



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**CARLOS V Y LA
REVOLUCIÓN DE LAS
COMUNIDADES DE CASTILLA
(1520-1521). PROPUESTA
DIDÁCTICA PARA SU
DESMITIFICACIÓN EN LAS
AULAS**

Alumno/a: Illana López, Francisco Javier

Tutor/a: Prof. D. Santiago Jaén Milla
Dpto: Didáctica de las Ciencias

Octubre, 2019

Resumen

La Revolución de las Comunidades de Castilla (1520-1521), en la que una serie de personalidades y nobleza de distintas ciudades se alzaron contra el modelo de Estado que trajo consigo el rey Carlos I, constituye un proceso histórico sobre el que hay mucho de erróneo y mitificado. Ello es fruto de que, durante el siglo XIX, en la construcción del Estado-nación español, numerosos políticos trataron de legitimar las nuevas ideas políticas liberales en este proceso. Así, construyeron un discurso que presentaba a los comuneros como supuestos luchadores por la libertad, contra el régimen absoluto de la Monarquía.

En este trabajo realizamos una revisión de este proceso histórico, para la construcción de una unidad didáctica para la asignatura Historia de España de 2º de Bachillerato encaminada a su desmitificación entre el alumnado. Para ello proponemos una metodología didáctica fundamentalmente práctica, basada en el trabajo con diversas fuentes históricas y la posterior discusión de estas.

Palabras clave

Historia moderna, Carlos V, comuneros, liberalismo, didáctica, Bachillerato

Abstract

The aim of this work is to present a review of the historical process named as the Revolution of the Communities of Castile (1520-1521) as well as a didactic proposal for its teaching in a Second Baccalaureate course of Spanish History. During this process, some personalities in addition to the nobility from different cities fought against the state model that was instituted by King Charles I of Spain. Many falsehoods and myths has appeared around this historical process: many politicians presented the commoners as supposed fighters against the absolutist monarchy in order to legalise the new liberal ideas in the Nineteenth Century.

For this reason, we propose a teaching methodology fundamentally based on practical analysis, so students will work with various historical sources and the subsequent discussions generated about this topic. Our final goal is to demystify this historical process.

Keywords

Modern History, Charles V, commoners, liberalism, didactic, Baccalaureate.

Índice

1. Introducción.....	3
2. Fundamentación epistemológica.....	4
2.1. Carlos V y la guerra de las Comunidades. Contexto histórico y estado de la cuestión.....	5
2.1.1. Las Comunidades: mitificación y realidad.....	10
2.2. Didáctica de la historia moderna y las revoluciones sociales. Usos y abusos.....	16
2.3. El siglo XVI español y la Guerra de las Comunidades en los libros de texto.....	19
3. Proyección didáctica.....	24
3.1. Objetivos.....	24
3.1.1. Objetivos generales.....	24
3.1.2. Objetivos didácticos específicos.....	26
3.2. Competencias.....	27
3.3. Contenidos.....	28
3.4. Metodología: cronograma y recursos de las sesiones.....	29
3.4.1. Principios metodológicos.....	29
3.4.2. Temporalización: cronograma.....	32
3.4.3. Sesiones y actividades.....	32
3.4.4. Recursos materiales, espaciales y humanos.....	41
3.5. Evaluación.....	42
3.5.1. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.....	42
3.5.2. Técnicas e instrumentos de evaluación.....	44
4. Conclusiones.....	47
5. Bibliografía.....	50
Anexo I.....	52
Anexo II.....	54
Anexo III.....	55
Anexo IV.....	56
Anexo V.....	57

1. Introducción

La revolución de las Comunidades de Castilla (1520-1521) constituyó un proceso trascendental para el definitivo establecimiento de la dinastía Habsburgo en la Corona castellana. Un proceso por el que una serie de nobles en distintas ciudades del corazón del reino se levantaron contra la figura de un rey nacido fuera de España, y que llegó coronado como Carlos I, trayendo consigo toda la burocracia y cortesanos propios de su Flandes natal que tuvieron difícil encaje en Castilla. Esta Revolución desembocó en una auténtica guerra civil que, aletargada durante siglos, fue resucitada su historia en la época del Liberalismo español para construir un mito anacrónico sobre la figura de los comuneros.

Durante la construcción del Estado-nación español, muchas personalidades de muy distinta orientación política comenzaron a poner en sus discursos aquella olvidada Revolución: tratando de legitimar el nuevo Estado liberal, diversos políticos pretendieron buscar en las Comunidades a la primera Revolución contra la monarquía en la Europa moderna. Tremendo y anacrónico error, tratando de juzgar con la óptica de las revoluciones liberales decimonónicas un alzamiento acontecido en el siglo XVI contra la figura de un rey, y no contra la monarquía. Un discurso que hizo de este un proceso histórico tremendamente mitificado, y del que se cometieron abusos que han llegado hasta nuestros días. Todavía hoy, algunos libros de texto de Educación Secundaria y Bachillerato no han desterrado ese planteamiento, y en algunos de ellos todavía se realizan afirmaciones como que los comuneros lucharon contra la Corona por la "libertad". Quién sabe lo que podría definirse como libertad en una época a caballo entre el Medievo y la Modernidad.

El objetivo base de este trabajo será, por tanto, la construcción de una unidad didáctica integrada para la asignatura Historia de España de Bachillerato, en la que se trate de desmitificar el proceso de las Comunidades en las aulas. De este objetivo fundamental emergen diversos objetivos que, establecidos en la legislación educativa vigente o elaborados específicamente para nuestra UDI, explican la importancia de la misma. Importancia que reside en la necesidad de difundir entre el alumnado la importancia de la construcción de un discurso histórico con rigor científico, ajeno a tantos mitos erróneos y extendidos en la sociedad, siendo este uno de tantos casos en la Historia.

Será necesario elaborar, previamente, un discurso teórico sobre la guerra de las Comunidades y las causas reales que la motivaron, así como sobre la revisión que durante el siglo XIX se hizo de este proceso histórico a costa de los intereses políticos de entonces. Consultaremos, de un lado, la historiografía disponible acerca de esta revolución y la revisión de la misma en el Liberalismo; de otro, los contenidos teóricos

que se dedican a las Comunidades en los libros de texto de Bachillerato, y que de entrada se antoja que son mínimos. Todo ello apoyado sobre unas pinceladas acerca de lo que los didactas de las ciencias sociales han estudiado sobre el trabajo en las aulas de la Historia Moderna, las revoluciones, el estudio de los procesos históricos, etc.

Para ello se va a utilizar una metodología que consideramos dinámica en las aulas, en la que el debate tendrá un papel privilegiado, en busca de un aprendizaje constructivista opuesto al positivismo con que la disciplina histórica todavía hoy se enseña por un cierto sector del profesorado. Para ello reduciremos las lecciones teóricas en forma de clase magistral al mínimo que nos sea posible, en aras de centrar las sesiones en el análisis de recursos de distinta índole y la posterior discusión de los mismos. Fuentes documentales, bibliografía, obras pictóricas y recursos audiovisuales, como punto de partida para la articulación de las sesiones y el diálogo o debate que proponemos entre alumnado y docente. Todo ello, a partir de la legislación vigente para el currículum de Bachillerato en Andalucía, a saber, el *Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre* del Ministerio de Educación, y la *Orden de 14 de julio de 2016* de la Junta de Andalucía.

Pretendemos analizar qué estudian los alumnos y las alumnas de Bachillerato acerca de la Revolución de las Comunidades de Castilla, y proponer una unidad didáctica en la que este proceso se trabaje con una metodología eminentemente práctica. Todo ello, en aras de desmitificar entre el alumnado este proceso trascendental para la Historia Moderna española, desterrando ideas erróneas que se generalizaron entre los siglos XIX y XX, y tratando de que sean los propios y las propias estudiantes quienes, a través del análisis y discusión de las fuentes, construyan su propio discurso coherente y con rigor histórico sobre la temática.

2. Fundamentación epistemológica

En el primer bloque de este trabajo, es preciso realizar un estado de la cuestión a partir de tres tipologías de fuentes: la historiografía, la didáctica de la historia, y los libros de texto.

De este modo, inicialmente se hace indispensable establecer el contexto histórico en que se desarrolla el proceso revolucionario de las Comunidades de Castilla, a partir de la historiografía. Es por ello que comenzaremos situando este fenómeno en un marco espacial y cronológico concreto: la Corona de Castilla a comienzos del reinado de Carlos I. Habiendo situado este contexto histórico, construiremos un relato del proceso comunero en la España de su tiempo, a la vez que realizaremos un recorrido por la significación histórica del mismo.

En un segundo lugar, apoyaremos todo lo planteado en ese contexto sobre lo que diversos didactas de las ciencias sociales han escrito sobre ello. Esto es, a partir de la consulta de diversas obras de referencia en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales, realizaremos un breve estado de la cuestión sobre la enseñanza de la historia en las aulas de secundaria. Finalmente, atenderemos también a los libros de texto, examinando las bondades y las faltas que los publicados por diversas editoriales plantea, a nuestro juicio. Todo ello, con vista a la elaboración de nuestra unidad didáctica en el segundo bloque de este estudio.

2.1. Carlos V y la guerra de las Comunidades. Contexto histórico y estado de la cuestión

La historia de España¹ a comienzos de la Edad Moderna está marcada por el nacimiento de un nuevo Estado al que la historiografía ha llamado Monarquía Hispánica, y que abarca una serie de territorios –peninsulares y extrapeninsulares– bajo el dominio de la dinastía borgoñona de los Habsburgo. Una institución que se fragua con el matrimonio de Isabel I de Castilla y Fernando II de Aragón, los llamados Reyes Católicos; que se afianza –después de no pocas vicisitudes– con la coronación de Carlos I como soberano de un vasto conjunto de naciones muy diversas, y que se consolida en el reinado de su hijo Felipe II.

Afirmaba el historiador e hispanista Joseph Pérez que Carlos V llegó al poder a consecuencia de “una serie de desgracias imprevistas en la familia de los Reyes Católicos” (Pérez, 1999: 13). En efecto: la muerte de sus tíos Juan e Isabel, primeros en la línea sucesoria, así como la discutida demencia o incapacidad de la reina Juana I², fueron diversos avatares que llevaron a un jovencísimo Carlos de Gante a ceñir la corona de Castilla y Aragón. Dos reinos que, después de largos siglos de convivencia, de alianzas o de enfrentamientos durante la “Reconquista”, se unían bajo un mismo soberano. De un lado Castilla, que ya estaba expandiéndose por todo un Nuevo Mundo por conquistar; de otro la corona de Aragón, que tenía fijada su política internacional en una serie de territorios de la península Itálica: Nápoles, Sicilia y el Milanesado. Todo esto es lo que, con solamente dieciséis años, Carlos I recibió cuando se coronó rey de Castilla y

¹ Hemos de tener en cuenta que, a principios del siglo XVI, no existe el concepto de España como Estado-nación, para lo cual tenemos que esperar al XIX. Sin embargo, en este trabajo haré mención constante de España, de españoles y de españolas, en tanto en cuanto estamos hablando de la historia de este país, aunque estos términos puedan ser anacrónicos.

² Decimos discutida debido a que el debate en torno a la figura de Juana I de Castilla está todavía lejos de resolverse. En cualquier caso, para romper una lanza en favor de la legitimidad de Carlos V, solo es necesario remitirse al testamento de la reina Isabel I, quien dice que “cada vez que la dicha princesa, mi hija, no esté en mis reinos [...] o estando no quisiera o no pudiera ocuparse del gobierno de los reinos [...] en dichos casos el rey, mi señor, administre, rija y gobierne los mis mencionados reinos y, que tenga la administración y gobierno por la dicha Princesa, hasta que el infante Carlos, mi nieto, [...], haya cumplido veinte años” (Suárez, 2012: 483).

Aragón, en Bruselas en 1516. En efecto, en Bruselas. La coronación del rey de Castilla en el extranjero fue el primero de una serie de factores que acabaron desatando esa revolución de las Comunidades³, que en este trabajo vamos a tratar de enfocar a la didáctica en las aulas.

Ya coronado, el joven Carlos se presentó ante las Cortes de Castilla en Valladolid para ser jurado como rey, en febrero de 1518. Unas Cortes que se celebraban ya con gran crispación entre los procuradores, tal y como Fernández Álvarez (2015) describe con detalle: después de haberse coronado en el extranjero, desde su llegada a Castilla en el otoño de 1517, solo unos meses le habían bastado para repartir oficios y mercedes sin sentido a los cortesanos flamencos que con él habían viajado a Castilla. Ni más ni menos que el arzobispado de Toledo, la mitra primada de España que había ocupado el recientemente fallecido cardenal Cisneros, fue entregado a un tal Guillermo de Croy, un joven cortesano de diecisiete años que había acompañado al rey en su viaje a Castilla. Y, como este caso, otros muchos privilegios que habían sido entregados por el rey a sus cortesanos no solo en la Península Ibérica, sino también en Nápoles e incluso en las Indias.

Así se comprende el profundo descontento que los procuradores de las distintas ciudades con voto en Cortes mostraron ante un rey al que habían de jurar, cuando ni siquiera sabía hablar castellano. Carlos V mostró en esas Cortes un ideal de gobierno que marcaría todo su reinado. Dos habrían de ser los pilares de su Imperio, todos ellos conectados entre sí: el respeto y la paz entre todos los pueblos de la Europa cristiana, y la búsqueda de la unidad de todos estos pueblos lucha contra el Turco. Esto es lo que Carlos expone a las Cortes: la necesidad acabar con las guerras entre cristianos para buscar la paz y el respeto, pues él se muestra encargado por Dios de unir a todos los pueblos de la Cristiandad contra el *infiel*. Y, con ello, el Emperador ofrecía a los castellanos que su reino, merced a sus aportaciones económicas, fuera la cabeza de esta empresa.

Una idea imperial que, evidentemente, chocó con los intereses de los corregidores reunidos en las Cortes, quienes no dudaron en protestar ante el monarca. Es aquí, en esta sesión de las Cortes de Castilla, donde encontramos un buen ejemplo en que se pone de manifiesto que "frente a la tendencia absolutista de la Monarquía, haciendo hincapié en el origen divino de su poder, las Cortes alzan su propia voz: por el contrario, el poder está en la república, y si el rey reina y gobierna, es por un pacto callado" (Fernández, 2015: 92). Interesantísima esta idea, la de *res publica*, entendida

³ Interesante la postura de ciertos historiadores a este respecto, que definen esta coronación de Carlos I fuera de la Península Ibérica como un "golpe de Estado". Historiadores muy críticos con las nuevas políticas económicas que el Emperador trae a Castilla, y entre los que destaca el citado Joseph Pérez (1999, p. 67), para quien lo que hace el joven Carlos de Gante al coronarse fuera de sus reinos y rodeado de cortesanos flamencos es atentar contra el testamento de la reina Isabel.

esta como un contrato tácito entre Rey y Reino que caracterizaba a la monarquía española bajomedieval desde las Siete Partidas de Alfonso X y que, en el momento en que un monarca –Carlos I– trató de saltar por alto, todo el reino se puso en guardia contra la Corona. Esta idea de "república", entendida como la obligación que el monarca tiene de respetar a su pueblo, es una de las características esenciales que distingue a la Monarquía Hispánica del resto de Estados de inicios de la Edad Moderna. Así sería, al menos, hasta la llegada de los Borbones, y la nueva ordenación jurídica que trajeron consigo. Idea que no solo encontramos en la obra del citando Fernández Álvarez, sino también en otros hispanistas como J. Pérez (1999).

No solo la apropiación de rentas y oficios por parte de extranjeros fue lo que llevó a este difícil encaje del joven Carlos I en el reino –entiendo como reino a la asamblea de las Cortes, en que se daban cita los procuradores representantes de las ciudades–. También hemos de introducir las continuas ausencias del monarca que, sabido era, la Corte iba a tener que afrontar. Como ya se ha dicho, el joven Carlos de Gante recibe una herencia dinástica amplísima, que va mucho más allá de las coronas de Castilla y Aragón; por tanto, no era ningún secreto que Carlos I habría de viajar continuamente al resto de territorios de los que también era soberano –Nápoles, Flandes, el mismo Sacro Imperio Romano Germánico, etc.–. Es por ello que las Cortes solicitaron a Carlos V, desde el inicio de su reinado, que contrajera matrimonio cuanto antes, pues era necesaria la figura de una reina soberana que quedara al frente del reino durante las ausencias del monarca:

“Vuestra majestad, pues ya está en edad para ello, haya por bien de pensar con efecto de se casar y tomar mujer, de que creemos que Dios será servido y será un gran descanso y contentamiento de estos reinos (...) Así vimos que lo hizo la Católica reina doña Isabel con el Rey Católico, su marido, abuelos de vuestra majestad (...). Dar a la serenísima reina, además de los poderes, una instrucción muy clara y cumplida (...) y que tenga autoridad en el Consejo” (Alvar, 2012, pp. 37-38)⁴.

Fue precisamente su primera salida del reino, cuando marchó a Aquisgrán en 1520 para recibir la Corona del Imperio, dejando como "regente" a un flamenco, la chispa que hizo estallar la revolución de las Comunidades de Castilla, como a continuación vamos a ver. Pese a ello, dice H. Kamen (2017) que, de todos los reinos que Carlos V heredó, fue en Castilla donde más tiempo pasó: diecisiete fueron los años de su vida en España, frente a los nueve que pasó en el Imperio y doce en Flandes.

⁴ El documento reproducido corresponde a las Cortes de Valladolid en 1523, y que Alvar Ezquerra recoge en la obra citada en el texto.

Llegados a este punto, se hace estrictamente necesario enunciar qué fue el proceso de las Comunidades de Castilla. En boca de J. Pérez⁵ (2016), la guerra de las Comunidades supuso la primera de las revoluciones contra un monarca en la Edad Moderna, mucho antes por tanto que la Revolución Gloriosa de 1688 en Inglaterra y, por supuesto, antes que la Revolución Francesa de 1789. En líneas generales, podemos definir la llamada Guerra de las Comunidades como un alzamiento de varias ciudades castellanas contra el rey, promovida por el patriciado urbano y seguida con amplio fervor popular. Evidentemente, desde el momento en que las élites locales declamaran entre el pueblo las amenazas de las presiones fiscales que el nuevo monarca podría suponer, era de esperar ese apoyo popular en las ciudades sublevadas. Primero Toledo, en la primavera de 1520, luego Segovia, y seguidas a estos dos grandes focos se sumarían Madrid, León, Ávila, Salamanca, Medina del Campo, etc. El procedimiento revolucionario fue similar en las ciudades: la expulsión del corregidor, como representante de la autoridad regia, y la constitución de una "comunidad", nombre que recibirían las estructuras de poder constituidas en las ciudades sublevadas, apoyada por las milicias urbanas creadas para tal fin (Fernández, 2015: 141-159). Las exigencias de los comuneros a la Corona se sintetizan en el retorno del rey a Castilla, y la reducción de esas elevadas imposiciones fiscales para mantener una política imperial que a ellos resultaba ajena.

En Valladolid, como representante del poder del emperador ausente, situamos la figura del cardenal Adriano de Utrecht, a quien Carlos I había nombrado regente del reino en su ausencia, asesorado por el Consejo Real, máximo organismo de la gobernación en Castilla. Sin siquiera abogar por la vía del diálogo con los sublevados, tal y como el cardenal regente proponía, la respuesta del Consejo fue la de la represión violenta, lo cual radicalizó la sublevación, y llevó a otras tantas ciudades a sumarse a ella (Fernández Álvarez, 2015: 141-143). Tal vez el más ilustrativo a este respecto sea el suceso del asedio de Medina del Campo: ante la negativa de esta ciudad de entregar el cuantioso arsenal acumulado en su polvorín, el Consejo Real acordó el incendio de la ciudad, que quedó arrasada dejando en evidencia la política represiva de la Corona (Pérez, 1998: 175-177). Tras este suceso, el Consejo Real perdió la poca autoridad que le quedaba, y la corte en Valladolid calló, constituyéndose una nueva comunidad en la ciudad. La Revolución era imparable.

El cenit de las victorias iniciales alcanzadas por los exaltados tuvo lugar cuando, en septiembre de 1520, la reina Juana, recluida en Tordesillas, recibió en el alcázar a los generales Padilla, Bravo y Maldonado, y escuchó sus súplicas, e incluso permitió la

⁵ Durante este estado de la cuestión, ya se ha citado varias —y lo seguiremos haciendo— veces al historiador e hispanista francés Joseph Pérez. Ello es debido a que este autor de la Universidad de Bourdeaux-Montaigne es a mi juicio el máximo conocedor de la Revolución de las Comunidades de Castilla, habiendo dedicado gran parte de su vida al estudio de esta revolución

instalación de la Santa Junta comunera en la ciudad. Ahora bien, aunque la reina los recibió y dialogó con ellos, se negó rotundamente a firmar ninguna de las concesiones que pedían los comuneros. Es por ello que la Santa Junta quedó reducida a un mero gobierno revolucionario, ante la negativa de su reina a reconocerlo; de haber dado legitimidad Juana de Castilla al movimiento, esta Santa Junta se hubiera constituido en el nuevo poder legal de Castilla, dándose por derrocado el rey Carlos (Fernández Álvarez, 2015: 144). La alta nobleza que había apoyado al movimiento, temerosa ahora por sus privilegios, comenzó a preguntarse si no estaban yendo demasiado lejos, abandonando muchos de ellos su apoyo al movimiento, y sumándose al apoyo del ejército imperial⁶.

Recapitulando, la falta del esperado apoyo de Juana de Castilla al movimiento comunero abrió el camino a la disolución del mismo y la victoria del ejército imperial. Las ciudades que no disolvieron a tiempo sus comunidades viéndolo todo perdido, como hizo Burgos, fueron derrotadas por las tropas de Carlos V, como fue el caso de Tordesillas. Finalmente, fruto de una emboscada tendida por un general comunero retirado, en abril de 1521 el ejército comunero de Padilla, Bravo y Maldonado fue sorprendido en los campos de la localidad vallisoletana de Valladolid donde, tras una última batalla, fueron definitivamente derrotados y ejecutados *ipso facto* los tres generales⁷. La revolución de las Comunidades de Castilla se daba por concluida, aunque durante seis meses más seguiría dando sus últimos coletazos el Toledo, con María Pacheco, viuda de Juan de Padilla, al frente de la comunidad de la ciudad.

Cabe preguntarse, como punto final a este contexto histórico, cuáles eran verdaderamente las pretensiones de los líderes del movimiento comunero. Durante el pasado siglo XIX se construyó una visión idealizada de esta revolución, en la que los liberales decimonónicos trataron de verse reflejados en las figuras de los generales comuneros, como supuestos luchadores por la libertad contra la opresión del absolutismo. Nada más lejos de la realidad: los comuneros eran tan absolutistas como su tiempo, y el fin por el que luchaban no era sino el restablecimiento de la política tradicional bajomedieval castellana, frente a las nuevas estructuras de gobierno llegadas

⁶ Aquí hemos de destacar las figuras de Fadrique Enríquez de Velasco, almirante de Castilla y señor de Medina de Rioseco; y de Íñigo de Velasco y Mendoza, III Condestable de Castilla y IV Conde de Haro, quien ya había servido a la Corona con un importante papel en la guerra de Granada. Tal fue la participación de estos dos personajes nobiliarios en el acallamiento de la guerra de las Comunidades, que el rey dio a ellos plenos poderes por cédula de 22 de septiembre de aquel año: "Les cometemos y mandamos y les damos especial poder e facultad para que puedan proçeder e proçedan por aquella via e orden que ellos vieren e les pareciere contra las personas que en las alteraçiones y escándalos que ha habido y hay en los dichos Reynos este presente año (...)y puedan condenar en las penas así çeviles como criminales e confiscaciones de bienes e privación de cualesquier oficios reales e públicos que tengan". Carta reproducida en el *Corpus Documental de Carlos V* (Fernández, 1973:83-84).

⁷ La sentencia a muerte de Padilla, Bravo y Maldonado es un documento realmente ilustrativo en cuyas causas aparecen reflejadas las motivaciones de los comuneros, lo cual adjuntamos como anexo como posible recurso didáctico. Aparece publicado y transcrito el documento original en la obra de Pérez, (2016).

con los Austrias. Tratar de ver en Padilla, Bravo y Maldonado a supuestos liberales adelantados a su época constituyó un tremendo anacronismo repetido durante todo el siglo XIX, como vamos a tratar de ver a continuación.

2.1.1. Las Comunidades: mitificación y realidad

No fue hasta e inicios del siglo XIX cuando fueron resucitadas las figuras de los comuneros Bravo Padilla y Maldonado, después de varios siglos de letargo, despreciados en las crónicas como revolucionarios alteradores⁸. En la llamada *Era de las Revoluciones*, diversos intelectuales españoles rescataron aquella revuelta que a inicios del siglo XVI se había alzado contra el gobierno de Carlos V a su llegada a Castilla. Después de varios siglos olvidados, los comuneros de Castilla aparecieron en el discurso político de quienes trataron de idealizarlos convirtiéndolos en mártires del absolutismo, supuestos precursores de las ideas liberales que se fraguaban en aquella España decimonónica.

El profesor Berzal de la Rosa (2008) publicó hace algunos años una obra titulada *Los comuneros: de la realidad al mito*, en la que estudiaba cómo el proceso revolucionario de las Comunidades fue aprovechado por conservadores y liberales en el XIX para la construcción de la nación española. Y es que de esta revolución contra la figura de Carlos V –que no contra la monarquía– se cometieron abusos históricos por parte de políticos, literarios, artistas y, por qué no, historiadores, durante todo el siglo XIX. En lo sucesivo, vamos a observar una serie de discursos políticos, obras de arte literarias o pictóricas que contribuyeron a ensalzar la figura de los comuneros creando el mito del que hablaba Berzal, y que después utilizaremos como recurso en nuestra unidad didáctica.

La revolución de las Comunidades de Castilla –entre otros períodos históricos, tales como el Reino Visigodo, el reinado de los Reyes Católicos, etc.– fue utilizado para la construcción del Estado-nación liberal, en busca de una memoria colectiva común. De este modo, dice Berzal de la Rosa que "los revolucionarios de Cádiz, sus continuadores del Trienio, los moderados isabelinos, los republicanos federalistas del Sexenio, los conservadores de la Restauración, todos ellos, aun abanderando propuestas políticas diferentes, contribuyeron a afianzar el episodio de los comuneros como mito histórico nacional" (Berzal, 2008, p. 200).

En esta coyuntura política situamos los escritos de Francisco Martínez de la Rosa, representante del primer liberalismo español que llegó a ser presidente del Consejo de Ministros entre 1834-1835. El político escribió en 1812 un *Bosquejo histórico de la*

⁸ A este respecto, podemos citar como ejemplo la *Crónica del Emperador Carlos V* de Alonso de Santa Cruz en que el cronista define la Revolución como una intolerable actuación de una serie de nobles contra un rey legítimo.

*guerra de las Comunidades*⁹, en que exaltaba la figura del máximo dirigente de la revolución de las Comunidades, Juan de Padilla, frente a un Carlos V tirano y absolutista. Para el autor, Carlos V no era sino

"un monarca falto de años y escaso de experiencia, nacido y criado en país extranjero, ignorante de las leyes, de las costumbres y aun de la lengua de la nación que iba a regir (...) Era natural que sucediese [el levantamiento], porque siendo comunes los agravios, y habiendo visto desatendidas las justísimas quejas elevada, no pudieron al verle ausentarse [al rey] más que reprimir por más tiempo su indignación y enojo".

Por todo ello, dice Martínez de la Rosa que "la nación española tiene la gloria de haber sido la primera que mostró en Europa tener cabal idea de monarquía templada, en que se contrapesen todas las clases y autoridades del Estado"¹⁰. Para el político autor de este *Bosquejo*, la derrota de los comuneros no fue sino el ocaso de la libertad castellana.

También en las Cortes de Cádiz, la gesta de los Comuneros estuvo presente en el discurso político oral, donde se defendió la existencia en España de unas leyes bajomedievales defensoras de esa *res publica* a que hemos referencia antes, herederas del derecho romano, y que habían sido abolidas por los Habsburgo. Ello sería abanderado por los liberales durante todo el siglo XIX. Situamos aquí la figura de Agustín de Argüelles¹¹, diputado en las Cortes por Oviedo y ministro de la Gobernación entre 1820-1821, en su discurso en el pleno en abril de 1811:

"Carlos V, imbuido desde su niñez en los principios y máximos del régimen feudal, nunca pudo llevar en paciencia que la Nación tomase la mano en los negocios públicos; y su carácter despótico y guerrero, alentado con el exterminio de los Comuneros en la desgraciada batalla de Villalar, corrió sin freno a su deseada dominación. (...) Desde entonces comenzó a subrogarse a la fuerza respetable de la procuración en Cortes, la autoridad parcial e intrusa de los Cuerpos judiciales o gubernativos. Desde entonces el Consejo Real,

⁹ Este *Bosquejo* se encuentra dentro de sus *Obras dramáticas*, publicadas en 1812. De cara a este trabajo, se ha utilizado la edición digital disponible en la Biblioteca Virtual Cervantes, y que corresponde a la original publicada por su autor en París, en la imprenta de Julio Didot en 1827. Disponible en el enlace siguiente: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-viuda-de-padilla-tragedia--0/html/fee776ba-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html.

¹⁰ Un fragmento más extenso de esta obra, y que vamos a utilizar como recurso en nuestra unidad didáctica, lo reproducimos como anexo al final de este trabajo.

¹¹ Sobre esta trascendental figura para el liberalismo español, véanse los estudios de Joaquín Varela (2014, 2011, 1996) y, en el Diccionario Biográfico Español, la entrada de Trinidad Ortúzar (2011).

abrazando a un mismo tiempo los negocios contenciosos, administrativos y aún políticos, debilitaba insensiblemente la influencia de la Nación en las Cortes"¹².

Con todo, los diputados de Cádiz llegaron a construir así un discurso con el que argumentaban una especie de continuidad histórica entre aquel perdido ideario de gobierno y las Cortes que ellos estaban constituyendo (Berzal, 2008: 206-211). Este Argüelles no sería el único político del estrenado liberalismo español en abanderar este discurso en las Cortes de Cádiz; similar mensaje se escucha en las palabras de José María Queipo de Llano y Ruiz de Saravia, o Francisco De la Serna y Salcedo, diputado por Ávila en las Mismas Cortes¹³. La cuestión es que tras la caída de las Cortes de Cádiz y la implantación del absolutismo de Fernando VII, los políticos que habían dado forma a la Constitución de 1812 habían conseguido también la vuelta de los Comuneros al discurso político, tres siglos después de su ejecución.

Es por ello que, pese al régimen absolutista implantado por el *Rey deseado* a su retorno a España, el eco de las Comunidades proseguía sonando en la clandestinidad entre los liberales españoles. Buen ejemplo de ello es que, durante el llamado Trienio Liberal (1820-1823) instaurado en el golpe de estado de Riego, volvieron a ponerse los nombres de Padilla, Bravo y Maldonado en boca de los políticos del Ochocientos, muchos de ellos retornados de su exilio por el reinado de Fernando VII. En este contexto político, nos encontramos como ejemplo con el discurso del diputado catalán Antonio Puigblanch en las Cortes en junio de 1821, en que este comparaba la derrota de los Comuneros por el ejército imperial de Carlos V con el aplastamiento de las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812 por Fernando VII:

"Cayó, pues, marchita estando aún en flor la libertad del pueblo castellano bajo la luz del despotismo, y el nombre de los comuneros ha sido entre nosotros por espacio de tres siglos objeto de calumnia y de execración para el vulgo de los escritores; siendo solamente recordado con entusiasmo y gratitud por un corto numero de patriotas ilustrados que lloraban en secreto su ruina, y en ella la de la patria"¹⁴.

Hemos de recordar que, precisamente durante este trienio liberal, tuvo lugar el III Centenario de la derrota de los comuneros en Villalar. Ello no pasó desapercibido para intelectuales y políticos del momento, que trataron de introducir en el ideario colectivo de la sociedad española la relevancia de aquellas personalidades históricas a través de una serie de conmemoraciones. En esta línea se exhumaron los supuestos restos

¹² Este, y otros muchos discursos de Argüelles, los encontramos reproducidos en la obra de Francisco Tomás y Valiente (1996).

¹³ De estos mismos políticos ofreceremos discursos en los anexos de este trabajo, como recursos para la unidad didáctica que aquí se construye.

¹⁴ Este fragmento procede del discurso de Antonio Puigblanch en junio de 1821, recogido en la obra de Berzal de la Rosa (2008: 216).

mortales de los tres generales para darles sepultura privilegiada en la catedral de Zamora; se derribó en Toledo un viejo monolito que relataba los "desmanes" de aquella guerra, y se comenzaron a rotular calles con los nombres de aquellos personajes por las ciudades de España (Berzal, 2008, p. 214). Fue por todo ello que, incluso después de la reimplantación del absolutismo merced a la llegada de Fernando VII con los Cien Mil Hijos de San Luis en 1823, la figura de los Comuneros había arraigado ya lo suficiente como para volver a borrar de la historia su gesta en este nuevo período absolutista. Un absolutismo que, sin embargo, daba ya sus últimos coletazos en la España decimonónica.

Durante el reinado de Isabel II (1833-1868), Padilla, Bravo y Maldonado continuaron presentes en el discurso político, en pro de la legitimación del recién estrenado Estado liberal. Desde los procesos electorales hasta las desamortizaciones o la abolición de los señoríos, en todos los rasgos característicos del sistema isabelino, los parlamentarios españoles trataron de amparar sus actuaciones en la figura de los Comuneros. Así lo vemos en el diputado Antonio González González, ministro de Gracia Justicia (1838-1840) y luego presidente del Consejo de Ministros (1840-1842). Cuando este personaje era todavía diputado, en diciembre de 1836 denunció que las últimas elecciones municipales celebradas en la Edad Moderna española habían tenido lugar en el Estado sublevado constituido por los comuneros; después comenzarían a efectuarse las famosas ventas de *oficios* de los Austrias. Así mismo lo denunciaría en febrero de 1847 el diputado Santiago Fernández Negrete, futuro ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas:

"contra estos atentados los pueblos no pueden escribir su maldición en leyes electorales; pero, ¿sabéis dónde las escriben? las escriben con sangre en los campos de Villalar; y si todavía allí perecen los fueros, las tempestades, en que se ahogaron pasan, señores, y con el nuevo sol renacen las franquicias nacionales, y renacen radiantes y esplendentes para perpetuar en esas rápidas los nombres ilustres de Bravo y de Padilla"¹⁵.

Todavía a finales del período isabelino, con la radicalización política alcanzada tras el Bienio Progresista (1854-1856) y durante la década de los 60 del siglo XIX, los representantes de las nuevas ideas políticas surgidas continuaron empleando en su discurso la gesta de Padilla, Bravo y Maldonado. Desde los republicanos, que reseñaban el aplastamiento de la Revolución por el gobierno de Carlos V, hasta los más conservadores que, en su defensa de la indisolubilidad entre Estado y religión, señalaban el profundo sentimiento católico de Padilla. Sería precisamente durante este Bienio Progresista, cuando comenzó a resonar entre ciertos políticos el deseo de incluir en la bandera de España el color morado, supuesto blasón distintivo de los

¹⁵ Este fragmento procede del discurso de Antonio González González en diciembre de 1836, recogido en la obra de Berzal de la Rosa (2008: 235).

Comuneros¹⁶. A este respecto podemos citar el discurso del diputado y futuro ministro de la Gobernación Patricio de Escosura¹⁷ en junio de 1856:

"Si soy ministro de la Gobernación cuando se haga esta ley, al día siguiente saldrá un decreto que establezca que el distintivo de los ayuntamientos lo constituya la bandera morada, porque este era el distintivo de los Comuneros que murieron en Villalar, dando el último suspiro en honor y gloria de la libertad a principios del siglo XVI"¹⁸.

En este período situamos la pintura romántica *Los Comuneros, Bravo, Padilla y Maldonado en el patíbulo* (1860), que se realizó para el Congreso de los Diputados –donde permanece en nuestros días expuesta–, y en que Antonio Gisbert plasmó la ejecución de estas tres personas, enalteciendo la figura de Padilla sobre el cadalso. Óleo que Gisbert realizó en paralelo con su otra gran obra, *Fusilamiento de Torrijos y sus compañeros en las playas de Málaga*, en que representaba al general liberal José María Torrijos en el momento de su ejecución por el régimen absolutista de Fernando VII. En estas dos obras, entre otras, a un artista comprometido con la causa liberal, lo cual incluso le llevó a trabajar para el gobierno de Sagasta (Pérez Velarde, 2016). Parece ser que Gisbert, con estas dos obras similares en estilo y proporciones, quisiera acercar la figura de dos luchadores por la libertad –Padilla y Torrijos– en el siglo XVI y en el XIX respectivamente¹⁹.

Tras el derrocamiento de Isabel II y el inicio del Sexenio Revolucionario (1868-1873) que hizo exiliarse a la reina, y que luego vendría seguido de la I República Española (1873-1874), todavía la gesta de Villalar aparecía rememorada en el ideario político español. Tal vez el caso más exacerbado lo encontremos en el *Pacto Federal Castellano*, firmado en 1869 por miembros del Partido Republicano Federal, partidarios de un planteamiento político federalista (Berzal, 2008: 254-256). También estos trataron de amparar su proyecto político en los Comuneros de Castilla, lo cual tendría sentido si nos atenemos al planteamiento que J. Pérez (2016) defiende sobre una intencionalidad de las Comunidades de realizar de Castilla un reino de ciudades estado a la italiana. Aún

¹⁶ Hoy sabemos que esta interpretación decimonónica fue errónea, ya que el pendón de los Comuneros no era exactamente morado, sino de un rojo color carmesí, lo cual ha sido tratado por diversos artículos periodísticos de opinión (Llona, 2012).

¹⁷ La biografía mas reciente que tenemos de este político español de mediados del siglo XIX la situamos en el *Diccionario Biográfico* de la RAH, obra de María Luz (2011).

¹⁸ Este fragmento procede del discurso de Patricio de la Escosura en 22 de junio de 1856, recogido en la obra de Berzal de la Rosa (2008: 238).

¹⁹ En la exposición "Una pintura para una nación" celebrada en el Museo Del Prado entre marzo y septiembre del presente 2019, las dos impresionantes obras de Gisbert se han expuesto por primera vez una frente a otra, junto a otros lienzos del autor que contribuyeron de un modo u otro en la construcción del Estado-nación español en el siglo XIX. <https://www.museodelprado.es/actualidad/exposicion/una-pintura-para-una-nacion-el-fusilamiento-de/686a080c-0e4d-2e38-77e6-8213c618f9a6>.

así, ello dista mucho de la construcción de un estado federal, con lo que estaríamos nuevamente ante un abuso de este proceso histórico.

No sería hasta finales de la centuria, con el nacimiento de una nueva historia más rigurosa y científica, y que comenzaba a dejar de estar al servicio de los intereses políticos, cuando ciertos historiadores comenzaron a tratar de ver las Comunidades con otra perspectiva. El mito de los supuestos héroes liberales de Villalar comenzaba a ser revisado por figuras como Menéndez Pelayo o Ángel Ganivet, quienes trataban de ver en esta Revolución el último coletazo de la Castilla bajomedieval ante el autoritarismo propio de las monarquías de la Edad Moderna. Por primera vez en cien años, al fin, la idealización de las Comunidades comenzaba a ser revisada, los comuneros comenzaban a ser vistos como defensores de un régimen –monárquico, por supuesto– heredero de la descentralización castellana bajomedieval, antes que del nuevo sistema autoritario de los Habsburgo.

No solo desde la historia, sino también desde otras disciplinas humanistas: el filósofo filósofo Ortega y Gasset criticó a los comuneros por su matiz aldeano y localista, frente a la apertura de España al mundo a inicios del siglo XVI; así mismo el escritor Miguel de Unamuno, ya a inicios del XX, realizaba esta misma valoración de la revolución de las Comunidades.

Con todo, todavía en la II República Española (1931-1939), que como sabemos adoptó el color morado como hacíamos antes referencia para la nueva bandera del Estado, atendemos a esa exaltación ya desfasada a los comuneros de Castilla. Nos saldremos un poco del contexto histórico que nos ocupa, el del siglo XIX, para observar un último intento político de ensalzar a los comuneros como héroes libertadores frente a la monarquía. Sin lugar a dudas, el mejor ejemplo lo encontramos en Manuel Azaña, presidente del gobierno de la II República, cuando en su discurso en las Cortes el 6 de mayo de 1932 acerca del estatuto de autonomía de Cataluña, pronunció estas palabras:

“Quien ha confiscado y humillado y transgredido los derechos o las franquicias o las libertades de mas o menos valor de cada región, ha sido la Monarquía, la antigua Corona, en provecho propio, no en provecho de Castilla, que la primera confiscada y esclavizada fue precisamente la región castellana. Es oportuno recordar, señores diputados, que las ciudades castellanas en el siglo XVI hicieron una revolución contra el rey cesáreo, contra la majestad nueva, desconocida de España, y esta revolución puede tener dos caras: o bien se admira en ella el último destello de un concepto político medieval, o bien se advierte en ella, y se admira más, la primera percepción de un concepto de libertades del Estado moderno, que nosotros hemos venido ahora a realizar. Porque aquellas ciudades castellanas, sublevadas contra el César, reunieron unas Cortes revolucionarias y redactaron una Constitución revolucionaria (...). Y es una

cosa que emociona pensar que ha sido menester que venga la República en 1931 para que en la Constitución republicana se consigne por vez primera una garantía constitucional que los castellanos pedían a su rey en 1521”²⁰.

Recapitulando. A lo largo del presente epígrafe, hemos planteado una síntesis de lo que supuso para Castilla el nuevo Estado implantado por el emperador Carlos V a inicios del siglo XVI, el difícil encaje de este sistema y el estallido de la revolución de las Comunidades como consecuencia de ello. Una revolución que distaba mucho de ser un levantamiento "liberal" contra la monarquía, como trataron de ver los políticos del siglo XIX español sino que, antes bien, constituyó meramente un pronunciamiento de varias ciudades de Castilla –que no todo el reino– contra las imposiciones fiscales del monarca. En esta línea, todos los idearios políticos decimonónicos se legitimaron en aquella idealizada gesta de 1520, entre otros períodos de la historia de la Península Ibérica, en pro de la construcción del nuevo Estado liberal español. Desde liberales, conservadores, exaltados, demócratas, republicanos, todos ellos cayeron en el anacronismo de verse herederos de una supuesta revolución liberal contra la monarquía al inicio de la Modernidad.

2.2. Didáctica de la historia moderna y las revoluciones sociales. Usos y abusos

Habiendo contextualizado el tema de este trabajo, es conveniente ahora observar las metodologías que ciertos didactas de las ciencias sociales han apuntado para el estudio de la historia. Especialmente trataremos observar la didáctica de la historia moderna, del trabajo con abusos históricos y de las revoluciones y de los conflictos, así como la metodología de trabajo con fuentes escritas, desde la óptica de la didáctica de las ciencias sociales, en tanto en cuanto nos sea posible.

De entrada, cabe preguntarse: ¿cuál es la finalidad de la enseñanza de la Historia en las aulas? Esta misma cuestión se la han planteado como punto de partida multitud de historiadores y también didactas de las ciencias sociales. Desde J. Prats (2011), Hernández Cardona (2011) o María Feliú (2011), hasta historiadores como Moradiellos (2009) o M. Bloch (2001). Si bien, todos parecen llegar a una misma conclusión: la reivindicación de la disciplina histórica como una materia que ofrezca al alumnado conocimientos para pensar por sí mismo y edificar una sociedad con valores democráticos, como un ejercicio de reflexión a partir de las sociedades en el tiempo. Reflexión que J. Murphy (2011) introduce como la necesidad, de entrada, de hacerse preguntas de las que extraer conclusiones a partir de las fuentes disponibles; de sopesar diferentes versiones de una misma historia; etc. Ello, en contraposición a esa arcaica metodología, todavía hoy presente entre un cierto sector del profesorado, consistente

²⁰ San Miguel, 2013: 18.

en la repetición de sucesos sin mayor finalidad que la de memorizarlos, y que imposibilitaba enseñar la historia en su dimensión científica (Hernández, 2011: 21).

Esta necesidad de enseñar la Historia más científica nace en contraposición a tantos abusos que la disciplina ha sufrido, tal y como Prats afirma, recalcando esa distinción entre historia e Historia (esta segunda, con mayúscula):

"La historia es objeto de uso y, en ocasiones, de abuso por parte de los poderes públicos, de los grupos políticos o ideológicos, y de las industrias culturales o de los medios de comunicación. La Historia es una materia que, con frecuencia, ha sido manoseada, adulterada, amordazada, falseada o enaltecida" (Prats, 2011: 18).

Precisamente, entre estos abusos situamos nuestro tema de estudio: la revolución de las Comunidades de la que, como hemos visto, se han realizado interpretaciones a conveniencia por parte del poder político durante todo un siglo. Es este un buen ejemplo de la utilización de acontecimientos y efemérides históricas por parte de los poderes, con el fin de legitimar ideas sobre el presente, generalmente con fines nacionales.

De entrada, nos detendremos a estudiar lo que los didactas de las ciencias sociales han escrito sobre la didáctica de la Historia Moderna. A este respecto contamos con un estudio específicamente dedicado a ello, obra de Santana Pérez (1999); si bien este estudio está enfocado a la didáctica de la Historia Moderna en la universidad, sus postulados son también útiles de cara a nuestro trabajo. El autor se quejaba de que el principal problema didáctico no es el empleo de la lección magistral como metodología, sino que, antes bien, el principal inconveniente es cómo se desarrolla esta clase magistral. Esto es, para el autor las clases magistrales serían muy útiles si no consistieran en una exposición en la que el alumnado se muestra pasivo ante el docente, y antes bien, estas lecciones fomentaran el debate y la reflexión.

Santana también destaca la importancia del trabajo con fuentes escritas, sean archivísticas o bibliográficas, tal y como en nuestra unidad didáctica vamos a proponer. La práctica a través del análisis de textos escritos es fundamental para la didáctica de la Historia Moderna; incluso, si fuera posible, sería conveniente la visita a los Archivos para que el alumnado pueda conocer el lugar en que está registrada buena parte de nuestro pasado.

Gran parte de la metodología didáctica que después ofreceremos, bebe del estudio del mencionado Santana Pérez, en lo que respecta a la primacía del uso de textos históricos, la proyección de audiovisuales, así como la importancia de una evaluación en la que se mida la capacidad crítica del estudiante a la hora de componer un discurso histórico referente a la Edad Moderna.

Saliéndonos ya del período Moderno para adentrarnos en la disciplina histórica en general, entre los contenidos para enseñar historia, Joaquín Prats (2011) señala la importancia del trabajo en las aulas con los acontecimientos significativos en la historia, pese al rechazo existente en los últimos años al estudio memorístico de hechos concretos. Lo que el autor plantea es el estudio de estos no como contenidos concretos en sí mismos, sino conducentes al conocimiento del contexto en que estos acontecen, o al cambio sustancial que tales hechos traen consigo (Prats, 2001: 39-40). Entre estos acontecimientos de los que habla Prats estarían las guerras, revoluciones, grandes hitos, etc., las cuales, si bien no deben ser estudiadas en sí mismas, su conocimiento es vital como elementos propios de un espacio geográfico y cronológicos concretos. Aquí entraría en juego nuestro campo de estudio: cómo interpretar la revolución de las Comunidades, sino es como un proceso trascendental para comprender el establecimiento de la dinastía de los Habsburgo en España.

En referencia al trabajo con los acontecimientos históricos en las aulas, Murphy (2011: 46) plantea la utilización de una tabla en la que el alumnado se haga preguntas como: «¿qué desencadenó la guerra?» y «¿qué quedó tras la guerra?». A partir de estas cuestiones, la autora plantea que los estudiantes anoten estas causas y consecuencias en la tabla, y a cada una de ellas le otorguen una puntuación, en función de la importancia o trascendencia que tuvo. Una actividad que, para el estudio de los sucesos históricos, tales como guerras, conquistas, revoluciones, etc., resulta realmente interesante por impulsar al alumnado a que sean ellos y ellas mismas quienes reflexionen sobre el hecho histórico. A su vez, esta actividad se complementa si incorporamos los cambios en una tercera casilla en nuestra tabla, preguntándose los estudiantes por las transformaciones que el hecho histórico dejó en su espacio y tiempo para las sociedades posteriores.

También M. Feliú y F. X. Hernández (2011) plantean interrogantes acerca de la relación causa - efecto. En este caso, los autores plantean la creación de *cadena de causa efecto*, con el fin de que el alumnado busque por sí mismos las relaciones entre las causas y consecuencias de los acontecimientos. Con ello, se plantea profundizar en las distintas variables que ocasionan un acontecimiento histórico, a su vez en las múltiples consecuencias que este desencadena; aquí introducimos el concepto de causalidad múltiple (Feliú y Hernández, 2011: 105-115).

Enlazamos así con la metodología. En lo que respecta al trabajo con fuentes escritas del que veníamos hablando, tan importante en nuestra unidad didáctica por proponer el trabajo con textos como recurso, resulta de referencia la obra del ya citado Hernández Cardona (2011), en la que el autor plantea diversos modelos procedimentales en geografía e historia. Entre ellos, el autor realiza un recorrido por distintas tipologías de fuentes textuales con las que es posible trabajar en las aulas: no

solo los textos procedentes de obras bibliográficas, sino también todo tipo de fuentes primarias. A juicio del autor, "cualquier información transmitida a partir de un determinado código de escritura constituye un documento" (Hernández, 2011: 115). Desde fragmentos de periódicos, testamentos, cartas o discursos (como encontramos en nuestro caso de estudio), todas estas son textos útiles para trabajar con el alumnado, siguiendo una metodología consistente en la identificación, localización e interpretación del texto.

A partir de estas fuentes escritas, en nuestra unidad didáctica seguiremos las pautas que Prats (2011: 75-85) ofrece para el trabajo en el aula con fuentes primarias, en nuestro caso textuales. Entre ellas, el autor aporta métodos para aprender a analizar las fuentes; para el caso de los textos, para leer con lo que él llama *mentalidad indagativa*. También para aprender a criticar las fuentes, a detectar cuando un texto ha sido falseado con fines concretos, lo cual es fundamental para nuestro caso de estudio. Precisamente, Prats ejemplifica su discurso con el trabajo con documentos "que se redactaron para ser presentados y leídos delante de un auditorio" (2011: 81), para lo que plantea un análisis crítico a partir de una serie de procedimientos que, en fin, se centran en el contraste de la fuente con otros documentos.

2.3. El siglo XVI español y la Guerra de las Comunidades en los libros de texto

Del mismo modo que hemos realizado con anterioridad un estado de la cuestión a partir de la bibliografía disponible, historiográfica y didáctica, se hace necesario analizar lo que los libros de texto escolares tratan sobre Carlos V y la guerra de las Comunidades. Para la realización de este estudio, se han empleado varios libros de la asignatura Historia de España en 2º de Bachillerato, correspondientes a diversas editoriales con mayor o menor trayectoria hasta la presente. Algaida, Anaya, SM y Vicens Vives son las cuatro editoriales con que se ha trabajado. Así se ha podido observar cómo tratan cada uno de estos libros de texto el siglo XVI español y, más concretamente, el gobierno de Carlos V en Castilla y la Guerra de las Comunidades, que venimos estudiando en este trabajo.

Vemos que la mayoría plantean claramente un enfoque más tradicional en que se estructura la centuria en dos mitades, a saber, los dos reinados de cada uno de los monarcas –Carlos V (1516-1556) y Felipe II (1556-1598)–; y dentro de cada uno de ellos se atiende a la figura de cada monarca, política interior y exterior, así como unas pinceladas sobre la economía y sociedad. Por el contrario, se observa que otras editoriales que no plantean esta división temporal, afrontando todo el siglo XVI como una continuidad entre dos reinados que presentan más similitudes que diferencias. Todo ello va a ser abordado y desarrollado en las siguientes líneas.

El libro de texto de la editorial Algaida, coordinado por Virgilio Fernández (2016), afronta el siglo XVI siguiendo esa clásica visión a la que hacíamos referencia, estructurando sus apartados en base a los reinados de Carlos V y Felipe II, enumerando los conflictos interiores y exteriores en cada caso. A ello se suman unas consideraciones en torno a la política y la sociedad castellana, donde se trata de dar ciertas nociones acerca del complejo Estado burocrático que construyen los Austrias, dilucidando conceptos tales como los Consejos, Cortes, virreyes, secretarios, etc. En lo que respecta al reinado de Carlos I, los autores reproducen la clásica visión de los tres frentes que el emperador tuvo abiertos en su reinado: las guerras contra Francia, el conflicto con los protestantes en el Sacro Imperio, y el enfrentamiento con los turcos. En cuanto a la política interna, muy desacertadamente –aunque en favor de nuestro tema de estudio–, se reduce toda ella a un solo acontecimiento: la Guerra de las Comunidades. A mi juicio, es inadmisibles reducir la política interna de un reinado de cuarenta años meramente a una revolución de menos de dos años de duración.

Un proceso –el de las Comunidades– del que se da una explicación clara pero incompleta. Entre las causas, los autores aciertan a hablar de la significación que tuvieron las Comunidades, ante el difícil encaje del monarca extranjero en el reino, pero no hablan de la influencia que habría de tener en todo el reinado de Carlos V. Esto es, el libro de Algaida afirma que, a la derrota de las Comunidades, se asentó un supuesto absolutismo en el reinado de Carlos V, obviando las concesiones que el monarca hubo de hacer, como cesar en las mercedes a su Corte flamenca, así como las influencias que la sombra de esta revolución tuvieron en todo el reinado del Emperador.

Además, el libro de texto se acompaña de recursos en sus páginas tales como fuentes pictóricas (pinturas y grabados) correspondientes a los acontecimientos clave del siglo XVI español: obras de Tiziano o Gisbert que ilustran los contenidos de la obra. Además, encontramos otro tipo de recursos, como puedan serlo mapas del imperio de la Monarquía Hispánica en la época que nos ocupa, así como cuadros de vocabulario aclaratorios de términos históricos referentes en el texto. Precisamente, uno de los términos que se describen en este libro es el de “comuneros”, que responde a la definición de “partidarios del movimiento de las Comunidades que en Castilla se enfrentaron a Carlos I a comienzos de su reinado” (Virgilio Fernández, 2016: 112).

Más recursos didácticos presenta el libro de Historia de España de la editorial Anaya, del que son autores Fernando García de Cortázar, Javier M. Donézar, Julio Valdeón, María Isabel del Val, Manuel Fernández Cuadrado y Ángel Gamazo (2017). Siguiendo nuevamente esa estructura en que los reinados de Carlos V y de Felipe II se estudian por separado, de manera consecutiva, con las políticas interiores y exteriores de cada uno, al final de la unidad didáctica los autores plantean unas consideraciones sociales, políticas económicas y culturales novedosas. Así, este libro de texto presta

atención a las cuatro líneas de estudio que Marc Bloch (2001) estableció en su *Oficio del Historiador*, a saber, economía, cultura, política y sociedad. Así, introduce el autor anotaciones sobre la organización política y burocrática de la España de los Austrias, sobre la significación que tuvo el Santo Oficio al servicio de la Monarquía más que de la Iglesia, e incluso sobre la cultura y el ideal nobiliario y de cristiano viejo tan presente en el siglo XVI. Consideraciones sociales y culturales muy interesantes para tratar en las aulas.

En lo que respecta a la Guerra de las Comunidades, de la que en este libro tan solo tenemos un pequeño párrafo, se nos ofrece una visión que creo totalmente simplista, cuando dice que la causa de la revuelta es que sus líderes “querían mayor participación del reino en el gobierno” (García de Cortázar, 2017: 79). Lo cierto es que, como ya hemos indicado en el contexto histórico, las causas de la guerra de las Comunidades son mucho más trascendentales que el deseo de ciertos nobles por participar en el gobierno. Sí que destacamos de este libro que, en cierta medida, resalta la participación de una mujer entre los líderes esta revolución: María de Padilla, quien siguió luchando por la causa incluso después de la derrota y ejecución de Padilla, Bravo y Maldonado, y de la que en otros libros de texto ni siquiera se hace mención.

Habíamos indicado más arriba que este libro contiene múltiples recursos muy interesantes, más allá de las representaciones pictóricas. Además de mapas históricos, encontramos reproducciones de documentos o de fragmentos de libros. Es el caso de un texto sobre las Comunidades, procedente del libro de Joseph Pérez (1999) que hemos citado en varias ocasiones a lo largo de este trabajo; en cuanto a fuentes primarias, tenemos la reproducción de una *Relación* de un auto de fe. También otros recursos como son actividades, consistentes en preguntas más o menos transversales; cuestiones que se plantean hacer pensar al alumnado, más que buscar las respuestas en el texto. Todo ello hace de este un libro de texto realmente rico e interesante de trabajar con un alumnado de 2º de bachillerato.

Veremos, en tercer lugar, el libro “Historia de España” de la editorial SM, obra de Carlos Pereira y Alfredo de la Mata (2016). Algo muy interesante de este libro, y que no encontramos en ningún otro entre los aquí trabajados, es un texto esquemático introductorio que explica esos avatares biológicos que llevaron a Carlos de Gante a reinar en Castilla y Aragón. Al contrario que otros libros de texto, que reducen su explicación a apuntar que Carlos V era hijo de Juana la Loca y Felipe el Hermoso, este libro introduce la unidad didáctica con estos apuntes sobre la muerte de los hijos mayores de los Reyes Católicos, la incapacidad de Juana I, las segundas nupcias de Fernando el Católico, etc. Todo ello, acompañado de dos recursos para su comprensión: un árbol genealógico de Carlos V y un mapa que especifica, en distintos colores, los territorios cuyo dominio el monarca recibió de cada uno de sus cuatro abuelos.

En el libro de SM nuevamente se divide la centuria entre los reinados de Carlos V y Felipe II, estudiándose la política de cada uno, mas echamos en falta esas consideraciones sobre la cultura y la sociedad tan interesantes que planteaba el libro anterior. Otra vez encontramos esa política exterior del Emperador centrada en tres zonas de conflicto: la rivalidad con Francia, la expansión del Imperio Turco, y los problemas políticos que trajo aparejada la Reforma en el Sacro Imperio. En lo que respecta a la revolución de las Comunidades, siendo este el libro que menos espacio dedica a hablar del proceso, nos aporta una visión muy clara y afortunada. Define la revolución como un movimiento netamente urbano, amparado en la reina Juana, y que pedía la mayor representación del poder de las ciudades en el gobierno, en detrimento de tantos cortesanos extranjeros llegados con el rey. Una visión, insisto, muy reducida pero bastante clarificante.

En cuanto a recursos didácticos, al igual que los anteriores libros, encontramos diferentes obras de arte de distintas épocas a modo de ilustración: desde Tiziano hasta el romántico Gisbert. Además de ello encontramos actividades que, bajo mi punto de vista, son más simplistas que las del libro anterior, al constituir meramente preguntas cuyas respuestas han de localizarse en el texto; sí que destacamos un ejercicio novedoso que propone la elaboración de una línea del tiempo. Así mismo, encontramos en este libro un cuadro que contiene la reproducción de un texto sobre el Concilio de Trento y la Reforma, como principal articulador del siglo XVI.

En cuarto lugar, el último de los libros de texto con que se han trabajado de cara a este estudio ha sido editado por la editorial Vicens Vives en 2017, obra de L. Álvarez Rey, M. García Sebastian, C. Gatell Arimont, C. Gibaja Velázquez y M. Rísquez Corbella. De todos los que hemos visto hasta la presente, sin duda se trata este del libro más innovador a la hora de tratar el siglo XVI español: al contrario que el resto, este libro trata los reinados de Carlos I y Felipe II de manera conjunta, y no por separado. Así, la política interior y exterior de cada monarca se estudian en unidad, tratando de hacer el reinado de ambos como una sucesión por la que el *Rey prudente* afianzó y expandió los territorios conquistados por el emperador. Al fin y al cabo, ambos reinados comparten horizontes políticos comunes: la lucha contra el protestantismo, contra el Imperio Turco, así como Francia e Inglaterra, lo cual se estudia conjuntamente en la unidad didáctica de este tema. Ello hace de este libro, tal vez, el más interesante a la hora de plantear el siglo XVI español. Sin embargo, echamos en falta unas consideraciones sociales y culturales en dicha unidad didáctica, las cuales hemos visto presentes en otros libros de texto.

En cuanto a nuestro caso de estudio, el de la guerra de las Comunidades, este libro es sin duda el más interesante a la hora de plantear el tema ya que, más que como teoría, aparece como una actividad práctica planteada para investigar sobre el proceso.

Aparece explicado, en un solo párrafo, que constituyó el mismo: "En 1520, el monarca marchó hacia Alemania en medio de un malestar creciente. Una serie de ciudades se sublevaron contra la monarquía, se constituyeron en gobierno y ofrecieron la Corona a la madre de Carlos I, la reina Juana"(Álvarez, García, Gatell, Gibaja y Rísquez, 2017: 64). Error tremendo este: tenemos una clara contradicción los autores afirman que fue esta una sublevación contra la monarquía, ofreciendo la Corona a Juana de Castilla. Este tipo de tópicos son los que se pretenden desmitificar en este trabajo: la revolución de las Comunidades se alzó contra la persona del rey, no contra el sistema monárquico.

El caso es que, como decíamos, este libro presenta las Comunidades en sí como un recurso de investigación, junto a las Germanías –recordemos, otra revuelta coetánea acontecida en Aragón– y la rebelión de los moriscos de las Alpujarras, ya en tiempos de Felipe II. Los autores presentan así una serie de recursos, cada cuál más interesante: una fuente documental, como lo es un fragmento de las *Peticiones* de los Comunero de Burgos en 1520; una fuente secundaria, en este caso nuevamente de Joseph Pérez; un cuadro de vocabulario, así como una obra pictórica del Romanticismo, como lo es *Doña María Pacheco de Padilla después de Villalar*, obra de Borrás y Mompó. Una serie de recursos que los autores proponen como punto de partida a la actividad planteada al final, consistente esta en una serie de preguntas transversales para reflexionar y ampliar la información del libro de texto. Por todo ello, insisto, es este el libro que trata de manera más rica el proceso de las Comunidades de Castilla o, al menos, el que más se acerca a lo que en este trabajo se propone.

En síntesis. En este punto hemos analizado cómo se trata el reinado de Carlos V y, concretamente, la revolución de las Comunidades que aconteció durante el mismo. Todo ello, en aras de apoyarnos sobre un material didáctico –al igual que ante lo hemos hecho sobre fuentes historiográficas–, de cara a la unidad didáctica que plantearemos en la segunda parte de este trabajo. Se han extraído las bondades y las carencias de los libros de texto de cada una de las editoriales tratadas: así, mientras que unos nos resultan más interesantes por los contenidos teóricos, otros los hemos destacado por sus recursos didácticos, tratando de buscar lo mejor de cada uno, de cara a las aulas. De todos ellos, sin duda alguna el de Vicens Vives es el más interesante a la hora de plantear la guerra de las Comunidades como un recurso didáctico en sí mismo. En lo sucesivo pasaremos a la segunda mitad de este trabajo, en que construiremos nuestra unidad didáctica a partir de todos los materiales aquí tratados: la historiografía, los libros de texto escolares, y los libros sobre didáctica de las ciencias sociales que vimos en el punto anterior.

3. Proyección didáctica

3.1. Objetivos

3.1.1. Objetivos generales

Los objetivos generales de etapa de Bachillerato que aplicamos a nuestra unidad didáctica integrada, recogidos en el *Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre*, son los siguientes:

"El Bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.

d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.

g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.

l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural."²¹.

²¹ Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre. *Artículo 25: Objetivos*. P. 188.

A estos objetivos generales de etapa, recogidos en el citado Real Decreto, hemos de añadir otro más de los dos que contempla el *Decreto 110/2016 de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía*:

"b) Profundizar en el conocimiento y el aprecio de los elementos específicos de la historia y la cultura andaluza, así como su medio físico y natural y otros hechos diferenciadores de nuestra Comunidad para que sea valorada y respetada como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal."²²

En segundo lugar, reproducimos los objetivos generales de área de nuestra unidad didáctica, en nuestro caso los objetivos de la materia Historia de España en Bachillerato. Estos se recogen en la *Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado*. El gran alcance de la temática que planteo en mi unidad didáctica, por ser la historia de un proceso que ha influido de un modo u otro en la sociedad democrática actual, hace que tengamos que señalar todos los objetivos de área de la citada Orden, no habiendo sido posible desestimar algunos de ellos:

"La enseñanza de la Historia de España en el Bachillerato tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Poder identificar en la línea del tiempo y situar en el espacio geográfico los hechos y situaciones más importantes de cada periodo histórico.
2. Saber valorar las repercusiones que para la España presente han tenido los hechos que se estudian de su pasado.
3. Conocer y comprender la interrelación de los distintos acontecimientos tanto políticos, como sociales, económicos y culturales, valorando las causas, procesos y consecuencias para la situación actual.
4. Fomentar una visión integradora, global y no excluyente de todos los hechos y situaciones que conforman la Historia de España, valorando tanto los elementos comunes y de unión, como los elementos particulares y de diferencias que conforman nuestro pasado. Generar una visión de los pueblos de España

²² Decreto 110/2016 de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Artículo 3: Objetivos. 3.2.*

basada en la tolerancia y solidaridad, junto a los proyectos comunes que han sido grandes logros de nuestra Historia. Destacar los elementos de unión y de tolerancia que jalonan nuestros momentos más representativos de logros históricos.

5. Manejar la Historia de España, dentro de los parámetros de la Historia de Europa y sus vinculaciones con otras Áreas geoestratégicas. Potenciar una visión del pasado basada en manejar situaciones complejas, de mutuas influencias y en constante cambio.

6. Analizar y distinguir los cambios momentáneos y propiamente coyunturales de los verdaderamente decisivos y permanentes para el proceso histórico.

7. Dominar las reglas democráticas de nuestro actual ordenamiento constitucional, valorando su proceso histórico y fomentando el compromiso individual y colectivo con los derechos humanos y las libertades. Conocer los problemas de índole social y económica fomentando el respeto a las normas de convivencia fundamentales, otorgadas en un devenir histórico lleno de sacrificios, trabajo y esfuerzos comunes.

8. Adquirir las técnicas del trabajo intelectual que permiten seleccionar la información, valorar las distintas fuentes, utilizar diversas tecnologías y saber discriminar el saber histórico de las opiniones interesadas, partidistas o poco rigurosas. Usar con rigor la metodología del conocimiento histórico para comprender, entender y saber de nuestro pasado."²³.

3.1.2. Objetivos didácticos

Vistos los objetivos generales, planteamos a continuación una serie de objetivos específicos para la unidad didáctica aquí planteada. Son estos objetivos que tratan de ir más allá del concepto, que abarquen las aptitudes y procedimientos, en aras de la búsqueda de un método de enseñanza-aprendizaje por competencias. Nuestros objetivos didácticos específicos son los siguientes:

²³ Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. *Historia de España. Objetivos*, pp. 330-331.

1. Conocer el siglo XVI español: política, sociedad, economía y cultura.
2. Comprender los procesos revolucionarios de los estados europeos de la Edad Moderna, situando en este contexto el de la Guerra de las Comunidades.
3. Ir más allá de lo teórico que se narra en los libros de texto sobre la Revolución de las Comunidades de Castilla, en aras de una desmitificación del mismo.
4. Trabajar con las distintas fuentes bibliográficas y documentales para el análisis de las Comunidades.
5. Debatir sobre el verdadero origen y motivaciones de la guerra de las Comunidades.
6. Componer un relato claro y con total rigor histórico sobre la Revolución comunera en la España de inicios del siglo XVI, ajeno a premisas erróneas.

3.2. Competencias

Con arreglo al Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, *por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, y a la Orden de 14 de julio de 2016, *por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado²⁴, en que se ponen en relación estas siete competencias con el currículum de la asignatura *Historia de España* de bachillerato, esta unidad didáctica propone desarrollar potencialmente las siguientes competencias:

1. Comunicación Lingüística CCL. El trabajo a través de la lectura de documentación escrita, así como el método de diálogo con el resto del alumnado, permitirán al alumno o la alumna la adquisición de esta competencia clave fundamental en nuestra unidad didáctica.

3. Competencia Digital CD. Se alcanzará esta competencia a través del empleo de las TIC en el aula, con la búsqueda por parte del alumnado de información y documentación sobre las figuras históricas a trabajar tanto del siglo XVI como del XIX,

²⁴ Véanse las pp. 229-230 de la citada Orden.

con la intención de ayudar a los y las estudiantes a ser selectivos y selectivas con las fuentes de información y los recursos online.

4. Competencia de Aprender a Aprender CAA. Con ella se pretende que los alumnos profundicen en los hechos, causas y consecuencias del proceso histórico, en este caso el de una revolución, en aras de que el alumnado "adquiera el hábito de construir modelos de razonamiento basados en el conocimiento de realidades complejas"²⁵.

5. Competencias Sociales y Cívicas CSC. A través de esta competencia, se tratará en imprimir en los y las estudiantes unas normas de comportamiento que, precisamente, son opuestas a lo que sucede en períodos bélicos o revolucionarios como el que aquí se trabaja, reforzando la importancia que unos ciertos valores cívicos deben tener en una sociedad democrática.

7. Competencia de Respeto a la Diversidad Cultural CEC. Para la adquisición de esta competencia se trabajará a través del estudio de un proceso histórico, el de las Comunidades, que ha influido decisivamente en la construcción de una identidad y un nacionalismo en un territorio español, como lo es la comunidad autónoma de Castilla y León, en pro de unos valores de respeto a la Historia.

3.3. Contenidos

Los contenidos a desarrollar en nuestra unidad didáctica, recogidos en la siguiente tabla, proceden del Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, así como de la Orden de 14 de julio de 2016. Se muestran en la siguiente tabla:

²⁵ Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, p. 230.

	Contenidos
Contenidos de la legislación²⁶	El auge del Imperio en el siglo XVI: los dominios de Carlos I y los de Felipe II, el modelo político de los Austrias
	Los conflictos internos
Contenidos específicos	Cusas y consecuencias de la Revolución de las Comunidades de Castilla
	Fases de la Guerra de las Comunidades
	La revisión del proceso y la construcción del mito en la construcción del Estado liberal
	La realidad y desmitificación de las Comunidades.

Tabla 1. Fuente: Elaboración propia.

3.4. Metodología: cronograma y recursos de las sesiones

3.4.1. Principios metodológicos

Las estrategias metodológicas de nuestra unidad didáctica se corresponden con las que aparecen fijadas en la Orden de 14 de julio de 2016, cuando dice que:

"El aprendizaje en pleno siglo XXI debe enfocarse de manera diferente al aprendizaje tradicional que ha venido predominando hasta ahora, ya que el desarrollo de la sociedad digital y el acceso universal, continuo y ubicuo a la información, la evolución constante del cerebro humano y su plasticidad y las motivaciones intrínsecas y emocionales para el aprendizaje, deben tenerse en cuenta a la hora de plantearnos las metodologías que se deben utilizar dentro del aula. También ha quedado demostrado que el aprendizaje activo es mucho más efectivo que el solo memorístico, ya que el alumnado aprende mucho más y mejor si explica, analiza y evalúa sus conocimientos y es capaz de crear sus contenidos y sus propios conceptos, tanto de manera individual como de forma colaborativa y en red"²⁷.

Proponemos un aprendizaje activo y participativo, en que el alumnado interactúe de manera que los y las estudiantes debatan entre sí acerca de una temática tan confusa como lo es la que hemos propuesto. El debate, por tanto, será herramienta

²⁶ Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre. P. 323.

²⁷ Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. *Estrategias Metodológicas*, p. 331.

fundamental en nuestra unidad didáctica, como principal vía en el proceso de aprendizaje. Con ello correspondemos a la legislación citada, cuando dicha Orden establece que:

"En este proceso el alumnado tiene que ser el protagonista de su aprendizaje y el aula debe convertirse en un lugar de aprendizaje activo. Se recomienda, por tanto, que las actividades de aula no sean solo memorísticas y mecánicas, sino que sean motivadoras, contextualizadas y centradas en el alumnado. Así, se deben utilizar estrategias de aprendizaje cooperativo, debates sobre temas de actualidad y relacionados con el currículo, exposiciones y explicaciones del propio alumnado, elaboración de materiales y contenidos propios y estrategias de ludificación que garanticen el aprendizaje activo del alumnado. Asimismo, sería conveniente desarrollar estrategias de trabajo en el aula que permitan no sólo el mayor protagonismo del alumnado en su aprendizaje sino la mayor personalización y adaptación a sus diferentes ritmos tal como se consigue desarrollando las estrategias de la clase al revés que logra descargar la actividad de clase del proceso transmisivo tradicional y predominante y aprovechar al máximo el tiempo de trabajo en el aula para un aprendizaje mucho más auténtico y significativo"²⁸.

Nuestra unidad didáctica se adecúa a lo que dicha Orden de 14 de julio de 2016 establece para el currículum de la asignatura Historia de España en bachillerato, por plantear un aprendizaje activo con estrategias de aprendizaje cooperativo. El trabajo con documentación histórica (textos, audiovisuales) y el posterior debate y crítica de los mismos tratarán de hacer de esta una UDI fundamentalmente práctica. Ello, atendiendo a dicha legislación, que establece que:

"Por eso, las metodologías y las estrategias de enseñanza-aprendizaje activas en la materia Historia de España deben ser eminentemente prácticas, fomentando el aprendizaje activo y participativo del alumnado gracias al aprendizaje basado en proyectos, los estudios de casos, el aprendizaje cooperativo y, sobre todo, la estrategia de la clase al revés, que permiten y fomentan un aprendizaje significativo del alumnado. Especialmente indicada para esta materia está la mencionada estrategia de la clase al revés debido a la posibilidad, bien de aprovechar los recursos de la red o los que el profesorado cree, para disminuir la fase transmisiva del proceso de aprendizaje y aumentar el trabajo y el aprendizaje en el aula gracias al papel de guía del propio docente,

²⁸ *Ibid.*

fomentando así el protagonismo del alumnado en su proceso de aprendizaje y la mayor personalización de éste"²⁹.

Vamos a proponer, en esta unidad didáctica, una evaluación formativa que valore el proceso de aprendizaje de nuestro alumnado, al inicio y al final de nuestra UDI. Con ello, el alumnado será capaz de observar sus propios progresos, los conocimientos adquiridos durante la semana única que dura esta UDI, y valorar al final hasta qué punto ha desterrado ideas erróneas. Con ello correspondemos a la citada Orden, que establece que:

"Finalmente, la evaluación se convierte en un pivote fundamental de las estrategias metodológicas ya que tienen que ir en consonancia con el proceso formativo y no estar separada del mismo. Por este motivo, la evaluación debe ser formativa, que valore no tanto un momento concreto del proceso de aprendizaje del alumnado sino el proceso completo y en la que se tengan en cuenta diversos instrumentos y herramientas de evaluación (rúbricas, portfolios, diarios de aprendizaje, autoevaluaciones, coevaluaciones, productos finales, mapas conceptuales, mapas temáticos, pruebas escritas que demuestren la madurez del alumnado, entre otros, y que sirva como diagnóstico del rendimiento del alumnado. Una evaluación que aporte una retroalimentación continua, para que el alumnado pueda tomar las decisiones necesarias para seguir aprendiendo"³⁰.

Lo más innovador de nuestra unidad didáctica probablemente reside en que aún a conocimientos y procesos de distintos períodos históricos, de la Edad Moderna y la Contemporánea, al analizar cómo en el siglo XIX se revisó un proceso histórico del XVI para construir un mito que prácticamente no se ha desterrado. Con ello damos salida a la legislación vigente, cuando establece que:

"Se pretende profundizar en los conocimientos ya adquiridos por el alumnado en esta etapa y en etapas anteriores, favoreciendo la comprensión de los hechos, procesos históricos y fenómenos sociales. Manejar los diferentes contextos que se producen en el tiempo analizando con rigor y criterios científicos los procesos que dan lugar a los cambios históricos y seguir adquiriendo las competencias necesarias para entender el mundo actual. Saber manejarse por las diferentes experiencias colectivas y personales que conforman

²⁹ *Ibid.*

³⁰ *Ibid.*

el pasado histórico, pudiendo moverse por la realidad y espacio actual, pero con proyección de futuro"³¹.

3.4.2. Temporalización: cronograma

Semana	Lunes	Martes	Jueves
1	Sesión 1: Carlos V y la Revolución de las Comunidades de Castilla Actividad 1: evaluación inicial (20 min) Actividad 2: desarrollo teórico (20 min) Actividad 3: Trabajo con textos históricos (20 min)	Sesión 2: Interpretación de la Guerra de las Comunidades en los siglos XIX y XX Actividad 1: debate (20 min) Actividad 2: desarrollo teórico (20 min) Actividad 3: Búsqueda en internet de recursos (20 min).	Sesión 3: Interpretación de la Guerra de las Comunidades en los siglos XIX y XX (II) Actividad 1: trabajo con imágenes y textos históricos (30 min) Actividad 2: Debate (20 min) Actividad 3: Presentación de la evaluación a realizar en las siguientes sesiones (10 min)
2	Sesión 4: proyección y discusión de documentales	Sesión 5: evaluación final	

3.4.3. Sesiones y actividades

Hemos decidido estructurar esta unidad didáctica en cinco sesiones, lo que encajaría dentro las tres horas semanales que el alumnado de segundo de Bachillerato tiene fijadas en el currículum. Si bien son pocas sesiones para todo el material que sería nuestra intención trabajar, hay que ser realistas con el curso en que nos encontramos

³¹ Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículum correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. *Estrategias Metodológicas*, pp. 331-332.

–2º de Bachillerato–, en que el grueso del espacio temporal de la asignatura Historia de España se dedica a la Edad Contemporánea. Es por ello que no tendría sentido dedicar varias semanas a un núcleo temático que, en la práctica, constituye meramente un aspecto que ni siquiera figura entre los contenidos de la legislación.

Sesión I: La Revolución de las Comunidades de Castilla

- Actividad 1: evaluación inicial (20 min). A modo de evaluación inicial, y para incitar entre el alumnado interés por la temática, se planteará una lluvia de ideas en la que el docente hará unas preguntas clave en las que moderar el diálogo. Preguntas básicas como: «¿Quién fue Carlos V y cómo llegó a España?» y «¿Qué sabéis acerca de la Guerra de las Comunidades?». El objetivo que con ello se persigue es conocer la noción que el alumnado tiene sobre la materia de la UDI que se va a trabajar, y que los y las estudiantes, sobre todos aquellos y aquellas que no tienen conocimientos previos sobre la temática, tengan un primer acercamiento e interés por ello. Las respuestas del alumnado en esta lluvia de ideas deberán ser anotadas por el docente en el expediente de cada estudiante.
- Actividad 2: desarrollo teórico (20 min). Como punto de partida, se propone una exposición de la temática –Carlos V y las Comunidades de Castilla– a través del método de clase magistral. Durante esta actividad se abordará el estudio de la figura de Carlos I como rey de España, su política y difícil encaje en Castilla, las causas, desarrollo y consecuencias de la revolución de las Comunidades. Una clase magistral para la que será vital el uso del proyector, en el que establecer un guion de la clase e ilustrar la explicación con imágenes.

- Actividad 3: lectura y de textos históricos (20 min). Tras abordar anteriormente la teoría, se plantea una tercera actividad eminentemente práctica, en que el alumnado pueda trabajar con fuentes primarias y secundarias en las que ver reflejados los contenidos teóricos. Para esta actividad se propone trabajar con dos textos. El primero, se trataría de una fuente documental, la sentencia a muerte de Bravo, Padilla y Maldonado, en que incluiríamos tanto el original manuscrito como su

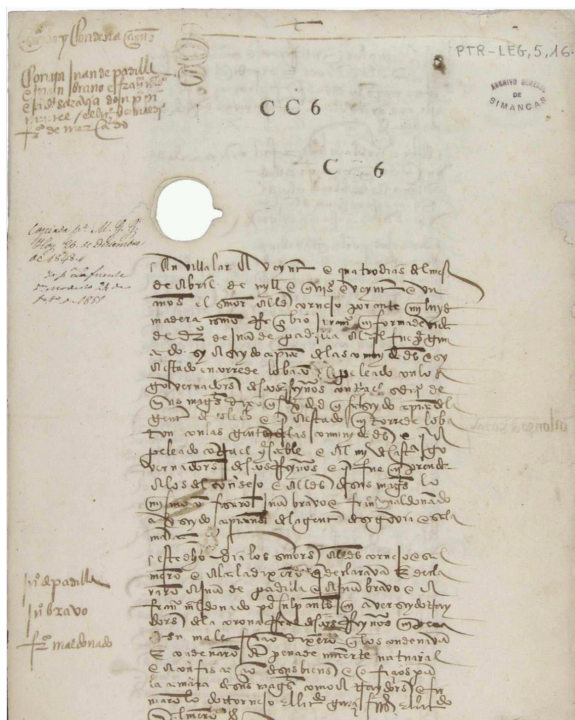


Figura 1: Sentencia a muerte de Padilla, Bravo y Maldonado. Fuente: Archivo General de Simancas. Reproducida en el anexo I.

transcripción, para que los y las estudiantes puedan asombrarse con la escritura procesal del siglo XVI³². El segundo sería un fragmento del historiador José Antonio Maraval que realiza, a mi juicio, una muy buena y sintética explicación de lo que los comuneros supusieron³³. No se trata de hacer un comentario profundo, sino solo de extraer ideas clave para el debate que se llevará a cabo el día siguiente.

³² Este documento histórico, ubicado en el Archivo General de Simancas, se encuentra digitalizado y transcrito en la web del Portal de Archivos Españoles http://www.culturaydeporte.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/archivos/novedades/documentos-escogidos/1.html?fbclid=IwAR3aWsiaIV9BOE7RtxPT78FMIY1tsAXafdVpEgFTc8aL_iVo2vVAmal_uo8, y lo mostramos en el anexo I de este trabajo, seguido de la transcripción de elaboración propia, con el objetivo de que el alumnado trabaje dicho texto transcrito.

³³ Anexo II de este trabajo.

Sesión I		
Objetivos	Contenidos	Competencias
Saber valorar las repercusiones que para la España presente han tenido los hechos que se estudian de su pasado. Conocer el siglo XVI español: política, sociedad, economía y cultura. Comprender los procesos revolucionarios de los estados europeos de la Edad Moderna, situando en este contexto el de la Guerra de las Comunidades.	El auge del Imperio en el siglo XVI: los dominios de Carlos I y los de Felipe II, el modelo político de los Austrias. Los conflictos internos. Causas y consecuencias de la Revolución de las Comunidades de Castilla. Fases de la Guerra de las Comunidades.	CCL, CCA, CSC
Desarrollo	Actividad 1: evaluación inicial (20 min) Actividad 2: desarrollo teórico (20 min) Actividad 3: lectura y comentario de textos históricos (20 min)	
Recursos	Pizarra, proyector o pantalla, textos a trabajar	

Sesión II: Interpretación de la Guerra de las Comunidades en los siglos XIX y XX (I)

- Actividad 1: debate (20 min). Esta actividad consistiría en un debate inicial de la segunda sesión, en que el docente vuelva a formular las mismas preguntas que se hacían en la lluvia de ideas del primer día: «¿Qué sabéis acerca de la Guerra de las Comunidades?». Esta discusión no se trata sino de una puesta en común de las ideas extraídas por el alumnado a partir de los textos trabajados al final de la sesión anterior. A través de este segundo debate, los y las estudiantes podrán ser conscientes de sus progresos tras la clase teórica y, por supuesto, tras la lectura de dos textos históricos hemos trabajados.

- Actividad 2: desarrollo teórico (20 min). Proponemos, a continuación, un salto en el tiempo para atender a cómo fue tratado el proceso histórico de la guerra de las Comunidades por los políticos de la Edad Contemporánea española. Para ello será preciso adelantar al alumnado ciertos conceptos acerca de la construcción del Estado liberal, los cuales serán tratados ampliamente en su momento, cuando se estudien las unidades didácticas destinadas a los siglos XIX y XX. Se abordará una segunda clase magistral breve, en la que se exponga lo que ya hemos argumentado y defendido en la fundamentación epistemológica de este trabajo: el abuso que los políticos de la España decimonónica hicieron del proceso histórico de las Comunidades, tratando de legitimarse con las figuras de Bravo, Padilla y Maldonado. Una clase magistral para la que será vital el uso del proyector, en el que mostrar un guion de la clase e ilustrar la explicación con imágenes.
- Actividad 3: búsqueda en internet de recursos acerca de la Guerra de las Comunidades (20 min). Realizado el desarrollo teórico, esta actividad consistiría en la búsqueda de distintos recursos sobre la Guerra de las Comunidades, como puedan serlo obras pictóricas, textos sobre el proceso histórico, artículos periodísticos de opinión, etc. Recursos que tienen como finalidad la preparación del debate del día siguiente. Para ello será necesario, por tanto, contar con un aula de informática o, en su defecto, con ordenadores portátiles para la clase.

Sesión II		
Objetivos	Contenidos	Competencias
Conocer y comprender la interrelación de los distintos acontecimientos tanto políticos, como sociales, económicos y culturales, valorando las causas, procesos y consecuencias para la situación actual. Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.	La revisión del proceso y la construcción del mito en la construcción del Estado liberal La realidad y desmitificación de las Comunidades	CCL, CD, CAA, CEC

Ir más allá de lo teórico que se narra en los libros de texto sobre la Revolución de las Comunidades de Castilla, en aras de una desmitificación del mismo. Debatir sobre el verdadero origen y motivaciones de la guerra de las Comunidades.		
Desarrollo	Actividad 1: debate (20 min). Actividad 2: desarrollo teórico (20 min). Actividad 3: búsqueda de recursos en internet (20 min).	
Recursos	Pizarra, proyector o pantalla, ordenadores con conexión a internet	

Sesión III: Interpretación de la Guerra de las Comunidades en los siglos XIX y XX (II)

- Actividad 1: Comentario de imagen y textos históricos (30 min). Al igual que en la sesión anterior, se vuelve a plantear el trabajo con fuentes escritas y, ahora también, pictóricas. Los materiales con los que vamos a trabajar son dos discursos políticos (uno del siglo XIX y otro del siglo XX) y también dos obras de arte. En cuanto a los textos, el alumnado realizará una lectura y extracción de ideas de los textos del político liberal Francisco Fernández Golfín³⁴, y del discurso del presidente de la II República Manuel Azaña³⁵. Como en la sesión anterior, no se trata de hacer un comentario profundo, sino solo de extraer ideas clave para el posterior debate. De otro lado, el trabajo con imágenes será realizado a partir de dos óleos de un mismo

³⁴ Discurso en las Cortes en septiembre de 1823. Véase el anexo III de este trabajo

³⁵ Discurso en las Cortes del 6 de mayo de 1932. Véase el anexo IV de este trabajo.

autor, Antonio Gisbert, y en una misma cronología: *Los Comuneros Bravo, Padilla y Maldonado en el patíbulo*, así como *Fusilamiento de Torrijos y sus compañeros en las playas de Málaga*³⁶. El trabajo del alumnado consistirá en observar dichas obras de arte y realizar una búsqueda en internet sobre qué tienen en común ambos cuadros, que representan acontecimientos históricos muy distantes, con el objetivo de que sean capaces de encontrar la asimilación que en su tiempo se trató de ver en la ejecución de ambos personajes.



Figura 2: Ejecución de los Comuneros de Castilla. A. Gisbert, 1860. Fuente: Congreso de los Diputados, Madrid. Se encuentra en el anexo V.



Figura 3: Fusilamiento de Torrijos y sus compañeros en las playas de Málaga. A. Gisbert, 1887. Fuente: Museo Nacional del Prado. Se encuentra en el anexo V.

- Actividad 2: debate (20 min). A partir de las ideas que los y las estudiantes han extraído del trabajo con los textos e imágenes anteriores, así como los recursos encontrados en internet el día anterior, se plantea entablar un nuevo diálogo moderado por el profesor o la profesora. En este caso, las preguntas de partida deberán ser: «¿Qué creían en el siglo XIX que eran los Comuneros?» «¿Cuál es la diferencia con la realidad?». A partir de ello, se busca que el alumnado realice una puesta en común de las ideas que han anotado de las fuentes trabajadas durante la primera y segunda sesión, para que sean ellos mismos quienes desmitifiquen tanto de erróneo como hay en torno a la revolución de las Comunidades.
- Actividad 3: Presentación de la evaluación a realizar en las siguientes sesiones (10 min). Los últimos minutos de esta sesión se dedicarán a presentar al alumnado la evaluación que se llevará a cabo en los dos días siguientes, consistente en una serie de preguntas a través de la proyección de unos vídeos, así como una reflexión crítica a partir de un texto. Todo ello se aborda a continuación.

Sesión III		
Objetivos	Contenidos	Competencias
Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo	La revisión del proceso y la construcción del mito	CCL, C,D, CAA

³⁶ Véase el anexo V de este trabajo.

contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación. Ir más allá de lo teórico que se narra en los libros de texto sobre la Revolución de las Comunidades de Castilla, en aras de una desmitificación del mismo. Trabajar con las distintas fuentes bibliográficas y documentales para el análisis de las Comunidades. Debatir sobre el verdadero origen y motivaciones de la guerra de las Comunidades.	en la construcción del Estado liberal. La realidad y desmitificación de las Comunidades.	
Desarrollo	Actividad 1: comentario de imagen y textos históricos (30 min). Actividad 2: debate (20 min). Actividad 3: presentación de la evaluación a realizar en las siguientes sesiones (10 min)	
Recursos	Pizarra, proyector o pantalla, ordenadores con conexión a internet, impresión de los textos a trabajar	

Sesión IV. Proyección de audiovisuales

Dado que, tras las sesiones anteriores, el alumnado debe tener ya los conceptos claros para diferenciar mito y realidad en el proceso de las Comunidades, planteamos una evaluación innovadora a partir del análisis de una serie de escenas de películas, documentales o series de televisión sobre los comuneros.

- Actividad 1: proyección de audiovisuales (60 min). Los videos a proyectar son tres, de distinta tipología y fecha. En primer lugar, un fragmento de la serie documental "Memoria de España"³⁷, así como fragmento de la serie de televisión "Carlos, Rey Emperador"³⁸ y otro de la película "La Leona de Castilla"³⁹. Este último, aunque más antiguo, resulta sumamente interesante para introducir la perspectiva de género entre el alumnado, por mostrar cómo a la muerte de los generales comuneros, asume el mando de la revolución María Pacheco, al frente de la misma hasta su exilio en Portugal. La duración total de estos tres fragmentos es de 30 min, si bien dedicamos a las proyecciones la hora completa, pues el visionado debe dar pie a análisis, reflexión y puesta en común por parte del profesor y alumnado, y para esto se debe dedicar toda una sesión. De estas proyecciones se pretenderá que el alumnado, ya con los conceptos asentados sobre la temática, sea capaz de interceptar errores históricos que todavía subyacen entorno a las Comunidades.



Figura 4: Fotograma de la serie "Carlos, Rey Emperador", a proyectar en clase dentro de esta actividad.

³⁷ Serie documental producida por Radio Televisión Española grabada en 2004. El fragmento seleccionado para nuestra proyección corresponde al capítulo "Carlos V, un monarca, un imperio y una espada", concretamente los minutos 1-17 del mismo. Disponible en <http://www.rtve.es/alacarta/videos/memoria-de-espana/memoria-espana-carlos-v-monarca-imperio-espada/3215801/>

³⁸ Producida por TVE y Diagonal TV y dirigida por Oriol Ferrer, Salvador García Ruiz, Jorge Torregrossa y Joan Noguera en 2015. El fragmento a mostrar corresponde con el momento de la ejecución de Bravo, padilla y Maldonado, y lo encontramos en <https://www.youtube.com/watch?v=z7FRZt2uWPs&t=206s>.

³⁹ Se trata este de un largometraje dirigido por Juan de Orduña y producido por la Compañía Industrial Film Español S.A. (CIFESA) en 1951. El fragmento corresponde nuevamente a la ejecución de los cabecillas de la revolución de las Comunidades, y se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=ichqXIIDxog>.

Sesión IV		
Objetivos	Contenidos	Competencias
Adquirir las técnicas del trabajo intelectual que permiten seleccionar la información, valorar las distintas fuentes, utilizar diversas tecnologías y saber discriminar el saber histórico de las opiniones interesadas, partidistas o poco rigurosas. Usar con rigor la metodología del conocimiento histórico para comprender, entender y saber de nuestro pasado.	Cusas y consecuencias de la Revolución de las Comunidades de Castilla. La revisión del proceso y la construcción del mito en la construcción del Estado liberal. La realidad y desmitificación de las Comunidades.	CCL, CD, CAA
Desarrollo	Actividad 1: proyección de audiovisuales (60 min)	
Recursos	Pizarra, proyector o pantalla.	

Sesión V: Evaluación final

- Actividad 1: Prueba escrita (60 min). Esta actividad consistirá en la realización de una prueba que pretende no ser un examen tradicional; antes bien, se trataría de reflexionar ante una serie de preguntas a partir de los videos proyectados el día anterior, y hacer un comentario crítico individual a un texto. Si bien, esto lo desarrollaremos más ampliamente en el epígrafe siguiente.

3.4.4. Recursos materiales, espaciales y humanos

A lo largo de los subapartados anteriores ya hemos ido señalando algunos de los recursos materiales y espaciales necesarios para abordar esta unidad didáctica, los cuales vamos a enumerar a continuación.

Los recursos espaciales se circunscriben meramente al aula donde se desarrollen las sesiones. En cuanto a los recursos materiales, serán necesarios los propios textos e

imágenes impresos a repartir entre el alumnado para trabajar en el aula, que encontramos en los anexos I-V de este trabajo. En cuanto a recursos digitales, es necesario contar con un cañón proyector y pantalla para las presentaciones de las clases magistrales y los fragmentos filmatográficos, así como equipos informáticos para la búsqueda en internet. A este último respecto, en caso de que el centro en que trabajemos no cuente con ordenadores portátiles desplazables para cada aula, será preciso también contar con el aula de informática del instituto.

3.5. Evaluación

En línea con lo que venimos defendiendo desde el inicio de este trabajo, la evaluación que proponemos para nuestra unidad didáctica es cualitativa y sumativa: se trataría de que el alumnado, a través del estudio de estos procesos, sea consciente de los resultados a los que ha llegado al final de la UDI.

Para ello hemos previsto una evaluación inicial, en forma de diálogo entre los compañeros y compañeras, de cuyo nivel de instrucción deberá tomar nota el docente; así como una evaluación final a través de una innovadora prueba escrita tipo test a partir de una proyección cinematográfica. Con todo, se propone una evaluación en la que los y las estudiantes conozcan su propio proceso de aprendizaje desde el inicio hasta el final de la unidad didáctica.

3.5.1. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

Para una mejor visibilidad de los estándares de aprendizaje, mostramos a continuación una tabla en la que repetimos nuestros objetivos didácticos asociados a criterios y estándares, en aras de una mejor comprensión de nuestra UDI:

Objetivos didácticos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Conocer el siglo XVI español: política, sociedad, economía y cultura.	1. Explicar la evolución y expansión de la Monarquía Hispánica durante el siglo XVI, diferenciando los reinados de Carlos I y Felipe II.	1.1. Compara los imperios territoriales de Carlos I y el de Felipe II, y explica los diferentes problemas que acarrearón. 1.2. Comprende la organización

		socioeconómica de la España del siglo XVI.
Comprender los procesos revolucionarios de los estados europeos de la Edad Moderna, situando en este contexto el de la Guerra de las Comunidades.	2. Conocer las causas, desarrollo y consecuencias de la revolución de las Comunidades en la España del siglo XVI, y sus principales actores políticos.	2.1. Señala las causas y consecuencias de la Guerra de las Comunidades. 2.2. Identifica a los protagonistas de ambos bandos de la Revolución.
Ir más allá de lo teórico que se narra en los libros de texto sobre la Revolución de las Comunidades de Castilla, en aras de una desmitificación del mismo.	3. Diferenciar las interpretaciones de este proceso histórico en la España de los siglos XIX y XX de la realidad del mismo.	3.1. Percibe las manipulaciones políticas del proceso comunero, y las distingue de la realidad histórica. 3.2. Reconoce las verdaderas motivaciones que los revolucionarios comuneros tuvieron para levantarse contra el rey Carlos I
Trabajar con las distintas fuentes bibliográficas y documentales para el análisis de las Comunidades.	4. Analizar críticamente fuentes primarias y secundarias de la historia	4.1. Identifica un documento archivístico como fuente para el estudio histórico. 4.2. Emplea las obras de arte como fuente para el conocimiento de la historia 4.3. Organiza las ideas localizadas en un texto bibliográfico
Debatir sobre el verdadero origen y motivaciones de la guerra de las Comunidades.	5. Defiende sus argumentos y razonamientos frente al resto del alumnado.	5.1. Expone organizadamente sus ideas sobre un tema.

		5.2. Participa en el aula fomentando la discusión con sus compañeros y compañeras.
Componer un relato claro y con total rigor histórico sobre la Revolución comunera en la España de inicios del siglo XVI, ajeno a premisas erróneas.	6. Emplear los recursos didácticos para la redacción de un texto histórico sobre la Guerra de las Comunidades	6.1. Muestra sus reflexiones finales sobre la unidad didáctica trabajada. 6.2. Planifica los argumentos a defender en el discurso histórico. 6.3. Analiza un proceso histórico desde una óptica analítica.

3.5.2. Técnicas e instrumentos de evaluación

En lo que respecta a la evaluación inicial, consistente en un debate, proponemos la siguiente rúbrica para tomar constancia de los conocimientos del alumnado sobre la temática en cuestión:

	Bueno	Por mejorar	Deficiente
Conocimiento sobre la temática (CAA)	Conoce correctamente el proceso de las Comunidades	Tiene ciertas ideas erróneas sobre el mito comunero	No sabe lo que son las Comunidades de Castilla
Expresión oral (CCL)	Tiene una buena expresión oral para defender sus argumentos	Tiene una buena argumentación que no sabe defender con claridad	No se expresa correctamente

En segundo lugar, proponemos, como se ha adelantado, una evaluación final consistente en una prueba escrita a través de la cual se pueda medir el aprendizaje del alumnado. Esta prueba escrita será realizada tras una proyección cinematográfica de los

fragmentos que ya se han indicado en la temporalización de nuestra unidad didáctica. Se pretende que el alumnado no solo responda a las cuestiones como en un examen tradicional, sino que, además, mida su proceso de aprendizaje a través del comentario al rigor histórico de estos videos. Con ello se pretende alcanzar la competencia de aprender a aprender (CAA) por parte del alumnado. Tras estas cuestiones, un comentario de texto a partir del discurso de un parlamentario liberal permitirá alcanzar la competencia de comunicación lingüística (CCL).

Mostramos, a continuación, el modelo de prueba escrita final para nuestra unidad didáctica:

PRUEBA FINAL

Nombre: _____

Ejercicio 1. Responde justificadamente a las siguientes cuestiones breves sobre los videos:

a. En el fragmento de la serie "Carlos, Rey Emperador", ¿quién crees que es el cardenal que aparece durante la ejecución de los Comuneros?

b. En el fragmento de la Película "La Leona de Castilla", hay un momento en que doña María Pachecho "encomienda" el corregimiento de la ciudad a un regidor en su ausencia. ¿Cuál era el papel político de esta señora, antes y después de la ejecución de su esposo?

c. En este mismo video, el general Bravo se confiesa en el patíbulo como "defensor de la libertad". ¿Crees correcta esta afirmación?

d. En el fragmento del documental "Memoria de España", la locutora afirma que "la derrota de los Comuneros en Villalar consolidó el absolutismo en Castilla. ¿Crees correcta esta afirmación?

Ejercicio 2. A partir de los conocimientos teóricos adquiridos sobre las Comunidades, realiza un análisis y comentario de este texto:

"Carlos V, imbuido desde su niñez en los principios y máximos del régimen feudal, nunca pudo llevar en paciencia que la Nación tomase la mano en los negocios públicos; y su carácter despótico y guerrero, alentado con el exterminio de los Comuneros en la desgraciada batalla de Villalar, corrió sin freno a su deseada dominación. Desde entonces comenzó a subrogarse a la fuerza respetable de la procuración en Cortes, la autoridad parcial e intrusa de los Cuerpos judiciales o gubernativos. Desde entonces el Consejo Real, abrazando a un mismo tiempo los negocios contenciosos, administrativos y aún políticos, debilitaba insensiblemente la influencia de la Nación en las Cortes". Agustín de Argüelles, discurso ante las Cortes de Cádiz.

4. Conclusiones

Durante este trabajo, se ha tratado de construir una unidad didáctica integrada para la asignatura Historia de España de 2º de Bachillerato, en la que hemos trabajado un conflicto trascendental para la Edad Moderna española como lo es la Guerra de las Comunidades (1520-1521). Un proceso histórico que se desarrolló durante los primeros años del reinado de Carlos I quien, tras su coronación como rey de Castilla, trajo consigo a toda una corte flamenca y una extensa burocracia tremendamente pesada para las arcas del reino. Precisamente, el miedo a una política fiscal abusiva fue lo que hizo estallar la revolución en una serie de ciudades del reino, Toledo, Segovia y Ávila, a las que luego se fueron sumando otras tantas por toda Castilla. Con este contexto histórico, apoyado en referentes historiográficos como J. Pérez o H. Kamen, hemos tratado de construir un discurso sintético y preciso sobre lo que realmente constituyó la guerra de las Comunidades: un proceso revolucionario contra la figura de un rey que llegó a Castilla trayendo consigo una política burocrática y fiscal foráneas, y una idea imperial europea que el reino sentía totalmente ajena.

Hemos elaborado este contexto histórico en contraposición de una idea, todavía hoy extendida, que desde el siglo XIX hasta nuestros días ha tratado de mostrar a los comuneros como supuestos revolucionarios luchadores por la libertad y contra el absolutismo del Antiguo Régimen. Desechar esta idea mitificada ha sido objetivo transversal de todo este estudio, lo cual hemos argumentado no solo a través de la historiografía, sino también con la utilización de fuentes documentales. Esto es, el empleo de diversos discursos de políticos de la época del Liberalismo nos ha llevado a la idea que pretendíamos argumentar desde un principio: que este planteamiento de presentar las Comunidades como una revolución contra el autoritarismo monárquico es heredero precisamente de ese discurso político que trató de legitimarse como supuestos continuadores de la lucha de Padilla, Bravo y Maldonado. Así lo hemos observado en las palabras de insignes políticos de los siglos XIX y XX español tales como Francisco Martínez de la Rosa, Agustín de Argüelles, e incluso el republicano Manuel Azaña.

También se ha hecho un guiño al arte, buscando la transversalidad entre los conocimientos de Humanidades. Para ello hemos empleado fuentes pictóricas, habida cuenta de que también desde las bellas artes se trató de ensalzar las figuras de los comuneros en el XIX, buscando su asimilación a quienes lucharon contra el absolutismo en tiempos de Fernando VII. Así lo hemos visto en la obra de Gisbert, quien puso en paralelo a la ejecución de Padilla, Bravo y Maldonado en 1521 con el fusilamiento de Torrijos en 1831. En figuras liberales como este último, la de un luchador por la libertad, trataron de ver el reflejo de aquellos que tres siglos atrás se habían sublevado

meramente contra un rey cuya política fiscal y burocrática se antojaba abusiva para los privilegios de la oligarquía urbana castellana.

En síntesis, de todo ello hemos reforzado la idea que ya apuntamos en la introducción de este trabajo: la de esclarecer la verdadera motivación que hizo estallar la revolución de las Comunidades contra el rey Carlos V, y argumentar que gran parte de lo que hoy se tiene por cierto acerca de este proceso histórico es fruto de una interpretación errónea durante la construcción del Estado liberal español en el XIX. Todo ello es lo que se pretende transmitir al alumnado en la propuesta didáctica que se ha elaborado.

Para ello se han revisado los estudios de didáctica de las ciencias sociales, en busca del trato que los didactas de la historia han dado a la enseñanza de la Historia Moderna y de los procesos revolucionarios, así como sus trabajos sobre el trato dado a los abusos de la disciplina histórica en las aulas. Todo ello apoyado también sobre los libros de texto que maneja el alumnado de Historia de España en 2º de Bachillerato. Con todo se ha llegado a la conclusión esperada: dentro del poco espacio temporal que se presta en las aulas a la explicación de este proceso, aparecen todavía errores en los libros que no desechan esa idea anacrónica sobre las Comunidades. Así, encontramos afirmaciones que indican que los comuneros lucharon contra el absolutismo, algo erróneo como ya hemos argumentado.

Los recursos anteriormente mencionados –fuentes historiográficas, documentales y pictóricas– son la base de nuestra propuesta didáctica. Una UDI que, tal y como defendimos desde el inicio de este trabajo, se ha pretendido que sea eminentemente práctica. Para ello se han reducido las explicaciones teóricas en forma de clase magistral al mínimo –unos 20 min cada sesión–, para dar mayor relevancia al trabajo del alumnado con las fuentes. Nuestra metodología se ha definido, por tanto, como participativa y cooperativa.

Los objetivos generales de etapa y de la materia, así como los específicos que hemos desarrollado para nuestra unidad didáctica, nos han permitido alcanzar en mayor o menor medida todas las competencias propuestas desde un principio. Si bien, destacan tres por encima del resto. La Competencia de comunicación lingüística (CCL) se trabaja desde el inicio al fin de nuestra unidad didáctica; ello es debido a que el debate o discusión de las fuentes trabajadas por el alumnado es un pilar en nuestra propuesta. Y es que, cuando se trabaja en Bachillerato con un alumnado de personas casi adultas que rondan la mayoría de edad, creemos en la necesidad de desarrollar la madurez de las mismas, para lo cual medir su expresión y su capacidad de argumentar sus ideas lo creemos prioritario. También la Competencia digital (CD) se ha trabajado,

pues la localización en internet de fuentes y datos fiables y de calidad para la construcción del discurso histórico está prevista en las sesiones de nuestra UDI. En tercer lugar, la Competencia de aprender a aprender (CAA) es otra de las que los objetivos de nuestra UDI persiguen en todas las sesiones, habida cuenta de que la lectura e interpretación de las fuentes, así como el uso de las mismas para la construcción de un discurso argumentado, también se ha pretendido en esta proyección.

De entrada, podrían ser pocas las sesiones en las que hemos decidido trabajar nuestra unidad didáctica, solo cinco clases de una hora, lo que correspondería a poco más de una semana lectiva en la asignatura Historia de España de 2º de Bachillerato. Si bien, hemos decidido hacerlo así tratando de ser realistas y correspondientes con la complejidad y dificultad del ese curso académico. Máxime, si tenemos en cuenta el interés y la preocupación que el alumnado tiene por superar el examen obligatorio, de esta asignatura en la Prueba de Acceso a la Universidad. Una prueba en cuya evaluación la Historia Moderna tiene un peso muy reducido, lo que motiva que, habitualmente, la mayor parte del curso académico se dedique a trabajar la Edad Contemporánea.

Referente a la evaluación, también aquí hemos tratado de corresponder con esa metodología constructivista y no positivista. En otras palabras, no tratamos de medir los conocimientos de los y las estudiantes sino, antes bien, mostrar su capacidad crítica y de explicar y razonar sus argumentos. Por ello hemos planteado una evaluación inicial y final, de manera que el alumnado sea capaz de observar cómo ha cambiado –o no– su opinión acerca de la temática. Como evaluación final, creemos que hemos presentado una propuesta innovadora a este respecto: un examen a partir de la proyección de una serie de videos documentales y la lectura de un texto. Con estos recursos pretendemos que el o la estudiante elabore su propio discurso acerca de las Comunidades, razonando su opinión sobre si es lícito o no calificar de liberal esta revolución. De ahí se podrán evaluar, a la vez, la comunicación lingüística y la capacidad del alumnado de argumentar su opinión a partir del uso de las fuentes históricas.

Esta es, en síntesis, la proyección didáctica que se ha elaborado en este trabajo de fin de máster. Una propuesta didáctica que, tomada nota de las apreciaciones y correcciones que el tribunal evaluador estime oportunas, pretendemos llevar al próximo Congreso nacional "La Historia Moderna y la enseñanza secundaria", que celebra la Fundación Española de Historia Moderna (FEHM) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), y que previsiblemente se realizará en 2021. La coincidencia de este encuentro bianual con la efeméride del V Centenario de la derrota de los comuneros en Villalar (1521-2021) puede ser una ocasión ideal para la difusión

de la investigación realizada en el marco de este TFM, en este congreso que aúna la disciplina histórica y la didáctica.

5. Bibliografía

Álvarez Rey, L. (2017). *Historia de España*. Barcelona: Vicens Vives.

Berzal de la Rosa, E. (2008). *Los comuneros: De la realidad al mito*. Madrid: Sílex.

Bloch, M. (2001). *Apología para la Historia o el oficio del historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cano Malagón, M. L. "Patricio de la Escosura". En Diccionario Biográfico Español. Enlace: <http://dbe.rah.es/biografias/6841/patricio-de-la-escosura-morrogh>

Feliú, M., y Hernández Cardona, F. X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender Historia*. Barcelona: Graó.

Fernández Bulguete, V. (coor), (2016). *Historia de España*. Sevilla: Algaida.

García de Cortázar, F. (coor) (2017). *Historia de España. 2º de Bachillerato*. Madrid: Anaya.

Haliczer, S. (1987). *Los comuneros de Castilla: La forja de una revolución (1475-1521)*. Valladolid: Universidad, Secretariado de Publicaciones.

Hernández Cardona, F. X. (2011). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.

Kamen, H. (2017). *Carlos, Emperador*. Madrid: La Esfera de Libros.

Llona, G. (2012). "El origen daltónico de la bandera republicana". ABC. Enlace: https://www.abc.es/espana/abci-bandera-republicana-colores-201204130000_noticia.html

Martínez de la Rosa, F. (1933). *Obras dramáticas*. Madrid: Espasa-Calpe.

Moradiello García, E. (2009). *Las caras de Clío: Una introducción a la historia*. Madrid: Siglo veintiuno.

Murphy, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia*. Barcelona: Graó.

Ortúzar, T. (2011). "Agustín de Argüelles". En *Diccionario Biográfico Español*. Enlace: <http://dbe.rah.es/biografias/7880/agustin-jose-arguelles-alvarez>

Pereira, J. C. (Coor) (2016). *Historia de España*. Madrid: SM.

Pérez, J. (1999). *Carlos V. Madrid*: Temas de Hoy.

Pérez, J. (2016). *Los Comuneros*. Madrid: La Esfera de Libros.

Pérez Velarde, L. A. (2016). *El pintor Antonio Gisbert (1834-1901)*. Tesis doctoral dirigida por Jesús Cantera Montenegro. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Prats, J. (ed.). (2011). *Didáctica de la geografía y la historia 8. Volumen 2*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España - Editorial GRAÓ.

San Miguel Pérez, E. (2013). *Historia de las instituciones políticas contemporáneas*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Sánchez León, P. (1998). *Absolutismo y comunidad: Los orígenes sociales de la guerra de los comuneros de Castilla*. Madrid: Siglo veintiuno editores.

Santana Pérez, J. M. (1999). "Didáctica de la Historia Moderna". *Boletín Millares Carlo*, (18), 423-432.

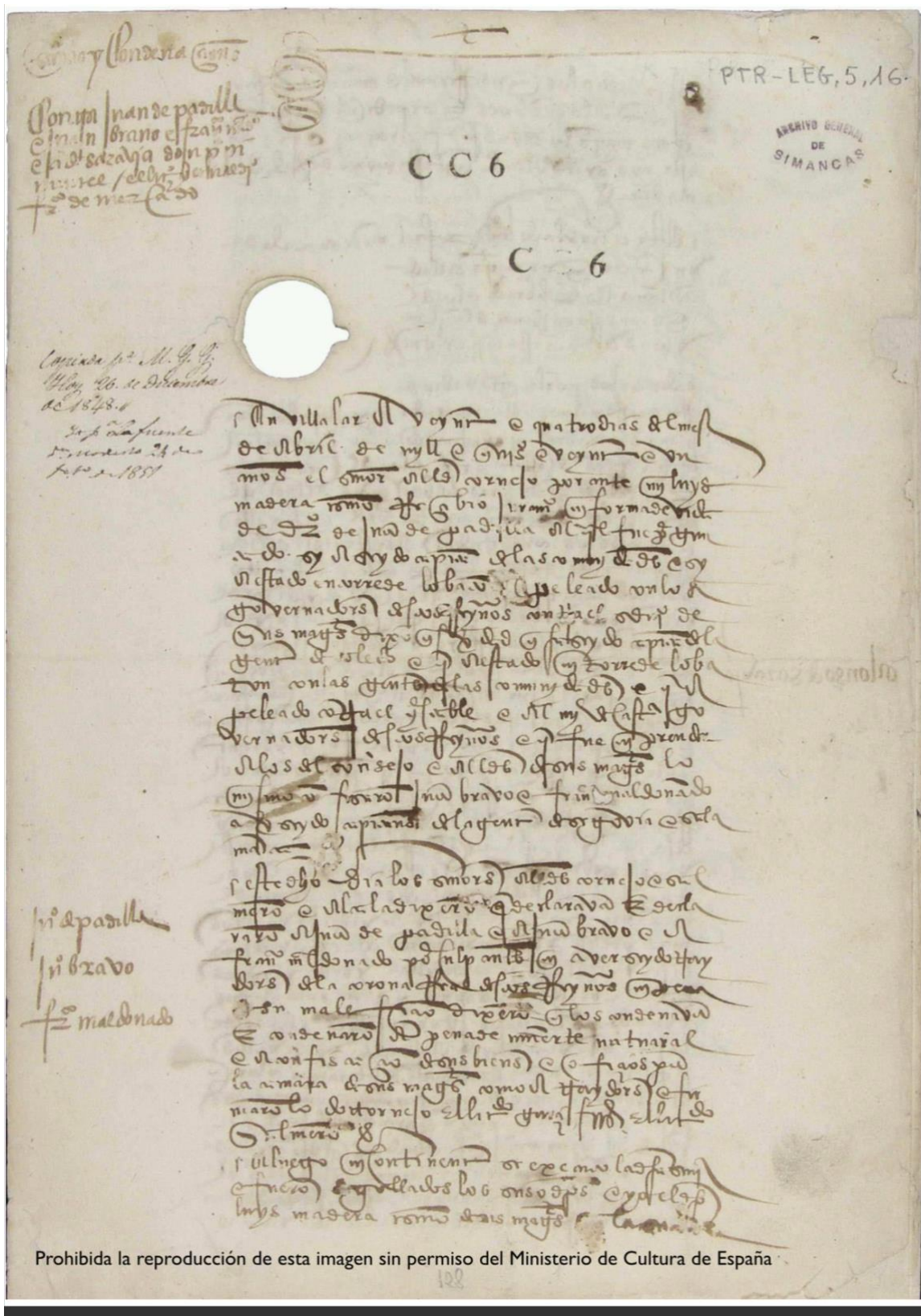
Suárez, L. (2012). *Isabel I. Reina*. Madrid: Ariel.

Tomas y Valiente, F. (1996). *Discursos de Agustín Argüelles*. Oviedo: Junta General del Principado de Asturias.

Varela Suanzes-Carpegna, J. (2011). "Agustín Argüelles: El liberalismo progresista". *Claves de razón práctica*, (210), 46-51.

Varela Suanzes-Carpegna, J. (2014). "Agustín Argüelles: El divino constitucionalista". *La Aventura de la historia*, (Extra 25), 26-31.

Anexo I. Sentencia a Muerte de Bravo, Padilla y Maldonado



Fuente: Archivo General de Simancas

Transcripción

Sentencias y condenaciones
Contra Juan de Padilla
e Juan Brauo e Françisco Maldonado
e Juan de Saravia, don Pedro Pi
mentel, el liçençiado Bernaldino
Francisco de Mercado

En Villalar a veynte e quatro días del mes de abril de mill e quinientos e veynte e vn años, el señor alcallde Cornejo, por ante mí Luys Madera, escriuano, reçibió juramento en forma devida de derecho de Juan de Padilla, el qual fue preguntado sy a sydo capitán de las Comunidades e sy a estado en Torre de Lobatón [Torrelobatón (Valladolid)] peleando con los gobernadores de estos reynos contra el serviçio de sus magestades dixo que es verdad que ha sydo capitán de la gente de Toledo y que a estado en Torre de Lobatón con las gentes de las Comunidades e que a peleado contra el Condestable e Almirante de Castilla, gobernadores de estos reynos, e que fue en prender a los del Consejo e Alcalldes de sus magestades.

Lo mismo confesaron Juan Bravo e Françisco Maldonado, aver seydo capitanes de la gente de Segovia e Salamanca.

Este dicho día los señores alcalldes Cornejo e Salmerón e Alcalá dixerón que declaravan e declararon a Juan de Padilla e a Juan Bravo e a Françisco Maldonado por culpables en aver seydo trydores de la corona real de estos reynos. En pena de su malefiçio dixerón que los condenavan e condenaron a pena de muerte natural e a confiscaçión de sus bienes e ofiçios para la Cámara de sus magestades como a traydores. E firmaronlo. Dotor [Cor]nejo. El liçençiado Garçía Fernández. El liçençiado Salmerón.

E luego, incontinente se executó la dicha sentençia e fueron degollados los suso dichos...

Anexo II: Texto historiográfico para comentar y extraer ideas clave

"Carlos V no era un monarca popular en 1520. Los comuneros compartían los sentimientos de la mayor parte de sus compatriotas que no guardaban buen recuerdo de la breve estancia en España del joven monarca. El cardenal Adriano no dudó en comunicárselo a su antiguo discípulo [Carlos V]: no había sabido atraerse a sus súbditos y esto favorecía los planes políticos de la Junta. Los comuneros le endilgaban el haber apartado sistemáticamente a los castellanos de todos los cargos públicos, haber tratado a sus súbditos como enemigos. Los letrados de la Junta añadían a esto argumentos jurídicos: Carlos no tenía derecho alguno para ocupar el trono en vida de su madre. Por tanto, cuestionaban la proclamación de 1516, auténtico golpe de Estado que Cisneros consiguió que fuese aceptado. Lo que las Cortes de 1518 y 1520 habían acabado por admitir era, pues, rechazado rotundamente por la Junta General o, al menos, por algunos de sus miembros. Una minoría influyente trataba nada menos que de quitarle el trono. Esto era el objetivo de Toledo, en junio de 1520, según el marqués de Villena: «Ir contra el rey nuestro señor y contra su autoridad y gobierno y quitarle el nombre de rey durante la vida de la reina nuestra señora»".

Joseph Pérez, *Los Comuneros* ⁴⁰.

⁴⁰ (Pérez, 2016: 217-218).

Anexo III: Texto para comentar y extraer ideas clave

"Trescientos años hace que aquellos héroes oprimidos con el peso de la tiranía y despotismo, reputados, como traidores a su Patria, cubiertos con todos los nombres de oprobio y de infamia con que se marca a los mayores facinerosos, yacían casi del todo olvidados, y aun en el día de hoy apenas son conocidos sino de un pequeño número de españoles.

El nombre de los comuneros, tan ilustre en grandes acciones, que puede ser comparable a cualquiera de los héroes más célebres de la Antigüedad, es casi desconocidos, repito, de la mayor parte de los españoles, por pertenecer a una época en que los progresos del conquistador Carlos V ocupaban más la atención de aquel reinado que las virtudes de aquellos ilustres vencidos".

Francisco Fernández Golfín, ministro interino de Guerra. Discurso
ante las Cortes en septiembre de 1823⁴¹

⁴¹ Fragmento contenido en la obra de Berzal, 2008: 221-222.

Anexo IV: Texto para comentar y extraer ideas clave

“Quien ha confiscado y humillado y transgredido los derechos o las franquicias o las libertades de mas o menos valor de cada región, ha sido la Monarquía, la antigua Corona, en provecho propio, no en provecho de Castilla, que la primera confiscada y esclavizada fue precisamente la región castellana. Es oportuno recordar, señores diputados, que las ciudades castellanas en el siglo XVI hicieron una revolución contra el rey cesáreo, contra la majestad nueva, desconocida de España, y esta revolución puede tener dos caras: o bien se admira en ella el último destello de un concepto político medieval, o bien se advierte en ella, y se admira más, la primera percepción de un concepto de libertades del Estado moderno, que nosotros hemos venido ahora a realizar. Porque aquellas ciudades castellanas, sublevadas contra el César, reunieron unas Cortes revolucionarias y redactaron una Constitución revolucionaria (...). Y es una cosa que emociona pensar que ha sido menester que venga la República en 1931 para que en la Constitución republicana se consigne por vez primera una garantía constitucional que los castellanos pedían a su rey en 1521”.

Manuel Azaña, presidente de la II República Española.
Discurso ante las Cortes. 6 de mayo de 1932⁴²

⁴² Fragmento contenido en la obra de San Miguel, 2013: 18.

Anexo V: Imágenes para comentar y extraer ideas clave



Figura I: Ejecución de los Comuneros de Castilla. A. Gisbert, 1860. Fuente: Congreso de los Diputados, Madrid. Enlace: <http://www.congreso.es/docu/transp/patri/comuneros.jpg>



Figura II: Fusilamiento de Torrijos y sus compañeros en las playas de Málaga. 1887. Fuente: Museo Nacional del Prado. Enlace: <https://www.museodelprado.es/actualidad/exposicion/una-pintura-para-una-nacion-el-fusilamiento-de/686a080c-0e4d-2e38-77e6-8213c618f9a6>