

TRABAJO DE FIN DE MASTER

**EL USO DE UNA FUENTE ESCRITA PARA EL DESARROLLO
DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO Y SOCIAL: EL PROCESO DEL
SEÑOR FISCAL CONTRA PEDRO MIGUEL DE LIGUÉS POR
MALTRATOS A SU MUJER (1760)**

Autor: Marcos Gómez García

Director: Íñigo Mugueta Moreno



Universidad Pública de Navarra

Pamplona, 2020

RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo es averiguar qué competencias del pensamiento histórico desarrollan los alumnos de 3º de la ESO, utilizando una fuente histórica primaria junto con la técnica del comentario de texto. Para ello, se ha seleccionado un documento judicial del siglo XVIII (el proceso del Señor Fiscal contra Pedro Miguel de Ligués, por maltratos a su mujer), para la confección de dos propuestas didácticas con una serie de actividades y su correspondiente comentario de texto, que serán repartidas al alumnado para su realización en sesiones ordinarias. Tanto las actividades como el comentario serán evaluadas a través de una rúbrica de evaluación que pone el énfasis en el grado de asunción de estas competencias por el alumnado que las realiza. Esto repercute necesariamente en una nueva concepción didáctica de la enseñanza de la Historia, que se aleja de los parámetros convencionales y constituye una renovación metodológica y conceptual para el estudio del pasado.

Palabras clave: pensamiento histórico, pensamiento social, comentario de texto, fuente primaria, maltrato.

ABSTRACT

The main objective of this work is to find out which competences of historical thinking are developed by the students of 3rd of ESO, using a primary historical source and the technique of text commentary. For this, it has been selected an eighteenth century judicial document (the process of the Prosecutor against Pedro Miguel de Ligués, for mistreating his wife), for the preparation of two didactic proposals with a serie of activities and their corresponding text commentary, They will be distributed to the students for their realization in ordinary sessions. Both the activities and the commentary will be evaluated through an evaluation rubric that emphasizes the degree of assumption of these competences by the students who carry them out. This specifically affects a new didactic conception of the teaching of History, which moves away from the traditional parameters and constitutes a methodological and conceptual renewal for the study of the past.

Key wotds: historical thinking, social thinking, text commentary, pimary source, mistreatment

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO.....	7
1.1. MARCO PSICOPEDAGÓGICO	7
1.2. MARCO DIDÁCTICO.....	10
1.2.1. La transposición didáctica.....	10
1.2.2. El pensamiento histórico	14
a) Nacimiento y desarrollo	15
b) Competencias adquiridas	16
c) Beneficios	25
d) El pensamiento histórico-social.....	27
e) Dificultades de aplicación del pensamiento histórico-social.....	29
1.2.3. El comentario de texto.....	30
1.3. MARCO EPISTEMOLÓGICO	32
1.3.1. La justicia en el reino de Navarra	32
1.3.2. La mujer en el Antiguo Régimen.....	33
1.3.3. La violencia matrimonial en el Antiguo Régimen	35
1.4. MARCO CURRICULAR	40
1.4.1. Objetivos generales de la etapa.....	40
1.4.2. Competencias	40
1.4.3. Contenidos.....	41
1.4.4. Criterios de evaluación.....	42
1.4.5. Estándares de aprendizaje evaluables	42
CAPÍTULO II. MARCO METODOLÓGICO	43
2.1. REESTRUCTURACIÓN FORMAL DEL TEXTO	43
2.1.1. Análisis del soporte.....	43
a) Presentación del soporte	43
b) Presentación paleográfica.....	44
c) Transcripción	44
2.1.2. Análisis formal del contenido.....	45
2.1.3. Reestructuración.....	48
2.2. RECONFIGURACIÓN PARA EL AULA: PROPUESTA DIDÁCTICA I.....	50
2.2.1. Justificación.....	50
2.2.2. El comentario de texto.....	50

2.2.3.	Explicación de las actividades	58
2.3.	RECONFIGURACIÓN PARA EL AULA: PROPUESTA DIDÁCTICA II....	60
2.3.1.	Justificación.....	60
2.3.2.	Explicación de las actividades	60
a)	Preguntas sobre el contexto histórico:	60
b)	Preguntas sobre el juicio:	60
2.3.3.	Representación del juicio	61
2.3.4.	Debate final.....	63
	CONCLUSIONES.....	65
	BIBLIOGRAFÍA.....	67
	ANEXO I (FICHA DIDÁCTICA).....	71
	ANEXO II (RESULTADOS ACTIVIDADES)	75
	ANEXO III (RESULTADOS COMENTARIO DE TEXTO).....	77

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de Fin de Master se encuadra dentro del Master Universitario en Profesorado de Educación Secundaria, impartido en la Universidad Pública de Navarra. A su vez, forma parte del proyecto “*Legajos en la mochila: patrimonio documental y enseñanza de la Historia. Nuevos textos históricos navarros comentados*”, dirigido y coordinado por Íñigo Mugueta, y compuesto por varios investigadores de diferentes universidades. En él, se elaboran propuestas didácticas a partir de fuentes históricas primarias para ser trabajadas por el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

La hipótesis que se maneja en este proyecto es que, a través de la transposición de fuentes históricas primarias sobre temas socialmente relevantes, y de su comentario textual, el alumnado puede desarrollar competencias de pensamiento histórico y social

El objetivo principal de este trabajo es averiguar qué competencias del pensamiento histórico desarrollan los alumnos de 3º de la ESO, utilizando una fuente histórica primaria junto con la técnica del comentario de texto. En este caso, la fuente histórica seleccionada es el proceso judicial del fiscal del reino contra Pedro Miguel de Ligués, por maltratos a su mujer, datado entre el 1760 y 1761, y que se encuentra en el Archivo General de Navarra.

Partiendo de él, como objetivos secundarios podrían destacarse los 3 siguientes:

- Comprobar si los alumnos de 3º de la ESO logran utilizar esa fuente histórica primaria como prueba o evidencia del pasado que están estudiando en el aula.
- Averiguar si el comentario de texto es una técnica que permite desarrollar las competencias de Perspectiva Histórica, Ética de la Historia y Relevancia Histórica. Para poder conseguirlo, las actividades seleccionadas se han enfocado en esta línea de actuación.
- Conseguir que el alumnado reflexione sobre el pasado y establezca una relación entre éste y el presente, a través de un tema de relevancia social como lo es el de la violencia de género.

Para poder llevar a cabo esta propuesta, se debe resaltar la importancia de algunos conceptos ya mencionados, tales como fuente histórica, transposición didáctica, tema social relevante, comentario de texto, competencias de pensamiento histórico y pensamiento social, los cuales serán desarrollados con mayor profundidad en los siguientes epígrafes.

Este trabajo consta de 3 partes:

Primeramente, un apartado teórico en el que se fundamentan las bases psicopedagógicas y didácticas de la propuesta seleccionada, así como el contenido epistemológico de la fuente histórica primaria escogida para realizarla. Todo ello bajo la estrecha relación que guarda esta propuesta con el currículo de la ESO en la Comunidad Foral de Navarra.

Posteriormente, un apartado metodológico en el que se especifica la estrategia a llevar a cabo: desde la selección y adaptación de la fuente histórica al aula, la intervención en ella o la recogida de datos con su posible interpretación.

Por último, la explicación de dos propuestas didácticas confeccionadas: la primera, enmarcada dentro del ya citado proyecto *Legajos en la mochila*; la segunda, con la transposición didáctica de Ivo Mattozzi como modelo a seguir. Dichas propuestas, a pesar de que parten de dos estrategias didácticas diferentes, tienen puntos de contacto entre sí.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

1.1. MARCO PSICOPEDAGÓGICO

Las diversas formas de interpretar la naturaleza humana tienen su origen en grandes concepciones filosóficas, tales como el racionalismo, el asociacionismo o el constructivismo. De entre ellas, la primera defiende la influencia de lo innato, es decir, del conocimiento que poseemos desde el momento en que nacemos, aunque no seamos conscientes de ello. Esta teoría, conocida como innatismo o maduracionismo, relega a un segundo plano la influencia del entorno y la experiencia de la persona. No ocurre así con el asociacionismo (o también llamada la teoría empírica), opuesta a la primera, que defiende la importancia total que tiene la experiencia sensorial y el entorno en el que la persona vive, como medio fundamental para la adquisición de conocimiento. Por último, se encontraría el constructivismo, una especie de síntesis de las dos primeras ya citadas, que aboga por la construcción del conocimiento a través de la experiencia sensorial y el entorno en el que está, pero también a través del desarrollo genético y la herencia recibida de sus antecesores. Actuaría, por lo tanto, como un punto medio entre las dos primeras¹.

Estas teorías tienen gran importancia dentro del desarrollo humano, relacionado estrechamente con la teoría de la psicología del desarrollo, la cual estudia los cambios que experimenta la persona desde una perspectiva biopsicosocial a lo largo de toda su vida. Para poder entender nuestras propuestas didácticas de manera más clara, se debería decir que se centran en alumnos que se encuentran en plena adolescencia (etapa que va desde los 12 hasta los 18 años), y en la que se producen numerosos cambios inherentes a la persona que le configuran para el resto de su vida: cambios biológicos (físicos, ya dados desde la etapa de la pubertad, en la que la persona ve cómo su cuerpo va desarrollándose y cambiando. Pero también cognitivos, ante un rápido desarrollo cerebral), que dan lugar a los emocionales (la configuración de la personalidad, jugando con el papel del autoconcepto y la autoestima), sociales (el tipo de relación de la persona con el entorno más cercano, cómo son sus iguales o su propia familia) y morales (en la construcción de una moralidad y valores propios)².

Las teorías constructivistas han tenido gran importancia a la hora de analizar todos los cambios que se producen en la etapa adolescente. Dentro de ellas, las de Jean Piaget merecen especial atención. Su teoría ligaba el desarrollo de la inteligencia al del conocimiento, y explicaba que desde el nacimiento, el niño va tomando conciencia de unos objetos físicos y sociales que tiene a su alrededor y que le ayudan a formar estructuras lógicas de conocimiento, llamadas “invariantes cognitivos”, que le permiten adaptarse a su medio³. Dicha interacción se divide en un conjunto de fases diferenciadas y se puede realizar a través de dos procesos simultáneos: la *asimilación*, (incorporación del medio al organismo) o la *acomodación* (modificación del organismo por el medio), donde la

¹ Lizaso Elgarresta, Acha Morcillo, Reizabal Arruabarrena, & García González, 2017.

² Peñacoba Puente, Álvarez Loro, & Lázaro Arnal, 2006, pág. 13.

³ Lizaso Elgarresta, Acha Morcillo, Reizabal Arruabarrena, & García González, 2017.

construcción de su conocimiento de forma activa es un hecho. Por ello, afirma que todo cambio evolutivo puede darse por factores internos y externos al propio organismo, aunque bien es cierto que resalta los primeros⁴.

Según Piaget, el desarrollo de la inteligencia es un proceso en el que el niño parte de unos cuantos esquemas simples (reflejos) hacia esquemas de conocimientos formales (pensamiento abstracto), y que está dividido en tres grandes fases o estadios⁵:

1. Sensoriomotor (desde el nacimiento hasta los 2 años).
2. Operaciones concretas:
 - Preoperatorio (desde los 2 años hasta los 6-7 años)
 - Operaciones concretas (de los 6-7 años hasta los 11 años).
3. Operaciones formales:
 - Periodo de emergencia (a partir de los 11-12 años).
 - Periodo de consolidación (hacia los 14-15 años).

Dentro de ellas, las operaciones formales son las más importantes, pues constituyen para él la forma de pensamiento más compleja que se puede alcanzar a lo largo de la vida. A partir de aquí se pueden acumular conocimientos sobre diversas materias y temas, pero el nivel cognitivo y de pensamiento siempre será el mismo.

En este estadio, y sobre todo en el periodo de consolidación (donde se generaliza el uso de las operaciones formales a casi todos los aspectos de la vida diaria), se producen un conjunto de cambios. Por ejemplo, aumenta la capacidad de pensar de manera abstracta, sin necesidad de razonar sobre objetos o situaciones que no puedan despegarse de la realidad concreta. También, se adquiere la facultad de plantear hipótesis y enmarcarla dentro de un razonamiento hipotético-deductivo. Por otra parte, el adolescente es capaz de concebir “lo posible” y usar las distintas combinaciones de posibilidades futuras, contribuyendo a la disociación de factores para su determinación. Por último, adquiere la lógica proposicional que permite validar la verdad o falsedad de un enunciado⁶.

Las teorías constructivistas de Piaget se deben complementar con las de Vygotsky, Ausubel y Bruner, pues aportan el carácter cultural y social que rodean al individuo.

La teoría socio-histórica de Vygotsky pone el acento en la actividad e interacción social como intermediarios del desarrollo humano, y entiende el desarrollo cognitivo como un proceso de adquisición de la cultura. En este sentido, el desarrollo del pensamiento humano siempre debería enmarcarse dentro del contexto histórico y social que vive⁷. Según él, hay tres niveles distintos de conocimiento⁸:

- Zona de desarrollo efectivo o real: representa la capacidad de resolver independientemente un problema.

⁴ Peñacoba Puente, Álvarez Loro, & Lázaro Arnal, 2006, pág. 16.

⁵ Saldarriaga Zambrano, Bravo Cedeño, & Loor Rivadeneira, 2016, págs. 131-33.

⁶ Lizaso Elgarresta, Acha Morcillo, Reizabal Arruabarrena, & García González, 2017.

⁷ Peñacoba Puente, Álvarez Loro, & Lázaro Arnal, 2006, págs. 16-17.

⁸ Vielma Vielma & Salas, 2000, pág. 32; Pozo, 1989.

- Zona de desarrollo potencial: representa lo que el individuo puede resolver o hacer con una ayuda externa, de otras personas.
- Zona de desarrollo próximo: representa la diferencia entre el desarrollo real y el potencial.

Ha habido un gran debate en torno a las diferencias entre el modelo constructivista piagetiano y el de Vygotsky. Ciertamente, las posturas de uno y de otro a veces eran contrarias y opuestas, pero sí que tuvieron grandes coincidencias a la hora de hablar de la construcción del conocimiento y la inteligencia, dando como resultado un gran legado que todavía está presente en estudios contemporáneos⁹.

La teoría de Ausubel tiene como epicentro el aprendizaje significativo, en donde el alumno relaciona la nueva información con los conocimientos previos que tenía almacenados en su estructura cognitiva. Esto se puede dar siempre y cuando el alumnado adopte una actitud favorable hacia ese aprendizaje, y los contenidos o tareas sean potencialmente significativos (que puedan relacionarlos con lo que ya sabe, y que sean asimilables a través de unos inclusores u organizadores previos)¹⁰.

Por último, la teoría de Bruner pone el énfasis en el aprendizaje por descubrimiento a través del planteamiento de una pregunta o un problema, y cuyo proceso inductivo pasa por la reflexión que le lleva a su solución, estimulando su capacidad de construcción del conocimiento e interpretación y reflexión¹¹. El docente debe ayudar a dirigir el proceso de descubrimiento, y puede ayudarle con pistas que no le den la solución directa, pero que estimule la formación de más preguntas e hipótesis para conseguir el objetivo. Además, debe retroalimentarlo durante el proceso para ayudarle a adquirir el concepto deseado o final y resolver el problema o pregunta.

⁹ Rodríguez Arocho, 199.

¹⁰ Rodríguez Palmero, 2011, pág. 32.

¹¹ Camargo Uribe & Hederich Martínez, 2010, págs. 338-339.

1.2. MARCO DIDÁCTICO

1.2.1. La transposición didáctica

En los tiempos recientes, la transposición didáctica ha estado en boga por parte de la comunidad científica. En el caso de la Historia, esta tiene la misión de acercar el documento procedente de los archivos, tanto al docente como a su alumnado. Como es sabido, las aulas de los centros educativos son el lugar donde se acerca por primera vez la Historia a nuestros jóvenes, y la creciente demanda de no transmitir únicamente datos o acontecimientos históricos, sino también de saber enseñar al alumnado cómo nuestra disciplina se construye, ha hecho inevitable que la ya mencionada transposición didáctica resulte imprescindible, dando como resultado numerosas investigaciones al respecto.

El término de transposición didáctica se le atribuyó a Michel Verret, que la definió como “la transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben. De aquellos que han aprendido a aquellos que aprenden”¹². Pero ¿Cómo transmitir ese saber científico a aquellos que deben aprenderlo? Más adelante sugiere: “Toda práctica de enseñanza de un objeto, presupone, en efecto, la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza”¹³, implicando por ello un trabajo de selección, síntesis y, por supuesto, modificación.

Posteriormente, el investigador Yves Chevallard rescató el término y le dio una redefinición y teorización más profunda que el anterior, aplicándolo primeramente en la rama de la matemática y de la geometría, que provocó su ampliación a otras disciplinas por parte de numerosos investigadores¹⁴. En efecto, Chevallard distinguió un conjunto de términos necesarios para entender su definición, tales como *contenidos de saber* (puramente científicos), *contenidos a enseñar* (que deben ser enseñados en el aula), u *objetos de enseñanza* (contenidos transformados para su puesta en práctica). La misión del investigador es facilitar el proceso de conversión de un contenido u objeto de saber a un objeto de enseñanza:

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado *la transposición didáctica*¹⁵.

Además, también distingue el concepto de “transposición didáctica *stricto sensu*”, definiéndola como la “transformación de un contenido de saber preciso en una versión didáctica de ese objeto de saber”¹⁶.

En cuanto a la transposición didáctica en la disciplina histórica, el papel de Ivo Mattozzi ha sido fundamental, centrándose sobre todo en el texto histórico como herramienta para la transmisión del conocimiento al alumnado.

¹² Verret, 1975, pág. 139 en Gómez Mendoza, 2005, pág. 84.

¹³ Verret, 1975, pág. 140 en Gómez Mendoza, 2005, pág. 84.

¹⁴ Chevallard, 2002, pág. 11.

¹⁵ Chevallard, 2002, pág. 45.

¹⁶ Chevallard, 2002, pág. 46.

Las últimas investigaciones, que evidencian la importancia epistemológica del texto histórico, han subrayado el hecho de que el historiador acaba redactando un texto que, paulatinamente, deja de corresponderse con la representación de la idea preconcebida al principio de su escritura, pues durante el proceso se ve obligado a tener en cuenta varios factores que producen complicaciones estructurales. No es baladí, pues los textos son la parte fundamental de la disciplina histórica: constituye una gran fuente secundaria (investigaciones de otros estudiosos de la materia), así como una parte esencial para el aprendizaje de la historia por parte del alumnado¹⁷.

En numerosas ocasiones, el texto histórico se ha presentado de manera desordenada y confusa para el lector. ¿Qué debe tener un texto histórico y cómo lo debe presentar? Según Ivo Mattozzi, primeramente debe ser tematizado, es decir, elegir el objeto de estudio de dicho texto, y ubicarlo tanto en el espacio como en el tiempo. Pero esto no solo se debe especificar en el título, sino que debe haber una misma articulación o significado temático durante todo el texto, de principio a fin. Posteriormente, debe ser reconstruido (narrativamente, descriptivamente, argumentalmente...), a través de la contextualización histórica y su periodización, para luego pasar a la fase de la explicación erudita del hecho histórico al que el texto hace referencia, partiendo en numerosas ocasiones de problemáticas planteadas por el propio autor para abordar el tema con una sólida argumentación. Las formas de redacción suelen ser a partir de la narración o descripción, que irán en función de las necesidades epistemológicas que se requieran en una parte u otra del texto¹⁸.

Dentro de todas estas etapas, nos encontramos con hechos primarios (acontecimientos sueltos), e informaciones de hechos elaborados (elementos en serie, generalizaciones o recapitulaciones). Todos ellos siempre van acompañados de un significado que es dado por el historiador que lo redacta, relacionando todos estos conceptos con otros de corte más amplia. Es, precisamente, a través de este proceso donde la valoración subjetiva del autor se hace presente en el texto, adquiriendo un protagonismo esencial¹⁹.

Por otro lado, y en relación con el elemento subjetivo del historiador, también existen textos que parten de conceptos, cuyo papel es de gran importancia. Como dice Koselleck: “No se puede narrar ningún suceso, describir ninguna estructura, ni exponer proceso alguno sin utilizar conceptos históricos que ayuden a “comprender” el pasado”²⁰. Van mucho más allá de los hechos históricos, pues otorgan una explicación y construcción pasada más amplia que los primeros.

Por ello, diremos que el texto histórico es, por tanto, el elemento fundamental de nuestra disciplina, gracias al cual adquirimos el conocimiento necesario para abordarla y por el cual el proceso de enseñanza-aprendizaje se hace presente. Por todas estas razones, se convierte en el objeto de la transposición didáctica en nuestro campo.

¹⁷ Mattozzi, 2004, págs. 39-40.

¹⁸ Mattozzi, 2004, págs. 41-43.

¹⁹ Mattozzi, 2004, págs. 43-44.

²⁰ Koselleck, 1986, pág. 131 en Mattozzi, 2004, pág. 44.

Siguiendo el punto de partida marcado por Chevallard, Ivo Mattozzi ha sido el transmisor de la transposición didáctica a la Historia. Sin embargo, afirma rotundamente que no hay una tendencia por parte de los docentes de llevarla a cabo²¹. Es por esta razón, según Mattozzi, por la que resulta imposible introducir novedades y cambios sustanciales que mejoren la enseñanza de esta disciplina:

“Sin embargo, el texto no se percibe como un elemento decisivo del problema de la didáctica de la historia. El texto escolar se considera como la inevitable realización de la historia por enseñar [...]. Por consiguiente, la reflexión didáctica se plantea interrogantes acerca de la manera de enfocar el libro de historia, pero no pone en tela de juicio el texto. Según esta corriente mayoritaria, las dificultades de la enseñanza y del aprendizaje dependen de la naturaleza de la “historia”, como si la historia no existiese fuera de los textos y como si las dificultades no pudiesen ser reproducidas por los textos mismos. Se plantea la cuestión de la posible comprensión de la “historia” y del “tiempo histórico” por parte del niño o del adolescente, como es la comprensibilidad de ambos conceptos no dependiera de los textos dirigidos a los alumnos”²².

Por medio de la transposición, la didáctica de la Historia da un auténtico giro de 180 grados, con numerosos beneficios no solo al alumnado en su conjunto, que desarrollará mejor competencias propias de historiadores, sino también a los docentes, que deberán guiarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje²³.

Para poder realizar un modelo de transposición, bastaría seleccionar un texto experto y seguir un proceso compuesto por tres fases: la primera, la modificación del texto según las circunstancias requeridas; la segunda, la “puesta en escena” en el aula gracias a las estrategias y soportes para hacerlo visible; la tercera y última, la del proceso de aprendizaje por parte del alumnado, adquiriendo el conocimiento histórico y ayudándole a construir el suyo propio a partir de ese material entregado²⁴.

En relación con lo anterior, Mattozzi establece un total de 6 fases para la configuración del texto escolar²⁵:

1. Analizar los rasgos estructurales del texto experto (texto 1), tales como los bloques de conocimiento, temática de las operaciones cognitivas, del sistema de informaciones o la lingüística.
2. Concretar los objetivos didácticos para identificar conocimientos previos y de esta manera, ver puntos fuertes, deficientes y excedencias del texto experto (texto 1).
3. Determinar criterios metodológicos, cognitivos y lingüísticos para elaborar un primer esquema de modificación del texto científico escogido, que daría lugar al texto 2.

²¹ Mattozzi, 1999, págs. 29-30.

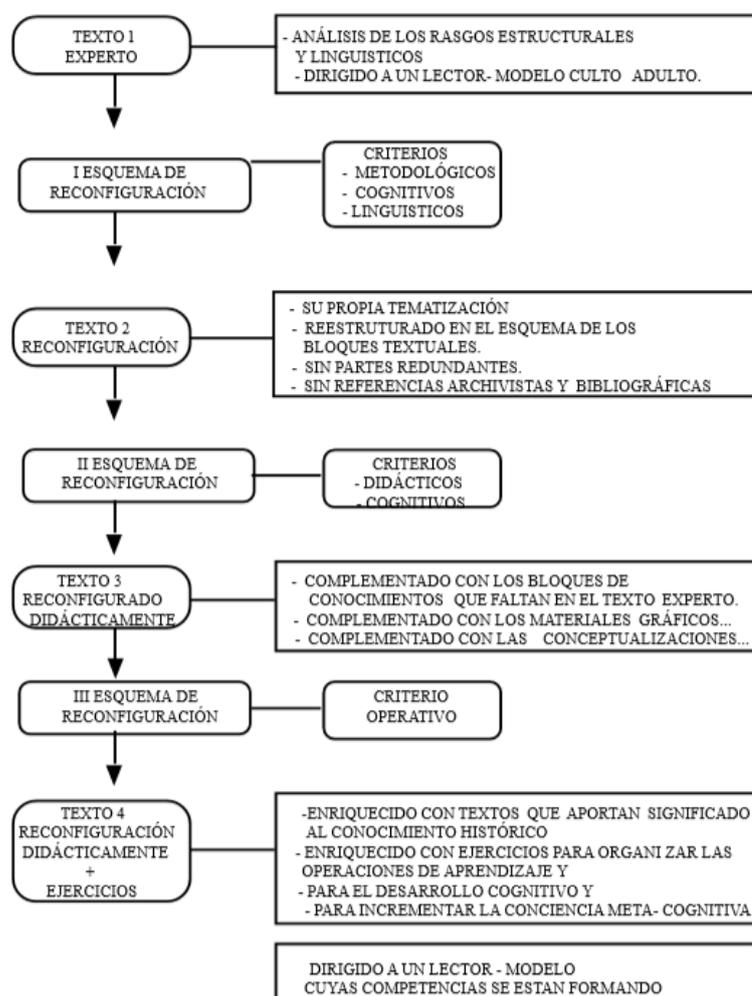
²² Mattozzi, 1999, pág. 30.

²³ Mattozzi, 1999, págs. 31-32.

²⁴ Mattozzi, 1999, pág. 34.

²⁵ Mattozzi, 1999, págs. 43-44.

4. Articular temáticamente el texto experto modificado (texto 2) y estructurarlo en bloques de conocimiento, eliminando las reiteraciones y referencias bibliográficas y archivísticas.
5. Reconfigurarlo desde un punto didáctico-cognitivo, complementándolo con los bloques de conocimiento que faltan en el texto experto, ayudado por materiales gráficos y conceptualizaciones, a la vez que se le da una estructura lingüística adecuada para que el alumnado lo comprenda totalmente. El resultado de este proceso sería el texto 3.
6. Por último, aplicar unos criterios operativos para guiar el aprendizaje, a la vez que se enriquece de elementos textuales significativos que apoyan a los bloques, o de ejercicios que favorecen la construcción del aprendizaje. Como resultado final tendríamos el texto 4, es decir, el texto escolar definitivo:



Fases de la Configuración de un texto escolar Mattozzi, 1999, pág. 53.

Por ende, el texto experto se verá acompañado de tablas, imágenes, o aclaraciones..., el cual además podrá ser reconfigurado en virtud de las necesidades didácticas de cada momento. Así mismo, se verá precedido de textos de autor escolar para dotarlo de mayor cohesión y sentido histórico, a la vez que se le acompañará con ejercicios para que los

alumnos construyan mejor su conocimiento. Por último, estará seguido por otros textos de autores escolares, que servirán de nexo de unión con el siguiente núcleo de texto experto²⁶.

Es, en definitiva, un arduo proceso que implica de lleno el cambio de perspectiva y uso de la gran fuente de información que tiene el alumnado para aprender sobre los hechos pasados durante su etapa escolar, pero que le servirá para adquirir un conjunto de competencias en varios campos: en el de la didáctica, a través de nuevas técnicas que activen la construcción de conocimiento propio y la crítica textual, de la adquisición y mantenimiento de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje²⁷, o a través del desarrollo de la capacidad creativa y original del alumnado; y en el de la Historia, a través del uso de fuentes históricas y textos expertos, de la familiarización con el método histórico científico, o a través de la capacidad de construir la historia y relacionarla con el presente en el que vivimos.

En este sentido, unos buenos ejemplos de propuestas didácticas que siguen el patrón de la transposición de Ivo Mattozzi serían las confeccionadas por Íñigo Mugueta y Ana Mendioroz, en colaboración con los alumnos del MUPES de la Universidad Pública de Navarra, con documentos históricos almacenados en los fondos del Archivo General de Navarra²⁸.

1.2.2. El pensamiento histórico

Hoy en día, el análisis del estudio de nuestra disciplina en los colegios e institutos evidencia que en la mayoría de casos, poco se ha innovado tanto en su forma, como en su contenido. Así pues, la enseñanza de la Historia consiste en la repetición sistemática de estructuras factuales (sobre todo de corte político) a manera de eslabones de una cadena que empezaría en la prehistoria y acabaría en nuestra sociedad. Sin embargo, el currículo oficial de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra expresa que:

“En la ESO, la materia de Geografía e Historia pretende profundizar en los conocimientos adquiridos por los estudiantes en la Educación Primaria, favorecer la comprensión de los acontecimientos, procesos y fenómenos sociales en el contexto en el que se producen, analizar los procesos que dan lugar a los cambios históricos y seguir adquiriendo las competencias necesarias para comprender la realidad del mundo en el que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, su orientación en el futuro, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad. El aprendizaje de la Geografía y de la Historia contribuye, a su vez, al aprendizaje competencial de una forma significativa”²⁹.

En este sentido, el llamado “pensamiento histórico” nos ofrece muchas de las claves para abordar lo que en el párrafo anterior se proponen como objetivos. Este concepto se

²⁶ Mattozzi, 1999, págs. 44-45.

²⁷ Mattozzi, 2007, pág. 455.

²⁸ Mugueta Moreno & Mendioroz Lacambra; Mugueta Moreno, Mendioroz Lacambra, & Rodríguez López.

²⁹ Boletín Oficial de Navarra número 127, de 2 de julio de 2015, pág 42.

muestra como una oposición clara y firme ante esa enseñanza positivista e inconexa de la Historia que todavía impera en los modelos educativos actuales.

a) *Nacimiento y desarrollo*

Las primeras aproximaciones al pensamiento histórico surgieron en la segunda mitad del siglo XX en el Reino Unido. Estudiosos como Hirst plantearon que los *campos de conocimiento* comparten cuatro rasgos diferenciados: rasgos conceptuales (de contenido), proposicionales (narrativos), procedimentales (metodológicos) y técnicos (especializaciones)³⁰.

Durante los años ochenta, autores como Lee, Dickinson, Ashby, Rogers o Shelmit, defendieron la enseñanza de la historia desde un planteamiento que incluyera esos conocimientos conceptuales con los procedimentales, a los que empezaron a llamar de segundo orden. A partir de esta premisa, fundaron un proyecto curricular titulado *History 13-16*, más tarde llamado *School History Project*, cuyos materiales abordaban las nociones de fuente y prueba escrita, explicación causal y por empatía, así como cambio y continuidad³¹. Años después se realizaron unas pruebas a 1000 alumnos (500 que formaron parte del proyecto SHP y 500 que no), las cuales evidenciaron que la mitad que había formado parte del proyecto SHP, obtenía un mejor conocimiento sobre la Historia como disciplina. Años más tarde, Shelmit también dirigió el proyecto *Cambridge History Project*, como una continuación del SHP y, tiempo después, el proyecto *Concepts of History and Teaching Approaches* (proyecto CHATA)³².

En Canadá, el Centro para el Estudio de la Conciencia Histórica de la Universidad British Columbia, dirigido por Peter Seixas, impulsó en 2006 el proyecto *Historical Thinking*. Según el proyecto, para pensar históricamente el alumnado debe ser capaz de realizar seis grandes conceptos o fases³³, que serán explicados posteriormente con mayor profundidad.

Dentro de la órbita española, y a partir de los estudios ingleses, comenzó a ver cierto interés en innovación en la didáctica de la Historia, que se tradujo en proyectos como los del Grupo Eina en 1979 (a semejanza con el SHP), cuyos resultados fueron base en otros proyectos de renovación, como el del Grupo 13-16, o el Proyecto Guadalquivir. A su vez, algunos profesores de departamentos universitarios también han trabajado estos últimos años en investigación didáctica³⁴, tales como Joan Pages, Antoni Santisteban, Gemma Tribó o Jesús Domínguez, entre otros.

Al mismo tiempo, también se han llevado a cabo un conjunto de investigaciones cognitivas sobre el aprendizaje de la historia, como las pioneras de Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio, en donde se proponían determinadas actividades y se comparaban las respuestas de expertos y novatos en la materia, cuya diferencia no residía en un conocimiento conceptual, sino en el conjunto de habilidades generales del campo de

³⁰ Domínguez Castillo, 2015, págs. 49-50.

³¹ Domínguez Castillo, 2015, pág. 50.

³² Domínguez Castillo, 2015, págs. 51-52.

³³ Seixas & Morton, 2013.

³⁴ Domínguez Castillo, 2015, págs. 52-53.

conocimiento. Distinguieron dos tipos de dominios disciplinares: los bien estructurados (matemáticas) o débilmente estructurados (como la Historia, ligada a la interpretación), y cuyas actividades cognitivas de sus expertos (siguiendo la obra *Expertise in History*, de J.F. Voss y J. Wiley) se pueden dividir en 3 bloques: evaluación de evidencias en la obtención de la información, razonamiento y solución de problemas, y análisis de construcción de narrativas³⁵.

b) Competencias adquiridas

La multitud de investigaciones sobre el pensamiento histórico han dado como resultado la gran diversidad de perspectivas y términos empleados para describirlo. Ciertamente, los investigadores han sido capaces de crear un marco teórico competencial diferente entre ellos para referirse prácticamente a las mismas habilidades adquiridas por medio de este amplio concepto.

En este trabajo se explicarán estas competencias partiendo de la propuesta del ya citado proyecto *Historical Thinking*, aunque serán complementadas con otras variaciones teóricas promovidas por otros grandes investigadores en didáctica de la Historia en el ámbito español.

Según el proyecto canadiense, el desarrollo del pensamiento histórico se consigue a través de la formación de 6 competencias³⁶:

- Establecer la relevancia histórica.
- Utilizar pruebas basadas en fuentes primarias.
- Identificar el cambio y la continuidad.
- Analizar causas y consecuencias.
- Tomar una perspectiva histórica.
- Comprender la dimensión ética de las interpretaciones históricas.

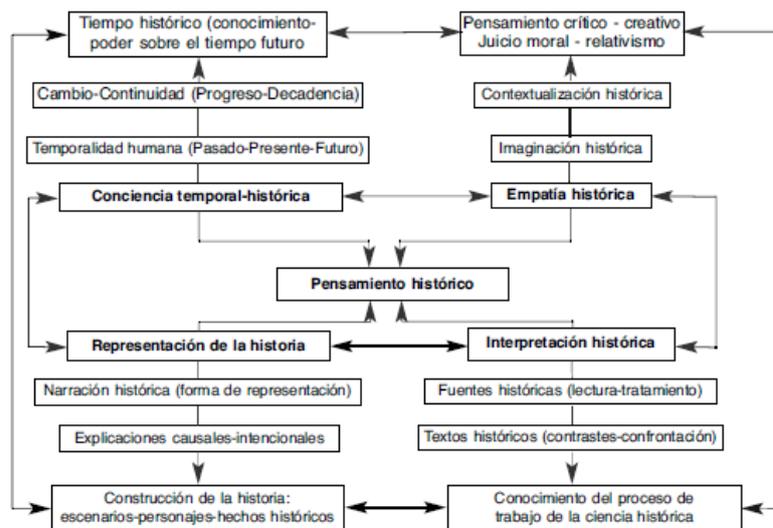
Estas se podrían poner en relación con las que fueron aceptadas como válidas por Santisteban, Pagès y González, que sostuvieron la preeminencia de 4 competencias³⁷, todas ellas relacionadas entre sí, y de las cuales se ramificaban competencias secundarias que se trabajaban de manera implícita:

- Conciencia temporal-histórica.
- Empatía histórica.
- Representación de la historia.
- Interpretación histórica.

³⁵ Domínguez Castillo, 2015, págs. 55-57.

³⁶ The Historical Thinking Project.

³⁷ Santisteban, González, & Pagès, 2010, pág. 117.



Competencias del pensamiento histórico Santisteban, González, & Pagès, 2010, pág. 117

Aunque cambien el nombre de las competencias, lo cierto es que los dos estudios abordan prácticamente los mismos conceptos. Volviendo al proyecto *Historical Thinking*, convendría explicar cada uno de los términos empleados:

- Establecer relevancia histórica

La disciplina histórica abarca tantos ámbitos, lugares y momentos del pasado que resulta imposible estudiarla y enseñarla en su totalidad. Esto conlleva una necesaria selección de aquellos conceptos que consideramos los más importantes para ser material curricular. Así mismo, los profesores: “Make distinctions between the historically significant and the historically trivial [...] but what makes an event or a tren or a person historically significant?³⁸”. ¿Qué debe tener un acontecimiento para ser estudiado? ¿Cuáles son sus características? La mayoría de los hechos pasados que se estudian fueron elegidos porque provocaron grandes impactos en las personas y en el ambiente durante un largo periodo de tiempo, tales como, por ejemplo, la Revolución Francesa o la II Guerra Mundial. Sin embargo, toda la historia que llamaríamos “social”, en muchas ocasiones relacionada con el ámbito local o comunitario, perdería toda consistencia bajo este criterio³⁹. A su vez, la relevancia histórica conlleva implícitamente un razonamiento más bien subjetivo, que depende de la perspectiva y opinión de cada persona o grupo social⁴⁰. Por ello, establecer la relevancia histórica “involves organizing events in a narrative that will show us something important about our position in the world”⁴¹.

En relación a esto, Peter Seixas ha determinado dos características para que un hecho o movimiento tenga relevancia histórica: su resultado en el tiempo (es decir, que esa persona, movimiento o desarrollo tenga unas consecuencias profundas en muchas personas durante un largo periodo de tiempo) y que sea revelador (que evidencie o sea un símbolo de un

³⁸ Seixas & Peck, 2004, pág. 111.

³⁹ Seixas & Peck, 2004, pág. 111.

⁴⁰ Seixas, 2006, pág. 3.

⁴¹ Seixas & Peck, 2004, pág. 111.

problema de la época, o que permanezca en la memoria colectiva de un determinado grupo social por varios años)⁴².

Según él mismo, gracias a esta competencia el alumnado será capaz de explicar qué hizo a un acontecimiento ser significativo en la historia, elegir aquellos eventos más importantes y argumentarlo, así como identificar y explicar las diferencias e importancias de algo a través de las distintas generaciones⁴³.

- Utilizar pruebas basadas en fuentes primarias

La disciplina histórica se fundamenta en las fuentes primarias que se poseen para estudiar lo que ocurrió. Pero pensar históricamente exige entender que ellas “no son una fuente directa de información sobre el pasado sino que son utilizadas por los historiadores como pruebas del conocimiento del pasado”⁴⁴. La diferencia entre fuente y prueba es clara: las fuentes (primarias y secundarias) nos aportan información sobre lo que ocurrió, con una realidad objetiva independiente del estudioso que la investiga, pero que no pueden hablar sobre lo acontecido por sí mismas, o tomadas sin más como referencia. Solo cuando la fuente es contextualizada y sometida a una reflexión crítica, a través de una construcción intelectual e interpretativa, y por medio de un conocimiento histórico colectivo, pasa de ser solamente fuente a ser prueba⁴⁵.

En este sentido, Peter Seixas distingue entre búsqueda de información, que se podría corresponder como la consulta y validez automática de una historia contada en un documento, y búsqueda de evidencias, que se asemejaría más al trabajo con las fuentes. Esta última estaría definida por 5 aspectos: analizar la fuente *per se*, su naturaleza, autoría, intencionalidad y contextualización histórica⁴⁶.

Sin embargo, todas estas matizaciones carecen de importancia significativa en los currículos oficiales y por lo tanto, en las aulas. Ciertamente, el alumnado actual no posee las habilidades para determinar la validez de una fuente u otra, y ni siquiera la de los textos expertos. Simplemente, aceptan y estudian cualquier fuente primaria o secundaria que se le facilite sin ningún tipo de reflexión. Se prioriza el conocimiento sustantivo frente al metodológico, con una presencia casi nula durante la Secundaria. Sin embargo, desarrollar el pensamiento histórico supone que el alumnado sea capaz de contextualizar las fuentes y someterlas a un juicio crítico⁴⁷.

Bajo estas premisas, el desarrollo de la interpretación de la historia (esencial en la formación histórica del alumnado) adquiere un protagonismo evidente. Esta se sustenta en 3 pilares (2 de ellos relacionados directamente con las fuentes): lectura y tratamiento de evidencias históricas, la confrontación de textos históricos opuestos, y la comprensión del proceso de

⁴² Seixas, 2006, pág. 3.

⁴³ Seixas, 2006, pág. 4.

⁴⁴ Domínguez Castillo, 2015, pág. 65.

⁴⁵ Domínguez Castillo, 2015, pág. 68.

⁴⁶ Seixas, 2006, pág. 5.

⁴⁷ Seixas & Peck, 2004, pág. 112.

construcción de la historia. Además, también favorece el desarrollo de la experiencia histórica, a través de problemas sociales históricos que motiven al alumnado⁴⁸.

Ha habido investigadores que han dedicado especial interés al estudio de esta competencia, tales como Wineburg (quien fue codirector del proyecto *Historical Thinking Matters*), quien sostiene que a través del trabajo con fuentes se adquieren grandes destrezas: analizar el origen, autoría y finalidad de las fuentes, contextualizarlas en el espacio y en el tiempo, analizarlas a para ver qué dicen y cómo lo dicen, y comparar su información con otras ofrecidas por otras fuentes⁴⁹.

Estas guardan gran parecido con las que sostiene Peter Seixas: encontrar y seleccionar fuentes primarias para responder a cuestiones históricas, formular preguntas sobre la propia fuente para poder arrojar luz al contexto histórico, analizarla para averiguar su intencionalidad, valores o autoría, usarla para construir una narración o argumento, y evaluar lo qué se puede explicar y lo qué no a través de ella⁵⁰.

Para poder evaluar esta competencia, siguiendo el esquema propuesto por Jesús Domínguez Castillo, existen 3 componentes esenciales: la reflexión sobre los conceptos de fuente y prueba (citada anteriormente), la destreza historiográfica en el tratamiento de fuentes (a través de tres *ítems*: analizar las fuentes críticamente y en profundidad, contextualizarlas y, por último, cotejarlas), y las destrezas de la comprensión lectora y comunicación (obtener información implícita y explícita, obtener información por inferencia, integrarla e interpretarla, evaluarla, y comunicarla y sintetizarla)⁵¹.

- Continuidad y cambio

Si hay algo que caracteriza a los procesos históricos es la palabra “cambio”. Como afirma Jesús Domínguez:

“Situación los hechos del pasado en el tiempo, y relacionarlos con su contexto histórico, comprender cómo y por qué cambian de manera rápida o lenta, o si se mantienen sin variación por largo tiempo, valorar si los cambios han traído progreso o retroceso... son sin duda aspectos esenciales del pensamiento histórico. Sin ellos no es posible comprender y apreciar el papel y la relevancia que el pasado tiene en el presente, y en último extremo, cómo nos condiciona también en el futuro”⁵².

Se presupone que esta competencia se adquiere implícitamente con el estudio de la Historia dada en los currículos, pero la realidad es notoriamente distinta. En algunos libros de texto y manuales de historia se establece un progreso histórico de manera sesgada, con un componente político preponderante sobre todo lo demás⁵³. Sin embargo, hay que tener en cuenta otros factores, tales como el tecnológico, social, cultural o moral, que deben ser

⁴⁸ Santisteban, 2010, pág. 50.

⁴⁹ Domínguez Castillo, 2015, págs. 74-76.

⁵⁰ Seixas, 2006, pág. 5.

⁵¹ Domínguez Castillo, 2015, págs. 87-91. Las destrezas historiográficas y las de comprensión se deben relacionar entre sí. Para más información, véase el cuadro 20 presente en (Domínguez Castillo, 2015, pág. 91.

⁵² Domínguez Castillo, 2015, pág. 171.

⁵³ Seixas & Peck, 2004, pág. 112.

evaluados conjuntamente para abordar el cambio en su totalidad cuando hablamos de periodos históricos. En este sentido, la afirmación de Peter Seixas es muy ilustrativa: “One of the keys to continuity and change is looking for change where common sense suggests that there has been none and looking for continuities where we assumed that there was change”⁵⁴.

Los términos *cambio* y *continuidad* pueden abordarse desde distintos ángulos: el de su contenido (¿Qué cambia o no?), el de su explicación (las causas del cambio o inmovilismo), el de sus procesos (la velocidad de cambio: rápidamente, velocidad media...), y el de su valoración y orientación (si fue bueno y trajo progreso o qué consecuencias tuvo para el presente o el futuro...)⁵⁵.

Así mismo, esta competencia posee 5 aspectos importantes: una periodización que ayuda a organizar su entendimiento, una cronología para determinar el orden de las cosas que acaecieron, el progreso y retroceso para valorar los cambios (pues se presupone falsamente que todo cambio siempre es positivo), un ritmo distinto de cambio entre procesos históricos, y una interrelación entre cada uno de ellos, que a su vez determinan nuevos cambios o continuidades. Por ello, el alumnado que la trabaje será capaz de explicar fenómenos que cambiaron o no en determinados periodos históricos, de identificar cambios asumidos como una continuidad e identificar continuidades donde se presupone que hubo cambios y, por último, de comprender que la noción de progreso y atraso pueden variar dependiendo de la perspectiva o propósito tenidos en cuenta⁵⁶.

A pesar de que el marco de evaluación de esta competencia es bastante amplio, las investigaciones del ya citado Jesús Domínguez, cuya tabla adjuntamos tras estas líneas, resultan muy útiles:

ÁMBITOS O DIMENSIONES	DESTREZAS EVALUABLES
1. Vocabulario y convenciones cronológicas	<ul style="list-style-type: none"> Identificar el vocabulario y las convenciones cronológicas. Aplicarlos de manera comprensiva.
2. Conceptos temporales y cronología histórica <ul style="list-style-type: none"> Sucesión, simultaneidad, duración. Sentido del periodo. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar el orden de sucesión de los hechos. Situar y distinguir acontecimientos y etapas en un eje cronológico. Elaborar un relato o narración utilizando conceptos temporales y de la cronología. Situar y relacionar hechos en su época o periodo.
3. Contenido del cambio y continuidad	<ul style="list-style-type: none"> Identificar, analizar... qué ha cambiado y qué permanece.
4. Procesos de cambio y continuidad <ul style="list-style-type: none"> Momentos, ritmos, etapas, puntos de inflexión, tendencias... Causas y consecuencias. Perspectiva de la gente. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar y delimitar etapas en la evolución de ciertos acontecimientos. Delimitar temporalmente los cambios. Caracterizar los ritmos de cambio (brusco, gradual...). Identificar momentos de cambio, puntos de inflexión, tendencias, etc. Distinguir causas y consecuencias del cambio a corto y largo plazo. Considerar la perspectiva de la gente, sobre su experiencia de los cambios.

Cuadro 51. Ámbitos del concepto tiempo, cambio y continuidad y destrezas para su evaluación Domínguez Castillo, 2015, pág. 180.

⁵⁴ Seixas, 2006, pág. 6.

⁵⁵ Domínguez Castillo, 2015, pág. 173.

⁵⁶ Seixas, 2006, pág. 6.

- Causas y consecuencias

En Historia siempre nos preguntamos el cómo y el por qué de las cosas que acaecieron. Lejos de otras disciplinas de carácter técnico, en la Historia la acción humana es fundamental. Son las personas las que con sus actos, juegan un rol importante en el cambio histórico⁵⁷. Por lo tanto, estudiar el pasado comprende estudiar a las personas que lo vivieron y los motivos por las que actuaron, pensaron o sintieron de una forma u otra⁵⁸.

Sin embargo, hasta hace relativamente unas pocas décadas, el concepto de acción o motivación humana estuvo en parte sesgado en los libros de texto de secundaria, pues solo se tenía en cuenta las relaciones de poder y decisiones de los grandes actores políticos: emperadores, reyes y nobles, minusvalorando a las bajas clases sociales o a las que permanecieron al margen de este universo de palacios y cortes. Sin embargo: ¿Cómo podríamos entender la Revolución Francesa sin contar con pueblo parisino? Ciertamente, esta concepción está cambiando, y se está comenzando a dar más protagonismo como actores causales a las clases sociales que han permanecido carentes de poder a lo largo de la Historia⁵⁹.

Esto repercute directamente en el alumnado que la estudia, pues esta concepción les hace involucrarse dentro del rol de agentes de cambio de nuestro presente. Como afirma Seixas: “How young people in a variety of social and historical situations understand their own life activity as a part of historical change is, then, an important consideration in thinking”⁶⁰.

Por otra parte y desde el punto de vista metodológico, la explicación histórica requiere de una explicación causal que de sentido y fiabilidad al relato. Sin embargo, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje puede que haya errores comunes a la hora de explicar la causalidad de una etapa o fenómeno histórico: considerar que un listado de causas es suficiente para explicar todo el pasado, estudiarlas de manera inconexa y sin comprenderlas, o ver consecuencias sin poder relacionarlas con las condiciones causales que las hicieron posibles⁶¹.

Ante ello, ¿cómo se caracteriza la explicación causal? Primeramente, por la selección de los factores más relevantes entre los hechos acaecidos (que pueden ser de distintos tipos, según su contenido, duración o función) y su posterior jerarquización para comprender la importancia real de cada uno (lo cual conlleva un juicio subjetivo por parte del historiador que construye el relato). Para poder comprender la importancia de una causa, el razonamiento contrafáctico puede ser un buen aliado. Por último, el establecimiento de una red de conexiones entre cada uno de esos factores y a su vez, entre las consecuencias. Por ello, la causalidad no puede entenderse como una relación causa-efecto, sino como una relación de multicausalidad de la que derivan unas consecuencias lógicas⁶².

⁵⁷ The Historical Thinking Project. Cause and Consequence.

⁵⁸ Seixas, 2006, pág. 8.

⁵⁹ Seixas & Peck, Teaching Historical Thinking, 2004, pág. 114.

⁶⁰ Seixas & Peck, Teaching Historical Thinking, 2004, pág. 114.

⁶¹ Domínguez Castillo, 2015, pág. 102.

⁶² Domínguez Castillo, 2015, págs. 107-110.

Así, el alumnado que trabaje esta competencia, deberá examinar cualquier evento actual desde sus causas originarias, analizar un pasado histórico e identificar sus tipos de causas que lo hicieron posible, examinar la relación entre las motivaciones de un agente individual con las consecuencias de sus acciones y crear un esquema de causas para explicar un fenómeno histórico. También, y en un nivel más sofisticado, será capaz de valorar la motivación e intención humana como agente móvil que potencia el cambio, y saber argumentar pasados contrafácticos⁶³.

La evaluación de esta competencia puede abordarse, según Jesús Domínguez, mediante 5 destrezas relacionadas entre sí⁶⁴:

1. Identificar causas:
 - Diferenciar causas y efectos.
 - Relacionar causas con efectos.
 2. Clasificar causas según distintos criterios:
 - Contenido, función, duración temporal e importancia o peso sobre la consecuencia.
 3. Analizar conexiones entre causas y consecuencias
 - Identificar posibles conexiones entre causas y consecuencias.
 - Explicar las conexiones entre algunas causas.
 4. Juicio contrafáctico:
 - Comparar el peso de dos o más factores a partir de un análisis contrafáctico.
 - Clasificar algún factor según su función, importancia, etc., a partir de juicios contrafácticos, y justificarlo.
 5. Síntesis y comunicación:
 - Elaborar una hipótesis explicativa en torno a una o algunas causas prioritarias.
 - Evaluar un determinado relato explicativo.
 - Comparar y valorar distintas explicaciones históricas.
- Perspectiva histórica

Estudiar el pasado conlleva investigar otras maneras de actuar, de pensar, e incluso de sentir. A la hora de estudiarlo, hay veces en las que nos resulta complejo poder entender lo que acontecía a ojos del presente: ¿Quién abogaría hoy por un papel activo de la Inquisición en pleno siglo XXI, o quién dejaría que un monarca tuviera todo el poder sobre un Estado? Muchas veces, el estudio y la transmisión de la Historia están condicionados desde nuestra perspectiva actual. En este sentido, el desarrollo de la perspectiva histórica ostentaría un gran protagonismo en el abandono de esta concepción y en el desarrollo del pensamiento histórico.

La perspectiva histórica se definiría como “the cognitive act of understanding the different social, cultural, intelectual and even emotional contexts that shaped people’s lives and actions in the past”⁶⁵. Esta perspectiva está relacionada con la “empatía histórica”, no entendida como la identificación y defensa de los actos movidos por los personajes del

⁶³ Seixas, 2006, pág. 8.

⁶⁴ Domínguez Castillo, 2015, págs. 125-126.

⁶⁵ Seixas, 2006, pág. 10.

pasado, sino como la comprensión de las grandes diferencias que separan a aquellas gentes de nosotros⁶⁶. En esta línea, Peter Lee y Denish Shemilt nos ofrecen una definición de la empatía histórica bastante concisa y que compartiría muchas similitudes con el proyecto *Historical Thinking*⁶⁷:

“La empatía histórica no es una forma misteriosa de acceder a las mentes de la gente del pasado. Es a lo que se llega cuando, aptados en las fuentes, reconstruimos las creencias y valores de nuestros antepasados de manera que hacemos inteligibles sus acciones y prácticas sociales⁶⁸”.

Para poder contextualizar cualquier fenómeno histórico, debe estar presente una explicación causal y lógica que lo asiente. Sin embargo, esto no es suficiente, pues dejan sin explicar los motivos que llevaron a esas personas a actuar, pensar... de esa manera. Solo a través de la empatía histórica y, por ende, de la perspectiva histórica, se puede llegar a comprender en su totalidad muchos fenómenos pasados que, de otra manera, quedarían sin ser entendidos en su totalidad⁶⁹. En este sentido, y a través de la empatía y contextualización, la imaginación histórica (no entendida como los sentimientos fantásticos del pasado, sino como la que da sentido a la evidencia y a la acción), da una óptima explicación a los acontecimientos históricos⁷⁰.

Esta competencia posee 3 aspectos a tener en cuenta: la dependencia hacia las evidencias que tenemos para saber cómo pensaba y sentía la sociedad pasada (es decir, hacia fuentes históricas que lo corroboren), las diferentes perspectivas que tienen los actores que vivieron esos fenómenos históricos (por lo que lo contarán desde una perspectiva diferente), y la no identificación personal con esos comportamientos y actuaciones pasadas⁷¹.

A través del trabajo de esta competencia, Seixas defiende que el alumnado será capaz de comparar fuentes primarias desde distintos puntos de vista, escribir cartas, diarios... desde la perspectiva del pasado y con la ayuda de diferentes fuentes históricas. A un nivel más sofisticado, sabrá reconocer el presente en algunos agentes del pasado y, por último, usar evidencias para entender el contexto histórico y cómo las personas del pasado pensaron y actuaron de la manera que lo hicieron⁷².

Por su parte, Jesús Domínguez establece unas destrezas cognitivas similares al estudio anterior: identificar y analizar desde el presente, identificar y analizar de forma contextualizada, analizar e interpretar la relación entre las ideas de la gente del pasado y las

⁶⁶ The Historical Thinking Project. Take Historical Perspectives.

⁶⁷ Mientras Lee y Shemilt consideran que el término “empatía” debe estar presente a la hora de hablar de la perspectiva histórica, Peter Seixas prefiere no referirse a tal palabra para abordarla. Sin embargo, nos ha parecido adecuado mencionarlo porque, a pesar de la nomenclatura escogida por cada uno, todos se refieren al mismo concepto.

⁶⁸ Lee & Shemilt, 2011, pág. 48 en Domínguez Castillo, 2015, pág. 139.

⁶⁹ Domínguez Castillo, 2015, pág. 140.

⁷⁰ Santisteban, 2010, pág. 46.

⁷¹ Seixas, 2006, pág. 10.

⁷² Seixas, 2006, pág. 10.

forma de vida de su época y, por último, distinguir y comparar las ideas de hoy y de otra época⁷³.

- Dimensión ética de la Historia

La historia es escrita y contada por los historiadores que han vivido o bien bajo unos determinados estándares morales, culturales y sociales. A pesar de que estos profesionales contienen su impulso de establecer juicios morales al hablar sobre el pasado, indirectamente florecen cuando abordan un hecho o movimiento histórico significativo⁷⁴, estableciendo una comparativa entre nuestros estándares y los del pasado.

Sin embargo, esta competencia resulta cuanto menos paradójica. Al mismo tiempo que se debe comprender algunas acciones enmarcadas dentro de un contexto histórico determinado sin compararse con los ojos del presente (tal como la perspectiva histórica marca), no se puede tratar de manera neutra algunas determinadas acciones, tales como el holocausto nazi. Por ello, muchos fenómenos históricos están entre dos aguas: la moral presente y la necesidad de neutralidad a la hora de hablar del pasado⁷⁵.

Hacer valoraciones y juicios morales en Historia es un hecho. Conmemoraciones de acontecimientos históricos (día de la Hispanidad, día de Andalucía...), homenajes a soldados que murieron en guerras (como los americanos en la II Guerra Mundial...) están a la orden del día en nuestra sociedad. Llevándolo a una perspectiva didáctica, el docente no solo debe intentar que estas valoraciones no sean generalizadas a todos los aspectos históricos, sino que se aprendan a realizarlas desde la perspectiva del pensamiento histórico.

Como resultado de una titánica labor debido a la complejidad que este problema presenta, y como objetivo deontológico de nuestra disciplina, en último término se puede establecer estos juicios y valoraciones morales acerca del pasado para mejorar nuestro presente o nuestro futuro. Por ejemplo, para crear conciencia y sentimiento de una sociedad libre y democrática⁷⁶.

Como resultado, hablar de dimensión ética de la historia conlleva referirse a un conjunto de elementos: primero, que hablar sobre hechos históricos significativos implica un juicio moral explícito o implícito, el cual constituye un riesgo de anacronía cuando lo comparamos con nuestra mentalidad. Segundo, que los historiadores suelen resolver el conflicto con tres opciones posibles: formulando preguntas con una dimensión moral, suspendiendo los juicios para entender las diferentes perspectivas de los agentes históricos o a través de la elaboración de un estudio con observaciones sobre las implicaciones morales de su contenido⁷⁷.

A través del desarrollo de esta competencia, el alumnado será capaz de examinar problemas históricos, identificar diferentes perspectivas que estuvieron presentes en el pasado y

⁷³ Domínguez Castillo, 2015, pág. 164.

⁷⁴ Seixas, 2006, pág. 11.

⁷⁵ The Historical Thinking Project. Ethical Dimensions.

⁷⁶ Santisteban, 2010, pág. 48.

⁷⁷ Seixas, 2006, pág. 11.

explicar cómo aquellos conflictos pueden guiarnos en el presente, así como captar problemas morales actuales partiendo de sus orígenes históricos. A un nivel más complejo, podrá establecer juicios sobre determinadas acciones o conductas de personas del pasado, poniéndolas en relación con el contexto histórico en el que estas se insertan. Por último, podrá utilizar los relatos históricos para crear juicio sobre preguntas morales y políticas en el presente⁷⁸.

c) Beneficios

Frente a la antigua concepción didáctica, el desarrollo del pensamiento histórico ofrece una serie de beneficios que, en un principio deberían estar adscritos al currículo oficial, pero que en la realidad no se adquieren a partir de este.

Uno de los problemas que subyacen a la enseñanza de la Historia es el hecho de que no se trabaja más allá del contenido epistemológico de la asignatura (lo que Gómez Carrasco definió como contenidos estratégicos de primer orden), dejando el contenido metodológico (de segundo orden) relegado a una poca o nula presencia a lo largo de los ciclos de la E.S.O. y Bachillerato, donde se acepta el recibir hechos históricos encadenados, sin cuestionar su validez o fiabilidad⁷⁹. Gracias al pensamiento histórico, se estudiaría no solo conocimientos sobre lo que pasó, sino también cómo ese pasado nos ha llegado y cómo lo hemos investigado. En otras palabras, establece el estudio epistemológico y el estudio metodológico como dos grandes pilares, que se juntan entre sí, parejos, cuya supervivencia de cualquiera de uno no podría darse sin el otro. Se elaborarían un conjunto de estrategias, habilidades y procesos con los que lograr un mayor conocimiento histórico, y que conecta directamente con el método científico usado por los historiadores: selección y tratamiento de las fuentes, contextualización o la empatía. Como afirma Jesús Domínguez Castillo:

“pensar históricamente es la expresión empleada para referirse a un aprendizaje *de* la disciplina que requiere a la vez conocimiento *de* la historia (el contenido sustantivo de lo que sabemos sobre el pasado) y conocimiento *sobre* la historia (los conceptos, métodos y reglas utilizados en su investigación y desarrollo). En otras palabras, es importante saber qué ocurrió pero también cómo sabemos que eso ocurrió”⁸⁰.

Esto favorecería el hábito de la interpretación del pasado, en virtud de un conocimiento factual y memorístico incuestionable⁸¹, que implica

“desarrollar un pensamiento crítico sobre las diferentes formas en las que los grupos humanos perciben los ritmos de cambios y permanencias a lo largo del tiempo”⁸².

Porque si hay un factor que juega un papel determinante es el del pensamiento crítico, otro gran beneficio del desarrollo del pensamiento histórico. Como afirma Joan Pagès, las

⁷⁸ Seixas, 2006, pág. 11.

⁷⁹ Gómez Carrasco, 2014, pág. 9.

⁸⁰ Domínguez Castillo, 2015, pág. 44.

⁸¹ Gómez Carrasco, 2014, pág. 9.

⁸² Gómez Carrasco, 2014, pág. 9.

Ciencias Sociales tienen como objetivo la formación del pensamiento crítico del alumnado. Ciertamente, a través de él se determina la validez, exactitud o valor de una información, y le otorga la habilidad de juzgar con autoridad y pensar críticamente sobre todos los problemas (públicos, sociales, culturales...) y aspectos circundantes presentes en la sociedad en la que vive⁸³. Esto podría trasladarse perfectamente al terreno de la Historia. Pongamos un ejemplo: ¿Qué pasaría si en un libro de Secundaria se abordase la conquista de América como una hazaña de valientes españoles que lograron someter a civilizaciones guerreras y paganas, mientras que en otro se abordase el mismo tema como un auténtico genocidio a un pueblo pacífico con deidades ancestrales? ¿Cómo reaccionarían los alumnos ante tal contradicción sobre un mismo hecho? Para esta cuestión, u otras de esta misma profundidad, la respuesta la encontraríamos en un alumnado que ha desarrollado el pensamiento histórico, con el hábito de un análisis metodológico y el correspondiente pensamiento crítico. Siguiendo la estructura de antes, podría dictaminar la validez, exactitud o valor de una fuente histórica (primaria o secundaria), así como juzgar con un pensamiento crítico cualquier acontecimiento, idea, movimiento o proceso histórico, con un componente empático y relacionándolo con el contexto en el que se desarrolla.

Tanto la adquisición de un conocimiento metodológico como el del juicio crítico ayudan a favorecer un modelo constructivista de aprendizaje histórico. El alumnado abandona su rol de procesador pasivo de la información para ser el propio autor del contenido, que lo elabora a partir de un proceso que se podría asemejar al de los historiadores: una narración más abierta, interrelacionando conceptos, movimientos, personajes... que gira en torno a las fuentes, temporalidad o cambios sociales, más que a la cronología centrada en hechos, datos, fechas o personajes⁸⁴.

En relación a esto, el pensamiento histórico favorece aprendizajes de tipo conceptual, los cuales

“ayudan a comprender las estructuras científicas de las disciplinas que estudian la sociedad, así como su funcionamiento como sistemas de producción de conocimiento. También nos acercan a un tipo de aprendizaje conceptual, siempre por encima del aprendizaje factual o memorístico, a la idea de construcción de conceptos y de estructuras conceptuales, cada vez más ricas y cada vez más complejas”⁸⁵.

Desde el punto de vista de las Ciencias Sociales, los modelos conceptuales son quienes reproducen los sistemas sociales, complejos, con una continua interrelación de factores con un componente de multicausalidad y multiefecto, los cuales además se relacionan entre sí y en varias escalas o perspectivas, y que buscan las similitudes y uniones entre pasado, presente y futuro.⁸⁶ Por ello, la manera más cómoda y completa de explicar unos fenómenos históricos tan abiertos como pueden ser, por ejemplo, la cultura en el siglo XVI o las mentalidades rurales en la España del Antiguo Régimen, pasa por abandonar el relato

⁸³ Pagès, 1998, pág. 160.

⁸⁴ Santisteban, 2010, pág. 35.

⁸⁵ Santisteban, 2010, pág. 36.

⁸⁶ Santisteban, 2010, pág. 37.

cronológico típico y centrarse en un relato conceptual de carácter abstracto, que relacione todos los puntos de vista necesarios para obtener una perspectiva completa sobre estos temas, que de otra manera resultaría imposible abordarlos.

Por último, y en relación al objetivo de la disciplina, el pensamiento histórico se preocupa de investigar y conocer el pasado, siempre al servicio de la sociedad y ciudadanía democrática, para la orientación de sus acciones y la construcción de un mejor porvenir, bajo los valores de libertad, igualdad y solidaridad⁸⁷.

En definitiva, solo así, desde una enseñanza didáctica de la Historia a través del pensamiento histórico, podrá decirse que se consiguió la meta curricular de

“favorecer la comprensión de los acontecimientos, procesos y fenómenos sociales en el contexto en el que se producen, analizar los procesos que dan lugar a los cambios históricos y seguir adquiriendo las competencias necesarias para comprender la realidad del mundo en el que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, su orientación en el futuro, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad”⁸⁸,

la cual, desgraciadamente, ha sido subordinada a un aprendizaje basado en fechas, datos, batallas e instituciones, que nada tiene que ver con el aprendizaje real de la disciplina histórica.

d) El pensamiento histórico-social

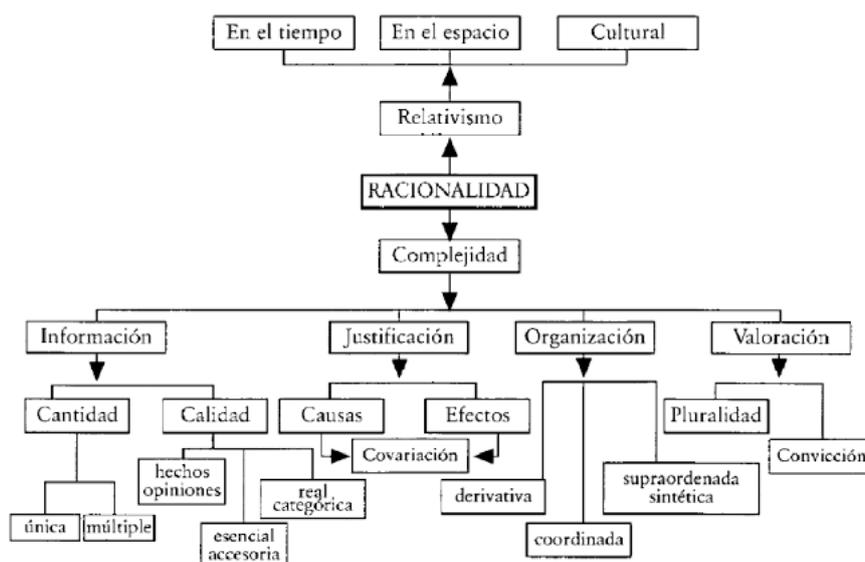
Tras analizar las distintas competencias que forman parte del pensamiento histórico, se podría concluir que el ámbito social debe estar presente a la hora de reflexionar sobre el pasado. Ciertamente, el pensamiento social constituye una rama fundamental dentro del pensamiento histórico y, dentro de este, el llamado “Problema Social Relevante” ocupa un lugar privilegiado, ya que relaciona desde el punto de vista histórico situaciones o temas controvertidos que están de manera presente en nuestra sociedad actual⁸⁹

Joan Pagès ha sido uno de los investigadores que más ha estudiado sobre el pensamiento social, y cuyo mapa refleja muy bien sus características y dimensiones:

⁸⁷ Gómez Carrasco, 2014, pág. 7; Santisteban, 2010, pág. 35; Pagès, 1998, pág. 164.

⁸⁸ Boletín Oficial de Navarra número 127, de 2 de julio de 2015, pág. 42.

⁸⁹ Cronos, 2002.



Pagès, 1998, pág. 5

El saber social es relativo y debe contextualizarse tanto en el espacio, como en el tiempo y en el contexto cultural del que emerge, así como el contexto cultural del alumnado que lo está trabajando. Gracias a esta labor de contextualización, el alumnado será capaz de estudiarlos y comprenderlos alejándose de su etnocentrismo lleno de prejuicios, a la vez que sale de su propio marco espacio-temporal y cultural. Al mismo tiempo, comparará su manera de pensar con otras pasadas enmarcadas en su propio contexto y, como resultado, establecerá una coordinación adecuada entre los elementos contextuales y entre hechos, diferentes por el contexto en el que se llevan a cabo⁹⁰.

Por otra parte, y como ya se había explicado anteriormente, el pensamiento social favorece tanto la conceptualización como la generalización, que comparten gran relación con la información que recibe el alumnado sobre el pasado. En este sentido, convendría controlar tanto la cantidad como la calidad de la información que se le facilita, a la vez que se le debe ayudar a decodificar dicha información, ya que el pensamiento social comprende una terminología muy abstracta⁹¹. Para poder manejarla y establecer un buen aprendizaje social, el ya citado pensamiento crítico se convierte en un aliado natural. Se define como:

“el proceso para determinar la autenticidad, la exactitud y el valor de una información o de un conocimiento determinado, de un acontecimiento, de una idea o de una experiencia humana. Consiste, por tanto, en capacitar al alumnado para juzgar cualquier manifestación humana utilizando los argumentos aportados por las ciencias sociales”⁹²,

⁹⁰ Pagès, 1998, pág. 5.

⁹¹ Pagès, 1998, pág. 6.

⁹² Pagès, 1998, pág. 6

y, en último término, predispone al alumnado para enfrentarse a los retos futuros desde el conocimiento social⁹³.

Se pueden establecer un conjunto de paralelismos entre estas afirmaciones y las definiciones de varias de las competencias del pensamiento histórico: ciertamente, cambio y continuidad, perspectiva histórica o dimensión ética de la historia parecen cobrar sentido dentro de esta concepción socio-histórica. ¿Cómo estudiar a la sociedad del Antiguo Régimen, la de la Revolución Francesa y la actual si no es bajo estas premisas? Supone, al fin y al cabo, una perspectiva que debe figurar de manera transversal si queremos pensar históricamente (de hecho, se deja ver de manera tanto implícita como explícita en las competencias ya comentadas) y reflexionar sobre las sociedades del pasado.

e) Dificultades de aplicación del pensamiento histórico-social

El impulso de algunas propuestas didácticas que favorecen las competencias del pensamiento histórico y social es una *rara avis* dentro de muchas programaciones. Y es, que a pesar de sus beneficios, también existen un conjunto de obstáculos que dificultan su aplicación en el aula:

Por ejemplo, el propio currículo oficial hace bastante dificultoso el desarrollo en este tipo de actividades, ya que las materias a enseñar abarcan muchos y muy complejos conocimientos para el alumnado, que son tratados de manera superficial para poder terminarlos a final de curso. Además, estos currículos no dan lugar a la reflexión, ya que dichos conocimientos tienen una naturaleza factual y son concebidos como realidades objetivas, que deben ser estudiadas sin cuestionarse ni dar pie a la reflexión o pensamiento crítico⁹⁴. Para intentar paliar esta situación, se ha optado por crear asignaturas optativas que intenten favorecer el conocimiento de la historiografía y del ámbito metodológico de nuestra disciplina, pero cuya presencia aún se encuentra de manera muy pormenorizada⁹⁵.

Más allá de los problemas curriculares, el problema también se encuentra en las propias aulas, es decir, en el docente y el alumnado. Por una parte, el profesorado ligado a la vieja escuela se encuentra poco preparado para poder enseñar este tipo de conocimiento tan abstracto y que requiere un estudio previo sobre su investigación y metodología. Su falta de preparación y/o interés en el desarrollo de ella, ligado a la falta de tiempo y un proceso de enseñanza-aprendizaje sin ningún tipo de reflexión por parte del docente, acostumbrado a transmitir la información como a él se lo transmitieron, hace imposible el desarrollo de estas propuestas⁹⁶. Por la otra, la falta de motivación y predisposición del alumnado, acostumbrado a tener que hacer muy pocos trabajos o ejercicios diarios que requieran una reflexión y un pensamiento crítico. Ciertamente, la mayoría de alumnos estudia todos los temas seguidos sin cuestionar su contenido a una o dos semanas antes del examen,

⁹³ Pagès, 1998, pág. 6.

⁹⁴ Pagès, 1998, págs. 2-3.

⁹⁵ Gómez Carrasco, 2014, pág. 11.

⁹⁶ Pagès, 1998); (Gómez Carrasco, 2014, pág. 11.

chocando con la complejidad y el esfuerzo mental con las que estas propuestas se deben realizar⁹⁷ y que, por supuesto, no está dispuesta a llevarla a cabo.

1.2.3. El comentario de texto

Dentro de la adquisición de competencias propias del pensamiento histórico, las fuentes primarias constituyen una herramienta fundamental. Ellas son, al fin y al cabo, los testigos y pruebas que poseemos los historiadores para construir el pasado. Existen muchos tipos de fuentes que nos aportan información: arqueológicas, epigráficas, artísticas, icónicas..., pero generalmente, las que mayor información y herramientas nos aporta para relatar lo que aconteció son las documentales, es decir, los textos. Ciertamente, su gran riqueza y variedad tipológica (documentos judiciales, administrativos, hacendísticos...) nos da una información perfecta para abordar asuntos de una temática histórica social que trasciende al hecho puramente político (el más común en las aulas).

Por esta razón, el texto histórico se convierte en un aliado para que el alumnado pueda desarrollar las ya citadas competencias del pensamiento histórico. Pero ¿cómo conseguir que este planteamiento supere la teoría y se realice en las aulas? Tras la adaptación del texto original al aula (a través de la transposición didáctica), el alumno debe realizar su comentario, a través del cual se analiza tanto la forma como el contenido.

Podemos afirmar rotundamente que el comentario de texto constituye una de las prácticas más extendidas y comunes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas humanísticas. De hecho, en los exámenes de Historia de España en las pruebas de acceso a la universidad (EBAU), todavía sigue vigente el comentario de textos o gráficas históricas. Por esta razón, numerosos investigadores han abordado esta temática desde distintos enfoques y perspectivas, dando como resultado una gran variedad de técnicas y pasos para realizar un buen comentario de texto histórico.

Dentro de ellos, el de Pilar Rivero para la revista *Clio. History and History Teaching*, merece especial consideración. Afirma que el objetivo del comentario de texto:

“es acercarnos a la comprensión de una época histórica a partir de los elementos proporcionados por el texto. De ahí la importancia de situar el documento en su contexto. Hay que desentrañar lo que su autor ha dicho, cómo lo ha dicho, cuándo, por qué y dónde, siempre relacionándolo con su momento histórico”⁹⁸.

¿Qué debe tener un buen comentario de texto? Rivero, partiendo de los estudios de F. Lara Peinado y M. Abillo Rabanal, establece que debe estructurarse en 3 puntos esenciales: una introducción, donde se aclare la naturaleza del texto, su autoría, sus circunstancias históricas, así como su lugar y fecha de redacción. Posteriormente, y como parte más importante, debe figurar una explicación de su contenido, a través de una organización clara y un buen análisis de sus conceptos claves. Y por último, una conclusión donde aparezcan un agrupamiento de las ideas básicas del texto, su credibilidad o autoridad, o su

⁹⁷ Pagès, 1998, págs. 2-3.

⁹⁸ Rivero, 2003, pág. 1.

alcance e interés⁹⁹. Así mismo, un buen texto debe contener una descripción de su información (estados, personajes, conceptos clave...), un cotejo con la documentación erudita para poder entenderlo en su contexto histórico (que además debe estar explicado para poder entender mejor el texto) y, por último, una reflexión temática, no solo de la información documental que nos aporta, sino también del propio testimonio *per se* y su utilidad como fuente¹⁰⁰.

En el ya citado proyecto de futura publicación *Legajos en la Mochila*, Íñigo Mugueta propone una estructura clara de comentario de texto que el alumnado debe seguir al realizar las propuestas didácticas con las fuentes primarias seleccionadas. Por ello, y al ser la fuente histórica seleccionada una parte del propio proyecto, nos ha parecido adecuado seguir las instrucciones de Mugueta en lo referente a la realización y evaluación del comentario de texto, que serán explicados más adelante, cuando abordemos la primera propuesta didáctica. Sin embargo, se podría decir que en su propuesta de comentario, Mugueta abandona los convencionalismos aceptados a la hora de comentar una fuente histórica primera para centrarse en aquellos aspectos que se relacionan con el pensamiento histórico. A través del él, el alumnado deberá desarrollar sus habilidades para pensar históricamente, y establecer algunos de sus conceptos, como la dimensión ética de la historia (en este caso, de la violencia matrimonial del Antiguo Régimen), el cambio y la continuidad a través del documento, o la propia fuente histórica como prueba de acontecimientos o movimientos pasados.

⁹⁹ Rivero, 2003, págs. 3-4.

¹⁰⁰ Rivero, 2003, págs. 1-2.

1.3. MARCO EPISTEMOLÓGICO

Tras estas reflexiones sobre el ámbito psicopedagógico y didáctico, convendría contextualizar históricamente el proceso contra Pedro Miguel de Ligués por malos tratos a su mujer, Josepha de Sesma. Para ello, se deberá hacer un breve recorrido sobre el ámbito de la jurisprudencia de la Navarra del Antiguo Régimen, pues al fin y al cabo, fue la institución judicial la encargada de dirimir este conflicto y de donde emana la fuente histórica que poseemos para conocerlo. Posteriormente, elaboraremos un marco teórico sobre todo lo concerniente al matrimonio (su evolución, validez, el papel de la Iglesia...), para acabar con una reflexión teórica de la violencia matrimonial en Navarra, ejemplificándola con el propio proceso seleccionado.

1.3.1. La justicia en el reino de Navarra

De entre todas las instituciones que estuvieron vigentes durante los siglos modernos en el reino de Navarra, los tribunales fueron, sin duda, los que más documentación expidieron. Constituyen, al fin y al cabo, una fuente histórica primaria, cuya fiabilidad es casi absoluta, para poder comprender numerosos aspectos de diversa índole que atañeron a las sociedades navarras del Antiguo Régimen, y que de otra manera hubiera resultado imposible conocer. Estas se podían dividir en dos tipos: los tribunales civiles y los eclesiásticos.

A pesar de la conquista del reino llevada a cabo en 1512, con su posterior anexión a la Corona de Castilla tres años más tarde, Navarra mantuvo prácticamente todas sus antiguas instituciones, si bien se añadieron otras como la Santa Inquisición¹⁰¹ (1513) o la Cámara de Castilla¹⁰². Por ello, las instituciones civiles existentes siguieron teniendo competencias plenas para impartir justicia dentro de todo el territorio navarro, aunque también compartían algunas con tribunales eclesiásticos (en los que luego nos detendremos).

Siguiendo el orden jurídico piramidal expuesto por Jesús Mari Usunáriz¹⁰³, la administración de justicia civil en el reino se organizaba de la siguiente manera: como máximo órgano judicial se encontraba el *Consejo Real*, cuyas competencias abarcaban todos los ámbitos posibles: civiles, fiscales, militares e incluso religiosos. Este era un tribunal de segunda instancia, cuyos pleitos llegaban tras las correspondientes apelaciones de una de las partes después del juicio en primera instancia. Actuaba, en definitiva, como un verdadero tribunal supremo, y por encima de él no existía ninguna autoridad judicial con más poder¹⁰⁴.

Por debajo del *Consejo Real* existían varios tribunales de primera instancia con diversas competencias: primeramente, la *Real Corte* o *Corte Mayor*, que se encargaba de dirimir los asuntos criminales más graves y notorios, así como aquellos que los *alcaldes* ordinarios desconocían, aunque también servía como tribunal de segunda instancia ante apelaciones de sentencias dadas por los *alcaldes*. Desde el siglo XIV, se componía de cuatro alcaldes de corte, representando cada uno a un brazo estamental: la monarquía, la Iglesia, la nobleza y

¹⁰¹ Reguera, 1984, pág. 18.

¹⁰² Usunáriz Garayoa, 2001, pág. 695.

¹⁰³ Usunáriz Garayoa, 2001, págs. 721-727.

¹⁰⁴ Usunáriz Garayoa, 2001, págs. 721-722. Para más información, véase (Fortún & Idoate, 1986, págs. 11-19).

las buenas villas. Tras la conquista en 1512, se dispuso que uno de los cuatro fuera de origen castellano¹⁰⁵. Fue, en efecto, este tribunal, quien se encargó del proceso del Señor Fiscal contra Pedro Miguel de Ligués, por malos tratos a su mujer:

La pervivencia de estos tribunales duró hasta el motín de La Granja de 1836 pues provocó, entre otras consecuencias, sus sustituciones por una Audiencia Territorial, ratificada por la Ley Paccionada de 1841¹⁰⁶.

Así mismo, la *Cámara de Comptos* fue otro tribunal que se encargaba de los pleitos fiscales y los relacionados con la Real Hacienda¹⁰⁷. Por último, existía la figura de los ya citados *alcaldes*, que podían ser de tres tipos: *alcaldes ordinarios* (con atribuciones judiciales en materia civil de escasa importancia, las cuales eran juzgadas en el ayuntamiento con la presencia de escribanos), *alcaldes de mercado* (con mayores atribuciones que los primeros, juzgaban asuntos civiles y criminales de labradores y ruanos de la ciudad o villa en la que se encontraban), o *alcaldes mayores* (que juzgaban pleitos en señoríos cuyo dueño poseía competencias judiciales)¹⁰⁸.

Si bien los tribunales civiles tenían grandes competencias a la hora de impartir la justicia dentro de los límites del reino, los eclesiásticos también dirimieron asuntos de vital importancia en materia civil y religiosa, sobre todo a partir del Concilio de Trento, que amplió el espectro de poder de estas instituciones. Estos tribunales estuvieron constituidos principalmente por la Audiencia Episcopal y el tribunal de la Santa Inquisición: el primero con atribuciones sobre procesos benéficos (abadías, vicarías, rectorías...), civiles (deudas a personas o instituciones eclesiásticas), criminales (contra clérigos que hubieran quebrantado disciplinas eclesiásticas) y seculares (relacionados con la jurisdicción episcopal)¹⁰⁹, mientras que el segundo tenía su jurisdicción sobre la “herejía”. En relación con las competencias de la Inquisición, es menester aclarar que la palabra “herejía” es tan amplia como difusa. Precisamente, fue ahí donde residió el poder de este tribunal: en la difuminada e imprecisa delimitación del tipo de delitos asumidos por el Santo Oficio para reprimir la herejía, que le llevó a confrontaciones con otros tribunales que consideraban de su competencia los delitos que la Inquisición perseguía¹¹⁰.

1.3.2. La mujer en el Antiguo Régimen

Desde hace algunas décadas han venido desarrollándose bastantes investigaciones sobre la importancia del rol femenino en la España del Antiguo Régimen. Esto se relaciona directamente con el auge de la historia social y cultural entre los investigadores y las editoriales¹¹¹, que han enfocado sus estudios hacia dichas temáticas, separándose del espectro político canónico vigente.

¹⁰⁵ Fortún & Idoate, 1986, págs. 19-20.

¹⁰⁶ Fortún & Idoate, 1986, pág. 21.

¹⁰⁷ Usunáriz Garayoa, 2001, pág. 722.

¹⁰⁸ Usunáriz Garayoa, 2001, págs. 722-724.

¹⁰⁹ Usunáriz Garayoa, 2001, págs. 725-726.

¹¹⁰ García Cárcel & Moreno, 2000, págs. 195-197.

¹¹¹ López-Cordón, 2015, pág. 151.

No es el propósito de este estudio poder abordar este tema de manera profunda, pero sí que merece especial consideración para poder entender el contexto histórico y social que envuelve al proceso seleccionado.

La subordinación de la mujer al hombre ha estado presente desde tiempos de antiguo y continuó hasta los siglos del Antiguo Régimen. Desde su propia sociedad patriarcal, el rol de la mujer ocupó un lugar secundario frente al hombre, que ostentaba el poder de la toma de decisiones como cabeza de familia. Esto se podría extrapolar a casi todas las clases sociales, contemplando muy pocos casos aislados en los que la mujer pasaba a tener autoridad sobre sí misma y sobre quienes la rodeaban.

Esta concepción parte de la propia educación que se le daba, centrada en el mantenimiento y trabajo (sobre todo rural) de la casa, y la importancia de la concepción familiar como medio de supervivencia. Estos dos ámbitos fueron, casi con total certeza, los dos pilares sobre los que la mujer vivía durante todo su ciclo vital. Dentro de ellos, el “recato” y la “toma de conciencia” jugaban un papel importante: el primero para mantenerse virgen hasta el matrimonio, y el segundo para ser responsable de la educación y supervivencia de la prole¹¹².

En cuanto a la familia, se debería decir que constituía no solo la principal unidad de supervivencia, sino también una gran célula básica dentro de la comunidad en la que se residía (sobre todo en entornos rurales). La familia, por tanto favorecía las relaciones sociales entre sus vecinos y, por ende, la estabilidad y el orden dentro de dicha comunidad. Por ello, el mantenimiento del honor familiar y la educación en sus valores pasaba por ser fundamental dentro del hogar, cuya responsabilidad recaía en todos sus miembros, pero en especial en las mujeres, que además eran las propias institutrices de los jóvenes para enseñar esos valores y comportamientos modélicos. En este contexto, el estatus social y honorífico que daba el matrimonio, sacramento que legitimaba una unión y formación de una nueva familia era sustancialmente importante. Esto se podría ver incluso en el estatus que tenía cada mujer dentro de su propia comunidad y su propia casa: si bien a la mujer casada o viuda se le tenía en especial consideración, a la adúltera o a la que no se había casado no tenía ningún tipo de derecho, y quedaba no solo marginada dentro de la comunidad, sino también dentro de la jerarquía familiar¹¹³. Por ello, el rol femenino en la conservación de la familia y su prestigio era, indiscutiblemente, esencial.

Así mismo, el mantenimiento del hogar a través de las distintas labores (artesanales, campestres...) también constituía una tarea fundamental. Todos los miembros de la familia eran mano de obra para poder producir una actividad económica determinada. En este sentido, el papel de maestra también residía en la mujer, quien debía enseñar a su prole a realizarlas.

Más allá de este mundo, el papel femenino era escaso, evidenciándose en la nula presencia de disposiciones sobre mujeres en normas jurídicas de carácter social. Solo se pueden dejarse notar en asuntos relativos a la vida matrimonial (dotes, arras...), las herencias, o a

¹¹² Gómez Mendoza, 2005, pág. 196.

¹¹³ López-Cordón, 2015, págs. 157-158.

los castigos aplicados por el quebrantamiento de leyes que iban en contra del Rey (falta de decoro, desorden público...) o en contra de Dios (blasfemia, bigamia, brujería, adulterio...) ¹¹⁴, los cuales solían ser más duros que aquellos aplicados a los varones por el mismo delito cometido.

1.3.3. La violencia matrimonial en el Antiguo Régimen

Ante la poca a nula definición de la formación matrimonial (a fin de cuentas, un proceso que involucraba no solo a dos personas, sino a sus respectivas familias y, por ende, a gran parte de la comunidad), las regulaciones por parte de los poderes civiles y eclesiásticos para dar una cierta forma jurídica a la institución del matrimonio vinieron dándose desde tiempos altomedievales, y continuaron hasta bien entrado el siglo XVI ¹¹⁵. De esta manera, diferentes disposiciones como las de Alejandro III o las actas del Concilio de Letrán (1215), fueron fijando los criterios necesarios para dar un matrimonio como válido y legal ¹¹⁶.

Al contrario que en numerosos lugares de la Europa occidental (donde la jurisdicción eclesiástica preponderó sobre la civil en materia matrimonial), en la Corona de Castilla fueron las famosas Partidas de Alfonso X el Sabio las que mejor establecieron la regulación para la formación del matrimonio, resaltando la distinción entre desposorio (a través de palabras de futuro, entrega de arras o anillo) y matrimonio (con palabras de presente) ¹¹⁷.

Se estableció como requisito fundamental la libertad individual de cada uno de los contrayentes (negando la potestad de los padres para poder casar a sus hijos sin consentimiento), aunque se puso en énfasis el rechazo al matrimonio encubierto, sin presencia de testigos, de padres de la novia u otros parientes, cuando no lo hacían en la iglesia de donde eran parroquianos o cuando no se habían dado las amonestaciones ¹¹⁸. Era cómo hemos visto, un proceso social, que involucraba a toda la comunidad entera.

Las Partidas estuvieron vigentes hasta 1563, fecha en la que se hizo efectiva la Nueva Recopilación que añadía a lo ya establecido numerosas disposiciones tridentinas que reglamentaban el sacramento matrimonial, y por las que disminuía el control de la monarquía sobre esta materia, en favor de la Iglesia ¹¹⁹.

Antes del famoso concilio de Trento, a nivel navarro, el sínodo de Pamplona de 1499 estableció que para contraer matrimonio había que reglamentar una serie de pasos: tras los desposorios (o el intercambio de palabras de futuro, con la posibilidad de juramento), posteriormente debían remitirlo al párroco, quien debía dar las correspondientes amonestaciones públicas durante 3 días de culto, tras los cuales debían hacer público dicho casamiento ¹²⁰.

¹¹⁴ Gómez Mendoza, 2005, págs. 196-197.

¹¹⁵ Jimeno Aranguren, 2015, pág. 65.

¹¹⁶ García Bourrellier & Usunáriz Garayoa, 2012, págs. 14-15.

¹¹⁷ García Bourrellier & Usunáriz Garayoa, 2012, pág. 15.

¹¹⁸ García Bourrellier & Usunáriz Garayoa, 2012, pág. 16.

¹¹⁹ García Bourrellier & Usunáriz Garayoa, 2012, pág. 16.

¹²⁰ García Bourrellier & Usunáriz Garayoa, 2012, pág. 17.

En último término, el concilio de Trento blindó lo ya vigente: que el matrimonio era un sacramento que debía contar con el consentimiento de cada una de los contrayentes¹²¹; que este debía ser bendecido por la Iglesia mediante una celebración dada por el párroco del lugar, y que debía contar con la conformidad de la comunidad a través de las amonestaciones¹²². Estudios han demostrado que a partir de 1563, tras la fijación doctrinal del matrimonio, las “causas matrimoniales” tuvieron un auge dentro de los tribunales eclesiásticos de la diócesis de Pamplona, que evidencia cierta transgresión a parte de lo definido en Trento, como resultado de un claro arraigo en la mentalidad popular de ciertas prácticas anteriores, combinado también con un excesivo control por parte de la Iglesia ante las nuevas disposiciones de este sacramento¹²³. Y es que, a fin de cuentas, como dice Jesús Mari Usunáriz, fueron la propia Iglesia y el Estado quienes regularon y blindaron toda legislación posible entorno al matrimonio, pues era la esencia misma de la familia, y por ende, de la sociedad comunitaria del Antiguo Régimen, la cual debía respetar el orden social y la autoridad política. Fue precisamente, en aras de conseguir y mantener ese orden social comunitario, y de regular todo lo concerniente a él bajo preceptos católicos, lo que llevó a Iglesia y Estado a reglamentarlo jurídicamente¹²⁴.

Tras la celebración de los correspondientes esponsales, el matrimonio convivía junto en un domicilio familiar, que podía ser el de los padres de uno de los contrayentes, u otro aparte, donde vivían generalmente solos. Estos dos tipos de modelos familiares tenían su origen en el sistema hereditario navarro: en la Navarra de Montaña, donde las tierras de labor eran escasas y los padres no podían dividir sus posesiones entre los hijos, predominaba el sistema de “heredero único”, a través del cual el primogénito heredaba toda la hacienda. Esto dio como resultado la existencia de más de un núcleo conyugal en la casa. Sin embargo, en el resto del reino, donde la riqueza y el acceso a la tierra eran mayores, predominaba un sistema hereditario igualitario para todos los hijos, favoreciendo una emancipación rápida del hogar familiar y creando así unos modelos unifamiliares en otras viviendas¹²⁵.

A través de los procesos existentes en el AGN por malos tratos, hemos podido comprobar cómo en algunos casos, la convivencia entre la pareja se tornaba difícil, dando como resultados las agresiones físicas y psicológicas tan detalladas en algunos pleitos.

El maltrato estaba, para la sociedad del Antiguo Régimen, normalizado. Y es que, la llamada “corrección moderada” por parte de los maridos a sus esposas era, ciertamente, legal. Esto se relacionaba con el concepto de *patria potestas* emanada directamente del derecho romano, cuya autoridad sobre la mujer pasaba del padre al marido a través del

¹²¹ Estudios han demostrado que aunque el libro consentimiento era necesario para la vinculación y validez matrimonial, en muchos casos se eclipsó por la voluntad paterna, y por los cuales surgieron numerosos pleitos que se dirimieron en los tribunales eclesiásticos, y dando en algunos casos la propia anulación matrimonial (Campo Guinea, 1995).

¹²² García Bourrellier & Usunáriz Garayoa, 2012, pág. 17.

¹²³ Campo Guinea, 1994, pág. 379.

¹²⁴ García Bourrellier & Usunáriz Garayoa, 2012, pág. 13.

¹²⁵ García Bourrellier & Usunáriz Garayoa, 2012, pág. 62; Mikelarena Peña, 1993, págs. 128-132.

matrimonio. Es más, como dicen algunos coetáneos de la época, la justificación de la violencia moderada para la “corrección” femenina, era más que válida y defendible¹²⁶.

A pesar de ello, la actitud de la comunidad ante casos de violencia matrimonial era, mayoritariamente, a favor de la maltratada. Es más, muchas de las denuncias presentadas por malos tratos provenían de los propios vecinos, que veían diariamente el sufrimiento de la esposa a manos del marido. Vemos, por lo tanto, una cierta sensibilización hacia este problema y el establecimiento de lazos de solidaridad comunitario ante situaciones de este tipo¹²⁷. En efecto, en la propia orden de apertura del caso de Pedro Miguel descrita anteriormente, expone que: “Don Pedro Miguel Ligués, vecino de la villa de Cintruénigo, está cometiendo crueles y escandalosos hechos con Doña Josepha de Sesma Gorráiz y Beaumont, su mujer, tales que a sus solas y a vista de personas la golpea y maltrata, resultando de ello malos sucesos”¹²⁸.

Esta sensibilización hacia la maltratada se tradujo, en muchos casos, en la existencia de multitud de testigos de la comunidad que daban declaraciones precisas sobre todo lo que sabían acerca del maltrato en cuestión, a la vez que se lamentaban de ello. De hecho, son los relatos con más información y dignos de estudio de todo el proceso. En el caso del pleito contra Pedro Miguel de Ligués, vemos que se hicieron dos sumarias, una con más de 40 testigos y otra con más de 30. Un ejemplo fue el testimonio de María Mathias Álvarez, amiga de María Josepha de Sesma y testigo N° 3 del proceso contra Pedro Miguel de Ligués, la cual declaró que

“en el mismo mes de Enero pasó la testigo a la villa de Cintruénigo y casa donde parece viven los dichos Don Pedro Miguel Ligués y Doña Josepha de Sesma con el motivo de hacerles las morcillas y chorizos, y se mantuvo en dicha casa ocho días por ellos, vio que dicho Don Pedro Miguel trataba con desprecio a dicha Doña Josepha, y que a las noches se cerraban en su cuarto, y la testigo desde que estaba recogida con la criada de la casa oyó ruido y quejas en el cuarto de dicho Don Pedro Miguel, y que se lamentaba y lloraba dicha Doña Josepha de Sesma, y protestando la testigo a la criada que tenía dolor de estómago y ansias, se levantó y fue a la puerta del cuarto donde estaban cerrados los dichos Don Pedro Miguel y Doña Josepha de Sesma, y oyó clara y distintamente que dicha Josepha, llorando y quejándose le decía “ay, que me has muerto, Pedro Miguel, ¿Qué hago yo para que me trates así? Que delante de las gentes me besas y acaricias, y cerrada me crucificas acardenalándome el cuerpo que lo tengo de cardenales como un Ecce homo, que en casa de mis padres todos se miraban en mí, y tú me tratas tan impiamente”. Y a estas razones oyó que recibió un golpe dicha Doña Josepha que sin duda se lo dio su marido, y la testigo compadecida se volvió a la cama, desde donde siempre se oían lamentos de dicha Doña Josepha”¹²⁹.

¹²⁶ Usunáriz, 2010, págs. 382-383.

¹²⁷ Usunáriz, 2010, pág. 385.

¹²⁸ AGN, Tribunales Reales. Procesos, núm. 302790, fol. 2r-2v.

¹²⁹ AGN, Tribunales Reales. Procesos, núm. 302790, fol. 23r.

No es de extrañar que, cuando le preguntaron por la situación, ella declaró que “venía horrorizada de los golpes y malos tratamientos que hacía dicho Don Pedro Miguel con la dicha Doña Josepha, su mujer”¹³⁰.

Otro testimonio realmente sorprendente fue el de Michaela de Sesma, hermana de Josepha, ya que fue a su casa el 24 de Enero de 1761, por la fiesta de Nuestra Señora de la Paz, y vio todo lo que ocurría en esta vivienda. Ante el asombro de su familia al llegar antes de lo debido, dijo: “Me vengo por no ver lo que pasa en aquella casa con aquel hombre de tan mala cabeza, pues a la Pepa le ha dado una bofetada que la he oído desde fuera, que ellos estaban en su cuarto, y me vengo por no poder sufrir como la trata”¹³¹. Vemos, a fin de cuentas, un rechazo comunitario de una costumbre “justificada”.

El maltrato también fue objeto de atención de las instituciones civiles y eclesiásticas, como ya habíamos puntualizado en los apartados anteriores. Si bien hay territorios donde las garantías de este tipo de justicia quedaban anuladas para mujeres sin cierto nivel económico como es el caso de Castilla, en el reino de Navarra, tanto la Iglesia como el Estado ofrecieron garantías y opciones de defensa a las mujeres maltratadas, independientemente de clase social y condición¹³². Como dice Jesús Mari Usunáriz:

“en los tribunales navarros el 54,4% de las demandadas eran presentadas por el fiscal (de ese porcentaje el 40% por uxoricidio), el 26,4% por la esposa maltratada (sola o con el fiscal) y cerca de un 12% por parientes de la mujer (solos o con el fiscal). En la diócesis de Pamplona, el 62% de los pleitos de separación en el reino de Navarra lo fueron por malos tratos y de estos procesos por malos tratos el 60% fueron pleitos interpuestos por esposas, un 24% por el fiscal, en aquellos casos en los que la pareja había decidido por ella misma la separación, y un 12% de los maridos, solicitando que sus mujeres volvieran al hogar”¹³³.

Independientemente de esto, los tribunales no querían preservar la libertad individual, sino la unidad conyugal, a la vez que la autoridad del marido frente a la mujer, corroborada por algunos testigos de la comunidad que sí que defendían el derecho a la “corrección”, apoyado en último término por el ya citado derecho romano. Sin embargo, paulatinamente, los tribunales empezaron a limitar el derecho al maltrato por parte de los maridos, en aras de preservar esa unidad conyugal que se buscaba y garantizar el orden¹³⁴.

Para conseguirlo, ya durante el proceso la mujer podía ser “segrestada”, es decir, llevada a un monasterio o casa de familiar para proteger su integridad, al mismo tiempo que se le exigía al marido la dote de la mujer aportada al matrimonio¹³⁵. Finalmente, las penas impuestas a los hombres que maltrataban a sus mujeres constituyen un amplio abanico de sentencias, que se agravaban según la reiteración del delito: si eran malos tratos, se

¹³⁰ AGN, Tribunales Reales. Procesos, núm. 302790, fol. 23r.

¹³¹ AGN, Tribunales Reales. Procesos, núm. 302790, fol. 23v.

¹³² Usunáriz, 2010, pág. 386.

¹³³ Usunáriz, 2010, pág. 386.

¹³⁴ García Bourrellier & Usunáriz Garayoa, 2012, págs. 80-81.

¹³⁵ Usunáriz, 2010, pág. 390.

ordenaba a la mujer retornar al hogar y se le amenazaba al marido con penas más severas si volvía a cometer el delito; si a los malos tratos se añaden otros cargos, como adulterio, las penas solían pasar por el destierro; en casos de muerte, se le ajusticiaba con vergüenza pública y muerte, cuya apelación se traducían en galeras de por vida¹³⁶.

En definitiva, la mujer del Antiguo Régimen fue, en cierta medida, arropada por las instituciones civiles y eclesiásticas y hubo cierta preocupación ante el maltrato por parte del marido. Los motivos no son los que *a priori* pensaríamos, tales como la igualdad de género y equidad, sino que tiene su origen en varios movimientos: primeramente, en la revalorización del rol femenino gracias a la literatura española de los siglos modernos; y segundo, y más importante, en la búsqueda perpetua del orden social establecido por parte de las instituciones, que en aras de conseguirlo, eran capaces de inmiscuirse en asuntos no solo de carácter público, sino también en aquellos relacionados con el ámbito privado¹³⁷.

El proceso de Pedro Miguel de Ligués fue un claro ejemplo de todo lo escrito anteriormente: por una parte, el derecho de “corrección” del marido a la mujer. Por otra, la respuesta de la comunidad que lo debía tolerar, pero que desarrollaba gran sensibilización y pena por la maltratada, Josepha de Sesma. Por último y con el objetivo de garantizar el orden social, la actuación de las autoridades civiles, trasladando este maltrato a los tribunales para dar justicia sobre estos actos cometidos.

¹³⁶ Usunáriz, 2010, pág. 390.

¹³⁷ García Bourrellier & Usunáriz Garayoa, 2012, pág. 82.

1.4. MARCO CURRICULAR

La propuesta didáctica que se ha pensado para trabajar el documento seleccionado se enmarca dentro de los parámetros que ofrece la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad educativa), por la que se establece, a través del Decreto Foral 24/2015, del 22 de abril, el currículo de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra.

En este caso, las actividades propuestas y el comentario de texto de la fuente histórica seleccionada se enmarcarían dentro de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de la asignatura de Geografía e Historia de 3º de la ESO, aunque su importancia temática permite perfectamente que dicha propuesta didáctica se realice tanto en cursos superiores como inferiores.

1.4.1. *Objetivos generales de la etapa*

Estas propuestas también están relacionadas con algunos objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria, los cuales también figuran en el ya citado Decreto Foral 24/2015, del 22 de abril, como por ejemplo¹³⁸:

- “Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer”.
- “Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación”.
- “Conocer, valorar y respetar la geografía, la historia y la cultura universal, en general, y de España, en particular”.

1.4.2. *Competencias*

Al mismo tiempo, la propuesta desarrollará en el alumnado algunas de las competencias necesarias que se estipulan en el ya citado Decreto Foral, y que se deben aplicar durante todas las etapas de los dos ciclos de la ESO¹³⁹:

- Comunicación lingüística: se fortalecerá tanto de manera pasiva, a través de la lectura del texto propuesto, (cuyo registro y léxico es bastante más variado que el alumnado está acostumbrado a leer), como de manera activa (a través de la realización de las actividades propuestas, las cuales involucran ejercicios de reflexión, citación, paráfrasis y comentario crítico de la fuente). Con ello, el alumnado aprenderá a comprender mejor los documentos que se le dan y a expresarse por escrito con un registro más amplio y adecuado a las circunstancias.

¹³⁸ <http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=36132#Ar.4>.

¹³⁹ <http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=36132#Ar.6>.

- Aprender a aprender: el alumnado, para poder realizar las actividades, dejará de lado su rol de receptor y procesador de la información para convertirse en un constructor de su propio conocimiento, al mismo tiempo que, a través de ellas, conseguirá desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico para poder obtener una mejor perspectiva del problema social relevante que le ha sido enunciado.
- Competencias sociales y cívicas: el problema planteado está, como ya sabemos, a la orden del día en nuestra sociedad. Por ello, su tratamiento desde una perspectiva histórica ayudará al alumnado a comprender cómo ha sido su evolución a lo largo de los siglos, cómo estudiando el pasado se pueden ver realidades actuales, y cómo establecer ciertos criterios de actuación para poder solventarlo.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: el alumnado deberá ser creativo, original, participativo y, sobre todo, reflexivo, para obtener una buena y amplia perspectiva sobre el tema a tratar.
- Conciencia y expresiones culturales: El alumnado podrá comprender cómo era la mentalidad, la cultura y la sociedad de la Navarra de los siglos modernos, todo ello gracias a la existencia de una tipología de fuente histórica que constituye todo un patrimonio documental que ha sobrevivido a lo largo de la historia, y gracias al cual podemos obtener una cantidad de información que, de otra manera, nos hubiera resultado imposible obtener.

1.4.3. Contenidos

Los contenidos a los que hace referencia las propuestas se centran en la asignatura de Geografía e Historia de 3º de la ESO (aunque, como he dicho antes, este tema podría ser perfectamente elaborado para cursos superiores e inferiores), dividida en 3 bloques: el bloque 2 lo constituye el “Espacio Humano” y el bloque 3, “la Historia”. Dentro de este último, podríamos relacionar bastantes contenidos con la propuesta didáctica creada¹⁴⁰:

- “Los Austrias mayores y sus políticas: Carlos V y Felipe II. Las “guerras de religión”, las reformas protestantes y la contrarreforma católica”. Aunque cronológicamente no nos situemos bajo dichos reinados, la importancia del concilio de Trento (tras el estallido protestante de 1517) para reglamentar todo lo concerniente al sacramento matrimonial sí que se dio en esta época y perduró durante toda la edad moderna, a la vez que se efectuaba un control férreo por parte de las instituciones para garantizar el orden social.
- “Navarra en el reino de España”. Al trabajar con una fuente primaria emanada de una institución civil, se puede observar cómo era la relación entre la Monarquía austríaca y el reino de Navarra, así como algunas de las competencias que este último tenía dentro de la llamada “Monarquía Universal”. Constituye, además, un buen testimonio para comprender aspectos no solo institucionales, sino también culturales y sociales de la época en Navarra.

¹⁴⁰ Boletín Oficial de Navarra número 127, de 2 de julio de 2015, pág 27-28.

1.4.4. Criterios de evaluación

Al ser un tema tan amplio y variado, y que se podría tratar de manera transversal, los criterios de evaluación (en relación con los contenidos) son bastante amplios. De entre todos ellos, hemos elegido los siguientes¹⁴¹:

- “Conocer rasgos de las políticas internas y las relaciones exteriores de los siglos XVI y XVII en Europa”, en relación con la redefinición del dogma católico por parte de la Iglesia y del control férreo centralista del Estado para garantizar el orden social. Es decir, desde una perspectiva no tanto política, sino social y cotidiana.
- “Conocer la evolución de la Navarra francesa (Baja Navarra) y la Navarra española”. Desde una perspectiva religiosa (a través de la importancia del concilio de Trento, que reglamentó gran parte de las costumbres que las sociedades navarras tenían) y por ende, cultural y cotidiana.

1.4.5. Estándares de aprendizaje evaluables

En algunos casos, los estándares de aprendizaje evaluables son tan específicos y concretos que obvian parte del contenido de los criterios de evaluación a los que corresponden, existiendo un desfase entre ambas secciones. Los estándares seleccionados son los siguientes¹⁴²:

- “Relata que la historia no se puede escribir sin fuente, ya sean restos materiales o escritos”. Este estándar no se encuentra dentro de la asignatura *Geografía e Historia* de 3º de la ESO, sino en la de un curso inferior. Sin embargo, debería darse durante todos los cursos que componen los dos ciclos de la Secundaria, para ver las fuentes históricas que construyen el pasado y cómo estas son una prueba fiable de los acontecimientos o movimientos que acaecieron tiempo atrás. Por ello, y aunque no sea un estándar curricular del curso al que hacemos referencia, me parece adecuado mencionarlo.
- “Distingue las características de regímenes monárquicos autoritarios, parlamentarios y absolutos”, desde un punto de vista institucional (a través, en este caso, del funcionamiento jurídico del reino), religioso (como elemento de reglamentación de las costumbres y mentalidades) y de control (para garantizar el orden y la estabilidad social en todos los parámetros posibles a los que tanto el Estado como la Iglesia podían llegar).
- “Realiza un eje cronológico para situar los principales acontecimientos de la Baja Navarra y de la Navarra española desde de 1512 hasta su desaparición como reinos”, desde una perspectiva social y cultural, poniéndolo en relación con elementos político-religiosos de los siglos modernos (como el mantenimiento de las instituciones navarras tras la conquista, la influencia del Concilio de Trento, o la costumbre y mentalidad de la sociedad moderna).

¹⁴¹ Boletín Oficial de Navarra número 127, de 2 de julio de 2015, pág 27-28.

¹⁴² Boletín Oficial de Navarra número 127, de 2 de julio de 2015, pág 27-28.

CAPÍTULO II. MARCO METODOLÓGICO

2.1. REESTRUCTURACIÓN FORMAL DEL TEXTO

2.1.1. Análisis del soporte

a) *Presentación del soporte*

El documento seleccionado es el pleito del señor fiscal contra Pedro Miguel de Ligués, por maltratos a Josefa de Sesma, su mujer. Está fechado en Pamplona desde 1760 hasta 1761. Actualmente, se encuentra en la sección de Tribunales Reales del Archivo Real y General de Navarra. Constituye el proceso número 302790, y se emplaza dentro del *Tomo 102: Miura-Sentenciados*, cuyo escribano fue, precisamente, Miguel de Miura (cuyo nombre aparece al final de la primera página del proceso, que es la orden de investigación de los maltratos).

El documento se encuentra en perfecto estado. A pesar de que en algunos folios se ha ampliado el agujero por el que pasan las cuerdas que mantienen juntas todas las hojas del documento, y que en otros, las marcas de los hongos se hacen evidentes, solo afectan a algunas palabras sueltas, por lo que la lectura no posee prácticamente ninguna dificultad.

El documento se compone de un total de 145 folios de papel, escritos tanto por el anverso como por el reverso. Posee dos hojas más gruesas a principio y al final que actúan como portada, donde se ve el título, el motivo del pleito y su número de identificación. Está dividido en cuatro partes: la orden de investigación de los supuestos hechos (correspondiente a la primera hoja del proceso), las dos sumarias de los testigos (que constituye la mayor parte del documento, siendo el testimonio del acusado, Pedro Miguél de Ligués, el último en ser tomado), la sentencia del tribunal y por último, las apelaciones finales tras ella.

Como hemos señalado, se trata de una fuente extraída de los fondos documentales del Archivo General de Navarra. Cabría señalar que se trata de un organismo que nació en el año 1836 ante la tarea de custodiar los archivos de la ya extinta Cámara de Comptos, nombrando como primer archivero a José Yanguas y Miranda en 1841, quien remodeló toda la estructura y funcionamiento de este organismo. Paulatinamente, y ante la demanda de los primeros investigadores, a finales del siglo XIX se empezaron a realizar los primeros inventarios documentales, y se comenzó la construcción del actual Archivo. En los primeros años del siglo XX, se añadieron los fondos de los Tribunales Reales, el Real Consejo y Corte, los del Clero, archivos de la Beneficencia y la Inclusa, a las que se le sumaron a en la década de 1950 los de las contadurías de hipotecas, diversos protocolos notariales, y fondos históricos de la Delegación de Hacienda y Gobierno Civil. Por último, se añadieron fondos documentales de la Diputación y algunos fondos privados de familias con grandes series de documentos históricos¹⁴³.

¹⁴³ Martinena Ruiz, 1997, págs. 33-35.

En cuanto a los archivos procesales, la documentación medieval procedente de los Tribunales del Reino se almacenaba en la propia casa del escribano correspondiente, con la misión de guardarlos y pasarlos a quien le sucediese en el cargo, con órdenes de su tratamiento y cuidado (si bien, en muchas ocasiones era rozada de soslayo). Tiempo después, el Emperador Carlos V promulgó una Real Cédula en Monzón (1542), donde se especificaba la necesidad de creación de un archivo en la Corona de Aragón, siguiendo la estela del Archivo de Simancas en la Corona de Castilla dos años antes. Sin embargo, Navarra no creó su archivo de procesos hasta 1560, cuando el Consejo Real aprobó unas ordenanzas para el nuevo archivo, a iniciativa del recién nombrado archivista de los procesos sentenciados por el Real Consejo y la Real Corte, Martín de Vicuña¹⁴⁴.

b) Presentación paleográfica

Los 145 folios que componen el pleito judicial poseen una caligrafía procesal del siglo XVIII que, en comparación con las letras procesales de los siglos anteriores, como la del XVI o la del XVII, es de gran claridad y tamaño, favoreciendo la lectura notablemente.

Dentro de las cuatro partes mencionadas anteriormente, las declaraciones de los testigos constituyen la mayor parte de folios del proceso. En dichas líneas, que constituyen relatos narrados de personas, se puede ver una caja de escritura que no respeta los márgenes verticales, pero sí los laterales, donde se añaden, al principio de cada fragmento, el nombre del testigo y su número de intervención en cada una de las sumarias que se llevaron a cabo durante el pleito. Por último, las líneas no están marcadas bajo ningún renglón y, en algunas ocasiones, sus palabras finales tienden a caerse, resultando la línea en cuestión y las siguientes, torcidas hacia abajo.

Más allá de los márgenes, los espacios que presenta cada folio entre líneas y entre párrafos o declaraciones de testigos son más que evidentes. Esto ayuda al lector a diferenciar cada declaración correspondiente o apartado dentro del proceso.

Estas características son típicas de la fuente a las que hacen referencia. Al fin y al cabo, es solo un documento judicial, no solemne, y que no se enseñaría al público. Por ello, el soporte en el que está escrito es papel, bastante barato, dando libertad a la existencia de grandes márgenes y espacios entre líneas y párrafos, a la vez que se descuida la presentación caligráfica en su conjunto. Si este documento fuera uno solemne, como una Real Cédula, se vería que el material pasa de papel a pergamino (mucho más caro), y habría cierta preocupación en la estética caligráfica y su reglamentación en una perfecta caja de escritura. Pero al no ser el caso, se observa el descuido del escribano en la redacción del proceso, cuya presentación está, al fin y al cabo, subordinado al cometido que le corresponde.

c) Transcripción

Ante la gran cantidad de folios que presenta el proceso, se ha optado por transcribir sus partes más interesantes. Por un lado, se seleccionó la orden de investigación del maltrato de Pedro Miguel, pues significa el inicio del pleito y el poder de intervención de la justicia regia

¹⁴⁴ Fortún & Idoate, 1986, págs. 23-25.

(en este caso, de la Real Corte), en la vida cotidiana. Corresponde a la primera hoja del proceso (folio 1, anverso y reverso).

Además, y ante la importancia de sus declaraciones para esclarecer la verdad de los supuesto hechos acaecidos, se seleccionaron algunas declaraciones de testigos que resultan verdaderamente impactantes para quien los lee. Se han escogido un total de 4 personas: María Mathias Álvarez, amiga de la acusada (folio 23 anverso), Michaela de Sesma, hermana de la acusada (folio 23 reverso), Manuel, vecino del matrimonio (folio 85 anverso) y Joseph Moreno y Francés, dueño de una venta cercana (folio 34 anverso).

Para último, la transcripción se ha llevado a cabo con el propio documento facilitado por los técnicos profesionales que se encuentran en el Archivo General de Navarra, institución que custodia el proceso y posee la autoridad de prestarlo en sala a los investigadores que quieran trabajarlo.

2.1.2. Análisis formal del contenido

Para poder analizar el contenido del proceso en profundidad, tendríamos que poner en contexto tanto a María Josepha de Sesma como a Pedro Miguel de Ligués. En cuanto a la primera, solo sabemos que era hija de Joseph de Sesma¹⁴⁵ y Mariana de Gorráiz¹⁴⁶, naturales de Corella, y que tenía una hermana que se llamaba Michaela, cuyo testimonio ya ha sido citado anteriormente.

Sin embargo, sí que poseemos mayor documentación sobre el marido. Pedro Miguel de Ligués fue un importante comerciante lanero del sur de Navarra. Era hijo de Pedro Ligués y María Antonia Laborda, ambos residentes en la ciudad de Cintruénigo, villa en donde él también residió tras sus esponsales con Josepha de Sesma y Gorráiz. Tras morir ella en 1802, tres años más tarde se volvió a casar en segundas nupcias con María Concepción Bobadilla, natural de Villafranca, de cuyo matrimonio nació un hijo, Pedro Domingo de Silos de Ligués y Bobadilla (nacido el 21 de diciembre de 1806)¹⁴⁷. En su estudio sobre su biblioteca de Cintruénigo, que contaba con más de 158 libros (dos terceras partes de ellos, de temática religiosa), Fernando Mikelarena llega a la conclusión de que Pedro Miguel de Ligués perteneció al grupo de élites del sur de Navarra a principios del Siglo XIX¹⁴⁸.

Como bien declaran casi todos los testigos de las dos sumarias que hubo, Pedro Miguel y Josepha se casaron en primeras nupcias, y pasaron a residir en una casa de Cintruénigo, pueblo del marido¹⁴⁹. Fue ahí donde comenzaron las agresiones. Las más comunes fueron las agresiones físicas: golpes, bofetadas o tirones. Según la misma declaración de María Mathias Álvarez:

“Vio que dicha Josepha de Sesma tenía un cardenal en la cara, y preguntándole por sus padres de qué provenía dicho cardenal, respondió que era de un golpe que se había dado en una puerta, pero la testigo comprendió era algún golpe que

¹⁴⁵ AGN, Tribunales Reales. Procesos, núm. 302790, fol. 15v.

¹⁴⁶ AGN, Tribunales Reales. Procesos, núm. 302790, fol. 57v.

¹⁴⁷ Mikelarena Peña, 2005, págs. 68-69.

¹⁴⁸ Mikelarena Peña, 2005, pág. 64.

¹⁴⁹ AGN, Tribunales Reales. Procesos, núm. 302790, fol. 15r.

le dio el dicho Don Pedro Miguel Ligués, su marido, porque en aquel tiempo ya tenía oído que la golpeaba, y que lo ignoraba el dicho Joseph de Sesma”¹⁵⁰.

A su vez, como afirma Joseph Moreno y Franzés (testigo N°6):

“Ha oído en diferentes conversaciones que dicho Don Pedro Miguel Ligués golpea y da mucho maltrato a dicha D^a Josepha de Sesma, lo que se ha dicho y dice tan público que no solo los vecinos de esta ciudad han hecho en conversación de ello, sino que siendo de posada la casa del testigo, en diferentes tiempos y muchas ocasiones que de ella han llegado a hospedarse forasteros, dichos preguntaban si era verdad lo que se decía y tenían oído que Don Pedro Miguel Ligués ultrajaba y daba de golpes a Josepha de Sesma, su mujer, y otros movían la conversación dando a entender estaban noticiosos de los malos tratamientos y golpes, y todos compadeciéndose de la dicha D^a Josefa de sesma”¹⁵¹.

No es de extrañar “que en el mes de agosto, mal parió dicha Doña Josepha de Sesma, y que el mal parto se atribuía a los golpes que le dio dicho Don Pedro Miguel”¹⁵². A causa del aborto, según dice el testimonio de María de Rada (testigo N° 30):

“y que a resultas del mal parto tiene oído en la misma forma que hallándose presentes doña Mariana Gorráiz, madre de la susodicha, doña Mariana la Borda, su suegra, Josepha Ybarra y la doncella de la casa del dicho Ligués, éste entró en el cuarto donde tenía su cama la dicha doña Josepha. A esta le echó él un brazo haciendo parecer la quería ahogar, y la otra mano la inclinó y echó al cuello para quererla ahogar, a cuya demostración se echó sobre el referido don Pedro Miguel la doncella de dicha casa y lo pudo contener”¹⁵³.

La agresión sexual también fue normal dentro del maltrato de Pedro Miguel. Como atestigua Antonio de Suma y Marcilla (Testigo N°44):

“Pasó a dicha villa trabó conversación con Manuel, cuyo apellido ignora, de empleo alpargatero, que vive contigo a la casa de dicho Ligués, y siendo sobre el asunto que depone, manifestó al testigo era una lástima lo que dicho Ligués hacía con la mencionada Doña Josepha, su mujer, pues después que comían y hacía sus gustos, el susodicho la golpeaba cerrándose en un cuarto, y hacía poner en cueros hasta hacerse con ellas cosas indecentes, y que por dichas tropelías y malos tratos le dijo Doña Josepha a su marido que si quería darle una saya vieja, se iría a casa de sus padres”¹⁵⁴.

Aparte del maltrato físico, Pedro Ligués también ejerció un tipo de maltrato psicológico, controlando a Josepha qué decir si se encontraban con gente y preguntaban por las marcas de los golpes. Como afirma Joseph Aguado:

¹⁵⁰ AGN, Tribunales Reales. Procesos, núm. 302790, fol. 15v.

¹⁵¹ AGN, Tribunales Reales. Procesos, núm. 302790, fol. 33v-34r.

¹⁵² AGN, Tribunales Reales. Procesos, núm. 302790, fol. 34r.

¹⁵³ AGN, Tribunales Reales. Procesos, núm. 302790, fol. 57v.

¹⁵⁴ AGN, Tribunales Reales. Procesos, núm. 302790, fol. 84v-85r.

“En el mes de febrero, la dicha Mariana Gorráiz dijo al testigo si podía pasar a Cintruénigo acompañándola y le respondió que sí, y en su compañía y de María Mathias Álvarez, vecina de esta ciudad, fueron a dicha villa y casa de Don Pedro Miguel Ligués, y encontraron en ella a este y a dicha Doña Josepha, su mujer, y vieron que ésta tenía un grandísimo cardenal en el ojo, lo que visto por Doña Mariana, su madre, quedó muy asustada, y le dijo: “Pepa, ¿Qué es esto? Y respondió que dicho cardenal era de un golpe que había recibido en la puerta del granero porque se le apagó el candil, y el dicho Don Pedro Miguel dijo: “Yo oí el ruido y subí arriba, ¿No es verdad, Pepa, lo que digo? Y respondió dicha Doña Josepha que sí, y el dicho Don Pedro Miguel le dijo a la criada de la casa: “Pepilla, tú tenías el candil en la mano y se te apagó”, y respondió que no lo sabía. Y oyó en la misma casa que el cardenal que tenía era de un golpe que le había dado el dicho don Pedro Miguel”¹⁵⁵.

Ante tales agravios, la actitud de la comunidad fue, como hemos tenido ocasión de ver, de horror ante tal escándalo. Esto se puede ver en la gran multitud de testigos que hubo en este proceso (más de 70), que describían con horror las escenas que estaban acostumbrados a ver. Declaraciones de varios testigos como “respondió venía horrorizada de los golpes y malos tratamientos que hacía dicho Don Pedro Miguel con la dicha Doña Josepha”¹⁵⁶, o “no es vivir, sino morir lo que pasa en aquella casa”¹⁵⁷, son buenas pruebas de ello.

Este pleito por malos tratos es, como se ha escrito anteriormente, uno de tantos que poseemos en los fondos del Archivo General de Navarra y el Archivo Diocesano de Pamplona. Este está datado en el último cuarto del siglo XVIII, pero al leer otros pleitos de la misma temática, pero de diversas épocas (contamos con procesos desde principios del XVI hasta el XIX), vemos que las formas de maltrato tuvieron una clara continuidad a través de los siglos modernos, sin apenas cambios ni variaciones: agresiones físicas, sexuales y psicológicas, con temor por parte de la esposa a ser asesinada y, en algunos casos, incluso llegándose a cometer dicho crimen.

Lo más preocupante es que esta continuidad está todavía vigente en nuestra sociedad, pues el tipo de maltrato en la llamada “violencia de género” o “violencia machista”, parece ser el mismo que el que Pedro Miguel de Ligués efectuó con Josepha de Sesma: agresiones físicas, violaciones e intento de asesinato. En definitiva, nuestra sociedad ha cambiado sustancialmente respecto a la del Antiguo Régimen. En los tiempos contemporáneos, nuevas mentalidades, culturas, ritmos de vida y costumbres han aflorado y se han instalado en la esencia de cada uno de los individuos que formamos esta sociedad, pero en algunos aspectos, tales como el maltrato, seguimos formando parte de una cadena que viene desde tiempos bastante lejanos. Por tanto, debemos poner todo de nuestra parte, mirando y aprendiendo del pasado una vez más, para que estos tristes acontecimientos no se vuelvan a repetir. Como se ha mencionado anteriormente, el texto seleccionado se compone de la orden de investigación de los maltratos y un total de cuatro declaraciones de testigos. He aquí el resumen del contenido cada una de estas partes:

¹⁵⁵ AGN, Tribunales Reales. Procesos, núm. 302790, fol. 23v-24v.

¹⁵⁶ AGN, Tribunales Reales. Procesos, núm. 302790, fol. 23r.

¹⁵⁷ AGN, Tribunales Reales. Procesos, núm. 302790, fol. 84v.

La orden de investigación de los hechos por la Real Corte marca el inicio del proceso, y cuenta las oídas y rumores que corren acerca del maltrato público y privado de Pedro Miguel de Ligués a su mujer, Josepha de Sesma, en la villa de Cintruénigo. Acto seguido, manda a Basilio Antonio de Yanguas, escribano real, que acuda a dicha villa para hablar con los testigos necesarios y así recabar información sobre estos sucesos para esclarecer la verdad.

Después nos encontramos con el testimonio de María Mathias Álvarez, la cual afirmó que un día, cuando estaba en casa de los padres de Josepha, la vio con un cardenal en la cara que, supuestamente, se lo había pegado su marido. A su vez, y según nos cuenta, tiempo más tarde residió por unos días en la casa del problemático matrimonio en Cintruénigo para hacerles morcillas y chorizos. En ese tiempo, por las noches oía golpes y bofetadas dadas por Pedro Miguel a Josepha, quien lloraba y se lamentaba a su marido por todo el sufrimiento que pasaba. Cuando regresó de Cintruénigo y Joseph Aguado le preguntó qué tal había ido su estancia en esa casa, ella respondió que venía horrorizada ante tal tormento que Josepha sufría.

El testimonio de Michaela de Sesma, hermana de Josepha, también es ilustrativo. Acudió a Cintruénigo el 24 de enero de 1761 por la fiesta de Nuestra Señora de la Paz, pero volvió a Corella antes de lo debido por no ver cómo trataba Pedro Miguel a su hermana, la cual recibió una bofetada que se oyó por toda la casa.

El testimonio de Antonio Suma y Marcilla decía que había oído a Manuel, vecino que estaba pared con pared con el matrimonio, oír abusos sexuales y gritos en su casa.

Por último, Joseph Moreno y Francés reportó que Josepha había estado embarazada, pero que resultado de los golpes que le daba su marido, tuvo un aborto natural. Tras ello, y cuando la parturienta se recuperaba del mal trance, Pedro Miguel entró en la habitación en donde estaba su mujer, acompañada y atendida por su madre, su suegra, Josepha Ybarra y la criada de la familia. El marido, lejos de compadecerse, intentó ahogarla con sus propias manos, pero afortunadamente, fue frenado por la criada.

2.1.3. Reestructuración

La orden de la Real Corte de recabo de información se ha dejado prácticamente intacta y sin variaciones, algo que no ocurre con las declaraciones de los testigos. Cabría destacar que, ante la gran información y relatos que cuenta cada uno de ellos, se ha decidido eliminar y parafrasear aquellos fragmentos de cada testigo que resultaba ser una reiteración de lo anterior o que no aportada nada sustancialmente importante. Un ejemplo se puede encontrar este fragmento escrito dos veces: el primero es una copiatuura íntegra sacada del proceso:

“Y otro día que en el verano último que el testigo [Antonio de Suma y Marcilla] pasó a dicha villa trabó conversación con Manuel, cuyo apellido ignora, de empleo alpargatero, que vive contiguo a la casa de dicho Ligués, y siendo sobre el asunto que depone, manifestó al testigo era una lástima lo que el dicho Ligués hacia con la mencionada Doña Josepha su mujer, pues después que

comían y hacía sus gustos, el susodicho la golpeaba cerrándose en un cuarto, y hacía poner en cueros hasta hacerse con ellas cosas indecentes, y que por dichas tropelías y malos tratos le dijo Doña Josepha a su marido que si quería darle una saya vieja, se iría a casa de sus padres”¹⁵⁸.

El segundo es la adaptación del primero, la definitiva:

Manuel, vecino que vivía pared con pared con el matrimonio, le dijo a Antonio de Suma y Marcilla que Pedro Miguel “después que comían y hacía sus gustos, la golpeaba cerrándose en un cuarto, y hacía poner en cueros hasta hacerse con ellas cosas indecentes, y que por dichas tropelías y malos tratos le dijo D^a Josepha a su marido que si quería darle una saya vieja, se iría a casa de sus padres”¹⁵⁹.

¹⁵⁸ AGN, Tribunales Reales. Procesos, núm. 302790, fol. 85r.

¹⁵⁹ AGN, Tribunales Reales. Procesos, núm. 302790, fol. 85r.

2.2. RECONFIGURACIÓN PARA EL AULA: PROPUESTA DIDÁCTICA I

2.2.1. *Justificación*

Esta primera propuesta nace a partir del ya citado proyecto *Legajos en la Mochila* donde se recopilan un conjunto de fuentes primarias de distinta temática, aunque preponderando el espectro social (matrimonio y familia, economía, inmigración y emigración, religión...), para ser trabajadas en el aula de la Secundaria y Bachillerato. Por tanto, estas propuestas se alejan de un conocimiento factual y pasivo de los contenidos de historia, para centrarse también en su ámbito metodológico y sus contenidos de carácter social y cotidiano¹⁶⁰.

Esta propuesta didáctica ha sido diseñada para poder abordarse en 3 sesiones. En la primera media hora de la sesión 1 se explicará el contexto histórico entregado a los alumnos de manera detallada, y se resolverán dudas al respecto. Posteriormente, se entregarán las instrucciones del comentario de texto y se dejaría toda la sesión restante y la mitad de la sesión 2 para realizarlo. La segunda mitad de la sesión 2 estará destinada a repartir y explicar las actividades propuestas, y resolviendo dudas si fuera necesario. En la sesión 3, se dejará todo el tiempo para la finalización de las actividades, y 15-20 minutos antes del fin de la clase, habrá un pequeño debate sobre el tema tratado y los conceptos de pensamiento histórico que subyacen a las preguntas.

Los materiales necesarios para abordar esta propuesta didáctica son la hoja del contexto histórico, la de las instrucciones del comentario de texto, y el cuadernillo de actividades propuestas, que serán entregadas a los alumnos.

El docente deberá tenerlos listos, así como la rúbrica de evaluación del comentario de texto. Así mismo y si lo considera oportuno, puede ayudarse de una presentación PPT o Prezzi para explicar el contexto histórico de manera más clara y detallada.

2.2.2. El comentario de texto

a) Instrucciones

Como se ha abordado anteriormente, el comentario de texto propuesto es el diseñado por Íñigo Mugueta para el proyecto *Legajos en la mochila*. Siguiendo su guión¹⁶¹, la estructura del comentario se deberá componer de:

- Introducción:

En este apartado, se elaborará una pequeña catalogación del texto (una especie de “ficha técnica” para ver su naturaleza: Deberá contener el tipo de texto que es (no en una tipología concreta que con total seguridad la mayoría del alumnado no va a saber, sino en una determinada temática), su autoría y destinatario (junto con la intencionalidad del documento), así como un breve contexto histórico que lo envuelve. Por último, deberá

¹⁶⁰ Por ello, la maquetación de esta propuesta, presente en el apéndice de este trabajo, está en concordancia con la de este proyecto.

¹⁶¹ Mugueta Moreno, 2020, págs. 12-15.

especificarse la estructura que se va a seguir a lo largo del comentario. Como contraindicaciones, el alumno no debe repetir el enunciado o el texto, ya que pierde tiempo y espacio por una información que no se valorará.

- Análisis y desarrollo

Es la parte más importante del comentario, compuesta por dos fases. En ella, debe figurar la estructura del propio texto: en cuantas partes se divide, cuanto ocupa cada una de ellas, si poseen o no relación y de qué hablan. También, deben destacar las ideas principales del texto, y aclarar los conceptos clave que necesiten una explicación para su mejor entendimiento. Posteriormente, todo esto debe ponerse en relación con un preciso contexto histórico. Gracias a esto, unimos un contenido nuevo (presente en el texto propuesto para comentar), con un conocimiento previo ya sabido (a través de su aprendizaje durante las clases lectivas en el aula). Esto favorece un conocimiento deductivo de la información que provoca en el alumnado el desarrollo de un razonamiento entre lo que sabe y lo que lee.

Además, el trabajar con fuentes permite que se adquiriera hábitos metodológicos propios de los historiadores. En este sentido, se propone dar visibilidad al trabajo y la labor de citación de aquellos aspectos que el alumnado considere relevantes. No se trata de una citación propia de artículos científicos, sino de algo más sencillo, de un simple entrecomillado o la indicación del origen de una frase seleccionada. Como resultado, se consigue el hábito de selección y localización de una idea clave, y su relación con el contexto histórico. Sin embargo, convendría aclarar que esto no significa que debe usarse el texto para contar el contexto histórico (pues esto no es una pregunta teórica), ni que el comentario debe llenarse de citas por doquier.

- Conclusión

Frente a la repetición sistemática de los aspectos más importantes tratados durante el análisis, en la conclusión debe figurar algunas de las competencias propias del pensamiento histórico, tales como la temporalidad (si el documento es la prueba de un cambio o una continuidad en un proceso histórico), la causalidad (causas y consecuencias de los hechos insertos en el documento), la relevancia histórica, la perspectiva histórica y la dimensión ética de la Historia (la importancia de esos hechos históricos en nuestro presente actual).

Llegados a este punto, se propone el uso del condicional para expresar hipótesis o dudas sobre la fiabilidad de la fuente, en aras de comprobar que los alumnos han sabido desarrollar un pensamiento crítico y han sido capaces de utilizar la fuente como prueba o evidencia.

b) El texto seleccionado

El texto seleccionado para realizar el comentario es, como se ha dicho anteriormente, el propio proceso judicial de Pedro Miguel de Ligués. Se han seleccionado la orden de recabo de información y algunas de los testimonios de los testigos del propio proceso, dando como resultado el siguiente texto:

“La Real Corte, teniendo noticia que Don Pedro Miguel Ligués, vecino de la villa de Cintruénigo, está cometiendo crueles y escandalosos hechos con Doña Josepha de Sesma Gorráiz y Beaumont, su mujer, tales que a sus solas y a vista de personas la golpea y maltrata, resultando de ello malos sucesos, lo cual siendo digno el remedio, manda a Basilio Antonio de Yanguas, escribano real, vecino de la ciudad de Corella, que sobre el asunto con el mayor sigilo pare a recibir información de oficio, examinando los testigos que sepan de dichos excesos, y que lo hagan con la expresión del lances y claridad correspondiente y resultada, la remita a la dicha Corte para en vista acordar lo conveniente. Fecha en Pamplona, a tres de septiembre de mil setecientos y sesenta.

En acuerdo a la Real Corte de este Reino.

Miguel de Miura”.

Testimonio de María Mathías Álvarez, testigo N°2: En casa de sus padres “vio que dicha Josepha de Sesma tenía un cardenal en la cara, y preguntándole por sus padres de qué provenía dicho cardenal, respondió que era de un golpe que se había dado en una puerta, pero la testigo comprendió era algún golpe que le dio el dicho Don Pedro Miguel Ligués, su marido, porque en aquel tiempo ya tenía oído que la golpeaba, y que lo ignoraba el dicho Joseph de Sesma, y que en el mismo mes de enero pasó la testigo a la villa de Cintruénigo y casa donde parece viven los dichos Don Pedro Miguel Ligués y Doña Josepha de Sesma con el motivo de hacerles las morcillas y chorizos, y se mantuvo en dicha casa ocho días por ellos, vio que dicho Don Pedro Miguel trataba con desprecio a dicha Doña Josepha, y que a las noches se cerraban en su cuarto, y la testigo desde que estaba recogida con la criada de la casa oyó ruido y quejas en el cuarto de dicho Don Pedro Miguel, y que se lamentaba y lloraba dicha Doña Josepha de Sesma, y protestando la testigo a la criada que tenía dolor de estómago y ansias, se levantó y fue a la puerta del cuarto donde estaban cerrados los dichos Don Pedro Miguel y Doña Josepha de Sesma, y oyó clara y distintamente que dicha Josepha, llorando y quejándose le decía: “Ay, que me has muerto, Pedro Miguel, ¿Qué hago yo para que me trates así? Que delante de las gentes me besas y acaricias, y cerrada me crucificas acardenalándome el cuerpo que lo tengo de cardenales como un Ecce Homo, que en casa de mis padres todos se miraban en mí, y tú me tratas tan impiamente”. Y a estas razones oyó que recibió un golpe dicha Doña Josepha que sin duda se lo dio su marido, y la testigo compadecida se volvió a la cama, desde donde siempre se oían lamentos de dicha Doña Josepha”. No es de extrañar que cuando le preguntaron de vuelta a su hogar, ella “respondió venía horrorizada de los golpes y malos tratamientos que hacía dicho Don Pedro Miguel con la dicha Doña Josepha, su mujer”.

Manuel, vecino que vivía pared con pared con el matrimonio, le dijo a Antonio de Suma y Marcilla que Pedro Miguel “después que comían y hacía sus gustos, el susodicho la golpeaba cerrándose en un cuarto, y hacía poner en cueros hasta hacerse con ella cosas indecentes, y que por dichas tropelías y malos tratos le dijo Doña Josepha a su marido que si quería darle una saya vieja, se iría a casa de sus padres”.

Joseph Moreno y Francés dijo “que en el mes de agosto, mal parió dicha Doña Josepha de Sesma, y que el mal parto se atribuía a los golpes que le dio dicho Don Pedro Miguel”. Después de saber la noticia, Pedro Miguel entró en su casa cuando estaban ayudando a la

parturienta Mariana Gorráiz (madre de Josepha), Mariana la Borda (madre de Pedro Miguel), Josepha Ybarra y la doncella de la casa, y “éste entró en el cuarto donde tenía su cama dicha Doña Josepha. A ésta le echó él un brazo haciendo parecer la quería ahogar, y la otra mano la inclinó y echó al cuello para quererla ahogar, a cuya demostración se echó sobre el referido Don Pedro Miguel la doncella de dicha casa y lo pudo contener””.

Así mismo, se han aclarado algunos términos que el alumnado podría no conocerlos, tales como Real Corte, Cardenal, Ecce Homo, o Saya.

c) Contexto histórico

Para poder elaborar un buen comentario y entender mejor la fuente histórica seleccionada, los investigadores debíamos facilitar al alumnado un contexto histórico breve, pero preciso. Por ello, y siguiendo la teoría de la transposición didáctica de Mattozzi, se consultaron libros expertos sobre la materia. En mi caso se trataba sobre el matrimonio y la violencia matrimonial durante el Antiguo Régimen, por lo que se acudió a los libros *Amar y convivir: matrimonio y familia en Navarra (siglos XIII-XVI)*¹⁶², escrito por Jesús Mari Usunáriz y Rocío García Bourrellier, y al artículo de libro *La violencia doméstica en la España de los siglos XVI y XVII: el ejemplo del reino de Navarra*¹⁶³, escrito también por Usunáriz. Tras consultarlos, y recopilar su información más importante, el contexto histórico escrito para entender mejor la fuente fue el siguiente:

“La Navarra de la época poseía una sociedad mayoritariamente rural, propia del Antiguo Régimen, donde el poder de las instituciones civiles y sobre todo, eclesiásticas, era amplísimo. Fueron estas últimas, a través del Concilio de Trento, quienes reglamentaron todo el proceso del matrimonio y la vida conyugal, que para la Iglesia era un sacramento. Dentro de él, el hombre tenía la potestad sobre su esposa, a quien podía agredir si había una justificación de por medio. Esto era aceptado sin dilación por la sociedad civil moderna, pues esta acción estaba dentro de esa *patria potestas* otorgada al marido, emanada directamente del Derecho romano. Pero si bien las buenas o malas relaciones entre los maridos y sus mujeres eran de ámbito privado, en muchas ocasiones trascendía al comunitario, al de la propia localidad, donde progresivamente se ve una sensibilización ante esta violencia. Esto es, un clima de solidaridad hacia la mujer maltratada y cierta repulsa hacia el marido agresor.

En cuanto a las instituciones, estas últimas garantizaban (por lo menos, en el caso del Reino de Navarra), la defensa de la maltratada (a través del fiscal y de los abogados correspondientes), abriendo una sumaria y preguntando precisamente a vecinos, en muchas ocasiones testigos de primera mano de los abusos, el asunto en cuestión. Sobre todo, las instituciones buscaban proteger la unidad conyugal, no la seguridad individual, y aunque se mostraban favorables a la ya expuesta *patria potestas* por parte del marido, limitaban su poder de agresión a la mujer, e incluso en los casos más fuertes, aprobaban la separación conyugal. Esta justicia, en último término, no era sino para mantener el orden y la estabilidad social de una comunidad en permanente efervescencia, en aras de fortalecer

¹⁶² García Bourrellier & Usunáriz Garayoa, 2012.

¹⁶³ Usunáriz, 2010.

tanto la figura del Estado como de la Iglesia Católica en su tarea de control de la sociedad del Antiguo Régimen”¹⁶⁴.

d) Rúbrica de evaluación

Al igual que la estructura del comentario de texto, la rúbrica de evaluación tomada como referencia ha sido la creada por Mugueta para el proyecto *Legajos en la mochila*, la cual ha sido diseñada para evaluar cada uno de los tres apartados explicados anteriormente¹⁶⁵. La evaluación se realiza a partir de aspectos formales y de contenido, dando especial importancia al desarrollo de competencias del pensamiento histórico (resaltando el utilizar la fuente como prueba histórica).

REJILLA DE EVALUACIÓN DEL COMENTARIO DE TEXTO					
ASPECTOS ANALIZADOS	VALOR MÁX.	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
ASPECTOS FORMALES	1,5				
Ordenación del texto	0,5	El comentario carece de orden y está completamente desordenado.	El comentario tiene un orden a priori, pero en la ejecución el alumno no lo sigue con rigor, y contiene digresiones, repeticiones o vueltas atrás.	El comentario lleva un orden no explicitado. El lector debe intuirlo.	El comentario sigue rigurosamente un orden indicado desde el inicio de manera explícita.
Corrección gramatical	0,25	Redacción incorrecta. Errores gramaticales continuos	Frecuentes errores gramaticales que dificultan la lectura. Denota poco rigor	Alguna frase suelta es incorrecta, posiblemente debido a la precipitación	Frases correctamente construidas en su totalidad
Corrección ortográfica	0,25	Redacción incorrecta. Errores ortográficos graves y continuos	Errores continuos en tildes y signos de puntuación. Algún error grave aislado.	Errores puntuales; ya sean tildes olvidadas o una falta grave aislada.	Corrección ortográfica
Referencias textuales	0,5	El alumno no cita fragmentos del texto.	El alumno falla en la localización o cita del texto, y por tanto la cita no se comprende del todo.	El alumno localiza y cita correctamente fragmentos del texto, pero no lo relaciona correctamente con su contexto.	El alumno localiza y cita correctamente fragmentos del texto, y lo relaciona correctamente con su contexto o explicación.

¹⁶⁴ Mugueta Moreno, 2020, pág. 160.

¹⁶⁵ Mugueta Moreno, 2020, págs. 15-18.

CONTENIDO					
INTRODUCCIÓN					
	1,5				
Datos básicos sobre el origen del texto (Lugar, fecha, autor)	0,5	Ausencia de introducción	Introducción incompleta e insuficiente porque no aporta datos esenciales para la presentación del documento	Introducción incompleta pero válida porque presenta los aspectos esenciales del documento	Introducción completa en todos los aspectos
Contexto histórico	0,5	El alumno no aporta ningún dato sobre el contexto en la introducción	El alumno cita algún elemento aislado del contexto sin conexión explicativa	El alumno cita varios elementos del contexto pero no menciona la intencionalidad del texto	El alumno cita varios elementos del contexto menciona la intencionalidad del texto
Estructura del comentario	0,5	El alumno no indica la estructura del comentario	El alumno indica una estructura del comentario simple o únicamente el criterio a seguir	El alumno indica una estructura del comentario compleja, pero no el criterio que sigue	El alumno explica el criterio a seguir y la estructura del comentario
ANÁLISIS					
	4				
Detección de ideas importantes	1,5	No localiza las ideas importantes del texto	Localiza alguna idea importante, pero no todas	Localiza la mayor parte de las ideas importantes, comprendiendo el texto en líneas generales	Localiza todas las ideas importantes del texto
Detección y explicación de conceptos clave	0,5	No señala los conceptos clave	Localiza los conceptos clave pero no los explica o lo hace mal	Localiza los conceptos clave y los explica de manera breve y sin relación con el contexto	Localiza los conceptos clave y los explica en relación con el contexto
Comprensión de la estructura del texto	0,5	No analiza la estructura del texto	Señala las partes del texto de una manera descriptiva sin relación con el contexto	Señala las partes del texto en relación al contenido de cada una de ellas	Analiza detalladamente y con profundidad la estructura del texto, ligado a la intencionalidad

Explicación del contexto	1,5	No aporta información contextual	Aporta datos sobre el contexto de una manera inconexa, dando idea de que se ha producido una memorización. El texto es un pretexto	Aporta datos contextuales bien contruidos, enlazados, y aportando una visión de conjunto completa.	Aporta datos contextuales bien contruidos, enlazados, aportando una visión de conjunto completa, y enlazando con elementos concretos del texto.
CONCLUSIONES	3				
Tiempo histórico (Cambio y continuidad)	0,75	No se detecta cambio ni continuidad alguna. No se presta atención a este punto	Se señala algún cambio o continuidad de manera puntual y sin explicación del contexto.	Se señala algún cambio o continuidad de manera puntual con explicación del contexto.	Se enmarca el documento dentro de un marco temporal más amplio, señalando las rupturas o continuidades dentro de ese contexto amplio
Causas y consecuencias del documento	0,75	Los alumnos no explican los hechos que aparecen en el documento, sino que los reproducen	La explicación histórica se construye por sucesión, como una cadena: primero ocurre un hecho, luego otro, etc...	Los alumnos diferencian causas distintas. Multicausalidad	Los alumnos explican los hechos por medio de varias causas, en relación con su contexto. La explicación tiene sentido en ese contexto, pero no en otro.
Conciencia histórica	0,75	El relato del documento se plantea como incomprensible porque no se plantea la intencionalidad de su autor.	El relato se entiende convencionalmente, sin distinguir entre la posición del autor o agente histórico que la sufre, y la actual	El alumno capta la intencionalidad del agente histórico, pero sin relacionarla con un contexto histórico más amplio de la situación	Los alumnos relacionan las intenciones del agente y su punto de vista con la perspectiva del historiador en el presente.
Uso de la fuente como evidencia	0,75	Uso de la fuente como una "ventana" desde la que "ver" el pasado en primera persona	Uso de la fuente como una ilustración del pasado o un complemento del relato histórico	Uso de la fuente como una prueba para hacer deducciones concretas	Uso de la fuente para elaborar una interpretación y un relato histórico

e) Aclaraciones para el docente

También se ha facilitado al docente los conceptos e ítems que son materia de la rúbrica de evaluación del comentario, los cuales abordan distintos aspectos de la fuente primaria presentada:

- Ideas principales del texto:

“Las ideas principales son las siguientes: La existencia de un pleito entre una esposa y su marido por maltratos de este último. El escándalo público en el pueblo. La actuación de la justicia regia, recabando información sobre el pleito con ayuda de más de cuarenta testigos y finalizando con el acusado, es decir, el supuesto maltratador; Ajusticiamiento del acusado tras el análisis de las pruebas”¹⁶⁶.

- Cuestionamiento, credibilidad y objetividad de la fuente:

Así mismo, y para que el comentario de texto pueda ser abordado desde una perspectiva no solo de contenido, sino también metodológica, desvelamos la naturaleza de la fuente, su objetividad y el propósito de su redacción:

“La fuente no ofrece debate alguno sobre su credibilidad, ya que es un documento público, emanado de la institución judicial del Reino de Navarra, a partir de un pleito de origen privado. Así mismo, prácticamente todos testigos ofrecieron informaciones y relatos similares en cuanto al objeto del pleito, con solo una persona que lo negaba todo: el propio acusado”¹⁶⁷.

- Cambio y continuidad

Al ser un término tan abstracto y que requiere cierto conocimiento del contexto en el que la fuente se elabora, nos pareció adecuado concretar este concepto para aclarar dudas que pueda tener el alumnado. Se ha indicado así: “Este documento es un ejemplo claro de continuidad en la violencia que algunas mujeres recibían por parte de sus esposos, pero también en la autoridad femenina subordinada a la del marido, que tenía una amplia potestad sobre su mujer. Esta realidad tuvo una continuidad desde tiempos medievales hasta los primeros tiempos contemporáneos y, en algunas casos, hasta la actualidad”¹⁶⁸.

- Dimensión ética del documento

Al ser un problema social relevante, la dimensión ética es perceptible a primera vista: “En este caso la dimensión ética del documento es más que evidente, y reside en la condición histórica de la mujer, de subordinación al marido y sometimiento a maltrato en el ámbito privado. El tema es suficientemente claro porque tiene una continuidad histórica que no se detiene ni siquiera en el presente”¹⁶⁹.

¹⁶⁶ Mugueta Moreno, 2020, pág. 160.

¹⁶⁷ Mugueta Moreno, 2020, págs. 160-161.

¹⁶⁸ Mugueta Moreno, 2020, pág. 161.

¹⁶⁹ Mugueta Moreno, 2020, pág. 161.

- Perspectiva histórica

Esta fue redactada para que el docente comprendiera la relación entre el pasado y el presente de este problema social relevante, el cual puede analizarse con los ojos de hoy en día: “La subordinación de la figura femenina a la masculina ha permanecido a lo largo de la historia. El papel de la mujer, a través de los diferentes siglos, se ha reducido a un ambiente doméstico, de crianza de la prole y mantenimiento del hogar, donde la autoridad del hombre, con una total potestad sobre su mujer, prevalecía. Esta autoridad incluso llevaba a aceptar el uso de la violencia, apoyado por el derecho romano, como instrumento legal por parte del marido hacia en situaciones “justificadas”. A pesar de que en los últimos tiempos el rol de la mujer ha cambiado notoriamente tanto fuera de una relación (entrada en el mercado laboral, práctica de hobbies y actitudes sociales masculinas), como dentro de ella (papeles compartidos entorno a la educación de los hijos y mantenimiento del hogar...) aún hay casos en los que los hombres comienzan a controlar a sus parejas, decidir por ellas, maltratarlas tanto físico como psicológicamente y, en algunos casos, asesinarlas. Son estas conductas las que, a pesar de todos los avances producidos desde el Antiguo Régimen hasta la actualidad, en algunos casos se han mantenido inmóviles.

Un debate interesante sería comparar la violencia de género del Antiguo Régimen con la de ahora: ¿Cuáles son sus diferencias y similitudes? ¿Podría encajar esta historia en un caso real de hoy en día?¹⁷⁰”.

2.2.3. Explicación de las actividades

Si bien el comentario de texto era la actividad fundamental que estaba presente en todas las propuestas didácticas, cada investigador también tenía la total libertad para poder plantear aquellas que le pareciesen oportunas. En mi caso, se plantearon las siguientes:

- Primeramente, lee el fragmento facilitado y rellena la tabla, identificando los diferentes roles que forman parte de un juicio, explicando sus funciones respectivas y poniendo ejemplos en las propias personas que figuran en el documento. Para ayudarte, sigue el ejemplo:

Rol	Función	¿Quién es en el proceso?
Testigo	Dar información al escribano	María Mathías Álvarez (Testigo N°2)
Escribano		
Acusación		

¹⁷⁰ Mugueta Moreno, 2020, pág. 161.

Acusado		
Juez		---
Fiscal		---

Esta primera actividad se pensó para que el alumno, con el contexto histórico facilitado, supiera describir cómo era la mecánica de un proceso judicial del Antiguo Régimen: qué roles encontramos en el juicio y cuál eran sus funciones respectivas en él. Para poder enlazarlo con la fuente, y así convertirla en una prueba fidedigna, en esta actividad también se debía poner en relación los roles con los propios personajes del proceso.

- Recoge los fragmentos en donde se narren maltratos dentro del proceso y sintetízalos en pocas palabras. Ejemplo: “Hacía poner en cueros hasta hacerse con ellas cosas indecentes”: Abuso sexual.

Como ya hemos escrito anteriormente, la labor de citación es fundamental en la disciplina histórica. Con esta actividad pretendíamos que el alumnado citase fragmentos del texto para poder justificar un hecho. No se trata de una citación histórica al uso, sino una pequeña labor de entrecomillado que, aunque breve y simple, supusiera una primera toma de contacto con la metodología histórica.

- Busca una noticia de actualidad sobre violencia de pareja y compara los tipos de maltrato que sufre cada mujer. Por último, responde a las siguientes preguntas con ayuda de tus compañeros: ¿Ha cambiado mucho el maltrato a lo largo de los siglos? ¿Se denuncian hoy los malos tratos más que entonces? ¿Se protege hoy a la víctima más que entonces? ¿Está la sociedad más concienciada hoy que entonces de la necesidad de ayudar a la víctima? Justifica todas tus respuestas.

A través de esta actividad, se pretendía que el alumnado uniese el delito de violencia matrimonial actual con la del pasado para que estableciese diferencias y similitudes entre ambos, a la vez que se comprobaba que a pesar de los siglos, este problema aún persiste en la sociedad. Dentro de ella, las competencias de dimensión ética de la historia o cambio y continuidad están más que presentes. Al mismo tiempo, se pretendía que usasen la información de la fuente histórica para justificar y responder a las preguntas planteadas, para así fomentar el desarrollo de la competencia que habla del uso de la fuente como prueba del pasado.

2.3. RECONFIGURACIÓN PARA EL AULA: PROPUESTA DIDÁCTICA II

2.3.1. Justificación

Esta propuesta tiene como objetivo adquirir un mayor conocimiento sobre cómo podía ser un juicio penal en el Antiguo Régimen, del cual se puede extrapolar numerosos aspectos sociales, institucionales y culturales del contexto al que se está haciendo referencia, y del que los libros de texto no dan gran información.

La propuesta se puede dividir en dos grandes pilares: el primero, la realización de unas actividades con preguntas sobre el contexto y el juicio; el segundo, la representación del propio juicio por parte de los alumnos, que asumirán un rol dentro de él y deberán construir sus propios diálogos de manera libre y creativa, pero siempre respetando la información que está en la propia fuente facilitada.

La secuenciación necesaria para su realización consta de 4 sesiones: La primera sesión y la mitad de la segunda irá destinada para contestar las preguntas propuestas sobre el contexto y el proceso en sí. El resto de la segunda sesión y la tercera estará dedicada a la asignación de los roles y la construcción de los testimonios. La cuarta y última sesión estará dedicada a la representación del juicio y un posterior debate.

Los materiales necesarios para la realización de esta propuesta serán los mismos que los facilitados para la anterior: el contexto histórico y la fuente primaria (que no se volverán a comentar para no caer en una redundancia).

2.3.2. Explicación de las actividades

a) Preguntas sobre el contexto histórico:

Con el contexto histórico facilitado en la primera propuesta didáctica, que se volverá a repartir al alumnado al principio de la secuenciación, deberán contestar a las siguientes cuestiones, con un espacio disponible máximo de 10 líneas:

- ¿Era importante la Iglesia en el Antiguo Régimen?
- ¿Qué querían realmente las Instituciones civiles juzgando maltratos matrimoniales?
- ¿Cómo describirías la situación de la mujer en el siglo XVIII?

b) Preguntas sobre el juicio:

Con la fuente primaria facilitada en la primera propuesta didáctica, se deberá contestar a las siguientes cuestiones, con un espacio máximo de 15 líneas:

- Según la orden de investigación del caso, ¿cuántos roles se ven en un juicio penal del Antiguo Régimen? Compáralos con los de un juicio de hoy en día.
- Sintetiza el testimonio de María Matías Álvarez con tus palabras.
- A partir de la fuente facilitada, resume los malos tratados dados por Pedro Miguel de Ligués a Josepha de Sesma.

El propósito perseguido con estas actividades era doble: por un lado, poder conocer mejor el contexto socio cultural al que estamos haciendo referencia a través de la fuente; por otro,

reflexionar y pensar históricamente a través de estas preguntas, las cuales son muy abiertas y dan libertad para una respuesta fundamentada en la reflexión y juicio crítico.

2.3.3. Representación del juicio

Para esta actividad, la clase se dividirá en 2 grupos formados por 11 personas cada uno, entre los que se repartirán los siguientes roles que conformaban el juicio del fiscal contra Pedro Miguel de Ligués. Al haber dos grupos, el juicio se representará dos veces, y el grupo que quede con mejor nota, obtendrá una recompensa a elección del docente. Cada rol deberá construir una “declaración” propia sobre el asunto del proceso tratos, respetando siempre la información que dice la fuente.

Para ello, deberán atender al léxico y vocabulario que se empleaba en el siglo XVIII, que se puede ver perfectamente en la fuente:

- Frases muy largas y con muchísimas comas.
- Repetición de palabras como “dicho”, “dicha”, “éste”, “él”.
- Uso reiterado de gerundios y participios.
- Tipos de palabras comúnmente usadas en esa época: “cardenal”, en lugar de moratón; “sucesos”, en lugar de experiencia...

Ante el reto lingüístico que supone tal tarea, y a pesar de que solo un alumno o alumna leerá su escrito para la representación, podrá ayudarse de compañeros para escribirlo conjuntamente.

El orden de intervención será el siguiente: Juez (con el inicio del proceso), fiscal, testigos, Joespha, Pedro miguel y, por último, de nuevo el juez (con la sentencia).

De esta manera, los papeles quedarían así:

a) Los jueces (2 alumnos).

Son los encargados de dar inicio el juicio y de dar la sentencia. Como la orden de inicio del proceso está ya escrita, el juez N°1 se encargará de cambiar sus frases y estructura, pero respetando el mensaje. El juez N°2 será el encargado de proclamar la sentencia que le parezca oportuna. A su vez, serán los encargados de dar paso a los turnos de los fiscales y los testigos. Para ayudarles, podrían empezar a partir de esta plantilla:

- Inicio del proceso:

“La Real Corte, habiendo recibido informaciones sobre los malos y violentos tratos que da Don Pedro Miguel de Ligués, vecino de la villa de Cintruénigo, a Josepha de Sesma, su mujer...”

- Sentencia:

“En el nombre de su Sacra Católica Real Majestad Carlos III, rey de Castilla, Aragón, Navarra [...], y en virtud del poder que delega en nos para impartir su real justicia, ordenamos sentenciar y sentenciamos a...” (ten en cuenta el contexto histórico de antes a la hora de elegir qué sentencia debe cumplir el reo).

b) Señor Fiscal (1 alumno):

Es el encargado de realizar las acusaciones a Pedro Miguel. Al final de su intervención, dará paso a los testigos. Podría empezar así:

“Es bien sabido, publica y notoriamente, cómo el susodicho Pedro Miguel, que prometió ante Dios nuestro Señor, a través del sacramento del matrimonio, proteger y dar felicidad a Josepha de Sesma, su mujer, no ha hecho sino quebrantar tal promesa ante el Altísimo, teniendo malos negocios para con la dicha Josepha, que vive un infierno terrenal...”.

c) Los testigos (3 alumnos):

Son los encargados de contar lo que han visto u oído sobre los malos tratos. Pueden inventarse más encuentros que los que están escritos en la declaración, pero siempre tienen que poner algo que esté escrito en ella:

- María Matías Álvarez. Podría empezar así:

“He visto todo el sufrimiento que Pedro Miguel le ha dado a la Pepa. Fui, allá por el mes de enero a la villa de Cintruénigo, donde viven juntos tras sus desposorios, para hacerles morcillas y chorizos, pues es su tiempo. Y durante el tiempo que pasé allí... ¡Ví más cardenales que en la Catedral de Tudela! Me acuerdo una noche, durmiendo con la criada...”.

- Antonio de Suma y Marcilla. Como este testimonio es corto, sí que conviene que añada alguna declaración más. Podría empezar así:

“Yo no he tenido ocasión de ver u oír nada sobre este negocio por mis propios ojos, mas un buen amigo mío, que resulta que es vecino de este matrimonio, habiendo escuchado..., al mismo tiempo me dijo también que les vió...”.

- Joseph Moreno y Francés. Podría empezar su testimonio de esta manera:

“De este negocio no tengo mucha información. Pero sí que sé que el dicho Pedro Miguel a la dicha Josepha le acardenalaba el cuerpo y la cara tan de seguido, que resultando de ello todas las marcas visibles a leguas de distancia, tuvo un mal parto del niño que estaba esperando. Mas lo peor fue cuando el dicho Pedro Miguel se enteró de tal información, pues al momento parece que entró en la habitación donde la pobre susodicha se hallaba descansando...”.

d) Josepha de Sesma (2 alumnos)

Este rol es muy importante. En su testimonio puede confirmar todo lo que los testigos han dicho y añadir algunos maltratos más que se le ocurran al grupo. Podría empezar así:

“No era intención mía haber llevado este asunto hasta tal punto, pero no podía aguantar más con el sufrimiento del que yo y el altísimo somos testigos. Desde que me prometió amor eterno ante él, no ha hecho más que fustigarme y hacerme...”.

e) Pedro Miguel (3 alumnos)

Este rol también es muy importante. En el proceso real, Pedro Miguel niega categóricamente todas las acusaciones vertidas hacia su persona. Sin embargo, los alumnos tienen la libertad total de elección sobre qué decir en su declaración: pueden reconocerlo, amparándose en la legalidad vigente (aquí se debería relacionar con el contexto, pero recordamos que el *derecho romano* no era conocido por las bajas clases sociales), puede negarlo (afirmándose como buen marido con un comportamiento ejemplar) o puede reconocer parte de lo contenido. Podría empezar de tal manera:

“¿Cómo se pueden verter tales ponzoñas y mentiras sobre alguien que siempre ha tratado a su señora con el respeto que merece, y siguiendo siempre los preceptos de nuestra Santa Madre Iglesia?”. O “La convivencia ha sido harto desastrosa, ejerciendo mi autoridad he tenido, con todo el dolor de mi corazón, que aplicar...”.

Como rúbrica de evaluación, el docente completará la siguiente tabla para cada uno de los personajes y otra en conjunto del grupo:

Aspecto	1	2	3	4	5
Asunción del rol					
Concordancia con el lenguaje de la época					
Concordancia con el contexto					
Concordancia con la fuente					
Actitud durante la actividad					

2.3.4. Debate final

A modo de conclusión y tras haber hecho tanto las actividades como el juicio, habrá un pequeño debate sobre todo lo que se ha aprendido: Proponemos las siguientes preguntas:

- ¿Ha habido mucho cambio entre la violencia de género del Antiguo Régimen y la de la actualidad?
- Sería interesante comparar la figura femenina entre ambas etapas: plano social, cultural, laboral...
- ¿Qué propones para solucionar este tipo de maltrato?

Con esta representación, lo que se buscaba era acercar a alumnado a un acontecimiento que eran normal dentro de la vida institucional de la Navarra del Antiguo Régimen, a la vez que se sentían parte del proceso que ellos mismos han tenido ocasión de leer, estudiar y reflexionar. Por otra, al asumir el papel de un personaje del proceso, esta actividad

favorecía su creatividad, imaginación y capacidades narrativas, un reto que sin duda les acercará y transportará al periodo que están representando, a la vez que les ayudará a conocer la forma más común de representar la Historia.

CONCLUSIONES

A pesar de que la primera propuesta didáctica iba a ser desarrollada en las horas asignadas al alumno de prácticas durante el Practicum II, la situación de excepcionalidad vivida tras la declaración del Estado de alarma el 15 de marzo de 2020 imposibilitó dicho planteamiento, aunque sí que hubo un pequeño grupo de alumnos que las realizó. Como consecuencia, resulta verdaderamente complejo establecer unas conclusiones precisas. Sin embargo, hay algunos planteamientos que se pueden extrapolar a partir de las reflexiones comentadas a lo largo de todo el trabajo.

Primeramente, la necesidad evidente de un cambio metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina histórica, tanto en la etapa de Secundaria como en la de Bachillerato. Ciertamente, la “clase magistral”, donde el peso de este proceso recaía únicamente en el papel del docente, mientras que el alumno solo era un receptor pasivo de la información que este le transmitía, ha quedado totalmente obsoleta a la hora de enseñar. Las nuevas estrategias abogan por un aprendizaje significativo, donde el alumnado (con la ayuda del docente) sea capaz de construir su propio conocimiento y aprender de manera individualizada, a través de la reflexión y el pensamiento crítico. En esta línea, las propuestas didácticas planteadas no contribuyen sino a reforzar esta metodología, ya que esta se puede ver de manera transversal: la realización de las actividades pasan ineludiblemente por una reflexión sistemática *sine qua non* es imposible contestarlas, a la vez que las directrices del comentario de texto y el juicio la incentivan (el cambio y la continuidad, observar paralelismos con la realidad...).

A su vez, también hay una evidencia de que se necesita un cambio en cuanto al contenido que es objeto de estudio en las distintas asignaturas de la disciplina histórica. Los contenidos dados en Historia son, en su mayoría, factuales y de corte político. El espectro social, económico o cultural siempre se estudia de manera pormenorizada y subordinada a este primero. Como fiel oposición a esta concepción de aprendizaje, el desarrollo de unas propuestas didácticas que tengan también un carácter evidentemente social y de unión entre pasado y el presente, debe ser una regla inviolable para el estudio de la Historia en los institutos. Por ello, el desarrollo de las distintas competencias del pensamiento histórico ya comentadas anteriormente no provocan sino un refuerzo de esta postura: como ya habíamos aclarado, favorecen y generan un conocimiento y un aprendizaje no solo político, sino también social. Reflexiona sobre aspectos a los que nunca se les había dado importancia y que provocan un buen nexo de unión entre las realidades pasadas y las presentes, siendo cada persona actor y parte de nuestro futuro como sociedad. Al provocar la reflexión del alumnado, el ejercicio de este tipo de propuestas lleva necesariamente consigo el aprendizaje significativo ya expuesto anteriormente. Como resultado, han sido bajo estas premisas donde se ha elaborado nuestras propuestas, pues presentan un problema social relevante, como es la violencia de género, y propone unos planteamientos con los que se quiere que el alumnado reflexione y enjuicie críticamente este problema desde una perspectiva histórica. De tal manera, se conseguirá que tenga unas nociones suficientes para comprender el problema desde sus raíces históricas y tenga un papel activo en el cambio de estos comportamientos en la sociedad. Como resultado, entenderán la Historia como un agente esencial para entender el presente y mejorar el futuro,

estableciendo comparaciones y juicios que le permitan guiarse como agente individual en una sociedad colectiva.

Así mismo, el pensamiento histórico no solo se da importancia al contenido, sino también a la metodología histórica. En este ámbito, el trabajo con fuentes primarias resulta verdaderamente esencial. Poder ver una fuente primaria, leerla, contextualizarla y reflexionar sobre ellas otorga unos beneficios y destrezas históricas al alumnado que lo lleva a cabo que, de otra manera, resultarían imposibles. El motivo por el que se ha seleccionado los procesos judiciales es porque constituye una fuente primaria que posee una gran información para estudiar esos aspectos sociales de los que se hablaba anteriormente, pues constituye una prueba fiable de la mentalidad y la cultura de la época en la está datado. Por ello, estas propuestas reflejan la voluntad de aprovechar esa rica fuente de información con un propósito instructivo y didáctico, y es por ello por la que esta propuesta ha tenido una fuente didáctica transpuesta como eje esencial de las actividades planteadas. Al mismo tiempo y a través del uso de una fuente primaria como prueba del pasado, el alumnado no solo reflexiona sobre lo que acaeció, sino que también comienza a familiarizarse con el método científico empleado por todos los miembros de la comunidad científica de la Historia a la hora de investigar sobre el pasado.

BIBLIOGRAFÍA

Aranda Mendíaz, M. (2008). *La mujer en la España del Antiguo Régimen: historia de género y fuentes jurídicas*. Las Palmas de Gran Canaria: Manuel Aranda Mendíaz.

Boletín Oficial de Navarra, Currículo de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. Decreto Foral 24/2015, de 22 de abril. Boletín Oficial de Navarra número 127, de 2 de julio de 2015. (s.f.).

C. g. (2002). El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las ciencias sociales entre problemas y disciplinas. En P. Benejam Arguimbau, *Las ciencias sociales, concepciones y procedimientos* (págs. 31-37). Barcelona: Graó.

Camargo Uribe, Á., & Hederich Martínez, C. (2010). Jerome Brunner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de las Ciencias. *Psicogente*, 24 (13), 329-346.

Campo Guinea, J. (1995). La fuerza, el otro lado de la voluntad. Matrimonio en Navarra, s. XVI-XVII. *Gerónimo de Uztáriz* (11), 71-87.

Campo Guinea, J. (1994). XVII, Los procesos por causa matrimonial ante el tribunal eclesiástico de Pamplona en los siglos XVI y. *Príncipe de Viana* (202), 377-390.

Chevallard, Y. (2002). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique.

Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Grao.

Fortún, L. J., & Idoate, C. (1986). *Guía de la sección de tribunales reales del Archivo General de Navarra*. Pamplona: Gobierno de Navarra.

García Bourrellier, R., & Usunáriz Garayoa, J. M. (2012). *Amar y convivir : matrimonio y familia en Navarra (siglos XIII-XVI)*. Pamplona: Gobierno de Navarra.

García Cárcel, R., & Moreno, D. (2000). *Inquisición*. Madrid: Temas de Hoy.

Gómez Carrasco, C. J. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6 (11), 5-27.

Gómez Mendoza, M. Á. (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1, 83-115.

<http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=36132#Ar.4>. (s.f.). Recuperado el 29 de marzo de 2020

<http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=36132#Ar.6>. (s.f.). Recuperado el 29 de marzo de 2020

- Jimeno Aranguren, R. (2015). *Matrimonio y otras uniones afines en el derecho histórico navarro. Siglos VIII-XVIII*. Madrid: Dykinson.
- Koselleck, R. (1986). *Futuro passato*. Génova: Marietti.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet? *Teaching History*, 143, 39-48.
- Lizaso Elgarresta, I., Acha Morcillo, J., Reizabal Arruabarrena, L., & García González, A. (2017). *Desarrollo biológico y cognitivo en el ciclo vital*. Madrid: Pirámide.
- López-Cordón, M. V. (2015). Los estudios históricos sobre las mujeres en la Edad Moderna: estado de la cuestión. *Revista de historiografía* (22), 147-181.
- Martinena Ruiz, J. J. (1997). *Guía del Archivo General de Navarra*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Mattozzi, I. (2004). Enseñar a escribir sobre la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales* (3), 39-48.
- Mattozzi, I. (1999). La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (4), 27-56.
- Mattozzi, I. (2007). La transposición didáctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales. De la Historia de los historiadores a la historia para la escuela. En R. M. Avila Ruiz, J. R. Lopez Atxurra, & E. Fernández de Larrea, *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (págs. 451-468). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de Ciencias Sociales.
- Mikelarena Peña, F. (1993). Estructuras familiares en España y en Navarra en los siglos XVIII y XIX: factores etnoculturales, diferenciación socioeconómica y comportamientos estratégicos. *Revista de antropología social* (2), 105-136.
- Mikelarena Peña, F. (2005). La biblioteca de Pedro Miguel de Ligués, comerciante de lanas de Cintruénigo. *Sancho el Sabio* (25), 63-88.
- Mugueta Moreno, Í. (2020). Introducción. Legajos en la Mochila. En Í. Mugueta Moreno, *Legajos en la Mochila. Patrimonio documental y enseñanza de la Historia. Nuevos textos históricos navarros comentados*. Madrid: Silex. (en prensa)
- Mugueta Moreno, Í., & Mendioroz Lacambra, A. *La Sociedad Feudal y la formación de la Baja Navarra*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Mugueta Moreno, Í., Mendioroz Lacambra, A., & Rodríguez López, J. *Fichas didácticas: el proceso de Jaques Licras*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Pagès, J. (1998). La formación del pensamiento social. En P. Benejam, & J. Pagès, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (págs. 152-164). Barcelona: ICE/Horsori.

- Peñacoba Puente, C., Álvarez Loro, E., & Lázaro Arnal, L. (2006). *Teoría y práctica de Psicología del desarrollo*. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata, S.L.
- Reguera, I. (1984). *La Inquisición española en el País Vasco: el Tribunal de Calaborra, 1513-1570*. Editoria Txertoa.
- Rivero, P. (2003). Apunte sobre el comentario de textos histórico. *Clío. History and History Teaching* (29).
- Rodríguez Arocho, W. C. (199). El legado de Vygotsky y de Piaget en la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología* , 31, 477-489.
- Rodríguez Palmero, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa* , 3 (1), 29-50.
- Saldarriaga Zambrano, P. J., Bravo Cedeño, G. d., & Loor Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las ciencias* , 127-137.
- Santisteban, A. (2010). La formación en Competencias de Pensamiento Histórico. *Clío y Asociados. La historia enseñada* (14), 34-56.
- Santisteban, A., González, N., & Pagès, J. (2010). Una investigació sobre la formació del pensament històric. En P. L. Domínguez Sanz, R. M. Rivero García, & M. P. Rivero García, *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 115-128). Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".
- Sanz de Acedo, M. T. (2019). Desarrollo y aprendizaje en la adolescencia.
- Seixas, P. (2006). *Benchmarks of Historical Thinking: A framework for Assessment in Canada*. Vancouver: Centre For the Study Of Historical Consciousness (UBC).
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. En A. Sears, & J. Wright, *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (págs. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Serrano, J. M., & Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* , 13 (1), 1-27.
- The Historical Thinking Project*. (s.f.). Recuperado el 2 de mayo de 2020, de <https://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>
- The Historical Thinking Project. Cause and Consequence*. (s.f.). Recuperado el 6 de mayo de 2020, de <https://historicalthinking.ca/cause-and-consequence>

The Historical Thinking Project. Ethical Dimensions. (s.f.). Recuperado el 4 de mayo de 2020, de <https://historicalthinking.ca/ethical-dimensions>

The Historical Thinking Project. Take Historical Perspectives. (s.f.). Recuperado el 5 de mayo de 2020, de <https://historicalthinking.ca/historical-perspectives>

Usunáriz Garayoa, J. M. (2001). Las instituciones del reino de Navarra durante la Edad Moderna (1512-1808). *Revista internacional de estudios vascos* , 2 (46), 685-744.

Usunáriz, J. M. (2010). La violencia doméstica en la España de los siglos XVI y XVII: el ejemplo del reino de Navarra . En V. Roncero López, & J. M. Escudero Bazán, *La violencia en el mundo hispánico en el Siglo de Oro* (págs. 375-394). Visro Libros.

Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris: Librairie Honoré Champion.

Vielma Vielma, E., & Salas, M. L. (2000). Las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere* , 3 (9), 30-37.

ANEXO I (FICHA DIDÁCTICA)

FICHA DIDÁCTICA PARA EL COMENTARIO DE UN TEXTO HISTÓRICO

El señor fiscal contra Pedro Miguel de Ligués, 1760-1761

1. ACTIVIDADES (1A 3 ACTIVIDADES)

1. Primeramente, lee el fragmento facilitado y rellena la tabla, identificando los diferentes roles que forman parte de un juicio, explicando sus funciones respectivas y poniendo ejemplos en las propias personas que figuran en el documento. Para ayudarte, sigue el ejemplo:

ROL	FUNCIÓN	¿QUIÉN ES EN EL PROCESO?
Testigo	Dar información al escribano	Maria Mathias Álvarez (Testigo Nº2)
Escribano		
Acusación		
Acusado		
Juez		
Fiscal		

2. Recoge los fragmentos en donde se narren maltratos dentro del proceso y sintetízalos en pocas palabras. Ejemplo: "Hacia poner en cueros hasta hacerse con ellas cosas indecentes": Abuso sexual.

3. Con los datos que has obtenido, lee una vez más el texto y coméntalo siguiendo las instrucciones generales del comentario de texto.

4. Busca una noticia de actualidad sobre violencia de pareja y compara los tipos de maltrato que sufre cada mujer. Por último, responde a las siguientes preguntas con ayuda de tus compañeros: ¿Ha cambiado mucho el maltrato a lo largo de los siglos? ¿Se denuncian hoy los malos tratos más que entonces? ¿Se protege hoy a la víctima más que entonces? ¿Está la sociedad más concienciada hoy que entonces de la necesidad de ayudar a la víctima?

2. FICHA TÉCNICA DEL DOCUMENTO

1.1.	"Título" del documento	Proceso del señor fiscal contra don Pedro Miguel de Ligués
1.2.	Fecha del documento	3/09/1760 - 15/01/1761
1.3.	Tipología documental	Pleito judicial
1.4.	Lengua de redacción	Castellano
1.5.	Tipo de letra	Minúscula cursiva
1.6.	Archivo	Archivo General de Navarra

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN "LEGAJOS EN LA MOCHILA"



FICHA DIDÁCTICA PARA EL COMENTARIO DE UN TEXTO HISTÓRICO

1.7.	Signatura	AGN, Tribunales Reales. Procesos, núm. 302790
1.8.	Número de folios	145
1.9.	Material del soporte	Papel

3. CONTEXTO HISTÓRICO

La Navarra de la época poseía una sociedad mayoritariamente rural, propia del Antiguo Régimen, donde el poder de las instituciones civiles y sobre todo, eclesiásticas, era amplísimo. Fueron estas últimas, a través del Concilio de Trento, quienes reglamentaron todo el proceso del matrimonio y la vida conyugal, que para la Iglesia era un sacramento.

Dentro de él, el hombre tenía la potestad sobre su esposa, a quien podía agredir si había una justificación de por medio. Esto era aceptado sin dilación por la sociedad civil moderna, pues esta acción estaba dentro de esa patria potestas otorgada al marido, emanada directamente del Derecho romano.

Pero si bien las buenas o malas relaciones entre los maridos y sus mujeres eran de ámbito privado, en muchas ocasiones trascendía al comunitario, al de la propia localidad, donde progresivamente se ve una sensibilización ante esta violencia. Esto es, un clima de solidaridad hacia la mujer maltratada y cierta repulsa hacia el marido agresor.

En cuanto a las instituciones, estas últimas garantizaban (por lo menos, en el caso del Reino de Navarra), la defensa de la maltratada (a través del fiscal y de los abogados correspondientes), abriendo una sumaria y preguntando precisamente a vecinos, en muchas ocasiones testigos de primera mano de los abusos, el asunto en cuestión. Sobre todo, las instituciones buscaban proteger la unidad conyugal, no la seguridad individual, y aunque se mostraban favorables a la ya expuesta patria potestas por parte del marido, limitaban su poder de agresión a la mujer, e incluso en los casos más fuertes, aprobaban la separación conyugal. Esta justicia, en último término, no era sino para mantener el orden y la estabilidad social de una comunidad en permanente eferescencia, en aras de fortalecer tanto la figura del Estado como de la Iglesia Católica en su tarea de control de la sociedad del Antiguo Régimen.

4. TEXTO SELECCIONADO

"La Real Corte, teniendo noticia que Don Pedro Miguel Ligués, vecino de la villa de Cintruénigo, está cometiendo crueles y escandalosos hechos con Doña Josepha de Sesma Gorraiz y Beaumont, su mujer, tales que a sus solas y a vista de personas la golpea y maltrata, resultando de ello malos sucesos, lo cual siendo digno el remedio, manda a Basilio Antonio de Yanguas, escribano real, vecino de la ciudad de Corella, que sobre el asunto con el mayor sigilo pare a recibir información de oficio, examinando los testigos que sepan de dichos excesos, y que lo hagan con la expresión del lances y claridad correspondiente y resultada, la remita a la dicha Corte para en vista acordar lo conveniente. Fecha en Pamplona, a tres de septiembre de mil setecientos y sesenta.

En acuerdo a la Real Corte de este Reino.

Miguel de Miura".

Testimonio de María Mathias Álvarez, testigo Nº2: En casa de sus padres "vio que dicha Josepha de Sesma tenía un cardenal en la cara, y preguntándole por sus padres de qué provenía dicho cardenal, respondió que era de un golpe que se había dado en una puerta, pero la testigo comprendió era algún golpe que le dio el dicho Don Pedro Miguel Ligués, su marido, porque en aquel tiempo ya tenía oído que la golpeaba, y que lo ignoraba el dicho Joseph de Sesma, y que en el mismo mes de enero pasó la testigo a la villa de Cintruénigo y casa donde pareceo viven los dichos Don Pedro Miguel Ligués y Doña Josepha de Sesma con el motivo de hacerles las morcillas y chorizos, y se mantuvo en dicha casa ocho días por ellos, vio que dicho Don Pedro Miguel trataba con desprecio a dicha Doña Josepha, y que a las noches se cerraban en su cuarto, y la testigo desde que estaba recogida con la criada de la casa oyó ruido y quejas en el cuarto de dicho Don Pedro Miguel, y que se lamentaba y lloraba dicha Doña Josepha de Sesma, y protestando la testigo a la criada que tenía dolor de estómago y ansias, se levantó y fue a la puerta del cuarto donde estaban cerrados los dichos Don Pedro Miguel y Doña Josepha de Sesma, y oyó clara y distintamente que dicha Josepha, llorando y quejándose le decía: "Ay, que me has muerto, Pedro Miguel, ¿Qué hago yo para que me trates así? Que delante de las gentes me besas y acaricias, y cerrada me crucificas acardenalándome el cuerpo que lo tengo de cardenales como un Eoco Homo, que en casa de mis padres todos se miraban en mí, y tú me tratas tan impiamente". Y a estas razones oyó que recibió un golpe dicha Doña Josepha que sin duda se lo dio su marido, y la testigo compadecida se volvió a la cama, desde donde siempre se oían lamentos de dicha Doña Josepha". No es de extrañar que cuando le preguntaron de vuelta a su hogar, ella "respondió venía horrorizada de los golpes y malos tratamientos que hacia dicho Don Pedro Miguel con la dicha Doña Josepha, su mujer".

Manuel, vecino que vivía pared con pared con el matrimonio, le dijo a Antonio de Sumay Marçilla que Pedro Miguel "después que comían y hacia sus gustos, el susodicho la golpeaba cerrándose en un cuarto, y hacia poner en cueros hasta hacerse con ellas cosas indecentes, y que por dichas tropelías y malos tratos le dijo Doña Josepha a su marido que si quería darle una saya vieja, se iba a casa de sus padres".

Joseph Moreno y Francés dijo "que en el mes de agosto, mal parió dicha Doña Josepha de Sesma, y que el mal parto se atribuía a los golpes que le dio dicho Don Pedro Miguel". Después de saber la noticia, Pedro Miguel entró en su casa cuando estaban ayudando a la parturienta Mariana Gornáiz (madre de Josepha), Mariana la Borda (madre de Pedro Miguel), Josepha Ybarra y la doncella de la casa, y "éste entró en el cuarto donde tenía su cama dicha Doña Josepha. A ésta le echó él un brazo haciendo parecer la quería ahogar, y la otra mano la inclinó y echó al cuello para quererla ahogar, a cuya demostración se echó sobre el referido Don Pedro Miguel la doncella de dicha casa y lo pudo contener".

PALABRAS CLAVE

Real Corte: Institución encargada de impartir justicia en el Reino de Navarra.

Cardenal: Mancha en la piel amoratada, negruzca o amarillenta derivada de golpes u otros motivos.

Eoco Homo: figura de Cristo representada en pleno martirio, sangrando y con rostro de sufrimiento.

Saya: Prenda de vestir que cubría el cuerpo entero.

5. TEXTO SELECCIONADO (IMAGEN)

AGN, Tribunales Reales, procesos, núm. 302790, fol. 2r-2v (orden de detención)

ANEXO II (RESULTADOS ACTIVIDADES)

A pesar de la situación de excepcionalidad vivida tras la declaración del estado de alarma, y gracias a la labor de Marina Aramendía, mi tutora de prácticas en el I.E.S. Ibaialde, quien no solo posibilitó la transmisión de la propuesta didáctica a sus alumnos, sino que también los guió y me mantuvo informada en todo momento de su realización, pudimos tener la propuesta didáctica rellena por 9 estudiantes de Bachillerato.

Como bien se ha explicado en páginas anteriores, la propuesta constaba de dos partes: un comentario de texto y una serie de ejercicios. En cuanto a estos últimos, su realización se ha llevado a cabo a la perfección. Prácticamente, todas las personas han sabido responder de manera muy clara y precisa a los enunciados que se le pedían.

Primeramente, el ejercicio de la tabla, con el que se pretendía una cierta familiarización con el texto y con el *modus operandi* y partes de un juicio del Antiguo Régimen, se ha completado sin ningún problema y, en líneas generales, casi a la perfección.

El segundo ejercicio, con el que se pretendía hacer una comparación entre registros lingüísticos, a la vez que una pequeña labor de entrecomillado, se ha relleno sin problema. Se han seleccionado fragmentos de estilo directo e indirecto, y algunos estudiantes han sabido buscar, encontrar y entrecomillar algunos de los abusos que a simple vista son menos perceptibles (no como el abuso físico, que resulta claro cuando se lee). Un ejemplo sería la identificación de maltrato psicológico en el fragmento “ay, que me has muerto Pedro miguel, ¿Qué hago yo para que me trates así? Que delante de las gentes me besas y acaricias, y cerrada me crucificas acardenalándome el cuerpo que lo tengo de cardenales como un Ecce Homo [...]”, o intento de homicidio en el de “le echó él un brazo haciendo parecer la quería ahogar”. Han sabido mirar más allá del tipo de maltrato más común para encontrar otros subversivos.

Aunque si tuviera que resaltar un ejercicio, este sería sin duda el último de ellos, que consistía en la búsqueda y comparación de un caso de maltrato actual con el del texto y la contestación a unas preguntas. Este era mucho más abierto que los anteriores, y daba más pie a la reflexión y el juicio crítico del estudiante. Era, en este ejercicio y en el comentario de texto, donde se quería comprobar las competencias históricas de cambio y continuidad, dimensión ética de la historia o perspectiva histórica. Debo reconocer que estuve impresionado al ver las respuestas de los alumnos. A través de las noticias que cogieron, recientes y con muchos tipos de maltratos, establecieron una muy buena comparativa entre el maltrato presente y el actual, haciendo hincapié en que por una parte ha habido mucha continuidad en la forma de maltrato, pero también ha habido cambio en su forma, como la discriminación laboral y económica. En cuanto a la continuidad en la forma del maltrato, como aclara una estudiante: “cabe destacar que con respecto al cuadro anterior, hay tres tipos de violencia que se han mantenido intactos con el paso del tiempo y que a pesar que hoy en día hay más protección hacia la mujer, se siguen repitiendo, estas son: la agresión física, cualquier acción que provoca daño o sufrimiento físico y afecte a la integridad de la persona: hematomas, heridas, quemaduras y hasta un empujón es violencia física y jamás

debemos excusarla; la violencia sexual, toda acción que amenaza o viola el derecho de una mujer a decidir sobre su sexualidad y abarca cualquier forma de contacto sexual y el abuso simbólico, es aquella que recoge estereotipos, mensajes, valores o signos que transmiten y favorecen el hecho de que se repitan relaciones basadas en la desigualdad, el machismo, la discriminación o la naturalización de cualquier rol de subordinación de las mujeres en nuestras sociedades. Se trata de un tipo de violencia contra las mujeres más difícil de erradicar, porque está anclado en la colectividad y la mera permisividad lo fortalece: así un chiste o la transigencia ante valores que tradicionalmente, se han aceptado, dificulta el cambio”. A su vez, gran parte, han señalado otros maltratos actuales como la violencia económica, la discriminación laboral, el cyberacoso o el excesivo control de redes sociales, mensajería... por parte de la otra persona.

Esto tiene relación con las preguntas que van acto seguido, las cuales versan sobre si ha habido cambios en el maltrato, si la sociedad está más concienciada y si se protege y atiende más a la víctima que entonces. A pesar de la gran variedad de las respuestas, todas llegan a tener varios puntos en común: que por una parte se ha evolucionado en la forma del maltrato, pero que en otras sigue habiendo una clara continuidad; que hoy en día se está consiguiendo una mayor movilización y visibilidad de este problema a través de asociaciones, medios de comunicación, ayudas profesionales... para poder luchar contra esta violencia (aunque aún falta camino por recorrer); y que, poco a poco, la sociedad sí que está mayor concienciada para poder afrontar situaciones de este tipo. Por todo ello, es sabio afirmar que la visión panorámica que dan dichas respuestas evidencia que las competencias del pensamiento histórico ya descritas anteriormente se muestran de manera palpables por el alumnado que ha trabajado estas actividades, el cual ha sabido reflexionar sobre el pasado y el presente.

En cuanto al comentario de texto, hemos usado la rúbrica de evaluación propuesta anteriormente para corregirlo (subrayando y marcando con una X donde corresponda). Al final, hay una pequeña explicación de los resultados obtenidos a través de ellas.

ANEXO III (RESULTADOS COMENTARIO DE TEXTO)

A continuación, pondré la nota media relativa a cada *item* que han recibido las 9 personas que han hecho el comentario de texto, con sus correspondientes gráficos indicativos:

ASPECTOS ANALIZADOS	VALOR MÁX.	NOTA MÍNIMA	NOTA MÁXIMA	NOTA MEDIA	% ÉXITO
ASPECTOS FORMALES	1,5			1,24	82,67
Ordenación del texto	0,5	0,4	0,5	0,43	86,00
Corrección gramatical	0,25	0,2	0,25	0,24	96,00
Corrección ortográfica	0,25	0,2	0,25	0,24	96,00
Referencias textuales	0,5	0,25	0,5	0,33	66,00
CONTENIDO					
INTRODUCCIÓN	1,5			0,97	64,67
Datos básicos sobre el origen del texto (Lugar, fecha, autor)	0,5	0,5	0,5	0,5	100,00
Contexto histórico	0,5	0	0,5	0,32	64,00
Estructura del comentario	0,5	0	0,5	0,15	30,00
ANÁLISIS	4			1,82	45,50
Detección de ideas importantes	1,5	0	1,5	0,72	48,00
Detección y explicación de conceptos clave	0,5	0	0	0	0,00
Comprensión de la estructura del texto	0,5	0	0,5	0,33	66,00
Explicación del contexto	1,5	0	1,5	0,77	51,33
CONCLUSIONES	3			1,59	53,00
Tiempo histórico (Cambio y continuidad)	0,75	0,5	0,75	0,69	92,00
Causas y consecuencias del documento	0,75	0	0,75	0,27	36,00
Conciencia histórica	0,75	0,25	0,75	0,33	44,00
Uso de la fuente como evidencia	0,75	0	0,75	0,3	40,00

Tabla 1. Rúbrica de evaluación con las notas medias

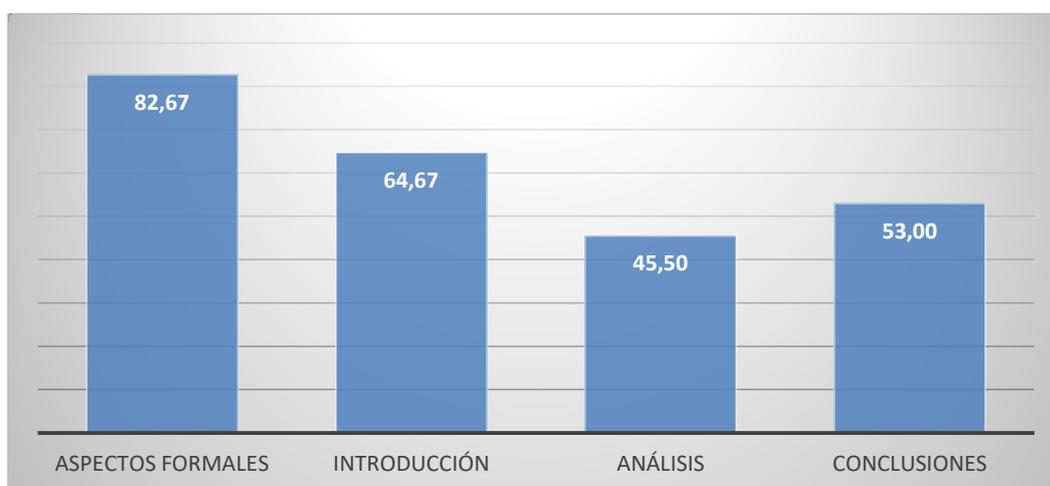


Gráfico 1. Porcentaje de logro de cada apartado

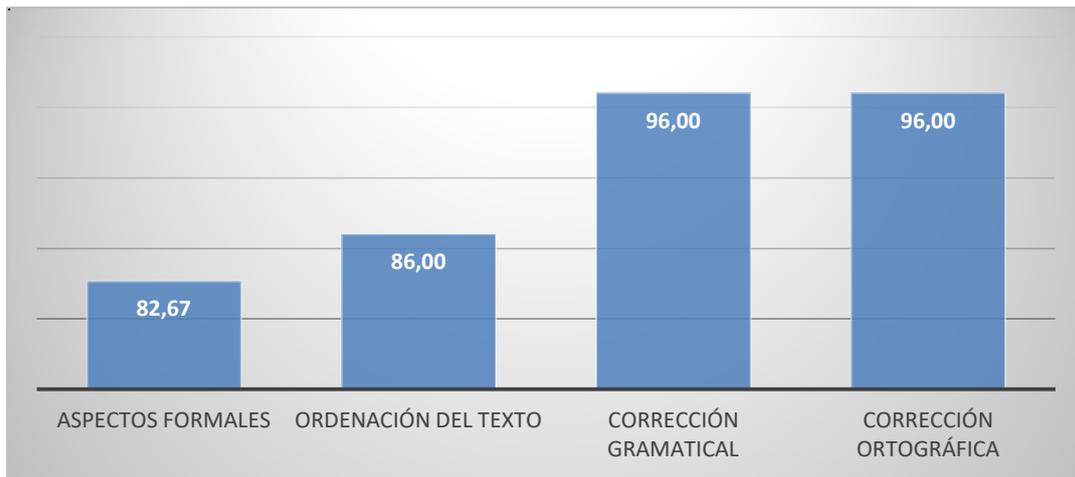


Gráfico 2. Porcentaje de logro de los ítems en “aspectos formales”.

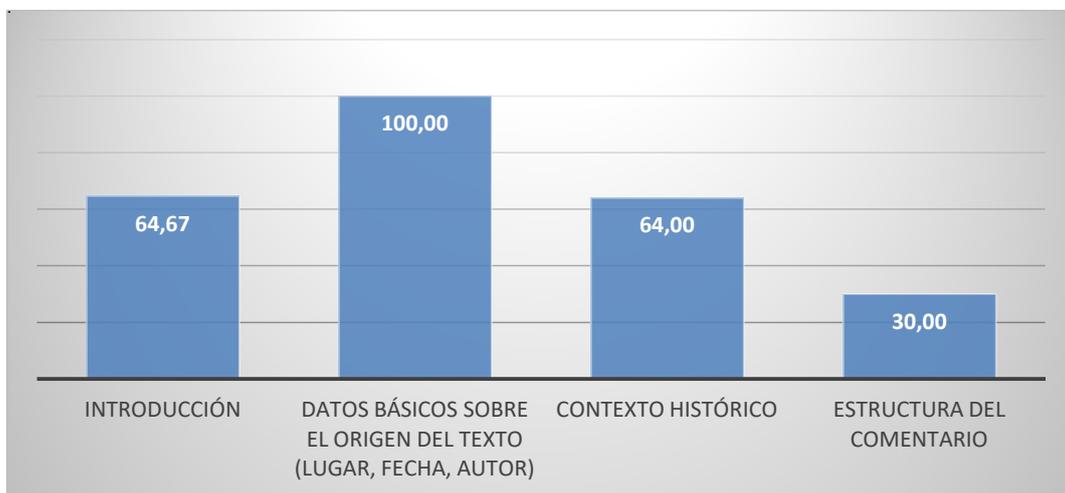


Gráfico 3. Porcentaje de logro de los ítems en “introducción”

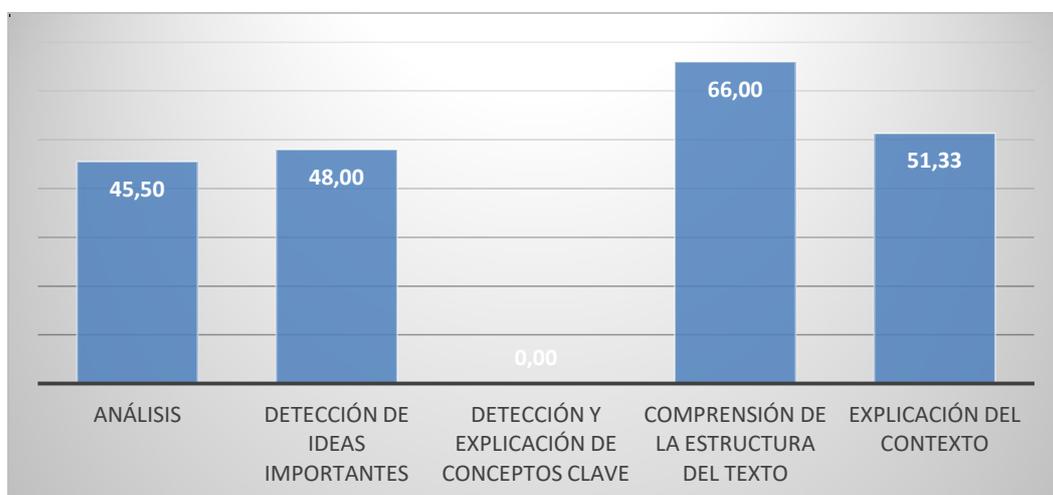


Gráfico 4. Porcentaje de logro de los ítems en “análisis”

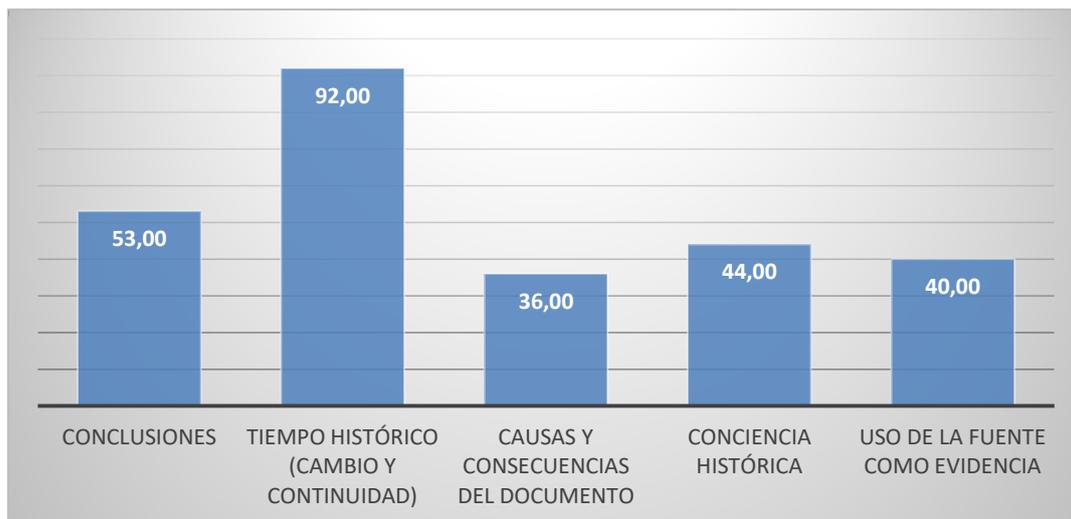


Gráfico 5. Porcentaje de logro de los ítems en “conclusiones”

En lo referente a los aspectos formales, los comentarios han sido generalmente muy buenos (por lo que casi se ha alcanzado la puntuación máxima en ese apartado). Han utilizado un buen registro y salvo fallos concretos, los comentarios se han podido leer y comprender sin problemas. Acorde a la rúbrica, sí que se ha echado de menos algunas referencias textuales entrecomilladas que, en algunos casos, no se han llegado a realizar.

En cuanto a la introducción, todos han sabido realizar una “ficha técnica” del documento (con el lugar, la fecha y el autor), aunque solo la mitad ha sabido ponerlo en relación con un pequeño contexto y decir qué estructura seguía su comentario. Aun así, en líneas generales, ha quedado clara y concisa (con una puntuación casi del 66% respecto a la puntuación máxima en ese apartado).

La parte de análisis y desarrollo ha sido la que ha suscitado más confusión, igual por la dificultad que tenía a la hora de realizarse (máxime cuando no ha habido un docente de manera física durante su realización para responder las dudas pertinentes). No ha habido muchos estudiantes que hayan puesto las ideas principales que subyacen al texto, y prácticamente ninguno ha mencionado conceptos clave. Esto puede ser porque se ha tendido a asociar la idea principal con el concepto clave (por lo que se debería matizar la diferencia para futuras investigaciones). A su vez, el contexto que ha aparecido es suficiente, aunque se ha notado la ausencia de un entrecomillado que relacione el texto con el propio contexto. Por ello, solo se ha alcanzado poco más del 45% de la puntuación máxima en ese apartado.

En cuanto a las conclusiones, al ser más reflexivas y que dan libertad al alumnado, se han respondido de manera bastante acertada. Prácticamente todos los estudiantes han sabido ver la continuidad y el cambio del maltrato físico, relacionando el proceso del siglo XVIII con los de la actualidad. En las demás competencias, tales como causas y consecuencias, el uso de una fuente histórica como prueba o conciencia histórica, su mención ha sido algo más superficial y no se ha dado en todos los casos.

Por ello, vemos que las partes que han recibido mayor puntuación (proporcionalmente hablando) son los aspectos formales y la introducción, seguidas de la conclusión y, por último, del análisis formal del contenido.

La realización del comentario de texto evidencia la dificultad que él tiene para el alumnado que no está acostumbrado a realizar este tipo de reflexiones, muchas de ellas relacionadas con conceptos propios del pensamiento histórico. Es, por tanto, a través de la asunción de una rutina en este tipo de actividades durante los cursos anteriores la clave para que, paulatinamente, el estudiante pueda adquirir una mayor perspectiva y conocimiento sobre esta metodología de trabajo y conocimiento competencial.

Al hilo del debate que suscita el tipo de examen que se debe realizar durante la prueba de acceso a la universidad, y ligado a la idea anterior, se debe decir que este tipo de comentarios sólo se deberían proponer siempre y cuando haya un hábito previo en este tipo de metodología y el alumnado esté familiarizado. Por ello, debe ser en los cursos anteriores (a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria) donde “entrenarlo” en estos conceptos más abstractos. Solo así el alumnado, que ya conoce el tipo de técnica, estructura y metodología, llegará a realizar un buen comentario de texto durante la prueba de acceso a la universidad, con las competencias del pensamiento histórico como parte central.