

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Matrimonio y familia en la Navarra del siglo XVI: La transposición didáctica de fuentes primarias de historia moderna: el proceso de Madalena de Urricelqui contra su hija Graciana de Artiga (1581 – 1582)



Director: Íñigo Mugueta

Autor: Alejandro Caramés

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1. Marco didáctico.....	6
2.1.1. La teoría de la transposición didáctica: Chevallard	6
2.1.2. El uso didáctico de fuentes primarias en Historia	16
2.1.3. Las temáticas históricas en la didáctica de la Historia	18
2.2. Marco epistemológico	20
2.2.1. El matrimonio navarro del siglo XVI.....	20
2.2.2. Tipos de proceso por causa matrimonial	21
2.2.3. Conflictividad y libertad en la vida conyugal	22
2.2.4. La familia navarra	24
2.2.5. Modelos familiares	25
2.2.6. La mujer.....	26
2.2.7. La herencia y la casa en Navarra.....	27
2.3. Marco curricular	30
2.3.1. Contenidos.....	31
2.3.2. Criterios de evaluación	32
2.3.3. Estándares de aprendizaje evaluables.....	32
3. MARCO METODOLÓGICO.....	33
3.1. Paso 1: Reestructuración formal del texto	33
3.1.1. Análisis del soporte.....	33
3.1.2. Análisis formal del contenido	35
3.1.3. Revisión léxica, estructuración de los textos transcritos y actividades de transcripción.....	40
3.1.4. Enunciados de las actividades y Taxonomía de Bloom revisada	44
3.2. Paso 2: Reconfiguración para el aula	45
3.2.1. Introducción descriptiva.....	45
3.2.2. Contextualización con textos expertos.....	46
3.2.3. Conclusión argumentativa.....	52
4. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	53
4.1. Justificación	53

4.2. Secuenciación	54
4.2.1. En el aula (primera parte)	54
4.2.2. En el Archivo	55
4.2.3. En casa	56
4.2.4 Regreso al aula	56
5. CONCLUSIONES	57
6. BIBLIOGRAFÍA	59

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Máster se enmarca en una línea de trabajo que lleva ya varios años en marcha, fruto de la colaboración entre el AGN y la UPNA, y que ha dado lugar ya a otros TFM's similares.

La selección de la temática se enmarca en el estudio y enseñanza de la Historia a través de la transposición didáctica de fuentes primarias en el aula y desde una perspectiva social, con el objetivo de complementar los contenidos y enfoques enfocados en la historia política, que siempre ha contado con una mayor presencia en el sistema educativo. Esta combinación busca ofrecer al alumnado unos contenidos y metodologías activas por parte de los estudiantes, y constructivistas en el conjunto del aula (alumnos y profesores). Para la transposición se ha escogido el siguiente documento: el proceso de Madalena de Urricelqui contra Graciana de Artiga, su hija (1581 – 1582), para estudiar la sociedad navarra del siglo XVI a través del matrimonio y la familia, junto con los factores que eso implica, como religión, costumbres, etc. Es por esto que en este trabajo el factor de la multicausalidad histórica, al igual que en la propuesta, está muy presente.

El objetivo general es configurar una propuesta didáctica a través de la transposición didáctica del proceso de Madalena de Urricelqui contra Graciana de Artiga, su hija (1581 – 1582) para proporcionar recursos para la enseñanza de la historia desde la temática social, pensado para un alumnado de 3º de ESO.

El primero de los objetivos específicos es introducir una fuente primaria en el aula para la realización de una metodología didáctica activa, que cuente con la iniciativa del estudiante, guiada (no tanto dirigida) por parte del docente.

El segundo objetivo específico es desarrollar una propuesta didáctica de transposición de una fuente primaria inspirada en el modelo de transposición de Ivo Mattozzi para ayudar a la interpretación de la misma.

El tercer objetivo específico es hacer una propuesta didáctica para que los alumnos estudien y conozcan un tema de Historia social, como es el matrimonio y la familia.

El último y cuarto objetivo general es plantear la reflexión entre pasado y presente a través de un tema cercano a la experiencia del alumnado como es la complejidad cotidiana de la convivencia y realidades familiares.

En este trabajo está presente la hipótesis de la transposición didáctica de fuentes primarias históricas y su aplicación al aula favorece y complementa la construcción de un conocimiento del pasado a través de una metodología activa complementaria, sin embargo, en este caso los materiales no han sido testados aún en ningún centro o institución educativa, por lo que la naturaleza de este trabajo no es empírica, algo que, sin embargo, en un hipotético trabajo de análisis posterior tras el empleo de estos materiales para la docencia podría permitir.

El cuerpo del trabajo se divide en tres partes:

Un marco teórico donde se abordan los conceptos y fundamentos sobre los que se cimienta el trabajo y la propuesta, dentro del campo didáctico, epistemológico, científico y curricular.

Un marco metodológico en el que se abordan los aspectos relacionados con los aspectos formales de la fuente primaria seleccionada para la propuesta didáctica y el planteamiento teórico de la motivación y expectativas apoyadas en textos expertos que forman parte de la bibliografía y los textos elaborados para el cuaderno del aula.

El apartado correspondiente a la justificación y secuenciación o planteamiento de cómo el trabajo con los materiales y su ejecución.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Marco didáctico

2.1.1. La teoría de la transposición didáctica: Chevallard

El objetivo de una transposición didáctica adaptada a la Historia es acercar el documento de archivo a profesores y alumnos. Por una parte, a un profesorado que no siempre imparte asignaturas de Historia o Ciencias Sociales teniendo una sólida formación que potencie su capacidad investigadora en todos los ámbitos de la materia; por otra, a los alumnos, quienes de la mano de un profesor versado en Historia o instruido en ella en cierta medida, deben ser guiados por su tutor a la hora de trabajar un documento de una época determinada. Es posible, por supuesto, que el autor de la transposición didáctica y el docente que la emplea sean la misma persona, pero en cualquiera de los casos, el profesional docente e investigador debe tener como prioridad, de manera óptima, no sólo trabajar la conexión archivo – aula, sino también las diferentes situaciones complejas que involucran a compañeros, a diferentes instituciones y diversos sujetos educativos. Así, por tanto, la excelencia en el planteamiento de estas actividades se fundamenta en que el a veces complicado lenguaje del pasado pueda ser asimilado de manera ágil y eficaz y, siendo fiel a la Historia – y en cuanto a lo que se refiere a los documentos como fuente primaria y significativa – consiga ser entendido por parte de todos los participantes.

El creador del concepto de la transposición didáctica, Yves Chevallard, en su libro *Transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, explica cómo, en principio, este método que se desarrolló con el objetivo de aplicarlo a las matemáticas no tardó en aparecer en otras disciplinas, tales como la física. Progresivamente iría expandiéndose. Sin embargo, resulta interesante señalar el entorno en el cual nació este *modus operandi* docente. Chevallard afirma en este libro: “Toda ciencia debe asumir, como primera condición, pretenderse ciencia de un objeto, de un objeto real, cuya existencia es independiente de la mirada que lo transformará en un objeto de conocimiento”. ¿Cómo es posible entonces, una transposición en el campo de la Historia? La huella del pasado es real, somos hijos y nietos de ésta, pero elementos como la memoria, el deterioro de documentos, la destrucción de archivos, el saqueo, el expolio o la deshonesto práctica de la manipulación con fines políticos, cubren un amplio abanico de circunstancias que hacen de la Historia algo maleable o difuso, en ocasiones, incluso, abierta a diferentes interpretaciones de unos mismos hechos¹. A grandes rasgos, esta es posiblemente la principal diferencia de la transposición didáctica original con su adaptación a la disciplina de la Historia, donde propiamente no se puede hablar de un objeto real y concreto a la vez². También se debe tener en cuenta el elemento cronológico y el salto temporal. Este

¹ Todos estos factores son fundamentales a la hora de tener en cuenta la importancia de la búsqueda exhaustiva de la verdad. Como dice Sebastián Plá, “Existe un pasado susceptible de ser pensado, pero las formas de hacerlo requieren de una serie de pasos o técnicas que permitan llegar a él de la manera más objetiva posible” (Plá, S. (2013) “Pensar históricamente: reflexiones para la investigación en enseñanza de la Historia” en *Tercer encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia*, págs. 240 – 251, p. 240).

² Es importante tener en cuenta, también, que desde la segunda mitad del siglo XX, el aumento de la diversificación de perspectivas a través del mestizaje entre la Historia y, entre otras, la Antropología, junto con autores postmodernistas, han alterado el recorrido hacia el conocimiento histórico, nuestro “objeto

“salto temporal”, entendido como la distancia entre el receptor de la información/documento puede expresarse a través de varios elementos. Éstos pueden ser, en caso de referirnos a los más comunes y relacionados con la forma, el propio soporte del documento, la grafía empleada, el empleo de una forma arcaica del lenguaje actual o el empleo directo de otra lengua; de una manera más profunda, este “salto temporal” se puede ver reforzado no sólo por una distancia cronológica, sino ideológica.

“[...] se afirma que no hay pensamiento histórico sin perspectiva temporal. En esto, aseguran muchos historiadores y especialistas en didáctica, radica la particularidad de este tipo de pensamiento. Todo proceso político, económico, social, religioso o cualquier otro, debe ser visto en su devenir a través del tiempo, pues si no pierde su dimensión histórica”. (Plá, S. (2013) “Pensar históricamente: reflexiones para la investigación en enseñanza de la Historia” en *Tercer encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia*, págs. 240 – 251, p. 242)

Esta afirmación de Plá nos recuerda cómo no solamente es importante un contexto, sino también su desarrollo completo. Sin quedarse en una perspectiva organicista de nacimiento – muerte, la ampliación de diferentes objetos de estudio históricos como fenómenos sociales o tendencias políticas deben entenderse también como creadoras de legado y herederas, como realidades que pueden convivir de manera simultánea con otras, sustituirlas o producir un legado que en ocasiones puede ser más o menos duradero, terminando o distorsionándose, a través de la acción humana y el paso del tiempo – siendo la combinación de estos dos factores, en definitiva, la Historia –. El pensamiento histórico y la perspectiva temporal, por tanto, requieren una desvinculación de la división del pasado en compartimentos estancos y homogéneos.

“Pero esta dimensión también tiene muchas discusiones internas, pues no necesariamente se habla de un tiempo lineal, sino por ejemplo, de múltiples velocidades (corta, coyuntural y larga) o de regímenes de historicidad (cada presente valora socialmente los tiempos)”. (Plá, S. (2013) “Pensar históricamente: reflexiones para la investigación en enseñanza de la Historia” en *Tercer encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia*, págs. 240 – 251, p. 242)

Así como en la primera parte de la cita hace referencia clara a la anterior empleada en este artículo, acerca del contexto y una perspectiva más allá de la del tiempo entendido como lineal y necesariamente progresivo u organizado en épocas o tendencias compartimentadas, la segunda parte se centra en un aspecto importante y que abarca varios temas y hándicaps que pueden encontrarse a la hora de enfrentarse al pasado, y éste es la valoración social de los tiempos. Ciertamente, dentro del trabajo y sugerencia de reflexión acerca de nuestro pasado, cómo ha sido y sobre qué errores debemos aprender para mejorar como grupo, sociedad o civilización son preguntas y procesos lógicos y defendibles. Sin embargo, en muchas ocasiones la valoración de un tiempo u otro desde la perspectiva presente puede difuminar la realidad de nuestros antepasados. Desde el empleo de las fuentes primarias hasta los a veces polémicos testimonios orales, la mente y memoria humana juega un papel crucial con el que hay que saber trabajar desde el más alto nivel – el académico –, hasta la enseñanza y, en la medida de lo posible, la

real”. Esta complicación radica, como hemos dicho, en el cambio de paradigma en lo que a protagonistas, agentes históricos y formas de preguntar a las fuentes se refiere.

divulgación. Tanto el público del trabajo del historiador como el propio profesional de la Historia son susceptibles de caer en ciertas trampas que inclinen su trabajo a un lado u otro, pero la responsabilidad de contar con ello y trabajar de manera honesta recae en última instancia en el gremio académico, que debe proporcionar los mejores recursos posibles al sistema educativo.

La distancia temporal, recién mencionada, debe contemplarse también junto con la falta de contacto del ciudadano medio con documentos producidos en el pasado, y su falta de familiarización con ellos. Centrándonos en este caso en los estudiantes de secundaria, su cercanía a la Historia en ocasiones es nula, o llega a través del consumo de, por lo general, producciones audiovisuales. Aún tratándose estas de recursos valiosos para la aproximación al pasado – documentales, relatos biográficos, narraciones épicas – el empleo excesivo de estos apoyos pueden distorsionar tanto por sesgo ideológico como por superfluidad la visión de una época, personaje o fenómeno pretéritos, así como fomentar una actitud pasiva hacia unos conocimientos de Historia que se dan, y, en contra de lo que proponemos a través de la transposición didáctica, no son o se relacionan con ser adquiridos o descubiertos por el receptor. El docente debe tener en cuenta esto a la hora de comprender la aproximación de los alumnos al pasado. El trabajo con la transposición didáctica y el acercamiento del aula al archivo, si se consigue plantear de manera exitosa, supone una fórmula para frenar la recepción pasiva de conocimientos acerca de la Historia a través del trato directo con fuentes primarias.

Es necesario retomar tras estos párrafos, los distintos saberes que Chevallard contempla en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

“Para ello Chevallard propuso el uso del plural “saberes” para distinguir lo que sería el saber matemático “original” o “sabio”, tal como lo producen los matemáticos y otros investigadores; el saber matemático “a enseñar” tal como se designa oficialmente en los programas y documentos curriculares; el saber matemático tal como es realmente enseñado por los profesores en sus aulas; y el saber matemático “aprendido” por los estudiantes en el sentido que pueden disponer de él tanto al final del proceso de aprendizaje como para iniciar nuevos procesos”. (Bosch, M. y Gascón, J. (2007) “25 años de transposición didáctica”, p. 6)

Chevallard hace especial énfasis en los conceptos de *saber sabio* y *saber enseñado*, siendo respectivamente los equivalentes al saber y conocimientos académicos y al resultado del producto educativo. Este proyecto sería, en nuestro caso, la transposición didáctica, que constituiría un tercer elemento en el esquema que se corresponde con el camino que existe entre estos dos puntos que abarcan varios saberes: saber sabio o académico; saber a enseñar, referente al currículo, al marco en el que se encuentran profesores y alumnos; saber enseñado, aquel organizado e impartido ya en el aula, el trabajo de campo; el saber aprendido y el saber disponible, que hacen referencia a la efectividad de la propuesta, a los conocimientos que los alumnos han adquirido y a el resultado y recolección de recursos que, tras el ejercicio, proporcionan al alumnado unas herramientas que le permitan investigar y aprender a partir de ésta propuesta. El recorrido es responsabilidad de profesor y alumnado.

“Por un lado, el saber enseñado – el saber tratado en el interior del sistema – debe ser visto, por los mismos "académicos", *como suficientemente cercano al saber sabio* a fin de no provocar la desautorización de los matemáticos, lo cual minaría la legitimidad del proyecto social, socialmente aceptado y sostenido, de su enseñanza. Por otra parte y simultáneamente, el saber enseñado debe aparecer como algo *suficientemente alejado del saber "padres"* (o, al menos, de esas fracciones de clases que en una formación social semejante ocupan el escalón más alto en materia de educación), es decir, del saber banalizado en la sociedad (¡y banalizado muy especialmente por la escuela!). En este punto también, una distancia inadecuada llevaría a poner en cuestión la legitimidad del proyecto de enseñanza, degradando su valor” (Chevallard Y. (1991) “¿Por qué la transposición didáctica?” en *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, pp. 11 – 44, p. 30)

En esta cita Chevallard señala la necesidad de que la distancia entre saber sabio y saber enseñado reúna unas condiciones óptimas tanto para la atracción y asimilación del contenido por parte de los alumnos, como para que la labor del profesor no se desmarque de conceptos y situaciones académicas, de tal manera que se busca evitar simplificaciones burdas o explicaciones enrevesadas. Se busca, además, que en el clima académico del continuo progreso y actualización, nuevas áreas de conocimiento o nuevos descubrimientos sean realizados, y de la misma manera, esta dinámica influye en el alumnado, profesorado e instituciones. La creciente actividad investigadora, el acceso público a determinados recursos como archivos y la colaboración – competencia entre las grandes escuelas del saber histórico siempre conformarán parte del continuo movimiento del historiador. Mientras exista, pues, la libertad de cátedra y la posibilidad de revisar el conocimiento, la estabilidad del saber sabio se verá constantemente sometida a prueba. En cierta medida, esto no es algo que solamente los profesionales de la Historia debamos tener en cuenta, sino que – dependiendo siempre de nuestro público – resulta interesante mostrar para desterrar esa idea generalizada en nuestra sociedad actual del conocimiento del pasado como algo estanco asumido y/o permanentemente sellado³. Además, no se debería sólo explicar o exponer esta situación académica respecto al conocimiento histórico, sino que, precisamente debido a la naturaleza de éste, la implicación de las personas en la adquisición y elaboración de la Historia es una baza de la que el docente se puede valer: todos tenemos un pasado, una historia, y todos tenemos metas o una historia que queremos contar, bien sea hoy o en un futuro. Propuestas como la transposición didáctica – u otras orientadas a la inmersión del alumnado como el aprendizaje basado en proyectos – ofrecen al alumno una serie de ejercicios, o en ocasiones problemas, que refuerzan su papel en la interacción con el pasado, marcándole un camino a seguir que no implique escuchar, leer y retener conocimientos de una manera desproporcionadamente pasiva – fenómeno por desgracia frecuente en las aulas de educación secundaria –, y que provoca que el saber sabio se quede lejos de un saber enseñado, verdaderamente significativo. Aunque en este trabajo se está hablando de la transposición didáctica, también para la preparación o planteamiento de una clase

³ Por ejemplo, por lo general el conocimiento en otras áreas o ciencias tiende a desecharse o a perder validez con una mayor facilidad que en el caso de la Historia. Por lo general, el estudio de un manual desfasado de medicina se trata de algo residual, en ocasiones anecdótico. Sin embargo, un mapa de cabotaje realizado durante el descubrimiento de América, aunque desfasado o pintoresco, pocas veces supone en el caso del historiador un documento exento de validez o utilidad.

magistral, un ABP u otro tipo de actividad docente, el profesor debe mantener como objetivo fundamental la invitación al alumnado, pretendiendo siempre una interacción entre profesor, alumnos y documento que consiga una construcción propia y significativa de conocimiento histórico, es decir, un saber enseñado, que aproxime al aula la Historia y la labor de los historiadores.

“El saber enseñado *se gasta*. Se trata de un desgaste que podemos considerar “biológico” y que lo aleja demasiado visiblemente del saber sabio. Desgaste “moral” también, u obsolescencia, que lo acerca peligrosamente al saber banalizado. Con el tiempo, el saber tratado por el sistema de enseñanza envejece; un buen día se percibe que se ha vuelto viejo en relación a la sociedad (en relación con el saber sabio y con el saber banalizado)” (Chevallard Y. (1991) “¿Por qué la transposición didáctica?” en *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, pp. 11 – 44, p. 30).

En este caso, correspondería matizar la afirmación de Chevallard. Si bien es posible que la fórmula o el formato de enseñanza puede encontrarse diferentes obstáculos y es propenso a la necesidad de actualizaciones, al igual que el saber sabio, es preciso recalcar el objetivo de la actividad de académicos, bien investigadores o bien docentes: buscar la verdad. La adecuación de los contenidos o la actualización de los modos de docencia no deben nunca encontrarse sometidos a demandas meramente formales, y la percepción de la actividad académica debe priorizar la honestidad y la disciplina frente a elementos como las nuevas tecnologías o la inercia de hipótesis, entelequias y modas que en su momento puedan producir un beneficio más publicitario o propagandístico que académico. Aclarado esto, sí que esta cita trae a colación la realidad del docente y la imperiosa necesidad de encontrarse en continua formación y alerta adaptativa, tanto en forma como en contenido. En el caso de la disciplina histórica, especialmente teniendo en cuenta la multitud de áreas que de ella derivan – tales como la arqueología o la historiografía – tanto la interpretación del pasado como las interpretaciones pretéritas del pasado resultan objeto de nuestro interés, lo que supone que en numerosas ocasiones, lo obsoleto, bien a través del contraste o el paralelismo, pueden ser elementos clave en la transmisión del conocimiento de nuestro área de conocimiento. En cuanto a lo que se refiere a la forma, la realidad curricular, el avance de las nuevas tecnologías y, ante todo, evitar que el modo en que se imparte la clase o se transmiten conocimientos no perjudique a la honestidad intelectual e histórica, son las prioridades del profesor de Historia⁴.

En el caso de la propuesta que se realizará en siguientes apartados, por ejemplo, el documento tratado se enmarca dentro del contexto en el cual la doctrina y catecismo del Concilio de Trento aún espera a implantarse en Navarra, y lejos queda no sólo por tiempo, sino por doctrina, del Concilio Vaticano II o, más aún, de unas generaciones que progresivamente han apartado el elemento religioso de su cotidianeidad. Por todo esto, es

⁴ “Quizá debido a su familiaridad con el “problema del profesor” (“dado un contenido matemático para ser enseñado, ¿cuál es la mejor forma de hacerlo?”), a menudo los didactas asumen como incuestionable la delimitación de contenidos que ofrecen las instancias educativas o académicas. Hay que situarse en un nivel de generalidad superior para preguntarse, por ejemplo, y dada una organización curricular concreta, por qué están divididos los contenidos en estos bloques temáticos y no en otros, o cuáles son los criterios para determinar esta división y qué tipo de restricciones causa sobre la actividad concreta que pueden realizar profesores y estudiantes” (Wozniak, F.: 2005, *Conditions et contraintes de l’enseignement de la statistique en classe de seconde générale. Un repérage didactique*. Tesis doctoral, Université Claude Bernard Lyon 1)

importante entender que no debe presentarse de una manera totalmente inalterada una propuesta de transposición didáctica en Historia, no al menos para un público en formación o de interés esporádico, pues además de imposibilitar la comprensión de los textos y la trascendencia que permite a éstos explicar una época o un fenómeno, también se corre el gravísimo riesgo de extirpar en estos individuos el interés por el pasado. La adecuación de los contenidos de acuerdo al currículo y los conocimientos previos adquiridos por el alumnado, así como la forma y el formato empleados, poseen un grado de importancia tan importante como el de la calidad de los conocimientos del historiador, esto es, saber adaptar el contenido a las diferentes circunstancias que profesores y alumnos ofrezcan a la hora de impartir y trabajar con la propuesta y los ejercicios que se les plantee. Citando de nuevo a Chevallard: “Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente *posible*, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado”.

Respecto a la adecuación de contenidos, es importante mencionar que es aquí donde el campo de reflexión para el profesional docente debe contemplar una serie de factores que configuran la situación dentro del aula, del centro y de la normativa. Estos factores pueden ser humanos, como es el desarrollo cognitivo del alumnado, sus intereses y situaciones personales; el profesor también debe adaptarse a otros factores relacionados con la burocracia y legalidad, que afectan a contenidos y formas, como es el caso de la programación anual que previamente ha tenido que ser admitida y debe estar ceñida a la normativa del centro en que se encuentre, y ésta debe corresponder a la legislación educativa que en ese momento se encuentre vigente.

En líneas anteriores se ha mencionado la importancia de la adecuación, y su importancia deriva de los numerosos factores que se deben tener en cuenta: legislación vigente, programación anual, identidad del centro educativo, nuevas tecnologías o el tipo y la edad del alumnado. Aún queda, sin embargo, profundizar más en un elemento fundamental. Chevallard afirma:

“El proceso de transposición didáctica comienza lejos de la escuela, en la elección de los cuerpos de conocimiento que se desea transmitir. Una vez realizada la elección, se genera un tipo de trabajo claramente creativo –no una mera “transferencia”, adaptación o simplificación–, que se puede describir como un proceso de deconstrucción y reconstrucción de los diferentes elementos de esos conocimientos, con el objetivo de hacerlos “enseñables”, preservando su potencia y funcionalidad” (Bosch, M. y Gascón, J. (2007) “25 años de transposición didáctica”, p. 2).

Esos “cuerpos de conocimiento que se desea transmitir” se tratan, en el caso de la transposición didáctica de la Historia, de una mirada lo más directa posible a una época, o a un fenómeno repetido en diferentes épocas, dependiendo del planteamiento original docente. El proceso creativo supone que los textos que vayan a ser trabajados propongan de la manera más coherente e inteligible posible una serie de ideas que encuentren su totalidad una vez conectadas por el alumno entre sí, pero a su vez, por separado deben tener la suficiente autonomía para poder ofrecer al estudiante una sensación de progreso a lo largo de la realización de la transposición, y de enlace de aquellas ideas que va desgajando y entiende, para formar un conjunto o llegar a un conocimiento de manera

racional y deductiva. Es precisamente por esto último que la elección de temas o fenómenos reiterados en el tiempo – como pueden ser catástrofes naturales, temas relacionados con la familia o la política – resultan óptimos, pues el establecimiento de paralelismos y comparativas, en ocasiones empleado para distanciarse del pasado, pueden servir para aproximarse a éste, comprenderlo, y recortar distancias con unos ancestros que pueden llegar a tener mucho más en común con la sociedad actual de lo que un adolescente o inexperto podría pensar.

El despertar del interés por la Historia por parte de alumnos o profesores, la necesidad de adaptación a los tiempos y la labor constante académica obligan a la transposición didáctica de la Historia en la educación secundaria, obligan a trabajar, interpretar y reorganizar una serie de actividades de índole variada acerca de un documento de archivo, con sus grafías, formato, y una serie de extractos del texto que aglutinen los aspectos más ilustrativos del suceso o época objeto de estudio. La observación de aspectos mencionados en líneas anteriores como el perfil general del alumnado, su procedencia o intereses, además, resulta obligatoria, y muestra cómo un mismo texto no tiene por qué funcionar de manera efectiva en dos clases, a pesar de tratarse del mismo centro⁵. Las variables mencionadas en líneas inmediatamente anteriores pueden suponer la diferencia entre lo que los alumnos consideren un objeto de estudio interesante y motivador, o lo que puedan ver como una actividad más que aprobar. La razón de ser o el sentido del texto, por tanto, no terminará de ser otorgado enteramente por el autor de la transposición didáctica o el profesor – que, como se ha visto, pueden ser o no la misma persona – sino que se verá completado por la acción del alumno y así debe ser percibido por docente y estudiante.

“La limitación más fuerte ocurre cuando el proceso de transposición no es capaz de mantener o recrear una posible “razón de ser” de los conocimientos que la escuela se propone transmitir. [...] Una enseñanza que no toma en consideración estos interrogantes se convierte rápidamente en lo que Chevallard (2004) denomina una educación “monumentalista”, donde se invita a los estudiantes a contemplar unos instrumentos que la humanidad construyó con esfuerzo, que sirvieron para grandes propósitos y que hay que conocer y admirar aunque ya no se sepa cuál es su utilidad” (Bosch, M. y Gascón, J. (2007) “25 años de transposición didáctica”, p. 3)

Con todo esto, la transposición didáctica busca la acción y participación directa del estudiante en el archivo, con los documentos. Lejos de la memorización o del soliloquio del profesor, la labor de éste consiste en salvar todas estas distancias que se han planteado en líneas anteriores y conseguir una inmersión por parte del alumnado que le permita reconocer en la Historia algo más que una lista de fechas y nombres propios. La enseñanza y el conocimiento deben buscar una serie de enlaces – en este caso, un docente capaz de mostrar un conocimiento tanto útil como significativo – a sus alumnos, bien sea a través de, como en nuestro caso, una transposición didáctica, o a través de otras fórmulas, como es el caso de los ABP (aprendizaje basado en proyectos). Dice Chevallard en la página

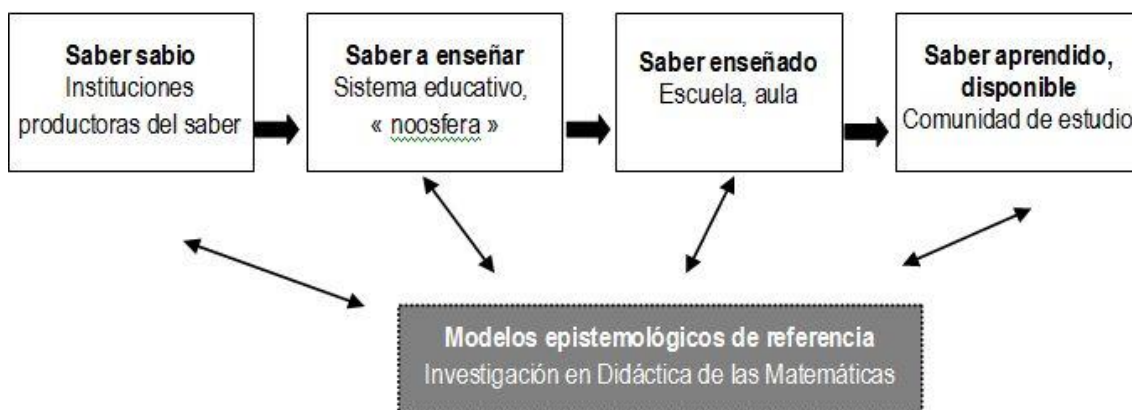
⁵ De la misma manera, puede darse el caso de que la ineficacia de la tarea encuentre su razón en la explicación o registro docente del profesor. Sin embargo, la familiarización del personal docente con la transposición didáctica junto con su inherente necesidad de adaptación y adecuación, debería ser un refuerzo en este aspecto, evitando profesores hieráticos que se aferren a unos mismos apuntes o formas con la intención de no buscar esa interacción con el alumnado, clave en la construcción del saber enseñado.

17 del dicho artículo: “[...] para que la enseñanza dada aparezca legitimada, es preciso que afirme fervorosamente su adecuación con el proyecto que la justifica y que la explicita”.

En párrafos anteriores, se han mostrado los principios fundamentales sobre los que Chevallard basa su planteamiento de la transposición didáctica. De forma sintetizada, éstos pueden agruparse en el siguiente esquema⁶:



Tomando como referencia a Bosch y Gascón (2005), proponen concluir el modelo de Chevallard con un quinto compartimento denominado “modelo epistemológico de referencia”, una fuente de referencia para aquellos didactas y profesionales de la transposición didáctica que pretende desligarse de las instituciones (academia) que tradicionalmente han generado el conocimiento – y por tanto, autoridad – en lo que se refiere al *saber sabio*⁷.



8

En principio, se sugiere que no existen sistemas de referencia absolutos, y se pretende ofrecer, a través de la transposición didáctica, modelos de referencia “relativos”, es decir, modelos que se adapten continuamente. Esto, sin embargo, conlleva una necesidad de mayor alerta frente a la posibilidad de la presencia del relativismo en las aulas, y este “modelo epistemológico de referencia” se fundamenta en los cuatro compartimentos previos. Quizá sería más interesante plantear las cinco casillas como necesarias, pero no desde un punto de vista igualitario, sino cualitativo, es decir, conceder al *saber sabio* una mayor autoridad que al *saber enseñado* o al *saber disponible*, ya que éstos últimos sufren una alta influencia de elementos tan variables e inestables como una

⁶ Esquema extraído de Bosch, M. y Gascón, J. “25 años de transposición didáctica”.

⁷ Esquema extraído de Bosch, M. y Gascón, J. “25 años de transposición didáctica”.

⁸ En nuestro caso, “Matemáticas” sería sustituida por “Historia”.

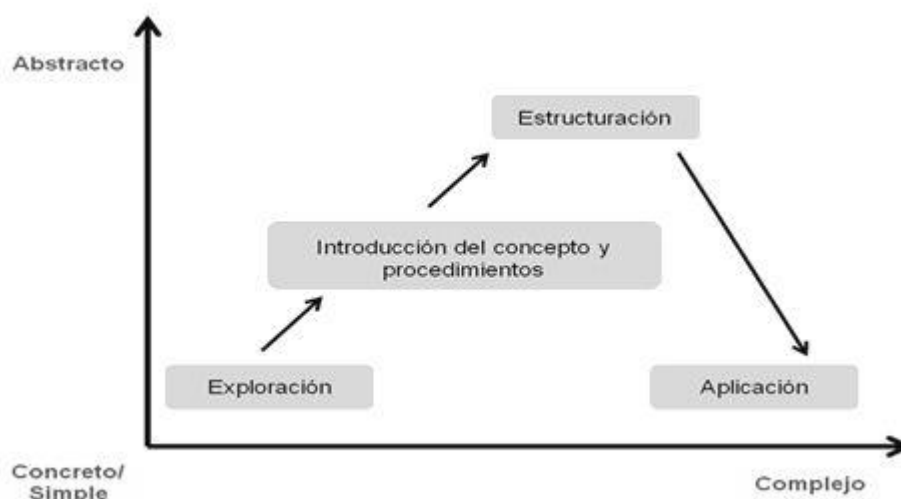
promoción, o diversos perfiles de alumnos. Aún con la premisa científica de que toda disciplina debe estar sujeta al escepticismo y a la revisión de sus conocimientos para evitar caer en la idolatría del paradigma, toda enseñanza del aula y la orientación que provee el docente debe orientarse siempre hacia unas ideas esenciales, que nacen de la labor del investigador, y no de la difusión del divulgador. Para ello, la noción de construir el conocimiento en las aulas entre alumno y profesor debe orientarse al desafío y a la tutela de un *saber académico* que debe mostrarse, aunque alcanzable, como un desafío.

“Una praxeología es, de algún modo, la unidad básica en que uno puede analizar la acción humana en general. [...] ¿Qué es exactamente una praxeología? Podemos confiar en la etimología para guiarnos aquí –uno puede analizar cualquier acto humano en dos componentes principales interrelacionados: *praxis*, i.e. la parte práctica, por un lado, y el *logos*, por el otro. “*Logos*” es una palabra griega que, desde los tiempos pre-Socráticos, ha sido utilizada constantemente para hacer referencia al pensamiento y razonamiento humano –particularmente sobre el cosmos. [...] [De acuerdo con] un principio fundamental de la TAD –la teoría antropológica de lo didáctico-, no pueden existir acciones humanas sin ser, al menos parcialmente, “explicadas”, hechas “inteligibles”, “justificadas”, “contabilizadas”, en cualquier estilo de “razonamiento” que pueda abrazar dicha explicación o justificación. La *praxis*, por tanto, implica el *logos* que, a su vez, implica volver a la *praxis*. En efecto, toda *praxis* requiere un apoyo en el *logos* porque, a la larga, ningún quehacer humano permanece sin cuestionar. Por supuesto, una praxeología podría ser deficiente, por ejemplo porque su “praxis” se compone de una técnica ineficaz –“técnica” es aquí la palabra oficial para designar una “forma de hacer”– y su componente “logos” consta casi completamente de puro sinsentido –¡al menos desde el punto de vista del praxeólogo!”⁹

La historia es praxeología. Se conforma no de los acontecimientos, personajes, eventos o corrientes pasados, sino de aquellos que los historiadores recaban, analizan y explican, para ofrecer una narración coherente, y por su naturaleza disciplinar, nunca definitiva y siempre abierta a la revisión. Esta realidad, presente sobre todo en el campo académico, y menos frecuente en el ámbito de la educación secundaria, donde las limitaciones curriculares y temporales tienden a forzar una versión simplificada de los acontecimientos, personajes y pensamiento históricos. La *praxis* de una transposición didáctica en Historia se articula a través de los ejercicios planteados al alumno, que le sirven de conexión con el *logos*, que correspondería al saber experto y habilidad didáctica del docente.

⁹ Chevallard, Y. (2006) “Steps towards a new epistemology in mathematics education” en *Proceedings of the 4th Conference of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME 4)*. Sant Feliu de Guíxols. Traducción extraída de Bosch, M. y Gascón, J. “25 años de transposición didáctica”.

Si se atiende al modelo original de Chevallard, con sus cuatro elementos, encontramos un razonamiento acerca de los distintos elementos y productos del proceso de enseñanza en el cual participan todos los agentes implicados, desde el aula hasta la academia y el ministerio – desde el alumnado y profesorado hasta la autoridad intelectual y legislativa –. Del mismo modo, centrándose más en el ámbito del aula y de un modo más pragmático, Liliana Bravo, María Soledad Jiménez Morales Luis Osandón Millavil, proponen cuatro estadios de la transposición didáctica, cada uno con diferentes niveles de complejidad y abstracción¹⁰:



Fase de exploración, donde a través de un marco inicial concreto el alumno toma contacto con el tema a trabajar y sus propias concepciones previas sobre éste, y el profesor observa el punto de referencia inicial del que parten sus estudiantes, a quienes se les presentarán los objetivos o metas de la actividad; fase de introducción de conceptos o procedimientos, en la cual se confronta ese primer modelo del alumnado a través de nuevos modelos de explicación, perspectiva y conceptos que el profesor ofrece a sus estudiantes; fase de estructuración del concepto, en la cual la adquisición de un nuevo lenguaje y la formación del conocimiento nuevo comienza a tomar forma y discurso; fase de aplicación, cuando la finalización de las actividades y reflexión llevada a cabo por profesor y alumnos trasciende, complementando o sustituyendo, el estadio previo a la transposición, permitiendo una aplicación de lo aprendido así como la familiarización con el nuevo lenguaje, los procesos racionales y su posterior aplicación en otros casos o ámbitos, que permitan a los estudiantes esgrimir de manera independiente su capacidad para el entendimiento del pasado. Vemos así que el aprendizaje, si se pretende significativo, nunca se trata de un espacio o compartimento cerrado, y debe mantener

¹⁰ Esquema extraído de Bosch, M. y Gascón, J. “25 años de transposición didáctica”.

como uno de los principales objetivos la posterior independencia del alumno o investigador¹¹.

2.1.2. El uso didáctico de fuentes primarias en Historia

En comunión con estas ideas, más autores, como es el caso de Gemma Tribó han elaborado líneas al respecto del estudio de la Historia a través de fuentes primarias y de la relación del proceso de aprendizaje en una serie de etapas. En el caso de Tribó, aunque reconoce tres – y no cuatro o cinco, como hemos visto en ejemplos anteriores – sí que abarca un recorrido que parte de unas operaciones y actividades más concretas y descriptivas hasta el deseable último estadio en el cual el alumno ha “aprendido a aprender”, y logra una emancipación intelectual a través de conocimientos y métodos nuevos y significativos, ligados siempre a un ejercicio docente que contemplara un correcto análisis por parte del profesor tanto del marco legislativo en el que se encuentra como en el entorno directo o aula, donde las clases tienen lugar, valorando diferentes intereses y realidades de la ley, del centro y del alumnado, permitiéndole así llegar de una manera más efectiva a la parte “afectiva” de la docencia. Tribó hace especial hincapié en este aspecto, en la unión del razonamiento y la afectividad, como puntos clave de la construcción del nuevo conocimiento en las aulas entre profesor y alumnos, posicionándose así del lado de las corrientes constructivistas que, según ella, consiguieron superar a otros teóricos de la enseñanza como Piaget¹². Para Tribó, de entre estos elementos socioafectivos que pueden acercar al estudiante a la Historia, la investigación de su entorno más inmediato – la ciudad o región donde vive – tiende a ofrecer buenos resultados. Esto se explica debido a que se trata de un objeto de estudio que le permite desarrollar su arraigo o identidad, especialmente en nuestro contexto actual, que apenas concede un respiro a la hora de amoldarse a las nuevas realidades, cada vez, aparentemente, más inmediatas y fugaces, de carácter alienante por su propia volubilidad y breve recorrido. Además, debido a la legislación vigente y otros factores como la disponibilidad de tiempo o modo de transporte, en la gran mayoría de los casos, el trabajo con fuentes documentales históricas de un archivo municipal, próximo al centro educativo, no solamente resulta óptimo por cercanía afectiva, sino también por disponibilidad en todos los sentidos.

Tribó contempla dos grandes tipos de modelos pedagógicos en lo que respecta al empleo de fuentes primarias en el aula: una intervención pedagógica simple, donde la figura del profesor se mantiene predominante frente a los alumnos y emplea el o los documentos a modo de refuerzo de su explicación, como introducción o como motivador de curiosidad por parte del alumnado; intervención pedagógica compleja, más relacionada con los métodos de innovación didáctica y donde la figura del alumno adquiere un mayor protagonismo, pues se busca que éste ejerza de investigador e interiorice de una manera más autónoma los mecanismos no sólo para trabajar el

¹¹ Sobre estas cuatro fases, se encuentran explicación y ejemplos en VVAA, (2013) “Enseñanza del razonamiento histórico a través del trabajo con fuentes: pensar históricamente en la escuela”, en *La didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual*, pp. 259 – 284. Además, el apunte de la importancia de revisar preceptos y prejuicios del docente junto con la señalización de la importancia de la educación ciudadana y un modelo educativo democrático, complementan este interesante artículo.

¹² Véase “Tribó Travería, G. (2001) “Archivos, fuentes y didácticas de la Historia”, en *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, No. 25, ¿Confíar en la Historia?, pp. 164 – 165 y pp. 170 – 171 [http://www.jstor.org/stable/27753069 , consultado el 20/XII/2017]

documento ofrecido por el docente, sino también el hábito o las pautas para indagar por su cuenta en otros casos, una vez ya conoce cómo funciona un archivo, uno o distintos formatos, y ha aprendido a trascender el mero texto escrito, percatándose de la importante lectura entre líneas que siempre ofrece pinceladas de mayor profundidad en relación a la época o contexto en el cuál el texto fue elaborado.

Este segundo grupo, el de las intervenciones pedagógicas complejas, abarca diferentes tipos de proyecto que pueda plantearse en aula. Por ejemplo, el trabajo de investigación. Recogiendo influencias como Novak y Gowin, Tribó propone la preparación de una unidad didáctica acorde con el currículo, que requiere una amplia labor de recopilación de fuentes y la elaboración de listados que permitan a los alumnos una búsqueda guiada de documentos que les permita encontrar la solución a la cuestión o problema que el docente les plantea al inicio de la unidad didáctica. Se trata de introducir al alumno en un simulacro de investigación en el cual el papel del profesor se materializa en la labor de preparativos, tutoría y pulido del resultado final, de tal modo que la intervención del saber académico no sea relegado a segundo plano, sino más bien que sea presentado como un objetivo alcanzable y manejable – aunque en ocasiones, adaptado – para los estudiantes. La segunda propuesta, conocida como simulación histórica, incide más en el concepto de empatía histórica – de nuevo, seguimos en las corrientes constructivistas y defensoras del vínculo del razonamiento y la afectividad –. Resulta especialmente complicada debido a que es necesaria la asunción de esquemas mentales y realidades del pasado por parte de los estudiantes, lo cual puede estimularse a través de visitas a, por ejemplo, la casa de un personaje célebre, o un lugar donde éste realizase una hazaña o pasara un tiempo determinado de su vida, ver cómo vivía...

En definitiva, el empleo de una u otra metodología, ya sea una tradicional o innovadora, conlleva una serie de déficits y peligros que en numerosas ocasiones son idénticos o similares. El docente, ante todo, debe poseer unos conocimientos exhaustivos sobre la materia que imparte y, además, ser capaz de transferir un conocimiento dentro de la Historia general no sólo para ceñirse a un currículo, sino también para que estos nuevos conocimientos puedan ser empleados por los estudiantes una vez salgan del aula o pasen de curso. La selección de los temas, el uso de los formatos, el análisis de la diversidad dentro de la clase, todos estos son pasos necesarios para el buen ejercicio de la docencia, tanto en el caso de la Historia como en el de cualquier otra disciplina. Paulatinamente, el docente debe desligarse del simple papel de divulgador en la medida en que sea posible, y adentrarse en la investigación¹³. Muchos de los problemas actuales en la docencia secundaria radican en el avance imparable de enormes cantidades de información a distancia de un *click*¹⁴. Acercándonos a la tercera década del siglo XXI, el

¹³ “Este divorcio entre investigación científica y divulgación escolar se ha de empezar a superar intentando que la renovación metodológica y teórica que ha vivido la Historia estos últimos decenios tenga mayor influencia en los contenidos de la historia escolar”. Tribó Travería, G. (2001) “Archivos, fuentes y didáctica de la Historia”, en *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, No. 25, *¿Confiar en la Historia?*, pp. 159 – 176.

¹⁴ “La desaparición de los modos de vida tradicionales y la presión de los mass media, intensifican el desorden espacial de los alumnos y les provocan una gran desorientación en la captación del tiempo social. Nunca habíamos tenido tanta información y nunca habíamos sentido con tanta urgencia la necesidad de

profesorado debe superar esta barrera, y demostrar la relevancia de aquello que enseñan, por qué lo enseñan y cómo lo enseñan.

2.1.3. Las temáticas históricas en la didáctica de la Historia

Mattozzi defiende la proposición de que la historia política, ligada a grandes personalidades como gobernantes o generales, queda en desuso cuando el profesor plantea los conocimientos de historia a los alumnos. Una batalla o un reinado poseen un significado que él atribuye, principalmente, a la utilidad cronológica, pero pierde relevancia cuando se intenta que los estudiantes estudien Historia – el pasado – para comprender el presente. Al igual que en lo que respecta al trabajo con fuentes primarias y otros temas que incumben a este trabajo, señala que se han dado intentos previos de alejarse del dogma de la Historia político en la enseñanza, siendo clave – tanto por proximidad cronológica como ideológica – el trabajo de la escuela inglesa de la “Historia desde abajo”, cuyo precursor y cabeza más visible es Thompson. La tan frecuente pregunta de padres y alumnos de “¿para qué sirve aprender Historia?” ya no sólo puede ser respondida desde la voluntad de comprender el pasado para entender el presente, sino que, además, una Historia más próxima a la cotidianidad y a la vida diaria, de una manera más próxima, ofrece preguntas y respuestas sobre el pasado a unos estudiantes que pueden verse más reflejados en las gentes que vivieron antes que ellos, sin la barrera que supone un estatus nobiliario o una coyuntura política que, al final, la configuran unas pocas personas.

Cabe mencionar, sin embargo, que en la misma línea que los planteamientos de otros autores que se han mencionado en el trabajo y como condición fundamental, la innovación o la transmisión de conocimientos significativos suponen una responsabilidad de preparación y análisis por parte del historiador y del profesor exhaustivas, y no sólo vale tratar temas relegados a un segundo plano, sino que también se les debe proporcionar un bagaje sólido que ponga los cimientos de nuevos itinerarios y perspectivas sin renunciar al rigor y disciplina de la investigación y a la adaptación y comunicación del docente con el alumnado.

Mattozzi va un paso más allá, quizá de una manera comedida, e insinúa que a pesar de que en las últimas décadas sí se ha observado una progresión hacia la apertura de nuevas perspectivas y estudios de la disciplina histórica, éstos se mantienen en ocasiones relegados a un segundo plano, y no han subvertido esos “dogmas” de la Historia tradicional político – institucional. Tal sugerencia es susceptible de ser tomada de una manera escéptica, pues no resulta extraño encontrar cada vez más diversas instituciones u organizaciones, bien desde la Academia, la política o la educación – estrechamente ligadas – por las cuáles se pueden apreciar enormes diferencias en los contenidos, formatos, y discursos del ámbito educativo. En el caso de España resulta especialmente ilustrativo observar este proceso a través de las últimas décadas, acompañadas del cambio a un régimen democrático tras el Franquismo, el establecimiento de las comunidades autónomas y las diferentes leyes educativas que, por su propia naturaleza, han derivado

seleccionarla y procesarla correctamente” (Tribó Travería, G. (2001) “Archivos, fuentes y didáctica de la Historia”, en *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, No. 25, ¿Confiar en la Historia?, pp. 159 – 176).

en una multiplicidad de perspectivas y contenidos que, en cualquier caso, son un ejemplo de desequilibrios educativos y heterogeneidad educativa e ideológica a nivel estatal.

Quizá no resulta especialmente acertado ejemplificar, como hace Mattozzi, citando a Sharpe y su acercamiento al libro de Eugene D. Genovese¹⁵ en el cuál habla sobre la identidad afroamericana y cómo un grupo marginado como eran los esclavos negros en Estados Unidos en el período previo a la Guerra de Secesión, influyeron en los cambios que la sociedad norteamericana sufriría más adelante, más allá del conflicto en el que cerca de seiscientos mil estadounidenses perdieron la vida. De la misma forma que se puede criticar la construcción de la Historia a través de unas pocas personalidades destacadas, reinterpretar la Historia a través de grupos marginales conlleva un efecto similar, puede que sin quererlo, pues acarrea el peligro del anecdotismo o de una historia reduccionista. Un grupo social marginado ofrecerá un punto de vista complementario sobre un período histórico, de una sociedad o de un evento, y el empleo de éste para integrar nuevos conocimientos o favorecer la comprensión del resto resulta un avance significativo y deseable, pero la perspectiva mayor corre el peligro de perderse, atomizando un discurso y una narración de identidad que los pueblos siempre han buscado, y que los estados – nación han buscado como columna vertebral de la justificación de su existencia. En cierto modo, la construcción de la Historia desde las grandes personalidades suponen algo más que biografías si se atiende a la mayor identificación del pueblo con su gobernante en siglos anteriores, y de esta forma, si se mira de este modo, la construcción de discursos de conquistas, descubrimientos, defensas e historias nacionales – sobre todo antes de la llegada del siglo XX –, son un claro ejemplo de esa conexión entre el razonamiento y la afectividad, pero no dirigida desde las aulas, sino desde el trono, los parlamentos o las cortes. Irónicamente, el sentimiento de cohesión que pudo inspirar Augusto, Marco Aurelio, Felipe II o Luis XIV, permiten de igual manera poder trascender el aspecto meramente biográfico de sus vidas, especialmente si se tiene en cuenta la repercusión que tuvieron más allá de sus períodos geográficos, ideológicos y vitales, por los cuáles se sigue hablando hoy en día de ellos. La dicotomía de “los que tienen poder y los que no”, heredera, en el caso de la Academia, de un creciente marxismo cultural, puede resultar un punto de partida algo simplista, pues a lo largo de los siglos, el poder ha sido ostentado por muchos que nunca verán su nombre repetido en los años venideros.

“Imaginen ahora las consecuencias de este razonamiento sobre la organización temática de la historia general a enseñar. Los procesos históricos decisivos en el acontecer del mundo, aquellos que sería necesario aprender (por nuestra parte como profesores) y luego enseñar y hacer aprender, no son los que se refieren a la historia política, geo-política e institucional” (Mattozzi I. (2015) “La historia desde abajo en la historia general escolar”, en *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, pp. 259 – 267, p. 266)

Mattozzi señala el carácter secundario de las historias institucionales, dinásticas y militares frente al verdadero motor de la Historia: las masas anónimas. Apunta, sin embargo, la importancia de otras personas, individuos concretos que con su aportación a la ciencia, a la tecnología, y sus referencias principales son, precisamente, invenciones y fenómenos que políticos y reyes han sabido recoger y emplear a su favor: el uso de la pólvora, la aparición de la imprenta, el televisor... Esta propuesta resulta especialmente

¹⁵ Genovese, E. D. (1975). *Roll, Jordan, Roll the World the Salves Made* (p. 15). London: Andre Deutsch.

útil en el caso de la enseñanza de la Historia si se tiene en cuenta el frenético ritmo de “actualización” tecnológica y el entorno en que hoy, especialmente el adolescente, se encuentra en su día a día. El contraste entre el paulatino ritmo de progreso tecnológico del pasado en comparación con el actual puede resultar un factor llamativo por su contraste, pero ofrece al estudiante una idea de dinamismo y de no estancamiento que es fundamental para desterrar la idea de que una época, sea la antigua, medieval o moderna, comenzaba de la misma manera que terminaba, y ofrece al profesor un recurso inestimable a la hora de luchar contra la Historia compartimentada y estanca.

2.2. Marco epistemológico

En este apartado se realizará una contextualización acerca de la familia, el matrimonio, la mujer la herencia... aquellos temas que se tratan a lo largo de la propuesta didáctica a través del proceso de Madalena de Urricelqui contra Graciana de Artiga, su hija. Los distintos apartados contarán al inicio con una referencia en nota a pie de página a los artículos que se han empleado para la elaboración de este apartado, así como de los textos que se pueden encontrar en el cuaderno de clase y actividades.

2.2.1. El matrimonio navarro del siglo XVI¹⁶

En este artículo, Juncal Campo Guinea introduce una serie de nociones fundamentales para entender el matrimonio en Navarra, con una perspectiva que engloba las formas e inercias que habían sobrevivido a la Edad Media - era pre – tridentina - pasando por el Concilio de Trento (1545 - 1563) y la aplicación de las reformas que éste acarrió, en el caso de Navarra, a partir de 1590, tal y como afirma en la página 379, cuando habla de una "puesta en marcha de la reforma tridentina en Navarra a partir del Sínodo Diocesano de 1590". Sin embargo, matiza, muchas de las inercias pasadas a este Concilio se mantienen en la práctica, haciendo así el estudio de la familia en general y del matrimonio en particular, un reto para el investigador que no debe atender de una manera cerrada el devenir de la Historia, ni la flexibilidad que, por parte de clérigos y seculares, ha caracterizado en ocasiones nuestra sociedad cristiana. Como alguno de los ejemplos, la propia autora apunta a la costumbre pre – tridentina de la promesa matrimonial tras la cópula entre los novios, que en no pocas ocasiones implicaba un compromiso con varios destinatarios, lo cual generaba conflictos entre pretendientes y familias. Generalmente, estos hábitos o costumbres obstaculizaban una reforma eclesiástica que, frente al asunto matrimonial, pretendía regular y estandarizar tanto pragmática como teológicamente el enlace entre hombres y mujeres en sagrada unión¹⁷.

¹⁶ Juncal Campo Guinea M. (1994) "Los procesos por causa matrimonial ante el Tribunal Eclesiástico de Pamplona. Siglos XVI y XVII", en *Príncipe de Viana*, año nº 55, nº 202, pp. 377 – 389.

¹⁷ Acerca de los asientos de matrimonio y sus actas de celebración, como apunta Campo Guinea en la página 378, aporta un buen complemento acerca de datos cualitativos, ya no sólo cuantitativos. Analizar estos procesos ayudan a ampliar la realidad de cada caso, por ejemplo, si se tratan de enlaces llevados a cabo por amor o por razones económicas como el mantenimiento de un patrimonio, entre otras motivaciones. Resulta interesante destacar que la misma autora apunta en su artículo "Los procesos por causa matrimonial ante el Tribunal Eclesiástico de Pamplona. Siglos XVI y XVII": "Nos encontramos ante un territorio amplio y diverso en sus paisajes, población, clima, etc., pero sobre todo lleno de ricos matices culturales". Paisaje y paisanos se encuentran estrechamente relacionados, y tienen lugar diferencias entre las distintas zonas de Navarra, las cuáles influían e influyen aún hoy en día – aunque en menor medida – en elementos familiares como las heredades de las familias y o el reparto y gestión de herencias entre los miembros de éstas.

"La existencia desde 1563 de un modelo matrimonial, como el emanado del proceso de fijación doctrinal que se lleva a cabo en el Concilio de Trento, es un *intento* de sacar al Matrimonio del estado de *indefinición e imprecisión* con el que viene siendo entendido, tanto en el plano teórico como en la práctica. Desde el momento en que se cuenta con una normativa legal fija, la transgresión a la misma es más evidente, lo que sin duda está en el origen de ese aumento progresivo en el número de pleitos por "Causa Matrimonial" que se aprecia en Navarra desde 1590" ("Los procesos por causa matrimonial ante el Tribunal Eclesiástico de Pamplona. Siglos XVI y XVII" (p. 379).

2.2.2. Tipos de proceso por causa matrimonial¹⁸

Juncal Campo Guinea divide en seis tipos de procesos por causa matrimonial, concretamente: promesa, separación y nulidad, bigamia, matrimonio clandestino y matrimonio de menor. En cada uno de ellos, la autora explica este tipo de pleitos y muestra una serie de gráficas relacionadas con números y porcentajes de las diferentes coyunturas dentro de cada tipología, sin dejar de lado la perspectiva de género. Por ejemplo, en el caso de la separación o la nulidad, observa Campo Guinea cómo la separación resultaba más sencilla de conseguir que la nulidad - en resumen, la voluntad de cesar la convivencia juntos o la irregularidad en el desarrollo que va desde el compromiso hasta la celebración de la boda -. También, en el caso de los matrimonios clandestinos, la autora apunta a que en muchas de las ocasiones, estas denuncias se llevaban a cabo debido a que los pretendientes, o bien uno de ellos, habría sido forzado a contraer matrimonio contra su voluntad. Quizá, en el caso de este trabajo y debido al documento que se ha escogido para la trasposición, las tipologías que más de cerca deberían seguirse son las de separación y matrimonio de menores - en lo que respecta a la viudedad del matrimonio viejo conformado por Nicolás de Elcano y Madalena de Urricelqui y las segundas nupcias pactadas por parte de éste para el que sería con posterioridad el matrimonio joven de Pedro de Elcano y Graciana de Artiga.

La primera de las conclusiones que Juncal Campo expone en su artículo, sin duda, sintetiza en buena medida la razón por la cuál este trabajo se enfoca desde un estudio de la realidad matrimonial y familiar: Los procesos manejados en la elaboración de este análisis constituyen una fuente riquísima a la hora de realizar una Historia del Matrimonio desde el punto de vista de la Historia Social y de las Mentalidades. Se trata de una fuente continua y con una buena calidad y representatividad. Tanto para el investigador como para el profesor o el alumnado, el acercamiento de la Historia a través de la cotidianidad o de elementos tan fundamentales como el matrimonio, refuerza el acercamiento al pasado a través de una temática que favorece el paralelismo, la comparativa y la empatía histórica.

"Los procesos por "Causa Matrimonial" constituyen dentro del campo de la Historia Social de las Mentalidades una fuente de gran interés para percibir

¹⁸ Juncal Campo Guinea M. (1994) "Los procesos por causa matrimonial ante el Tribunal Eclesiástico de Pamplona. Siglos XVI y XVII", en *Príncipe de Viana*, año nº 55, nº 202, pp. 377 – 389

comportamientos respecto a los modos de contraer matrimonio o de disolverlo. [...] estos pleitos matrimoniales reflejan, a través de los numerosos testimonios que aparecen ellos, aspectos de la vida de la sociedad a la que se refieren que de otra manera nos sería imposible conocer, ya que, proporcionan información sobre el acontecer cotidiano, costumbres, conflictos, valores y sentimientos". (pp. 377 - 378)

2.2.3. Conflictividad y libertad en la vida conyugal¹⁹

Si en el anterior caso se ha hablado de un artículo de Juncal Campo Guinea en el que analizaba, fundamentalmente, las formas y costumbres en relación con el matrimonio en la zona Navarra entre el final de la Edad Media hasta, aproximadamente, el siglo XVII - tomando como referencias costumbres, inercias sociales y la entrada del Concilio de Trento - en este artículo, la misma autora centra su atención en el caso del matrimonio concertado, los procesos matrimoniales en los que podía derivar y cuál era la respuesta tanto de quienes los fomentaban como de sus contrayentes y la sociedad en la cuál se enmarcaban.

A la hora de concertar matrimonios, ya desde época medieval, el consentimiento individual de los contrayentes era fundamental. Sin embargo, como ya hemos visto, la llegada de la reforma tridentina supone para el matrimonio una mayor regulación respecto a los distintos procesos que engloban y los registros legales que los acompañaban. El objetivo de esta mayor regulación buscaba solventar problemas como el fornicio, la bigamia, la endogamia, y a través del asalto a ciertos pecados, los mecanismos legales y de registro proporcionaba un mejor registro en los censos o, más bien para esta época, libros de fuego.

Es a través de la unión de estos dos elementos: "matrimonios concertados" y "consentimiento individual", que Campo Guinea enfoca el análisis de este fenómeno, añadiendo algún que otro caso, y hace especial énfasis en el caso de los padres y el concierto de matrimonios contra la voluntad de los futuros marido y mujer. El Concilio de Trento contempla la necesidad del consentimiento individual, y, por supuesto, la indisolubilidad del vínculo; la carencia de la primera condición, sin embargo, dotaba de nulidad a la unión y, por tanto, el derecho canónico se posicionaba de manera firme al lado de quien contrajera matrimonio contra su voluntad - la negación de libertad individual para escoger al cónyuge sería calificada como "*impedimento*" -. Sobre los casos concretos, tal y como afirma la autora:

"En el caso concreto de los procesos seleccionados para realizar este estudio, el Tribunal Eclesiástico tratara de dirimir si existió o no el impedimento llamado de coacción, que vicia la libertad del consentimiento y que no es sino el miedo grave que anula la libertad de alguno de los contrayentes en el momento de manifestar el consentimiento necesario para que se cree el vínculo matrimonial indisoluble" (p. 72).

Durante los siglos XVI y XVII, Juncal Campo señala trece casos - los que se han conservado en documento - en los que un pleito muestra una falta de libertad en el consentimiento. Por lo general el denunciante muestra su descontento con una autoridad

¹⁹ Juncal Campo Guinea M. (1995) "La fuerza, el otro lado de la voluntad. El matrimonio en Navarra en los siglos XVI - XVII", en *Gerónimo de Uztáriz*, nº11, pp. 71 – 87.

paterna que decide por ellos un enlace con una persona que no es del agrado del hijo o hija. A modo general, los procesos comienzan con una serie de maniobras por parte de ambas partes para buscar la prevalencia de unos u otros intereses. Durante el desarrollo de estos pleitos, no era infrecuente que, desde quienes concertaban un matrimonio, fueran aplicadas una serie de tácticas de secuestro o chantaje como es el caso del desheredar al vástago rebelde.

"Y aunque por espacio de mas de seis meses la hicieron repetidas y behementes ynstancias y urgentes y urgentisimas persuasiones que pasavan a compulsion asi con caricias, ruegos y alagos y promesas de que la darian toda su hacienda, como tambien con golpes, malos tratamientos y amenazas de que la abian de desheredar y echarla de su cassa y enbiarla a servir, y otras veces diciendola que si no se casava, la avian de despreciar y no acer caso de ella mas que si no fuese hija suya" (pp. 73 - 74)²⁰.

La labor de quienes se dedicaban a officiar y registrar enlaces matrimoniales - especialmente tras la introducción de la reforma tridentina - de manera directa o auxiliar, registraban meticulosamente no sólo la ceremonia y las palabras, sino también la situación en la cuál éstas eran pronunciadas, de tal manera que estos registros podían resultar fundamentales en la solicitud de una nulidad matrimonial.

"(...)Y atemorizada y viendose delante de bastante jente y en aquel acto publico a donde la llevaron aunque el dicho Abad le pregunto una y dos veces si queria por esposo y marido al dicho Juan Antonio, no respondio cosa alguna y la volvio a preguntar tercera vez y aunque entonces respondio que si fine con tal modo que fue mas declaracion de su renitencia que manifestacion de su voluntad, de forma que se conocio que en lo que dijo no intervino consentimiento sino disenso y no (vo)luntad (...)" (p. 76).

Aunque hoy mucho menos frecuente, en la sociedad del Antiguo Régimen el matrimonio concertado suponía la implicación de todo círculo cercano a una y otra familia, y se podría decir que, en cierta medida, suponían en ocasiones un recuerdo de la diplomacia llevada a las esferas más llanas. Juncal Campo escribe, acerca de uno de los casos que expone en el artículo:

"Podemos entender la situación comprometida del padre de esta muchacha y de otros muchos progenitores en las mismas circunstancias si pensamos que lo que comenzó siendo una decisión doméstica, tomada en el ámbito o espacio propio de la familia, es también una decisión interfamiliar, e inmediatamente después y a través de actos jurídicos como las escrituras de contrato matrimonial, se convierte en algo con una trascendencia pública, en lo que sería una decisión social" (p. 77).

Acerca de la mujer en estos procesos, la autora describe por lo general un papel de intermediaria, de búsqueda de apaciguamiento a través de terceros o de convencimiento, frente a unas figuras paternas que tendían en mayor medida a métodos más drásticos para tornar la voluntad de los hijos.

²⁰ Archivo Diocesano de Pamplona (en adelante A.D .P) . C/941-10. Barasoain, 1685 . Fol . 81r.

Sin embargo, a pesar de todo esto, Campo Guinea realza un matiz que ella considera fundamental: aunque pueden encontrarse casos de jóvenes que defienden un interés o un afecto por la persona con la que no han podido contraer matrimonio debido a las estrategias familiares y los matrimonios concertados, se trata, precisamente, de unas demandas que se centran en el rechazo al candidato o candidata, pero no en sí una rebelión contra el sistema del matrimonio concertado. En la medida en que un enlace conyugal podía concertarse y ambos contrayentes estuvieran contentos con el resultado, se entendía que la libertad individual no estaba coartándose - lo que, en cierta medida, es cierto -. Por lo tanto, a pesar de que en una sociedad como la nuestra tendamos a asociar estos pleitos como un acto de impulso y rebeldía romántico, lo cierto es, como bien apunta Juncal Campo, que no es así.

"Los hijos no se están cuestionando la práctica del matrimonio concertado, simplemente están poniendo en entredicho una elección determinada que repugna a quien tiene dentro del sistema el papel de obedecer" (p. 80).

2.2.4. La familia navarra²¹

"En realidad, el corpus jurídico foral navarro no implica la existencia de un tipo concreto de familia o de un sistema sucesorio específico. De hecho, Hilario Yaben, autor de, en mi opinión, mejor trabajo sobre el sistema sucesorio indiviso y sobre la familia troncal en Navarra por su cuidadoso empeño en hablar de la práctica jurídica y en no limitarse a la norma, nunca cometió el error de identificar de forma explícita derecho foral y troncalidad, sino que desde el principio de su discurso dejó claro que la "legislación foral concede a todo navarro la más amplia y absoluta libertad para disponer de sus bienes" (p. 119)

Mikelarena apunta a la relación que siempre se ha hecho entre el territorio foral y el modelo familiar troncal. Sin embargo, en este párrafo aclara desde la primera página del artículo que para un acercamiento histórico más riguroso, se debe tener en cuenta que no es posible asociar de forma monolítica a todo un territorio con unos patrones invariables. La variedad de modelos dentro de un territorio como el navarro, al igual que en otros casos, exige una necesidad de amplitud de perspectiva y evitar simplificaciones para la elaboración de un estudio, así como para la divulgación de éste.

"Llegados a este punto, la pregunta que hay que responder es la de a qué se debe el afán por foralizar parcial y equivocadamente a un tipo de familia y de sistema hereditario, eliminando de paso el componente foral de la otra variedad familiar y sucesoria vigente en nuestro suelo. En mi opinión, la motivación subyacente es fundamentalmente ideológica" (p. 120).

Mikelarena remite a los estudios de Frédéric Le Play, quien, entre otras cosas, en sus numerosos viajes por Europa dedicó buena parte de su tiempo a recopilar información de carácter sociológico y económico, siendo España uno de estos destinos. De manera breve pero esclarecedora, Mikelarena adelanta ya que en el caso de este intelectual francés, tanto el objeto de investigación como la motivación van de la mano junto a

²¹ Mikelarena Peña F. (1992) "Estructuras familiares y sistemas sucesorios en Navarra: una aproximación crítica desde las ciencias sociales a las perspectivas tradicionales" en *Revista Jurídica de Navarra*, nº 14, pp. 119 – 148.

razones ideológicas²². Tras la exposición de tres modelos principales de familia en el pensamiento de Le Play, el autor expone una serie de escritos extraídos de "Familia pescadora de San Sebastián (Guipúzcoa), 1856", donde identifica el modelo troncal de familia con la región que habitan los vascos - a la que concede 700 mil hectáreas y unos 420 mil habitantes - y donde para el propio Le Play, el respeto al Decálogo y a la autoridad paterna hace que las instituciones y la moral natural se mantengan firmes a lo largo del tiempo²³.

2.2.5. Modelos familiares²⁴

Las aproximaciones a los modelos familiares en el entorno navarro, al igual que en el caso de otras regiones de Europa, se han realizado - y seguirán realizando - siempre de una manera estimativa, pues los grandes estudios que ofrecen un retrato de los núcleos familiares en vastas regiones, muestran una serie de hilos conductores que, como un diagnóstico, pueden reconocer qué estructuras cumplen esos requisitos, y quiénes podrían considerarse dentro del grupo.

Sin embargo, en el caso de la familia navarra, la cual nos ocupa en este trabajo, nos encontramos ante un territorio con una diversidad acentuada, paralela incluso a los propios paisajes. Así las cosas, no existe un único modelo familiar para la Navarra del Antiguo Régimen - al igual que aún hoy en día, aunque con algunos matices, la Montaña navarra y la zona de las Bardenas presentan diferencias entre sí -. Acerca de "la casa", Fermín Miranda García resalta un aspecto fundamental: no se trata sólo de una estructura física donde una familia vive, sino que trasciende el espacio que ocupa, para referirse también la heredad, entorno, y medio de cobijo. Precisamente, tal y como se ha escrito en líneas anteriores, realmente la variedad paisajística y de recursos de la región navarra se encuentra directamente ligada con las diferencias entre modelos y ciertas conductas familiares a lo largo de la región.

Respecto al modelo de la familia en la Edad Media, autores como R. Fossier apuntaron que no fue hasta el siglo X que la casa comunal, recipiente de grandes números por familia, fue sustituida hasta el siglo XIV por un modelo familiar más parecido al que observamos actualmente: un modelo nuclear. Esto, debido a una mayor y más eficaz disponibilidad y roturación de tierras. Este episodio de bonanza, sin embargo, sería eclipsado hacia finales del Medievo por una crisis agraria y económica que provocó la vuelta a los núcleos familiares más "amplios". Este tipo de estimaciones se llevan a cabo a través de censos que cuentan, entre otras cosas, con la información acerca de los fuegos que cada pueblo contenía - siendo cada fuego un núcleo activo de una casa, generalmente con varios habitantes por hogar -. Estas fuentes, junto con las estimaciones - en hectáreas - de la extensión territorial de cada localidad, y los hallazgos arqueológicos y el estudio

²² Según la historiografía actual, Le Play es clasificado como un contrarrevolucionario, a pesar de que también se le atribuyen simpatías con el liberalismo.

²³ Esta obra se encuentra en el volumen de compilación de tres monografías familiares de la cornisa cantábrica (1990) *Campeños v pescadores del norte de Espolia*. Madrid, pp. 155-157 y casi parece una descripción hagiográfica sobre el pueblo vasco.

²⁴ Miranda García F. (1999) "Algunas notas sobre la familia campesina navarra en la Edad Media", en *Aragón en la Edad Media, n° 14 - 15, 2, pp. 1047 - 1060* Floristán Imízcoz A. (1982) "Población de Navarra en el siglo XVI", en *Príncipe de Viana, n° 43 - 165, pp. 211 - 262*.

de las casas construidas, permiten cimentar de manera sólida las hipótesis acerca de modelos de convivencia familiar y la elaboración de una geografía humana del pasado.

Miranda García añade una nota que resulta importante junto con el tipo de estudios acerca de las estimaciones demográficas que pueden hacerse en conjunto con estos estudios y que resulta interesante para el tipo de procesos relacionados con las reestructuraciones familiares fruto de nulidades o negligencias dentro del ámbito familiar y matrimonial:

"Además, los diferentes tamaños de heredades que trasluce la documentación permiten adivinar una redistribución progresiva de las superficies de aprovechamiento, símbolo a su vez de rupturas y enlaces familiares que, en esa pequeña escala, debió de estar basado sobre todo en el desgajamiento, a partir del tronco familiar y de la heredad común, de vástagos segundogénitos que constituían sus "casas" (vivienda y heredad) particulares, con parte de la heredad familiar tradicionalmente explotada y arrancando al "monte" los últimos espacios aprovechables para el cultivo" (pp. 1050 – 1051).

Generalmente, en una casa, se producía una convivencia de hasta tres generaciones, la cual en un inicio parece señalar un modelo de familia extensa que se desarrollaría desde los primeros siglos del Medievo hasta el siglo XIV. En líneas anteriores se ha mencionado cómo la familia nuclear se estableció de manera consolidada hasta, aproximadamente, el último siglo y medio de la Europa Medieval²⁵. Con una tasa de natalidad mayor que la de la Europa actual - aunque pareja a una mayor mortalidad infantil y una menor esperanza de vida -, generalmente el primogénito mantenía su posición en la casa a través del matrimonio, ejerciendo una posición privilegiada, pues generalmente era quien, junto con su esposa o marido, heredarían la casa de los padres. El resto de hijos, en caso de poder, buscarían desposarse, introducirse - en caso de ser posible - en el estamento clerical o, como tercera opción, la alternativa tendía a ser el permanecer en la casa. Las circunstancias, por supuesto, podían hacer variar esta situación, y el estallido de una guerra, años de malas cosechas o la mala gestión del patrimonio familiar - o, en el caso de la familia campesina, la insuficiencia en el aprovechamiento o la falta en los pagos señoriales - formaban parte de la receta que alteraría, en principio, el orden natural por el cual los hijos entierran a sus padres.

2.2.6. La mujer

La documentación nos permite observar cómo, dentro de lo que corresponde con la representación legal y, especialmente, del núcleo familiar fuera de la casa, la mujer tiende a ocupar un segundo plano sobre todo si en su familia existe un marido, padre o hijo – es decir, en el caso de la sociedad del Antiguo Régimen, la gran mayoría de las veces –. En las ocasiones en las cuáles las mujeres fueran las transmisoras de los derechos de herencia, o dependiendo, por supuesto, de las distintas dinámicas familiares, esta situación podía variar. No en balde, en el caso que ocupará nuestra trasposición didáctica, las circunstancias conceden en un primer momento una ventaja a la viuda denunciante contra

²⁵ Miranda García opina que, realmente, el modelo nuclear no desaparece del todo hacia el final de la Edad Media, sino que más bien sobrevive en otras circunstancias, y la convivencia entre los matrimonios de dos generaciones (o una de las dos partes del matrimonio viejo) ofrece una apariencia de familia extensa que, estrictamente, no la considera como tal

su yerno e hija, y a efectos legales fue ella quien durante el pleito, mientras era acusada y se defendía, representaba los intereses de su matrimonio (y herencia).

Miranda García dibuja así, con el apoyo de documentación, ese papel secundario, al menos en ciertos ámbitos, de la mujer en la sociedad del Antiguo Régimen, resaltando especialmente las trabas encontradas por parte de lo que llama “fuegos de mujer” en la participación, por ejemplo, dentro de los concejos o asambleas vecinales, siendo fuegos esa medida demográfica de la que antes se ha escrito, y tratándose de una situación que no cuenta con la presencia en ese núcleo familiar de un varón con posibilidad de representar sus intereses en público. Aún con todo, observando las dinámicas culturales de la zona navarra, sí que parece que podría realizarse una, al menos, humilde compensación a través de una perspectiva quizá más próxima a la antropología, relacionada con la profundización en un modelo familiar y una casa que contaba y cuenta, desde hace siglos, con la famosa figura descrita por una palabra del euskera: *etxeakoandre*. Este vocablo se encontraría directamente relacionado con lo que se conoce como la “hipótesis del matriarcalismo vasco”, construida a partir de figuras y estudiosos como José Miguel de Bariandarán, y que analizan la figura de la mujer, especialmente de la madre, desde varios enfoques y realidades, yendo desde los cultos prerromanos en la zona hasta una modernidad que atestigua la supervivencia de modos antiguos en una sociedad, especialmente en lo que respecta al mundo rural, menos cambiante que el mundo de la ciudad.

2.2.7. La herencia y la casa en Navarra²⁶

En el caso de la herencia, al igual que se han apuntado antes una serie de condiciones por las cuáles la mujer tendía a una situación de desventaja frente al varón en lo concerniente a la administración de bienes y participación social, sobre la herencia también volaba la sombra de aquellas situaciones en las que, por ejemplo, en caso de enviudar, la familia del varón podía llegar a reclamar a los hijos del matrimonio e incluso los bienes aportados por el marido. La viudedad sufrida por el varón, sin embargo, resultaba más permisiva, y no contaba con las limitaciones de la viudedad. Si bien esto es cierto, cabe señalar que lo interesante, para un trabajo que profundizara más específicamente en este tipo de procesos – los de viudedad – es añadir ciertos matices, por ejemplo, los índices de mortalidad de varones y mujeres o, también no olvidarse de la dote entregada previamente a contraer matrimonio – un factor muy variado dependiendo de estamentos, zonas y períodos –.

En párrafos anteriores, se ha hecho referencia a la “casa” y lo que realmente significa, más allá de una construcción contenedora de un núcleo familiar, y de cómo “generalmente el primogénito mantenía su posición en la casa a través del matrimonio, ejerciendo una posición privilegiada, pues generalmente era quien, junto con su esposa o marido, heredarían la casa de los padres”. Las tres posibilidades antes mencionadas por parte del resto de hijos frente al primero en desposarse – como se ha apuntado, generalmente el primogénito –, eran desposarse, introducirse en caso de ser posible en el estamento clerical, o permanecer en la casa y trabajando en ella. El Fuero General bajomedieval, que cita Miranda García y que referencia como “J. F. Utrilla, *El Fuero General*” se encargó de compensar una serie de elementos previos para evitar el reparto

²⁶ Zabalza Seguí A., Moreno Almarcegui A. (1999) *El origen histórico de un sistema de heredero único: el prepirineo Navarro*.

desigual de los bienes en herencias, especialmente en lo que respecta a los bienes inmuebles y propiedades de tierras. Por evitar conflictos de *estatus* similar o reparticiones injustas, los matrimonios contraídos después del llevado por el primer hermano o hermana, tendían a deslocalizarse, mostrándonos así ese camino progresivo antes mencionado hacia un modelo familiar nuclear que se mantiene durante siglos, y que evita, a su vez, la atomización de la heredad familiar.

La figura de la casa y la articulación de la familia en torno a la figura del matrimonio se consolida a lo largo del siglo XVII. Esto significa que el modelo predominante en la cronología en que se enmarca el documento de transposición va a estar situado más cerca de un modelo cuyo eje vertebrador no es la relación conyugal y la relación entre “matrimonio viejo” y “matrimonio joven”, sino que la relación esencial de estas familias se fundamenta en la descendencia.

“Las relaciones se ven centradas en los padres, de quienes proceden identidad social, derechos y pertenencia al grupo. El principio de descendencia permite dar origen a grupos centrados en un antepasado, explica la continuidad de esos grupos y, en sí mismo, constituye un principio que permite regular obligaciones y derechos entre los miembros de tal grupo” (p. 138)

Históricamente, se trata de un sistema que Ana Zabalza relaciona con los patriarcas judíos; jurídicamente, señala la similitud con el sistema de la *patria potestas* romana.

La descendencia posee antes del siglo XVI la fuerza de un vínculo estable con el núcleo familiar, no cambiante, frente a la mayor flexibilidad que puede suponer un matrimonio, de naturaleza no impercedera. Muy en la línea con lo visto en los artículos, por ejemplo, de Campo Guinea, esto se muestra claramente cuando a pesar de las reformas tridentinas y la exigencia de la libertad individual para contraer matrimonio, muchas veces los hijos se veían impulsados – y en ocasiones, obligados – a aceptar la autoridad paterna a la hora de elegir o esperar que se eligiera un cónyuge para él o ella.

La transición que va desde la importancia de la descendencia frente a las relaciones matrimoniales trastoca el sistema familiar y los modelos presentes en su momento. Por supuesto, esto tiene consecuencias significativas en herencias y sistemas hereditarios, pero de manera paulatina. Cabe hacer mención, sin embargo, a que las relaciones paterno – filiales no son las únicas que se ven afectadas: también las fraternales. Ana Zabalza defiende que, al menos hacia mediados del siglo XVI, las diferencias entre hermanos y hermanastros no tenían por qué acarrear diferencias de trato o legales significativas. Sin embargo, y en relación con el documento a tratar en este trabajo, la autora apunta un dato clave para nuestro proyecto:

“Del mismo modo, la relación entre dos hijos de dos viudos que se vuelven a casar entre sí (por tanto, que no son consanguíneos entre sí) no es reconocida como una relación de fraternidad. Se utiliza para ella un término específico; mas, en muchos casos es el cónyuge ideal. En efecto, durante el siglo XVII, es frecuentísimo el doble matrimonio de dos viudos al mismo tiempo que el matrimonio de dos de sus hijos entre sí” (p. 140)

Sobre la viudedad y sus cláusulas más comunes en los contratos matrimoniales, Zabalza escribe acerca de aquella referida a la libertad del viudo superviviente sobre los

bienes del fallecido. Estos bienes atienden a aquellos adquiridos por el trabajo o esfuerzo, bienes muebles, nunca bienes raíz o inmuebles, pues se contemplaba que el viudo después del luto buscaría una nueva vida a través de un nuevo matrimonio en otra familia. Formaba, junto con la dote, una forma de sobrevivir en caso de defunción de uno de los dos.

Más en relación con el proceso examinado en este trabajo, Zabalza explica cómo en caso de que el cónyuge advenedizo fuera el primero en morir, el cónyuge heredero – es decir, quien ya era miembro de la familia antes del enlace matrimonial – tenía reservado el derecho de desheredar a los hijos fruto de esa unión para designar herederos a los hijos frutos de un matrimonio posterior. El resultado de las dobles nupcias es el de Graciana de Artiga y Pedro de Elcano convirtiéndose en herederos, y Sancho, el hijo natural de ambos viudos, quedaría desplazado por una situación en la que debería marchar de la casa, dejando a su madre sola y a merced de las decisiones del matrimonio joven. A pesar de que Sancho es hijo natural, su posición no es ventajosa, y Madalena de Urricelqui ve una posibilidad, a través de sus acusaciones a su hija, de desheredar al matrimonio nuevo sin desecrar el nombre de Nicolás de Elcano o contraer nuevas nupcias y por tanto, ceder el privilegio hereditario a su hijo Sancho.

“Una de las soluciones previstas más frecuentes al comienzo de nuestro período de estudio es que el viudo tome sus bienes, abandone la casa y se vuelva a casar rehaciendo su vida en otra familia” (p. 140)

Los bienes que un viudo puede recuperar y trasladar son, precisamente, bienes muebles. En el caso de la casa o la propiedad de la tierra, estas posesiones quedan atadas a la familia, no al individuo. De esta forma, la propiedad de bienes inmuebles puede mantenerse de una manera relativamente estable en lo que respecta a la familia.

Por lo general, la viudedad se regulaba de cuatro formas principales: usufructo de viudedad, testamento de hermandad, casamiento en casa y testamento de hermandad troncal. Usufructo, preferido por las élites y nobleza. Testamento de hermandad troncal, el que más fuerza cobrará con el tiempo hasta la última fase del Antiguo Régimen, el siglo XVIII, cuando la institución familiar de la “casa” como esquema organizativo familiar se había desarrollado y las dinámicas hereditarias entre el matrimonio viejo y el matrimonio joven no encontraban tantos obstáculos.

“La casa permitió apaciguar el principio de la tierra – identidad, con el desarrollo de la familia centrada en el matrimonio. Por eso definimos a la casa como un “espacio conyugal”, resultado de un equilibrio entre tradición y cambio, que al refundirse y combinarse, dieron origen a una realidad nueva: ahora el espacio, la tierra que es origen y soporte de la identidad familiar, se define en términos conyugales” (p. 155)

Sobre el matrimonio como Sacramento, Zabalza observa de manera positiva y a través de los casos trabajados en el Valle de Lánguida – Aoiz desde 1540 hasta 1719 cómo paulatinamente, las uniones matrimoniales van a ir homogeneizando formas y prácticas, de tal manera que la intención de terminar con los conflictos pastorales y jurídicos de las promesas y uniones pretridentinas – que muchas veces adolecían de casos

en los que los compromisos se rompían o solapaban otros dados previamente – va a dar sus frutos²⁷.

En cuanto a la comprensión o no de las católicas gentes de nuestra tierra acerca de la teología que rodeaba el sacramento del matrimonio, Zabalza afirma “Nuestras fuentes tienen limitaciones, no podemos meternos dentro de las conciencias de nuestros testigos del pasado. No tenemos declaraciones en las que de modo explícito nos digan estas personas lo que piensan de este tema” (p. 160).

En general, con Trento, se pretende – y en gran medida, se consigue – complementar el matrimonio como sacramento y como figura legal, siendo así los papeles cura y notario complementarios. Sin embargo, también Zabalza observa un patrón relacionado con los casamientos y la prioridad que las familias dan bien al notario o al cura. Por una parte, las zonas más alejadas de los núcleos de población más extensos tienden a conceder una mayor importancia al cura – debido a una mayor disponibilidad de curas que de notarios en la zona rural –; por otra parte, analizando el aspecto de la realidad socio – económica, la autora concluye que en el caso de las familias más adineradas o cuyos bienes raíces entran en juego a través del matrimonio, éstas son las más numerosas entre los casos de quienes primero deciden acudir al notario, y después, al cura, con el claro objetivo de proteger su patrimonio y, por lo general, con unas condiciones más restrictivas hacia el cónyuge advenedizo.

Es aproximadamente hacia inicios del siglo XVIII que los bienes raíces empiezan a aparecer en según qué cláusulas matrimoniales como abiertos a la disponibilidad de uno de los cónyuges de manera individual, aunque en una menor cantidad que el caso de la disponibilidad de los bienes muebles. Zabalza relaciona la acogida del factor “libertad” en el matrimonio impulsado por Trento con lo que parece ser una extensión de este concepto al modelo de propiedad y dinámica familiar²⁸.

2.3. Marco curricular

La propuesta didáctica consiste en la transcripción de una fuente primaria de la segunda mitad del siglo XVI (1581 – 1582), el proceso de Madalena de Urricelqui contra Graciana de Artiga, su hija, con el objetivo de presentar unos materiales complementarios aptos para la enseñanza a alumnos de 3º de ESO. Para la realización de este trabajo se ha elaborado apoyándose en la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013 del 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa); en lo que respecta a la legislación educativa vigente en Navarra, sobre lo contenido en el Currículo de las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral (BON nº127, de 2 de julio de 2015).

El trabajo de transcripción, elaboración del cuaderno para el aula y planificación de éste buscan cumplir con las exigencias de adquisición de competencias, cumplimiento de objetivos respecto al contenido de la asignatura Geografía e Historia, así como sus

²⁷ Siendo 1590 el punto de inflexión en el cuál las disposiciones del gran concilio entran progresivamente en vigor en territorio navarro.

²⁸ Cabe mencionar que, a pesar de ello y hasta nuestros mismos días, el matrimonio muchas veces se mantiene como dinámica para medrar y, aunque posiblemente con menor frecuencia, como elemento político.

respectivos estándares de aprendizaje evaluables, y criterios de evaluación, del primer ciclo de Educación Secundaria, tercer curso.

Los dos objetivos generales de la etapa tomados como referencia principal son “conocer, valorar y respetar la geografía, la historia y la cultura universal, en general, y de España, en particular” y “conocer la geografía e historia de Navarra y la diversidad de lenguas, culturas y costumbres que la hacen peculiar”.

De las siete competencias a adquirir por parte del alumnado, aquellas que se han buscado trabajar a través de la propuesta didáctica son:

- **Comunicación lingüística:** A través de la lectura de las capturas de la fuente primaria y del trabajo directo con ésta, desde la observación y lectura (de una manera más pasiva) a la realización de actividades que requieren transcripción (de manera más activa).
- **Aprender a aprender:** Proporcionando una información complementaria al currículo estándar, pero relacionado con los contenidos del resto de materiales didácticos proporcionados por editoriales, centros educativos y docentes. A su vez, la implicación de la institución del Archivo General de Navarra y su presentación a los alumnos como una fuente variada y cuantiosa de documentos y conocimiento del pasado, ofrece la posibilidad de aplicar lo aprendido en el aula al exterior y a intereses más allá del aula.
- **Competencias sociales y cívicas:** A través de la fuente primaria, el proceso judicial de Madalena de Urricelqui contra Graciana de Artiga, su hija. La intencionalidad de enseñar, añadida a las sugerencias de comparación con la actualidad, refuerzan el conocimiento del pasado aplicable al presente.
- **Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor:** A través de las actividades que exigen observación, lectura, transcripción y análisis, tanto en el aula como en casa y en el Archivo. En la misma línea, se proponen actividades que abarcan también elementos transversales del currículo como son “la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico” (BON nº127, de 2 de julio de 2015) a través de actividades como la número 3, donde la sesión se dedica a un juego de rol que implica a los alumnos.
- **Conciencia y expresiones culturales:** A través de la aproximación a un proceso judicial que involucra a dos partes dentro de una familia, así como las instituciones y la impronta socio – cultural de Europa y de la Navarra del siglo XVI. Son importantes las ejemplificaciones y refuerzos empleados no sólo en texto, sino en forma de imágenes de distintas obras artísticas a lo largo del cuaderno.

2.3.1. Contenidos

Según el currículo, la asignatura de Geografía e Historia se divide en dos bloques que reciben sendos nombres. La propuesta de este trabajo se enmarca en el bloque de Historia, y al tratar varios temas relacionados con la familia, se encuentra relacionada con varios puntos recogidos en el apartado de “Contenidos” de la asignatura en el BON:

- La Edad Moderna: el Renacimiento y el Humanismo; su alcance posterior. El arte Renacentista. Respecto al Humanismo y el Renacimiento, la mención al Concilio de Trento y la alusión a las tendencias comunes entre Navarra y el resto de Europa, hacen sencilla una relación entre los contenidos de la propuesta y el refuerzo de estos apartados del currículo.
- Los Austrias mayores y sus políticas: Carlos V y Felipe II. Las “guerras de religión”, las reformas protestantes y la contrarreforma católica. Respecto a este punto, el énfasis en la importancia de la religiosidad católica en Navarra y España, y la relevancia del Concilio de Trento también justifica la propuesta.
- Navarra en el reino de España. Por ser tratado una fuente primaria que remite a una legislación real (Tribunales Reales) del reino de España, en este caso, en el lugar navarro de Elcano. La presencia de comparaciones con otras zonas de España o menciones específicas a hitos navarros dentro del imperio.

2.3.2. Criterios de evaluación

Debido al amplio abanico que ofrece el tema de la propuesta, al igual que con el apartado de los contenidos, las menciones a distintos criterios de evaluación pueden resultar algo variadas. Estos criterios son:

- “Relacionar el alcance de la nueva mirada de los humanistas, los artistas y científicos del Renacimiento con etapas anteriores y posteriores”. En nuestro caso, la mirada de la sociedad desde el ámbito religioso y popular respecto a las inercias y herencias de la Baja Edad Media y distintos cambios a lo largo de la Edad Moderna.
- “Comprender la diferencia entre los reinos medievales y las monarquías modernas”. Se hace una breve mención a cómo en la Edad Moderna las monarquías se convierten en un sistema que busca progresivamente centralizar el poder, y se hace una comparación paralela con la situación por la que pasó la Iglesia en el siglo XVI.
- “Conocer la evolución de la Navarra francesa (Baja Navarra) y la Navarra española”. De nuevo, desde una perspectiva social y cotidiana.

2.3.3. Estándares de aprendizaje evaluables

De los estándares de aprendizaje evaluables recogidos por el BON para 3º de ESO, se encuentra:

- “Distingue diferentes modos de periodización histórica (Edad Moderna, Renacimiento, Barroco, Absolutismo)”.

El trabajo de fuentes primarias, se recoge sin embargo en estándares de aprendizaje evaluables de 2º de ESO:

- “Utiliza las fuentes históricas y entiende los límites de lo que se puede escribir sobre el pasado”.

La falta de mención al empleo de fuentes históricas en la sección correspondiente a 3º de ESO resulta llamativa, pues si se pretenden adquirir una serie de competencias para el trabajo con éstas, deberían contemplarse a lo largo de los ciclos de la Educación Secundaria Obligatoria.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paso 1: Reestructuración formal del texto

3.1.1. Análisis del soporte

3.1.1.1. *Presentación del soporte*

El documento seleccionado para este trabajo y propuesta didáctica es el proceso judicial de Madalena de Urricelqui (denunciante) contra su hija Graciana de Artiga, acusada de injurias y malos tratos contra su madre (14 de julio de 1581 – febrero de 1582). Este documento se encuentra en la sección de Tribunales Reales del Archivo General y Real de Navarra. Su código de referencia es: código de fondo F146, de la serie documental “Procesos judiciales. Antoñana - Pendientes”²⁹. En casi toda su extensión, el documento se encuentra en buenas condiciones de conservación, aunque ocasionalmente presenta hojas (especialmente en los reversos) más deterioradas, el documento presenta también alguna mancha de tinta y las perforaciones realizadas que sirven a la cuerda o encuadernación del proceso en ocasiones han resquebrajado parte de los folios de manera que resulta difícil leer algunas palabras que se muestran a día de hoy incompletas por ello.

El documento íntegro está compuesto por cuarenta folios donde se recogen: la acusación y presentación de testigos, la defensa y la presentación de testigos de ésta, escritos de los abogados de las partes (solicitudes de acuerdos entre las partes) y peticiones personales en forma de carta donde pueden apreciarse pliegues que sugieren haber sido entregados fuera del juzgado, donde también puede leerse remites y destinatarios (implicados o participantes en el proceso). El productor del documento es la Corte Mayor de Navarra y en la lista de escribanos de la serie “Antoñana – Pendiente” figura como escribano principal Pedro Tercero, primer escribano del que se tiene constancia en este proceso.

Sobre la sección de Tribunales Reales del Archivo General y Real de Navarra. Hacia 1540, para Castilla y Aragón, el rey Carlos I ordenó que se llevase a cabo una recopilación y clasificación de los procesos judiciales ya finalizados. En el caso navarro es a partir del siglo XVI, concretamente a partir del 1560, que comienzan a establecerse y cumplirse estas demandas, bajo el mandato del virrey, duque de Alburquerque y la labor de Martín de Vicuña, receptor de penas de Cámara. La sección de Tribunales Reales se estableció así en una de las salas de la Chancillería, donde, con algún traslado eventual, permaneció hasta el siglo XIX³⁰.

“En la actualidad la única estructuración de los fondos del antiguo Archivo de los Tribunales Reales del Reino de Navarra se debe a J.M. Lacarra” (Fortún, L.J. y Carlos Idoate, 1986, p. 47). La organización más actual del Archivo General de Navarra respecto a los procesos judiciales recogidos en él contempla que lo que hasta el siglo XIX era un Archivo aparte, ahora sea esta sección de Tribunales, y recoge documentos procedentes de la Corte Mayor y del Consejo Real. En total hay cuatro Secretarías del Consejo y ocho Escribanías de la Corte. En total se componen de 10226 legajos. A la distinción entre Corte y Consejo se le sumó la distinción entre pendientes y sentenciados. Data de la ley 65 de 1766 la orden de que tanto *finidos* como *pendientes*, los procesos judiciales se

²⁹ Signatura antigua: Serie Antoñana; subserie pendiente, año 1582, fajo 2, nº 40.

³⁰ Fortún, L.J. y Carlos Idoate, *Guía de la sección de tribunales reales del Archivo General de Navarra*, 1986, pp. 24 – 25

atuvieran a las mismas condiciones de registro y guarda, sobre todo porque aquellos en los que no se encontraba una sentencia clara eran más susceptibles de ser custodiados por escribanos en sus casas particulares y la sustracción o pérdida tendía a ser más frecuente.

Dentro de Tribunales Reales existe un conjunto de legajos denominados “Segunda Serie de Procesos”, un conjunto de documentos cuya agrupación se atribuye, a modo de hipótesis, a diferentes causas, como por ejemplo la extinción del Consejo y de la Corte en 1836, los traslados de documentos que habría solicitado la Audiencia Territorial, o el traslado de 1898. Parece que la organización actual de esta sección se debe a una reordenación que tuvo lugar entre 1931 y 1935.

3.1.1.2. Presentación paleográfica

El proceso contra Graciana de Artiga está redactado en [lengua]. En líneas anteriores se ha mencionado al productor del documento, Pedro Tercero, aunque aparecen las firmas de distintos puños a lo largo del documento, siendo los más relevantes: Pedro Tercero, Diego de Oñate y Martín de San Martín. La letra o caligrafía corresponde a la letra procesal del siglo XVI³¹. El documento está conformado por cuarenta folios, la gran mayoría escritos tanto por el anverso como por el reverso, especialmente en el cuerpo principal que recoge las declaraciones de los testigos presentados por las dos partes y que firma el escribano y comisario Martín de San Martín. La portada la firma Pedro Tercero; la presentación del caso en el documento y, hacia la mitad de éste, las condiciones son firmadas por Diego de Oñate.

Los fragmentos correspondientes con la presentación del caso (“*Don Felipe por la gracia de Dios...*”) y las condiciones para la defensa (“*Los testigos que serán presentados por Graciana de Articca*”), en ambos casos firmados por Diego de Oñate, ocupan dos caras de folio cada uno. El cuerpo principal redactado por Martín de San Martín abarca desde la página 3 hasta la página 22. El empleo de márgenes y sus dimensiones son, por lo general, uniformes. A partir del folio 28, correspondiente a una sugerencia de pacto entre denunciante y acusada, la redacción torna en formas más irregulares y cambios de letras que se explican debido a que las últimas páginas corresponden a escritos que conforman una miscelánea relacionada con quejante, acusada, abogados, etc.

El escrito se divide por párrafos únicos, que se corresponden con presentación, declaraciones o listas. La división del documento por tanto se lleva a cabo principalmente a través de diversas fórmulas (abreviadas o no). Las más relevantes son: “*Passo antemy M d-Samín*”³², y “[Número de testigo por orden] *tso Itten*”³³, y divide así el escribano el cuerpo principal del proceso.

³¹ Probablemente la letra que presenta el documento en la portada no se corresponda con una letra procesal del siglo XVI, debido a que muchas portadas de documentos volvieron a ser redactadas en el siglo XVIII.

³² “Pasó ante mí, Martín de San Martín”

³³ En números romanos, “[I, II, III, IIII] testigo Itten”.

3.1.1.3. Transcripción

La publicación que motivó la búsqueda y el trabajo acerca de este documento es *Amar y convivir Matrimonio y familia en Navarra (siglos XIII – XVI)*³⁴

Para la elaboración de la propuesta didáctica se ha optado por una transcripción parcial, seleccionando una serie de folios entre el 1 y el 28, con especial atención en la presentación de la queja, testigos y declaraciones de acusación y defensa, así como en escritos adjuntos al proceso como es el caso del anverso del folio 28, donde se sugiere desde la parte de la acusación un pacto entre las dos partes³⁵. En apartados posteriores se escribirá en detalle acerca de los fragmentos seleccionados de las páginas transcritas.

La transcripción ha sido realizada sobre el documento original en el Archivo General de Navarra y sobre las copias digitalizadas proporcionadas por esta misma entidad, con la ayuda de los técnicos de archivo presentes en la sala de éste.

3.1.2. Análisis formal del contenido

El documento recoge la denuncia de Madalena de Urricelqui, que acusa a Graciana de Artiga, su hija, de malos tratos físicos y de palabra contra su persona, la defensa de Graciana, las testificaciones de los testigos presentados por ambas partes y una serie de escritos adjuntos y correspondencias entre el 14 de julio de 1581 e inicios de 1582.

3.1.2.1. Resumen de los contenidos por folio

El contenido presentado a continuación va a tener en cuenta los folios transcritos previos a la selección de los párrafos que se muestran en el cuaderno de actividades.

Portada: Firmada por Pedro Tercero, recoge el nombre de la denunciante Madalena de Urricelqui, la acusada (su hija Graciana) y los cargos que se presentan “acusada de haber proferido palabras de injuria y que salga de la casa en que vive la quejante”. Se muestra la calificación de “Pendiente”, el número de hojas (34), el año (1582).

Folio 1 (anverso – reverso): Se observa un cambio de letra. Comienza con la mención regia a la regia figura de Felipe II (“*Don Phelipe por la gracia de Dios, rey de Navarra, de Castilla de Aragón, de León, de Toledo, de Sevilla, de Valencia, de Córdoba...*”). La denuncia es presentada ante los alcaldes de la corte mayor y escribanos y se describe una situación familiar difícil entre madre (Madalena de Urricelqui) e hija (Graciana de Artiga) en la cual la joven emplea malas palabras, amenazas y violencia contra su madre. Ambas viven en la misma casa y desde hace tres o cuatro años este problema de convivencia ha empeorado. Al final del reverso se aprecia una nueva firma: Diego de Oñate.

Folio 3 (anverso): Se presenta el escribano y comisario real Martín de San Martín, nombrado por la corte mayor. Son presentados los testigos que sustentarán la versión de

³⁴ García Bourrellier, R. y Usunáriz, J.M., *Amar y convivir Matrimonio y familia en Navarra (siglos XIII – XVI)*.

³⁵ Del rango de páginas que se ha mencionado, se han transcrito: folio 1 (anverso – reverso), folio 3 (anverso – reverso), folio 4 (anverso – reverso), folio 5 (anverso – reverso), folio 6 (anverso – reverso), folio 7 (anverso – reverso), folio 17 (anverso – reverso), folio 18 (anverso – reverso), folio 19 (anverso – reverso), folio 20 (anverso – reverso), folio 21 (anverso – reverso), folio 22 (anverso), folio 25 (anverso – reverso) y folio 28 (anverso).

la denunciante. Aparece por primera vez en el documento la fórmula tan frecuente en adelante “*Passo ante my M, d. Samín*”.

Folio 3 y 4 (sendos anverso – reverso): Testigo presentado por la acusación mediante otra de las fórmulas más comunes en los fragmentos transcritos “*I tso Itten*”. Se recoge la declaración de Miguel de Badostáin, en la cual se menciona la edad de Graciana (treinta años) y declara cómo hace veinte años que Madalena y Graciana llegaron al pueblo de Elcano, donde tuvo lugar el casamiento de la madre (viuda) e hija con Nicolás y Pedro de Elcano respectivamente (una doble nupcia). Se menciona también que Miguel de Badostáin además de testigo es hijo del difunto Nicolás de Elcano (hijastro, por tanto, de Madalena). La testificación explica cómo ambos matrimonios convivían en una misma casa, propiedad de Nicolás, y cómo desde la muerte de éste y la fuga de Pedro de Elcano, la convivencia se había tornado complicada y “de dos años a esta parte” viven “divididas” en el mismo lugar. Miguel de Badostáin afirma que Graciana es una mujer “deslenguada” y soberbia, y de trato desagradable, especialmente con su madre. Relata también cómo una noche de la cual no recuerda mes ni día, Graciana provocó un altercado con su madre, él y el hijo menor fruto del matrimonio entre Madalena y Nicolás, Sancho. La acusada amenazó de muerte a su madre y su hermanastro tras la pelea. El testigo afirma que de no tomar medidas respecto a Graciana ésta era capaz de cumplir su amenaza. Las últimas líneas del reverso del folio 4, antes del “*Passo ante my M, d. Samín*”, rezan “*y que esta es la verdad y lo que sabe de la queja leídole su dicho se afirmó en él y no firmó porque dijo que no sabía escribir y firmé yo el dicho comisario*”, otra constante en el cierre de las declaraciones de los testigos presentados por la acusación y defensa.

Folio 5 (anverso – reverso) y folio 6 (anverso): Testigo presentado por la acusación mediante otra de las fórmulas más comunes en los fragmentos transcritos “*I tso Itten*”. Se recoge la declaración de Pedro de Sara, de 65 años de edad. El testimonio de este testigo corrobora la historia acerca de la llegada de Madalena y Graciana a Elcano, y narra otro episodio (que habría tenido lugar ocho días antes de la declaración de éste) de riña entre las dos partes, en la que la acusada empuñaba un mazo y amenazaba a su madre con encontrarse a solas y sin testigos. Pedro de Sara afirma que tuvo que intervenir y el anterior testigo, Miguel de Badostáin, se encontraba presente en la casa donde madre e hija convivían divididas de mesa. Al final de la declaración se repite “*y que esta es la verdad y lo que sabe de la queja leídole su dicho se afirmó en él y no firmó porque dijo que no sabía escribir y firmé yo el dicho comisario*”. De las declaraciones transcritas, esta particularmente presenta una breve anotación tras el “*Passo ante my M, d. Samín*”: “*Después de lo suso dicho dijo este testigo por habérsele venido a memoria al tiempo de la cuestión que departes de suyo tiene declarado la dicha Madalena d’Urricelqui quejante dijo a la dicha acusada su hija que la noche antes tenía los cuchillos [tenía] sobre la arca y que la dicha acusada le respondió a la dicha quejante su madre que el más agudo de los dichos cuchillos tenía para ella y que este testigo reprendió por las dichas palabras a la dicha acusada*”.

Folio 6 (reverso) y folio 7 (anverso y reverso): Recoge la declaración de Catalina de Egüés, cuarenta años. Confirma también la historia de la llegada de madre e hija al pueblo y cómo la relación entre madre e hija se deterioró los últimos años tras la muerte de Nicolás de Elcano y la huida de Pedro de Elcano. Catalina afirma que Graciana de Artiga es tomada por soberbia y deslenguada y que ésta es su reputación. La testigo narra

una riña entre madre e hija que había tenido lugar en la casa familiar donde también la acusada incurre en amenazas, en una conversación donde se menciona la hacienda familiar “*la dicha acusada yo soy señora y mayor y no has padecido tanto trabajo ni sudor en entre tener esta hacienda*” y que termina también con una confrontación física entre madre e hija y sugiere que la “paz y quietud” parece ser sólo posible si “*quexantes y acusada no biban juntas en una cassa ni debaxo de un tejado*”.

Folio 17 (anverso – reverso): Se presenta la defensa de Graciana de Artiga frente a las acusaciones que realiza su madre, Madalena de Urricelqui, concretamente las preguntas que se les harán a los testigos de la defensa (seis en total), las cuáles guardan relación con las declaraciones de los testigos presentados por la acusación. Por ejemplo:

- “*1 Primeramente serán preguntados si conocen a las partes y si saben que la dicha Graciana de Artica es mujer de bien de buena vida fama tratos y conversación buena parroquiana temerosa de dios y de su conciencia y obediente y humilde para con la dicha su madre por tal tenida y comúnmente reputada*”.
- “*2 Itten si saben y tienen entendido que la dicha Madalena de Urricelqui hablando con la venia y respeto que se debe y sin ánimo de injuriarla es muy recia colérica y de mala condición y ha procurado por muchas vías casar a la casa de su marido difunto [...] ³⁶ marido de la acusante y hacer heredero de ella un hijo que tiene de segundo matrimonio y para poder hacer mejor esto y defraudar a los hijos a procurado y procura vejar y molestar a la dicha Graciana de Artiga y echarla fuera de la dicha casa y para este efecto daba a dado la dicha queja ³⁷*”.
- “*3 Itten si saben o han oído decir que por ser la dicha quejante tan extrema de condiciones y tan ocasionada a rencillas y cuestiones puede haber once años de tiempo poco más o menos que a la dicha acusada se le fue su marido y diciendo que durante los días de la quejante no lo vería más en su casa y con esto está ausente en todo el dicho tiempo*”.
- “*4 Itten si sauen que asi bien los criados pastores caseros ni su propio hermano ni aijada de la dicha quexante no an podido ni pueden vibir con ella por sus rezias condiciones*”.
- “*5 Itten si sauen que tanvien Nicolás de Elcano marido de la dicha quexante se quexó muchas veces a diversas jentes que no podía vivir con su muger y solia comer muchas vezes apartado de la mesa de la quexante por sus dichas extrañas condiciones*”.
- “*6 Itten si sauen y tienen entendido que la dicha quexante con su mala condición a dado a la acusada muchas ocasiones de enojos y cólera aunque la dicha acusada se a mostrado sienpre muy templada y muy obediente y nunca a respondido con malas palabras ni obras a la dicha su madre ni a puesto manos en ella ni a cometido obras delitos de los referidos en la dicha quexa*”.

³⁶ Se ha omitido brevemente el fragmento de “*y de Pedro Elcano*” que redactó el escribano Diego de Oñate para una mejor comprensión del texto, pues podía dar lugar a confusión entre Nicolás, el marido de Madalena, y Pedro, el hijo de Nicolás casado con Graciana.

³⁷ El cierre de esta parte, firmada por Diego de Oñate, corrobora la comprobación de esta lista, la información sobre los testigos y preguntas recibida por Martín de San Martín, y data la redacción de este fragmento “*a veinte y tres de julio demil quinientos ochenta y un años*”.

- Existe una séptima pregunta, cuya transcripción resulta confusa y ha decidido omitirse para el análisis del documento debido a que en varios testimonios es directamente omitida.

A partir de aquí, tienen lugar ciertos cambios en la estructura del texto. El primer testimonio será desglosado con mayor profundidad para contextualizar con el folio explicado previamente, mientras que en el resto se hará hincapié en declaraciones que aporte información complementaria.

Folio 18 y 19 (anverso – reverso): El primer párrafo, firmado por el escribano Martín de San Martín, fechado “*a veinte y seis dias del mes de Jullio de mill quinientos y ochenta y un años*”, menciona a los testigos que van a presentar declaración en favor de la acusada, Graciana de Artiga.

El siguiente párrafo marca la declaración de María Martín de Liçarraga, mujer de Johanes de Elcano. En lo que respecta a la forma del contenido de las declaraciones de la defensa, éstas dividen las respuestas a las preguntas mencionadas en el folio 17 en párrafos (un párrafo por respuesta). Como en el caso de la acusación, ambas partes presentan testigos no sólo del pueblo, sino también emparentados con las dos partes del proceso. Cada una de las seis respuestas es introducida, por orden, con un “*A la primera pregunta dijo*”, “*A la segunda pregunta dijo*”, etc. María de Liçarraga declara que catorce años atrás había llegado desde Liçarraga a Elcano por casamiento, y desde entonces conoce a Madalena de Urricelqui y Graciana de Artiga, casadas con Nicolás y Pedro de Elcano, respectivamente “*atroque*”³⁸. La testigo afirma, respondiendo a la primera pregunta, que Graciana “*ha sido y es mujer de bien de buena y fama tractos y conversación y buena parroquiana por que en el tiempo que ha que esta deposante la conoce ha visto que ha vivido muy recta y recogida con mesa honestidad y templanza en su habla y conversación y así mismo ha visto que a la continua frecuenta a los divinos oficios y todos los años sea confesado en la cuaresma y recibido la eucaristía y en esta reputación ha sido tenida en el dicho lugar de Elcano y en las demás partes que a ella han conocido y conocen y que así mismo ha visto que a la dicha quejante la dicha acusada ha tratado y tracta en su conversación y en las demás cosas con mesa templança y humildad por la forma y orden que los hijos a los padres son obligados*”.

La respuesta a la segunda pregunta por parte de María de Liçarraga afirma que había oído con anterioridad que Madalena de Urricelqui, la quejante, es mujer desagradable y trata de malas palabras a su hija y menciona un punto clave para la defensa, una contra – acusación: “*que procura [Madalena] con mala instancia de cassar a su casa a sancho de elcano su hijo y del dicho nicolas de elcano su marido deffunto siendo heredero de ella*”. Esta es el pilar principal de la defensa de Graciana de Artiga, que acusa ahora a su madre de haberle denunciado para hacer heredero a Sancho, hijo del matrimonio entre Madalena de Urricelqui y Nicolás de Elcano, lo que dejaría a Graciana, hija natural de la quejante, desheredada.

³⁸ Vocablo que hace referencia a lo largo de todo el proceso a las dobles nupcias contraídas entre las que llegaron de Artiga a Elcano con Nicolás y Pedro de Elcano.

La tercera respuesta de María de Liçarraga recoge un testimonio de esta testigo, que cuenta cómo once o doce años atrás Pedro de Elcano le confesó que se ausentaría de Elcano y del reino y que al tiempo de ausentarse oyó a otros vecinos que Pedro de Elcano dijo que no volvería al lugar de Elcano mientras su suegra viviese.

La cuarta pregunta es respondida con “*A la cuarta pregunta dijo que se refiere a lo que dicho tiene en las precedentes y más de ella no sabe*”. La quinta pregunta es respondida con “*A la quinta pregunta dijo que de ella cosa alguna sabe*” y la sexta pregunta vuelve a hacer referencia a “*lo que dicho tiene sobre la primera pregunta*”. Son varias las ocasiones en las que los testigos presentados por la defensa responden aludiendo a cuestiones previas.

Folio 19 (reverso) – folio 20 (anverso): Declaración de Pedro de Liçarraga, de cincuenta y dos años de edad. Afirma conocer a acusante y acusada, así como no haber visto nunca a Graciana en riña alguna o enojada con nadie. También asegura que Graciana es mujer de buen trato y buena reputación como vecina y parroquiana. La nueva aportación de este testigo llega en la quinta pregunta, donde el testimonio de Pedro de Liçarraga cuenta que el matrimonio, Madalena y Nicolás, habían tenido un pleito por una hacienda que poseían en Artiga.

Folio 20 (anverso – reverso) – folio 21 (anverso): Tercera testigo presentada por la defensa, María de Gorráiz, de cuarenta años, mujer de Martín de Gorraiz. El testimonio se asemeja a los dos anteriores, afirma que Graciana “*tracta a la dicha quejante su madre con mucha venia, humildad y honestidad*”. Confirma en la tercera respuesta haber oído también a Pedro de Elcano, antes de que éste se ausentara, que Madalena era una mujer “*su suegra era mujer tan riñosa recia y mal acondicionada que no volvería hasta que tuviese noticia que fuese muerta*”.

Folio 21 (anverso – reverso) y folio 22 (anverso): Testimonio de Teresa de Beriáin, de treinta y seis años de edad, viuda de Beltrán Sanz de Elcano. A partir de este testimonio las respuestas dadas cuadran con las declaraciones previas de la defensa.

Folio 28 (anverso): Contiene un escrito donde al parecer, ambas partes parecen querer llegar a un acuerdo por el cual Graciana debería salir de la cárcel y dejar de vivir en la casa familiar, yendo a otra casa o ciudad a conformidad de las dos partes, dejando a Sancho como llevador de la hacienda familiar. El texto está firmado en septiembre de 1581. En líneas anteriores, se ha mencionado que de este proceso hay documentos firmados hasta entrado el año 1582, que aunque no se han analizado en estas líneas, explican cómo Graciana estuvo en custodia varios meses. La clasificación de este proceso como Pendiente hace pensar que, tras meses de pleito, lo más seguro es que Graciana aceptase este acuerdo.

3.1.3. Revisión léxica, estructuración de los textos transcritos y actividades de transcripción

El vocabulario presente en los párrafos seleccionados no resulta complicado para un alumnado de 3º de ESO. En este apartado sí se tendrán en cuenta directamente los fragmentos mostrados en la propuesta didáctica para los alumnos en su orden de aparición. Se ha optado por no adaptar el texto estrictamente al español actual para favorecer que el alumnado valore y sea consciente de cómo ha evolucionado el habla y la escritura, y también para que, al comparar con las capturas del documento del cuaderno o trabajen en el Archivo con el documento, no observen incoherencias entre lo escrito y la transcripción que ellos lean o tengan que hacer.

Captura del documento 1³⁹. *“de trenta años poco mas o menos y preguntado por el tenor de ella dixo que lo que della saue es que vemte años de tiempo puede hauer que la dicha Madalena de Urricelqui quexante con Graciana de Artiga su hija legitima...”*. Se ha separado palabra por palabra, salvo en el caso de los “della”. Con esto se pretende facilitar la comprensión del resultado de la transcripción, a la vez que la abreviatura de posesión para referirse al *tenor della* revela de forma la economía de escritura a la que debían someterse los escribanos por la rapidez con la que debían redactar en los procesos judiciales. Precisamente, la expresión *“por el tenor della”* es aclarada en el cuaderno de la propuesta con una nota a pie de página donde se explica brevemente que *“Por el tenor”* podría traducirse como *“por lo que ella sabe”*⁴⁰. Los nombres propios, en todas las apariciones de la transcripción, se han escrito con la primera letra mayúscula. Otra de las constantes a lo largo del texto es el mantenimiento de la grafía *x*, en palabras como *“dixo”* o *“quexante”*, pronunciadas en su tiempo de una manera más próxima a la *“j”* del español actual que a la *“x”* de hoy en día, así como la grafía *“u”* en palabras como *“hauer”*, que hoy día equivaldrían a un sonido *“b”*.

Captura del documento 2⁴¹. *“...fueron por casamiº del lgar de artiga al dicho lgar de elcano donde casaron atroque madre he hija la quexante con Nicolás de Elcano padre destego y la acusada con Pedro de Elcano su hijo y assi mismo hermano destegº y todos los sobredichos enrespecto delos dichos matrios bibieron juntos en su casa y cohobitaon asta que puede hauer doze años Poco mas o menos que fenezio sus dias el dicho Nicolas de Elcano y diez años Poco mas o menos q se ausentó deste Reino Pedro de Elcano marido de la dicha acusada y assi mismo...”*. La transcripción se ha realizado manteniendo algunas palabras juntas y las abreviaturas se han mantenido lo más fielmente posible a cómo se pueden leer en la captura del documento, debido a que en la página 18 del cuaderno de la propuesta didáctica, la Actividad 4 demanda a los alumnos que **“con ayuda de la transcripción, localiza las abreviaturas y escribe su significado. Anota también las palabras escritas sin espacios entre ellas o veas escritas con faltas de ortografía”**. El término *“atroque”* es aclarado en una nota al pie en la página 14 del cuaderno de la propuesta.

Captura del documento 3⁴². *“y q esta es la verdad y lo q saue de lo convenido en la quexa leidole su dicho se afirmo en el q no firmo por q dixo que no savia scrivy y firme*

³⁹ En la página 13 del cuaderno de la propuesta didáctica.

⁴⁰ Página 13 del cuaderno de la propuesta didáctica.

⁴¹ En la página 14 del cuaderno de la propuesta didáctica.

⁴² En la página 16 del cuaderno de la propuesta didáctica.

yo el dicho scrivano y comisario”. La transcripción se ha hecho de manera casi exacta. Se ha optado por transcribir las dos últimas abreviaturas “*scrivano*” y “*comisario*” respectivamente.

Capturas del documento 4, 5, 6, 7, 8 y 9⁴³. Se trata de capturas empleadas para la muestra de distintas manos de escribanos y comisarios a lo largo del documento.

- Captura del documento 4: “*Criminal acusada de aber profesado palabras de injuria y que salga dela casa en q bibe la quexante*”. Ejemplo de la letra de Pedro Tercero, el catalogado como productor del documento.
- Captura del documento 5: “*esno (escribano)... Pedro Tercero*”. Se ha optado por aclarar la abreviatura en el paréntesis.
- Captura del documento 6: “*Don Phelipe Por la gracia de dios rrey*”. Ejemplo de la letra de Diego de Oñate.
- Captura del documento 7: “*Diego de Oñate*”.
- Captura del documento 8: “*En el lugar de Elcano ha catorze dias del mes de jullio*”. Ejemplo de la letra de Martín de San Martín.
- Captura del documento 9: “*Martín d. Sanmín (San Martín)*”. Se ha optado por aclarar la abreviatura con la que firma el escribano.

Actividad 5⁴⁴. En la primera parte de la actividad se presentan siete nombres, que corresponden a denunciante y acusada, y a siete testigos presentados tanto por la acusación como por la defensa. No han sido transcritos, pues esta es tarea del alumno. La transcripción correcta que deberían realizar es: “Miguel de Badostáin”, “Pedro de Sara”, “Madalena de Urricelqui”, “María de Gorráiz”, “Catalina de Egués”, “Graciana de Artiga” y “María Martín de Lizarraga”.

Actividad 6⁴⁵. Contiene una transcripción que sirve de guía al alumno para completar la actividad. Se trata de un fragmento de la denuncia dividido en ocho partes que deben hilar de manera ordenada. La transcripción es la siguiente: “*Madalena de Urricelqui viuda de Nicolas d’Elcano difunto vezina del lugar delcano se quexa criminalmente contra Graciana de Artiga su hija legítima del primer matrimonio rresidente en el dicho lugar d’Elcano y rrefiriendo el casso dize que la quejante y la dicha Graciana de Artiga su hija, han vivido y biben en una casa q’ fue del dicho Nicolas delcano difunto las dos juntas y de tres o quatro años a esta parte la dicha Graciana de Artiga de continuo a tratado y trata muy mal de echos y de palabras a la dicha Madalena de Urricelqui siendo su madre muger vieja de mas de sesenta años y muchas y dibersas beces a puesto manos biolentas en ella dandolede puñadas coces y golpes en su persona y rrascuñandole (arañándole) el rostro y echandola y derribandola por el suelo y sea jactado y se jacta afirma con juramentos que a de matar a la dicha quexante su madre estando dormiendo en camas con algún puñal o cuchillo*”. Se han mantenido elementos como “*vezina*”, “*delcano*”, “*quatro*”, “*echos*”. La ortografía actual recoge términos como estos escritos de manera diferente, pero se han mantenido por no resultar confusos ni dificultosos en su comprensión y porque facilita al alumno la localización de los párrafos

⁴³ En la página 17 del cuaderno de la propuesta didáctica.

⁴⁴ En la página 19 del cuaderno de la propuesta didáctica.

⁴⁵ En la página 20 del cuaderno de la propuesta didáctica.

para su correcto orden. 'La palabra "rrascuñandole" es aclarada en el párrafo transcrito con su significado.

Captura del documento 10⁴⁶. "*suplica a vuestra majestad mande recibir ynformación de todo ello y prender y castigar a la dicha Graciana de Artiga según la grabedad de los dichos delitos y proveer que salga de la dicha casa y no viva más en ella ni entre en la dicha casa mientras la quexante viviere en ella*". Se ha aclarado la abreviatura que hace referencia a la justicia real (cabe recordar que este proceso se encuentra catalogado dentro de la sección de Tribunales Reales) "*vuestra majestad*".

Captura del documento 11 y Actividad 7⁴⁷. La captura no ha sido transcrita en el cuaderno. Forma parte de la Actividad 7, en la cual los alumnos deben completar una transcripción parcial rellenando los espacios en blanco.

La transcripción parcial sobre la que los alumnos deben trabajar:

“ _____ el dicho Miguel de Badostain _____ testigo
_____ por parte de _____ quexante _____ en
su peon de quexa _____ contra Graciana de Artiga
_____ de treinta años _____ y preguntado por el
tenor de ella dixo _____ de tiempo puede
haver que _____ madalena de Urricelqui
_____ ”

La transcripción completa y correcta es:

“I tso (o primer testigo) Itten⁴⁸ el dicho Miguel de Badostáin vzo (o vecino) del lugar de Elcano testigo presentado por parte de Madalena de Urricelqui quexante a probar lo contenido en su petición (o petición) de quexa que tiene dada contra Graciana de Artiga su hija de (h)edad que dixo ser de treinta años poco más o menos y preguntado por el tenor de ella dixo que lo que de ella saue (sabe) es que veinte años de tiempo puede hauer (haber) que la dicha Madalena de Urricelqui quexante con Graciana de Artiga su hija legítima...”

Captura del documento 12 y Actividad 8⁴⁹. El enunciado de la Actividad 8 es: “**Transcribe** la *Captura del documento 12* y **encuentra** qué defiende el primer punto, qué motivos ve la defensa para que Graciana fuera acusada y qué pudo motivar que el marido de la acusada se ausentase años atrás”. No se ha considerado necesaria traducción o adaptación del texto, pues el vocabulario es sencillo, y la letra, de lectura sencilla. La transcripción que el alumno debe ejecutar es:

⁴⁶ En la página 21 del cuaderno de la propuesta didáctica.

⁴⁷ En la página 22 del cuaderno de la propuesta didáctica.

⁴⁸ La fórmula “Itten” es aclarada al alumno en la página 16 del cuaderno de la propuesta didáctica.

⁴⁹ Página 23 y 24 del cuaderno de la propuesta didáctica, respectivamente.

- Primer párrafo: “1 Primeramente serán preguntados si conocen a las partes y si saben que la dicha Graciana de Artica es mujer de bien de buena vida fama tratos y conversación buena parroquiana temerosa de dios y de su conciencia y obediente y humilde para con la dicha su madre por tal tenida y comúnmente reputada”.
- Segundo párrafo: “2 Itten si saben y tienen entendido que la dicha Madalena de Urricelqui hablando con la venia y respeto que se debe y sin ánimo de injuriarla es muy recia colérica y de mala condición y ha procurado por muchas vías casar a la casa de su marido difunto [...]”⁵⁰ marido de la acusante y hacer heredero de ella un hijo que tiene de segundo matrimonio y para poder hacer mejor esto y defraudar a los hijos a procurado y procura vejar y molestar a la dicha Graciana de Artiga y echarla fuera de la dicha casa y para este efecto daba a dado la dicha queja”.
- Tercer párrafo: “3 Itten si saben o han oído decir que por ser la dicha quejante tan extrema de condiciones y tan ocasionada a rencillas y cuestiones puede haber once años de tiempo poco más o menos que a la dicha acusada se le fue su marido y diciendo que durante los días de la quejante no lo vería más en su casa y con esto está ausente en todo el dicho tiempo”.

Captura del documento 13 y Actividad 9⁵¹. La actividad trata de leer el documento y transcripción y realizar un comentario del texto en una hoja aparte, cuya máxima extensión es de una cara. La transcripción que se presenta al alumno es: “A la primera Pregunta dixo que esta deposante que Madalena de Urricelqui quexante en esta caussa y la dicha graciana de artiga acusada su hija puede haber veinte y mas años fueron por casamto desde el lugar de artiga al lugr de elcano donde casaron hatroque la dicha madalena de urricelqui con nicolas de elcano y la dicha acusada con pedro de elcano su hijo donde despues acá y de presente han Residido y Residen y en todo el dicho tiempo ha tenido y tiene habla y conbersaon con la dicha acusada la qal save q es mujer de bien de buena vida ffama costumbres y reputación y buena cristiana y como [ha tal] a visto a la continua frecuentar he yr a los dinos oficios y estar en ellos con meso sileno y atencion y que ha recevido y recibe los sacramentos ordenados por la iglesia y por tal ha sido tenida y reputada entre los vecinos del dicho lugar de Elcano y en otras partes q a ella an conocido y conocen”. No ha sido necesario adaptar términos o traducciones.

⁵⁰ Se ha omitido brevemente el fragmento de “y de Pedro Elcano” que redactó el escribano Diego de Oñate para una mejor comprensión del texto, pues podía dar lugar a confusión entre Nicolás, el marido de Madalena, y Pedro, el hijo de Nicolás casado con Graciana.

⁵¹ En la página 25 del cuaderno de la propuesta didáctica.

Captura del documento 14⁵². “*Parece que los de Elcano quieren comprometer todas las diferencias q tiene civiles y criminales así entre la madre y la q esta presa y sus hermandades y se conforman q ella salga de la cárcel a una casa o a la ciudad sea confianza della adonde estar a Justicia y pagar lo Juzgado aunque no sea libertad entera Para esto vuestra merced sera servido con Sancho de Elcano llebador de la presente (Madalena de Urricelqui) ynformara de q salga de la carcel solamente para comprometer y por q ella no este más (en la cárcel) si ay Conformidad*”. Los paréntesis son añadidos, aclaratorios para evitar confusión en la lectura.

3.1.4. Enunciados de las actividades y Taxonomía de Bloom revisada

De manera breve, se expondrán los enunciados de las actividades recogidas en el cuaderno de la propuesta didáctica en relación con la Taxonomía de Bloom y sus diferentes niveles:

- Enunciado de Actividad 1: “**Observa** la pintura de la Ilustración 5. **Describe con tus palabras** la escena que se retrata y **subraya** teniendo en cuenta lo leído en los textos aquellos elementos que consideres más significativos”. “Observar” y “describir” entran en el nivel de “recordar” de la Taxonomía de Bloom. “Subrayar” podría equipararse a “mostrar”, que se encontraría en el nivel de “aplicar” dentro de la dicha taxonomía.
- Enunciado de Actividad 2: Dividido en dos partes. La primera parte es “**Observa** este gráfico” en el que “observar” entraría en la categoría de “recordar” de la Taxonomía de Bloom. La segunda parte “**Anota y comenta** el primer aumento destacable de los pleitos matrimoniales, ¿con qué coincide? **Responde reflexionando** sobre lo que has leído hasta ahora”. “Anotar” se encuentra en el nivel de “comprender” de la taxonomía, y “comentar” podría enmarcarse en el nivel de “evaluar” y “analizar”. La respuesta reflexiva puede enmarcarse en el nivel de “evaluar”.
- Enunciado de Actividad 3⁵³: Presenta un juego de rol en el que los alumnos deben tener en consideración varias directrices. La necesidad de interpretación y la libertad para formar los grupos en los cuáles se desarrollará la actividad requiere una aplicación práctica a todos los niveles de la taxonomía, a la vez que la segunda parte de la actividad requiere del estudiante que “anote”, “justifique” y “valore” el resultado de la actividad. “Anotar” corresponde a la categoría de “comprender” de la taxonomía, “justificar” y “valorar” corresponden a los niveles de “evaluar” y “crear”.
- Enunciado de Actividad 4: “**Lee y observa** la “Captura del documento 2”. Con ayuda de la transcripción, **localiza** las abreviaturas y **escribe** su significado. **Anota** también las palabras escritas sin espacios entre ellas o veas escritas con faltas de ortografía”. “Leer”, “observar”, “localizar” y “escribir” entran en el nivel de “recordar”. “Anotar” entra en el nivel de “comprender” de la taxonomía.
- Enunciado de Actividad 5: El enunciado se divide en dos partes. Primero: “A continuación, aparecerán los nombres de algunos de los testigos que

⁵² En la página 26 del cuaderno de la propuesta didáctica.

⁵³ En la página 12 del cuaderno de la propuesta didáctica.

registra el escribano durante la acusación y la defensa. En la época, el lugar de procedencia, en este caso, pueblos de Navarra, ocupaban en mayor número que en la actualidad el lugar de los apellidos. **Observa** detenidamente y **transcribe** los siguientes nombres”. La observación y transcripción requieren, según los preceptos de Bloom, de los niveles de “recordar”, “comprender” y “aplicar”. Segunda parte del enunciado: “¿Cuál sería tu nombre, si tu apellido fuese tu lugar de procedencia? **Anota** también el de tres de tus compañeros y el de tus padres”. Se trata de una fase que podría enmarcarse en los tres niveles de la taxonomía mencionados en la primera parte del enunciado.

- Enunciado de Actividad 6: “**Ordena del 1 al 8** los fragmentos del documento para que se correspondan con el siguiente texto, que presenta la demanda de la quejante”. “Reordenar” se enmarca en el nivel de “comprender” de la Taxonomía de Bloom.
- Enunciado de Actividad 7: “**Observa y lee** la “Captura del documento 11”. **Completa el texto y anota aparte** todas las abreviaturas que hayas identificado”. “Observar”, “leer” e “identificar” se enmarcan en el nivel de “recordar” de la Taxonomía de Bloom.
- Enunciado de Actividad 8: “**Transcribe** la *Captura del documento 12* y **encuentra** qué defiende el primer punto, qué motivos ve la defensa para que Graciana fuera acusada y qué pudo motivar que el marido de la acusada se ausentase años atrás”. “Transcribir” comparte rasgos de los niveles de “comprender”, “aplicar” y “analizar” de la Taxonomía de Bloom. “Encontrar” corresponde más concretamente al nivel de “analizar”.
- Enunciado de Actividad 9: “**Comenta en tu cuaderno** (en un máximo de una cara) la *Captura del documento 13*”. “Comentar”, como se ha dicho antes, comparte características de los niveles de “evaluar” y “analizar”.
- Enunciado de Actividad 10: Dividido en dos partes. La primera: **Lee** la siguiente noticia publicada el 18 de mayo de 2018 en el blog “El rincón del mediador”, de *Diario de Navarra*. “Leer” corresponde al nivel de “recordar” de la taxonomía. La segunda parte del enunciado: “**Comentario de texto:** Tras la lectura de este artículo, **redacta y reflexiona** en dos hojas aparte acerca del caso de Madalena de Urricelqui y Graciana de Artiga, **las diferencias y similitudes que guarda con el caso de Margarita**. ¿En qué crees ha cambiado la sociedad de hoy respecto a la del siglo XVI?”. Se trata de la introducción a un examen que ocupa la última sesión en aula. “Redactar” está en el nivel de “recordar”, “reflexionar” puede enmarcarse en los niveles de “evaluar” y “crear” de la Taxonomía de Bloom. Las diferencias y similitudes que se piden identificar al alumno entra en el campo de “comprender” de la Taxonomía de Bloom, en el que entran acciones como “contrastar” o “comparar”.

3.2. Paso 2: Reconfiguración para el aula

3.2.1. Introducción descriptiva

“El matrimonio y la familia, como elementos básicos de la sociedad constituyen un magnífico escenario para el análisis de los cambios que vivió Navarra entre los siglos XIII y XVI. Las disposiciones eclesiásticas del Concilio de Letrán o del Concilio de Trento, la legislación civil del Fuero General o de las leyes de Cortes, forjaron una manera de entender el matrimonio y la familia y regularon su estructura y composición, no sólo por una decisión unilateral de las instituciones sino como resultado de las

transformaciones que vivieron las familias a lo largo de estos siglos y que ellas mismas contribuyeron a impulsar. En ellas el amor, el desafecto, la solidaridad y el enfrentamiento estuvieron presentes de múltiples formas, pero en ningún caso podemos caer en los tópicos tradicionales que nos dan una imagen falsa de las formas de vida de los hombres y mujeres, de los navarros del pasado” (García Bourrellier, R. y Usunáriz Garayoa, J.M. (2012) *Amar y convivir: Matrimonio y familia en Navarra (siglos XIII-VI)*, Pamplona, Gobierno de Navarra: Caja Navarra, Banca Cívica : Diario de Navarra, D.L.). Se ha seleccionado esta cita, con la que abre el cuaderno de la propuesta didáctica, porque abarca tanto la motivación como los objetivos que se contemplaron a la hora de seleccionar el documento del proceso entre Madalena y Graciana. Abarca la multicausalidad (legislación, mentalidad, religión, familia, sociedad...) y las diferentes temáticas que se tratan a lo largo del cuaderno y aquellos conceptos como *empatía histórica* y el empleo de fuentes primarias en el aula para un mayor conocimiento de una época pasada, su análisis y la reflexión hacia el presente.

3.2.2. Contextualización con textos expertos

A partir de la lectura de artículos y obras de especialización en las materias que se tratan a lo largo de la propuesta didáctica, y en relación con el proceso de Madalena de Urricelqui contra su hija, Graciana de Artiga, se ha optado por variar el modelo de Ivo Mattozzi y se han elaborado una serie de textos expertos que adaptan el lenguaje académico a un alumnado de 3º de ESO. Los principales artículos y autores han sido mencionados en apartados anteriores de este trabajo:

- Juncal Campo Guinea M. (1994) "Los procesos por causa matrimonial ante el Tribunal Eclesiástico de Pamplona. Siglos XVI y XVII", pp. 377 – 389
- Juncal Campo Guinea M. (1995) “La fuerza, el otro lado de la voluntad. El matrimonio en Navarra en los siglos XVI - XVII”, en *Gerónimo de Uztáriz*, nº11, pp. 71 – 87
- Mikelarena F. (1992) “Estructuras familiares y sistemas sucesorios en Navarra: una aproximación crítica desde las ciencias sociales a las perspectivas tradicionales” en *Revista Jurídica de Navarra*, nº 14, pp. 119 – 145
- Miranda García F. (1999) “Algunas notas sobre la familia campesina navarra en la Edad Media”, en *Aragón en la Edad Media*, nº 14 – 15, 2, pp. 1047 – 1060
- Floristán Imízcoz A. (1982) “Población de Navarra en el siglo XVI”, en *Príncipe de Viana*, nº 43 – 165, pp. 211 – 262
- Zabalza Seguí A., Moreno Almárcegui A. (1999) *El origen histórico de un sistema de heredero único: el prepirineo Navarro*

A continuación, se presentan los textos elaborados para el cuaderno junto con una referencia a los apartados a los que pertenecen:

1.1. El matrimonio en la Edad Moderna

“A partir del siglo XVI, las monarquías, que poseían aún una estructura medieval – feudal, evolucionan progresivamente hacia un modelo de estado – nación que les separan progresivamente del modelo anterior. Las coronas de entonces buscaban el debilitamiento de los nobles frente al rey, mediante un sistema más centralizado que buscaba estabilizar el

poder de los monarcas tras un siglo en el cuál, por toda Europa, las crisis económicas y políticas habían puesto en jaque a distintas dinastías en diferentes reinos.

De manera paralela, la Iglesia católica busca unificar doctrinalmente aquellos asuntos sobre los que poseía el monopolio – uno de ellos la celebración de matrimonios – a través del Concilio de Trento. La idea principal era establecer una serie de prácticas y preceptos que evitasen costumbres y malas formas que se arrastraban de siglos anteriores a la hora de concertar, celebrar, vivir y terminar matrimonios de toda clase y condición (como era el caso de la promesa matrimonial) se estipuló que el matrimonio no debería celebrarse sin el consentimiento de ambos esposos”.

Se completa con una nota en cuadro de texto: “No será hasta 1590 cuando los nuevos postulados del gran concilio (1545 – 1563) se aplicarán oficialmente en territorio navarro, bajo el obispado de Bernardo de Sandoval y Rojas. La propagación de estas ideas se realizó de manera paulatina en todos los territorios católicos de Europa”.

1.2. Inercias: amor e intereses

“Otra de las inercias que arrastraba la institución del matrimonio era la práctica de matrimonios concertados o pactados. El renovado énfasis de Trento sobre la libertad individual de los cónyuges a la hora de elegir esposo y la mayor regulación sobre los procesos por los cuáles una persona contraía y anunciaba su casamiento ayudaron a evitar aquellos matrimonios concertados exclusivamente en el aspecto material, de la misma forma que ofrecía una serie de herramientas legales para aquellos maridos o aquellas esposas que se vieran en la necesidad de recurrir a los tribunales por un motivo que violara el pacto entre los cónyuges”.

1.3. Casarse en la Edad Moderna

“Durante los siglos XVI y XVII, contraer matrimonio suponía un recorrido de, por lo general, tres estadios: una promesa o *esponsales*, realizada de manera individual entre los novios; el *matrimonio por palabras de presente*, que era la muestra pública de la aceptación de esta promesa; y el anunciamiento en la Iglesia, en las homilias del sacerdote de la parroquia y determinadas fechas del calendario eclesiástico. Este proceso, que parte desde la intimidad de la pareja hasta la anunciación pública de su compromiso, muestra la gran relevancia de la institución del matrimonio y de la religión en todos los estamentos de la sociedad”.

Se completa con una nota en cuadro de texto: “La importancia de la familia en el Antiguo Régimen trascendía el ámbito más sentimental como puede ser actualmente el predominante – y se proyectaba de manera acentuada hacia el ámbito social, bien fuera en una aldea, pueblo, villa o ciudad. Aunque no de cualquier manera o bajo cualquier condición, el matrimonio suponía el paso a una adultez independiente de los hijos, y la convivencia entre los habitantes de un núcleo podía depender en cierta medida de los matrimonios que tuvieran lugar”.

1.4. La ceremonia

La ceremonia era católica y cristiana, si bien, el proceso de instauración de la reforma tridentina fue progresivo y en algunas zonas más lento, lo cual no conseguía evitar que, ocasionalmente, se produjeran irregularidades o prácticas dispersas respecto al matrimonio. Tras el Concilio de Trento, el monopolio sobre la cuestión del matrimonio fue reservada a la Iglesia. La labor de quienes se dedicaban a officiar – clérigos – y registrar enlaces

matrimoniales – escribanos y oficiales – de manera directa o auxiliar, registraban meticulosamente no sólo la ceremonia y las palabras, sino también la situación en la cuál éstas eran pronunciadas. De esta manera estos registros podían resultar fundamentales a la hora de validar un enlace o, en según qué casos, para la solicitud de una nulidad matrimonial, permitiendo a los contrayentes un recurso fiable frente a una situación de abuso o un matrimonio forzado.

Se completa con una nota en cuadro de texto: Extracto de “La fuerza, el otro lado de la voluntad. El matrimonio en Navarra en los siglos XVI - XVII”, de María Juncal Campo Guinea:

“(…)Y atemori(s)ada y viéndose delante de bastante jente y en aquel acto público a donde la llevaron, aunque el dicho abad le preguntó una y dos veces si quería por esposo y marido al dicho Juan Antonio, no respondió cosa alguna, y la volvió a preguntar tercera vez, y aunque entonces respondió que sí, que fue más declaración de su renitencia que fine con tal modo manifestación de su voluntad, de forma que se conoció que en lo que dijo no intervino consentimiento sino disenso y no (vo)luntad (..)”

1.5. El matrimonio fallido

A pesar de la mayor importancia de la institución del matrimonio en el pasado, y de la llegada de las regulaciones que la Iglesia Católica elaboró durante el Concilio de Trento, la llegada de estas nuevas normas conciliares respecto al matrimonio tanto en la teoría como en la práctica, así como su aceptación, explican el aumento de casos llevados ante el Tribunal Eclesiástico. De una manera más clara, los esposos pueden atenerse a los votos que deben cumplir y, en caso de una mala convivencia, a aquellas condiciones que les permitan liberarse de un matrimonio fallido a través de la concesión de la nulidad matrimonial o, dependiendo del caso, la separación. El aumento tan pronunciado de pleitos supone que la reforma matrimonial atiende los problemas reales que podían darse en la convivencia conyugal, lo cual destierra el mito de que la Iglesia contemplaba que un matrimonio se mantuviera de manera forzada y a cualquier precio.

1.5.1. Las soluciones a la ruptura conyugal: nulidad y separación

“Cuando la convivencia se veía amenazada, la posibilidad de terminar con una unión matrimonial era factible a través de los tribunales eclesiásticos, cuya competencia respecto a este tema consistía en tratar delitos contra el sacramento del matrimonio que variaban desde irregularidades en el proceso previo a la boda o durante la ceremonia, hasta la consanguineidad de los cónyuges, malos tratos y falta de libertad sufrida por uno de los dos esposos.

La nulidad, se concedía cuando era demostrado ante el Tribunal Eclesiástico que al menos una de las condiciones que exigía la celebración del enlace había sido transgredida – matrimonio forzado de conveniencia, chantajes – generalmente relacionados con la amenaza de desheredar o un “secuestro” de este derecho, etc. Suponía la no validez de ese matrimonio ante los ojos de Dios y, por tanto, se consideraba que el sacramento no se habría administrado como tal.

En el caso de la separación, debido a que Trento contemplaba la indisolubilidad del matrimonio, esta solución a los problemas conyugales resultaba menos atractiva, pues en este

caso la separación era de “lecho, mesa, habitación y bienes”, pero la celebración plena de este enlace evitaba a los implicados el poder contraer un nuevo matrimonio”.

2. La casa y la familia

“La casa no se trata de un simple edificio, sino de la piedra angular desde la que la familia del Antiguo Régimen se articula. La casa es la familia, representa su cohesión, y abarca más allá de sus miembros, la comunidad en la que conviven con otros y el modo de sustento y propiedad que rodearán a las gentes de a pie, principalmente en torno al paisaje natural – que influirá en el humano – y los recursos naturales que éste ofrece”.

2.1. Familia: la política del bajo estamento

“Como hemos visto antes, la institución matrimonial se enmarcaba en una sociedad donde factores como la honra y la reputación, se encontraban ligados al elemento religioso que tan importante era en la Sociedad del Antiguo Régimen. Más allá de la realeza y sus palacios, la gente corriente también velaba por sus intereses, propiedades, y la herencia que podían legar a sus hijos, y era igual de importante tener en cuenta los enlaces matrimoniales por los cuáles llegaban nuevos miembros a la familia”.

2.2. Movilidad

“En la sociedad del Antiguo Régimen, el desplazamiento de una familia o la dispersión de sus miembros hacia otros territorios era relativamente frecuente. Si bien dependía de cada situación familiar, o de otros factores como crisis económicas o políticas, en el caso de territorios como el navarro, donde la convivencia en una casa entre matrimonios de distinta generación raramente superaba los dos matrimonios (el viejo y uno joven), aquellos hijos que formaban una familia y no se encontraban en posición ventajosa de herederos, debían desplazarse a otros pueblos, villas o ciudades, ya fueran más o menos próximas a la casa de sus padres y, por lo general, a territorios gobernados por la misma corona.

La monarquía hispánica, durante la Edad Moderna gobernaba buena parte de territorios de América, desde el Cono Sur hasta zonas consideradas América del Norte como son La Florida o California. Es el descubrimiento del Nuevo Mundo el que impulsa una movilidad hacia nuevas oportunidades a una escala que hasta antes de 1492 se había conocido en raras ocasiones. Muchos hijos no herederos o “segundones” encontraron en el continente americano y el desarrollo colonial una nueva ruta de vida. El momento más destacado de Navarra en los territorios americanos llegaría en el siglo XVIII, conocido como la “Hora Navarra”, los territorios descubiertos y conquistados en el Nuevo Continente fueron una pieza clave para muchos súbditos de la corona y para el sustento de ésta”.

2.3. Modelo familiar

“Generalmente, en una casa, se producía una convivencia de hasta tres generaciones, la cual en un inicio parece señalar un modelo de familia extensa que se desarrollaría desde los primeros siglos del Medievo hasta el siglo XIV.

Con una tasa de natalidad mayor que la de la Europa actual - aunque pareja a una mayor mortalidad infantil y una menor esperanza de vida -, generalmente el primogénito mantenía su posición en la casa a través del matrimonio, ejerciendo una posición privilegiada, pues generalmente era quien, junto con su esposa o marido, heredarían la casa de los padres. El resto de hijos, en caso de poder, buscarían desposarse, introducirse - en caso de ser posible

- en el estamento clerical o, como tercera opción, la alternativa tendía a ser el permanecer en la casa. Las circunstancias, por supuesto, podían hacer variar esta situación, y el estallido de una guerra, años de malas cosechas o la mala gestión del patrimonio familiar - o, en el caso de la familia campesina, la insuficiencia en el aprovechamiento o la falta en los pagos señoriales - formaban parte de la receta que alteraría, en principio, el orden natural por el cual los hijos entierran a sus padres”.

Se completa con una nota en cuadro de texto: “En el caso de que uno de los hijos decidiera quedarse en la casa, aunque miembro de la familia, su condición se veía ligeramente alterada, y quedaba subordinado en las cuestiones referentes a la casa ante el matrimonio joven una vez el viejo feneciera o concediese la gestión total del hogar a los herederos”.

2.4. Herencia

“El modelo de herencia predominante en Navarra – especialmente en el norte – es el de heredero único. Coincidiendo generalmente con la posición ventajosa del primogénito (fuese hombre o mujer) cuando contraía matrimonio. A pesar de esto, un hijo “segundón” o más joven no se encontraba desamparado ante las ventajas del heredero gracias a, como se ha visto en líneas anteriores, la posibilidad de casamiento, una carrera eclesiástica o la migración – en caso de que las dos opciones anteriores en su territorio se encontrasen limitadas – y ello compensaba ese “desequilibrio” entre los hijos. Otros modelos más equitativos, con sus semejanzas y diferencias, tampoco se libraban de crear rencillas entre familiares. La principal ventaja del modelo de heredero único es que es menos frecuente que las propiedades, especialmente la casa o las tierras, se vieses divididas, y eso favorecía a que mantuviesen un rendimiento y funcionamiento estable. Las herencias equitativas, más propensas a dividir terrenos y casas, a la larga podían resultar en divisiones exageradas de las herencias”.

A partir del tercer apartado del cuaderno de la propuesta didáctica, los textos expertos seleccionados proceden del trabajo directo con el documento en el Archivo y con su versión digitalizada. Han sido omitidas aquellas líneas dedicadas a los ejemplos y transcripciones para evitar repeticiones respecto a apartados anteriores de este trabajo.

3. Documento

“La Historia, hasta la segunda mitad del siglo pasado, se escribía mayoritariamente en torno a las grandes figuras de las que todo el mundo ha oído hablar alguna vez: Julio César, los Reyes Católicos, los Papas... En nuestro caso, nos acercamos a un proceso judicial que involucra a una familia corriente, aunque propietaria de una hacienda y por tanto un equivalente “rural” a la burguesía que adquiriría cada vez mayor presencia en las ciudades de la época.

Esta familia en concreto posee una característica que la diferencia particularmente, y ésta es que se formó a través de un matrimonio entre viudos (Nicolás de Elcano y Madalena de Urricelqui). Ambos tenían hijos, y en el momento de concertar su matrimonio, éste fue a su vez:

- Segundas nupcias: Pues contraían por segunda vez matrimonio tras haberlo hecho con sus difuntos esposo y esposa.

- Dobles nupcias: Concertaron el matrimonio entre el hijo de Nicolás, Pedro de Elcano, y una hija de Madalena – presumiblemente la más joven –, Graciana de Artiga”.

3.1. Escritura

“Uno de los factores más comunes que rodean a la población en la Edad Moderna, especialmente al campesino, es una tasa de alfabetización muy inferior a la actual, lo cual resultaba, con excepciones, como algo común a la Europa de este tiempo. La gramática del español, en el año en que acontece el documento que vamos a analizar, no cuenta con unas formas únicas que dictaminen cómo han de escribirse las palabras, por lo que entre diferentes escribanos e incluso para un mismo escribano, podemos ver casos de la misma palabra escrita de diferentes maneras, o más de una palabra agrupadas sin espacios. El trabajo de estos oficiales escribanos, también llamados “comisarios” – como se puede apreciar en nuestro documento –, especialmente en lo relacionado a juicios y declaraciones, debía consistir en redactar a una gran velocidad sin faltar a la verdad, por lo que muchas veces recurrían a las abreviaturas, de la misma manera que hoy en día en la escritura de teléfono móvil u ordenador”.

Estos casos de abreviaturas corresponden a la necesidad de recoger descripciones y relatos aportados por el tribunal y testigos. Sin embargo, a pesar de encontramos ante un castellano menos regulado que el que se habla actualmente, la meticulosidad de los procesos judiciales implicaba el empleo de abreviaturas y fórmulas que ordenaban y dividían de forma secuenciada las intervenciones de los implicados en el juicio. Este es el caso de *Itten*, fórmula empleada antes de la presentación de un testigo o condición en procesos judiciales de toda clase y condición durante la Edad Moderna”.

3.2. Escribanos

“El proceso de Madalena de Urricelqui contra su hija Graciana de Artiga ha sido conservado a lo largo de más de cuatrocientos años. Al igual que en otros muchos casos en el Archivo General de Navarra y en cualquier otro, se aprecian diferencias en el soporte (papel) y en la letra. Esto se debe a que muchos escribanos y oficiales de tiempos pasados dedicaban una parte de su trabajo a reescribir fragmentos de documentos que pudieran perderse debido a un mal estado de conservación y, también, pueden encontrarse casos de documentos repetidos de principio a fin. La función de estas copias era contar con una “copia de seguridad” en caso de que el original fuese robado intencionadamente o destruido por accidente”.

3.3. El caso

“Este documento recoge una denuncia realizada por parte de Madalena de Urricelqui a su hija, la dicha Graciana de Artiga. La madre alega frente al tribunal una serie de problemas en la convivencia en relación con el insulto, la amenaza y la agresión por parte de su hija, y presenta, reforzando su queja, a una serie de testigos que apoyan su versión de los hechos. Tras estas acusaciones, Graciana también responde a la denuncia con testigos y aferrándose a la legítima defensa de sus intereses y honra en una sociedad que, como hemos visto, otorga una gran importancia a la reputación, fama y costumbres de cada persona en particular y de cada familia dentro de su entorno, ya sea aldea, pueblo, villa o ciudad”.

3.3.1. Acusación

“La acusación presenta de manera relatada una serie de acciones y acontecimientos presuntamente protagonizados por Graciana de Artiga, hija legítima de Madalena de Urricelqui y acusada de malos tratos hacia la madre quejante. Los distintos testigos que apoyan la versión de la denunciante aportan con todo lujo de detalles actitudes de abuso físico y verbal, así como distintas amenazas llevadas a cabo por la acusada y por las cuales se busca el encarcelamiento y represalia, antes que cualquier compensación económica. A este grueso de la acusación, se añade a lo largo del documento menciones no sólo al difunto marido de la viuda, sino también a Pedro de Elcano, marido de Graciana, desaparecido aproximadamente diez años antes de la celebración de este proceso (como puede apreciarse en la *Captura del documento 2*). Como hemos visto en líneas anteriores, en la sociedad del Antiguo Régimen, el respeto a la familia y los vínculos al lugar donde se vive, así como una vida cristiana, gozaban de una importancia fundamental. Este tipo de pleito posicionaba no sólo a la acusada, sino a la totalidad de la familia en una situación delicada”.

3.3.2. Defensa

“Ante las acusaciones de su madre y los testigos presentados por Madalena de Urricelqui, Graciana de Artiga presenta, durante su estancia en prisión, una versión sostenida por testigos que defienden la inocencia y honra de la acusada. Al igual que en la actualidad, la presunción de inocencia disponía por tanto los mecanismos por los cuáles, conocida la situación por ambas partes, a los días se preparaban las condiciones y respuestas que pretendían probar la inocencia del reo, en este caso, Graciana”.

3.3.3. Desenlace

“En la actividad anterior, la defensa denuncia que los malos tratos que alega la madre con el objetivo de comprometer la herencia de su hija Graciana en favor de Sancho, hijo del segundo matrimonio de Madalena. Las graves acusaciones y la situación de Graciana la mantuvieron en prisión durante la mayoría del proceso, y la parte denunciante sugiere en el siguiente fragmento”.

3.2.3. Conclusión argumentativa

En el caso de otros trabajos que también han tenido en cuenta el modelo que propone Ivo Mattozzi, se ha planteado una conclusión argumentativa fija. En este caso, se plantea una conclusión a construir a partir del trabajo en aula y archivo, desde un énfasis constructivista y una búsqueda de una metodología más activa e inmersiva de reflexión, guiada por el profesor, y apoyada en los materiales expertos y las fuentes primarias con las que cuenta esta propuesta.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. Justificación

La propuesta didáctica se ha fundamentado a través de una serie de textos expertos y ha empleado varios fragmentos del proceso de Madalena de Urricelqui, viuda de Nicolás de Elcano, vecina del lugar de Elcano, contra Graciana de Artiga, su hija, vecina del mismo lugar, criminal acusada de haber profesado palabras de injuria contra su madre.

El empleo de fuentes primarias en las aulas con el objetivo de acercar la Historia y la propia forma de impartirla ha sido el principal instigador de este trabajo. En líneas anteriores de este trabajo se ha mencionado el concepto de *empatía histórica*. Aunque se trata de un concepto que no excluye temas más convencionales como batallas, biografías o una historia más centrada en un estado, la selección de un proceso judicial que involucra a dos partes dentro de una misma familia ha sido intencionada con el objetivo de acercar a las aulas la vida familiar cotidiana de las clases populares en una época pasada (siglo XVI), de una manera que permite avanzar en los conocimientos de la clase rompiendo la dinámica del libro de texto pero sin resultar divagante sobre algo anecdótico. La familia es el eslabón y la excusa con la que el alumno va a contar para estudiar la época moderna a través de una comparación con los parámetros actuales acerca de la familia, y con su propia realidad cotidiana. El documento o fuente primaria colabora junto con el profesor en la introducción de la historia contrastada y del método comparativo para la aproximación al pasado y la reflexión sobre el presente.

Se ha buscado presentar al alumno la información de manera sencilla, acompañada de una serie de recursos gráficos (mayoritariamente pinturas) de la época, próximas, o que recrean de alguna manera un episodio o cotidianeidad de la Época Moderna, cuidando la calidad de las imágenes, la concordancia con los temas tratados en el texto del cuaderno de la propuesta y la estética. De una manera paralela, pues, se ha buscado con esto hacer ver al alumnado de 3º de ESO cómo la Historia va más allá de los textos o de las fechas, así como se ha buscado resaltar la importancia de la ligazón entre arte y realidad, especialmente en siglos anteriores.

La propuesta didáctica se ha estructurado en tres grandes capítulos: “Matrimonio”, “La casa y la familia” y “Documento”. Pensada para el aula del centro educativo y para el Archivo, esta propuesta combina ambos escenarios para llevar a cabo su desarrollo y objetivos. Los dos primeros capítulos “Matrimonio” y “La casa y la familia” corresponden a un trabajo que debe ser de aula, mientras que el tercer capítulo “Documento” corresponde a una sesión en el Archivo General de Navarra. La última actividad (Actividad 10) se realizaría tras esta sesión en el Archivo, en el aula, la clase siguiente.

4.2. Secuenciación

4.2.1. En el aula (primera parte)

Primera sesión:

Inicia el capítulo 1 “Matrimonio”. La parte teórica ofrece una visión general acerca del matrimonio en la Edad Moderna centrándose en el ámbito más formal en lo que respecta a las regulaciones conciliares de Trento, las inercias que el siglo XVI heredaba de la época bajo medieval respecto a las costumbres matrimoniales, la ceremonia, y qué sucedía en aquellos casos en los que los cónyuges se veían separados o se les concedía la nulidad matrimonial.

La parte práctica está compuesta por dos actividades (Actividad 1 y 2)⁵⁴. La primera, de observación y cuyo objetivo es descriptivo, busca relacionar la imagen de la Ilustración 5 del cuaderno de la propuesta con elementos de los cuáles se ha hablado en las páginas previas. La Actividad 2 requiere la observación de un gráfico en el cuál se ve de forma clara cómo a partir de 1590, con la llegada de la reforma tridentina a Navarra, los pleitos matrimoniales aumentaron considerablemente, pues desaparecieron muchas ambigüedades respecto a la vida conyugal y la administración y legitimidad del sacramento.

Segunda sesión:

Inicia el capítulo 2 “La casa y la familia”. La parte teórica comienza con la introducción de la casa como figura y significado familiar, más allá de ser una simple construcción, y de cómo las familias de las clases populares cuidaban pulcramente la honra y el futuro de su nombre y descendencia, así como la entrada de nuevos miembros a la familia. Otro de los temas tratados en esta parte es el de la movilidad dentro y fuera de los territorios de la corona española, haciendo una mención especial a las Américas y al modelo familiar y de convivencia predominante en la Navarra de la época.

Tercera sesión:

La parte teórica corresponde al modelo hereditario predominante en Navarra, el sistema de heredero único. El tiempo dedicado a la teoría es breve y conciso, pues la mayoría de la sesión está dedicada a la actividad número 3.

La parte práctica está conformada por la Actividad 3. Se plantea un juego de rol por grupos donde se le exige al alumno tener en cuenta los contenidos que se han tratado a lo largo del segundo capítulo (estrategias matrimoniales, relevancia del contexto social, etc). La actividad se articula en torno al juego de rol y se cierra con la anotación de los resultados por parte de cada alumno y una breve reflexión sobre ésta.

⁵⁴ Páginas 4 y 6 del cuaderno de la propuesta, respectivamente.

4.2.2. En el Archivo

El trabajo de la propuesta en el Archivo General de Navarra inicia el capítulo 3 “Documento”. Los alumnos se familiarizarán con dicha institución con el objetivo de visibilizar una fuente de recursos que no sólo les va a permitir aprobar la asignatura de Ciencias Sociales, sino que además les puede ofrecer una fuente de recursos e historia en otra situación que lo requiera. Para ello, la primera fase de la estancia en el Archivo General de Navarra consistirá en una presentación de la institución y sus funciones, así como de las distintas secciones con las que cuenta (haciendo un especial énfasis en la de Tribunales Reales, que es la que atañe a este caso), la ubicación del documento que se va a trabajar para la propuesta, y nociones básicas acerca de cómo se conservan y digitalizan los fondos del AGN, y qué es necesario para poder acceder a la sala de consulta.

La teoría y la práctica se soportará sobre la interacción y conocimiento de primera mano del documento del proceso de Madalena de Urricelqui, viuda de Nicolás de Elcano, vecina del lugar de Elcano, contra Graciana de Artiga, su hija, vecina del mismo lugar, criminal acusada de haber profesado palabras de injuria contra su madre.

La parte teórica introduce paulatinamente al alumno al proceso que va a estudiar a través del texto elaborado para la propuesta y su refuerzo, que no se apoya tanto en recursos gráficos acerca de la época, sino en fragmentos escaneados, textos transcritos y ejemplos, que ayudarán al estudiante a identificar y guiarse a lo largo del proceso que se trabaja en la propuesta. Desde conceptos que enlazan con los capítulos anteriores como *dobles nupcias* o *segundas nupcias* hasta breves consideraciones acerca de la escritura de la época, el oficio de escribano, y la explicación de las distintas partes del proceso (acusación y acusada). El texto del capítulo 3 junto con la observación de primera mano del documento original permitirá al alumnado apreciar detalles que las capturas del escaneado no ofrecen en el cuaderno de la propuesta didáctica, por ejemplo, el tipo de papel y su textura, el encuadernado, la fragilidad con la que llega un documento del siglo XVI hasta nuestros días, etc.

La parte práctica se compone de diversas actividades:

La actividad 4 trata de localizar abreviaturas y escribir su significado, y apuntar aquellas palabras que vean escritas de una manera diferente a cómo se escribirían según las normas actuales del español tanto de ortografía como de separación. Esta actividad trabaja sobre una transcripción escrita de la *Captura 2 del documento*.

La actividad 5 se divide en dos partes. La primera parte consiste en transcribir siete nombres de la denunciante y la denunciada, y cinco nombres de testigos presentados por acusación y defensa. En la segunda parte, se pide a los alumnos escribir cuál sería su apellido (que correspondería, generalmente, con su lugar de nacimiento o procedencia), el de tres compañeros, y el de sus padres. Esta segunda fase pretende reforzar y volver a la implicación personal del alumno y su *empatía histórica*.

La actividad 6 requiere lectura y comparación. El alumno debe ordenar los ocho fragmentos del escaneado expuestos en la actividad para hacer que coincidan con la transcripción que se encuentra bajo el enunciado.

La actividad 7 trata de rellenar los huecos en blanco de una transcripción parcial, que exige la lectura de la *Captura del documento 11*.

La actividad 8 requiere lectura, transcripción y análisis. Se exige al alumno la transcripción completa de la *Captura del documento 12*. El enunciado es: “**Transcribe** la *Captura del documento 12* y **encuentra** qué defiende el primer punto, qué motivos ve la defensa para que Graciana fuera acusada y qué pudo motivar que el marido de la acusada se ausentase años atrás”.

4.2.3. En casa

Como tarea asignada tras la sesión en el Archivo, los alumnos deberán realizar la Actividad 9. Se trata de un comentario de texto a partir de la transcripción de la *Captura del documento 13*. La naturaleza de este ejercicio exige, por tanto, síntesis y relación de los conceptos vistos a lo largo del cuaderno y las diferentes sesiones.

4.2.4 Regreso al aula

Última sesión: Se dedicará a un comentario comparativo que durará toda la sesión. Los alumnos deberán leer la noticia que se adjunta en las páginas finales del cuaderno (páginas 27 y 28): <http://www.diariodenavarra.es/blogs/el-rincon-del-mediador/2018/05/18/reparto-de-herencia-sin-testamento-entre-hijos-del-primero-matrimonio-y-viuda-el-usufructo-de-fidelidad/>. Trata de reflexionar acerca del caso que se presenta en este blog de Diario de Navarra, sus semejanzas y diferencias, las implicaciones sociales de ambas épocas (finales del siglo XVI, con Madalena y Graciana) y el caso de Margarita (actual). En este caso, se trata de una actividad que el profesor recoge y corrige, a modo de control.

5. CONCLUSIONES

El planteamiento de la propuesta didáctica descrita y analizada en este trabajo busca una opción complementaria a la impartición de contenidos del apartado de Historia de la asignatura Geografía e Historia de 3º de ESO, correspondiente a la Edad Moderna en los contextos europeo, español y navarro. El tratamiento de contenido diverso en torno a historia, religión, sociedad o familia, pretende funcionar como una aproximación a la Edad Moderna en Navarra de manera que a través de la multidisciplinariedad, los conocimientos previos del alumnado acerca de esta época, y aquellos conocimientos significativos adquiridos en el aula con el cuaderno de la propuesta, y puedan ser relacionados de manera eficaz y significativa por parte de los estudiantes, lo que les permita una reflexión acerca de su imagen previa acerca del pasado y la evolución de ésta tras el estudio.

El trabajo plantea una propuesta didáctica articulada en torno al proceso de Madalena de Urricelqui contra Graciana de Artiga, su hija. En este caso, la propuesta no ha sido implementada en el aula y, por lo tanto, éste no se considera un trabajo de carácter empírico que ofrezca unas tesis concluyentes acerca de este proyecto. Esto correspondería a una segunda fase, que protagonizarían alumnos y profesores de Educación Secundaria. En relación a esto, Antoni Santisteban Fernández, “La práctica ofrece resultados imprevisibles, pero de una gran riqueza. En una dinámica normal de aula no siempre sucede lo que estaba programado que sucediera ni siquiera cuando se realiza una investigación. El funcionamiento y la vida de una clase no reproducen los pasos lógicos de una investigación” (Santisteban Fernández A. (2010) “Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico”, en *XXI Simposio internacional de didáctica de las ciencias sociales “Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales”*, Zaragoza, pp. 115 – 128, p. 123). Es por esto que, al igual que en el apartado de conclusiones argumentativas, la *praxis* en estos casos siempre guarda un margen de incertidumbre que siempre estará ligada a realidades y circunstancias tan variadas como centros educativos, aulas, alumnos y profesores.

En relación con el papel del profesor, éste explica y coordina, pero se ha buscado un especial énfasis en las actividades de lectura, transcripción y reflexión para permitir una mayor libertad de ensayo – error y contraste por parte de los alumnos, que pueden acudir al docente para construir entre ambas partes un conocimiento del pasado, con cierta amplitud de acción, combinando conocimientos previos, experiencia personal (razón por la cual se consideró la historia social a través del matrimonio y familia, temática cercana a la vivencia de los alumnos) guiado todo ello por el saber académico y el profesor. Primero, por la aproximación a la construcción del conocimiento del pasado; segundo, por la facilidad que ofrece compartir elementos como la institución familiar para fomentar en el alumnado el desarrollo de dinámicas comparativas y reflexivas entre el pasado y el presente. En relación con esto, el doctor Brian Hoeppe escribe:

“If students are to achieve valid historical empathy and not simply to take off on flights of fancy then they must have an insightful and detailed knowledge of the historical setting in which characters are located. Cunningham noted that

"imagination appeared detrimental chiefly when it was not firmly connected to use of historical evidence. When teachers set up exercises that did not require students to reference sources directly in reaching conclusions, pupils showed a tendency to abandon sources, and rely on their own ideas" (Hoepper, B. (2009) "Stand inside my shoes: developing historical empathy", QHistory, Queensland History Teachers Association).

La metodología del empleo de fuentes primarias en el aula y la interacción de los alumnos con éstas en el Archivo General busca la proximidad con la historia, la creación de empatía histórica y, además, una inmersión que se busca efectiva a través de otro tipo de actividades como el juego de rol. No se trata sólo de interpretar o entender la época que se estudia, sino también mostrar cómo existen una serie de factores y problemáticas (en este caso, relacionados con la sociedad y la familia) que se mantienen a lo largo del tiempo, y valerse de ellos aunque se manifiesten en diferentes condiciones, de manera que el conocimiento adquirido sobre el pasado sea, además de significativo y útil. Se busca que las herramientas presentadas al alumno le resulten eficaces para su aproximación al pasado dentro del aula, en cursos posteriores, y en el día a día. Es por eso que además de adquirido, se pretende que los nuevos conocimientos o *saberes* sean contruidos en el aula. En esta misma línea, Antoni Santisteban Fernández escribe: "En este sentido, el trabajo con fuentes debe realizarse a partir de problemas históricos, donde el alumnado pueda desarrollar su competencia social histórica" (Santisteban Fernández A. (2010) "La formación en competencias de pensamiento histórico" en *Clío y Asociados*, pp. 34 – 56, p. 49).

6. BIBLIOGRAFÍA

- BOSCH, M. Y GASCÓN, J. (2007) “25 años de transposición didáctica”
- CHEVALLARD Y. (1991) “¿Por qué la transposición didáctica?” en *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, pp. 11 – 44
- CHEVALLARD, Y. (2006) “Steps towards a new epistemology in mathematics education”, en *Proceedings of the 4th Conference of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME 4)*. Sant Feliu de Guíxols.
- FLORISTÁN IMÍZCOZ A. (1982) “Población de Navarra en el siglo XVI”, en *Príncipe de Viana*, nº 43 – 165, pp. 211 – 262
- GARCÍA BOURRELLIER, R. Y USUNÁRIZ GARAYOA, J.M. (2012) *Amar y convivir: Matrimonio y familia en Navarra (siglos XIII-VI)*, Pamplona, Gobierno de Navarra: Caja Navarra, Banca Cívica : Diario de Navarra, D.L.
- GENOVESE, E. D. (1975) *Roll, Jordan, Roll the World the Salves Made* (p. 15). London: Andre Deutsch
- HOEPPER, B. (2009) “Stand inside my shoes: developing historical empathy”, QHistory, Queensland History Teachers Association
- JUNCAL CAMPO GUINEA M. (1994) "Los procesos por causa matrimonial ante el Tribunal Eclesiástico de Pamplona. Siglos XVI y XVII", pp. 377 – 389
- JUNCAL CAMPO GUINEA M. (1995) “La fuerza, el otro lado de la voluntad. El matrimonio en Navarra en los siglos XVI - XVII”, en *Gerónimo de Uztáriz*, nº11, pp. 71 – 87
- MATTOZZI I. (2015) “La historia desde abajo en la historia general escolar”, en *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, pp. 259 – 267
- MIKELARENA F. (1992) “Estructuras familiares y sistemas sucesorios en Navarra: una aproximación crítica desde las ciencias sociales a las perspectivas tradicionales” en *Revista Jurídica de Navarra*, nº 14, pp. 119 – 145
- MIRANDA GARCÍA F. (1999) “Algunas notas sobre la familia campesina navarra en la Edad Media”, en *Aragón en la Edad Media*, nº 14 – 15, 2, pp. 1047 – 1060
- PLÁ, S. (2013) “Pensar históricamente: reflexiones para la investigación en enseñanza de la Historia” en *Tercer encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia*, págs. 240 – 251
- SANTISTEBAN FERNÁNDEZ A. (2010) “Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico”, en *XXI Simposio internacional de didáctica de las ciencias sociales “Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales”*, Zaragoza, pp. 115 – 128, p. 123
- SANTISTEBAN FERNÁNDEZ A. (2010) “La formación en competencias de pensamiento histórico” en *Clío y Asociados*, pp. 34 – 56, p. 49

TRIBÓ TRAVERIA, G. (2001) “Archivos, fuentes y didácticas de la Historia”, en *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, No. 25, ¿Confiar en la Historia?, pp. 164 – 165 y pp. 170 – 171 [<http://www.jstor.org/stable/27753069> , consultado el 20/XII/2017]

VVAA. (2013) “Enseñanza del razonamiento histórico a través del trabajo con fuentes: pensar históricamente en la escuela”, en *La didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual*, pp. 259 – 284

ZABALZA SEGUÍN A. Y MORENO ALMÁRCEGUI A. (1999) *El origen histórico de un sistema de heredero único: el prepirineo Navarro*