

**Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO<sup>1</sup>** / *Historical empathy, social history and identities: thinking historically the christian conquest of muslim Valencia with students of 2n ESO*

Jorge Sáiz Serrano<sup>2</sup>, [jorge.saiz@uv.es](mailto:jorge.saiz@uv.es)

**Resumen:** Este artículo presenta una experiencia didáctica con alumnado de 2º de ESO basada en un ejercicio de empatía histórica ambientado en la conquista cristiana de la Valencia musulmana de 1238: escribir un relato en primera persona encarnando un personaje imaginario de los grupos sociales implicados en la conquista. Se defiende la historia social en el aula y se reivindica la comprensión de situaciones históricas de conflicto de identidades, como la Península ibérica medieval, como forma de enseñar a construir una identidad democrática y actitudes de tolerancia. El ejercicio permite también trabajar competencias básicas (comunicación lingüística, social y ciudadana) relacionadas con la formación del pensamiento histórico del alumnado.

**Palabras clave:** educación histórica, historia social, empatía histórica, identidades en conflicto, pensamiento histórico, competencias básicas, historia medieval

**Abstract:** *This paper presents a teach of history experience with students of 2nd ESO (13-14 years old). It's an historical empathy exercise set in the christian conquest of muslim Valencia in 1238: writing a first-person account embodying an imaginary character of social groups involved in the conquest. This exercise defends social history in the classroom and promotes understanding historical situations of conflict of identities, as the medieval Iberian Peninsula, as a way of teaching a democratic identity and tolerant attitudes. Exercise also allows you to work basic education skills (literacy and social and civic skills) related to the formation of students' historical thinking*

**Keywords:** *teach of history, history education, social history, historical empathy, conflicting identities, historical thinking, basic skills, medieval history*

### **1. Introducción. El conflicto de identidades como problema de aprendizaje.**

La actual formulación del currículo de Geografía e Historia en ESO, así como la interpretación que del mismo realizan los libros de texto de las editoriales mayoritarias, todavía evidencian un peso de la historia política y factual. Los enunciados de los bloques de contenidos y, sobre todo, los criterios de evaluación pautados, tanto a nivel estatal como autonómico, presentan escasos ejemplos de tratamiento de la *historia social*. Se pierde así la posibilidad de

---

<sup>1</sup>Este estudio forma parte del proyecto COMPSOCIALES cofinanciado con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad, de referencia EDU2012-37909-C03-01.

<sup>2</sup>Profesor asociado del Departamento de Ciencias Experimentales y Sociales de la Universitat de València, profesor de Geografía e Historia del IES Tirant lo Blanc, Torrent, y miembro del proyecto Gea-Clío.

pautar escenarios y protagonistas sociales concretos que permitan una mejor comprensión histórica más allá de la mera sucesión de etapas y periodos políticos. Pero para enseñar a comprender el pasado histórico se hace necesario completar esas formas de conocimiento declarativo y factual derivadas de la memorización y recuerdo de conceptos, etapas y escenarios políticos. Pueden plantearse experiencias de innovación que reivindicquen una *historia social construida en el aula*, dando el debido protagonismo a personajes y grupos sociales del pasado.

Un ejemplo de ese peso de la historia política lo encontramos en el tratamiento de los contenidos históricos de la Península ibérica medieval (Sáiz, 2012): tanto los *ítems* de criterios de evaluación del currículo como los manuales de historia escolar mayoritarios todavía privilegian un conocimiento declarativo del cambio político en el escenario peninsular, una suerte de sucesión de etapas y espacios políticos de Al-Ándalus a los diferentes reinos cristianos, recurriendo a la construcción historiográfica de la *Reconquista*, un concepto profundamente imbuido de contenido identitario, como origen de identidades nacionales actuales, valencianos, españoles, etc.. La historiografía medieval actual no ha logrado desterrar el término “Reconquista” de sus estudios, excepto una minoritaria crítica (Manzano, 2010, Torró, 2000). Se defiende la polisemia y a la vez la utilidad del concepto “Reconquista” para caracterizar los procesos de expansión y conquistas cristianas sobre los territorios islámicos peninsulares, reconociendo su naturaleza de justificación ideológica *a posteriori* pero sin haber creado un término alternativo (García-Fitz, 2010; Ríos Saloma, 2013). Ahora bien es un error pensar que el concepto ya ha quedado desprovisto de sus originarios significados patrióticos creados en el siglo XIX (Ríos Saloma, 2011). Siguen profundamente arraigados como confirma el uso del término por políticos y divulgadores conservadores. La mera pervivencia historiográfica del término “Reconquista” encuentra perfecto acomodo en el nacionalismo banal (Billig, 2006) español, dominante en la cultura popular y en el grueso del mundo académico. Esa sea quizás la verdadera causa de su pervivencia.

Precisamente la continuidad de tópicos nacionalistas en el currículo y en libros de texto de Historia dificulta el planteamiento como problema de aprendizaje de escenarios históricos de conflicto de identidades, como la Península ibérica medieval (Sáiz, 2012). El pasado medieval peninsular todavía es planteado como marco de gestación de identidades nacionales, celebradas en algunas fiestas locales (9 de octubre, moros y cristianos) con escaso o nulo sentido crítico e histórico. Se hace necesario desterrar los tópicos enraizados sobre la Edad Media peninsular, presentes en el imaginario y cultura popular pero también rastreables en el conocimiento académico del medievalismo y en la historia escolar, del currículo a los libros de texto: “reconquista” en vez de conquista y explotación; “re población” y nacimiento de nuevas sociedades en vez de colonización y dominación; escenarios edulcorados de “convivencia de culturas” y tratamiento secundario de las sociedades islámicas frente a dominación y conflictos evidentes. Sin duda la ocultación del conflicto con perspectivas “buenistas” no permite estar preparado para comprender conflictos de identidades actuales de cualquier índole. Es completamente insuficiente la comprensión escolar del conflicto de identidades, como la conquista y la ocupación cristiana, mantenidas en el limbo del sesgo identitario. En el caso de la conquista cristiana de la Valencia musulmana se dispone de la tradicional celebración escolar del 9 de octubre, enraizada con carácter lúdico-festivo y ahistórico (Parra, Segarra, 2012): una conmemoración del nacimiento del reino de Valencia y de la identidad valenciana. Para superar ese filtro identitario en la aproximación y comprensión al pasado medieval no hay más que

aproximarse de forma crítica a los problemas del presente. Un presente plagado de situaciones cotidianas de convivencia y conflicto de identidades culturales y nacionales que es necesario plantear en ámbito escolar, sea en la ESO o en el Bachillerato (Sáiz, López Facal, 2012 y en prensa). Comprender la identidad y alteridad a lo largo del tiempo puede ayudar a los estudiantes a construir su identidad de manera tolerante y democrática, con la capacidad para comprender a los *otros*: perdedores, excluidos, marginados y silenciados. De igual forma es necesario fomentar escenarios de aprendizaje que permitan comprender que las identidades son construcciones culturales y comunidades imaginadas (Anderson, 2005) no realidades tangibles inmutables e invariables que nazcan con hechos históricos concretos, como fueron las conquistas de Jaime I. Las identidades nacionales son construcciones contemporáneas aunque gestadas a partir de acontecimientos y vivencias del pasado con diferentes escenarios y formulaciones. Para plantear una aproximación en las aulas a este complejo problema, podemos formular ejercicios de empatía e imaginación histórica. Ese es el punto de partida de este trabajo<sup>3</sup>.

## **2. Fundamentos conceptuales. Empatía histórica para construir historia social y pensar históricamente.**

La renovación de la enseñanza de la historia en ámbito anglosajón planteó ya desde los años 80 la realización de ejercicios de *historical empathy* o empatía histórica (Shemilt, 1984; Ashby, Lee, 1987; Lee, Ashby y Dickinson, 1996; Lee, Ashby, 2001) como una vía más del cambio de una enseñanza transmisiva de contenidos por una enseñanza de capacidades y procedimientos propios de la historia como disciplina. Un cambio en las formas de enseñanza y aprendizaje donde estaban estrechamente ligados los contenidos históricos sustantivos y los conceptos de segundo orden o procedimentales propios del trabajo del historiador, entre ellos, la propia empatía histórica como una capacidad cognitiva para dotar de sentido histórico a lo que se iba aprendiendo (Lee, Ashby, 2001). Las investigaciones inglesas, traducidas en el proyecto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches 7-14*), evidenciaron diferentes niveles del progreso de aprendizaje de niños y adolescentes en comprensión histórica delineados precisamente a partir de ejercicios de empatía histórica planteada no meramente como una capacidad emotiva sino también cognitiva. Las experiencias de aprendizaje a partir de la empatía histórica, también desarrolladas en países anglosajones como Canadá (Seixas, 1996; Briant, Clark, 2006), acabaron consolidándola como una competencia propia de la capacidad de pensar históricamente (Lévesque, 2008, 2011). Esta vía de renovación para mejorar la comprensión histórica de los estudiantes también se ha planteado por investigadores españoles. Desde los pioneros trabajos de Jesús Domínguez (1986 y 1993) directamente vinculados con la renovación anglosajona de la enseñanza de la historia, hasta los más recientes proyectos de investigación didáctica desarrollados en la Universitat Autònoma de Barcelona por el equipo de Joan Pagès y Antoni Santiesteban (González, et. al. 2009 y 2010; Henríquez, 2009; Santiesteban et. al. 2010)

¿Qué entendemos por empatía histórica y cómo podemos utilizarla para enriquecer los aprendizajes de nuestros estudiantes? Buena parte de los estudios previos anteriormente citados

---

<sup>3</sup>El estudio se inscribe en mi tesis doctoral en curso de elaboración: *La Historia de España desde los actuales manuales de secundaria: aprendizaje de competencias y construcción de identidades*, dirigida por los doctores Rafael Valls y Ramón López Facal.

(Domínguez, 1986; Asby, Lee, 1987; Lee, Ashby, 2001; Seixas, 1996; Briant, Clark, 2006) muestran que la empatía histórica es una habilidad cognitiva que va más allá de una mera disposición afectiva o emocional para ponerse en el lugar de personajes históricos. Se trata de poner en funcionamiento una imaginación histórica controlada, debidamente contextualizada, que suponga una reconstrucción imaginada de contextos históricos. No se trata únicamente de pensar o escribir en los términos de qué se haría si uno fuera tal o cual personaje, real o inventado. Este tipo de ejercicios conduce generalmente a una proyección al pasado de los sentimientos o creencias presentes del estudiante, alcanzándose mayoritariamente niveles de empatía presentista. Con todo, el mero intento de imaginar, pensar y crear un texto en y sobre situaciones históricas puede considerarse un ejercicio por sí mismo enriquecedor, a pesar de que los resultados sean generalmente pobres o limitados. Es un perfil de ejercicios necesario y complementario a la instrucción transmisiva de contenidos, sobre todo para buscar un aprendizaje que fomente explicaciones intencionales o por empatía de fenómenos históricos, centradas en la comprensión del comportamiento de personajes del pasado (Domínguez, 1993): el tipo de ejercicios planteados para fomentar comprensiones históricas por empatía supone plantear a los estudiantes que adopten el punto de vista de agentes o personajes reales o recreados de un escenario histórico (qué podrían hacer y saber, cuáles serían sus intereses, etc.) con el fin de diferenciarlo claramente del punto de vista propio y el del historiador. Al adoptar ese punto de vista es necesario que el estudiante contemple y valore las opciones que dispondría el personaje, teniendo en cuenta los valores, creencias, ideología de éste y no las suyas propias. Todo ello buscando la redacción de textos expositivos o argumentativos donde se evidencie una explicación histórica. Los niveles mayores de profundización que pueden lograrse en ejercicios de empatía histórica requieren de una comprensión empática o contextualizada que considere que las personas del pasado no sólo vivían de forma diferente sino que también pensaban y creían con otros sistemas de valores. No se pretende aquí llegar a esos niveles, reservados para itinerarios de aprendizaje de pocos alumnos, y para los cuales es necesario un entrenamiento previo debidamente fundamentado en este tipo de ejercicios combinándolos con conocimientos amplios del contexto histórico.

Con todo pueden señalarse aquí los progresos de aprendizaje alcanzables con ejercicios de empatía histórica, tal y como han sido establecidos desde las experiencias inglesa y la más reciente en ámbito catalán. El proyecto inglés original (Ashby, Lee, 1987) evidenció cinco niveles de progreso de aprendizaje mediante ejercicios escritos de empatía histórica. Un primer nivel sería el de aquellos estudiantes que no asumen empatía alguna al reconocer el pasado como algo ininteligible. Un segundo nivel estaría en el alumnado que únicamente recurre a estereotipos generalizados de todo tipo en sus escritos. El tercer nivel sería el de una empatía cotidiana (*everyday empathy*), quienes relatan y comprenden el pasado únicamente desde referencias de su presente. Por último llegaríamos a los dos niveles más complejos. Un cuarto nivel, una empatía histórica limitada o restringida (*restricted historical empathy*) el de aquellos estudiantes que relatan y comprenden el pasado, en especial la situación en la que se encontraban las personas señalando las diferencias con situaciones similares del presente. Y finalmente el nivel superior, una empatía histórica contextualizada (*contextual historical empathy*) para los alumnos que relatan y comprenden el pasado indicando referencias del contexto histórico apropiadas y evidenciando la diferencia entre presente y pasado. Sería en este

último nivel donde los alumnos aplicarían referencias concretas de sus aprendizajes del contexto histórico en sus relatos.

Basándose en este modelo, el proyecto catalán (González et. al. 2009) plantea un triple progreso de aprendizaje según las evidencias analizadas. En primer lugar una empatía histórica *presentista*: relatos que no utilizan referencias históricas o de contexto histórico o cuando las hay se hace desde una perspectiva actual. No se identifica por tanto el pasado. En segundo lugar una empatía histórica *experiencial*: relatos que utilizan la experiencia personal (valores, deseos y expectativas) como criterio para comprender el pasado. Se establece relación entre pasado y presente pero se hace a través de la experiencia personal. Finalmente el tercer nivel el más complejo, el de una *empatía histórica simple*: relatos o respuestas que explicitan que las acciones del pasado se dan en un contexto diferente al del presente por lo que se usan referencias contextuales o de contexto histórico que ayudan a establecer comparaciones y diferencias entre el presente y el pasado.

Recientes proyectos de investigación sobre pensar históricamente desarrollados en Estados Unidos, como el proyecto *Reading like a Historian* (Resiman, 2012; Reisman, Wineburg, 2012; Reisman, Martin y Monte-Sano, 2013), han planteado una vía alternativa a las experiencias de empatía histórica desarrolladas por la vía inglesa. También documentan niveles de progreso de aprendizaje a partir de experiencias de trabajo en el aula mediante el uso de textos y fuentes históricas. Se trata de unos niveles que pueden aplicarse al análisis de las actividades presentes en los libros de texto pero también a los aprendizajes manifestados por los estudiantes en sus relatos o narrativas, utilicen directamente fuentes históricas o no<sup>4</sup>. Es el caso del ejercicio que aquí se presenta donde únicamente se ofrece al alumnado información histórica contextualizable en su ejercicio presentada no en forma de documento o fuente sino como un mero material informativo. Estos trabajos documentan cuatro niveles de progreso de comprensión histórica del alumnado (Reisman, Wineburg, 2012): un nivel 1 donde se juzga a los actores históricos según sistemas de valores actuales, un nivel 2 donde únicamente se reproduce la información histórica como algo dado por hecho sin ningún tipo de valoración, un nivel 3 donde se manifiesta la información histórica debidamente contextualizada pero desde una mera visión descriptiva y un nivel 4, el más desarrollado, donde se procede a valorar y juzgar históricamente la información de forma relacional con otros elementos del contexto histórico, reconociendo los estudiantes una conciencia de su propia subjetividad como actores históricos del presente y como lectores de textos históricos, llegando por tanto a niveles próximos a una empatía histórica contextualizada o a una efectiva conciencia histórica, en la perspectiva planteada por Jörn Rüsen (2005 y 2010)

En este trabajo se parte del conjunto de todas esas experiencias y teorizaciones previas para intentar evidenciar los progresos de aprendizaje de los estudiantes involucrados en el ejercicio. No obstante, se considera que el mero intento de dar la oportunidad a los alumnos de imaginar su presencia en el episodio histórico de 1238 en la conquista cristiana de la Valencia musulmana ya sería una actividad enriquecedora para estimular en los estudiantes una vía para pensar históricamente los hechos de 1238 superando el marco factual e identitario vigente en el currículo y en los manuales.

---

<sup>4</sup>Esa es la perspectiva que desarrollo en mi investigación doctoral. En estudios previos (Sáiz, 2011 y 2013) vengo analizado las actividades de los actuales libros de texto de Historia, su relación con las competencias básicas y su nivel de complejidad cognitiva.

### **3. Descripción del ejercicio: objetivos y competencias, participantes e hipótesis de trabajo.**

#### **3.1 Objetivos del ejercicio.**

Se buscan la siguiente gradación de objetivos:

1/ Experimentar el desarrollo de las habilidades de empatía histórica y tratamiento de la temporalidad por parte de estudiantes a través de sus propios relatos o narraciones históricas, con personajes imaginados en entornos históricos reales.

2/ Evidenciar los progresos de aprendizaje que manifiestan alumnos de 2º ESO (13-14 años) en sus relatos intentando dilucidar qué competencias de pensamiento histórico manifiestan al respecto, en concreto sus niveles de comprensión del tiempo histórico y de contextualización y uso de los contenidos conceptuales del periodo trabajado.

3/ Determinar cuántos alumnos asumen la “alteridad” al recrear personajes musulmanes, los protagonistas derrotados o vencidos en la conquista, examinando cómo lo hacen y qué actitudes muestran.

#### **3.2 Competencias básicas y competencias de pensamiento histórico trabajadas.**

El ejercicio busca fomentar que los estudiantes pongan en práctica dos competencias básicas, la *competencia lingüística y de comunicación* y la *competencia social y ciudadana*, directamente relacionadas ambas con habilidades o *competencias de pensamiento histórico*. La formulación actual de las competencias educativas básicas no ha tenido en cuenta las habilidades específicas del aprendizaje de la historia: no se trata sólo del recuerdo y reproducción de conocimientos declarativos (conceptuales y factuales del pasado histórico) sino específicamente el aprendizaje de unas determinadas destrezas de lo que supone educar un pensamiento histórico o una forma de pensar históricamente tal y como vienen siendo planteadas en los recientes trabajos combinados de psicología cognitiva y epistemología y filosofía de la historia (Wineburg, 2001, Lévesque, 2008; Carretero, López, 2009; Carretero, 2011): se trata de la evaluación de evidencias en fuentes de información o en conocimientos históricos dados, el planteamiento, razonamiento y solución de problemas históricos y la construcción de narrativas o explicaciones del pasado. A continuación se indica cómo se abordan las dos competencias básicas legalmente prescritas, la lingüística-comunicativa y la social-ciudadana, desglosando a partir de ellas las habilidades específicas del pensamiento histórico que permite su trabajo.

Comencemos por la competencia social y ciudadana. Como se verá se pretende fomentar el pensar históricamente el conflicto de identidades: comprender la identidad y la alteridad a lo largo del tiempo: abordar el problema del conflicto y construcción de identidades como una realidad pasada pero también presente. El objetivo es que los estudiantes comprendan la conquista de Jaime I desde una perspectiva histórica, desmitificadora, huyendo de la visión romántica e identitaria que inunda las aulas desde su temprana escolarización. Que comprendan la conquista como un fenómeno histórico de *dominación social* donde hubo vencedores y vencidos, beneficiados y damnificados, desmitificando el tópico de la convivencia de culturas y religiones. Una perspectiva parecida se ha planteado en ejercicios del proyecto catalán de empatía histórica, recreando el contexto de un judío perseguido tras la conquista cristiana del Toledo islámico en 1085, planteando la cuestión de “qué harías tú si fueras” (González, et. al. 2009)

Respecto a la competencia lingüística, se ha pretendido crear un breve contexto de escritura (Pérez, Zayas, 2007; Álvarez, 2010) ofreciendo al estudiante un conocimiento histórico previo así como una relación de perfiles de personaje que puede desarrollar acompañadas de supuestos históricos y de apartados que debe relatar del mismo personaje en forma de preguntas abiertas. La información y conocimientos históricos ofrecidos al alumnado los elaborará aprovechando mi previa especialización disciplinar como medievalista aunque en cierta medida también se desarrolló una vía de *conocimiento pedagógico de contenido* al intentar ponerse en el lugar de los estudiantes diseñando alternativas donde pudiesen crear o imaginar sus propias ideas sobre el contexto histórico<sup>5</sup>. El material ofrecido al alumnado se detalla en el ANEXO I. Para su elaboración me inspiré en ejercicios planteados en experiencias didácticas catalanas para enseñar a hablar y escribir Ciencias Sociales donde se fomenta la argumentación y discusión a partir de preguntas sobre las características, vida cotidiana y relaciones entre los diferentes grupos sociales existentes en el periodo medieval (Barceló, 2005; Casas, 2005).

Como puede verse en el ANEXO I, tras un texto que detalla información conceptual condensada sobre qué fue y quién participó en la conquista cristiana de la Valencia musulmana, se le demanda a los estudiantes que *imaginen* un personaje que hubiese estado en ese episodio y que redacten un texto atendiendo a unos apartados preestablecidos. Se ofrecen *siete perfiles de personajes representativos* de grupos existentes en las sociedades del momento. Con ello se pretende que los alumnos recurran a aquellos conocimientos posibles de los caracteres de esos grupos sociales que hayan aprendido o trabajado en el aula. El objetivo es lograr algún tipo de aplicación de sus posibles aprendizajes. Pero también se presenta para cada personaje un abanico de posibilidades históricas reales que el estudiante puede leer o consultar y que han sido diseñadas delineando hipótesis basadas en mi conocimiento histórico disciplinar (véase ANEXO I). Los perfiles sociales ofrecidos son: 1/ nobleza (noble caballero -magnate de la alta nobleza o simple caballero-, damas o mujeres nobles); 2/ clero (monjas o frailes, sacerdotes; obispos); 3/ campesinado (familias de campesinos colonos); 4/ artesanado (familias de artesanos colonos); 5/ mercaderes (comerciantes y sus familias); 6/ musulmanes (nobles, mercaderes, campesinos o artesanos, hombres y mujeres, derrotados); 7/ judíos (artesanos o mercaderes de la comunidad judía).

Para cada perfil de personaje que el alumnado elija se le pide que redacte en primera persona un texto de un mínimo de 10-15 líneas donde detalle los siguientes aspectos, que sirven para evidenciar sus competencias históricas básicas aplicadas en su relato. En primer lugar puede verificarse la capacidad del alumnado de contextualizar a nivel espacial y temporal el personaje que inventen. Se les solicita que creen un personaje y le doten de un nombre<sup>6</sup>; y con el fin de evidenciar sus destrezas en el uso de marcadores temporales y espaciales, deben indicar el año de nacimiento y la procedencia, considerando que son conquistadores de Valencia (cristianos) y ofreciéndoles una relación de territorios posibles (reino de Aragón, condados catalanes, tierras francesas, Castilla); deliberadamente no se señala en el enunciado la posibilidad de que sean de Valencia, los conquistados (musulmanes o judíos), para no

---

<sup>5</sup>Sobre la importancia del concepto de conocimiento pedagógico del contenido (*pedagogical content knowledge*) en la formación y práctica de los docentes, desde el punto de vista de la enseñanza de la historia remito al interesante trabajo de Monte-Sano y Baudano, 2013.

<sup>6</sup>Un elemento que no se ha considerado pero que hubiese enriquecido el ejercicio permitiendo una mejor contextualización, hubiese sido ofrecer al alumnado una relación de nombres usuales en ese periodo y para cada religión, recurriendo a conocimientos básicos de onomástica histórica.

condicionar y a la espera de ver cuántos asumen esa identidad. En este sentido, puede detectarse sus aprendizajes previos sobre la aplicación del tiempo histórico así como su grado de implicación a la hora de identificarse con los musulmanes conquistados. En segundo lugar se les pide dos cuestiones relacionadas con el trabajo y vida cotidiana del personaje imaginado, donde es posible ver cómo manifiestan y/o aplican sus aprendizajes de contenidos sociales previos. Por un lado se les solicita que evidencien cuál será su profesión o medio de vida indicando claramente cómo piensan vivir y ganarse la vida en el territorio valenciano, si piensan que pueden prosperar, enriquecerse o mejorar respecto a la vida que tendrían antes de llegar a Valencia. En este sentido se intenta recrear la participación en la conquista cristiana como una *experiencia de migración histórica* donde el alumnado, algunos de ellos hijos de inmigrantes, pueda dar entrada a posibles contenidos sobre las causas de las migraciones. Por otro lado, también se pide al alumnado que indique cómo se relacionará el personaje con otros grupos sociales, qué importancia tendrá para el conjunto de la sociedad y qué describan cómo podría ser su vida cotidiana (comida, vestido, vivienda, familia, etc.). En definitiva un abanico de preguntas abiertas que abre la posibilidad a que los estudiantes evidencien o apliquen sus conocimientos de *historia social*.

### **3.3 Método, participantes e hipótesis de trabajo.**

Han participado en esta experiencia tres grupos de estudiantes de 2º de ESO de dos centros públicos del área metropolitana de la ciudad de Valencia, con un perfil de alumnado de familias de clase media y otro centro con un perfil más diversificado de alumnado de clases trabajadoras. Se trata de medio centenar de alumnos (n= 50) en su mayoría de 13-14 años (41), con una representación equitativa de los dos sexos. El ejercicio se planteó para realizarlo en el aula por parte de la mayoría del alumnado y siempre *a posteriori* del trabajo de los contenidos curriculares de la Península ibérica medieval. La experiencia tuvo lugar en dos secuencias cronológicas. Un primer grupo de 10 alumnos como actividad piloto en abril de 2009, al finalizar el plan de trabajo de la Península ibérica medieval; y los 40 alumnos restantes al acabar el curso académico 2012-2013 (en junio de 2013). La experiencia fue realizada por quien suscribe en 2009 con sus alumnos y por dos experimentados profesores con una dilatada trayectoria previa tanto en educación primaria como en secundaria<sup>7</sup>.

Respecto a las hipótesis de trabajo en forma de los resultados que pueden esperarse, se parte de una constatación previa. El alumnado ha conocido y trabajado en el aula los contenidos curriculares básicos del tema, que en el caso valenciano indican que se aborde la conquista de Jaime I y el nacimiento del reino de Valencia. A parte de ello, como actividad previa al ejercicio hay que recordar que los estudiantes dispusieron bien de la información ofrecida en el enunciado bien de las aclaraciones previas del profesor sobre el contexto histórico descrito. Por lo tanto es de suponer que los alumnos manifiesten y apliquen conocimientos históricos aunque queda por determinar cómo lo harán, y aquí es donde puede hacerse un estudio de los progresos de aprendizaje histórico que los alumnos manifiesten. A tenor de las investigaciones previas inglesas y catalanas ya citadas (Asby, Lee, 1987; Lee, Ashby, 2001; González et. al. 2009 y 2010) es de suponer que predominarán manifestaciones de una comprensión media o baja, a

---

<sup>7</sup>Agradezco aquí la colaboración y dedico este trabajo a ellos, dos amigos y compañeros (Antonio Rubio Viedma y Santos Ramírez Martínez) de quienes tanto aprendo y comparto sobre nuestra común profesión de docente de Geografía e Historia

través de empatía histórica presentista y sólo unos pocos alumnos evidencien formas de empatía histórica. De todas formas la relevancia del ejercicio no estaría tanto en los niveles de aprendizaje que pudiesen evidenciarse como en la propia posibilidad de que algunos alumnos piensen históricamente los hechos de 1238 en clave de personajes del momento. Es de suponer igualmente que la mayoría de los alumnos, en función de los objetivos mínimos curriculares existentes en 2º ESO en Ciencias Sociales, Geografía e Historia, habrán de manifestar dos rasgos de pensamiento histórico. Por un lado, habilidades básicas de contextualización histórica, utilizando de forma adecuada los marcadores temporales y espaciales que se les ha ofrecido. Por otro lado, una mínima información histórica aplicada sobre los rasgos básicos de los diferentes grupos sociales existentes en las sociedades medievales peninsulares. Queda por determinar los niveles que manifiesten al respecto. En este sentido, es de esperar que algunos alumnos lleguen al nivel descriptivo a la hora de aportar información del contexto histórico siendo poco probable que veamos a alumnos que integren de forma relacional en sus relatos información histórica manifestando una empatía y conciencia histórica (Reisman, Wineburg, 2012).

### **3. Análisis de resultados. Habilidades de pensamiento histórico y tratamiento de la alteridad.**

En el estudio de las redacciones recopiladas de los 50 estudiantes se han desarrollado tres vías<sup>8</sup>. En primer lugar cómo contextualizan sus escritos, cuándo y dónde ubican a los personajes inventados, determinando cuántos estudiantes crean una situación histórica posible según lo que se pide en el ejercicio. En segundo lugar qué información histórica aportan, qué grupos sociales son los más desarrollados y qué nivel de progreso de aprendizaje muestran a la hora de incorporar información histórica en sus relatos. Finalmente, cuántos estudiantes y de qué manera encarnan los otros protagonistas de la conquista cristiana, los musulmanes derrotados.

Respecto a la contextualización histórica, recordemos que se pedía a los estudiantes que inventasen un personaje que fuese *protagonista* y *testigo* de la conquista cristiana de la Valencia musulmana debiendo de fijar su fecha de nacimiento y su procedencia geográfica. Por lo tanto los alumnos han de aplicar la cronología histórica tomando como referencia el año del acontecimiento 1238 y crear procedencias territoriales posibles.

Un primer referente de esa destreza sería determinar cuántos estudiantes ubican el *tiempo narrativo* en 1238 o en años posteriores al acontecimiento pero ambientados en el periodo medieval adoptando el punto de vista requerido en su redacción, es decir, el de la primera persona bien como *narrador protagonista* o como *narrador testigo* del fenómeno histórico. Una primera constatación revela que la práctica totalidad de los estudiantes (44) escriben en primera persona y sólo tres escriben como narrador externo en tercera persona o extradiegético<sup>9</sup>. En la TABLA 1 recojo la tipología de tiempos narrativos de los relatos de los alumnos, según se deduce de su contenido o de las referencias explícitas que realizan ya que se les pide que el protagonista indique en qué año nació aspecto que realiza la mitad de los alumnos. Indico el número de casos para cada tipo de los referidos.

---

<sup>8</sup>Para el estudio de las redacciones se elaboró una base de datos con el programa Phile Maker pro 11 procediendo a un *análisis cualitativo* de las mismas.

<sup>9</sup>Entre esos casos se encuentra una de las redacciones más creativas recogida en el Anexo II. Redacción 3.

**Tabla 1. Tiempos narrativos de las redacciones**

Tipo 1. En 1238	15
Tipo 2. En un futuro próximo a 1238 (a mediados o finales del XIII)	19
Tipo 3 En un futuro lejano a 1238 pero del periodo medieval (s. XV)	3
Tipo 4. En un tiempo de redacción incorrecto (s. XVI, XVII)	3
Tipo 5. En el presente	4
Tipo 6. No indican tiempo	6

Como se aprecia la mayoría de los estudiantes (37 alumnos correspondientes a los tipos 1, 2 y 3) adoptan un tiempo narrativo que podemos considerar adecuado para informar de los acontecimientos históricos. Sería este grupo el que revela una *destreza básica de contextualización temporal*. Destacan no sólo los 15 que ubican concretamente su relato en el año de la conquista sino también los 19 que crean un personaje que relata en un futuro próximo a la conquista, mediados o finales del siglo XIII, o incluso los 3 que escriben desde el siglo XV redactando su vida en Valencia. No tienen interés alguno las redacciones descontextualizadas o las que no indican su tiempo, que comparten un carácter incompleto y desconexo. En cambio resulta significativo de una aproximación presentista al contenido del ejercicio el hecho de que 2 redacciones ubicadas en el presente aborden actuales problemáticas sociales que en cierta medida podemos considerar relacionadas con el contexto de 1238: por un lado la desigualdad de la mujer en sociedades islámicas y, por otro lado, la emigración al extranjero para buscar un mejor trabajo<sup>10</sup>.

Si nos centramos en examinar las procedencias territoriales señaladas, y analizando únicamente las 37 redacciones con un tiempo narrativo adecuado, la distribución reproduce las procedencias posibles que se les ofreció al alumnado en el propio enunciado del ejercicio (11 de Aragón, 6 de los condados catalanes, 4 de tierras francesas y 2 de Castilla) lo que nos indicaría que los estudiantes simplemente optaron por una *elección mecánica* o poco reflexiva ya que sólo un caso crea una procedencia diferente a las señaladas (un monje que viene de Roma).

Entrando a analizar la información histórica utilizada, cabría determinar en primer lugar la tipología de perfiles sociales de las redacciones para a continuación examinar los contenidos aportados según el grado de comprensión histórica que puedan revelar, para lo que utilizaré las tipologías de progresos de aprendizaje referidas anteriormente. En la TABLA 2 recojo los perfiles sociales constatados para las 37 redacciones con una contextualización temporal adecuada que crean personajes cristianos (27).

**Tabla 2. Perfiles sociales utilizados en las redacciones de personajes cristianos.**

Tipo 1 Noble o caballero	5
Tipo 2 Clero	3
Tipo 3 Campesinado	9
Tipo 4 Artesanado	5

<sup>10</sup>Una redacción narra en tercera persona las malas condiciones de una mujer musulmana en Marruecos que decide emigrar a Valencia para vivir mejor (referencia 28, alumna de 13 años). Y otra relata en primera persona el caso de un albañil valenciano que decide emigrar a Buenos Aires a inicios del siglo XX para encontrar un mejor trabajo (referencia 30, alumna de 13 años)

Tipo 5 Mercaderes	4
Total	27

Como se aprecia, aparece relativamente equilibrada la elección de personajes por parte de los estudiantes sin que pueda constatar un peso significativo de un perfil social específico. Llama la atención la reducida presencia de miembros de la nobleza, de la clase dominante, y la mayoritaria elección de personajes de las clases populares, donde predominan los campesinos y artesanos.

Pero más interés tiene evaluar los niveles de comprensión histórica en el aporte de información contextual que reflejen el contenido de las redacciones. Desde esta perspectiva, el análisis detallado del contenido de las redacciones me lleva a determinar los siguientes niveles de comprensión histórica, que recojo en la TABLA 3 señalando los casos que he documentado. De nuevo me centro únicamente en los 37 relatos con contextualización temporal correcta. Señalar que metodológicamente he determinado dichos niveles *a posteriori* del análisis de las redacciones aunque teniendo como referentes las categorizaciones conceptuales que anteriormente detallé.

**Tabla 3. Niveles de comprensión histórica apreciables en las redacciones con una contextualización temporal adecuada (n= 37)**

Nivel 1. Comprensión nula. Ausencia de contenidos históricos	8
Nivel 2. Comprensión baja. Aporte de escasos contenidos históricos o de contenidos descontextualizados y presencia de referentes (actitudes, experiencias, valores) del presente (empatía cotidiana, presentista, experiencial)	15
Nivel 3. Comprensión media. Utiliza contenidos históricos directamente referidos en el enunciado del ejercicio aunque de forma descriptiva y poco creativa (empatía histórica simple)	6
Nivel 4. Comprensión histórica. Aplica contenidos históricos del enunciado de forma creativa, aporta información más allá del enunciado y/o imagina nuevas situaciones históricas posibles (empatía histórica contextualizada)	7

A modo ilustrativo, puede verse en el ANEXO II una recopilación de relatos. Las redacciones nº 1 al 5 las considero representativas de las experiencias más elaboradas y creativas de aprendizaje histórico aplicado a las que han llegado los alumnos. Por el contrario, el tipo más repetido de relatos corresponde a los de nivel 2 de comprensión baja: remito al ANEXO II, redacciones nº 6 a 11. En ellos vemos algunos rasgos comunes. Por un lado la escasa presencia de información histórica, la utilización de caracterizaciones sociales reveladores de una escasa comprensión histórica o contenidos de profesiones o situaciones actuales. Se trata de expresiones como personas “de clase alta” o de “clase baja”, “personas ricas o personas pobres”, trabajos de “ama de casa”, “empresario”, “trabajar para ganar mucha pasta”. En algunas de ellas puede apreciarse una problemática social de fondo donde los estudiantes manifiestan inquietudes presentes y se traslucen referentes experienciales o presentistas. Ese tema es la preocupación de buscar una vida mejor a través de un cambio, un viaje o una emigración, ganándose la vida adecuadamente con una familia y disponiendo de un trabajo adecuado. A modo de simple hipótesis, quizás sería posible traslucir detrás de esta inquietud presente proyectada hacia un personaje histórico pasado el impacto cotidiano de la actual crisis con la inquietud enorme y la inseguridad que proyecta sobre la vida de las familias.

Parece como si esos anhelos presentes de seguridad y prosperidad o progreso los proyectasen los estudiantes en sus relatos. Quizás si se les pidiese una redacción sobre a qué aspiran cuando sean mayores algunos reprodujesen esas aspiraciones.

¿Cómo abordan los estudiantes los personajes vencidos, aquellos a quienes la conquista cristiana trajo un perjuicio evidente? Resulta altamente significativo que de los 37 alumnos con relatos con contextualización temporal adecuada, nada menos que 10 encarnen a personajes musulmanes. Es un porcentaje que puede considerarse sorprendente ya que, como se indicó, en el enunciado del ejercicio no se marcó deliberadamente de forma destacada el perfil del musulmán: es el 6º de los señalados en el enunciado y no se indica entre las procedencias posibles la de Valencia. Respecto a la condición social y actitudes de los personajes musulmanes recreados por los estudiantes se puede ver el abanico completo de situaciones posibles marcadas en el enunciado, lo que en cierta medida revelaría que los escasos alumnos que eligieron esta identidad de sus personajes no se limitaron a copiar o recoger de forma mecánica la información del enunciado, como quizás hubiera revelado una simple reiteración de las primeras opciones allí recogidas. Sin que sea un indicador relevante, señalar simplemente que las actitudes más reproducidas son las situaciones de mejora o esperanza (fuga a otras tierras musulmanas y lucha y resistencia) a pesar de la conquista y dominación cristiana. Así vemos, en primer lugar seis personajes que tras refugiarse o esconderse por la llegada de los cristianos de distintas formas, logran huir a tierras musulmanas, hacia el sur, conservando lo que pudieron de sus propiedades y llegando a ser libres: dos ejemplos de este perfil, con elementos creativos, pueden leerse en el ANEXO II, redacciones 2 y 3. En segundo lugar vemos un revelador caso de resistencia contra la presencia cristiana en el ejemplo de un musulmán que se refugia en las montañas valencianas del sur y combate a los cristianos (ANEXO II, redacción 5). Únicamente en dos casos se evidencia la discriminación o maltrato directo que padecen los no cristianos tras la conquista sin ninguna respuesta frente al mismo: se trata del único personaje judío, a quien hemos incluido dentro del grupo de los *otros* y el caso de una cautiva musulmana (ANEXO II, redacciones 7 y 11 respectivamente).

#### **4. Conclusión: sugerencias didácticas para pensar y argumentar históricamente escenarios de identidades en conflicto.**

Se considera la experiencia didáctica presentada una propuesta viable de entornos de aprendizaje para pensar históricamente situaciones de identidades en conflicto. Puede reproducirse en el contexto de 1238, pero también llevarla a otros escenarios históricos peninsulares como la expulsión de los judíos en 1492 o la expulsión de los moriscos en 1609.

Una actividad sugerente y paralela a la aquí señalada sería que las redacciones fueran leídas en el aula y fomentasen un *debate* entre los estudiantes. Esa fue la situación que se realizó en la experiencia piloto con este ejercicio, cuando después de la selección de redacciones y su lectura en clase se abrió un debate entre el alumnado para que argumentase una explicación histórica, a tenor de los ejemplos escuchados de personajes, sobre esta pregunta: *¿quiénes fueron los beneficiados y los perjudicados por los hechos de 1238?; ¿crees que era posible una convivencia después de los acontecimientos de 1238?* Es una forma posible para plantear una comprensión histórica de las realidades de dominación y exclusión pretéritas y también para romper los falsos mitos de la convivencia medieval de culturas y religiones. Entraríamos aquí en otro perfil de actividades para fomentar el pensamiento histórico de los alumnos que podría

surgir después de ejercicios de empatía histórica como el aquí presentado, o después del examen de fuentes o evidencias históricas. Se trataría así de fomentar estrategias de pensamiento crítico para ayudar a los estudiantes a pensar con argumentos históricos, como las investigaciones y experiencias de Arthur Chapman (Chapman, 2006, 2009 y 2011) o las recogidas en la obra colectiva *Constructing History 11-19* (Cooper, Chapman, 2009). Es en esencia la misma vía que fomenta el proyecto norteamericano *Reading like a Historian* (Wineburg, Martin y Monte-Sano, 2013) y que vienen desarrollando los trabajos de Chauncey Monte-Sano (Monte-Sano, 2010, 2012) a partir del análisis de textos históricos.

En definitiva, queda mucho camino por recorrer para enriquecer los aprendizajes de nuestros estudiantes. Es relevante llevar a las aulas el conflicto identitario. Comprender históricamente episodios de exclusión y dominación, desterrar tópicos sobre la historia valenciana y española (de la “Reconquista” a la “convivencia de culturas y religiones”) ayuda a remar contracorriente, sobre todo cuando el nacionalismo banal español dominante todavía fomenta en entornos de socialización y educación no formal mucho más potentes que los centros educativos una visión tradicional de la historia medieval. Es claramente revelador de ello lo que muestran estudios sobre la visión de la Península ibérica medieval entre estudiantes universitarios: ante un ejercicio de reconocimiento histórico de un mapa mudo de la Península ibérica los estudiantes se identifican claramente con los cristianos, como “nuestros” antepasados, frente a los otros los musulmanes vencidos, y reproducen el esquema clásico de la Reconquista; sus respuestas revelan que activan un conocimiento esencialista de la identidad española proyectándolo sobre el pasado (Carretero et. al. 2012), un peso de la identidad nacional española esencialista que también hemos evidenciado en alumnos de bachillerato (Sáiz, López Facal, 2012). Por ello tampoco sorprende que los propios alumnos de 2º de ESO, al preguntarles que indiquen desde cuándo piensan que hay valencianos y españoles, la mayoría señalen que desde la conquista cristiana de Jaime I<sup>11</sup>. Sin duda que es muy complejo desterrar esos tópicos, ya que trascienden el ámbito de la educación formal. Pero se hace necesario diseñar ejercicios así como unidades didácticas que fomentan escenarios donde se pueda construir una comprensión crítica e histórica de los procesos de formación de identidades nacionales. La deriva de los actuales debates identitarios en España hace más que necesaria esa aproximación escolar al tema.

## ANEXOS.

### ANEXO I. Enunciado del ejercicio<sup>12</sup>.

#### **Protagonistes a la conquesta cristiana de la València musulmana**

Entre 1233 i 1245 el rei Jaume I i les seues hosts conqueriren les terres musulmanes valencianes (“Xarq-al-Andalus”). Jaume I fundava el nou regne cristià de València. Anys abans el rei i el seu exèrcit havia conquerit l’illa de Mallorca i esclavitzat a bona part de la seua població musulmana. En terres valencianes Jaume I es va fer amb el control de les operacions de conquesta. Els caps de les seues tropes (nobles, bisbes, caps d’ordres religioses militars – Hospitalaris, Templers-) havien obtingut del rei donacions prèvies de terres, horts, cases i alqueries musulmanes (registrades en un *Llibre del repartiment*). Eixes donacions servien per pagar el seu servei armat a la campanya de conquesta. Però tot i això, confiaven conquerir per

<sup>11</sup>Avanzo resultados de mi investigación doctoral en curso.

<sup>12</sup>Tanto el ejercicio como la mayoría de las redacciones se escribieron en valenciano, aunque aquí se presente únicamente el enunciado en valenciano y los relatos en castellano.

les armes la ciutat de València per obtenir lliurement més botí (patrimonis, cases, terres, esclaus), com va ocórrer a Mallorca. Però el rei va pactar la rendició amb el rei Zayyan de València i no va deixar que les tropes cristianes saquejaren la ciutat. El rei va deixar que els musulmans que el desitjaren fugiren cap al sud o al nord d'Àfrica. El rei i els seus oficials rendien València el 28 de setembre de 1238. Després de la conquesta i ocupació de la ciutat i els seus voltants (alqueries i torres) van procedir al repartiment de lots de patrimonis entre els que l'acompanyaven a la conquesta. Molts obtenien així noves propietats a un nou regne, començant una nova vida esperant millorar la que tenien a les seues terres d'origen: parlaven castellà o català ja que la majoria provenien d'Aragó o de Catalunya. Per la seua part, s'iniciava també el *re poblament* del territori conquerit amb l'assentament de tota mena de nous colons a les terres del rei (com ara a la ciutat de València) o a les terres dels nobles i ordres militars (els nous senyorius que naixien al regne). Van arribar nobles i cavallers, clergues (sacerdots, frares, monjos) i sobre tot molts camperols amb les seues famílies així com mercaders a la recerca de nous negocis i artesans de totes les activitats per cobrir les necessitats de tota la població. Però quedaven els musulmans: restaren com a població vençuda i sotmesa a un nou poder cristià i feudal que havien d'admetre. Molts fugiren cap altres terres musulmanes, sobre tot els més rics, però els musulmans més pobres (camperols i artesans) romangueren a les seues terres per a servir als nous senyors cristians.

***Imagina i explica la vida d'un protagonista de la conquesta de València i el naixement del nou regne cristià.***

**Has de triar un d'aquests personatges i tenir em compte els següents supòsits:**

**1/ noble (noble cavaller o dama):** pot ser un *magnat* o la seua dama (membre de l'alta noblesa propietari de un gran senyoriu a Aragó o Catalunya, cap d'una companyia de cavallers i peons, amb poder militar que acompanya la host del rei i el serveix); pot augmentar el seu patrimoni obtenint noves terres (viles, alqueries), ocupant-les o esperant les donacions del rei; pot atraure camperols-colons que treballen a les seues noves terres oferint-los millors condicions de vida. Pot ser un *cavaller* acompanyat per escuders que lluita a la companyia d'un noble o del propi rei (com a membre de la seua mainada); en recompensa pel seus serveis pot obtenir un xicotet patrimoni de les donacions del rei; pot atraure camperols o colons que treballen a la seua terra o fer que treballen per a ell musulmans

**2/ clergat (sacerdot, un monjo/a -monestir rural- o un frare o monja -convent urbà-):** pot ser un bisbe (ric, cap d'una diòcesi catalana o aragonesa) o un simple sacerdot que acompanyen les hosts del rei a una terra d'infidels amb la intenció de donar serveis religiosos o un monjo que arriba als nous monestirs que es van crear a la ciutat o els pobles

**3/ camperolat (un camperol/a)** camperolat aragonès o català que fugint de les seues terres no paga elevades rendes als seus senyors i treballa durament, viatja cap al sud a assentar-se al nou regne en terres del rei o de membres de la noblesa: les seues relacions amb el rei o els nobles es fixaran per escrit en *cartes de poblament* on es recullen les rendes que haurà de pagar així com les seues condicions de vida

**4/ mercaders (un mercader i la seua muller):** mercaders a la recerca de nous negocis que intenten obrir botigues, per satisfer les necessitats de mercaderies cristianes a les noves terres

**5/ artesans (un artesà/a):** treballadors artesans, alguns dels quals han pogut combatre com a ballesters o peons a les hosts del rei a la conquesta; poden obtenir xicotetes cases o tallers on treballar i s'organitzen en gremis

**6/ musulmà (home o dona):** tant els rics (famílies de nobles i mercaders) com els pobres (famílies camperoles o artesanes) queden com a sotmesos al nou regne; els que poden fugen amb les seues propietats cap al sud a terres musulmanes d'Al-Andalus (Múrcia, Granada); els que no poden, han de romandre a les seues cases o propietats, si no les han perdudes en les donacions del rei, i servir exercint el seus oficis als cristians; alguns es poden resistir i continuaran lluitant contra els cristians a les muntanyes

**7/ jueu (home o dona):** un treballador artesà o un mercader jueu i la seua família que viatgen a València al servei de cristians o que ja viuen junt als musulmans

**Cal fer una redacció en primera persona (mínim 10-15 línies) on hauràs d'incloure informació com a mínim dels següent apartats:**

- a) **cal que inventes un nom i situes el personatge en el temps (en quin any va nèixer) i l'espai (procedència: regne d'Aragó, comtats catalans –Barcelona, Urgell, Pallars-, de terres franceses, de Castella, etc.)**
- b) **treball (ofici, funció o professió) i medi de vida (com espera obtenir el seus ingressos al nou regne?, de què pensa viure?, pot enriquir-se i millorar les condicions de vida que tenia abans d'arribar a terres valencianes?)**
- c) **quina importància tindrà la seua presència al territori valencià per a la resta de grups socials i com es relacionarà amb ells**
- d) **vida quotidiana: on pensa viure, què menjarà, com es vestirà, què farà al temps lliure, vindrà la seua família amb ell, etc.**

## **ANEXO II. Selección de redacciones**

### **Redacción 1. Noble (Referencia 41, alumno, 14 años): nivel 4.**

"Me llamo Sebas Hernández Marchán. Escribo en el siglo XIII, en 1244. Tengo 27 años, nací en las tierras francesas. Nací en 1217. Mi padre también era un noble caballero, tenía dinero y tierras. Él pagó a unos monjes para que me enseñaran a leer y escribir, aprendí cuando tenía 12 años. Trabajo como mi padre, de noble caballero y sirvo al rey de Francia. El rey nos convoca a mí y mi compañía de 50 hombres cuando nos necesita en cualquier guerra, de momento yo y mi compañía sólo hemos participado en guerras contra los ingleses. Vivo en una casa, ni muy grande ni muy pequeña. Tengo una esposa que se llama Rosa y tiene 28 años y un hijo que se llama Vicent y tiene 4 años. Cuando voy a las guerras el rey me paga con muchos dineros o con tierras. Tengo tres tierras de momento, son heredadas de mi padre y de mi madre y la otra mía y no las trabajo yo sino unos campesinos a quienes pago más o menos bien. A nuestra familia no le falta de nada, come bien todos los días, puede comprarse ropa en el mercado y también si queremos podemos comprar algún animal para que nos de beneficios como: leche, lana, piel, carne, etc. Un año no hubo guerras, entonces no tuve ganancias y perdí todas mis tierras por que no podía mantenerlas por mis deudas. Después vendimos la casa y nos mudamos a otra casa más pequeña en Valencia. Como he sido caballero, hablé con el rey de Aragón en la conquista de Valencia para poder trabajar como un noble caballero. El rey me aceptó pero no me pagó tan bien como el rey de Francia. Para mejorar mi fama fui a torneos para luchar. El rey al cabo de unos años me reconoció y me pagó mejor. Soy religioso y practicante. Voy con mi familia a una capilla todos los domingos. Mi madre murió en el parto y mi padre en una guerra"

**Redacción 2. Campesino musulmán (Referencia, 18, alumna, 14 años): nivel 3**

"Ahab es un chico musulmán de 18 años. Se queda en tierras cristianas ya que su madre ha muerto y a su padre lo han enviado a otro lugar para refugiarse. Ahab no sabe mucho trabajar, sólo lo que le ha enseñado su madre, le enseñó en la tienda familiar. Pronto los cristianos encuentran a Ahab y lo llevan al reino para hacerlo súbdito. Cuando Ahab entra en el palacio real, Jaume I lo mira y le hace una pregunta:

- '¿En qué quieres trabajar chico?'

- 'Me gustaría ser mercader, señor.'

Entonces, Jaume I exclama:

- '¡Podrás ser mercader y te convertirás al cristianismo!'

Entonces Ahab se negó con la cabeza y le dijo:

- 'Seré mercader 2 años y después me convertiré'

Así pasó el tiempo y Ahab trabajaba en la tienda familiar y dormía en cualquier lugar. Un día, cuando ya tenía muchos dinero acumulado, engañó a Jaume I y se fue a Granada con su familia"

**Redacción 3. Musulmana rica (Referencia 7, alumna, 14 años): nivel 4.**

"Han venido unas personas nuevas, yo soy musulmana y provengo de una de las familias más ricas. Mi familia tiene muchas tierras ya que las consiguieron tras la conquista (sic). Las personas nuevas provienen de Aragón y un tal rey Jaime I es el cabeza del ejército y nos ha dicho a las familias musulmanas que nos podemos quedar pero mi familia dice que es mejor irse para mantener la riqueza. Nos vamos a Andalucía donde también vive familia nuestra. Dice mi padre que mantendremos muy poca riqueza así que hay que comenzar a trabajar de mercaderes, a mí se me da bien (...) Pero lo importante es que han cambiado las cosas, seguiremos con nuestras costumbres musulmanas y nuestra lengua"

**Redacción 4. Artesano cristiano (Referencia 6, alumno, 15 años): nivel 4.**

"Hoy han pasado varios años desde la conquista del rey Jaume I. Las cosas han mejorado y yo, Javier, y mi familia hemos encontrado la tranquilidad que buscábamos. Yo nací en el año 1202, el 2 de agosto, en Aragón: recuerdo que me dijeron que nací un día lluvioso y hoy llueve y me gusta. En una hora tengo que ir a trabajar dado que mi familia necesita dinero para comida y como soy artesano muy bueno siempre tengo clientes. Bueno, recuerdo que cuando llegué a Valencia con el rey Jaume I como uno de sus soldados a pie sentía un gran valor y cuando ganamos y conquistamos sabía que todo me iría bien puesto que ahora tenía tierras donde vivir y mis amigos de la batalla me relacionarían con sus amigos, incluso con nobles y con la iglesia, yo pensaba vivir tal como vivo hoy, con mi familia trabajando honradamente y cuidando mi familia".

**Redacción 5: musulmán resistente y refugiado (Referencia 46, alumno, 15 años): nivel 4.**

"Soy Shaloma Halui vivo en Elx en unas montañas donde todavía tengo amigos que quieren ayudarme. Vivimos en un pequeño pueblo donde resistimos a los cristianos. Mi padre murió en la guerra de Valencia; nos hemos retirado a las montañas de Elx. Tenemos un superior llamado Sadam, él es quien nos da fuerzas para luchar a reconquistar. A parte de guerrear, trabajo como herrero en el pueblo y cuando hay batalla me voy a luchar. El pueblo cada vez es más pequeño. Los cristianos nos roban y nos saquean de vez en cuando. El pueblo está cada vez más unido para luchar. Por la mañana a las 7:00 tengo turno de vigilancia hasta las 8:00 cuando tengo que trabajar en la herrería hasta la hora de comer. Por la tarde solemos ir a batallar para huir a la montaña por la noche, cuando me acuesto con un ojo abierto"

**Redacción 6. Musulmana (referencia 16, alumna, 13 años): nivel 2.**

"Trabajo cuidando mis hijos ya que tengo 4. A continuación os voy a hablar de lo que lo que me ocurrió hace cuatro años más o menos. Estaba con mis hijos tranquilamente en mi casa cuando de repente vi por la ventana una patrulla, iban con caballos, encima de ellos unos hombres que llevaban símbolos de cristianos, tuve mucho miedo. Huí rápidamente de mi casa con mis hijos por si nos mataban. Me escondí. Cuatro años después sigo aquí. Haciéndonos pasar por cristianos. No tenemos donde ir. Me relaciono con todo el mundo y estoy bien. Tengo que guardar mi secreto. Ahora que estamos aquí sin peligro, o eso creo, voy a emigrar con toda mi familia".

**Redacción 7. Judío (referencia 10, alumno, 14 años): nivel 2.**

"Soy un judío llamada Ali Jahsam que vivo en Valencia, nacido en 1220. A mí y a mi familia nos ha pillado de pleno la conquista ya que somos judíos y no tenemos mucho dinero. Yo soy un vendedor de alimentos y mi padre es un fabricante de botijos de cerámica, mi madre es ama de casa y mis dos hermanos pequeños no tienen edad suficiente para trabajar. Ahora viviremos peor ya que seguramente nos comprarán menos o nada y no sé cómo nos buscaremos la vida. Aunque nos quedamos en Valencia y aceptemos las leyes del rey nuestra familia no será tratada de buenas formas. No sé de qué viviremos si a mi padre y a mí nos quitan el trabajo; espero que el cultivo de hortalizas y verduras nos saque adelante"

**Redacción 8. Campesino cristiano (Referencia, 7, alumno, 14 años): nivel 2.**

"Me llamo Fernando. Vivía en una casa de campo y me levantaba todos los días a las cuatro de la mañana para ir a vender las hortalizas y las frutas que cultivaba a lo largo del año. No me gustaba mi trabajo ya que siempre me hubiera gustado ser artesano. Pero gracias a la conquista del reino de Valencia pude vender la casa a un señor muy rico y me permitió trasladarme a las nuevas tierras comprando un carro. El traslado me costó mucho esfuerzo y muchas horas pero por fin llegó. No sabía dónde ir ni dónde dormir ni qué comer, así que fui a una posada y me quedé toda la noche. Al día siguiente encontré una casa donde vivir y un lugar donde trabajar. Era feliz ya que cumplí mi sueño de trabajar de artesano"

**Redacción 9. Campesino cristiano (referencia 13, alumno, 13 años): nivel 2.**

"Con 20 años me escogieron y me llevaron al reino de Valencia, siendo de Castilla (...) creo que mi presencia aquí en Valencia será diferente para mucha gente pero yo no tengo por qué llevarme mal con nadie. Viviré cerca de la costa, comeré de lo que tenga que cultivar, incluso habrá veces que tenga que robar para comer. Vestiré de la ropa que me cosa mi mujer y en mi tiempo libre quizás aprenda a pescar"

**Redacción 10. Artesano cristiano (referencia 34, alumna, 13 años): nivel 2.**

"Hola soy Jaume, nací en 1377 en Barcelona ahora tengo 54 años. Soy artesano real trabajo para la reina y el rey. Pienso vivir de los ingresos de mis padres. Me mudé a Valencia por problemas familiares ya que mis padres eran valencianos, ahora voy a comenzar una vida mejor. Ahora que estoy en Valencia soy el mejor artesano, tengo amigos e incluso he conocido a los reyes!. Ahora vivo cerca de los reyes, como de lujo y visto mejor que antes. En mi tiempo libre visito a mis padres"

**Redacción 11. Musulmana esclava (referencia 31, alumna, 13 años): nivel 2.**

"Sayib es una mujer pobre, no ha podido huir y vive en muy malas condiciones sirviendo a los cristianos como una esclava y sin poder salir de casa; a pesar de todo lucha por sus derechos y un día conseguirá escaparse con sus hijos a vivir lejos de aquí. Lucharon contra los cristianos y no consiguieron ganar"

**Referencias bibliográficas.**

Álvarez, T. (2010): "Enseñar y aprender a escribir textos expositivos en las aulas de Secundaria", *Tarbiya*, 41:11-32

Anderson, B. (2005), *Comunitats imaginades. Reflexions sobre el origen i la propagació del nacionalisme*, Afers-PUV, Catarroja-Valencia.

Ashby, R., Lee, P. (1987): "Children's Concepts of Empathy and Understanding in History.", en Portal, Ch. (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, Falmer, Londres: 62-88.

Barceló, V. (2005): "L'Edat Mitjana una etapa en la història de la humanitat", material en CD en Casas, M. (coord.) (2005): *Ensenyar a parlar i a escriure ciències socials*, Associació de Mestres Rosa Sensat, col. Premi de Pedagogia, Barcelona.

Billig, M. (2006): *Nacionalisme banal*, Afers-PUV, Catarroja-Valencia.

Bryant, D., Clark, P. (2006): "Historical empathy and *Canada People's History*", *Canadian Journal of Education*, 29, 4: 1039-1064.

Carretero, M; López, C. (2009): "Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9: 79-83.

Carretero, M. (2011): "Comprensión y aprendizaje de la historia", en Prats, J. *et al.*, *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México, México D.F: 69-104.

Carretero, M., López, C., González, M<sup>a</sup> F., Rodríguez-Moneo, M<sup>a</sup> (2012): "Students historical narratives and concepts about nation", Carretero, M., Asensio, M. y Rodríguez Moneo, M<sup>a</sup> (ed.) (2012), *History education and the construction of national identities.*, NC: Information Age Publishing, Charlotte: 153-170.

Casas, M. (coord.) (2005): *Ensenyar a parlar i a escriure ciències socials*, Associació de Mestres Rosa Sensat, col. Premi de Pedagogia, Barcelona.

Cooper, H., Chapman, A. (2009): *Constructing History, 11-19*, Sage, Los Ángeles, Londres, Nueva York, Singapur.

Chapman, A. (2006): "Asses, archers and assumptions: strategies for improving thinking skills in history in Years 9 to 13". *Teaching History*, 123: 6-13.

Chapman, A. (2009): *Towards an Interpretations Heuristic: A case study exploration of 16-19 year old students' ideas about explaining variations in historical accounts*. Unpublished EdD Thesis, Institute of Education, University of London, Londres.

Chapman, A. (2011): "Taking the perspective of the other seriously? understanding historical argument", *Educar em Revista*, n. 42: 95-106.

Domínguez, J. (1986): "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y 'empatía'", *Infancia y Aprendizaje*, 34: 1-21

Domínguez, J. (1993): *Conceptos interpretativos y procedimientos metodológicos en la explicación histórica y sus implicaciones en la enseñanza de la Historia*, Tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona, Barcelona.

García Fitz, F. (2010): *La Reconquista*, Universidad de Granada, Granada.

González, N., Henríquez, R., y Pagès, J., Santiesteban, A. (2009): "El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media", Ávila, R.M., Matozzi, I. (coord.), *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la estrategia de Lisboa*, AUPDCS, Bolonia: 283-291.

González, N., Henríquez, R., Pagès, J., Santiesteban, A. (2010): “Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica”, en Pagès, J., González, N. (coord.), *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història*, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra: 145-157.

Henríquez, R. (2009): “Aprender la historia ajena. El aprendizaje y la comprensión histórica de alumnos inmigrantes en Catalunya”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8: 47-57.

Lee, P., Ashby, R., Dickinson, A. (1996): “Progression in Children's Ideas about History: Project CHATA”, en Hughes, M. (ed.), *Progression in Learning*, Multilingual Matters, Clevedon: 50-81.

Lee, P., Ashby, R. (2001): “Empathy, perspective taking and rational understanding”, en Davis, O.L., Yeager, E.A., Foster, S.J. (eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*, Rowman & Littlefield, Oxford: 21-50.

Lévesque, S. (2008): *Thinking Historically. Educating Students for the 21th Century*, University of Toronto Press, Toronto.

Lévesque, S. (2011): “Le pensée historique: pour le développement de le litératie critique en histoire”, *Canadian Issues / Thèmes canadiens*, Été/summer: 13-16

Manzano, E. (2010): *Épocas medievales. Historia de España, vol. 3*, Marcial Pons-Crítica, Madrid.

Monte-Sano, Ch. (2010): “Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing”, *The Journal of the Learning Sciences*, 19(4): 539-568

Monte-Sano, C., De La Paz, S. (2012): “Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning”, *Journal of Literacy Research*, 44: 273-299.

Monte-Sano, Ch., Budano, Ch. (2013): “Developing and Enacting Pedagogical Content Knowledge for Teaching History: An Exploration of Two Novice Teachers' Growth Over Three Years”, *The Journal of the Learning Sciences*, 22(2): 171-211

Parra, D., Segarra, J.R. (2012): “Celebraciones escolares. ¿Fiestas cívicas? El tratamiento escolar del 9 de octubre y del día de la constitución en las aulas valencianas de educación primaria”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26:19-34.

Pérez, P., Zayas, F. (2007): *Competencia en comunicación lingüística*, Alianza, Madrid.

Reisman, A. (2012): “Reading like a historian: a document-based history curriculum intervention in a urban high school”, *Cognition and Instruction*, 30 (1):86-102.

Reisman, A., Wineburg, S. (2012): “Ways of knowing and the History Classroom: supporting disciplinary discussion and reasoning about texts”, en Carretero, M., Asensio, M. y Rodríguez Moneo, Mª (ed.) (2012), *History education and the construction of national identities.*, NC: Information Age Publishing, Charlotte: 171-188.

Ríos Saloma, M. (2011): *La Reconquista. Una construcción historiográfica (siglos XVI-XIX)*, Marcial Pons, Madrid.

Ríos Saloma, M. (2013): *La Reconquista en la historiografía española contemporánea*, Sílex, Madrid.

Rüsen, J. (2005): *History: Narration, Interpretation, Orientation*, Berghahn, Nueva York.

Rüsen, J. (2010): *Jörn Rüsen e o ensino de História*, Schmidt, Mª A.; Barca, I., Martins, E. (org.), Editora UFPR, Curitiba.

Sáiz, Jorge (2013) Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO *Clio*, 39. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

Sáiz, J. (2011): “Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25: 37-64.

Sáiz, J. (2012): “La Península ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de Historia de 2º de ESO”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70: 67-77.

Sáiz, J. (2013): “El tratamiento de las competencias básicas en los actuales libros de texto en secundaria. Limitaciones y propuestas de mejora” *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74: 52-61.

Sáiz, J., López Facal, R. (2012): “Aprender y argumentar España. La visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar bachillerato”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26: 95-120

Sáiz, J., López Facal, R. (en prensa): “Identidades nacionales conflictivas: la prensa como herramienta de argumentación en las aulas”, comunicación en *XXIV Simposio internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*, Guadalajara, 19-21 marzo de 2013.

Santesteban, A. González, N. y Pagès, J. (2010): “Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico”, en Ávila, R.M., Rivero, P., Domínguez, P. (2010): *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales*, AUPDCS-UNIZAR, Zaragoza; 115-128.

Seixas, P. (1996): “Conceptualizing the growth of historical understanding”, en Olson, D.R., Torrance, N. (eds.), *The handbook of education and human development*, Blackwell, Oxford: 765-783.

Shemilt, D. (1984). “Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom”, en Dickinson, A., Lee, P. y Rogers, P. (eds.), *Learning history*, Heinemann Educational Books, Londres: 39-84.

Torró, J. (2000): “Pour en finir avec le Reconquête. L’occupation chrétienne d’al-Andalous, la soumission et la disparition des populations musulmanes (XII-XIII siècles)”, *Cahiers d’Histoire. Revue d’histoire critique*, t. 78: 79-97.

Wineburg, S. (2001): *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press, Philadelphia.

Wineburg, S., Martin, D., Monte-Sano, Ch. (2013): *Reading like a Historian. Teaching Literacy in Middle & High School History Clas*

Recepción 19 de julio de 2013. Aceptación 14 de agosto de 2013.