



Universidad de Jaén
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

ROMA, MUJERES Y BÁRBAROS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE LA ALTERIDAD

Alumno/a: Jiménez Pérez-Luna, Jaime

Tutor/a: María del Consuelo Díez Bedmar
Dpto: Didáctica de las Ciencias

Junio, 2022

Índice

1. Resumen y palabras clave	2
2. Introducción y justificación social y curricular	3
3. Objetivos	5
4. Fundamentación epistemológica	6
4.1 ¿Para qué sirve la Historia?	6
4.1.1 El pensamiento histórico	8
4.2 ¿Qué nos puede aportar la Historia Antigua?	11
4.3 Estado de la cuestión	13
4.3.1 Edad Antigua	13
4.3.2 Edad Media y Moderna	15
4.3.3 Edad Contemporánea: del siglo XIX a la actualidad	16
4.4 Estado de la cuestión en la Enseñanza Secundaria	23
4.5 Conclusiones de la fundamentación epistemológica	30
5. Proyección didáctica	31
5.1 Justificación legislativa	31
5.2 Contextualización del centro escolar	33
5.3 Contextualización del aula	34
5.4 Elementos curriculares básicos	34
5.4.1 Objetivos	35
5.4.2 Competencias	39
5.4.3 Contenidos	40
5.4.4 Metodología	41
5.4.5 Evaluación	48
5.4.6 Mapa de desempeño	54
5.5 Elementos curriculares complementarios	55
5.5.1 Atención a la diversidad	55
5.5.2 Elementos transversales	56
5.5.3 Interculturalidad	56
5.6 Innovación educativa	57
6. Conclusiones	58
7. Referencias bibliográficas	59
8. Anexos	73

1. Resumen y palabras clave

Resumen

En el siguiente Trabajo de Fin de Máster se plantea una propuesta didáctica enfocada a la asignatura de Geografía e Historia para el curso de 1º de ESO. Teniendo como propósito una aproximación a la sociedad romana, ibérica, germana y britana y enfocándose en los llamados bárbaros y en las mujeres de estos pueblos. Trataremos las semejanzas y diferencias entre estas culturas dando importancia a la alteridad. Todo ello mediante variadas metodologías, entre expositiva por parte del profesorado y el alumnado, y con trabajos grupales a través de diversas dinámicas. Asimismo, cabe destacar la utilización de fuentes clásicas para desarrollar el pensamiento histórico y revalorizar en el alumnado el valor de la asignatura. Por último, se tendrá como objetivo el desarrollo de competencias clave y la educación en valores.

Palabras clave: Antigüedad, sociedad, mujeres, bárbaros, Roma, Iberia, Germania, Britania.

Abstract

In the following Master's Thesis we propose a didactic proposal focused on the subject of Geography and History for the 1st year of ESO (Secondary Education). Its purpose is to approach Roman, Iberian, Germanic and British society, focusing on the so-called barbarians and the women of these peoples. We will deal with the similarities and differences between these cultures, giving importance to otherness. All of this is done through a variety of methodologies, including exposition by teachers and students, and group work through different dynamics. It is also worth to underline the use of classical sources to develop historical thinking and re-evaluate the value of the subject in students. Finally, the aim will be to develop key competences and education in values.

Key words: Antiquity, society, women, barbarians, Rome, Iberia, Germania, Britannia.

2. Introducción y justificación social y curricular

El presente Trabajo de Fin de Máster se divide en dos partes claramente diferenciadas. La primera de ellas sería la fundamentación epistemológica. La segunda, la proyección didáctica de estos mismos temas para la asignatura de Geografía e Historia de 1º de ESO. A continuación, comentamos brevemente qué estructura vamos a seguir en nuestro trabajo.

En la primera parte hemos tratado, inicialmente, los propios objetivos del mismo: qué esperamos conseguir con este trabajo y la finalidad del mismo. A continuación, viene la justificación en la elección del tema. Aquí hablamos sobre el porqué de nuestra elección de estos contenidos, las razones por las que es un tema útil y por las que se puede utilizar para enseñar y aprender contenidos, competencias y valores con sus debidas justificaciones.

En el siguiente punto hablaremos brevemente sobre el uso de la Historia, y en concreto la Historia Antigua utilizada para la educación histórica, para seguir después con los estados de las cuestiones de los diferentes temas que vemos importantes por la temática elegida. Al querer hablar sobre la otredad en época romana, tratando a bárbaros y mujeres, hablaremos sobre los propios contenidos al mismo tiempo que mencionamos a los autores más importantes de cada uno de los puntos.

Éstos son: La civilización romana (ya que se enmarca en ese contexto y nos servirá para ver diferentes dicotomías), la situación de las mujeres romanas (de nuevo para ver las diferencias entre unas y otras), los llamados en un principio “bárbaros” (germanos, britanos e íberos, para poder observar que hay más de una realidad y no solo la de los vencedores) y sobre las mujeres de estos pueblos. También veremos cuáles son los autores y autoras más relevantes en la didáctica de estos temas, cómo se han tratado en las aulas o, directamente, si se han tratado o no.

Por último, para acompañar el tratamiento didáctico de la sociedad romana en las aulas, hemos analizado una unidad didáctica de un libro de texto actual de 1º de ESO, por lo que lo traemos a colación para ver cómo se está tratando a las mujeres, al menos editorialmente, en las aulas.

En la segunda parte del trabajo hemos realizado la proyección didáctica de nuestro tema adaptada al contexto curricular andaluz del curso de 1º de ESO. Trataremos la justificación legislativa, la contextualización del centro escolar y del aula, los elementos curriculares básicos y complementarios y las diversas innovaciones educativas de las que hemos hecho uso.

En cuanto a la justificación de la selección del tema, viene, sobre todo, porque ya lo he tratado con anterioridad. Durante el curso 2017/2018 cursé el Máster en Estudios Históricos Avanzados con la especialización en Historia Antigua en la Universidad de Sevilla, donde pude desarrollar algunas investigaciones de los contenidos tratados en este trabajo. La fundamental sería la elaborada en mi Trabajo de Fin de Máster anterior, llamado *La imagen de las mujeres bárbaras en Tácito*, donde investigué sobre las mujeres en Roma, pero también sobre los pueblos germanos y britanos. De esta investigación traigo algunos contenidos para este presente trabajo. También pude realizar otro trabajo llamado *Las mujeres en la provincia de la Bética*, por lo que podré acercar conocimientos que se relacionan más con nuestro ámbito local.

Además, es un tema que me gusta, por lo que entre una cosa y otra viene bien poder trabajar materias en las que te sientes cómodo. Con esta experiencia previa esperamos poder acercar estos conocimientos a alumnos de 1º de ESO. Mis investigaciones tienen mucho de actualidad, ya que tocaba temas como los estereotipos que griegos y romanos daban a otros pueblos, en cierta medida se puede relacionar con nuestro etnocentrismo y hacer pensar al alumnado. Otra razón de peso es la distinción de roles que había en época romana en cuanto a las mujeres. Con las dicotomías ya mencionadas se pueden acercar muchos temas, como la xenofobia, el machismo o poder darle a la Historia la importancia que merece. Hacer entender al alumnado que la Historia es el pasado, pero muchos problemas y pensamientos de la época son muy actuales.

Otra de las razones es la presencia actual de pueblos germánicos y britanos en la televisión, sobre todo con las series *The Last of Kingdoms*, *Vikings* y *Britannia* y en los videojuegos *Assassin's Creed: Valhalla*, *God of War* y *Mount & Blade: Viking Conquest*. Esta nueva aparición de la cultura nórdica en la cultura popular ha aumentado el interés sobre estos pueblos. Tanto las series como los videojuegos han conseguido llamar la atención sobre los llamados vikingos y britanos y sus orígenes.

3. Objetivos

Con este trabajo traemos distintos y variados objetivos. El primero de ellos es señalar la importancia de la Historia no hegemónica. Siempre nos ha llegado una Historia de los vencedores y, en nuestro caso, el imperio romano es un claro ejemplo de ello. La mayoría de los autores de la época son o griegos o latinos. No nos llegan textos de britanos, germanos o iberos, salvo epigrafía con la llegada de los romanos a esos pueblos (López, 2019; García Martínez, 1997; Caballos y Fernández, 1999). Debido a ello, formamos los conocimientos de la época desde la visión romana. Partiendo de este punto, con este trabajo queremos tratar las realidades no hegemónicas de lo más general a lo más específico.

De aquí salen dos puntos, el primero de ellos, que los autores clásicos darán un punto de vista parcial. Hablarán más de Roma (y con la óptica romana) que de otros, de igual modo que, al ser normalmente senadores hombres, los autores hablarán de las mujeres según la óptica de la época. Por ello, en este trabajo traemos a colación la Historia de pueblos considerados bárbaros, de las mujeres romanas y de las “extranjeras”, las mujeres germanas, britanas e íberas. En resumen, de mujeres que estaban tanto dentro como fuera del Imperio. De personas que en la historiografía han sido invisibilizadas.

Otro objetivo es traer a colación diversas dicotomías que se dan con el punto anterior. Algunos ejemplos serían: el “civilizado” romano frente al “bárbaro”, las diferencias sociales entre los hombres romanos y las mujeres romanas, o éstas últimas frente a las mujeres bárbaras. Todo dentro de esos pensamientos de identidad y otredad (Ruiz, 2009) visto con fuentes clásicas para acercar esta época al alumnado con los recursos usados por los historiadores e historiadoras de la Antigüedad. Estas dicotomías nos sirven en la didáctica, ya que las dualidades o comparaciones, como proceso cognitivo, nos facilita la comprensión (Marzano, 2005: 119; Ortiz, 2009: 56).

Por último, otro de los grandes objetivos es resaltar la importancia del pasado y del pensamiento histórico. Para el alumnado de 1º de ESO la Historia puede parecer lejana o abstracta, por ello queremos acercarle el pasado de tal manera que vea que los conflictos que existían entonces siguen existiendo ahora, como que diversas luchas sociales perviven aún hoy, o el porqué de los estereotipos de un “bárbaro” o el origen del rol doméstico de las mujeres.

Por ello, nuestra unidad didáctica abarcará los temas de “El Mundo Clásico: Roma” y “La Península Ibérica: los pueblos prerromanos y la Hispania romana”, donde también integraremos a otros pueblos como los germanos y britanos para tener un panorama más amplio y no quedarnos solo con lo hegemónico y tradicional.

4. Fundamentación epistemológica

En este punto tratamos la primera parte del trabajo. En los dos siguientes puntos hemos querido tratar, por un lado, la importancia de la Historia, para qué nos puede servir didácticamente y, por otro, qué nos puede aportar la Historia Antigua concretamente. Después de ello, seguimos con el estado de la cuestión de diversos puntos y la revisión bibliográfica de cada uno de ellos. Primero de la investigación histórica y después de la didáctica. Para terminar, el último punto es un análisis de la unidad didáctica de Roma del libro de 1º de ESO de la editorial Algaída.

4.1 ¿Para qué sirve la Historia?

La Historia, lamentablemente, es una de las materias cuestionadas en la sociedad. La mercantilización de los estudios está haciendo que asignaturas como Latín, Griego o Filosofía pierdan peso por tener un menor índice de inserción laboral (Barnés, 2020). Cada vez se apuesta más por un sistema educativo cuya función es el introducir a los recién graduados y graduadas al mercado de trabajo como un eslabón más, lo que hace que las Humanidades y algunas Ciencias Sociales sean cada vez más denostadas (Pini, 2010). En este apartado hablaré sobre el uso de la Historia y de su estudio, ya que los más jóvenes dudan de su utilidad al no ser algo tangible que puedan usar. Como indican en *La enseñanza del Pasado. Educación frente adoctrinamiento* (Pérez, Medina y García-Morís, 2019: 11 y 12), la perspectiva utilitarista provoca que los trabajadores “no sean problemáticos y sean clientes acríticos”.

Jesús Estepa (2017) recoge un excelente heptálogo sobre las funciones y objetivos del estudio y enseñanza de la Historia. La primera de ellas sería la comprensión para el presente. Como decía Marc Bloch (1982: 38), “la incompreensión del presente nace de la ignorancia del pasado”. Con esto se entiende que el estudio del pasado sirve para comprender el ahora. El por qué actuamos de una forma, vestimos o pensamos. Hay que conocer nuestro pasado para saber de dónde venimos. El entender que los problemas actuales tienen un origen y que antiguamente también se podían tener los problemas de ahora y viceversa. Esto favorece la crítica y el entendimiento de nuestra vida cotidiana.

La segunda finalidad es educar en valores. Siempre que se estudie Historia debe servir para desestimar los sistemas sociales que han hecho uso de la desigualdad y la exclusión y potenciando aquellos que sean más justos, de modo que sea el alumnado quien tome conciencia de que pueden ser elementos de transformación en la sociedad. Como indica Estepa (2017: 47 y 48), “entre los valores básicos, destacamos la igualdad, racionalidad, tolerancia, la empatía, la responsabilidad y la participación ciudadana, el respeto a otros puntos de vista y a otras culturas, la solidaridad, la valoración, defensa y conservación del patrimonio natural y cultural que hemos recibido como legado”.

El tercer objetivo sería el educar para el desarrollo de habilidades cognitivas y de estrategias para afrontar la incertidumbre del futuro. Fue Bauman (2006, 2010) quien dio nombre a la modernidad líquida, un estado de la sociedad actual donde no habría un rumbo fijado, sino que habría incertidumbre e inseguridad constantes. Aquí se introduciría la gestión de diversas informaciones para potenciar el pensamiento crítico del alumnado, juzgando fuentes y haciendo que tenga que sacar unas conclusiones, fomentando las ideas propias y los debates entre alumnos. Serviría para desterrar la idea de que la Historia es fija e indiscutible, ya que es lo contrario. Además de hacer valer al alumnado por sí mismo para el futuro.

El siguiente sería educar para abordar problemas sociales relevantes (Santisteban, 2019). Para mí, es uno de los objetivos más importantes además de potenciar el pensamiento crítico. Podemos estudiar los problemas más cercanos del alumnado para saber su origen, sus causas y consecuencias, además de generar conocimiento y conciencia del problema. Todo problema que fuese por razón de etnia, situación socio-económica o género debería poder tratarse para que el alumnado participara de forma activa en la solución al problema. Para Duarte (2015) este es uno de los tres puntos fundamentales de la Historia, junto a la unión de ésta con las Ciencias Sociales y por tanto aumentando el ámbito de conocimiento, y la perspectiva crítica.

El quinto objetivo es educar en y para profundizar la ciudadanía democrática (Martín, 2006). Conocer la Historia hace que tomen conciencia de la importancia de la democracia, saber que eso no ha sido lo normal en la historia potencia su valor, del mismo modo que toma importancia el ser democrático. Es importante que haya un consenso y que, al mismo tiempo, deba respetarse aunque no se comparta la opinión de la mayoría. Debe potenciarse el diálogo y hacer que el alumnado participe de forma activa en ella.

El sexto objetivo del heptálogo es educar para la valoración y disfrute del patrimonio cultural y la defensa de su conservación y difusión. En este punto no solo entra el patrimonio artístico o cultural, sino también el natural. El alumnado tiene la oportunidad de conocer la importancia de estos recursos. El patrimonio es una gran herramienta, pues sirve para analizarlo históricamente, para la comprensión y relación con las raíces culturales (Poblet, 2004). También para el respeto al patrimonio mundial, no solo el local. El poder apreciar todas las culturas, sus diferencias y similitudes y valorar la protección de éstos, pues suelen sufrir ataques o expolios.

Por último, la Historia busca educar para el desarrollo de una conciencia de globalidad temporal. Pese a que la Historia busca comprender el presente mirando el pasado, el futuro debe tener importancia en la educación (Anguera y Santisteban, 2012). Debe haber proyectos en los que los alumnos y alumnas puedan estudiar, leer o reflexionar, deben tener la oportunidad de poder formarse y debatir cuestiones futuras,

desde lo individual a lo colectivo. Aquí merece la pena mencionar de nuevo a la modernidad líquida de Bauman (2006, 2010). Si el presente llena de incertidumbre a la sociedad, el futuro la multiplica, la llena de inseguridades, por lo que, si es posible, el alumnado debe estar preparado para esta situación.

Estepa (2017) explica muy certeramente los objetivos de la enseñanza de la Historia, o, al menos, a lo que debería aspirarse con ella. Estos siete puntos reflejan la inmensa utilidad de la didáctica de la Historia. Son puntos clave que, si no se impartieran, difícilmente podrían adquirirse con otras asignaturas. La Historia también sirve para cuestiones tan importantes como el tiempo histórico, el cronológico, la causalidad, los ritmos en el tiempo y sus duraciones. Todo enmarcado en el espacio-tiempo. Lamentablemente, la didáctica de la Historia suele tomar un papel etnocentrista y europeísta, esto podemos apreciarlo en los programas de grado de las distintas universidades, donde escasean las asignaturas centradas en otras regiones que no sean Europa o América.

Como docentes, no solo debemos saber que la Historia es útil, sino que también debemos trasladar al alumnado dicha utilidad. Tienen que percibir lo que impartimos como útil o, como recogen Ávila, Alcázar y Díez (2008), nuestras enseñanzas deben ser significativas, siendo el alumno o la alumna protagonistas de su aprendizaje o al menos una parte implicada. Esto servirá para que conozcan y comprendan mejor su entorno inmediato.

4.1.1 El pensamiento histórico

La Historia, además, debe impartirse no como un cúmulo de hechos ordenados cronológicamente que puedan ser memorizados y vomitados en un examen, sino que debe potenciar estos siete puntos. Y, sobre todo, desarrollar el pensamiento histórico.

Como muchos autores (Gómez, Ortuño y Molina, 2014), soy de los que piensan que, para poder impartir la Historia, hace falta conocer la propia disciplina, la epistemología de la Historia. En los currículos educativos, por un lado están los contenidos que quieren responder a las preguntas de qué, quién, cuándo y dónde, pero no debemos quedarnos en eso, sino ir más allá y potenciar las capacidades y competencias antes mencionadas y comprender mejor la complejidad del pasado. El pensamiento histórico, al final, busca que el alumnado tenga ciertas herramientas y competencias que usamos los historiadores e historiadoras.

La búsqueda de información, la selección y análisis de las fuentes y la perspectiva histórica (Barton, 2008; Lee, 2005a; Vansledright, 2014; Wineburg, 2001). Y no solo eso, sino también la capacidad para poder interpretar el pasado mediante las diversas fuentes y bibliografía (Ashby y Lee, 1987; Seixas, 1996; Rüsen, 2005; Lee, 2005b; Peck y

Seixas, 2008; Lévesque, 2008; Barca, 2011; Carretero y López, 2009; Carretero, 2011; Lévesque, 2011; López Facal Et Al, 2011; Sáiz, 2013; Seixas, 2010 y 2011).

Deben tenerse en cuenta tanto los diversos conocimientos propios de la disciplina como esas aptitudes, ya que cada una complementa a la otra para conseguir los siete objetivos antes mencionados. El profesorado tiene que conocer su propia materia, pero también tiene que conocer las ciencias de la educación, ya que de nada sirve saber mucho si no sabes cómo enseñarla o viceversa. Como indican Pérez, Medina y García-Morís (2019), no es posible enseñar sin conocer (*primum discere, deinde docere*). Y vista la bibliografía, se hace mucha mención de que el alumno pueda realizar labores de los historiadores e historiadoras, conociendo la causalidad, sepa diferenciar y clasificar las diversas fuentes y pueda desarrollar explicaciones históricas (Chapman, 2011, Henríquez, 2011; Henríquez y Ruiz, 2012; Prats, 2010; Prats y Santacana, 2011; Prieto, Gómez y Miralles, 2013).

Gómez y Miralles (2014) también lo plasman de otro modo. Dando la importancia que dan al pensamiento histórico, lo relacionan directamente con el pensamiento crítico. Y para conseguir el primero, hay que tomar conciencia del paso del tiempo y que se vea el pasado como un medio para conocer el presente. También hacen mención de la imaginación y empatía históricas, como recojo en el párrafo anterior. Además de poder narrar y explicar las causalidades y la importancia del análisis e interpretación de las fuentes (Monfort, Pagès y Santisteban, 2011).

Para Antoni Santisteban (2010: 39), el pensar históricamente es la clave en la enseñanza y aprendizaje de la Historia. La Historia aúna diferentes competencias que son imprescindibles para el pensamiento crítico del estudiantado y la ciudadanía, y no es algo sencillo, sino que demanda la unión de diversas capacidades:

“Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y, por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica”.

De este fragmento, Santisteban expone esta propuesta conceptual basada en cuatro puntos: la construcción de la conciencia histórico-temporal, las formas de representación de la historia, la imaginación o creatividad histórica y el aprendizaje de la interpretación histórica (2010: 39).

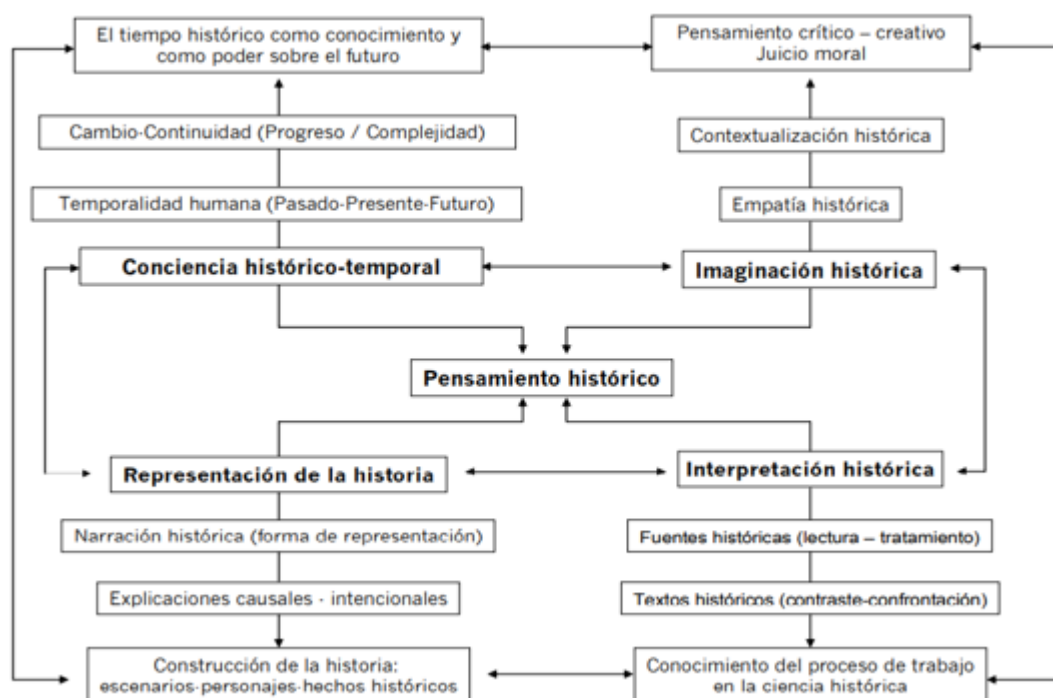


Figura 1. Propuesta conceptual sobre el pensamiento histórico. Santisteban, 2010: 39.

Con la Educación histórica debemos dejar de lado la antigua enumeración de hechos, reyes y generales y sus conquistas para volcarnos en la comprensión de las explicaciones históricas (Arteaga, Belinda y Camargo, 2014). No es lo mismo saber la lista de los reyes godos que había que estudiar hace décadas, que saber el contexto socioeconómico y político de cada uno de ellos, con las causas y consecuencias de sus reinados. Hay que interrelacionar cada uno de los elementos de forma que dé lugar a un conocimiento más completo y profundo más allá de una lista. Ese primer modo de enseñanza, según Santisteban (2010) pone el énfasis “en la cronología como eje central del discurso”, mientras que la segunda “gira alrededor de los cambios sociales, la temporalidad, de las fuentes...”. Y, sobre todo, la primera aparece como un discurso cerrado que no es debatible y el segundo como un método más abierto al debate donde surgen aún más preguntas, como “¿Cuáles fueron las causas y las consecuencias? ¿Cómo lo sabemos? ¿Podía haber sido de otra manera? ¿Cómo escribimos la historia? ¿Cómo argumentamos nuestros juicios históricos?”.

Tampoco debemos caer en cometer ciertos errores en la enseñanza y usos de la Historia. Pérez, Medina y García-Morís (2019) hacen una gran reflexión sobre algunos errores evitables que se dan entre historiadores e historiadoras, docentes y gente común (no pertenecientes a la rama). El primero de ellos serían los anacronismos. ¿Cuántas veces al año, en alguna efeméride importante, se valoran hechos pasados con los valores actuales? Es un error básico, ya que el hecho de realizar un análisis desde esa óptica supone perder la perspectiva histórica para comprender realmente los hechos.

El segundo punto es el hecho de usar la primera persona al hablar del pasado, con ejemplos como “los cristianos reconquistamos España”, “los españoles descubrimos América”, “las mujeres tuvimos un papel importante en las sociedades antiguas” u otros ejemplos que históricamente no son correctos, ya que son proyecciones del presente al pasado desde una óptica actual y no contemporánea a la época.

Otro es que, la Historia, puede servir para legitimar una ley, pero también para mostrar que lo legal y lo ético no tienen por qué ir de la mano. Ejemplos serían las luchas de gladiadores, que eran legales, o la esclavitud, pero también ejemplos como el de Rosa Parks que, debiendo ceder su asiento a personas blancas, no lo hizo, atentando contra la Ley pero sentando un precedente a mediados de los años 50s.

Además, no se debe caer en el etnocentrismo. Es cierto que hay que tener en cuenta el entorno inmediato, pues sirve para que se vea útil y para poder solucionar problemas, pero si no se tocan culturas diferentes y lejanas se pierde complejidad y reflexión. También se debe tener en cuenta a las minorías y remediar la ignorancia, pues de ésta surgen problemas como el racismo, sexismo o la xenofobia (Pérez, Medina y García-Morís, 2019: 13).

Por todos estos puntos es tan crucial la importancia del pensamiento histórico. Éste debe formar una ciudadanía crítica, con un pensamiento autónomo, que logre cuestionar la información que le llega y que consiga crear un juicio según su criterio individual, creando su propia escala de valores y que sepa cuándo le quieren educar y cuándo adoctrinar.

4.2 ¿Qué nos puede aportar la Historia Antigua?

Como hemos visto, la Educación histórica tiene un valor incalculable dentro de la Educación y del conocimiento en el alumnado. El tema que vamos a proponer está dentro de la Historia Antigua, por lo que nos gustaría comentar algunos aportes concretos que esta época nos puede proporcionar para completar la formación de los alumnos y alumnas.

En primer lugar, una de las aportaciones más importantes, a mi juicio, es la cantidad de fuentes escritas de la época, los temas y autores tan diversos pueden ser utilizados para conocer el pensamiento de la época, pero también para trabajar el contacto directo con las fuentes, la interpretación y juicio de éstas y las explicaciones históricas, pero además pudiéndolas conectar y relacionar con hechos actuales con la suficiente distancia temporal para que se pueda apreciar una mayor objetividad.

Otra de las mayores aportaciones de la Historia Antigua es el concepto de ciudadanía. Como recogen García y Pagès (2008), ya con los griegos era importante, pues según se tuviera la ciudadanía o no se tenían derechos fundamentales. Además de

conocer los sistemas de organización de las ciudades y de la representación de los ciudadanos en el poder y otros ejemplos de sufragio. También podrían hacerse dicotomías comparándola con la ciudadanía romana, ya que, si la primera se heredaba de padres a hijos, en Roma los no ciudadanos y los esclavos podían conseguirla mediante el servicio militar o directamente comprándola (Connolly, 1989).

El origen de las identidades y la construcción del “nosotros” frente al “ellos” es otro de los elementos que se pueden utilizar a la hora de tratar la Historia Antigua (Guzmán, 2003). De hecho, este tema se tratará más adelante con mayor profundidad. El concepto de otredad es fundamental para entender las identidades de la época y comprender el concepto de “bárbaros” (Rodríguez, 2014).

De esto sacamos que no hay un “nosotros” sin un “ellos”, y que la identidad nace del diferenciarse del otro (González, 2009: 259). De ahí surgirán muchísimos estereotipos o *topoi* que veremos más adelante. El mundo romano no se aleja de esto, pues bebe de la influencia griega y recoge estos pensamientos de identidad y otredad para plasmarlo frente a otros pueblos, como galos, britanos o germanos. Y no solo nos sirve para apreciar diferencias o similitudes entre pueblos y culturas diferentes, sino para ver las disparidades que había en esas sociedades por edad o sexo, o los diversos ritos antropológicos, que nos sirven para comprender tanto a esas culturas como a la nuestra. Cómo no, un tema muy recurrido es la religión o mitología en la Antigüedad, que podemos conocer mediante las fuentes y nos sirve para comparar las religiones monoteístas actuales con las politeístas, dándonos una óptica mucho más enriquecedora en la comprensión de los mitos y creencias.

Según Queensland Board (2006), la Historia Antigua favorece siete capacidades, que recojo y enumero a continuación, aunque las haya tratado con anterioridad en el epígrafe anterior:

“Comprender que la historia es una interpretación, es una disciplina explicativa, hacerse expertos en los procesos de investigación y explicación históricos, entender las fuerzas e influencias que han formado el mundo, evaluar críticamente las herencias y tradiciones investigar el rol de los valores en historia y refinar sus propios valores, valorar el estudio de la historia, desarrollar el conocimiento, habilidades y responsabilidades éticas para participar como ciudadanos activos en la construcción del futuro”.

Como vemos, tanto para Teresa García y Joan Pagès (2008) como para Schmitt-Pantel (2002), la Historia Antigua tiene un papel relevante para educar sobre el papel de la ciudadanía pasada y actual. Puede servir para crear conciencia ciudadana en la juventud y que mezcle “lo que tenemos en común (los derechos humanos) y aquello que caracteriza las distintas identidades”. Grecia podría servir para conocer las relaciones entre el ciudadano y la sociedad, sus derechos y obligaciones, y Roma para saber cómo interactuaban los ciudadanos con los diferentes cargos públicos.

Por último, tanto la didáctica de la Historia como de la Historia Antigua sirve para desarrollar las diferentes competencias, sobre todo las relacionadas con el ámbito social y desde una perspectiva histórica. El conocer las realidades, manejar el método histórico y participar en la democracia como ciudadanos activos. Como puede apreciarse, la Antigüedad es un diamante en bruto que, si bien es interesante conocer, con una buena didáctica se le puede sacar mucho partido. Para acercarla al alumnado y para hacer florecer en ellos todos los puntos comentados anteriormente.

4.3 Estado de la cuestión

En este punto tratamos a los diversos autores y autoras que han tratado nuestra temática a través de periodos históricos, abarcando desde la Antigüedad hasta nuestros días y las tendencias historiográficas, tocando los diferentes objetos de estudio de nuestro trabajo; éstos serían el mundo clásico romano, los conocidos por ellos como “bárbaros” (germanos y britanos), la Península Ibérica antes y después de la invasión romana, la alteridad como principio de identidad y, como consecuencia, la creación de estereotipos o *topoi*. Haremos hincapié en los estudios de género, necesarios para comprender con integridad las sociedades antiguas y comprender problemas tanto antiguos y como actuales.

4. 3. 1 Edad Antigua

Tanto en Grecia como en Roma, la literatura era un arte ya curtido (Bowra, 2007). Sin embargo, la Historia no tenía el mismo concepto de hoy en día, sino que era vista como un género literario en vez de una ciencia con una metodología. Las obras de filosofía, de oratoria o las obras teatrales eran numerosas. En un principio serían escritas en griego, lengua culta de la época, y no sería hasta el siglo III a. C. cuando Catón realizó la primera obra histórica en latín, los *Orígenes*, y obras como *De agri cultura* (Corti, 2008).

Los primeros escritos históricos romanos son los de Pomponio Ático, que escribió la historia de Roma en un solo volumen, el *Liber Annalis*, que trataba año a año la historia de la ciudad. Cornelio Nepote también realizó diversas obras, como *De viris illustribus*, una recopilación de biografías de personajes ilustres, o las *chronica*, donde recogía episodios de la historia griega y romana de forma sincrónica. Otras obras importantes de esta primera época serían los *Annales populi Romani* de Emilio Sura, los *Annales* de Varrón y los de Libón. En estas obras resaltan sobre todo el imaginario del origen de Roma, donde se realzan los valores de los ciudadanos y asientan la idiosincrasia romana, como recoge Ana Rodríguez (2011).

Posteriormente surgirían autores como Cicerón, quien realizó variadas y vastas obras de Filosofía, Oratoria, discursos y política, como sus famosos *Diálogos*, siendo uno de los autores con obras más cuantiosas. Otro autor sería el propio Julio César con su *De*

bello Gallico y *Bellum Civile*, donde relata de forma auto-biográfica la conquista de las Galias y la primera guerra civil romana con un claro sesgo de justificación de la invasión (Julio César, trad. 1986). También Estrabón, autor griego que en su obra *Geografía* recogería información de diferentes pueblos del mundo: galos, iberos, britanos y germanos (Estrabón, trad. 1992, 2001, 2003).

Ya durante el principado de Augusto habría dos tendencias entre los autores latinos. La primera sería la que apoya a los diferentes Césares, haciendo biografías de éstos y de su entorno. La segunda defendería los valores tradicionales republicanos, criticando sobre todo a personas cercanas al César, lo que los atacaría indirectamente para no ser represaliado. Dos autores de esta época serían Dioniso de Halicarnaso (trad. 1984), griego que escribió *Antigüedades romanas*, y Tito Livio (trad. 1990a, 1990b), quien destacó por su gran obra de 142 libros, *Ab Urbe condita* la cuál no ha llegado completa a nuestros días pese a la importancia que tuvo en la época (Rodríguez, 2011).

Posteriormente tenemos a autores como Tácito, quien escribió las *Historiae*, los *Annales*, *Agrícola*, *Germania* y el *Diálogo de los oradores* (Trad. 1979, 1980, 1981). Tanto en las Historias como los Anales recoge la Historia de Roma, acercándonos a las esferas palaciegas de los Césares, pero también realzando los valores republicanos que, para él, se están perdiendo en la sociedad (Jiménez Pérez-Luna, 2018). Sin embargo, para nuestro trabajo nos servirán sobre todo las obras de *Germania* y *Agrícola*, donde habla de forma etnológica de los pueblos germanos y britanos.

Aprovecho que estoy tratando a Tácito para comentar la utilidad de sus obras en nuestra unidad didáctica. Éstas nos servirán para ver sus pensamientos respecto a los “bárbaros”, a quienes identifica con “el otro” para reafirmar su identidad romana. A las mujeres romanas, a quienes adjudica una serie de comportamientos determinados o estereotipos solo por ser mujeres, además de a las mujeres germanas y britanas, que verá de una forma interesada y que las usará como *exempla uirtutis* (Pelegrín, 2004). Las describe de tal forma que las usa como ejemplo de virtud para las mujeres romanas de la época al mismo tiempo que critica las costumbres de sus coetáneas.

Uno de los elementos que vamos a usar en la creación de la unidad didáctica serán precisamente las obras Tácito, que nos servirán para tratar el *mos maiorum*, el conjunto de reglas y costumbres romanas que toda la ciudadanía debía respetar. Así podemos conocer lo que se esperaba de ellos, siendo diferente para hombres y mujeres y la visión tacitea de ambos sexos para así obtener un mayor grado de discernimiento. Queremos, por un lado, conocer cómo debían comportarse las mujeres en el ideario taciteo y romano. Por otro, cómo se estaban comportando realmente y en qué medida hay diferencias entre hombres y mujeres. Tras esto, podremos entender con una visión más completa la óptica romana de las extranjeras, saber qué las diferencia de las romanas y cuánto tienen de bárbaras (Jiménez Pérez-Luna, 2018).

Otro de los usos que haremos de la obra de Tácito es saber si había una sola “mujer bárbara”, apreciar si dentro de este grupo hay diferencias entre ellas y cómo son representadas. Para ello trataremos tanto a las germanas como a las britanas. Querremos enseñar cómo eran, cómo vivían, sus costumbres, sus pueblos y en qué situación social, política y religiosa se encontraban, en resumen, su contexto histórico.

Asimismo, usaremos casos de mujeres de estos pueblos que estén recogidas en las obras de Tácito. Veremos si las visualiza de forma positiva o negativa, con o sin *topoi* y si quiere exponer alguna representación o alegoría más allá de sus relatos.

Para la alteridad y el concepto del otro (germanos, britanos e iberos) usaremos fragmentos de textos de Tácito, pero también de Aristóteles y Tucídides, pues hablarían de los bárbaros en la visión griega. De igual forma utilizaremos las obras de Apiano (trad. 1980), Livio (trad. 1990a, 1990b), César (trad. 1986), Dion Casio (trad. 2004, 2011, 2014), Polibio (trad. 1981) y Diodoro Sículo (trad. 2004), que recogen algunos de los tópicos o *topoi* que usaremos en clase para relacionarlo con el etnocentrismo y racismo de la actualidad. Al mismo tiempo que fuentes epigráficas para hacer ver al alumnado la situación de las mujeres en la Hispania romana.

Otro de los autores importantes del siglo I d. C. es Suetonio (trad. 1992a, 1992b), quien escribió *De vita Caesarum*, recopilando información sobre los doce césares entre Augusto y Domiciano. Por último, y ya en la Antigüedad Tardía, destacaremos en esta cronología histórica a Eusebio, quien realizó una historia eclesiástica por pedido de Constantino, y la recopilación de clérigos de Aurelio Agustín (Agustín de Hipona), *De Civitate Dei* (Pérez Ramos, 1996).

4. 3. 2 Edad Media y Moderna

En la Edad Media hay un cambio de paradigma. Hay grandes transformaciones socio-políticas, económicas y religiosas. Académicamente también hay cambios que afectarían a la ciencia histórica. Más que historiadores, habría cronistas que relataban sucesos que habían vivido o recogido a través de fuentes. Muchos de estos harían biografías de grandes reyes, generales o batallas, y utilizados por los monarcas para realzar su posición o su legado (Lobera, 2015).

Otro de los autores destacables sería Antonio de Nebrija (ed. 1747), quien realizaría una historia general de los reinos cristianos, además de confeccionar unas reglas para la ortografía de la Lengua castellana cosa que impulsó el castellano frente al latín como lengua de escritura. Otro de los cronistas destacables del medievo es Eginardo (trad. 2016), que a pedido del emperador Carlomagno, quiso realizar una recopilación de biografías de monarcas franco-carolingios. Isidoro de Sevilla también destacaría por tratar a los autores latinos tratados anteriormente.

Sería con el Renacimiento cuando las obras latinas retomarían importancia dentro del ámbito literario e histórico. En el siglo XV se vuelve a revalorizar la obra de Cicerón, distinguiendo los conceptos de historiador y cronista. El primero sería un experto del latín, mientras que los cronistas serían personas de gran bagaje cultural que utilizaban la lengua vernácula (Lobera, 2015: 12).

En la Edad Moderna, del Renacimiento surge el Humanismo, momento en el que los pueblos quieren saber sobre su pasado (Le Goff, 1987). El más conocido de los humanistas sería el italiano Dante Alighieri, escritor de la *Divina Comedia* (trad. 1921), donde aparecerían personajes como los Graco o Tito Livio. En este momento se expande la influencia clásica en el resto de autores, influencia que llegaría a Maquiavelo, Voltaire o Montesquieu. El trato de la historia de Roma en esta época está claramente sesgado como una historia de los vencedores, pues se le da más ímpetu a este tipo de historia que a cualquier otro.

A partir del siglo XVIII empieza a vislumbrarse un cambio en el enfoque histórico. Empieza a desecharse como única opción la historia política, donde predominan las batallas, los reyes y las gestas. Se le da importancia a la investigación y a la razón, aparte de usar no solo fuentes escritas, sino que también buscarían restos arqueológicos. Con ello se desarrollaría la epigrafía. En España se crearía la Real Academia de la Historia en el año 1725, haciendo que la Historia se viese como una ciencia, o al menos encaminada al uso de una metodología y no ser un género literario.

4. 3. 3 Edad Contemporánea: del siglo XIX a la actualidad

De nuevo, con el romanticismo la Historia se vería más como un género literario. Se crearían novelas que no tenían precisión histórica y las novelas de caballería recobrarían una gran importancia, sin embargo, la historia de Roma sería algo más escasa en esos momentos, aunque la prensa ayudó a difundir noticias históricas.

El más destacable, a mi parecer, sería Michelet, que fue catedrático en la Sorbona. Realizó una investigación sobre la historia de Roma que rompió esquemas, pues no solo se centró en lo político, sino también en la sociedad, instituciones o religiones (Zoraida, 1978: 108); O Mommsen, quien conseguiría el Premio Nobel de Literatura en 1902 por su obra *Historia de Roma*. En España destacó Jaime Vicens Vives (2003), quien desarrolló una historia de Roma desde el ámbito económico, en concreto marxista. En esta época habría una predominancia de la historia positivista, pero con otros enfoques florecientes como el socio-económico, la historia oral o la microhistoria.

Sin embargo, la Historia no sería la Historia que conocemos hasta la llegada de Lucien Febvre y Marc Bloch, quienes desarrollarían la llamada Escuela de los Annales. Ésta no se centraría en los datos políticos, sino en las estructuras sociales a través del método histórico. Abarcaron diferentes ámbitos históricos, como la historia social,

geográfica, demográfica o cultural, entre otros. Aunque no se centraran en la Historia de Roma, influyeron notablemente en la historiografía posterior.

Uno de los más influyentes historiadores de Roma del siglo XX es Moses I. Finley, quien investigó la historia de Grecia y Roma a través de un enfoque económico. Sus mayores obras fueron *La economía antigua*, *Esclavitud antigua e ideología moderna* o *Una historia de Sicilia*, además de obras historiográficas, como *Uso y abuso de la historia*. También son destacables los estudios de Peter Connolly (1981; 1989), que pese a enfocarse en la Historia bélica, la abarcó desde las fuentes escritas y la arqueología y, por ser ilustrador, pudo divulgar esos conocimientos de una forma cercana, precisa y clara.

A lo largo del siglo XX también destacan historiadores como Pierre Grimal (1990) o Emilio Gabba (1973). En España también sobresalen autores como José Manuel Roldán (1981) o Francisco José Pina (1999; 2011) en ámbitos generales.

Con respecto a las mujeres en la Historia y en la Antigua Roma, académicamente no se había hecho un estudio completo sobre ellas. Solo en analizar “anécdotas” que pretendían la continuación de los roles adjudicados a ellas por el *mos maiorum* (Mirón Pérez, 2010: 117).

No sería hasta el siglo XIX cuando las mujeres, por su papel en las revoluciones, toman conciencia de que el “nosotros” de la historiografía no se refiere a ellas, y que cuando toman la palabra es para poner voz a las intenciones de los hombres (Bengochea, 1998). En las corrientes historiográficas se aprecia que el enfoque mayoritario y casi absoluto está dado a través de la mirada de los hombres, a lo mucho escribiendo obras biográficas de mujeres destacables, bien por alguna virtud o defecto, bien por estar relacionadas con un hombre destacable, silenciando las acciones o situación de las mujeres (Conesa, 2016).

Es en los años setenta, con el desarrollo de la segunda oleada de feminismo, cuando comienzan a darse obras académicas donde las protagonistas son mujeres reivindicativas de la presencia (y no invisibilidad), y no solo como objeto de investigación, sino como investigadoras y creadoras de conocimiento histórico (Bengochea, 1998). Ni si quiera en la comentada Escuela de los Annales, con ese refrescante enfoque, se les dio prioridad a los estudios de las mujeres.

Hasta entonces, podía parecer normal la ausencia de las mujeres en la historia política, ya que trataban más a reyes, generales y batallas, pero incluso en ese tipo de historia donde predominaba una visión marxista, que estudiaba a los grupos oprimidos, no se trata el tema. Bengochea (1998: 244) defiende que hubo un debate entre dos teorías:

“a) la teoría de la «victimación» histórica de la mujer, promovida por una sociedad patriarcal que, partiendo de la consideración biológica inferior de la mujer, ha cuestionado su participación en la historia; y b) la teoría triunfalista que, defendida por Mary Beard en su obra *La mujer una fuerza en la historia* y otras investigadoras como Gerda Lerner o Patricia Branca, se esfuerza en demostrar la participación activa y constante de la mujer en una amplia gama de actividades, y por ende su contribución a la historia en una medida equiparable a la del hombre”.

Prácticamente surge la Historia de la mujer, en singular. Las autoras se centrarían, sobre todo, en recoger sucesos de mujeres notables, después en la elaboración de biografías y la denominada “Historia tradicional de la Mujeres”, ésta abarcaría temas “como la educación, el sufragio femenino, el control de la natalidad o la literatura femenina” (Bengochea, 1998: 244). Cercana a esta corriente, se daría la Historia contributiva a finales de la década de los setenta, que recoge las aportaciones de las mujeres en diferentes campos.

La Historia de la mujer pudo renovarse con tendencias como la Historia social, donde pudieron expandirse las áreas de investigación, usar nuevos métodos y renovar los marcos conceptuales, situándose la mujer como centro de su análisis (Bengochea, 1998). Como consecuencia, recoge Bengochea, es a finales de los setenta cuando las historiadoras Joan Scott, Patricia Branca o Loise Tilly, siguiendo la corriente “triunfalista” dan un protagonismo a las mujeres en las transformaciones socio-económicas, en su papel familiar, laboral y en la participación en movimientos feministas.

En ese mismo momento surge una nueva óptica académica que va cobrando importancia en Europa Occidental, llegando a ser un término destacado por sí solo: el género, que trato en las siguientes páginas. Natalie Davis (1975: 90) dijo: “Me parece que deberíamos interesarnos tanto en la Historia de las mujeres como de los hombres, que no deberíamos trabajar solamente sobre el sexo oprimido, del mismo modo que el historiador de las clases sociales no puede centrarse por entero en los campesinos”. Y es que el simple hecho de no tratar un solo estrato de la sociedad sería un estudio incompleto o cojo.

Citando la recopilación de definiciones de género realizadas por distintas historiadoras y académicas que ha hecho Bengochea (1998: 246), copio el fragmento:

- 1) Carmen Ramos Escandón: «género es la construcción histórico-social de la diferencia sexual»
- 2) Joan Scott: «género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y al mismo tiempo una forma primaria de relaciones significantes del poder» "
- 3) Gisela Bock: «género es una categoría fundamental de la realidad socio-cultural e histórica, así como de la percepción y el estudio de dicha realidad»

4) Gerda Lerner: «género es la definición cultural de la conducta definida como apropiada a los sexos en una sociedad dada en una época dada... una serie de roles culturales... un disfraz, una máscara, una camisa de fuerza en la que hombres y mujeres bailan su desigual danza»

De nuevo, Bengochea (1998: 247) recoge los objetivos que tendría esta Historia de género. Éstos serían buscar las relaciones entre individuos y grupos humanos que antes se habían ignorado, el investigar las desigualdades que se generan con el género y tratar la Historia como una experiencia tanto masculina como femenina y con ambos criterios. En resumen, sería una historia de los sexos, que no se limitara a las descripciones, sino que analice, deconstruya y denuncie el origen del problema.

En cuanto a las mujeres en Roma, a finales del siglo XIX y XX se estudia a las mujeres destacables, bien fueran históricas o mitológicas, además de que la mayoría estaban relacionadas con un hombre relevante. Se estudiaba más a las mujeres por esta relación que por su propia importancia (Cid: 2015). También, para visualizar virtudes o defectos de estas mujeres según la visión masculina o de una forma diferente en la que destacan políticamente, pero que las fuentes les asignan virtudes masculinas, como hemos visto con Tácito.

Una de las pioneras en los estudios de las mujeres de la Antigüedad fue Sarah Pomeroy, como comentaré más adelante. Ésta se revalorizó cuando su obra de 1975, *Diosas, ramera, esposas y esclavas*, fue reconocida y reeditada en 2012 por la editorial Wiley-Blackwell, una de las más influyentes en este ámbito, creándose una nueva obra (James & Dillon, 2012) de gran importancia (Cid: 2015). La obra de Pomeroy fue primordial para las investigadoras de Norteamérica y los especialistas en Historia Antigua, ya que rompía con lo clásico de solo mencionar eventos anecdóticos o relacionados con otros varones.

Hay una fusión de enfoques con la obra de Simone de Beauvoir, *The Second Sex*, el empuje del feminismo y la complementariedad con la antropología, las mentalidades y el concepto de género, surgen tres tipos de estudios académicos según Bengochea (1998: 250):

- a) Estudios de las escuelas anglosajonas acerca de la antropología de la Antigüedad, que versan sobre la religión, la mitología y la familia.
- b) Estudios generales sobre las mujeres antiguas (los Women's Studies pioneros) en EE.UU. y desde Inglaterra, Francia e Italia.
- c) Todo un conjunto de artículos que versan sobre la biología de la mujer (maternidad, enfermedades), su relación con los diversos cultos y ritos religiosos, los juegos, su cuerpo, la mujer y el poder... [...] o recopilaciones en algunas publicaciones que tratan a la mujer en la Antigüedad desde ópticas distintas.

En el primer grupo destacarían autoras como Eva Cantarella, una de las historiadoras más prolíferas en la historia de las mujeres de la Antigüedad. Una de sus

obras sería *Potere femminile, diritto e stato tra mito e antropología* (1988, 1996a, 1996b, 1997). Cantarella también destacaría en el segundo grupo, con *L'ambiguo malanno: condizioni e immagine della donna nell'antichità greca e romana* (1989), al igual que Baldson (1983) y Sarah Pomeroy, quien sería pionera con la obra de 1975, ya comentada, y *Women's History and Ancient History* (1991a, 1991b). En el tercer grupo destacarían autoras como Díxon (1988) o Hallet (1984). También destacan actualmente las obras de Cenerini, quien estudia la figura de las mujeres romanas (2009a, 2009b, 2017).

Cabe destacar también el cambio de corriente de la Historia de la mujer a Historia de las mujeres, en plural (Conesa, 2016). Dando a entender que no había solo un tipo de mujer, sino que debía estudiarse mediante la interseccionalidad, ampliando el estudio y diferenciando por género, etnia y situación social (Viveros, 2016). De ahí que queramos tratar en la unidad didáctica tanto a las mujeres romanas, como a las “bárbaras” y tanto a las pertenecientes a la élite como a los grupos de menor rango social y económico. Y como opinan los profesores Cascajero (2002) y Plácido (2005), “el Feminismo precisa de la Historia y la Historia del Feminismo” (Conesa, 2016).

En la producción académica española de la época hay dos características fundamentales: la primera de ella sería el contenido ideológico, que quería visibilizar a las mujeres, y las luchas de las mujeres de la Antigüedad, por sus intereses. La segunda, de producción más numerosa, serían las investigaciones de las mujeres griegas (Bengochea, 1998). Con la corriente de la Historia de género, en los ochenta aumentan las obras que estudian la producción de las mujeres en la Península Ibérica, viendo su papel económico e influyente dentro de la sociedad (Del Castillo, 1976; Del Hoyo, 1986; Gallego, 1992).

Otras historiadoras destacables de las mujeres romanas e hispanas serían Lesage y María José Ormazábal, que han publicado estudios de las mujeres en el Alto Imperio (2009), María Dolores Parra, que ha estudiado tanto a la mujer como el concubinato (2005) o Victoria Eugenia Pérez Pérez, que las ha estudiado a través del derecho romano (2017).

Según Rosa María Cid, ya citada anteriormente, en España hay distintas visiones sobre las mujeres de la Antigüedad (1999, 2012, 2014). Poco a poco el género va tomando importancia a la hora de realizar los análisis, pero en ocasiones no pasan de hacer un análisis tradicional. También piensa que desde la historia social y el materialismo histórico de algunas investigadoras se está pasando a una visión socio-cultural exitosa a través del género (2015: 42).

Destaca el uso de los análisis iconográficos, como la numismática, o las fuentes epigráficas, ya que al salir del uso específico de las fuentes escritas puede apreciarse con mayor precisión la importancia e influencia de las mujeres en la Antigua Roma e Hispania en concreto. Autoras destacables serían Almudena Domínguez (2010; 2013) por las

fuentes ya mencionadas. Henar Gallego por su uso de las fuentes jurídicas en el estudio de las mujeres hispanas y bárbaras, que nos servirá para la creación de la unidad didáctica (1992, 1999, 2003, 2005, 2006, 2007). O la tesis doctoral de Silvia Medina, que hace un estudio económico de las mujeres hispanas (2012).

También sobresalen otros historiadores e historiadoras de España que han tratado a las mujeres hispanas, como Enrique Melchor, quien ha estudiado el aporte de las mujeres en la vida pública y económica (2009, 2010), Milagros Navarro por el estudio de las sacerdotisas hispanas, que tendrían algunas diferencias con las romanas (2013-2014; 2017) o los estudios del departamento de la Universidad de Sevilla, como Antonio Caballos, con sus estudios epigráficos (2003; 2008) Álvarez Melero con los estudios matrimoniales (2012) o Salvador Ordóñez (1987-1988) o las incontables aportaciones de Pilar Pavón, perteneciente al proyecto del departamento de la *Marginación y Visibilidad de la Mujer en el Imperio Romano: Estudio de Contrastes en los Ámbitos Políticos, Jurídicos y Religiosos*.

Por último, se dan trabajos con un enfoque relacionado con la discriminación socio-política que sufrían las mujeres en la Antigüedad. No obstante, uno de los elementos que más propiciaron estos estudios fueron las Jornadas Interdisciplinarias de Investigación de Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma de Madrid, del año 1985, quienes fueron organizadas por Elisa Garrido (1986).

Para terminar con el estado de la cuestión faltaría por tratar la bibliografía sobre la alteridad y a las mujeres britanas y germanas. La alteridad por la importancia de “el otro” para identidad romana. También el concepto de “bárbaro” y el estudio de los estereotipos de la visión griega y romana que aún hoy llegan a nuestros días.

Sería el autor Estrabón el que definiría la palabra bárbaro, siendo en principio el simple hecho de aquellos que no hablaban griego. Sin embargo, no tardaría en tener connotaciones negativas y agresivas (Str. 14. 2. 28). Los romanos, aun teniendo otras palabras en el vocabulario para referirse a los extranjeros, acabaron utilizando “bárbaro”, con toda la carga peyorativa que tenían los griegos (Rodríguez, 2014).

Esta idealización irreal tendría progresivamente una mayor carga de alteridad u otredad (Guzmán, 2003). Tanto griegos como romanos idearon a un bárbaro distinto a ellos, serían pueblos incivilizados o pueblos con ideas contrarias a su concepto de civilización. Esto provoca que en las fuentes haya un gran etnocentrismo con respecto a las demás comunidades, pues una buena parte será vista con prejuicios o con imágenes ficticias preestablecidas (Ramírez, 2009).

Hay ciertos *topoi* que las fuentes latinas adjudican a los bárbaros. Éstos serían, por ejemplo, la ferocidad, los sacrificios humanos o canibalismo, el físico imponente, el carácter guerrero, relacionarlos con la montaña o el bosque (lo contrario a la ciudad

romana), la falta de agricultura, una dieta diferente, la falta de higiene o la deslealtad (Jiménez Pérez-Luna, 2018). Estos estereotipos nos servirán a través de fragmentos de fuentes escritas para la unidad didáctica y hacer ver y comprender el origen de la xenofobia o el racismo actuales.

Entre los autores más destacados que tratan a los bárbaros y el concepto de alteridad se encuentran Aguilera (2012), que hace una deconstrucción del estereotipo del bárbaro prerromano, Ames (2003-2004), que estudia la construcción del bárbaro en la obra de Julio César, el ya citado González (2009), quien analiza los estereotipos y la imagen que tenían los romanos o González-Conde (2002), quien analiza las virtudes romanas frente a los idealizados defectos de los galos. También se han estudiado la evolución del concepto (Guzmán, 2003) y la diferenciación entre el mito y la realidad (López, 2011).

En cuanto a los historiadores que han tratado tanto a los pueblos germanos como britanos, y en concreto a las mujeres, encontramos a Balmaceda (2015), que hizo un estudio sobre ambos pueblos a través de la visión de Tácito, y a Dumézil (2016), quien ha realizado una obra general sobre los bárbaros.

Con estudios más específicos encontramos autores y autoras como Caputo (2016) y Ciesielska (2017), quienes analizan las intenciones de Tácito con respecto a los germanos. En obras generales sobre Germania encontramos a Droid (2009), quien realiza una genealogía sobre estos pueblos, o a Jones (2008) y García (1999), quienes hacen sendos estudios de la relación de Roma con los bárbaros. En cuanto a las germanas, hay investigaciones como las de Pérez Rubio (2013), que investiga el papel de las mujeres en la guerra y Juan Luis Posadas (1992, 2004), que ha publicado obras tanto de las mujeres romanas como de las germanas y britanas.

Por último, entre los historiadores e historiadoras que investigan al pueblo britano, y en concreto a las britanas, destacan Adler (2008) y Balmaceda (2015) en el estudio de las virtudes britanas. Creighton (2008) y Dumézil (2016) tanto en las investigaciones de *Britannia* como de las mujeres britanas, Gómez Rincón (2013) y Pagoto (2014, 2017a, 2017b) para las mujeres de la isla y casos concretos como los de Boudicca y Pérez Rubio (2013) para las féminas guerreras. Hay que tener presente que, pese a que se utilice de forma determinada “bárbaros”, “germanas” o “pueblo britano”, o menciones a cualquier otro grupo, no debemos caer en las generalizaciones, pues autores como Tácito engloban el conjunto de virtudes o defectos a todo un pueblo, dando a entender que solo hay un tipo de mujer por cada pueblo o cultura, y cuando hace alguna especificación, lo hace con una intencionalidad marcada.

4.4 Estado de la cuestión en la Enseñanza Secundaria

En el presente epígrafe trataremos el estado de la cuestión de los temas que nos ocupan en la Educación Secundaria Obligatoria. Éstos serían el mundo clásico romano en general y la situación de las mujeres romanas en particular, los conocidos por ellos como “bárbaros” (germanos y britanos en concreto), la Península Ibérica antes y después de la invasión romana y la alteridad como principio de identidad.

Cabe decir que este apartado será más breve que el anterior. Debido a la ausencia de los pueblos germanos y britanos en el currículo, la bibliografía con respecto a la enseñanza de estos dos campos es inexistente. Solo aparecen algunos pueblos germanos, que no son los mismos que los estudiados debido a la lejanía en el tiempo.

Con respecto a la alteridad, tampoco hay obras didácticas concretas que traten la alteridad entre romanos y otros pueblos, pero sí el uso de esa alteridad para tratar los relatos de odio y los discursos alternativos, cosa que es importante en este trabajo. Dos en concreto tratan la alteridad en la Antigua Roma. Estas obras aparecen en *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una ciudadanía global* (García Ruiz, Arroyo y Mediero, 2016). La primera de ellas sería el artículo de Trabajo y López Sánchez (2016), que trata la alteridad dentro de la Hispania romana. La segunda sería de Rodríguez Santana (2016), quien usa los juegos de rol para estudiar la identidad y alteridad en Roma.

Un ejemplo de estudio de los relatos de odio sería la obra recientemente publicada por Massip, García Ruiz y González Monfort (2021). En ella revelan los resultados de una investigación en el aula en la que, a través de un test, veían cómo reaccionaba la clase ante situaciones injustas causadas por relatos de odio, dándoles a entender cuál era el problema. También otra obra destacable es la de González Silva y Rosales (2009).

Los discursos de odio, según Ranieri (2016), son aquellos que son abusivos y atacan a grupos sociales concretos, ya sea por etnia, religión o género. Pero al mismo tiempo, Sponhelz (2016) coincide en que atacan a individuos o grupos, estigmatizan adjudicándoles estereotipos, los generalizan, y el grupo acaba siendo marginado, de tal modo que una educación que pueda generar esos contrarrelatos debe tener en cuenta la alfabetización del alumnado, la educación para la ciudadanía y las habilidades críticas (Gagliardone, 2015).

En cuanto al pensamiento histórico, autores como Gómez y Miralles (2015) o Joan Pagès, González y Santisteban (2010), han usado las propias herramientas de los historiadores para la enseñanza y aprendizaje, potenciando la conciencia histórico-temporal, la representación de la Historia a través de la narración y de la explicación histórica, la empatía y la contextualización y la interpretación de la historia a partir de las fuentes (Valencia y Villalón, 2018). Junto con el uso de los debates y mesas redondas, éste será uno de los pilares para la elaboración de nuestro proyecto didáctico, el trabajo con las fuentes y la metodología histórica¹.

La bibliografía es mucho más abundante para el mundo romano y el mundo íbero e hispano. Sin embargo, durante décadas se ha enseñado la Historia de una forma tradicional y positivista, donde el profesor seguía el libro de texto o sus apuntes con pocos recursos más. Durante mis prácticas pude ver profesores que seguían este sistema y doy fe de ello, aunque cabe decir que hay profesores que dejan completamente prendidos con ese tipo de explicaciones. Desde hace años las metodologías para la enseñanza y aprendizaje de la Historia han evolucionado completamente, surgiendo nuevas innovaciones educativas que intentan aplacar tanto la desmotivación del alumnado como la falta de recursos y materiales (Hernández de la Torre y Medina Herasme, 2014). El problema fundamental del sistema tradicional es que se basa en la memoria y no en la comprensión, lo que hace que se vomiten los conocimientos recientemente estudiados para olvidarlos al poco tiempo (Prades, 2016).

Algunos ejemplos de las diferentes metodologías de enseñanza y aprendizaje para los estudios de Historia Antigua las presento a continuación, teniendo en cuenta que no son independientes, sino que hay proyectos que incluyen varias de éstas en sus programas, complementándose unas a otras. El aprendizaje por medio de la investigación, como propone García Pérez (2000a), haciendo que el alumnado tome un papel protagonista en su aprendizaje y no siendo un mero receptor de conocimientos. El aprendizaje basado en problemas, como en el estudio de García de la Vega (2012), relacionado en este caso con el cuidado (o la falta de él) del Patrimonio a través de una salida de campo. Estas dos últimas serían otros tipos de metodología.

Una propuesta que abarca tanto el patrimonio como la arqueología en la Historia de Roma es la propuesta realizada por Ferreras-Listán, Pineda-Alfonso y Guillén-Rodríguez para tratar la Historia de Roma (2019). Autoras como Gloria Ángel, Ana María Pareja y Puerta (2013) destacan la metodología del trabajo en equipo como modalidad de enseñanza-aprendizaje grupo. En este proyecto, son los alumnos y alumnas los que deben construir el conocimiento con la coordinación del profesorado. Incluso excluyen el examen como forma de evaluación, sustituyéndola por distintos instrumentos (García Pérez, 2000b). También usan la Arqueología para el aprendizaje del alumnado, quienes

¹ Página web Hadoc. Técnicas didácticas. Fuente: <http://hadoc.azc.uam.mx/tecnicas/redonda.htm>

hicieron una pequeña excavación y descubrieron objetos estudiados a través de la metodología arqueológica. A continuación, recojo el mapa conceptual de esta última publicación donde, además, distingue por colores los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Ferrerías-Listán, Pineda-Alfonso y Guillén-Rodríguez, 2019: 71).

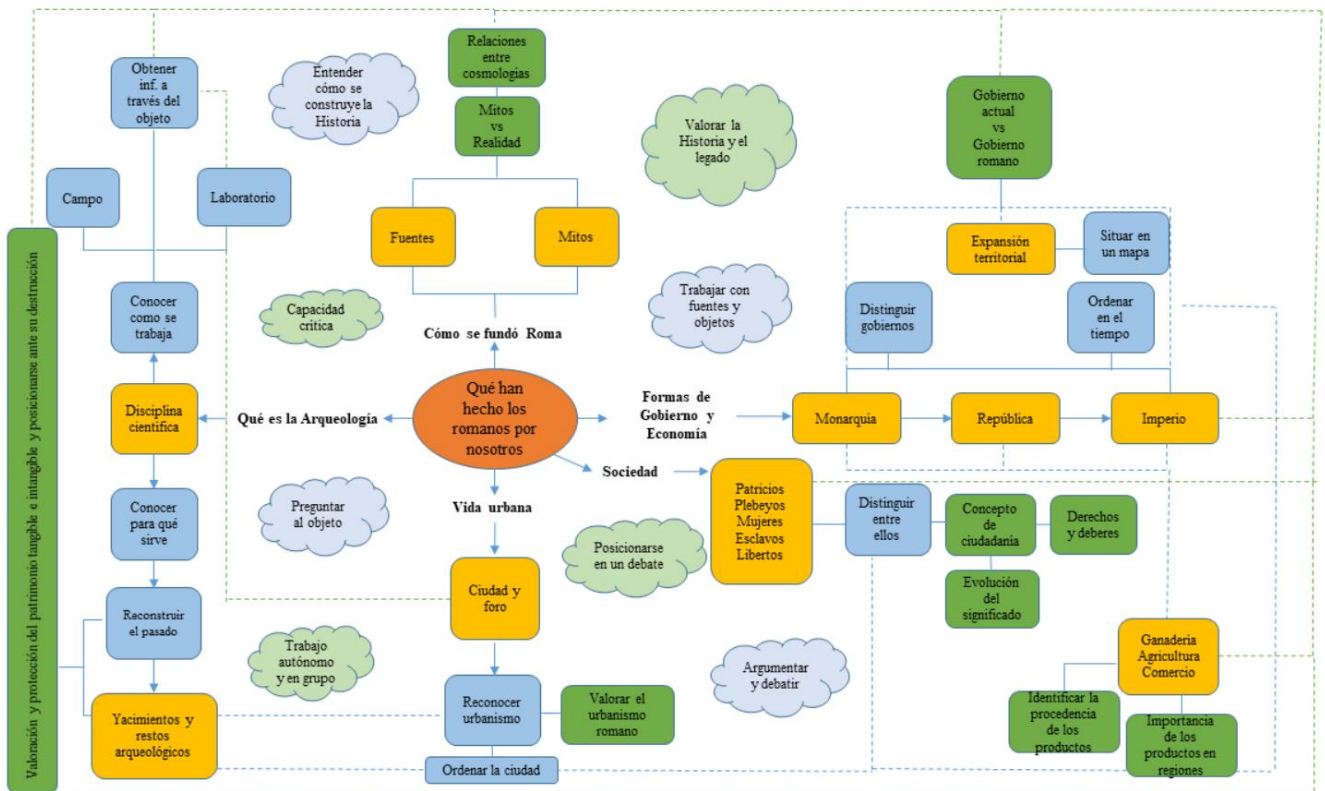


Figura 2. Mapa conceptual propuesto por Ferreras-Listán, Pineda-Alfonso y Guillén-Rodríguez, 2019: 71.

Otros tipos de metodología son aquellos que lo hacen a través de la Arqueología, como el mencionado anteriormente. También con salidas didácticas a museos, ya sea el Museo Arqueológico de Sevilla o el Museo Íbero de Jaén (García de la Vega, 2012). En esta publicación insiste en que la excursión no debe ser un mero pasatiempo o paseo, sino que debe haber unas tareas a realizar antes, durante o/y después de la salida didáctica.

Una de las metodologías innovadoras es el aprendizaje a través de los videojuegos. Hay multitud de juegos históricos para conocer la Historia de Roma e Hispania, como Rome: Total War, Imperium III, Empire: Earth, Imperator: Rome, Caesar IV, Mount & Blade, o el polivalente Minecraft con un poco de trabajo previo. Con todos ellos se puede explicar la formación geográfica del imperio, las necesidades de las ciudades, el contexto histórico de la época y la participación de personajes históricos como protagonistas (Jiménez Alcázar, 2016, 2018), aunque no será nuestro caso.

No solo quiero tratar la metodología de la enseñanza de estos temas, sino también una evaluación de los propios contenidos con respecto a la figura de las mujeres. Cuando era estudiante, las mujeres raramente eran mencionadas, era algo anecdótico. Y cuando aparecía, no estaba integrada en el tema, sino que lo hacía en algún pequeño apartado (Díaz-Andreu, 2005). Esto, aun siendo algo insuficiente, se denominó como enseñanza coeducativa (Conesa, 2016). Tenía la intención de promover la igualdad, aunque hacía visible la gran diferencia entre un contenido y otro. El estudio de Daniel Mateo y María Pastor (2020) visibiliza estos problemas, sobre todo porque estudian los conocimientos de los propios alumnos y las nociones erróneas preconcebidas.

Hoy en día, los planes de estudios sí favorecen una verdadera integración. Aunque otra cuestión es que se lleven a cabo esos objetivos dentro del aula. Hay una gran cantidad de técnicas o propuestas. Un ejemplo de ello es la obra de Escámez, García, Pérez, Morales y Vázquez (2008). Recogen cien propuestas para tratar la igualdad de género.

También son mucho más numerosos los recursos para integrar a las mujeres en la Historia. Quiero destacar el trabajo del proyecto *Pastwomen*. Es un grupo de investigadoras que ha elaborado y reunido un material excelente para la enseñanza de la situación de las mujeres en la Historia con una mirada feminista. En su página web recogen artículos, actividades escolares, recursos ilustrados, proyectos y bibliografía entre otras muchas cosas. Además, clasificados en las diferentes épocas de la Prehistoria, por culturas o pueblos, como en la Antigua Grecia, la sociedad ibérica o Roma.

De igual modo, destacan los trabajos de Antonia García Luque y Ana Herranz (2016a), quienes han elaborado una propuesta de educación patrimonial con perspectiva de género tanto para el público infantil como para el juvenil. Al mismo tiempo hacen ver la invisibilidad de las mujeres en los libros de texto y, además, con información de corte positivista (García Luque y Herranz, 2016b)

A continuación, para comprobar personalmente la situación y visibilidad de las mujeres romanas en los libros de texto, procedo a realizar un análisis en la siguiente página.

Visto cómo se desarrolla el tema de género en las páginas anteriores, hemos realizado un análisis de la unidad didáctica de Roma en un libro de texto de 1º de ESO de la editorial Algaída del año 2020. Recojo parte de la información en una ficha técnica ya elaborada (De la Cruz, Díez Bedmar y García Luque, 2019: 277):

FICHA TÉCNICA. LIBROS DE TEXTO.	
TÍTULO: Geografía e Historia	
EDITORIAL: Algaída	AÑO PUBLICACIÓN: 2020
AUTOR/A: Alberto Ayuela Muñoz, Francisco Bermejo Laguna y Juan Pedro Parra Luna	
NIVEL EDUCATIVO AL QUE VA DIRIGIDO: 1º ESO	
Nº PÁGINAS: 337	
Nº DE UNIDADES DIDÁCTICAS 12	UNIDADES DIDÁCTICAS DE CONTENIDOS HISTÓRICOS 6
UNIDAD DIDÁCTICA CON CONTENIDOS DE ROMA 1, el tema 11.	
Nº PÁGINAS: 28	Nº TOTAL IMÁGENES: 57. 30 con representaciones humanas

Figura 3. Ficha técnica del libro de texto. Ficha de De la Cruz, Díez Bedmar y García Luque (2019: 277).

Para comprobar la paridad de los recursos e ilustraciones del tema, hemos contabilizado el número para su análisis, siendo 57 imágenes o ilustraciones en el tema 11. En 30 de ellas aparece alguna representación humana, el resto son mapas, imágenes de bienes artísticos o herramientas. Estas treinta son las que comentaré brevemente parándome en las más relevantes:

Imagen 1: Aparecen dos niños, Rómulo y Remo, mamando de la Loba capitolina.

Imagen 2: Estatua de Augusto vestido de militar.

Imagen 3: Foto de una recreación histórica con más de doce hombres vestidos de legionarios romanos con su panoplia militar.

Imagen 4: Busto de Augusto.

Imagen 5: Busto de Vespasiano.

Imagen 6: Busto de Adriano.

Imagen 7: De fondo, un legionario sobre una muralla, vigilante.

Imagen 8: Efigie de Trajano en una moneda.

Imagen 9: Pintura de una mujer con tabula cerata y stilus. Vestido de alta clase.

Imagen 10: Para representar las clases sociales utilizan un escalonamiento de izquierda a derecha. Siendo los de la izquierda los más afortunados y a la derecha lo contrario. Comenzaría por dos ciudadanos con toga, representando a altos cargos. El siguiente sería un legionario romano representando a los militares. Los siguientes que aparecen serían un hombre y una mujer, la mujer llevando lo que parece un recipiente con flores y vestido largo, naranja y humilde y representada de pie junto al otro hombre libre. A

continuación, aparece un hombre con representación agrícola como liberto. Por último, aparecen dos esclavos, un hombre y una mujer. El hombre vestido con una túnica pobre blanca mientras carga un saco y un recipiente con agua. La mujer aparece con una túnica azul, casi turquesa, y porta un recipiente con frutas sobre el hombro.

Imagen 11: Estatua ecuestre de Marco Aurelio.

Imagen 12: Pintura mural que muestra a Venus, Marte y Cupido. Cupido desnudo y con alas de ángel, Venus desnuda salvo una prenda celeste que le tapa las partes íntimas y tras ella Marte con ropas rojas y blancas.

Imagen 13: Relieve donde aparecen doce hombres con togas (augures).

Imagen 14: Mosaico de la villa romana de Bruñel que representa a la diosa Tetis. Aparece descentrada y apenas se le ve más de la cara.

Imagen 15: Pintura que representa a las divinidades lares romanas. Aparecen, en pequeño tamaño, cinco figuras humanas, de las que dos parecen ser figuras femeninas vestidas. Tres hombres también vestidos.

Imagen 16: Estatua de un hombre llevando un cordero con vestido humilde.

Imagen 17: Estatua de Séneca con toga.

Imagen 18: Tabla con la representación de 13 dioses griegos y latinos. Ocho divinidades masculinas y cinco femeninas. Cada uno de ellas representada con los símbolos de cada deidad.

Imagen 19: Representación en relieve de un sacrificio a los dioses. Aparecen tres hombres, dios incluido, tres mujeres portando obsequios como fruta y un niño tocando la flauta doble.

Imagen 20: Ilustración con once hombres trabajando en las distintas actividades que conlleva trabajar haciendo calzadas. Cargando rocas, cavando, picando, aplanando...

Imagen 21: Ilustración de un legionario romano corriendo.

Imagen 22: Ilustración de un senador romano vestido de la mejor gala.

Imagen 23: Ilustración de dos gladiadores varones con sus armas típicas como red y tridente o espadas cortas.

Imagen 24: Busto del emperador Cómodo representado como Hércules.

Imagen 25: Estatua de Augusto con toga.

Imagen 26: Pintura “Rendición de Vercingétorix ante César”, de Lionel Royer. Aparecen más de una decena de hombres.

Imagen 27: Pintura “El asesinato de Calígula” de Lazzaro Baldi. Parecen tres hombres, uno muerto, dos matando y cuatro mujeres huyendo o siendo asesinadas.

Imagen 28: Estatua de hombre desnudo.

Imagen 29: Estatua ecuestre de lo que parece el emperador Adriano.

Imagen 30: Relieve con dos gladiadores varones combatiendo.

Claramente hay una mayoría de imágenes con personajes masculinos, aunque las apariciones de mujeres no caen en los habituales roles. En cuanto al análisis de género, cabe mencionar que al inicio del libro aparece esta oración *“Nuestros materiales educativos son editados con el compromiso de fomentar y favorecer la igualdad de todas las personas y el respeto a la diversidad”*. En cuanto al uso del vocabulario:

- Alusiones lingüísticas en masculino (hombre, hombres): 8
- Alusiones lingüísticas en femenino (mujer, mujeres): 12
- Alusiones lingüísticas neutras o del colectivo (grupo humano, seres, personas, población, hombres y mujeres...): 46

En el análisis de la unidad didáctica me ha sorprendido la intención y la gran cantidad de alusiones inclusivas o neutras, ya que han sido la gran mayoría. En cuanto a la mención de hombres, ha estado relacionado mayormente con el papel político o militar. Las menciones a las mujeres han sido para reflejar las diferencias entre sexos y aportar algo de información sobre ellas. En cuanto a la mayoría, se aprecia la intención de usar palabras que promueven la paridad.

Con respecto a las actividades y roles, no se asignan roles a las mujeres. Hay un apartado en el que aparece “La mujer en Roma”, pero indica más lo que no podía hacer que su papel en la sociedad, aportando casi ninguna información. Directamente no se habla de actividades de hombres, sino que se habla de comerciantes, militares o políticos de una manera que no los vincula con los hombres, aunque las mujeres en los estratos más bajos también fueran comerciantes. Hay una mayor proporción de imágenes e ilustraciones con protagonistas masculinos, ya que el tema se centra en lo político (Julio César, Augusto o diversos emperadores) y aparecen representaciones de éstos en diversas estatuas. Sí se aprecia una representación de la mujer secundaria con respecto a las imágenes, ya que, aunque no aparecen en roles alejados de la realidad de la época, sí se ilustran más actividades como reyes, políticos o militares con más asiduidad.

Como propuesta a esta unidad didáctica concreta, me centraría sobre todo en las carencias reflejadas en el punto anterior. Por ejemplo, poner a mujeres en imágenes que solo se han puesto hombres, como por ejemplo en las luchas gladiatorias, ya que las mujeres también combatían. Aparecen imágenes de monedas romanas que también podrían representar a mujeres notables para hacerla más presente en vez de solo a hombres.

En cuanto a contenidos y conclusión, el tema apenas habla de las mujeres. Hay un párrafo que habla de lo que no hacían en comparación con los hombres, pero no de lo que sí hacían. Hay menciones donde se habla tanto del vestuario masculino y femenino y de las divinidades, pero sigue sin acercarse a su papel. Añadiría como contenido sus funciones en la sociedad, siendo totalmente variada en los estratos más bajos, y cuál era el concepto de mujer ideal romano, o qué roles desempeñaban como educadoras de los hijos, o el papel importante sobre todo en las altas familias. También su rol en las actividades evergéticas, como el pago voluntario de edificios o servicios públicos para el pueblo (Berlangua, 2012; Melchor Gil, 2009; 2010). O, por ejemplo, de los primeros indicios de empoderamiento en los siglos I antes y después de Cristo. O la pérdida de valores según los autores latinos, que más que pérdida de valores republicanos, era la libertad que consiguieron en diferentes aspectos, como hemos comentado en el estado de la cuestión.

4.5 Conclusiones de la fundamentación epistemológica

Tras haber realizado un estado de la cuestión sobre nuestro tema, tanto de su disciplina histórica como de la didáctica de sus contenidos, he decir que sorprende la ausencia de los bárbaros en la didáctica y en el currículo español y andaluz, solo apareciendo cuando afectan al Imperio romano. Dentro de la disciplina, el uso de las fuentes clásicas es un recurso rico para extraer información, pero también dentro de la didáctica de la Historia, ya que el alumnado puede tener una aproximación a los autores clásicos, conociendo hechos y los pensamientos de la época. De ahí que decidamos hacer un uso continuado de las fuentes para nuestra propuesta didáctica.

Por otro lado, la causalidad es primordial en este tema, por qué pensamos como pensamos puede ser muy provechoso para niños y niñas de 1º de ESO. Y más cuando estamos tratando en la propuesta la situación de las mujeres y los bárbaros en la Antigüedad, grupos a los que se les asignó unos roles que aún perduran. Y esto no solo puede provocar un mayor interés en las alumnas (dada la invisibilización que se da normalmente), sino también un mayor entendimiento para todo el alumnado del porqué son así las cosas actualmente y propiciar la tolerancia y respeto a otras culturas.

5. Proyección didáctica

5.1 Justificación legislativa

Nuestra propuesta didáctica está diseñada para la asignatura de Geografía e Historia de 1º de ESO, normalmente en el tercer trimestre, y estaría relacionada con los temas “El Mundo clásico, Roma” y “La Península Ibérica: los pueblos prerromanos e Hispania”, que justificaré más adelante.

Estos contenidos, objetivos y metodologías se enmarcan dentro de los documentos tanto estatales como andaluces. Mientras que la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) abarca todo el territorio español, la Junta de Andalucía publicó ciertas reformas de la ley que, aun cumpliendo la LOMCE, desarrolló ciertas ampliaciones más específicas para el territorio andaluz. Por lo tanto, las principales órdenes, decretos y reales decretos que nos ocupan para nuestra propuesta didáctica serían los siguientes. Por un lado, los estatales:

- **Ley Orgánica 8/2013**, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre del 2013
- **Real Decreto 1105/2014**, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria y del Bachillerato.
- **Orden ECD/65/2015 de 21 de enero**, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- **Real Decreto 217/2022**, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- **Ley Orgánica 3/2007**, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado, núm. 71, de 23 de marzo del 2007.

Y por otro, los documentos autonómicos de Andalucía:

- **Decreto 182/2020**, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 221 de 16 de noviembre del 2020.
- **Orden de 15 de enero de 2021**, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 7 de 18 de enero del 2021

- **Ley 9/2018**, de 8 de octubre, de modificación de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 199 de 15 de octubre del 2018

Según el Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, el temario de la asignatura de Geografía e Historia para el primer ciclo de secundaria está dividido en tres bloques: El medio físico (1º de ESO), el espacio humano (2º de ESO) y la Historia (1º y 2º de ESO). Nuestra propuesta está enmarcada en el bloque de Historia de 1º de ESO. Dado que tratamos tanto la civilización romana como la íbera, estaría vinculada con los temas *“El Mundo clásico, Roma: origen y etapas de la historia de Roma; la república y el imperio: organización política y expansión colonial por el Mediterráneo; el cristianismo”*, *“La Península Ibérica: los pueblos prerromanos y la Hispania romana. El proceso de romanización. La ciudad y el campo”* y *“La Bética romana: influencia política, socio-económica y cultural. La situación de la mujer: de la Prehistoria al fin del mundo antiguo”*.

También tratamos a los pueblos germanos y britanos de la época, ya que los libros de texto no recogen nada de ellos hasta que se dan las invasiones germánicas en 2º de ESO en el tema *“La Edad Media: Concepto de ‘Edad Media’ y sus sub-etapas: Alta, Plena y Baja Edad Media; la “caída” del Imperio Romano en Occidente: división política e invasiones germánicas Los reinos germánicos y el Imperio Bizantino”*. La ausencia de contenidos, para mí, es desaprovechar todos esos matices que hemos tratado en la primera parte del trabajo, tanto por el uso didáctico que puede hacerse de los “bárbaros” en cuanto al racismo y la xenofobia, como el expandir los conocimientos de las mujeres en la Antigüedad para realizar una aproximación al origen y causalidad del machismo.

Además, nuestra propuesta está recogida en el documento más reciente, el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo. Ahí se plantean unas estrategias y objetivos que son precisamente los que queremos plantear en este trabajo, como dar importancia a las fuentes, al pensamiento histórico, a la educación en valores y al respeto a todas las personas y culturas. A continuación, recojo algunos fragmentos de dicho documento:

- *Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.*
- *Indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre problemas geográficos, históricos y sociales que resulten relevantes en la actualidad, desde lo local a lo global, para desarrollar un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, que contribuya a la construcción de la propia identidad y a enriquecer el acervo común.*
- *Analizar de forma crítica planteamientos históricos y geográficos explicando la construcción de los sistemas democráticos y los principios constitucionales que*

rigen la vida en comunidad, así como asumiendo los deberes y derechos propios de nuestro marco de convivencia, para promover la participación ciudadana y la cohesión social.

- *Comprender los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la realidad multicultural en la que vivimos, conociendo y difundiendo la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país y valorando la aportación de los movimientos en defensa de la igualdad y la inclusión, para reducir estereotipos, evitar cualquier tipo de discriminación y violencia, y reconocer la riqueza de la diversidad.*
- *Identificar los fundamentos que sostienen las diversas identidades propias y las ajenas, a través del conocimiento y puesta en valor del patrimonio material e inmaterial que compartimos para conservarlo y respetar los sentimientos de pertenencia, así como para favorecer procesos que contribuyan a la cohesión y solidaridad territorial en orden a los valores del europeísmo y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.*

5.2 Contextualización del centro escolar

El centro en el que se desarrollaría el proyecto es el Instituto de Enseñanza Secundaria Alcaria, que se encuentra en el casco urbano de la localidad sevillana La Puebla del Río (unos 12.000 habitantes). Es el único centro de Educación Secundaria Obligatoria del municipio, lo que hace que haya cierta heterogeneidad en el alumnado.

En el centro se imparten enseñanzas de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos. También tiene distintos programas de Coeducación, Lectura, Filmoteca, Convivencia e incluso un Proyecto Lingüístico. Algo destacable es la inclusión de asignaturas como Habilidades Sociales en 1º de ESO e Inteligencia Emocional en 1º de Bachillerato como optativa, ya que dan una importancia al bienestar del alumnado en ese sentido, o al menos en su comprensión.

El profesorado está conformado por 80 miembros con una media de 42 años y, con plaza fija, el 60% de los mismos. En el centro está desapareciendo el individualismo y la dificultad para encontrar colaboraciones necesarias, lo que favorece la participación en los proyectos comentados en el párrafo anterior.

El alumnado, aproximadamente 900, ofrece un perfil homogéneo desde el punto de vista socioeconómico pero dispar en cuanto a la formación académica. Los alumnos y alumnas son originarios de tres colegios con niveles educativos diferentes, lo que hace que en 1º de ESO se noten diferencias notables entre unos y otros, ya que uno de los centros tiene un nivel superior a los otros dos, y uno de ellos tiene un nivel muy bajo. El municipio está muy castigado con el paro. Las familias son mayoritariamente de extracción media-baja, que alternan modelos educativos entre autoritarios,

sacrificantes, delegantes e hiperprotectores, correlacionados con prácticas parentales negligentes y/o alteraciones de conducta frecuentes y escasa implicación familiar.

En este contexto, además de la pandemia, se registran numerosos casos de absentismo y abandono escolar temprano, siendo la tasa media de promoción por niveles del 60% y la tasa de titulación del 70%. También hay una gran cantidad de partes leves, bien por faltas de respeto al alumnado o profesorado, además de algo de descontrol en lo que se refiere al ruido.

5.3 Contextualización del aula

Esta unidad didáctica está diseñada para el alumnado de 1º de ESO. La edad correspondiente de los discentes sería entre 11 y 12 años, ya que en el aula no hay ningún repetidor. El alumnado sería un total de 24, siendo 13 niñas y 11 niños. No hay ningún alumno o alumna con necesidades específicas de apoyo educativo. Dos de las niñas tienen otra procedencia. Una es de Marruecos, y pese a estar integrada culturalmente, sufre comentarios xenófobos dentro del aula. Cabe remarcar que tiene dificultades con el lenguaje. La otra es una chica de procedencia china. No tiene ningún problema de adaptación a la cultura y tampoco con la lengua, y aunque no tiene complicaciones sociales con sus compañeros, sí sufre comentarios poco frecuentes.

Desde el punto de vista socio-económico es una clase homogénea, siendo familias de estratos medios-bajos. Al proceder de los mismos colegios se conocen entre sí, lo que favorece un buen clima y, aunque se formen grupos por amistades antiguas, son abiertos socialmente.

Durante las clases son algo revoltosos, pero de fácil corrección. Solo hay dos niños, amigos, que son algo más disruptivos y provocan esos episodios, y son los que tienen una mayor pasividad ante el trabajo. El resto de la clase es trabajadora y participativa en cuanto a tareas y actividades, vale con alguna llamada de atención para que vuelvan al trabajo y no vaya a más. Además, hay cierto clima de ayuda mutua en la que alumnos más aventajados ayudan a otros. También la chica de origen marroquí recibe ayuda de sus amigas cuando necesita ayuda.

5.4 Elementos curriculares básicos

Este epígrafe es uno de los más importantes. Aquí vamos a desarrollar los diferentes aspectos que hay que tener en cuenta a la hora de programar la unidad didáctica. Siendo éstos los objetivos, las competencias, los contenidos, la metodología a utilizar, el cómo vamos a evaluar al alumnado y el mapa de desempeño. Antes de determinar cada uno de ellos, quiero recoger la definición dada a través del Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, de acuerdo

con lo establecido en el *artículo 2 del Real Decreto 1105/2014 del 26 de diciembre*, los siguientes elementos curriculares son²:

Currículo: Regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas y etapas educativas.

Objetivos: Referentes relativos a los logros que el estudiante debe alcanzar al finalizar cada etapa, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin.

Competencias: Capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.

Contenidos: Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias y ámbitos, en función de las etapas educativas o los programas en que participe el alumnado.

Estándares de aprendizaje evaluables: Especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.

Criterios de evaluación: Son el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura.

Metodología didáctica: Conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados.

5.4.1 Objetivos

Los objetivos de nuestra unidad didáctica son diversos, sin embargo, no solo debemos centrarnos en el tema, sino también en los objetivos acordados por instituciones superiores, bien sea el estado español o la Junta de Andalucía. Tenemos que tener en cuenta los objetivos generales de etapa o ciclo, los generales del área de conocimiento y los específicos de nuestra unidad didáctica.

5.4.1.1 *Objetivos generales de etapa*

Éstos los encontramos en el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, artículo 11, página 8 para la ESO, que es la etapa que nos concierne:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos

² Capítulo 2. Num 122, página 144. [BOJA16-144-00479.pdf](https://www.boja.es/boja/BOJA16-144-00479.pdf) (juntadeandalucia.es) (11/06/2022)

humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

c) 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.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

e) 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.

f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

5.4.1.2 Objetivos generales de área de conocimiento

Estos objetivos son los de la enseñanza de Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria, están recogidos de la *Orden de 15 de enero de 2021 (1-16)*, en la página 734. La asignatura busca como finalidad que el alumnado adquiera las siguientes capacidades:

1. Conceptualizar la sociedad como un sistema complejo analizando las interacciones entre los diversos elementos de la actividad humana (político, económico, social y cultural), valorando, a través del estudio de problemáticas actuales relevantes, la naturaleza multifactorial de los hechos históricos y como

estos contribuyen a la creación de las identidades colectivas e individuales y al rol que desempeñan en ellas hombres y mujeres.

2. Situar en el espacio, conocer y clasificar los elementos constitutivos del medio físico andaluz, español, europeo y del resto del mundo, comprendiendo las conexiones existentes entre estos y la humanización del paisaje y analizando las consecuencias políticas, socioeconómicas, medioambientales que esta tiene en la gestión de los recursos y concienciando sobre la necesidad de la conservación del medio natural.

3. Conocer y analizar las vías por las que la sociedad humana transforma el medio ambiente, y a su vez cómo el territorio influye en la organización e identidad de dicha sociedad, reflexionando sobre los peligros que intervención del hombre en el medio genera, haciendo especial hincapié en el caso de Andalucía.

4. Comprender la diversidad geográfica y geoeconómica del mundo, España, Europa y Andalucía por medio del análisis, identificación y localización de sus recursos básicos, así como de las características más destacadas de su entorno físico y humano.

5. Adquirir una visión global de la Historia de la Humanidad y el lugar que ocupan Andalucía, España y Europa en ella, por medio del conocimiento de los hechos históricos más relevantes, de los procesos sociales más destacados y de los mecanismos de interacción existentes entre los primeros y los segundos, analizando las interconexiones entre pasado y presente y cómo Andalucía se proyecta en la sociedad global presente en base a su patrimonio histórico.

6. Valorar y comprender la diversidad cultural existente en el mundo y en las raíces históricas y presente de Andalucía, manifestando respeto y tolerancia por las diversas manifestaciones culturales, así como capacidad de juicio crítico respecto a las mismas, y cómo estas actitudes son fuente de bienestar y desarrollo, así como cimiento de una ciudadanía democrática.

9. Explicar los principios, instituciones, mecanismos y formas de gobierno por las que se rige un Estado democrático, analizando la organización territorial y política de Andalucía, España y la Unión Europea, los requisitos para una buena gobernanza, los cauces de participación de la ciudadanía.

10. Exponer la importancia, para la preservación de la paz y el desarrollo y el bienestar humanos, de la necesidad de denunciar y oponerse activamente a cualquier forma de discriminación, injusticia y exclusión social y participar en iniciativas solidarias.

11. Analizar y conocer los principales hitos, tanto en Andalucía como en el resto de España y el mundo, en la lucha por la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y comprender, valorar y dominar las destrezas y estrategias de empoderamiento de la mujer, así como las políticas e iniciativas más destacadas en este sentido.

14. Conocer y manejar el vocabulario y las técnicas de investigación y análisis específicas de las ciencias sociales para el desarrollo de las capacidades de resolución de problemas y comprensión de las problemáticas más relevantes de la sociedad actual, prestando especial atención a las causas de los conflictos bélicos,

las manifestaciones de desigualdad social, la discriminación de la mujer, el deterioro medioambiental y cualquier forma de intolerancia.

15. Realizar estudios de caso y trabajos de investigación de manera individual o en grupo, sobre problemáticas destacadas del mundo actual, de la evolución histórica de las formaciones sociales humanas y de las características y retos más relevantes del medio natural tanto andaluz como del resto del mundo, por medio de la recopilación de información de diversa naturaleza, verbal, gráfica, icónica, estadística, cartográfica procedente de pluralidad de fuentes, que luego ha de ser organizada, editada y presentada por medio del concurso de las tecnologías de la información y de la comunicación y siguiendo las normas básicas de trabajo e investigación de las ciencias sociales.

16. Participar en debates y exposiciones orales sobre problemáticas destacadas del mundo actual, de la evolución histórica de las formaciones sociales humanas y de las características y retos más relevantes del medio natural tanto andaluz como del resto del mundo, empleando para ello las tecnologías de la información y de la comunicación para la recopilación y organización de los datos, respetando los turnos de palabras y opiniones ajenas, analizando y valorando los puntos de vistas distintos al propio y expresando sus argumentos y conclusiones de manera clara, coherente y adecuada respecto al vocabulario y procedimientos de las ciencias sociales.

5.4.1.3 Objetivos específicos de la unidad didáctica

A la hora de nuestra propuesta vamos a elaborar unos objetivos con cierto equilibrio. Dos objetivos relacionados con conceptos (Oc), dos con procedimientos (Op) y dos con valores y actitudes (Oa). Son los siguientes:

Oc1 (Oe1) - Situar geográficamente a los pueblos romanos, germanos, britanos e iberos.

Oc2 (Oe2) - Identificar los rasgos principales de la sociedad romana, germana, britana e íbera.

Op1 (Oe3) - Analizar correctamente y de manera crítica las fuentes clásicas para la identificación de estereotipos machistas y xenófobos.

Op2 (Oe4) - Debatir sobre las desigualdades sociales históricas y su legado en la actualidad.

Oa1 (Oe5) - Ser consciente del etnocentrismo y la alteridad en la Antigüedad y en la actualidad, valorando la cultura propia y las ajenas en cualquiera de sus facetas.

Oa2 (Oe6) - Valorar la importancia de la Historia por la relación del pasado con el presente.

5.4.2 Competencias

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), desde el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), y a través de la Definición y Selección de Competencias, DeSeCo (2003), se recoge en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, la definición de lo que es una competencia. Ésta sería:

“«La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada». La competencia «supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz». Se contemplan como [...] un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales y se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales”.

La enumeración de las siete competencias clave recogidas en la LOMCE aparecen citadas en el Real Decreto 126/2014, aunque utilizaré las abreviaciones de la Orden de 15 de enero de 2021 en el mapa de desempeño. Pese a ser siete, sólo mencionaré las que vamos a desarrollar en nuestra propuesta didáctica. Al mismo tiempo, utilizaremos las definiciones que realiza Ferreras de cada una de ellas³.

- **Competencia en comunicación lingüística (CCL):** Se refiere a la habilidad para utilizar la lengua, expresar ideas e interactuar con otras personas de manera oral o escrita.
- **Competencia digital (CD):** Implica el uso seguro y crítico de las TIC para obtener, analizar, producir e intercambiar información.
- **Aprender a aprender (CAA):** Es una de las principales competencias, ya que implica que el alumno desarrolle su capacidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, organizar sus tareas y tiempo, y trabajar de manera individual o colaborativa para conseguir un objetivo.
- **Competencias sociales y cívicas (CSC):** Hacen referencia a las capacidades para relacionarse con las personas y participar de manera activa, participativa y democrática en la vida social y cívica.
- **Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP):** Implica las habilidades necesarias para convertir las ideas en actos, como la creatividad o las capacidades para asumir riesgos y planificar y gestionar proyectos.
- **Conciencia y expresiones culturales (CEC):** Hace referencia a la capacidad para apreciar la importancia de la expresión a través de la música, las artes plásticas y escénicas o la literatura.

³ Blog de Josechu Ferreras. Ha elaborado una serie de infografías de cada una de las competencias, clasificándolas entre saber, saber hacer y saber ser. <https://josechuferreras.blog/2016/01/03/saber-saber-hacer-y-saber-ser-en-las-siete-competencias-clave-infografias/>.

Pese a que las seis anteriores competencias son las que se van a desarrollar a través de las sesiones y actividades, son dos las que se pretenden desarrollar con un mayor impacto. Éstas serían, por un lado, las Competencias sociales y cívicas, y por otro, las competencias de Conciencia y expresiones culturales. Las Competencias sociales y cívicas porque, a mi parecer, son las que mejor se relacionan con la didáctica de la historia de los grupos marginados en la Antigüedad que expongo en la propuesta, dándole un valor mayoritario en este caso al “saber ser”, en concreto, el tener disposición para superar los prejuicios y estereotipos. En cuanto a las Competencias de Conciencia y expresiones culturales, también encaminado al “saber ser”, de modo que prevalezca el respeto al derecho a la diversidad cultural, al diálogo entre culturas y entre las diversas sociedades. Además de estas dos, sumaría la competencia de “Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor”, dado que daría importancia a la capacidad de análisis crítico.

5.4.3 Contenidos

5.4.3.1 *Contenidos generales*

Como he indicado en la justificación legislativa, para la asignatura de Geografía e Historia de 1º de ESO, en la Orden de 15 de enero de 2021 aparecen varios contenidos que están intrínsecamente relacionados con nuestra unidad didáctica. Éstos serían *“El Mundo clásico, Roma: origen y etapas de la historia de Roma; la república y el imperio: organización política y expansión colonial por el Mediterráneo; el cristianismo”* y *“La Península Ibérica: los pueblos prerromanos y la Hispania romana. El proceso de romanización. La ciudad y el campo”*. Al igual que tendría relación con *“La Bética romana: influencia política, socio-económica y cultural. La situación de la mujer: de la Prehistoria al fin del mundo antiguo”*. Estos contenidos forman parte del bloque 3, la Historia, de dicha asignatura.

5.4.3.2 *Contenidos específicos*

En este apartado trataremos los contenidos específicos de la unidad didáctica. Para una mayor claridad, los dividiremos en tres clases: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Contenidos conceptuales:

- El *barbaricum* y la evolución del concepto de bárbaro.
- El *mos maiorum*, el conjunto de costumbres romanas.
- Los *topoi* o tópicos relacionados con las mujeres y los bárbaros.
- La alteridad u otredad.
- Localización geográfica de la cultura romana, íbera, germana y britana.
- Características sociales romanas, íberas, germanas y britanas.
- Influencia de la romanización.

Contenidos Procedimentales:

- Análisis y comentario crítico de las fuentes clásicas.
- Confección de sus propios contenidos a través de fuentes primarias.
- Debate y comentario sobre las desigualdades sociales antiguas y actuales.
- Comparación de la situación de las mujeres en el *mos maiorum* con la real.
- Diferenciación entre los grupos privilegiados y discriminados de la Antigüedad.
- Observación de las diferencias sociales de los pueblos tratados.
- Exposición de las conclusiones de su estudio.

Contenidos actitudinales:

- Participación en las actividades de clase y debates.
- Actitud crítica ante las fuentes clásicas.
- Defensa de los valores democráticos ante textos xenófobos y machistas.
- Valoración del impacto de los comportamientos y pensamientos de la Antigüedad en la actualidad.
- Aceptación de la utilidad y el valor de la Historia.

5.4.4 Metodología

En los siguientes apartados veremos los principios metodológicos que usaremos en nuestra propuesta, la temporalización y el cronograma, las sesiones y actividades que realizaremos y los recursos que vamos a utilizar durante éstas.

5.4.4.1 Principios metodológicos

Tal y como viene indicado en la Orden de 15 de enero de 2021, en la página 735, en nuestra propuesta didáctica vamos a favorecer las metodologías participativas. Aunque usemos en alguna sesión una enseñanza tradicional que sirva de base para el resto de la clase, el mayor peso será construido y ejercido por el propio alumnado. Ellos y ellas serán los protagonistas y encargados de analizar textos, recopilar información, procesarla y generar por sí mismos los conocimientos de la unidad didáctica. Todo con la intención de que el alumnado desarrolle interés por la investigación. Aunque lleven el mayor peso de la generación de conocimientos, siempre dispondrán de la guía del profesorado.

Esto favorecerá la motivación del alumnado, del mismo modo que tendrán que compartir dicho conocimiento entre los miembros del grupo y con los demás compañeros y compañeras. Haremos que el alumnado actúe de forma grupal, propiciando la comunicación y el trabajo en equipo.

Favoreceremos las exposiciones orales y los debates y mesas redondas con el objetivo de que el alumnado pueda defender una idea y crear esquemas argumentativos, y siempre con respeto hacia las diferentes posturas.

Se propiciarán las temáticas vinculadas a problemáticas socialmente relevantes, como el machismo o la xenofobia, procurando una educación en valores. Trataremos las desigualdades entre hombres y mujeres y las manifestaciones de discriminación y exclusión sociales.

Haremos uso de fuentes primarias, como los textos de autores clásicos, específicamente escogidos para nuestros objetivos, de igual modo que utilizaremos mapas, vídeos, las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y se pedirá la elaboración de presentaciones audiovisuales.

5.4.4.2 Temporalización y cronograma

En este apartado trataremos la temporalización de la unidad didáctica, consistente en 7 sesiones. Dado que, según la Orden del 15 de enero de 2021 pp. 695, la asignatura de 1º de ESO de Geografía e Historia dispone de tres horas semanales, la unidad didáctica ocupará tres semanas. A continuación, presento el cronograma con las diferentes sesiones:

Semana	Sesión	Actividades
1	Sesión nº 1	- Actividad 1: Evaluación inicial. - Actividad 2: Lluvia y recopilación de ideas.
	Sesión nº 2	Actividad 3: Los bárbaros en las fuentes clásicas.
	Sesión nº 3	Actividad 4: Elaboración de mapas y texto “clásico”.
2	Sesión nº 4	- Actividad 5: Vídeo y recopilación de información de las diferentes sociedades. - Actividad 6: Exposición oral y mesa redonda.
	Sesión nº 5	- Actividad 7: Análisis y comentario de textos e imágenes de mujeres romanas. - Actividad 8: Exposición oral y mesa redonda. Mujeres romanas. ¿Qué tienen de actual?
	Sesión nº 6	- Actividad 9: Análisis y comentario de textos sobre mujeres bárbaras. - Actividad 10: Exposición oral y mesa redonda. Mujeres bárbaras y diversidad.
3	Sesión nº 7	- Actividad 11: Exposición del trabajo final de grupo. - Actividad 12: Evaluación individual a cada miembro del grupo, evaluación grupal a los grupos y a la práctica docente.

Figura 4. Cronograma de las sesiones y actividades. Elaboración propia.

5.4.4.3 Sesiones y actividades

Sesión número 1

La primera sesión será un acercamiento con los temas a tratar. Comenzaría con la organización de los alumnos y alumnas en cuatro grupos de seis personas, dado que hay 24 discentes en clase. Estos grupos se mantendrán durante toda la unidad didáctica. Se tendrá en cuenta que haya un nivel académico medio en cada grupo y que los dos alumnos disruptivos no estén en el mismo grupo, ni cerca, para no generar un clima de trabajo negativo. A continuación, se realizará la **actividad 1** (20 min), consistente en una

breve evaluación inicial diagnóstica y grupal sobre los contenidos que vamos a tratar para así conocer los conocimientos previos del alumnado. También para saber si existe en ellos alguno de los mismos prejuicios o estereotipos que vamos a ver en las fuentes clásicas durante las futuras sesiones. Cada grupo debe responder a esas preguntas y anotarlas, acordando entre ellos las respuestas.

Actividad 1, evaluación inicial:

- ¿Qué es un bárbaro? ¿cómo te lo imaginas? ¿y a un romano?
- ¿Cómo piensas que vivían los bárbaros? ¿y los romanos?
- ¿Cómo crees que vivían las mujeres romanas? ¿y las bárbaras?
- ¿En qué zonas habitaron los romanos, íberos, germanos y galos?
- ¿Un libro de hace 2000 años puede ser útil hoy en día?

La **actividad 2** (lluvia de ideas, 25 min) consistiría en hacer una exposición oral por grupos de esos mismos resultados, poniéndolos en común e intentando justificar en alguna medida esos pensamientos. El cuerpo docente irá anotando en la pizarra los diferentes *topoi* o estereotipos que pueda comentar el alumnado, como que los bárbaros son sucios, muy feroces, salvajes o que son amenazantes. También que las mujeres cumplan con roles domésticos. Esto lo utilizaremos más adelante a la hora de relacionarlo con la actualidad, por lo que el alumnado también los anotará. Cada grupo deberá entregar al final su cuaderno de trabajo con las actividades de todas las sesiones.

Sesión número 2

En la segunda sesión seguiríamos aproximándonos a la figura de los bárbaros, viendo la evolución del concepto desde la definición griega hasta la romana, apreciando cuánto de ello ha durado hasta hoy. La sesión comenzaría con un repaso de 5 minutos de la clase anterior, retomando los tópicos apuntados en la pizarra, para continuar con una clase magistral de unos 20 minutos sobre los orígenes del concepto de bárbaro y los diferentes estereotipos que las fuentes clásicas adjudicaban a estos pueblos.

Éstos fueron cambiantes, primero samnitas, galos, hispanos, germanos, britanos, dacios... los bárbaros iban cambiando hasta que Roma llegaba a ellos y les empezaba a ser conocido (Jiménez Pérez-Luna, 2018). También hablaría sobre el *barbaricum*, todo el territorio más allá de la frontera y que estaba ocupado por los bárbaros y que “no solo era una frontera física, sino ideológica” (López 2001: 13). Es con esto donde se desarrolla la alteridad del “nosotros” y el “ellos”, el civilizado y el bárbaro.

Después de la explicación empezaríamos con la **actividad 3** (Los bárbaros en las fuentes clásicas, 35 min), donde a cada grupo se le repartiría un dossier con una recopilación de fragmentos con la mención a bárbaros, desde la definición por parte de Estrabón hasta algunos de los tópicos vistos en la explicación. Estos textos serían los aportados en el anexo desde el documento 1 al documento 9. El alumnado tendrá que

reconocer en estos textos los diferentes tópicos de los que hemos hablado anteriormente, haciendo un ejercicio práctico de la teoría recién estudiada.

Con los documentos (1-9) tienen que responder estas preguntas:

- ¿Cuál fue el concepto del bárbaro en un principio? ¿y después?
- ¿Qué estereotipo hay presente en cada texto?
- ¿Los estereotipos fueron mencionados por la clase? ¿es actual?
- ¿Qué intención puede tener el autor?
- En los documentos 3 y 4, ¿qué hay de raro? (Crítica a los bárbaros cuando los romanos hacen exactamente lo mismo).
- ¿Has pensado alguna vez en esos estereotipos con las personas de algún país?
- ¿Crees que te ha afectado personalmente la imagen del bárbaro que presentan los autores clásicos?

Durante el trabajo grupal de los textos el docente irá revisando el trabajo de cada grupo, aportando y solucionando las posibles dudas del alumnado para que haya un mayor progreso. La actividad deberá estar recogida en el cuaderno de trabajo grupal.

Sesión número 3

En esta sesión se trabajará la geografía y etnología de los pueblos itálicos, ibéricos, germanos y britanos. Será la **actividad 4** (toda la sesión). Cada grupo tendrá que elaborar durante la sesión dos mapas y un texto descriptivo basándose en el documento 10. El alumnado tendrá que tomar el rol de un autor clásico, Estrabón, que en ese fragmento está describiendo la zona de Laconia (Esparta). Realizarán un mapa con los pueblos prerromanos de cada zona, el texto descriptivo de esos pueblos y otro mapa después de la llegada de Roma a esos territorios.

Un grupo hará la península Itálica (doc. 11), otro la Ibérica (doc. 12), otro la zona germana (doc. 13) y el último la zona de Britania (doc. 14). Para el segundo mapa tendrán en cuenta los documentos 15 y 16 y la página.

También podrán hacer uso de dispositivos móviles o electrónicos para utilizar la página web Geacron⁴. Con ella se pueden ver mapas interactivos que van variando por años. Las fronteras políticas van cambiando según la fecha que introduzcas, pudiendo ver así la expansión romana por años, décadas o cada medio siglo.

Al ser grupos de seis personas, dentro de cada equipo tendrán que dividir las tareas con el fin de que trabajen todos. Tanto los dos mapas como el texto descriptivo de su región, tomando como referencia las descripciones de Estrabón, deberán estar recogidos en el cuaderno de campo. Al final de la sesión, cada grupo leerá para toda la clase el texto descriptivo que han elaborado y enseñando sus mapas al resto.

⁴ Geacron. <http://geacron.com/home-es/?lang=es>

Sesión número 4

En la cuarta sesión comenzaríamos con una pequeña introducción de 10 minutos hablando del *mos maiorum*, las costumbres y normas sociales de Roma, para tratar a continuación las sociedades romana, ibérica, germana y britana. Después, cada grupo tratará una de ellas (la que ya han trabajado anteriormente) a través del visionado de un breve vídeo, que sería la **actividad 5**. Éstos serían:

- Vídeo sobre la sociedad romana (duración de 2:44)⁵.
- Sociedad en la Península Ibérica (3:36)⁶.
- Sociedad germana (4:29)⁷.
- Sociedad britana, visionado del minuto 3:20 a 7:40 (4:20)⁸.

Cada grupo tendría 15 minutos para el visionado de los vídeos y contestar las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de gobierno hay?
- ¿Cómo se organiza la sociedad?
- ¿Qué hacen los hombres? ¿y las mujeres?
- ¿Aparece la situación social de los niños y niñas? ¿y de las personas mayores?
- ¿Hay igualdad social? ¿Cuáles son los grupos más y menos favorecidos?
- ¿Crees que deberían ser llamados bárbaros? ¿Coinciden con los tópicos que hemos visto anteriormente en clase?

A continuación, seguiríamos con la **actividad 6** (35 min), que trataría de que cada grupo expusiera oralmente las preguntas recién respondidas al resto. Después de que todos los grupos expongan, comenzará una mesa redonda con los siguientes temas:

- ¿Qué similitudes hay entre las cuatro sociedades? ¿y qué diferencias?
- ¿Cuál es la más igualitaria?
- Después de haber tratado el concepto de bárbaros, ¿pensáis que son bárbaros? En caso de que sí, ¿en qué orden pondríais las cuatro sociedades, de lo más civilizado a lo menos civilizado?
- ¿Tiene alguna importancia que las fuentes sean romanas y no de esos pueblos?
- Según los tópicos que hemos visto, ¿pensáis que tenéis alguno frente a personas de culturas o países diferentes?
- ¿Tiene alguna relación con la xenofobia o racismo actual?

Cada grupo recopilará las respuestas en el cuaderno de trabajo.

⁵ Fuente: <https://youtu.be/u2gAYptTE4U> (14/06/22)

⁶ Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=O5HRNQNiNFA> (14/06/22)

⁷ Fuente: <https://youtu.be/1ioK9sgpuWQ> (14/06/22)

⁸ Fuente: <https://youtu.be/hEVmNSrYrNg?t=200> (14/06/22)

Sesión número 5

La quinta sesión tendrá una estructura similar a la sesión 2. Trataremos la posición y situación de las mujeres romanas a través de las fuentes clásicas. En primer lugar, se haría un breve repaso del *mos maiorum*, la tradición romana (5 minutos, según las dudas que pueda haber). Lo siguiente sería traer a colación los tópicos apuntados en la pizarra en la primera sesión.

Para la **actividad 7** (30 minutos) serán necesarios los documentos 17-29 (anexo). Cada grupo deberá trabajar todo el conjunto de textos e imágenes. Del documento 17 al 20 son textos que realzan las virtudes de las mujeres según el *mos maiorum*. Los documentos del 21 al 26 son textos que critican los comportamientos o actitudes no deseadas en las mujeres según esa tradición. Por último, los documentos 27, 28 y 29 son tres imágenes con mujeres romanas representadas en su vida cotidiana. A partir de ahí, cada grupo tendrá que responder a las siguientes preguntas.

Preguntas para los documentos 17 al 20:

- ¿Qué virtudes se recogen en los textos?
- ¿Qué acciones de las que aparecen se consideran positivas hoy en día?
- ¿Reconoces a alguien cercano a ti con esos mismos valores?

Preguntas para los documentos 21 al 26:

- ¿Estás de acuerdo con Columela (documento 21) en que la mujer, por su inutilidad, debe dedicarse al ámbito doméstico? ¿Por qué?
- ¿Qué comportamientos inadecuados se recogen en los textos?
- ¿Escuchas las críticas de los textos hoy en día?

Preguntas para los documentos 27 al 29:

- Describe qué están haciendo los personajes de las imágenes.

La **actividad 8** (20-25 minutos) será una mesa redonda por grupos en los que expondrán de forma oral sus respuestas a la actividad 7. Además, tendrán que tratar varias cuestiones formuladas por el personal docente y recogerlas en su cuaderno de trabajo:

- ¿Las mujeres romanas tenían la misma presión social que ahora?
- ¿Ha evolucionado mucho la situación de las mujeres desde entonces?
- ¿Te recuerdan esas virtudes y malos comportamientos a los valorados y criticados hace 50 años?
- ¿Pensáis que el pensamiento romano nos ha afectado en lo que deben o no hacer las mujeres?
- Retomando las cosas apuntadas en la pizarra en la evaluación inicial, ¿concuierda lo que pensabais con lo que es realmente?

Sesión número 6

La sexta sesión será otro acercamiento a las fuentes clásicas. Si en la anterior sesión fue con las mujeres romanas, en esta sesión, con la **actividad 9** (20 min) se profundizará en los textos que hablan de las mujeres bárbaras para que después los diferentes grupos puedan compararlas con las romanas. En esta sesión queremos acentuar la diversidad y la interseccionalidad, no solo fijándonos en las mujeres de la élite romana, sino también en las mujeres de las otras culturas y estratos. Para esta actividad utilizaremos los documentos del 30 al 41 (anexo). Cada grupo trabajará tres de los doce textos, para ponerlos en común después, con estas preguntas:

- ¿Qué papeles desempeñan las mujeres bárbaras en su sociedad? ¿y en la romana?
- ¿Qué diferencias encuentras con las mujeres romanas?
- ¿Los autores clásicos tratan igual a éstas que a las romanas?

En la **actividad 10** (20 min) se hará una mesa redonda en la que, primero, los grupos deberán exponer sus respuestas al resto de la clase y comentar sus sensaciones. A continuación, el profesor o profesora formulará estas preguntas para que cada grupo las argumente:

- ¿Crees que hay solo un tipo de mujer?
- ¿Pensáis que deben ser llamadas bárbaras?
- ¿Cómo veis que los autores alaben a unas mujeres criticando a otras?
- ¿Hay algún grupo de mujeres que sea más válido que otro?

El personal docente tratará durante el resto de la clase (15-20 min) la diversidad en los diferentes grupos sociales, tanto en la Antigüedad como en la actualidad. Reflejará qué es cosa de las fuentes y cuál era la situación real. Dará importancia al peligro de las generalizaciones y a la tolerancia que debe haber ante las diferencias culturales, de religión, género o de etnia.

Sesión número 7

En este día se realizará la **actividad 11**, la exposición oral del trabajo final. Sería un resumen del trabajo diario grupal con la estructura del cuaderno de trabajo, dividido en cada sesión de los días pasados, y con el apoyo de una exposición visual con Power Point, Genial.ly o a gusto del grupo. Cada uno se centrará en los cuatro pueblos que se les asignó: romanos, ibéricos, germanos y britanos. Cada grupo tendrá un máximo de 10 minutos.

En esta sesión también se hará la **actividad 12** (10 minutos más). La primera parte se daría durante la actividad 11, pues sería la evaluación grupal a la exposición de los demás grupos mediante la rúbrica establecida, prestando atención a que se cumplen los criterios dados. La segunda parte será al finalizar las exposiciones, teniendo que evaluar

cada persona a sus compañeros de grupo con otra rúbrica por el trabajo realizado en todas las sesiones, y completar un cuestionario sobre la práctica docente.

En los últimos 10 minutos los alumnos volverán a realizar las mismas preguntas de la evaluación diagnóstica inicial para poder comprobar la utilidad de la propuesta, pese a que no forme parte del porcentaje total de la nota.

5.4.4.4 Recursos

En toda sesión se dispondrá del aula, el mobiliario habitual, la pizarra y un ordenador con proyector. También un profesor o profesora y el cuerpo docente. El alumnado necesitará bolígrafo y apuntes. Los demás recursos están recogidos en esta tabla.

Semana	Sesión	Recursos
1	1	Actividad 1: Cuestionario inicial. Actividad 2: Ninguno en concreto.
	2	Actividad 3: Dossier de textos, documentos 1-9 del anexo.
	3	Actividad 4: Lápices de colores para los mapas, texto (doc. 10) en el proyector, mapas (documentos del 11 al 16) y dos opciones: o sus propios dispositivos móviles para usar Geacron, o una tableta por grupo
2	4	Actividad 5: Una tableta por grupo para el visionado de los cuatro vídeos (ver sesión número 4). Actividad 6: Ninguno en concreto.
	5	Actividad 7: Dossier de textos (documentos 17-26) e imágenes (27-29) Actividad 8: Ninguno en concreto.
	6	Actividad 9: Dossier de textos (documentos 30-41) Actividad 10: Ninguno en concreto.
3	7	Actividad 11: Proyector o pizarra virtual para los productos audiovisuales de cada grupo. Actividad 12: Rúbricas de evaluación individual y grupal y cuestionario de la práctica docente. Cuestionario inicial.

Figura 5. Tabla con los recursos utilizados por sesión.

5.4.5 Evaluación

En este apartado trataremos los sistemas de evaluación de la unidad didáctica. Tocando los tipos de evaluación utilizadas, los criterios y estándares de aprendizaje, la temporalización y los instrumentos a utilizar.

5.4.5.1 Tipología y Temporalización

La evaluación del alumnado estará dividida en diferentes segmentos. La unidad didáctica comienza con una evaluación inicial o diagnóstica, que nos servirá para conocer los conocimientos previos del alumnado y no formará parte de la nota final. En las siguientes sesiones, por observación diaria del personal docente, se irá haciendo una evaluación formativa o intermedia, de forma que se pueda apreciar la participación, el trabajo y el interés del alumnado, que supondrá un 15% del total. Será con el trabajo final, en la última sesión, cuando aparezca la evaluación sumativa o final. Sin embargo, no correrá solo a cargo del docente (40%), sino que serán los propios alumnos los que

evalúen, rúbrica mediante, tanto el trabajo de sus compañeros de grupo durante las tres semanas (30%) como una nota grupal a los otros equipos por su exposición final, que será equivalente al 15%. En resumen:

- 40% Evaluación del docente a la exposición del trabajo final (Rúbrica 1).
- 30% Evaluación individual de los alumnos y alumnas a los miembros de su mismo grupo (Rúbrica 2).
- 15% Evaluación, acordada por cada grupo, para evaluar a los otros grupos ponentes. (Rúbrica 1).
- 15% Trabajo diario y participación en clase.

5.4.5.2 Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

En este apartado debemos distinguir entre los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje generales de la asignatura, y los criterios y estándares específicos de nuestra unidad didáctica. Los primeros están marcados por la Orden de 15 de enero de 2021 y son los siguientes, con sus respectivos estándares:

- **C. E. 10.** Entender que los acontecimientos y procesos ocurren a lo largo del tiempo y a la vez en el tiempo (diacronía y sincronía). CMCT, CAA.
 - **Est. 10.1.** Entiende que varias culturas convivían a la vez en diferentes enclaves geográficos
- **C. E. 20.** Caracterizar los rasgos principales de la sociedad, economía y cultura romanas, identificando las aportaciones más destacadas de la Bética a la organización política, socioeconómica y cultural romanas. CSC, CCL, CEC, CAA.
 - **Est. 20.1.** Confecciona un mapa con las distintas etapas de la expansión de Roma.
 - **Est. 20.2.** Identifica diferencias y semejanzas entre las formas de vida republicanas y las del imperio en la Roma antigua.
- **C. E. 22.** Establecer conexiones entre el pasado de la Hispania romana y el presente, describiendo las variadas formas de discriminación y exclusión sociales existentes y vinculándolas con el surgimiento de focos de tensión política y social, e identificando los principales hitos de la evolución de la situación de la mujer, exponiendo sus condiciones de vida, esquemas de relación con el sexo masculino y sus aportaciones a los planos político, económico, social y cultural. CSC, CCL, CD, CAA, SIEP.
 - **Est. 22.1.** Hace un mapa de la Península Ibérica donde se reflejen los cambios administrativos en época romana
 - **Est. 22.2.** Analiza diversos ejemplos del legado romano que sobreviven en la actualidad.
- **C. E. 23.** Reconocer los conceptos de cambio y continuidad en la historia de la Roma antigua por medio de la realización, ya de manera individual o en grupo, y aprovechando las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación para su confección, de breves y sencillos trabajos descriptivos con ayuda del docente sobre esta temática, utilizando diversidad de fuentes y plasmando de manera adecuada las principales ideas al respecto. CSC, CCL, CD, CAA, CCL, SIEP

- **Est. 23.1.** Entiende qué significó la “romanización” en distintos ámbitos sociales y geográficos.

A continuación, exponemos los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje específicos de nuestra unidad didáctica:

- **C. E. 1:** Localizar geográficamente los lugares originarios de los pueblos itálicos, ibéricos, germanos y britanos y la influencia de la expansión romana.
 - **Est. 1.1:** Confecciona dos mapas. Uno con los pueblos de cada cultura antes de la llegada romana y otro posterior a ésta.
 - **Est. 1.2:** Elabora un texto descriptivo geográfico y etnológico del mapa prerromano tomando como referencia un texto de Estrabón.
- **C. E. 2:** Reconocer las características principales de las sociedades romana, ibérica, germana y britana.
 - **Est. 2.1:** Recoge información a través del visionado de un vídeo para responder a las preguntas correspondientes.
 - **Est. 2.2:** Expone oralmente la información previamente extraída al resto de compañeros.
- **C. E. 3:** Analizar las fuentes clásicas tratadas en clase en busca de tópicos xenófobos o machistas.
 - **Est. 3.1:** Critica y reconoce los estereotipos relacionados a los bárbaros en las fuentes clásicas.
 - **Est. 3.2:** Critica y reconoce los estereotipos relacionados a las mujeres romanas en las fuentes clásicas.
 - **Est. 3.3:** Critica y reconoce las diferencias en el trato a las mujeres romanas y bárbaras en las fuentes clásicas.
- **C. E. 4:** Participar en las exposiciones orales, debates y mesas redondas que surgen en clase sobre las desigualdades sociales en la Historia y su legado.
 - **Est. 4.1:** Interviene activamente en las exposiciones orales, debates y mesas redondas de forma respetuosa.
- **C. E. 5:** Entender que existe el etnocentrismo y la alteridad desde la Antigüedad, valorando la cultura propia y las ajenas.
 - **Est. 5.1:** Toma conciencia de la diversidad cultural y social que existe.
- **C. E. 6:** Valorar la utilidad de la Historia y la influencia de pensamientos pasados en la actualidad.
 - **Est. 6.1:** Aprecia el impacto de las culturas pasadas en nuestro pensamiento y, por tanto, el estudio sobre ello.

5.5.5.3 Técnicas e instrumentos de evaluación

A lo largo de todas las sesiones se dan varias medidas para la evaluación del alumnado además de para el personal docente. Se realizan listas de control para medir la presencia o ausencia de los alumnos y alumnas, ya que es un centro con alto grado de absentismo escolar. También para medir la participación de cada miembro de los grupos mediante la observación directa y la recogida de cuadernos de trabajo.

En cuanto a la evaluación del alumnado, como indiqué en ese epígrafe, se realizarán tres evaluaciones. La primera de ellas es la evaluación del docente a las exposiciones finales del alumnado (40%), la segunda es la evaluación acordada, entre todos los miembros de cada grupo, al resto de grupos (15%) y la tercera es la evaluación que cada miembro de grupo hará a sus compañeros y compañeras de trabajo (30%). Las dos primeras mencionadas utilizarán la misma rúbrica para la evaluación (rúbrica 1), mientras que la tercera usará una diferente (rúbrica 2).

En la última sesión también se realizará un cuestionario para evaluar la práctica docente, que servirá para conocer tanto la utilidad de la unidad didáctica como el desempeño del docente. Se recoge en la siguiente página.

Cuestionario de evaluación a la práctica docente. En este se recoge tanto el género como la edad para un mayor valor estadístico.

Género:

Edad:

1. ¿Qué te ha parecido el tema? Responde de forma resumida.
2. ¿Qué actividad te ha gustado más? ¿y cuál te ha resultado más útil?
3. ¿Crees que es beneficioso el trabajo en equipo? Pros y contras.
4. ¿Te ha parecido útil trabajar la alteridad y ver cómo el pasado afecta tanto en el presente?
5. ¿Qué piensas sobre trabajar las fuentes clásicas?
6. ¿Tienes alguna sugerencia o propuesta de mejora?

En cuanto al docente:

1. ¿Crees que ha organizado bien el tema?
2. ¿Ha prestado ayuda cuando ha sido necesario?
3. ¿Ha tratado con respeto en todo momento al alumnado?
4. ¿Ha utilizado buenos recursos para enseñar el tema?
5. ¿Alguna sugerencia, consejo o crítica para el docente?

La siguiente tabla es la rúbrica 1, que será el instrumento utilizado para la evaluación de la exposición final. Tendrá una ponderación del 40% realizada por el profesor y 15% realizada por los demás grupos.

Rúbrica Exposición final	Excelente 4	Bien 3	Regular 2	Escaso 1	Deficiente 0
Adaptación de la estructura del cuaderno de trabajo a la exposición 20%	La exposición se ajusta a la estructura del cuaderno de trabajo.	Le falta uno de los puntos solicitados.	Solo contiene uno de los puntos que se han pedido.	La exposición no sigue la estructura solicitada.	No expone o no participa.
Preparación y tiempo 20%	Domina bien el tema y se ajusta al tiempo.	Hace una buena exposición pero no se ajusta al tiempo. O viceversa.	La exposición es muy superficial y no se ajusta al tiempo	Sólo lee, sin levantar la mirada, y la exposición es demasiado corta	No expone o no participa.
Comunicación 20%	Habla de forma fluida y vocaliza correctamente. Genera interés.	Habla y vocaliza correctamente pero se hace algo monótono. O viceversa.	Cuesta entender algunas palabras y habla bajo o de forma monótona.	No genera ningún interés y/o no se le entiende al hablar (vocalización y tono).	No expone o no participa.
Contenidos y recursos 40%	El contenido es excelente y los recursos multimedia de la presentación están bien elegidos.	El contenido es bueno pero los recursos multimedia no están bien elegidos. O viceversa.	No trata bien el tema. La información no es la adecuada para el tema propuesto. Recursos mal elegidos.	Muy poco o demasiado contenido. La exposición no tiene presentación audiovisual.	No expone o no participa.

Rúbrica 1. Evaluación de la exposición final. Elaboración propia.

Esta rúbrica será el instrumento de evaluación que cada miembro del grupo utilizará para evaluar a sus compañeros de trabajo (30%):

Rúbrica Evaluación de grupo	Excelente 3	Bien 2	Escaso 1	Deficiente 0
Es responsable con su trabajo 25%	Ha hecho todas las tareas que tenía que hacer.	No ha hecho una tarea que tenía que hacer.	Se ha esforzado poco en la elaboración de sus tareas.	No ha hecho las tareas asignadas.
Participa activamente en el grupo 25%	Ha participado activamente todos los días y aporta ideas al grupo	Ha participado activa y regularmente y aportaba ideas.	Normalmente no ha participado o no aportaba ideas.	No ha participado en el trabajo en grupo.
Escucha activamente y es respetuoso con las opiniones de los demás 25%	Escucha sin interrumpir y respetando los comentarios de los demás	Suele prestar atención a los demás, pero no siempre, y respeta a los demás	Suele interrumpir a sus compañeros, queriendo que se haga lo que dice	Actúa por su cuenta, sin escuchar a los demás y criticando las opiniones de los demás
Crea un clima favorable de trabajo 25%	Es un placer poder trabajar con él o ella. Es amable y hace para que todo vaya adelante.	Favorece el trabajo en equipo, aunque a veces entretiene a los demás.	Aunque trabaje suele entretener a los demás.	No deja trabajar y entretiene al resto del grupo. Crea un mal clima de trabajo.

Rúbrica 2. Rúbrica para la evaluación de los compañeros de grupo. Elaboración propia.

5.4.6 Mapa de desempeño.

En esta tabla recogemos el mapa de desempeño, donde hacemos una relación de los elementos curriculares básicos.

Sesiones	1	2	3	4	5	6	7
Objetivos de etapa (A, B...)	A B D E H J	A B C D E F G H J	A B D E F H 2 3 4 5 6 9 10 14 15 16	A B C D E F H J	A B C D E F G H	A B C D E F G H	A B C D E F G H J
Objetivos de Materia (1, 2...)	1 2 4 5 6 10 11 14 16	1 2 4 5 6 10 11 13 14 15	Oe1	1 2 4 5 6 10 11 14 15 16	1 5 6 7 9 10 11 14 15 16	1 5 6 7 9 10 11 14 15 16	1 2 4 5 6 10 11 14 15 16
Objetivos específicos (Oe1, Oe2...)	Oe4	Oe2 Oe3 Oe5 Oe6		Oe1 Oe2 Oe4 Oe5 Oe6	Oe3 Oe4 Oe5 Oe6	Oe3 Oe4 Oe5 Oe6	Oe 1 Oe2 Oe4 Oe 5 Oe6
Criterios de evaluación generales	C.E. 10	C.E. 10 C.E. 22 C.E. 23	C.E. 10 C.E. 20 C.E. 22 C.E. 23	C.E. 10 C.E. 20 C.E. 22 C.E. 23	C.E. 10 C.E. 20 C.E. 22 C.E. 23	C.E. 10 C.E. 20 C.E. 22 C.E. 23	C.E. 10 C.E. 22 C.E. 23
Criterios de evaluación específicos (1-6)	C. E. 4	C.E. 3 C.E. 5 C.E. 6	C.E. 1	C.E. 4 C.E. 5 C.E. 6	C.E. 3 C.E. 4 C.E. 5 C.E. 6	C.E. 3 C.E. 4 C.E. 5 C.E. 6	C.E. 2 C.E. 4 C.E. 5 C.E. 6
Estándares de evaluación generales	Est. 10.1	Est. 10.1 Est. 22.2	Est. 10.1 Est. 20.1 Est. 20.2 Est. 22.1 Est. 22.2 Est. 23.1	Est. 10.1 Est. 20.2 Est. 23.1	Est. 10.1 Est. 20.2 Est. 22.2 Est. 23.1	Est. 10.1 Est. 20.2 Est. 22.2 Est. 23.1	Est. 10.1 Est. 22.2 Est. 23.1
Estándares de evaluación específicos (1.1-6.1)	Est. 4.1	Est. 3.1 Est. 5.1 Est. 6.1	Est. 1.1 Est. 1.2	Est. 4.1 Est. 5.1 Est. 6.1	Est. 3.2 Est. 4.1 Est. 5.1 Est. 6.1	Est. 3.3 Est. 4.1 Est. 5.1 Est. 6.1	Est. 2.2 Est. 4.1 Est. 5.1 Est. 6.1
Competencias clave	CCL CAA CSC SIEP CEC	CCL CAA CSC CEC	CSC CCL CEC CAA	CCL CD CAA CSC SIEP CEC	CCL CAA CSC CEC	CCL CAA CSC CEC	CCL CD CAA CSC SIEP CEC

Mapa de desempeño. Relación los elementos curriculares básicos. Elaboración propia.

5.5 Elementos curriculares complementarios

En este apartado se incluyen los contenidos referentes a las medidas para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE), los elementos transversales que se han dado a lo largo de las sesiones o la inclusión de la interculturalidad.

5.5.1 Atención a la diversidad

Este epígrafe se basa en la contextualización del aula. Dado que en esta clase no hay ningún alumno o alumna que requiera de medidas para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, procedo a recopilar las medidas y principios generales, tanto estatales como autonómicas. Las medidas estatales estarían recogidas en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, en el artículo 16 (pp. 181):

1. Corresponde a las Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares, incluidas las medidas de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas.

2. Entre las medidas indicadas en el apartado anterior se contemplarán las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias específicas, los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento y otros programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. A estos efectos, los centros tendrán autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar las medidas de atención a la diversidad más adecuadas a las características de su alumnado y que permitan el mejor aprovechamiento de los recursos de que disponga. Las medidas de atención a la diversidad que adopte cada centro formarán parte de su proyecto educativo, de conformidad con lo que establece el artículo 121.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

3. La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios podrá prolongarse un año más, sin menoscabo de lo dispuesto en el artículo 28.5 de dicha Ley Orgánica, según el cual, el alumno o alumna podrá repetir el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo dentro de la etapa. Cuando esta segunda repetición deba producirse en tercero o cuarto curso, se prolongará un año el límite de edad al que se refiere el apartado 2 del artículo 4 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Excepcionalmente, un alumno o alumna podrá repetir una segunda vez en cuarto curso si no ha repetido en los cursos anteriores de la etapa.

Por otro lado, estarían los principios y medidas para la evaluación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, recogidos en la Orden de 15 de enero de 2021, en el artículo 38 (pp. 244):

1. La evaluación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que curse las enseñanzas correspondientes a Bachillerato se regirá por el principio de inclusión y asegurará su no discriminación, así como la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, para lo cual se tomarán las medidas de atención a la diversidad contempladas en esta orden y en el resto de la normativa que resulte de aplicación.

2. En función de lo establecido en el artículo 16.4 del Decreto 110/2016, de 14 de junio, se establecerán las medidas más adecuadas, tanto de acceso como de adaptación de las condiciones de realización de las evaluaciones, para que las mismas se apliquen al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, conforme a lo recogido en su correspondiente informe de evaluación psicopedagógica. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas.

5.5.2 Elementos transversales

Debido a la propia naturaleza de nuestra propuesta didáctica, se desarrollan dos elementos transversales. Éstos dos están recogidos en la Orden de 15 de enero de 2021, pp. 733. El primero de ellos es “la puesta en valor de la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres a través del estudio de la situación de la mujer y la lucha por su emancipación”. Nuestra propuesta incluye este objetivo, pues se desarrolla a lo largo de las sesiones la importancia, la igualdad entre hombres y mujeres y la visibilización de éstas en la Historia.

El segundo elemento transversal es “la difusión de los valores de tolerancia y respeto a la diversidad cultural”. Durante las sesiones también lo tratamos intrínsecamente, ya que la intención de estudiar cuatro culturas y pueblos diferentes es evidenciar la diversidad cultural, tanto histórica como actual, que existe.

5.5.3 Interculturalidad

Dado que hay dos alumnas que tienen una culturas u origen diferentes, durante las sesiones se hará especial ímpetu en propiciar la tolerancia y el respeto a toda persona diferente, sea por su género, religión, lugar de origen o etnia. Las alumnas podrán elegir con quién estar cuando se organicen los grupos para poder estar en un ambiente más cómodo y en confianza. Si es necesario se les dará algunos recursos por escrito, aunque la mayoría ya lo están. El hecho de tratar a los romanos, ibéricos, germanos y britanos pretende per sé la toma de conciencia de las diferentes culturas, a las que se deben aproximar sin prejuicios y con respeto.

5.6 Innovación educativa

Podemos decir que nuestra propuesta es innovadora en varios sentidos. El primero de ellos sería la propia temática, ya que, si bien se han tratado a Roma y a los pueblos ibéricos, sumar a los pueblos germanos y britanos, que normalmente son unos completos desconocidos para los alumnos y alumnas de 1º de ESO, es un punto muy favorable para acercar lo cercano a lo lejano, y de ahí a la diversidad cultural. Más si con ello se pueden tratar los prejuicios y los estereotipos de culturas diferentes. Con esto se quiere desarrollar en el alumnado el saber ser, pudiendo así ser más consciente de la xenofobia y el machismo y el poder defender la igualdad, lo que supondría estar trabajando la educación en valores.

En cuanto a la metodología y recursos, tenemos un gran apego por las fuentes clásicas, utilizándolas para que el alumnado elabore sus propios contenidos con los recursos que les ofrecemos con un papel protagonista en su educación. También haremos uso de recursos innovadores, como los elaborados por el proyecto Pastwomen, que ilustran a las mujeres de una forma justa, equitativa y, por desgracia, poco común.

Todo ello realizado en grupos para fomentar el trabajo por equipo y el respeto mutuo. Además, serán los propios alumnos quienes evalúen, rúbricas mediante, al resto de alumnos y alumnas, tanto a los de su mismo grupo como a los demás. No se realizará una evaluación escrita final que hace que la nota dependa de un solo día, sino que se tendrá en cuenta una evaluación formativa y finalizará con una exposición oral con el uso de las TICS. Cabe destacar el uso de las exposiciones orales en los debates y mesas redondas, que son frecuentes en la propuesta. Además, tendrán que realizar una presentación audiovisual para su presentación con un proyector. Y no solo eso, sino que durante las clases podrán hacer uso del móvil o de tabletas para buscar información en internet, buscar recursos o utilizar páginas web propuestas para la elaboración de las actividades.

6. Conclusiones

Como reflexión final, veo interesante acercar nuestra unidad didáctica al alumnado, tanto por el acercamiento a culturas desconocidas como por el uso de las fuentes clásicas, que nos aproxima al pensamiento de hace 2000 años. Este trabajo ha sido sacrificado, sobre todo por motivos personales, y aunque sé que al final ha quedado más reducido con respecto al proyecto inicial que tenía en mente, creo que sí será útil y con valor.

El TFM es una aproximación a todo el trabajo del docente, a ese que no se ve desde fuera pero que implica un gran esfuerzo. Plantear los contenidos, programar los objetivos, criterios de evaluación y estándares, siempre regidos por las cambiantes leyes vigentes, y todo para poder compartir nuestra experiencia y sabiduría al alumnado.

Es totalmente cierto que cada maestrillo tiene su librillo. Hay profesores con metodologías tradicionales que pueden tener completamente atenta a una clase, pero está claro que también hay dos tipos de profesores. Los que van al mínimo esfuerzo y los que piensan que mientras más desarrollen sus ideas, más impacto van a tener en su alumnado. Quiero reafirmar que esta profesión, en esta breve experiencia, es sacrificada, pero entiendo que debe ser agradecida. Es un trabajo que, por lo que parece, hay que trabajar cuanto tú quieras implicarte. Puedes ir a lo mínimo y no comerte la cabeza o bien dar lo máximo; preparar tareas, esquemas o documentos que les sirvan para que les sea más asequible el aprendizaje, aunque eso suponga estresarse, trabajar a desvelo para terminar de perfilar lo que tienes pensado, involucrarte con los alumnos y llevándote ciertos quebraderos de cabeza a casa.

Por último, creo ciertamente que tanto la temática como las metodologías y técnicas utilizadas serán útiles y crearán en el alumnado una valoración positiva de la Historia, y “abrirá sus mentes”, sus formas de pensar y para así relacionarse con el medio que les rodea de una forma más respetuosa y tolerante.

7. Referencias bibliográficas

- Adler, E. (2008). Boudica's Speeches in Tacitus and Dio. *Classical World*, 101(2), 173–195.
- Aguilera, T (2012). Una visión historiográfica alternativa: La deconstrucción del estereotipo del bárbaro prerromano. *Antesteria*, 1, 543-555.
- Alfaro Giner, C. (2010). La mujer y el trabajo en la Hispania prerromana y romana. Actividades domésticas y profesionales. En Del Val Valdivieso M.ª I (Ed.), *El trabajo de las mujeres en España. Desde la Antigüedad al siglo XX*. (pp. 15-38). Dossier des Mélanges de la Casa de Velázquez.
- Alighieri, D. (1921). *La Divina Comedia* (Aranda y Sanjuan, M, ed. y trad.). Universidad Nacional de México (Original publicado en el S.XIV).
- Álvarez Melero, A. (2012). El papel de las matronae equestres en las alianzas matrimoniales del vterqve ordo. En Caballos Rufino, A (Ed.). *Del mundo a la corte. La renovación de las élites romanas*, (pp. 119-133). Universidad de Sevilla, secretariado de publicaciones.
- Ames, C. (2003-2004). La construcción del bárbaro en la obra de Julio César. *Auster*, 8-9, 111-125.
- Amiano Marcelino. (2010). *Historias I, Libros XIV-XIX*, (Castillo, C., Alonso del Real, C, y Sánchez-Ortiz, A. trad) Gredos.
- Ángel Jiménez G., Pareja Cadavid A. M. y Puerta Lasprilla K.V. (2013). El trabajo en equipo como modalidad de enseñanza-aprendizaje. *Rev. iberoam. Educ. investi. Enferm.*, 3(1), 9-15.
- Anguera Cerarols C, y Santisteban Fernández A (2012). El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participación democrática. En Alba-Fernández, N; García Pérez, F.F; Santisteban Fernández, A (Coord.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias*, vol.1. (pp. 391-400).
- Apiano. (1980). *Historia romana I*, (Sancho Royo, A. intr, trad y notas). Gredos.
- Aristóteles. (1998) *Ética Nicomáquea y Ética Eudemia*, (Lledó Íñigo, E. intr; Pallí Bonet, J. trad y notas). Gredos.
- Arteaga Castillo, B, y Siddharta, C (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, 6(13),110-140. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338139190006>.
- Ashby, R; Lee, P (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. En Portal, C. (Ed.). *The history curriculum for teachers*. (pp. 62-88). Falmer.

Ávila Ruiz, R. M.^a; Cruz Rodríguez, M.^a A.; Díez Bédmar, M.^a C. (2008). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Universidad de Jaén, servicio de publicaciones.

Barca, I (2011). La evaluación de los aprendizajes en historia. En Miralles, P; Molina, S y Santisteban, A. (Eds.). *La evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. vol. I, (pp. 107-120). AUPDCS.

Bauman, Z. (2006) *Vida líquida*. Paidós.

Bauman, Z. (2010) *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Barnés, H. (25 de febrero de 2020). ¿Eliminar carreras de letras para que haya menos parados? España abre el debate. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/espana/2020-02-25/menos-carreras-letras-menos-paro-universidad_2468248/.

Barton, K (2008). Research on Students. Ideas about history. En: Levstik, L; Linda, S y Tyson, C. (Eds.). *Handbook of research in social studies education*. (pp. 239-258) Taylor & Francis.

Bengoechea Jove, M. C. (1998). *La historia de la mujer y la historia del género en la Roma Antigua*. Historiografía actual.

Berlanga Palomo, M.^a J (2012). La mujer romana de la Bética con especial referencia al ámbito malacitano. *Baetica. Estudios de Arte, Geografía e Historia*, 34, 127-135.

Berlanga M.^a J. (2012). La mujer romana de la Bética con especial referencia al ámbito malacitano. *Baetica. Estudios de Arte, Geografía e Historia*, 34, 127-136.

Bloch, M. (1982). *Introducción a la historia. Breviarios*. Fondo de cultura económica.

Bowra, C. M. (2007). *Introducción a la literatura griega*. (Gil Fernández, L. Trad). Gredos.

Caballos, A y F. Fernández. (1999), Novedades, estado de la cuestión y expectativas de la Epigrafía en bronce en Andalucía, en *XI Congresso Internazionale di Epigrafia Greca e Latina: Roma, 18-24 settembre 1997: atti*. (pp. 653-660). Print.

Caballos Rufino, A. (2008). Aemilia, Aeliae Soror, italicensis. *Habis*, 39, 217-221.

Cantarella, E. (1985). *L'ambiguo malanno: condizioni e immagine della donna nell'antichità greca e romana*: Università Económica Feltrinelli.

Cantarella, E. (1996a). *La calamidad ambigua: Condición e imagen de la mujer en la antigüedad griega y romana*: Ediciones Clásicas.

Cantarella, E. (1996b). *Los suplicios capitales en Grecia y Roma: Orígenes y funciones de la pena de muerte en la antigüedad clásica*. Ediciones Akal.

- Cantarella, E. (1997). Pasado próximo: Mujeres romanas de Tácita a Sulpicia. *Memorias de historia antigua*, 18, 350-352.
- Caputo: R. G. (2016). Forma mentis: Apariencia y realidad en la Germania de Tácito. *Revista Filosofía UIS*, 15(2), 111-135.
- Carretero, M y 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*. (pp 69-104). Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México.
- Cascajero, J. (2002): Feminismo, postmodernidad e Historia Antigua. Entre la igualdad y la diferencia. *Gestión*, 20(1), 33-74.
- Cenerini, F. (2009a). *La donna romana. Modelli e realtà*. Il Mulino.
- Cenerini, F. (2009b). *Dive e Donne. Mogli, madri, figlie e sorelle degli imperatori romani da Augusto a Commodo*, Angelini Editore.
- Cenerini, F. (2017). Donne liberte di donne. En Martínez López, C y Ubric Rabaneda, P (eds.), *Cartografías de género en las ciudades antiguas* (pp. 159-180). Universidad de Granada.
- Chapman, A (2011). Historical interpretations. En Davies, I (Ed.). *Debates in history teaching*: (pp. 96-109). Routledge.
- Cid. R. M. (1999). Imágenes femeninas en Tácito: las mujeres de la familia de Augusto según los Annales. En *Corona Spicea: in memoriam Cristóbal Rodríguez Alonso* (pp. 63-77). Universidad de Oviedo.
- Cid. R. M. (2012). Prostitución femenina y desorden social en el Mediterráneo antiguo. De las devotas de Venus a las meretrices. *Lectura*, 18, 113-126.
- Cid. R. M. (2014). Imágenes del poder femenino en la Roma antigua. Entre Livia y Agripina. *Asparkia*, 25, 179-201.
- Cid. R. M. (2015). El género y los estudios históricos sobre las mujeres de la Antigüedad. Reflexiones sobre los usos y evolución de un concepto. *Revista de Historiografía*, 22, 25-49. <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/REVHISTO/article/view/2645>
- Ciesielska, A. (2017). Germania en el siglo I d. C. *Desperta Ferro: Antigua y medieval*, 39, 5-13.
- Columela. (1879). *Los doce libros de Agricultura. Tomo II*. (Tinajero, V. trad). Imp. de Miguel Ginesta.

- Conesa Navarro, P.L. (2016). Estudios sobre mujeres de la antigua Roma. Estado de la cuestión, problemas y progreso científico en un campo histórico consolidado. *Minus: Revista do Departamento de Historia, Arte e Xeografía. Universidade de Vigo*, 24, 205-226.
- Connolly, P. (1981). *Aníbal y los enemigos de Roma*: Anaya.
- Connolly, P. (1989). *Las legiones romanas*: Anaya.
- Corti, E. (2008). *Catón el Viejo*. Ediciones Sígueme.
- Creighton, J. (2008). *Britannia The Creation of a Roman Province*. Routledge.
- De la Cruz Redondo, A; Díaz Bédmar, M^a. Del C; García Luque, A (2019). Formación inicial de profesorado y reflexión sobre identidades de género diversas a través de los libros de texto de Ciencias Sociales. En De Alba-Fernández, N; Días D'Almeida, A y Joao Hortas, M (Coords.). *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 273-287). Escola Superior de Educação. Instituto politécnico de Lisboa, AUPDCS.
- Del Castillo, A. (1976): *La emancipación de la mujer romana al siglo I a.C.* Universidad de Granada.
- Del Hoyo, J. (1986): La mujer hispanorromana de época imperial. Revisión de su papel. En Garrido González, E. (ed.): *La mujer en el mundo antiguo. Actas de las V Jornadas de Investigación Interdisciplinaria*, (pp. 237-243). Universidad Autónoma de Madrid.
- Díaz-Andreu, M. (2005): Género y arqueología: una síntesis. En Díaz-Andreu, M. (ed.), *Arqueología y género*, (pp 13-51). Universidad de Granada, secretariado de publicaciones.
- Diodoro de Sicilia. (2004). *Libros IV-VIII*, (Torres Esbarranch, J. J., trad y notas). Gredos.
- Dion Casio. (2004). *Historia romana, Libros I-XXXV*. (Plácido Suárez, D. trad y notas) Gredos.
- Dion Casio. (2011). *Historia romana, Libros L-LX*. (Cortés Copete, J.M. trad y notas). Gredos.
- Dion Casio. (2014). *Historia romana, Libros XLI-LXX*, (Duarte Sánchez, A. D. trad). Gredos.
- Dionisio de Halicárnao. (1984). *Historia de Roma. Libros I-III* (Jiménez, E y Sánchez, E, trad.). Gredos.
- Dixon, S. (1988). *The Roman Mother*, Routledge.
- Domínguez Arranz M.A (2010). *Mujeres en la Antigüedad clásica. Género, poder y conflicto*. Sílex.

- Domínguez Arranz M.A (2013). Política y género en la propaganda en la Antigüedad. Antecedentes y legado. Trea.
- Droid, R. (2009). *Genealogía de los bárbaros. Historia de la inhumanidad*. Paidós.
- Duarte Peña, O.M. (2015). *La enseñanza de la historia en la Educación Secundaria: Innovación, cambio y continuidad*. (Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla), <https://idus.us.es/handle/11441/30778>.
- Dumézil, B. (2016). *Les Barbares*. Puf.
- Escámez, J., García López, R. y Morales Mantilla, S.M., Pérez C, Vázquez Vadrera, V. (2008). *Educación en igualdad de género. Cien propuestas de acción*. Bancaja.
- Eginardo. (2016). *Vida de Carlomagno (Vita Karoli Magni)*, (Castiella, P, J., trad). Bibliotheca Augustana. (Original publicado en 830-833).
- Estacio. (2002). *Silvas*, Laguna Mariscal, G. intr; F. Torrent Rodríguez, F. trad y notas). Gredos.
- Estepa Giménez, J (2017). Otra didáctica de la historia para otra escuela,. Lección Inaugural del Curso académico 2017-2018. Universidad de Huelva.
- Estrabón. (1992). *Geografía III-IV*. (Meana, M. J. y F. Piñero, F. Trad, intr y notas). Gredos.
- Estrabón. (2001). *Geografía V-VII*. (Vela Tejada, J y Gracia Artal, J. trad y notas). Gredos.
- Estrabón. (2008). *Geografía VII-X*. (Torres Escarranch, J. J. trad. y notas). Gredos.
- Estrabón. (2003). *Geografía XI-XIV*. (De Hoz García-Bellido, M.P., intr, trad y notas). Gredos.
- Eveno de Paros. (2004). *Antología palatina II, La guirnalda de Filipo*, (Galán Vioque, G. intr, trad y notas). Gredos.
- Ferreras-Listán, M., Pineda-Alfonso J.A. y Guillén-Rodríguez, L. (2019). La Historia de Roma en la enseñanza Secundaria Obligatoria. El patrimonio y la arqueología como estrategias de enseñanza-aprendizaje. *Didattica della storia*, 1, 68-84.
- Floro. (2000). *Epítome de la historia de Tito Livio*, (Hinojo Andrés, G e I. Moreno Ferrero, I intr. trad y notas). Gredos.
- Gabba, E. (1973). *Esercito e società nella tarda repubblica romana*. La Nuova Italia.
- Gagliardone, I., Gal, D., Alves, T., y Martínez, G. (2015). *Countering online hate speech*. UNESCO.
- Gallego, H. (1992). La consideración en torno a la mujer y su proyección en la sociedad de Hispania Antigua, *Hispania Antiqua*, 345-362.

- Gallego Franco, H. (1999). La imagen de la mujer bárbara: a propósito de Estrabón, Tácito y Germania. *Faventia* 21(1), 55-63.
- Gallego, H. (2003). Herederas hispanorromanas: su caracterización onomástica y social a través de las fuentes epigráficas. *Hispania Antiqua*, 27, 171-200.
- Gallego, H. (2005). Mujeres y élite social en la Hispania tardoantigua: La evidencia epigráfica (ss. V-VI). *Hispania Antiqua*, 29, 215-223.
- Gallego, H. (2006). El uso del testamento entre mujeres hispanorromanas. El testimonio de las fuentes epigráficas. *Hispania Antiqua*, 30, 143-166.
- García, M. R (1999). *Germania romana. Las estructuras sociales*. Midac Llibres.
- García de la Vega, A. (2012). El aprendizaje basado en problemas en los itinerarios didácticos vinculados al patrimonio. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 27, 155-175.
- García Luque, A y Herranz Sánchez, A. (2016). Integrando la perspectiva de género en la enseñanza y difusión del patrimonio. En Andreu Mediero, B., Arroyo Doreste, A. y García Ruíz, C.R. (Coord.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global*. (pp. 343-352). AUPDCS.
- García Luque, A y Herranz Sánchez, A. (2016). Educación patrimonial con perspectiva de género: Análisis del viaje al tiempo de los íberos (Jaén). En Andreu Mediero, B., Arroyo Doreste, A. y García Ruíz, C.R. (Coord.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global*. (pp. 433-446). AUPDCS.
- García Martínez, M ^a R. (1997). Los Corneli: una familia significativa en Germania Superior y Germania Interior. Testimonios epigráficos. *Flor*, 8, 169-182.
- García-Moris, R; Medina Quintana, S y Pérez Miranda, I (2019). La enseñanza del Pasado. Educación frente adoctrinamiento. *El Futuro del Pasado*, 10, 11-16.
- García Pérez, F.F. (2000a). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207, <http://www.ub.edu/geocrit/b3w207.htm>.
- García Pérez, F. F (2000b). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova*, 64. <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>.
- García Santa María, T y Pagès Blanch, J. (2008) La imagen de la Antigüedad en la enseñanza de la historia. En Castillo Pascual, M.J., Herreros González, C., García Morcillo, M., y Knippschild, S., *Congreso Internacional "Imágenes". La Antigüedad en las Artes escénicas y visuales*. (pp. 691-720). Universidad de La Rioja.

García Ruíz, C.R. (Coord.). Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global. (pp. 116-125). AUPDCS. Garrido González, E. (1986) Problemática de la mujer en el mundo antiguo. En *actas de las V Jornadas de Investigación Interdisciplinaria: Seminario de Estudios de la Mujer*. (pp. 29-66). Universidad Autónoma de Madrid.

Gómez Carrasco, C.J. y Miralles, P. (2013). La enseñanza de la historia desde un enfoque social. *Clío. History and History Teaching*, 39.

Gómez Carrasco, C.J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68.

Gómez Rincón, A (2013). Armada con trueno, vestida con alas: una aproximación a la naturaleza de la rebelión de Boudica y su caracterización como crisis. Trabajo presentado en las Primeras jornadas predoctorales CDL, Universidad de Alicante, 38-62.

González, I. (2009): El estereotipo del bárbaro y la imagen de la civilización en el occidente romano en la Geografía de Estrabón. *Espacio, Tiempo y forma, Serie II, Historia Antigua*, 22, 249-260.

González, N.; Pagès, J, Santisteban, A. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En. Ávila, R.M, Rivero, P. y Domínguez, P. (Coord.). *XXI simposio internacional de didáctica de las Ciencias Sociales. Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Institución Fernando el Católico.

González-Conde, P. (2002): Romanitas versus feritas: La condición de los galos en las historias de Tácito. *Iberia: Revista de la Antigüedad*, 5, 113-124.

González-Monfort, N., García-Ruíz, C.R., Massip Sabater, M. (2021). Contrariar el odio. Los relatos del odio en los medios digitales y la construcción de discursos alternativos en alumnado de Educación Secundaria. *Bellaterra: Journal of teaching and learning language and literature*, 14(2). <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.909>.

Gómez, C.J; Ortuño, J; Molina, S (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5–27.

Grimal, P. (1990). *La formación del Imperio Romano. El mundo mediterráneo en la Edad Antigua*. Siglo Veintiuno.

Guzmán, F. J. (2003). El relevo de la barbarie: La evolución histórica de un fecundo arquetipo clásico. *Veleia*, 20, 331-340.

Jiménez Alcázar, J.F. (2016). *De la edad de los imperios a la guerra total: medievo y videojuego*. Colección Historia y Videojuegos. Tomo 3. Centro de Estudios Medievales de la Universidad de Murcia. Compobell.

Hallet, J. (1984), *Fathers and Daughters in Román Society: Women and the Elite Family*. Princeton University Press.

Henríquez, R. (2011). Aprender a explicar el pasado: el rol de la causalidad y las evidencias históricas en el aprendizaje de la historia de alumnos chilenos. En: Armas Castro, J.A; López Facal, RV, Santidrián Arias, V y Velasco Martínez, L. (Coord.). *Pensar históricamente en tiempos de globalización*. (pp. 91-98). Universidad de Santiago de Compostela.

Henríquez, R y Ruiz, M. (2013) (Agosto). Enseñar historia o alfabetizar históricamente: el aprendizaje del pensamiento histórico a través del uso de evidencias en la escritura de estudiantes chilenos. Trabajo presentado en el Segundo Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile. <http://www.ciie2012.cl/download.php?file=sesiones/46.pdf>.

Hernández de la Torre, E. y Medina Herasme, R. (2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria. Un estudio de caso. *Revista de investigación educativa*, 32 (2), 499-512.

Jara, M.A y Santisteban, A. (2018). (coord.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Universidad Nacional del Comahue.

James, S. L. y Dillon, S (2012). *A Companion to Women in the Ancient World*. Malden-Oxford-West Sussex.

Jiménez Alcázar, J.F. (2018). La Historia vista a través de los videojuegos. En Alonso Álvarez, L; Gascón Uceda, P; Jiménez Alcázar, J.F y Suárez Pascual, P. (Coord.) *Juego y ocio en la Historia*. (pp. 141-170). Ediciones Universidad de Valladolid, Instituto Universitario de Historia de Simancas.

Jiménez Pérez-Luna, J. (2018). *La imagen de las mujeres bárbaras en Tácito*. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Sevilla, España.

Jones, T y Ereira, A. (2008). *Roma y los bárbaros. Una historia alternativa*. Crítica.

Julio César. (1986). *La guerra de las Galias*, (Goya y Muniain, J y Balbuena, M. trad). Orbis.

Juvenal. (1991). *Sátiras*, (Balasch, M y Dolç, M. intr y trad.). Gredos.

Le Goff, J. (1987). *El hombre medieval*. Alianza Editorial.

Lee, P. (2005a). Historical literacy: theory and research. *International Journal of Historical Learning. Teaching and Research*, 5(1), 29-40.

Lee, P. (2005b). Putting principles into practice: understanding history. En Donovan, M. S. y Bransford, J. (Ed.). *How students learn: history in the classroom*. (pp 31-77). National Academies Press.

Lesage, L y Ormazábal, M^a J. (2009): La mujer romana en el Alto Imperio. *Mesa Redonda La Mujer en la Antigüedad. I Curso de Actualización Científica y Didáctica en Filosofía Clásica*. Málaga.

Levesque, S. (2011). Le pensée historique: pour le développement de la littérature critique en histoire., *Canadian Issues / Thèmes canadiens*, 13-16.

Lobera García, F. (2015). Edad Media, Historiografía en la Edad Media y en la Edad Moderna. Universidad de La Rioja. Facultad de Letras y de la Educación. <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/75415/edad-media-historiografia-en-la-edad-media-y-en-la-edad-moderna>.

López, J (2001). Gentes barbarae. Los bárbaros, entre el mito y la realidad. *Antigüedad y cristianismo. Monografías sobre la antigüedad tardía*, 25. <https://revistas.um.es/ayc/issue/view/17551/3311>.

López Casado, R. (2019). Mujer y ejército romano. El caso de la epigrafía militar britana. Espacio, tiempo y forma. Serie II. Historia Antigua, 32, 215-238.

López Facal, R et al (2011). *Pensar históricamente en tiempos de globalización*. Universidad de Santiago de Compostela.

López Sánchez, F.J y Trabajo Rite, M. (2016). La enseñanza y aprendizaje del mundo romano para la creación de una ciudadanía global: unidad didáctica “primeras civilizaciones: Roma”. En Andreu Mediero, B., Arroyo Doreste, A. y García Ruíz, C.R. (Coord.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global*. (pp. 524-531). AUPDCS.

Marcial. (2001). *Epigramas I*. (Fernández Valverde, J. intr.; Ramírez de Verger, A., trad. y notas). Gredos.

Martín Cortés, I. (2006). *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*. Estudios de Progreso, Fundación Alternativas.

Marzano, R. J. (2005). *Dimensiones del aprendizaje: Manual para el maestro* (2^a ed.), ITESO.

Mateo Corredor, D. y Pastor Quiles, M (2019). La desigualdad entre hombres y mujeres en la antigua Roma: un estudio sobre sus concepciones y conocimiento en el alumnado de Historia. Cuadernos de Arqueología de la Universidad de Navarra, 28, 82-100. 2019. <https://revistas.unav.edu/index.php/cuadernos-de-arqueologia/article/view/35747/31642>.

- Medina Quintana, S. (2012). *Mujeres y economía en la Hispania romana. Oficios, riqueza y promoción social*. (Tesis Doctoral, Departamento de Historia, Universidad de Oviedo).
- Melchor Gil, E. (2009), "Mujeres y evergetismo en la Hispania romana. *Epigrafia e Antichità*, 26, 133-178.
- Melchor Gil, E. (2010). Homenajes estatuarios e integración de la mujer en la vida pública municipal de las ciudades de la Bética, en Navarro, F.J (ed.). *Pluralidad e integración en el mundo romano* (221-245). Eunsá.
- Mirón Pérez, M.^a D (2004). Matrimonio y promoción social de las esclavas en la Bética: el caso de Acilia Pleusa. en Hernández Guerra, L. (coord.). *Actas del II Congreso internacional de Historia Antigua. La Hispania de los Antoninos (98-180)*, (291-304). Universidad de Valladolid, secretariado de publicaciones e intercambio.
- Mirón Pérez, M.^a D (2007). Las sacerdotisas béticas del culto imperial: ciudadanía, movilidad y control territorial, en Hernández Guerra, L (ed.). *El mundo religioso hispano bajo el imperio romano. Pervivencias y cambios* (165-178). Universidad de Valladolid, secretariado de publicaciones e intercambio.
- Mirón Pérez, M.^a D. (2010): Mujeres y poder en la Antigüedad Clásica: Historia y teoría feminista., *Saldvie*, 10, 113-125.
- Mirón Pérez, M.^a D (2013-2014). La movilidad espacial de mujeres y su identificación en la Bética romana. *Hispania Antiqua*, 37-38, 299-323.
- Monfort, N., Joan, P., y Santisteban, A. (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? En Miralles, P., Molina, S., y Santisteban, A. (eds). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. (pp. 221-232). AUPDCS.
- Navarro Caballero, M. (2013-2014). Las sacerdotisas hispanas y el matrimonio: una nueva propuesta para un debate antiguo. *Saldvie*, 13-14, 151-168.
- Navarro Caballero, M. (2017), *Perfectissima femina. Femmes de l'élite dans l'Hispanie romaine*, vol. I. Scripta Antigua.
- Nebrija. A (1748). *Gramática castellana* (Edición contrahecha de la impresa en Salamanca: (Original publicado en 1492).
- Ordóñez Agulla, S (1987-1988). Cuestiones en torno a Singilia Barba. *Habis* 18-19, 319-344.
- Ortiz Ocaña, A. (2009). Aprendizaje y Comportamiento basados en el funcionamiento del cerebro humano: emociones, procesos cognitivos, pensamiento e inteligencia. Ediciones Litoral.
- Pagoto, T (2014). Um estudo preliminar sobre Boudica e a memória coletiva britânica, *Cadernos do LEPAARQ*, 11(21), 106-121.

- Pagoto, T. (2017a). A Britannia e suas mulheres. *Revista de Arqueología*, 30(2), 176-192.
- Pagoto, T. (2017b). As mulheres romanas e bretãs da Britannia. *Heródoto - Revista do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Antiguidade Clássica e suas Conexões Afro-asiáticas*, 2(2), 365-384.
- Parra Martín, M.D., (2005). Mujer y concubinato en la sociedad romana. *Anales de Derecho* (Universidad de Murcia), 23, 239-248.
- Peck, C; Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical thinking: first steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038.
- Pelegrín, J. (2004). Tradición e innovación en la imagen polibiana del bárbaro. *Revista de Estudios históricos, Historia Antigua*, 22, 43-62.
- Pérez Pérez, V. E. (2017). Capacidad de la mujer en derecho privado romano. *Revista Clepsydra*, 16, 191-217.
- Pérez Royo, M.C y Ramos Morell M.L. (1996). *Latín: Lengua y literatura*. Ediciones la Ñ.
- Pérez Rubio, A. (2013): Mujer y guerra en el Occidente europeo (siglos III a.C.-I d.C.), en B. Antela, B y Vidal, J (eds.), *Más allá de la batalla. La violencia contra la población en el Mundo Antiguo*, (97-126). Libros Pórtico.
- Pina Polo, F. (1999). *La crisis de la República (133-44 a. C.)*. Síntesis.
- Pina Polo, F. (2011). Mos maiorum como instrumento de control social de la nobilitas romana. *Revista Digital de la Escuela de Historia*, 3(4), 53-77.
- Pini, M. (2010). Análisis crítico del discurso: la mercantilización de la educación pública en España y la Unión Europea. *Revista de Educación*, 1(1), 77-96.
- Plácido, D. (2005). La construcción cultural de lo femenino en el mundo clásico., En Pedregal Rodríguez, A., y González González, M. (eds.), *Venus sin espejo. Imágenes de mujeres en la Antigüedad clásica y el cristianismo primitivo*. (pp.17-32). KRK.
- Plinio. (2003). *Historia natural Libros VII-XI*, Traducción y notas de Del Barrio Sanz, E., García Arribas, I., Moure Casas, A M.^a., Hernández Miguel L.A., y Arribas Hernández M.^a. L. trad. y notas). Gredos.
- Plutarco. (2008) *Vidas paralelas: volumen II: Vida de Camilo*, (Pérez Jiménez, A. intr. notas y trad). Gredos.
- Plutarco. (2008). *Vidas paralelas: volumen III: Vida de Marcelo*, (Ortiz, P, y Pérez Jiménez, A. intr. notas y trad). Gredos.
- Plutarco. (2006). *Vidas paralelas: volumen IV: Vida de Cayo Mario*. (Guzmán Hermida. J.M, y Martínez García, O. intr. notas y trad.). Gredos.

- Plutarco. (2007). *Vidas paralelas: Volumen VI: Vida de Julio César* (Bergua, J., Bueno, S. y Guzmán Hermida, J.M., intr. notas y trad.). Gredos.
- Plutarco. (2009). *Vidas paralelas: volumen VII: Vida de Antonio*, (Hernández, J.P y González González, M, intr. notas y trad). Gredos.
- Poblet Romeu, M. (2004). El patrimonio histórico, una herramienta para la enseñanza de la historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 40, 116-122.
- Polibio. (1981). *Historias I-IV*, (Díaz Tejera, I., Balasch Recort, M., intr., trad y notas). Gredos.
- Polibio. (1981). *Historias V-XV*, (Díaz Tejera, I., Balasch Recort, M., intr., trad y notas). Gredos.
- Pomeroy, S.B. (1991a), *Diosas, rameras, esposas y esclavas*. Ediciones Akal.
- Pomeroy, S.B. (1991b), *Women's History and Ancient History*. The University of North Carolina Press.
- Posadas, J.L. (1992). Mujeres en Tácito: retratos individuales y caracterización genérica. *Gerión*, 10, 145-154.
- Posadas, J.L. (2004): Extranjeras en la historiografía romana del Siglo II d. C. *Gerión*, 7, 67-80.
- Posadas, J.L. (2008): Clientelas y amistades femeninas en Plinio el Joven. *Estudios históricos, Historia Antigua*, 26, 87-105.
- Prades Plaza, S. (2014). Las fuentes orales en la Educación Secundaria: motivación y aprendizaje de la Historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 30(1), 85-101.
- Prats, J. (2010). En defensa de la historia como materia educativa. *Tejuelo*, 9, 8-18, 2010.
- Prats, J. y Santacana, J (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En Prats, J. (Coord.). *Didáctica de la geografía y la historia*. (pp. 13-29). Graó.
- Prieto, J.A.; Gómez Carrasco, C.J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social: una experiencia en Bachillerato. *Clío. History and History Teaching*, 39.
- Queensland Board of Senior Secondary School Studies (1999). *Ancient History. Syllabus for the Senior external examination*, Queensland Board of Senior Secondary School.
- Ramírez, M.A. (2009): Las dos caras de Jano: la imagen del bárbaro en el Imperio romano. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie II, Historia Antigua*, 22, 275-285.
- Ranieri, M. (Ed.). (2016). *Populisms, Media and Education. Challenging discrimination in contemporary digital societies*. Routledge.

- Roldán Hervás, J.M. 1981. La República Romana. En *Historia de Roma* (Tomo I): Cátedra.
- Rodríguez Mayorgas, A. (2011). La figura del historiador en la república romana. *Studia Historia. Historia Antigua*, 29, 65-95.
- Rodríguez Mayorgas, A. (2014). Los bárbaros hispanos de Livio en la Segunda Guerra Púnica. En Bravo Castañeda, G. y González Salinero, R. (Eds.). *Conquistadores y conquistados: relaciones de dominio en el mundo romano, actas del XI Coloquio de la Asociación Interdisciplinar de Estudios Romanos*, (255-268). Signifer Libros.
- Rodríguez Santana, D.A. (2016). En la piel del otro. Los juegos de rol como herramienta para deconstruir la alteridad en el aula. En Andreu Mediero, B., Arroyo Doreste, A. y García Ruíz, C.R. (Coord.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global*. (pp. 116-125). AUPDCS.
- Rosales Saavedra, D, y González Silva, F. (2009). Alteridad como eje para la comprensión de los estudiantes de secundaria. Una perspectiva que abre el horizonte educativo. *Horizontes Educativos*, 14(1), 25-36.
- Ruiz, C. (2009). La alteridad. *Casa del tiempo*, 25(3), 99-101.
- Rüsen, J (2005). *History: narration, interpretation, orientation*. Berghahn.
- Saiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 34-56.
- Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>.
- Seixas, P (2010). A Modest Proposal for Change in Canadian History Education. En Nakou, E, Barca, I. (Eds.). *Contemporary public debates over history education*. (pp 11-26). Information Age Publishing.
- Seixas, P (2011). Assesment of Historical Thinking. En Clark, P. (Ed.). *New possibilities for the past: shaping history education in Canada*. (pp- 139-155). UBC Press, 2011.
- Schmitt-Pantel, P. (2002). Que dire du monde antique à l'École?. En: Hagnerelle, M. (dir.), *Apprendre l'histoire et la géographie à l'École, Actes du colloque organisé à Paris les 12, 13 et 14 décembre 2002*, p. 57.

- Sponholz, L. (2016). Islamophobic hate speech: What is the point of counter-speech? The case of Oriana Fallaci and *The Rage and the Pride*. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 36(4), 502-522. <https://doi.org/10.1080/13602004.2016.1259054>.
- Suetonio. (1992). *Vidas de los doce césares* (Agudo Cubas, R. M., trad.). Tomo I. Gredos. (Original publicado en el 121).
- Suetonio. (1992). *Vidas de los doce césares* (Agudo Cubas, R. M., trad.). Tomo II. Gredos. (Original publicado en el 121).
- Tácito. (1980). *Annales I-VI*, (Moralejo, J.L, trad y notas). Gredos. (Original publicado en S. I d.C).
- Tácito. (1980). *Annales XI-XVI*, (Moralejo, J.L, trad y notas.). Gredos. (Original publicado en S. I d. C).
- Tácito. (1981). *Agrícola, Germania, Diálogo sobre los oradores*. (Requejo, J.M, trad y notas). Gredos. (Original publicado en 102).
- Tácito. (2015). *Historias*. (Soler Franco, J., trad, 2015). Fernando el Católico" (CSIC). (Original publicado en S. II d. C).
- Tito Livio. (1990). *Historia de Roma desde su fundación. Libros I-III*, (Villar Vidal, J.A., notas y trad). Gredos.
- Tito Livio. (1990). *Historia de Roma desde su fundación. Libros IV-VII*, (Villar Vidal, J.A., notas. y trad). Gredos.
- Valerio Máximo. (2003). *Hechos y dichos memorables: Libros I-VI*, (López Moreda, S, Harto Trujillo, M^a. L. y Villalba Álvarez, notas y trad). Gredos.
- Vansledbright, B. (2014). *A. Assessing historical thinking and understanding: Innovate designs for new standards*. Routledge.
- Vázquez, J.Z. (1978). *Historia de la historiografía*. Ateneo.
- Veleyo Patérculo. *Historia romana*, (Sánchez Manzano, M^a, A., trad. 2001). Gredos.
- Vicens Vives, J. (2003). *Aproximación a la Historia de España*. Ediciones Vicens Vives.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52. 1-17.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Zemon Davies, N (1975-1976). Womens History in Transition: The European Case. *Feminist Studies*, 3, p. 90.

8. Anexos

Documentos 1-9 para la segunda sesión.

Documento 1. Descripción de Estrabón del concepto bárbaro.

“Creo que la palabra “bárbaro” se pronunciaba al principio de forma onomatopéyica, como battarizein, traulizein y psellízein, para referirse a quienes hablaban con una pronunciación difícil y de forma seca y ruda, pues nosotros estamos bien dotados para dar nombre a los sonidos con sonidos iguales por su homogeneidad. [...] Como todos los que hablaban con ese acento áspero eran llamados bárbaros, las lenguas de todas las tribus parecían serlo también, me refiero a las de quienes no eran griegos. A esos los llamaban pues apropiadamente bárbaros, al principio de forma insultante, en la idea de que hablaban áspera o rudamente, luego usamos el término como nombre étnico general, para distinguir a esos pueblos de los griegos”.

Str. 14. 2. 28. Traducción de De Hoz García-Bellido 2003: 541-542. Los términos de la segunda línea significan “balbucear”, “tartamudear” y “pronunciar mal”.

Documento 2. Tópico de la naturaleza feroz.

“Puesta la atención y preocupados ante el riesgo de una guerra civil, se descuidaban los asuntos exteriores. Envalentonándose ante esta situación los rexolanos, pueblo sármata que había pasado a cuchillo a dos cohortes el invierno anterior, irrumpieron en la Mesia hasta nueve mil jinetes, con gran confianza en sí mismos, movidos más por su natural feroz y por lograr un buen botín que por presentar batalla”.

Tac. Hist. 1. 79. 1. Traducción de J. Soler 2015: 45

Documento 3. Barbarie, salvajismo, ejecutados en templos.

“Hay que añadir además a su irreflexión la barbarie y el salvajismo que suele ser connatural a los pueblos del Norte, como por ejemplo la costumbre de colgar, al volver de la batalla, las cabezas de los enemigos de las colas de los caballos, para llevárselas y clavarlas ante las puertas de sus templos”.

Str. 4. 4. 5. Traducción de Meana y Piñero 1992: 181.

Documento 4. Romanos como no bárbaros, pero ejecutando en templos.

“Ellos, que no practicaban ninguna costumbre barbará ni extranjera, [...] se vieron obligados, cediendo a ciertas palabras de los libros sibilinos, a enterrar vivos en el llamado Foro Boario a dos griegos, hombre y mujer y, de modo semejante, a dos galos, en cuyo honor se celebran en el mes de noviembre aún hoy ceremonias secretas y a las que no se puede asistir”.

Plu. Marc. 3. 6. Traducción de Pérez Jiménez y Ortiz 2006: 398.

Documento 5. Pueblo guerrero, apego a las armas.

“«No obstante, os concedo marcharos sin sufrir castigo si deponéis vuestras armas». Sin embargo, la indignación se apoderó de todos a la vez y gritaron que no entregarían sus armas. Tuvo lugar un combate encarnizado en el que la mitad de los celtíberos cayó tras haber opuesto una feroz resistencia”.

App. Hisp. 31. Traducción de Sancho Royo 1980: 133.

Documento 6. Nómadas (frente a la ciudad civilizada)

“En efecto: se había presentado una horda muy numerosa de nómadas, lo cual significaba un riesgo para ambos. Si se toleraba su presencia, el país entero se convertiría en bárbaro”.

Plb. 11. 34. Traducción de Balasch 1981: 454

Documento 7. Asiduidad al alcohol y violencia.

“Acuden armados a sus asuntos, y de la misma guisa con no menor frecuencia a los banquetes. Para nadie es vergonzoso pasar el día y la noche bebiendo continuamente. Las riñas, como es natural entre gente muy dada a la bebida, concluyen pocas veces con insultos y más a menudo con muertes y heridas”.

Tac. Germ. 22. Traducción de Requejo 1981: 129.

Documento 8. Gusto por el alcohol, tanto como para iniciar una conquista.

“Más tarde probaron el vino que, entonces por primera vez, les trajeron de Italia. Les causó tan buena impresión la bebida y quedaron todos tan enloquecidos [...] que se pusieron las armas, cogieron sus familias e iniciaron la marcha hacia los Alpes, en busca de la tierra que producía semejante fruto, considerando el resto estéril y silvestre”.

Plu. Cam. 15. Traducción de Pérez Jiménez 2008: 353.

Documento 9. Malas costumbres y de higiene. Estrabón también critica a los romanos con esto, dado que hacían lo mismo.

“Por vivir no según un ritmo ordenado sino más bien según una necesidad y un impulso salvajes, con costumbres envilecidas; a no ser que se piense que viven ordenadamente los que se lavan y se limpian los dientes, tanto ellos como sus mujeres, con orines envejecidos en cisternas, como dicen de los cántabros y sus vecinos”.

Str. 3. 4. 16. Traducción de Meana y Piñero 1992: 107-108.

Documentos 10. Descripción de Estrabón sobre Laconia.

“El Taigeto domina esta parte de la costa; situado a escasa distancia del mar, es un macizo alto y abrupto que, en su parte septentrional, se une a las laderas de los montes de Arcadia de tal modo que sólo deja en medio un profundo valle, por donde Mesenia confina con Laconia. Al pie del Taigeto, en el interior, están Esparta y Amidas, donde se encuentra el templo de Apolo, y también Faris. El sitio donde se levanta la ciudad de Esparta se encuentra en mi terreno más bajo, aunque tenga montañas en medio; no hay, sin embargo, ninguna parte pantanosa, aun cuando antiguamente era pantanosa la zona suburbana, y por eso la llamaban Limnas; el santuario de Dioniso de Limnas también se encontraba en un suelo húmedo, pero ahora sus fundamentos se levantan en un terreno seco”.

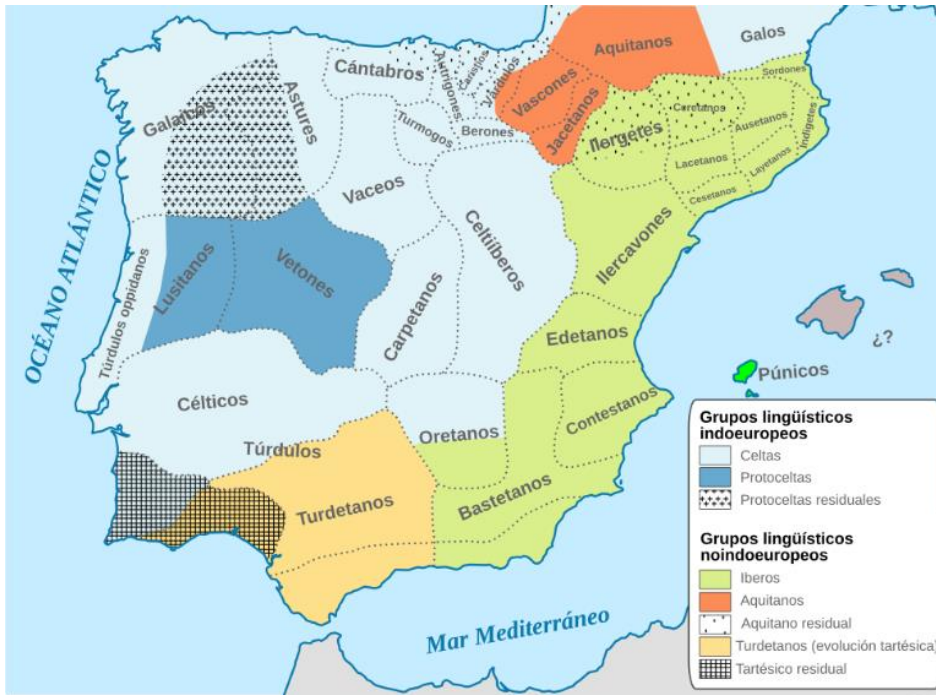
Str. 8.5.1. Traducción de Torres 2008: 113-114.

Documento 11. Mapa de los pueblos itálicos.



Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Umbros#/media/Archivo:Italy_400bC_es.svg
(14/06/22)

Documento 12. Mapa de los pueblos iberos prerromanos.



Fuente: <https://caminandoporlahistoria.com/pueblos-prerromanos/> (14/06/22)

Documento 13. Mapa de los pueblos germanos.



Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Pueblos_germ%C3%A1nicos#/media/Archivo:GermansAD50-es.svg (14/06/22)

Documento 14. Mapa de los pueblos britanos.



Fuente: <https://somosgodos.com/geografia/pueblos-y-tribus/celtas/> (14/06/22)

Documento 15. Mapa de las provincias romanas.



Fuente:

https://es.wikipedia.org/wiki/Administraci%C3%B3n_provincial_romana#/media/Archivo:RomanEmpire_117_es.svg (14/06/22)

Documento 16. Mapa de las etapas de conquistas romanas.



Fuente: Libro de texto Algaida, 2020. Geografía e Historia. Página 273. (14/06/22)

https://librodigital.edistribucion.es/demos/Algaida/8421728528294/html/at00375201_11_ccss_1eso/descifrada.html?view=1&pag=7

Documentos 17-29. Sesión 5.

Documento 17. Mujer ideal según la tradición romana.

“¿No es el mejor don una esposa casta, que guarde la casa, buena administradora, que sepa criar a sus hijos, que te alegre en la salud y te cuide en la enfermedad, que te acompañe en la felicidad y te consuele en la desgracia, que sepa contener la naturaleza alocada de la juventud y que temple la rigurosa severidad de la vejez? ¿No es dulce levantar al hijo nacido de ambos, criarlo y educarlo, imagen de nuestro cuerpo, imagen de nuestra alma, de tal modo que durante su crianza nazca dentro de él otra persona? ¿No es el mayor bien, en el momento de abandonar esta vida, dejar como sucesor y heredero tanto de la estirpe como del patrimonio a alguien nacido de ti mismo, separarse de la vida humana pero seguir vivo en su descendencia, y que nada de eso caiga en manos de extraños, como en la guerra, ni muera totalmente, como en la peste?”.

Dio. Cas. 56. 3. Traducción de J. M. Cortés Copete 2011: 348.

Documento 18. Las buenas costumbres de las mujeres, ser doméstica y coser lana.

“Forastero, lo que tengo que decir es corto. Párate y lee esto. Esta es la triste tumba de una hermosa mujer. Sus padres la llamaban Claudia. Amaba su marido con todo su corazón. Tuvo dos hijos, a uno de los cuales. Lo dejó en la tierra, al otro lo dejó bajo la tierra. Fue encantadora en su conversación y su conducta fue la apropiada. Cuidó de su casa e hilaba lana. Puedes irte”

CIL I 2 ,1211 = ILLRP 973. Traducción de Fernández Aller 2016: 21.

Documento 19. Alabanza de las buenas costumbres.

Su madre fue Julia Procila, de una castidad poco común. Criado en su amoroso regazo, pasó la niñez y la adolescencia en el cultivo de todas las nobles artes. Aparte de su natural bueno y puro, alejábalo de las seducciones del pecado [...] Se habría lanzado en su primera juventud al estudio de la filosofía con un afán mayor de lo que se le permite a un romano y a un senador, si la prudencia de su madre no hubiera refrenado su ánimo impetuoso y ardiente

Tac. Agr. 4. 2-3. Traducción de J. M. Requejo 1981: 56.

Documento 20. Virtudes de las mujeres según el *Mos maiorum*.

“De una moralidad a la manera antigua, amable incluso más allá de lo que se consideraba propia de las mujeres de antaño, madre dominante, esposa complaciente, bien acomodada tanto a las artes de su marido como a la simulación de su hijo”

Tac. Ann. 5. 1. 3. Traducción de J. L. Moralejo 1979: 333

Documento 21. Distinción entre el hombre y la mujer de Columela.

“Se ha destinado por la naturaleza el trabajo de la mujer para el cuidado doméstico, y el del marido para los ejercicios forenses y para los exteriores. Por consiguiente, ha asignado al hombre calores y fríos que sufrir, también caminatas y trabajos de la paz y de la guerra, esto es, de la Agricultura y del servicio militar; y á la mujer, por haberla hecho inhábil para todas estas cosas, le dio el cuidado de las domésticas”

Columela, De r. r. 12. Traducción de V. Tinajero 1879: 236.

Documento 22. Texto que critica que las mujeres fueran instruidas.

“Que la mujer que se acuesta contigo carezca de estilo oratorio, que no dispare un entimema retorcido en párrafos redondeados. Que no conozca todas las historias [...] Odio a la mujer que repite y da vueltas a la Gramática de Palemón sin infringir nunca las leyes y las reglas de la lengua, que, chiflada por lo antiguo, me repite versos que desconozco y reprende a su amiga analfabeta por palabras que no preocupan a los hombres”

Juv. 6. 447-456. Traducción de M. Balasch 1991: 231-232.

Documento 23. Medidas contra la impudicia de las mujeres.

“El mismo año, por rigurosos decretos del senado se puso coto a la impudicia de las mujeres, y se estableció que no pudieran hacer comercio de su cuerpo la que tuviera por abuelo, padre o marido a un caballero romano. Pues Vistilia, nacida de familia de pretores, había proclamado ante los ediles su licencia para prostituirse, según una costumbre admitida entre los antiguos, que juzgaban que las impúdicas tenían bastante castigo en la misma confesión de su vergüenza”

Tac. Ann. 2. 85. 1-2. Traducción de J. L. Moralejo 1979: 192. Se refiere al año 19 d. C

Documento 24. El sexo como origen de debilidad.

“Dinis, que por su avanzada edad y larga experiencia conocía la fuerza y la clemencia romanas, les decía que el único remedio para su aflicción era deponer las armas, él fue el primero en entregarse al vencedor con su esposa y sus hijos. Lo siguieron las personas débiles por su edad o su sexo”

Tac. Ann. 4. 50. 2. Traducción de J. L. Moralejo 1979: 308

Documento 25. Crítica a Fulvia por no comportarse según la tradición.

“Aquella era una mujer que no circunscribía sus pensamientos a las simples tareas del hogar, como cardar la lana, ni se veía digna de domeñar a un simple ciudadano, sino que tenía designado casarse con un gobernante al que quería gobernar y un capitán dispuesto al que se le capitaneara. De esta forma, las lecciones de sumisión que Antonio recibió de Fulvia, le sirvieron a Cleopatra para tomar posesión de él, ya que desde el principio estaba amansado y medianamente instruido en obedecer a las mujeres.

Plu. Ant. 10. 4. Traducción de J. P. Sánchez Hernández y M. González González 2009: 137.

Documento 26. Adjudicación de los vicios a las mujeres.

“Se encendió en más que infamantes acusaciones contra ella, tachándola de impúdica, de haber adulterado con Asinio Galo y de haberse visto empujada al hastío de la vida por la muerte del mismo. Pero Agripina, que no soportaba a un igual y que estaba ávida de dominio, había abandonado, con sus preocupaciones propias de un hombre, los vicios propios de las mujeres.

Tac. Ann. 6. 25. 2. Traducción de J. L. Moralejo 1979: 363-364.

Documento 27. Mujeres romanas en su vida cotidiana.



Fuente: Ilustración de Esperanza Martín. Página web Pastwomen.

<https://www.pastwomen.net/mujeres-en/roma>

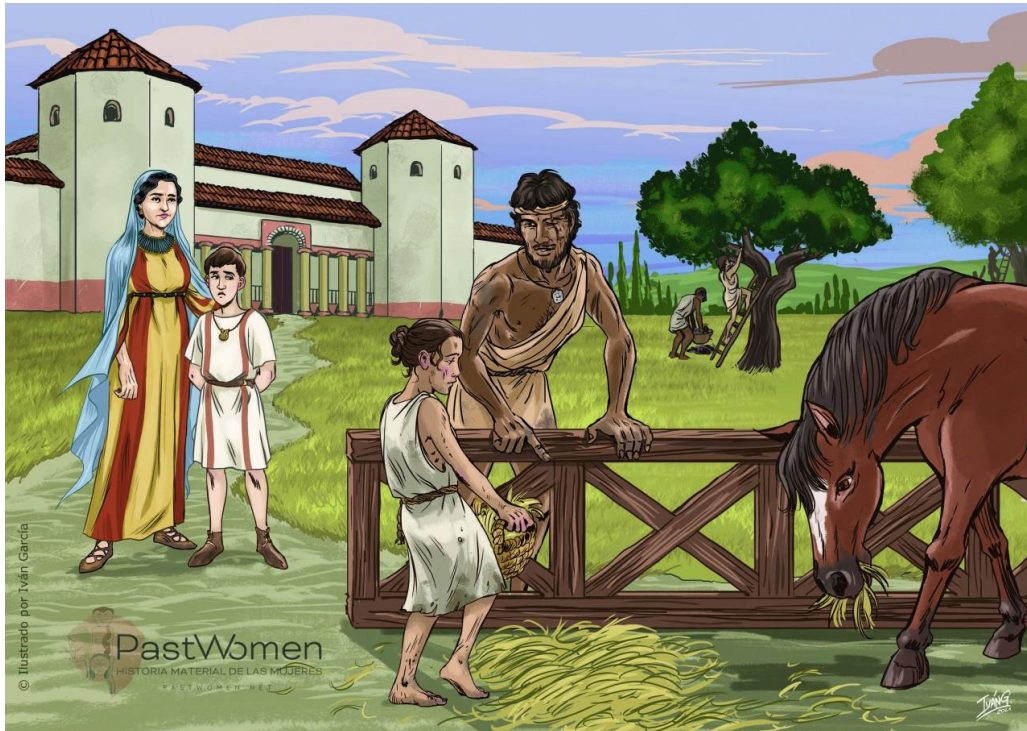
Documento 28. Entrega de un bebé a una nodriza para su cuidado.



Entrega de un bebé a una nodriza esclava para su cuidado.

Fuente: Ilustración de Iván García. Página web Pastwomen.

Documento 29. Familia patricia a la izquierda. Trabajador y trabajadora a la derecha.



Fuente: Ilustración de Iván García. Página web Pastwomen.

Documento 30. Sobre los esclavos y las funciones de las familias.

“No utilizan a los demás esclavos encomendándoles funciones domésticas concretas, como hacemos nosotros. Cada cual lleva su casa y sus penates. El señor impone la entrega de cierta cantidad de trigo o de ganado o de tela, como si fuera un colono, y el esclavo acata estas condiciones. La mujer y los hijos realizan las restantes tareas de la casa”

Tac. Germ. 25. 1. Traducción de J. M. Requejo 1981: 130.

Documento 31. Vestimenta de germanos y germanas.

“Su vestimenta habitual es un sayo, sujeto con una hebilla, o, en su defecto, con una púa; sin más abrigo, se pasan todos los días a cubierto, junto al fuego del hogar. Los más ricos se distinguen por su vestidura, no flotante, como la de los sármatas y partos, sino ajustada y que deja adivinar todos sus miembros. Llevan también pieles de animales [...] Eligen animales y entremezclan las pieles que les quitan con pieles de otros que produce el Océano exterior y sus desconocidas aguas. No es diferente la indumentaria de las

mujeres de la de los hombres, salvo que ellas van cubiertas a menudo con mantos de lino adornados con algunas franjas de color púrpura: la parte superior de tal vestido no termina en mangas, sino que deja al descubierto el antebrazo, el brazo y también la parte más próxima al pecho”

Tac. Germ. 17. 1-3. Traducción de J. M. Requejo: 125.

Documento 32. Sobre el matrimonio entre los pueblos germanos.

“El matrimonio es allí muy respetado y no podría alabarse más otro aspecto de sus costumbres. En efecto, son casi los únicos bárbaros que se contentan con una sola mujer, excepto unos pocos, quienes, no por su ardor amoroso, se ven solicitados para muchas uniones por su condición de nobles”

Documento 33. Sobre el matrimonio y la dote entre germanos.

“La mujer no aporta la dote al marido, sino el marido a aquélla. Intervienen en la ceremonia los padres y parientes y dan su aprobación a los presentes dotales, regalos que no tienen como fin el deleite femenino ni su uso como adorno para la recién casada, sino que consiste en bueyes, un caballo embridado y escudo una “frámea” y una espada. A cambio de estos presentes es aceptada la mujer, quien regala a su hombre algunas armas; éste es el mejor vínculo, éstos los misterios sagrados, éstos los dioses del matrimonio. Para que la mujer no se considere ajena al valor militar y a los avatares de la guerra, se le advierte que pasa a ser compañera de penalidades y peligros; que ha de soportar lo mismo, tanto en paz como en guerra: esto es lo que significan los bueyes, el caballo preparado y las armas; así han de llevar el papel de madres: lo que reciben han de entregarlo intacto y sin menoscabo a sus hijos, para que lo reciban sus nueras y vaya a parar más tarde a sus nietos”

Tac. Germ. 18. 2-4. Traducción de J. M. Requejo 1981: 126

Documento 34. Sobre la discreción de las germanas, criticando a las romanas indirectamente.

“Viven, pues, envueltas en su recato, sin echarse a perder por ningún atractivo de los espectáculos ni por las provocaciones que suscitan los banquetes. Hombres y mujeres desconocen por igual los intercambios de cartas a escondidas”

Tac. Germ. 19. 1. Traducción de J. M. Requejo 1981: 126.

Documento 35. Tácito pone como ejemplo a las mujeres germanas.

“Para ser un pueblo tan numeroso, los adulterios son escasos; su castigo es inmediato y queda en manos de los maridos: en presencia de los parientes, expulsan del hogar a la culpable, desnuda y con el cabello cortado, y la conducen a latigazos por todo el poblado. No hay ningún perdón para la honestidad corrompida; no podrá encontrar marido ni valiéndose de su hermosura, juventud y riqueza”

Tac. Germ. 19. 2. Traducción de J. M. Requejo 1981: 126.

Documento 36. De nuevo, crítica hacia las romanas que no amamantan, sino que dejan que sus hijos sean criados y alimentados por una nodriza.

“En todas las casas crecen desnudos y sucios, hasta alcanzar esos miembros y contextura que nos causan admiración. Cada madre cría a su hijo a sus pechos y no lo deja en manos de esclavas o nodrizas. No puedes distinguir al amo del criado por las exquisiteces de su crianza. Viven entre los mismos animales y en el mismo suelo hasta que la edad separa a los hombres libres y su valía los distingue”

Tac. Germ. 20. 1-2. Traducción de J. M. Requejo 1981: 127.

Documento 37. Estrabón sobre las mujeres íberas.

“Las mujeres trabajan la tierra y paren en el mismo campo, bajo un árbol y luego siguen trabajando...”; “El esposo es el que dota a la mujer y son las hijas quienes heredan y eligen las esposas para sus hermanos” Y añade: “tales costumbres apuntan a una ginecocracia que no puede llamarse civilizada”.

Str. 3. 4. 18. Traducción de Meana y Piñero 1992: 111.

Documento 38. Tácito recoge que las mujeres iban a cazar con los hombres.

“Hay en los fenos un salvajismo asombroso y una pobreza detestable: ni armas, ni caballos, ni hogares; hierba para alimentarse, pieles para vestirse, el suelo para dormir; toda su esperanza en las flechas, que, a falta de hierro, Llevan un hueso afilado en la punta. La caza proporciona alimento lo mismo a hombres que a mujeres, pues éstas les acompañan a todos los sitios y reclaman su parte en el botín”

Tac. Germ. 46. 3. Traducción de J. M. Requejo 1981: 147.

Documento 39. El papel de las mujeres britanas dentro del ejército.

“Ante la orilla estaba desplegado el ejército enemigo, denso en armas y en hombres; por medio corrían mujeres que, con vestido de duelo, a la manera de las Furias y con los cabellos sueltos blandían antorchas; en tomo, los druidas, pronunciando imprecaciones terribles con las manos alzadas al cielo; lo extraño de aquella visión impresionó a los soldados hasta el punto de que, como si sus miembros se hubieran paralizado, ofrecían su cuerpo inmóvil a los golpes. Luego, movidos por las arengas de su jefe, y animándose a sí mismos a no temer a un ejército mujeril y fanático, y echando adelante las enseñas, abaten a los que encuentran a su paso y los envuelven en sus propios fuegos”

Tac. Ann. 14. 30. 1-2. Traducción de J. L. Moralejo 1980: 180.

Documento 40. Tácito alaba a la reina Boudicca, criticando al resto de mujeres.

“Pero la persona que fue jugó el papel decisivo para levantar a los nativos y convencerlos para que lucharan contra Roma fue Boudicca, una mujer britana de la familia real, poseedora de un valor y una inteligencia superiores a las que se podían esperar de una mujer”

Dio. Cas. 62. 2. 2. Traducción de A. D. Duarte Sánchez 2014: 44-45.

Documento 41. Tácito da a Boudicca elementos típicamente masculinos.

“Esta mujer reunió su ejército, en número de unos ciento veinte mil, y subió luego a una tribuna que había hecho erigir sobre tierra húmeda, a la manera romana. Era de estatura alta, de apariencia aterradora, de la mayor fiereza en su mirada y con una voz áspera; una gran melena del más rubio cabello le caía hasta las caderas, portaba sobre su cuello un gran collar de oro y vestía una túnica de variados colores sobre la que sujetaba con un broche un grueso manto. Este era su invariable atuendo, agarró entonces una lanza para hacerse más aterradora a los presentes y les hablo así”

Dio. Cas. 62. 2. 3-4. Traducción de A. D. Duarte Sánchez 2014: 45.