



**PROBLEMAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA
HISTORIA UNIVERSAL I (SOCIEDADES ANTIGUAS)**



ANASTASSIA ESPINEL SOUARES

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LA
UIS - CEDEDUIS
BUCARAMANGA
2008**

**PROBLEMAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA
UNIVERSAL I (SOCIEDADES ANTIGUAS)**

ANASTASSIA ESPINEL SOUARES
Historiadora

*Monografía elaborada
como requisito parcial
para optar al título
Especialista en Docencia Universitaria*

Directora: María Clara Forero Bulla
Magíster en estructuras y procesos del aprendizaje

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LA
UIS - CEDEDUIS
BUCARAMANGA

2008

RESUMEN

TITULO PROBLEMAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA UNIVERSAL I (SOCIEDADES ANTIGUAS)*

AUTOR ANASTASSIA ESPINEL SOUARES**

CONCEPTOS CLAVES: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, HISTORIA ANTIGUA, ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

El objetivo de la presente investigación es conocer los imaginarios de los estudiantes de historia ante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia Universal I (Sociedades Antiguas) con el fin de averiguar cuáles son sus vivencias, su sentir y sus expectativas ante dicha materia. Esto nos permitirá aproximarnos a la situación problemática para poder contextualizarla y plantear posteriormente una propuesta que dé la respuesta a esta situación, desde algunas estrategias que favorezcan la acción docente, de tal forma que vayan superando las dificultades detectadas.

La mayoría de los problemas globales son fruto, esencialmente, de un desarrollo histórico desigual de distintas civilizaciones que han jalonado la evolución de la especie humana y han dado origen asimismo a una inmersa diversidad de formas de organización económica y sociopolítica, conceptos filosóficos, creencias religiosas y creaciones artísticas. Todo esto constituye un patrimonio universal potencialmente enriquecedor y, por lo tanto, exige un estudio detallado y escrupuloso.

El curso debe permitir al estudiante comprender el CÓMO y PORQUÉ de la evolución de diferentes culturas y civilizaciones que han confluído al mundo actual, no solo adentrarse en el conocimiento sobre el pasado sino también relacionarlo con el presente y el futuro y elaborar su propio concepto en cuanto a los hechos históricos, sus causas y consecuencias.

* Monografía.

** CEDEDUIS. Especialización en Docencia Universitaria

SUMMARY

TITLE THE PROBLEMS OF THE TEACHING AND LEARNING OF THE UNIVERSAL HISTORY I (ANCIENT SOCIETIES)*

AUTHOR *ANASTASSIA ESPINEL SQUARES***

KEY CONCEPTS: SIGNIFICANT LEARNING, ANCIENT HISTORY, TEACHING AND LEARNING STRATEGIES

The aim of the present investigation consists on recognizing the imaginaries of the students of the history in the of the teaching and learning process of the Universal History I (Ancient Societies) with the objective to ascertain their experiences, opinions and expectations before this signature. This investigation can help us to approach to the problematic situation in perspective of some strategies with the aim of finding the context and propose lately some strategies for favour the work of the teachers.

Most of the global problems they are fruit, essentially, of an unequal historical development of different civilizations that have laid out the evolution of the human species and have given origin also to an immersed diversity of forms of economic and sociopolítica organization, philosophical concepts, religious beliefs and artistic creations. All this constitutes a potentially enriching universal patrimony and, therefore, it demands a detailed and scrupulous study.

The present course must make possible for students to understand the HOW and WHY of the evolution of the different cultures and civilizations which had converged the actual world and develop their own concept about the historical events, their causes and consequences.

* Monografía.

** CEDEDUIS. Especialización en Docencia Universitaria

AGRADECIMIENTOS

A las docentes de curso de la especialización en docencia universitaria Martha Vitalia Corredor Montagut, Martha Ilse Pérez Angulo, Ruby Arbeláez de Moncaleano y Constanza Leonor Villamizar Luna; a mi tutora Clara María Forero Bulla y a todos mis compañeros del curso.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	9
1. GENERALIDADES DE LA PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA ANTIGUA.....	13
1.1. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	13
1.2. LAS VIVENCIAS, LOS RECLAMOS Y LAS EXPECTATIVAS: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.	14
1.3. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA: LA IMPORTANCIA DE LA MISIÓN DEL HISTORIADOR Y DE SU CONDICIONAMIENTO SOCIAL	28
1.4. A MODO DE ANTECEDENTES: LA SINGULARIDAD DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO Y LAS PRINCIPALES ETAPAS DE SU DESARROLLO.....	36
2. EL COMPROMISO DOCENTE ANTE LA NUEVA VISIÓN DE LA HISTORIA Y EL NUEVO PAPEL DEL HISTORIADOR EN LA SOCIEDAD.....	45
2.1 LA HISTORIA EN EL CONTEXTO DEL NUEVO PAPEL SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD	45
2.2 LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL HISTORIADOR: UNA MIRADA DESDE LOS FUNDAMENTOS Y ESTUDIANTES.....	53
2.3. LAS COMPETENCIAS DEL HISTORIADOR.....	63
3. LOS PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA	72
3.1 EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA HISTORIA.....	72
3.2. MODELOS DEL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA	77

3.3 EL CONTENIDO DEL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA ANTIGUA	88
4. PROPUESTA DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA UNIVERSAL I	96
4.1. LA PREHISTORIA: APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS	97
4.2 EL ANTIGUO ORIENTE: CONSTRUYAMOS DESDE EL ERROR	106
4.3 LA ANTIGÜEDAD CLÁSICA (MUNDO GRECORROMANO): LAS VENTAJAS DE LA ESTRATEGIA ORGANIZATIVA.....	113
CONCLUSIÓN	121
BIBLIOGRAFÍA	123
ANEXOS	128
ANEXO A: PROGRAMA DEL CURSO HISTORIA UNIVERSAL I (MUNDO ANTIGUO)	128
ANEXO B: EL HOMBRE DE LAS FLORES	130
ANEXO C: RAMAYANA	133
ANEXO D: GUÍAS MEMORÍSTICAS (EJEMPLO).....	142
ANEXO E: RESULTADOS DE CUESTIONARIO REALIZADO ENTRE LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER SEMESTRE DE LA CARRERA HISTORIA DE LA UIS.....	142

INTRODUCCIÓN

El objetivo de la presente investigación es conocer los imaginarios de los estudiantes de historia ante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia Universal I (Sociedades Antiguas) con el fin de averiguar cuáles son sus vivencias, su sentir y sus expectativas ante dicha materia. Esto nos permitirá aproximarse a la situación problemática para poder contextualizarla y plantear posteriormente una propuesta que dé respuesta a esta situación permitiendo diseñar las estrategias que favorezcan a la acción docente; de tal forma se vayan superando las dificultades detectadas.

Como Historia Universal se entiende la disciplina que pretende ofrecer una visión integral del discurrir de la especie humana desde la aparición del hombre hasta la época actual, es decir, con todos sus momentos, a ratos trágicos, a ratos maravillosos pero siempre cautivadores como el proceso de creación en el campo de la economía, la política, la cultura, la religión y en general en todos los aspectos con que las diversas civilizaciones y pueblos del pasado han enriquecido la historia de la humanidad.

Al cruzar el umbral del tercer milenio, nos encontramos sumidos en un proceso complejo y bastante contradictorio llamado globalización que tiende a borrar las fronteras económicas, nacionales, ideológicas y culturales. En la actualidad, ningún país, ninguna nación puede quedarse aislado y permanecer aunque quisiera, al margen de este proceso; si bien, es claro que dicha tendencia a la homogenización no elimina los enfrentamientos entre naciones

ni ayuda a resolver aquellos numerosos problemas económicos, sociales, ecológicos y culturales que enfrenta actualmente la humanidad. La mayoría de estos problemas globales son fruto, esencialmente, de un desarrollo histórico desigual de distintas civilizaciones que han jalonado la evolución de la especie humana y han dado origen asimismo a una inmersa diversidad de formas de organización económica y sociopolítica, conceptos filosóficos, creencias religiosas y creaciones artísticas. Todo esto constituye un patrimonio universal potencialmente enriquecedor y, por lo tanto, exige un estudio detallado y escrupuloso.

Aunque el objeto del estudio de un historiador es el pasado lejano o reciente, para la humanidad actual sería imposible construir un futuro común preservando al mismo tiempo la diversidad cultural sin un conocimiento profundo de las épocas anteriores. Hoy día para un historiador resulta indispensable no sólo tener la noción del pasado sino también entender, con sentido crítico, aquellas circunstancias que nos han llevado a nuestra situación actual. El conocimiento crítico de la historia resulta imprescindible y tal debe ser el propósito de la enseñanza de esta disciplina, independientemente del carácter del centro educativo o del perfil o del nivel de la preparación académica del docente dando a conocer las líneas magistrales de la evolución de la humanidad desde la aparición de la especie humana hasta la era espacial, lejos de cualquier perspectiva etnocéntrica, analizando el "más allá" de los acontecimientos y presentando un enfoque multidisciplinario en el que convergen la economía, la historiografía, la sociología, la historia del arte, del pensamiento, de la ciencia, de la religión, etc.

El curso debe permitir al estudiante comprender el **CÓMO** y el **PORQUÉ** de la evolución de diferentes culturas y civilizaciones que han

confluido al mundo actual, no sólo adentrarse en el conocimiento sobre el pasado sino también saber relacionarlo con el presente y el futuro y elaborar su propio concepto en cuanto a los hechos históricos, sus causas y consecuencias. Sin embargo, en el caso concreto de la enseñanza y aprendizaje de la Historia Universal I (el Mundo Antiguo) la tarea del docente resulta especialmente difícil pero a la vez interesante puesto que el presente trabajo busca aproximarse al imaginario de los estudiantes para conocer hasta qué punto la mayoría de ellos poseen cierta aproximación al tema, estereotipos arraigados, positivos o negativos, relacionados con sus experiencias anteriores de aprendizaje, su sentir, expectativas y su interacción con otras ciencias sociales. Por lo tanto, la pregunta de investigación es la siguiente:

¿Cómo hacer más significativos la enseñanza y el aprendizaje de la historia del Mundo Antiguo?

Y las preguntas directrices:

¿Cuáles son los imaginarios de los estudiantes sobre sus experiencias ante la asignatura de historia en la educación básica y cuáles ante la Historia Antigua?

¿Cómo son las expectativas de los estudiantes ante la Historia Antigua?

¿Qué relación encuentran los estudiantes entre la Historia Antigua y otras disciplinas?

La presente monografía se desarrolla en cuatro capítulos: en el primero se describe la situación problemática en el aula en una forma reflexiva teniendo como base el imaginario de los estudiantes ante la Historia Antigua; el segundo aborda los problemas relacionados con el compromiso docente ante la nueva visión de la historia y el nuevo papel de la universidad en la

sociedad; en el tercero se reflexiona sobre la respuesta a la pregunta cómo y qué aprenden los estudiantes en las clases de Historia Universal I y en el cuarto se desarrollan unas estrategias destinadas a ayudar al docente a despertar en los alumnos un mayor interés hacia la disciplina y superar las dificultades que suelen surgir en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

1. GENERALIDADES DE LA PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA ANTIGUA

El primer capítulo de la presente monografía describe, en términos generales, los problemas claves de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia Antigua con base en las observaciones personales de la autora en el aula de clases y el cuestionario realizado entre los estudiantes del primer semestre de la escuela de historia de la Universidad Industrial de Santander; plantea los objetivos, justifica la importancia del problema tomando en cuenta la misión que desempeña el historiador en el mundo actual y analiza los antecedentes del problema haciendo el énfasis en el carácter específico y la breve historia del conocimiento histórico.

1.1. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo general:

Elaborar una propuesta que haga más significativos la enseñanza y el aprendizaje de la Historia Universal I (Mundo Antiguo).

Objetivos específicos:

1 - . Contextualizar los imaginarios de los estudiantes sobre sus vivencias y en la clase de Historia Universal I.

2 -. Identificar las experiencias de los estudiantes ante la enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica.

3 -. Determinar las expectativas de los estudiantes ante la asignatura.

4 -. Detectar sus percepciones en cuanto a la correlación de la Historia Universal I y otras ciencias sociales.

1.2. LAS VIVENCIAS, LOS RECLAMOS Y LAS EXPECTATIVAS: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

Tras haber realizado una primera aproximación a los estudiantes del primer semestre de la carrera de historia de la Universidad Industrial de Santander, en su mayoría jóvenes recién egresados de las instituciones de enseñanza secundaria, se evidencia que la enseñanza de la historia universal y, en particular, la del Mundo Antiguo, con raras excepciones, aún se basa en el "viejo cartesianismo" que, según comenta Rafael Y. Ramos, *“posee la visión de una mente disociada del cuerpo y del intelecto respecto de los sentimientos”*¹, dando por supuesto que el saber mantener a raya los sentimientos y emociones es el único recurso de la inteligencia racional y, en el caso concreto de la ciencia histórica, la única forma posible de estudiar el pasado. Esta forma de abordar la enseñanza suele ignorar por completo la dimensión humana como tal, originando numerosas problemas de adaptación, falta de interés y bajo rendimiento en los resultados académicos.

Como consecuencia, han venido elaborando un concepto de historia antigua como una disciplina sumamente aburrida y fatigosa, basada en una

¹ RAMOS, Rafael Y. Educación Integral. Una educación holística para el siglo XXI. Volumen I. Bilbao: Descleé Brouwer, 2001, p. 155-178. Adaptado para el curso de Formación Integral de la Especialización en Docencia Universitaria.

memorización mecánica de nombres y fechas o en la lectura de textos escritos con un lenguaje apologético y sobrecargado de datos y términos específicos. Como resultado de todas estas prácticas, el Mundo Antiguo aparece ante los ojos de los alumnos como una fría sala de museo poblada únicamente de monumentos petrificados en su inmutable eternidad y todos los grandes protagonistas del pasado no se ven como personas de carne y hueso sino como símbolos abstractos, momificados o fosilizados en una única actitud de héroes o villanos, mártires o verdugos, locos o genios.

Según comenta Indro Montanelli en la introducción a su libro *Historia de Roma*, lo que hace grande la historia antigua no es que haya sido hecha por hombres diferentes a nosotros, sino por el contrario que haya sido hecha por hombres idénticos a nosotros:

*"Todos ellos no tenían nada de sobrenatural, pues si lo hubiesen tenido nos faltarían razones para admirarles. Creo que el daño más grande que puede hacerseles es el de silenciar su verdad humana, como si temiese verles disminuidos por ella... no porque los héroes de la historia no hubiesen cometido delitos y patochadas, aun cuando grandes y a veces realmente inmensos, pudieron mellar su derecho a la preeminencia."*²

La historia conoce numerosos ejemplos de "divinización" de grandes personajes y de omisión intencional de pequeñas debilidades de su naturaleza humana. Incluso una persona poco familiarizada con la historia antigua conoce a Ramsés II el Grande como un poderoso monarca, magnífico estratega y gran constructor pero muchos ignoran el hecho de que el lamentable estado de la dentadura de su momia evidencia que aquel personaje realmente grande en

² MONTANELLI, Indro. *Historia de Roma*. Barcelona: Nuevas Ediciones del Bolsillo, 2001, p. 8.

todos los aspectos tenía miedo a los dentistas, al igual que la mayoría de nosotros. Julio César fue de joven un gran juerguista, mujeriego durante toda su vida y se peinaba con sumo esmero porque se avergonzaba de su calvicie, hechos que no disminuyen en absoluto su grandeza de general y estadista. Cleopatra, una poderosa reina y mujer irresistiblemente seductora, se acomplejaba por su nariz demasiado larga y trataba de disimular aquel defecto acudiendo a los mejores cosméticos de su época. El verdadero Augusto se parecía muy remotamente a su famosa estatua de Prima Porta que lo representa majestuoso y lleno de vigor, cuando en realidad era enfermizo y de escasa estatura; no pasó toda su vida, como una máquina organizando el Imperio, sino también combatiendo su colitis y reumatismo, y por poco no perdió su primera batalla contra el ejército republicano de Bruto y Casio a causa de un repentino ataque de diarrea.

Estos y muchos otros detalles, aparentemente insignificantes pero curiosos, poco a poco van desvelando aquel velo del frío academicismo en que aparece envuelta la historia antigua permitiendo a los estudiantes no sólo aprenderla sino también vivirla, sentirla y, de cierto modo, hacerse parte de ella. Sin embargo, como docentes de dicha disciplina no debemos ignorarlos convirtiendo el proceso de enseñanza y aprendizaje en un conjunto de conferencias magistrales que no le facilitan al alumno más que unos datos generalizados sin permitirle identificarse con el pasado ni, mucho menos, desarrollar un sentido crítico hacia él.

Para la presente monografía se ha tomado como casos de estudio dos grupos de estudiantes, del primer semestre de la carrera de historia de la Universidad Industrial de Santander. Cabe aclarar que el primer grupo está formado por 32 estudiantes exclusivamente de la de carrera de historia; el

segundo, de 21, incluye tanto a estudiantes de historia como de otras carreras tanto técnicas (física, química, geología e ingeniería civil) como sociales (economía, filología y filosofía) que tomaron la Historia Universal I como materia de contexto.

Aproximación a las vivencias y expectativas de los estudiantes

Con el fin de tener una idea más clara sobre las vivencias y expectativas de los estudiantes consideré indispensable realizar un cuestionario entre estos dos grupos. Veamos como relatan ellos mismos sus experiencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia:

“Se tomaba un texto guía, tema por tema, se hacía la lectura, se trataba de memorizar las fechas. Algo un poco más didáctico era la labor de hacer unos mapas y ubicar sobre ellos los principales centros arqueológicos y culturales. El profesor se encargaba por completo hacer la presentación de los temas a la clase; tan sólo en raras ocasiones existía la posibilidad de escoger un tema específico y hacer una profundización por cuenta del estudiante.

Era de mucha lectura pero los libros recomendados por el profesor no aportaban mucha información y, además, su lenguaje nos parecía demasiado difícil de entender; los profesores sólo se limitaban a hablar ellos, sin tener en cuenta la opinión de los estudiantes.

La verdad, en el colegio la historia antigua no era de mis materias favoritas ya que las clases no eran dinámicas ni interesantes. La metodología se basaba en unos pocos textos básicos y en pura memorización; considero que no era la forma más apropiada para aprender la historia.

Teníamos demasiada presión y los docentes casi no nos dejaban hablar; el resumir la clase se tornaba muy aburrida.

En mi caso particular, la historia se exponía de manera demasiado simple, sin mucha profundidad. Aunque se consideraba una materia muy importante, no se disponía del tiempo necesario para una asignatura que requería tanta dedicación. Como resultado, el estudiante no formaba parte activa en la investigación, debates o exposiciones porque el profesor se apoderaba de toda la iniciativa, razón por la cual mi paso por el Mundo Antiguo era muy fugaz”.³

Aquí se nos plantea una reflexión: todas estas experiencias de los estudiantes evidencian que la mayoría de los docentes consideran su objetivo principal dar a conocer a sus alumnos **QUÉ** sucedió y **CUÁNDO** sucedió, en vez de **CÓMO** y **PORQUÉ** sucedió. Sin duda alguna, las conferencias magistrales, la lectura de unos textos escritos con un lenguaje demasiado especializado para un principiante en el tema y la memorización de nombres y fechas muy difícilmente despertarán en el estudiante el interés hacia el pasado; es más, pueden provocarle una fuerte aversión a los "viejos huesos y tumbas" convirtiendo la historia antigua en el sinónimo de algo sumamente aburrido e infinitamente lejano de la realidad objetiva y el entorno social del alumno.

Además, resulta evidente que la posición del docente que pretende apoderarse de toda la iniciativa y desplazar al estudiante de la participación activa en el proceso de aprendizaje, se encuentra en plena contradicción con el Artículo 10 de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI que dice lo siguiente:

³ Fragmentos del cuestionario realizado por la autora entre los estudiantes del primer semestre de la carrera de historia de la Universidad Industrial de Santander.

"Los responsables de la adopción de las decisiones en los planos nacional e institucional deberían situar a los estudiantes y sus necesidades en el centro de sus preocupaciones y considerarlos participantes esenciales y protagonistas responsables del proceso de renovación de la enseñanza superior. Estos principios deberían abarcar la participación de los estudiantes en las cuestiones relativas a esta enseñanza en la evaluación, en la renovación de los métodos pedagógicos y de los programas y, en el marco institucional vigente, en la elaboración de políticas y en la gestión de los establecimientos. En la medida en que los estudiantes tienen derecho a organizarse y tener representantes, se debería garantizar su participación en estas cuestiones".⁴

Desde el punto de vista de la experiencia práctica con los dos grupos mencionados, es curioso observar cómo cambia la actitud de los estudiantes en el aula a medida que avanzamos en el curso. Al comienzo, la mayoría de ellos pretenden aferrarse a los estereotipos tradicionales del comportamiento dentro del salón, obedeciendo ciegamente las indicaciones del docente y sin atreverse a mostrar iniciativa propia pero luego, gracias a las estrategias de aprendizaje que se describirán detalladamente en el Capítulo IV de la presente monografía, comienzan a sentirse sujetos y no objetos pasivos de la enseñanza, desarrollar una especie de "lazo filial" con el pasado y a obtener un conocimiento amplio y polifacético sobre el **CÓMO** y **PORQUÉ** de los hechos. Algunos estudiantes esperan cambiar su propia visión que han tenido hasta el momento sobre la historia antigua mirándola ahora desde una posición más madura y

⁴ Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior, aprobada por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior el día 9 de Octubre de 1998. Artículo 10 "El personal y los estudiantes, principales protagonistas de la educación superior".

humana, tratando de "remontarse al pasado" o "vivirlo de alguna manera". Tratando de reinterpretar su sentir, ahora pretenden *“reafirmar o refutar sus conceptos sobre el pasado, sobre todo en el aspecto social de diferentes culturas y civilizaciones; quitarse aquellas lagunas que han quedado en su mente desde la enseñanza secundaria; adquirir un poco más de cultura general para una mejor organización de los temas e ideas generales, restando importancia a las fechas, los nombres y los lugares específicos que eran la prioridad en el bachillerato o aprender lo suficiente para poder valerse en los debates en cuanto a la interpretación de uno que otro acontecimientos del pasado.”*⁵

A pesar de la gran variedad de expectativas, casi todos los estudiantes coinciden en su deseo de conocer sus orígenes; aprender datos importantes para su desarrollo profesional, social y cultural; cerciorarse de que sí, ha existido una verdadera evolución del pensamiento humano; desarrollar un amplio vínculo entre el Mundo Antiguo y la época actual y familiarizarse con diversas culturas del mundo y entender sus comportamientos. Otro punto de coincidencia es aquella importancia que se otorga al papel del alumno, señalando que sin su interacción y sin un diálogo constructivo entre los docentes y los estudiantes no es posible elaborar una visión crítica y objetiva del pasado.

La mayoría de los estudiantes encuestados afirman que la Historia Antigua es una ciencia que siempre los ha atraído y, por tal razón, todos procuran entregarse con entusiasmo al estudio de dicha asignatura considerándola indispensable para su formación personal y profesional. Es

⁵ Fragmentos del cuestionario realizado entre los estudiantes del primer semestre de la carrera de historia de la Universidad Industrial de Santander.

más, consideran que el docente de la materia debe ser no sólo un especialista con alto nivel de preparación académica sino también un entusiasta, una persona realmente apasionada por la historia y capaz de transmitir aquella pasión a sus alumnos.

La historia antigua en interacción con otras ciencias sociales y utilidad práctica de conocimiento histórico: una mirada desde la perspectiva de los estudiantes

En el presente apartado, trataremos de contestar a las preguntas con cuáles otras ciencias sociales están relacionadas con la Historia Universal I y si los estudiantes consideran que sus conocimientos sobre el Mundo Antiguo les servirán para su futuro profesional.

La historia es, sin lugar a dudas, la más antigua entre todas las ciencias sociales ya que los primeros conocimientos sobre el pasado habían sido transmitidos de generación en generación en forma de relatos legendarios o cánticos sagrados aún a la luz de las primeras fogatas de la Edad de Piedra, mucho antes de que retrocedieran los glaciares, los continentes adquirieran sus contornos definitivos y el cerebro humano evolucionara hasta su forma y tamaño actual. ¿Se puede afirmar entonces que la historia es tan vieja como el mismo género humano? Es cierto que cualquier sociedad humana, desde los pequeños y dispersos clanes nómadas de cazadores y recolectores primitivos hasta la inmensa "comunidad planetaria" de hoy, siempre ha procurado ir hacia la búsqueda de sus orígenes. De hecho, la historia existe desde el momento en que brilló el primer destello de la inteligencia humana y, por lo tanto, merece el honor de ser nombrada la primera entre las ciencias sociales con las que se encuentra en una interacción bastante compleja.

La visión simplificada del proceso de aprendizaje suele separar las disciplinas una de la otra y, por lo tanto, presta un mínimo interés hacia las expectativas y motivaciones del alumno al respecto. Mientras tanto, la práctica docente ha evidenciado que el rendimiento académico resulta ser mejor siempre y cuando se logra una interacción entre dos o más disciplinas tradicionalmente separadas. Lo más ilustrativo en este caso sería citar al historiador francés Fernand Braudel, quien comenta:

*"Es en realidad la impotencia de nuestro propio espíritu y no las dificultades del mismo objeto de estudio (...) lo que nos obliga a fragmentar la realidad. A cada ciencia social le pertenece un pequeño fragmento de un espejo que parecería haberse partido en mil pedazos, pero existe, sin embargo, más allá de nuestras limitadas posibilidades, ese espejo intacto en el que la sociedad es capaz de reflejar su imagen total y en completo movimiento. A esta sociedad que es el objeto de nuestras investigaciones la economía política la estudia en lo que corresponde a sus condiciones de vida material; la estadística, bajo el signo de número; la geografía, en lo que se refiere al ambiente y espacio; el derecho bajo el prisma de obligaciones contractuales; la sociología, en su mecanismo; la etnografía y la tecnología, en sus formas todavía balbuceantes; la historia, en su realidad de ayer."*⁶

Con base en todo esto, se puede concluir que el historiador agrega a su tarea una nueva dificultad. Mientras los especialistas en otras ciencias sociales operan con el material vivo, sobre lo que se ve y se puede medirse, el historiador trabaja, en cambio, con lo que ya no existe ni pertenece a este

⁶ BRAUDEL, Fernand. Enseñanza de la historia antigua, sus directrices. En: Revista La Tarea, N 5, 2007, p. 5.

mundo y ahí, aún cuando le faltan los datos exactos, es la totalidad de un cuadro íntegro lo que trata de recomponer.

De esta comparación podríamos deducir las dificultades propias al oficio del historiador pero algunos paralelos entre la historia y otras ciencias sociales atenúan un poco este panorama bastante sombrío. Por un lado, es evidente que muchos aspectos de la vida política, social y cultural contemporánea tienen cierta semejanza con las épocas pasadas; por el otro, "el material vivo" de la época actual no representa más que un pequeño fragmento de los hechos políticos y sociales del pasado, por lo que todas las ciencias sociales se ven obligadas a recurrir con frecuencia a los archivos y documentos históricos, muchos de los cuales pertenecen a las civilizaciones ya muertas. Aunque fuese sólo esta certeza, justificaría entonces la importancia del trabajo del historiador y del estudio del Mundo Antiguo y confirmaría la necesidad del enfoque interdisciplinario del aprendizaje.

Por lo tanto, los futuros historiadores e inquietos estudiosos de la historia, no deben limitar el campo de su investigación ni romper el vínculo con otras disciplinas. La aproximación con el cuestionario realizado entre los estudiantes en la asignatura historia de la Universidad Industrial de Santander confirma que la mayoría de ellos otorgan una gran importancia a aquella interacción interdisciplinaria; escuchémoslos:

“La Historia Universal I está estrechamente relacionada con la geografía ya que el clima, el relieve y la ubicación geográfica de cada civilización concreta influyen directamente en su desarrollo político, económico y social. Por ejemplo, el nacimiento del "despotismo oriental", la base política y económica de los primeros grandes imperios del Antiguo Oriente (Egipto, Mesopotamia, India y China) no sería posible sin el Nilo, el

Tigris, el Eufrates y otros grandes ríos que sirvieron en estos casos como importante factor estimulante y organizador mientras que en caso de las así llamadas "civilizaciones marítimas" (Fenicia, Creta, Grecia) lo fue el mar que impulsó al hombre a desarrollar la navegación y el comercio marítimo.

Desde mi punto de vista personal, cualquier hecho histórico debe ser estudiado a través del prisma de la psicología porque los factores culturales, éticos, religiosos así como las características grupales e individuales de cada pueblo, nación o grupo étnico influyen mucho en su historia.

A mí me parece muy importante el enlace con la economía política y otras ciencias económicas ya que muchos cataclismos históricos fueron causados por una distribución injusta de bienes materiales y la concentración de la mayor parte de la riqueza nacional en manos de unos pocos individuos o grupos sociales.

Creo que el factor demográfico resulta muy importante porque muchas guerras, tanto antiguas como recientes, estallaron a causa del exceso de población y falta de recursos.

A mí siempre me ha atraído el estudio de idiomas, tanto vivos como ya desaparecidos; ahora veo que la historia antigua y la filología son ciencias metodológicamente muy emparentadas. Un especialista en lenguas antiguas debe saber probar la validez y encontrar el significado de los testimonios históricos que pretende descifrar; hallar la conexión entre diferentes aspectos y la concepción total del pasado y describir un conjunto utilitario de las culturas y civilizaciones antiguas. Por ejemplo, es fácil de comprender que la historia del Mundo Clásico pierde todo su sentido para un historiador que no es capaz de definir las declinaciones del griego o del latín.

Para un historiador, al igual que para cualquier otro especialista en área social, resulta indispensable el dominio de lenguas extranjeras para poder leer nuevas publicaciones y mantener el contacto con sus colegas en otros países porque la ciencia de hoy es, sin lugar a dudas, una ciencia internacional.

Me inscribí al curso de la Historia Universal I después de haber comenzado mis estudios de filosofía ya que, tras haber aprendido lo básico acerca de las ideas de la filosofía clásica y de algunos pensadores orientales (Buda, Lao-Tze, Confucio, etc.) quise aprender también sobre el ambiente y las condiciones concretas que habían originado todas esas doctrinas y, si es posible, descubrir la causa que determina las diferencias entre el pensamiento filosófico oriental y occidental.”⁷

Al revisar estos testimonios, resulta evidente que ninguno de los estudiantes considera que la historia antigua sea una disciplina aislada del resto de las ciencias sociales. Por lo tanto, no nos queda más que agregar algunas otras consideraciones. Todas las ciencias sociales forman en realidad un conjunto, una especie de coalición y, por lo tanto, son solidarias entre sí. En tal caso, para un docente de historia resulta indispensable el dominio de conocimientos básicos de la etnografía, de la sociología, de la economía política, de la filosofía y de otras humanidades para poder contestar adecuadamente a todas las inquietudes de sus alumnos que puedan surgir durante el proceso de la enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, siempre y cuando resulte posible, es fundamental organizar algunos cursos complementarios, con unas características más amplias y más flexibles que las

⁷ Fragmentos del cuestionario realizado entre los estudiantes de la escuela de historia de la Universidad Industrial de Santander.

clases comunes, que puedan contribuir al desarrollo de una cultura histórica mejor organizada y una orientación de estudios más eficiente.

En cuanto a la pregunta sí los conocimientos obtenidos en las clases de la Historia Universal I les servirían en su futuro, se observan dos tendencias totalmente opuestas. Algunos estudiantes se niegan a reconocer cualquier valor práctico de la historia antigua y consideran que su conocimiento es necesario únicamente para obtener un poco más de la cultura general. Es cierto que a muchos de los estudiantes del primer semestre les falta la cultura general, es decir, aquella base sin la cual no se puede seguir avanzando en el aprendizaje no sólo de la Historia Universal sino también de otras materias de la carrera. Para tratar de no salir del tema y no extenderse demasiado en cuanto a lo insoluble o difícil del problema de la cultura general, agreguemos solamente que, para un futuro historiador es importante proseguir más allá del aprendizaje de las simples nociones históricas, teniendo en cuenta que si bien el conocimiento de la cultura general es importante, de todos modos, debe ser considerado más bien como un medio y no un objetivo final.

Otro grupo de los estudiantes otorgan a la historia antigua un enfoque práctico mucho más importante para su futuro como profesionales y personas, apoyando su punto de vista con unos argumentos bastante interesantes; esto es lo que comentan en cuanto a las clases sobre el Mundo Antiguo:

“Me permitieron observar la realidad desde una nueva perspectiva y reflexionar sobre los errores del pasado para no volver a repetirlos ya que los hombres y los pueblos que olvidan su historia están condenados a repetirla.

Los paralelos que se puede trazar entre algunos hechos de un pasado lejano con los de las historia moderna y contemporánea (por ejemplo, comparando la crueldad de los reyes asirios que masacraban o deportaban en

masa pueblos enteros con el holocausto y los campos de concentración de la Segunda Guerra Mundial o la ley agraria de Tiberio y Cayo Graco con numerosas reformas agrarias en diferentes países en la época reciente) resultan realmente sorprendentes”⁸.

Sin duda alguna, es una de las formas más eficientes de "vincularse con el pasado" y aprender de sus errores.

Tomando en cuenta que el objetivo principal de la carrera de historia es formar especialistas para la enseñanza de dicha disciplina y para la investigación histórica, resulta indispensable reconocer que la verdadera cultura histórica no se adquiere únicamente a través de la lectura de los manuales ni de la memorización de los datos sino a través de las obras prácticas. Tratar de encaminar a los estudiantes a ese campo de investigación avanzada resulta ser una tarea muy atractiva que a veces se convierte en una verdadera tentación para el docente pero, por otro lado, una tarea sumamente complicada que exige al profesor dominar numerosas disciplinas auxiliares (la arqueología, la paleografía, la etnografía, la filosofía, etc.) y saber hallar un enfoque práctico para cualquier problema histórico. Como ya lo hemos mencionado, es una tarea bastante difícil pero también la forma más eficiente de despertar el espíritu investigador en los estudiantes y descubrir ante ellos unos nuevos horizontes de conocimiento.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto y con algunos aspectos que se trabajarán en los capítulos posteriores y, a las características del programa académico del curso de la Historia Universal I, se retoma la inquietud sobre la

⁸ Fragmentos del cuestionario realizado entre los estudiantes del primer semestre de la carrera de historia de la Universidad Industrial de Santander.

pregunta de investigación planteada con respecto a **cómo hacer más significativos la enseñanza y el aprendizaje de la Historia Antigua.**

1.3. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA: LA IMPORTANCIA DE LA MISIÓN DEL HISTORIADOR Y DE SU CONDICIONAMIENTO SOCIAL

Basándonos en las vivencias de los estudiantes, resulta evidente que ellos encuentran que la Historia Universal está estrechamente relacionada con otras disciplinas sociales y que el conocimiento histórico posee un gran valor práctico. Por lo tanto, el papel de la historia en la sociedad es sumamente importante, hecho que exige al docente un compromiso aún mayor ya que las estrategias de la enseñanza y aprendizaje aplicadas en el aula deben inculcar al alumno una nueva visión del pasado y, por lo tanto, estar libres de aquel academicismo frío que nos relatan y que pretende imponer a los estudiantes una visión del pasado como algo muy lejano y completamente aislado de su propio entorno social. En sus expectativas, los estudiantes desean vivir la historia, disfrutarla y penetrar hasta el fondo del significado de los acontecimientos en vez de memorizarla para enterrarla luego en algún rincón más arcano de su mente. Esto es lo que impulsa al docente a crear un compromiso que no sólo permita satisfacer todas las expectativas de los alumnos sino también crear una nueva perspectiva de la misión del historiador y justificar su importancia, particularmente, desde la acción docente.

En términos generales, la misión del historiador puede ser formulada de la siguiente forma: procesar la información sobre los sucesos o fenómenos del pasado, sistematizar los datos, reflexionar sobre lo ocurrido y luego, relatarlo

de una manera comprensible a sus contemporáneos. Tratando ser objetivo e imparcial, un historiador debe saber crear un discurso o una narración sin prejuicios, independientemente de sus emociones o de su posición personal respecto a tal o cual acontecimiento o personaje histórico; tarea que en algunas ocasiones resulta prácticamente imposible ya que cualquier texto histórico es, por naturaleza, una interpretación de los acontecimientos enfocada desde el punto de vista de un autor determinado, capaz de desmoronar cualquier altar de este relato aparentemente objetivo e incólume. Como ejemplo, podemos tomar la descripción de la escena del famoso encuentro entre Octavio y Cleopatra, el vencedor y la vencida, en Alejandría en el año 30 a.C., interpretada por dos historiadores antiguos de gran renombre, Dión Casio y Plutarco. El primero acusa a la derrotada reina egipcia de haber intentado seducir al victorioso romano en el curso de esta última entrevista, de "*haberse entregado a dulces miradas y palabras acariciadoras*"⁹, pero el virtuoso Octavio, claro está, habría resistido tal tentación.

Plutarco, en cambio, contempla aquella misma escena desde una perspectiva totalmente opuesta: Cleopatra, pálida, delgada consumida por la fiebre y desconsolada por la muerte de su amado Marco Antonio, ya no estaba en condiciones de seducir mientras Octavio, el despiadado vencedor, se muestra completamente indiferente ante los sufrimientos de la reina amenazándole con hacer perecer "ignominiosamente" a sus hijos¹⁰. Es evidente que el primer autor le simpatiza francamente al vencedor y el segundo, a la vencida pero, desde la perspectiva de más de dos mil años

⁹ DIÓN Casio. Historia Romana (fragmentos). Madrid: Biblioteca Clásica Gredos, 2006.

¹⁰ PLUTARCO. Vidas Paralelas. Madrid: Ediciones Cátedra, 2000.

transcurridos, ningún historiador moderno puede afirmar con certeza cuál de los sus dos colegas del Mundo Antiguo había narrado la verdad.

A veces, tras un grandioso cataclismo social, puede ocurrir una revisión total del pasado, tal como sucedió, por ejemplo, con la historia rusa tras la caída del régimen totalitario y la desintegración de la Unión Soviética en 1991. Aquel acontecimiento trascendental no sólo trajo consigo grandiosos cambios políticos, económicos y sociales sino también la revisión de muchos valores tradicionales y la transvaloración de casi todos los personajes principales de la historia nacional (Iván el Terrible, Boris Godunov, Pedro I el Grande, Catalina II la Grande, Nicolás II, Vladimir Lenin, etc.) considerados anteriormente intachables y puros o, por el contrario, siniestros y odiosos. Como resultado, en los últimos diez años aparecieron numerosas publicaciones que contienen opiniones completamente nuevas y, a veces, totalmente opuestas sobre el pasado de Rusia, marcando el inicio de aquel largo y complicado proceso que vive actualmente la ciencia histórica rusa.

El historiador ha desarrollado su habilidad a través de los siglos pero nunca ha podido contestar a la siguiente pregunta: ¿consiste su misión únicamente en conservar el pasado o también en interpretarlo desde su posición personal? ¿Quién es un verdadero historiador: un simple guardián, testigo y observador pasivo o un juez e incluso acusador? De la misma forma, surgen otros interrogantes relacionados con el caso más concreto de la labor del docente. ¿Quién es el profesor de historia? ¿Cómo orienta esta disciplina? ¿Qué sabe de la misma? ¿Qué papel otorga al estudiante?

En tal caso, sería muy ilustrativo citar el siguiente fragmento del libro *Introducción a la Historia* del distinguido historiador francés Marc Bloch:

“Existen dos maneras distintas de ser imparcial: la del sabio y la del juez. Tienen una raíz común, que es la honrada sumisión a la verdad. El sabio registra o, aun mejor, provoca la experiencia que tal vez arruine sus más caras teorías. Sea cual sea el secreto anhelo de su corazón, el buen juez interroga a los testigos sin otra preocupación que la de conocer los hechos tal como fueron. Esto es, de ambos lados, una obligación de conciencia que no se discute.

*Sin embargo, llega un momento en que ambos caminos se separan. Cuando el sabio ha observado y explicado, su tarea acaba. Al juez, en cambio le falta todavía dictar sentencia. Imponiendo silencio a toda inclinación personal, ¿la pronunciaría según la ley? Se creería imparcial y lo sería, en efecto, según el sentido de los jueces, pero no en el de los sabios, porque no es posible condenar o absolver sin tomar partido en una tabla de valores que no depende de ninguna sentencia positiva. Que un hombre haya matado a otro es un hecho eminentemente susceptible de prueba pero castigar al acecino supone que se tiene el crimen por culpable, lo que no es, en último término, más que una opinión en la que no todas las civilizaciones están de acuerdo”.*¹¹

Desde esta perspectiva, es curioso encontrar en la opinión de la mayoría de los estudiantes del primer semestre de historia de la Universidad Industrial de Santander referente a la misión del historiador cierta coincidencia con la del historiador francés; démosles la palabra:

“Cada ser humano es un historiador a medida que guarda en la memoria los sucesos importantes de su vida o la de su familia, o escribe un

¹¹ BLOCH, Marc. Introducción a la Historia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1990, pp. 108-109.

diario personal, expresando inevitablemente sus pensamientos y emociones en cuanto a cualquier acontecimiento. En realidad, un historiador profesional está haciendo exactamente lo mismo pero en otra escala.

Las emociones, los complejos y las ansias de un historiador se revelan incluso a través de las páginas de los textos más secos e imparciales.

La capacidad del historiador de plasmar las ideas, los sueños y la misma vida de pueblos y civilizaciones enteras, con sus victorias y derrotas, con sus triunfos y desastres, en un tiempo y espacio determinado, nos da la posibilidad de situarnos delante de un espejo que, sin embargo, permite cierta ambigüedad siempre y cuando tratamos de comparar el pasado con nuestra realidad inminente.

Siendo la historia un instrumento de carácter social, nos da la oportunidad de enriquecernos acerca de manifestaciones e ideas surgidas en un pasado lejano; al apropiarnos de los conocimientos históricos, podemos unir la diversidad de experiencia de vida de diferentes pueblos y sociedades, dándonos la oportunidad de generar un puente de diálogo no sólo entre diversas culturas sino también entre el presente y el pasado.”¹²

En cuanto a este último comentario acerca de la historia como instrumento social, es evidente que desde sus inicios la ciencia histórica ha adquirido un carácter marcadamente social. En tal caso, sería muy ilustrativo mencionar un antiguo documento egipcio perteneciente a los últimos tiempos de la VI dinastía (finales del siglo XXIII a.C.), el así llamado *Papiro 344 de Leiden*, mejor conocido como el *Papiro de Ipuwer* o *Lamentaciones de Ipuwer*. Su autor, un tal Ipuwer, se lamenta de los desastres que agobian a

¹² Fragmentos del cuestionario realizado entre los estudiantes del primer semestre de la carrera de historia de la Universidad Industrial de Santander.

Egipto a causa del caos dinástico y de la grandiosa revuelta de los pobres y los esclavos describiendo un cuadro sombrío y aterrador:

“...¡Ay de mí! ¡El país está lleno de la gente armada, el campesino se va a arar protegido por el escudo! Los pordioseros detentan cosas preciadas; quien antes no tenía ni un par de sandalias ahora nada en abundancia. Oro y lapislázuli, plata y turquesas, calcedonia y bronce penden del cuello de las esclavas mientras las nobles damas padecen hambre. Los vendajes de las momias reales están vacíos porque los difuntos son arrojados al río; su sepulcro es la corriente.

... Los rostros están pálidos, los bandidos por doquier. No hay hombres honestos como antaño, hombres justos e imparciales. Los corazones son violentos; la epidemia se difunde y la sangre brota por doquier.

...La risa ha perecido y no se ha vuelto a dar; la aflicción ronda por el país, mezclada con lamentos... El país entero se ha entregado al hastío; el trigo ha perecido por todas partes y el granero está vacío porque quien lo custodiaba yace cuan largo es sobre el suelo...”¹³

Realmente tenemos aquí una gráfica descripción de un país en decadencia y de un pueblo que sufre, experiencia sorprendentemente parecida, desde el punto de vista de los estudiantes, al sombrío panorama de la actual violencia colombiana pero, también es posible que las quejas hayan sido poéticamente exageradas e incluso tergiversadas. Aunque la identidad de Ipuwer como personaje histórico real se desconoce, al juzgar por su estilo, se trata de una persona educada y de vasta cultura, tal vez, un escriba de la corte y, por lo tanto, un hombre perteneciente a la elite social del Antiguo Egipto y

¹³ CLAYTON, Peter A. Crónica de los faraones. Todos los soberanos y dinastías del Antiguo Egipto. Barcelona: Destino, 1996, pp. 66-67.

partidario del orden tradicional. Es lógico que para Ipuwer, como para cualquier hombre de su posición social, aquella revolución era un auténtico desastre pero en este caso la historia no ha preservado hasta nuestros días el testimonio de la otra parte, toda aquella masa de esclavos, campesinos y artesanos pobres.

Podemos tan sólo imaginar que sí los rebeldes hubiesen tenido su propio cronista cuyos escritos hubiesen llegado a las manos de historiadores modernos, su versión de acontecimientos con seguridad sería totalmente opuesta; seguramente se trataría de un triunfo de la libertad y de la justicia, acompañado por un grandioso regocijo popular y, tal como muestra la experiencia de todas las revoluciones posteriores, actos de "venganza justa" contra los "opresores".

En tal caso, sería oportuno recordarnos de la historiografía marxista donde el partidismo no es sólo una característica general del conocimiento histórico sino también uno de los principios metodológicos cardinales en el desarrollo de la ciencia. Desde la perspectiva marxista, la objetividad científica es un sentido pleno puede ser alcanzada únicamente desde las posiciones de una clase especialmente progresista, poseedora de un interés vital en impulsar el desarrollo social y capaz de comprender sus leyes, es decir, de la clase trabajadora.

Los marxistas consideran que sólo desde las posiciones de la clase revolucionaria que defiende en el presente los intereses del futuro, es posible entender correctamente la dirección general de la historia, puesto que, según opinan los historiadores marxistas, sólo ella es la legítima heredera del pasado histórico. Precisamente por eso el partidismo de la historiografía marxista, plenamente identificado con los intereses únicamente de la clase obrera, a

veces crea ciertos obstáculos al conocimiento y simplifica demasiado la perspectiva histórica reduciéndola únicamente a la lucha de clases e ignorando otros factores importantes.

A diferencia del marxismo, los historiadores objetivistas proclaman la doctrina de la así llamada "ciencia pura" afirmando que sólo apartándose de la realidad inmediata y concentrándose en un pasado al margen de toda la polémica ideológica es posible alcanzar un conocimiento histórico objetivo. Una visión más flexible y sofisticada de esta misma corriente se plasma en las doctrinas contemporáneas del "fin de las ideologías" y la "neutralidad ideológica" no sólo de la historia sino de todas las ciencias sociales. En este caso la "asepsia ideológica" de cualquier estudio social se lograría ya no por el inverosímil aislamiento del investigador, sino gracias a los avances científico-técnicos de la sociedad post-industrial, cuyas exigencias de racionalidad impondrían una superación de todas las ideologías y divergencias del pasado.

En realidad, no existe ninguna "verdad absoluta"; no la posee ni el marxismo con su partidismo exagerado, ni el objetivismo que pretende colocar al historiador al margen del espacio, del tiempo y de todas las batallas ideológicas y sociales de su época. Ningún historiador puede existir fuera de su entorno social, en una especie de "vacío ideológico"; como cualquier otra persona, un historiador ocupa una posición definida dentro de la sociedad, sus propios valores e intereses y, por lo tanto, elige su objeto de investigación particular, selecciona a sus fuentes y también los hechos relevantes del proceso estudiado, cuyas relaciones determina y explica.

Dicho proceso no puede desarrollarse, tal como pretenden los objetivistas, en el ambiente de una "asepsia ideológica", sino que como una forma de actividad práctica transcurre en un momento y unas circunstancias

específicas, por lo cual se trata de un proceso histórico y socialmente determinado. En tal caso, mucho más racional parece el principio del "relativismo histórico", que considera que todas las interpretaciones históricas son reflejo de los intereses de sus autores y, por lo tanto, sólo expresan puntos de vista unilaterales y equivalentes.

Es aquí precisamente donde cobra una gran importancia la versión individual que propone cada uno de nuestros estudiantes sobre tal o cual acontecimiento del pasado, y a la vez, donde se conjuga una reflexión que nos lleva a pensar sobre la gran responsabilidad que tenemos en nuestras manos como docente de historia.

1.4. A MODO DE ANTECEDENTES: LA SINGULARIDAD DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO Y LAS PRINCIPALES ETAPAS DE SU DESARROLLO

Antecedentes teóricos y el imaginario de los estudiantes

El conocimiento histórico, como cualquier otra forma de conocimiento, es un reflejo de la realidad objetiva; en particular, de aquel sector de la realidad que enmarca su objeto de estudio: el proceso histórico real.

Una de las características principales del conocimiento histórico es una relación muy particular entre el objeto de conocimiento y el sujeto cognoscente, que encierra los elementos básicos del proceso del aprendizaje e incluye dos planos temporales: el presente del investigador y el pasado de su objeto de estudio. Semejante situación ofrece importantes implicaciones que son muy bien definidas por la historiadora cubana Plasencia Moro en su libro *Metodología de la investigación histórica*:

*“En primer término, el conocimiento histórico debe proyectarse del presente hacia el pasado, por lo cual reviste un carácter **retrospectivo**. La realidad presente constituye el punto de partida de todo proceso cognoscitivo en historia; cualquier historiador es un hombre de su época, vive su presente y esta circunstancia condiciona indefectiblemente sus intereses de investigación. La actualidad ejerce una notable influencia en la conciencia histórica, ante todo, en el sentido en que plantea los problemas relativos al pasado que más importancia tienen para la comprensión del momento; es ésta la que condiciona la dirección general del pensamiento sobre la historia.”¹⁴*

Basándose en tal definición del carácter retrospectivo del conocimiento histórico, se puede señalar que éste, sin embargo, no se limita únicamente con aquella influencia que ejerce sobre él la actualidad. En este caso, sería interesante citar algunas opiniones bastante originales de los futuros historiadores de la Universidad Industrial de Santander:

“Al contemplar los acontecimientos del pasado desde la altura de su época, el historiador tiene una gran ventaja: puede apreciar sus consecuencias remotas, aquellas que no habían podido vislumbrar o predecir sus artífices y testigos inmediatos.

Cuando un joven rey macedonio llamado Alejandro planteaba su conquista del Imperio Aqueménida, ¿acaso podría imaginar que con sus campañas nacerá todo un fenómeno conocido hoy como helenismo? Cuando dos hermanos huérfanos, criados por una loba, fundaron una pequeña ciudad en la cima del monte Palatino, ¿acaso podrían imaginar toda la futura grandeza de Roma? En fin, cuando un modesto rabino de Nazaret enseñaba a

¹⁴ MORO, Plasencia. Metodología de la investigación histórica. La Habana: Pueblo y Educación, 1990, p. 368.

sus contemporáneos a ser un poco más comprensivos y tolerantes, ¿podría alguien darse cuenta de que una nueva era estaba por nacer? Por muy grandes que fueran todos estos personajes del pasado, ninguno de ellos era capaz de darse cuenta de las consecuencias de sus obras ni reflexionar sobre ellas; para esto estamos los historiadores...

Sin un amplio y multifacético conocimiento de la realidad contemporánea resulta imposible la comprensión del pasado; los dos no se oponen sino se complementan mutuamente.”¹⁵

Con base en esto, se puede afirmar que el enfoque retrospectivo sólo es válido a condición de que se siga la línea de desarrollo no sólo en su continuidad, sino también en sus cambios cualitativos y cuantitativos, es decir, cuando se observa la correlación dialéctica entre el pasado, el presente y el futuro en el desarrollo de la sociedad, la que otorga su valor cognoscitivo a la visión retrospectiva del historiador.

Otro rasgo particular del conocimiento histórico consiste en cierta ambigüedad terminológica que sirve como base para el desarrollo de diversas concepciones sobre el "hecho histórico". En la mayoría de los textos especializados, este término se utiliza con dos acepciones: como un simple fragmento de la realidad histórica y como su reflejo en la conciencia del historiador, es decir, como noción o acontecimiento de lo ocurrido, fijado por el investigador como hecho científico.

Cuando a los estudiantes de la escuela de historia se les propuso contestar a la pregunta qué significa para ellos el término "hecho histórico", la mayoría de respuestas resultaron ser muy similares y con frecuencia

¹⁵ Fragmentos del cuestionario realizado entre los estudiantes de la escuela de historia de la Universidad Industrial de Santander.

repetitivas. La mayoría de los futuros historiadores considera que *“el hecho histórico no es más que un "fragmento fosilizado" del pasado que no manifiesta por sí mismo el curso general de la historia pero sí contiene en sí la esencia interna de la época, la lógica implícita en la concatenación del acontecer que se manifiesta de una manera bastante sofisticada, más bien oculta y puede ser revelada únicamente por medio de un análisis teórico.”*¹⁶

El historiador, a su vez, elabora el hecho como reflejo del acontecer histórico objetivo por su contenido pero subjetivo por su forma ya que refleja algo que realmente había existido en el pasado independientemente de su reconstrucción o reproducción por un investigador concreto.

De tal modo, la tarea del historiador resulta mucho más complicada de lo que puede parecer a primera vista, pues consiste no sólo en preservar los vestigios del pasado sino también en llenar mediante una hipótesis aquellas lagunas dejadas por las fuentes originales para poder reconstruir finalmente un cuadro íntegro y objetivo a la medida de lo posible. Maitland A. Edey opina lo siguiente:

*“Sacar el pasado del olvido y sistematizar el conocimiento histórico exige un trabajo parecido al de ensamblar las piezas de un rompecabezas; piezas de las que apenas se dispone, pues los arqueólogos tienen que extraerlas, una a una, de las entrañas de la tierra. En consecuencia, la imagen de este rompecabezas no siempre se ha recompuesto exactamente. A medida que el arqueólogo descubre nuevas piezas, el historiador tiene que desechar muchas hipótesis falsas y a veces volver a empezar desde cero.”*¹⁷

¹⁶ Fragmentos del cuestionario realizado entre los estudiantes del primer semestre de carrera de historia de la Universidad Industrial de Santander.

¹⁷ MAITLAND, A. E. Las primeras culturas de Grecia. México: Ediciones Culturales Internacionales, 1990, p. 9.

Antecedentes prácticos: la historia como “ciencia de la razón” y ciencia crítica.

Si intentamos desarrollar brevemente la forma en que se ha desarrollado el conocimiento histórico, resaltando las aportaciones más importantes, podemos llegar a la conclusión de que, según afirma James T. Shotwell:

“Hasta hace muy poco tiempo, la historia no ha tenido historiadores. Se han escrito historias de casi todas las otras materias habidas y por haber, de la literatura, de la filosofía, de las artes, de las ciencias naturales y, sobre todo, de la política. Pero hasta hace muy pocos años, con excepción de algunos libros didácticos, la historia de la historia ha quedado sin escribir. Clío, aunque es la más vieja de las Musas, ha estado últimamente tan ocupada averiguando el pasado de sus hermanas que se ha olvidado del suyo propio, y parece ser que sus mismos lectores se lo han preguntado raras veces. Todavía hoy la denominación "historia de la historia" dice muy poco a la mayoría de la gente, que parece adivinar en esto algún tema académico enojoso, para el cual no debería haber tiempo libre en un mundo tan atareado como nuestro; cuando en realidad es la parte de la historia humana que primero debería dominarse si se quiere aprender a juzgar el valor del resto.”¹⁸

Efectivamente, aunque los orígenes de la historia son tan antiguos como la humanidad misma, el conocimiento histórico propiamente dicho, en su forma científica, no se remonta hasta una antigüedad tan remota. Aunque, sin lugar a dudas, hubo relatos sobre el pasado en la prehistoria, por falta de escritura, ninguno de ellos se preservó en su forma original. Tampoco existían

¹⁸ SHOTWELL, James T. Historia de la Historia en el Mundo Antiguo. México: Fondo de Cultura Económica, 1982, p. 15.

historiadores profesionales en el Antiguo Oriente ya que todos los datos escritos sobre la historia de los antiguos egipcios, sumerios, akadios, babilonios, asirios y otras civilizaciones orientales fueron registrados principalmente por los sacerdotes o funcionarios estatales, como en caso del ya mencionado *Papiro de Ipuwer*.

Tan sólo en la Grecia Clásica se puede hablar del verdadero nacimiento de la historia como ciencia y de los primeros historiadores propiamente dichos, Herodoto y Tucídides. Mientras el primero es considerado el padre de la historia, el otro fue un auténtico pionero en cuanto a definirla en su ámbito crítico. Para ambos la historia no era un mero recuento de hechos o el transcurrir del tiempo; los dos intentaron darle cierto sentido crítico y en ocasiones anecdótico, a fin de constituir nuevas experiencias y no repetir los errores del pasado.

Durante la época del predominio de la civilización romana, el historiador centraba su atención en las grandes hazañas y en el engrandecimiento del Imperio. Roma era considerada el centro del mundo y sólo lo que sucedía dentro de sus fronteras era digno para ser preservado para la posteridad. Tal vez por eso, aunque la civilización romana hizo un aporte inapreciable en la historia de todo el mundo occidental, tanto para la antigüedad como para las épocas posteriores, su obra historiográfica es, en conjunto, mucho más modesta que la griega. Aunque Salustio, Tito Livio, Suetonio y Tácito se levantaron a la altura de monumentos nacionales, las dos figuras más destacadas de la literatura romana siguen siendo Virgilio, el poeta épico, y Cicerón, político y filósofo, porque sus obras, mejor que las de los historiadores, representan tanto los intereses y actitudes de los propios intelectuales romanos como el mismo ambiente de la época.

La Edad Media significó un estancamiento, no sólo para la historia sino para todas las ciencias tanto sociales como naturales, y cierto retroceso en todos los ámbitos culturales en comparación con el mundo grecorromano. La teología, considerada la "reina de todas las ciencias" imperó en todas las ramas del pensamiento medieval y definió perfectamente el tipo de historia a desarrollar. Durante el Medioevo, Dios estaba por encima de todas las cosas y era el señor absoluto del devenir histórico. Dicha corriente histórica, llamada providencialista, despoja al ser humano de todo protagonismo en la historia convirtiéndolo en un simple títere en manos de Dios y no le deja libertad más que en decidir si quiere o no salvarse de acuerdo con la ley divina y el orden universal premeditado, ideas que alcanzan su culminación en las obras de San Agustín y San Jerónimo. El poder de la Iglesia cristiana hizo de la historia, al igual que de otras ciencias, una simple servidora de la religión.

En los albores de la Edad Moderna, con el Renacimiento, vino un redescubrimiento de las obras clásicas; con las ideas de los humanistas, el hombre se percató de su auténtico lugar en el Universo, aceptó su protagonismo y se dio cuenta de la gran capacidad de su voluntad por encima de todas las cosas. El historiador renacentista, por ejemplo, Maquiavelo en su *Príncipe*, se centró en el estudio de sus semejantes, apelando a la naturaleza humana como a un mecanismo racional, capaz de definir el rumbo de la historia, despojándola de su carácter divino y concentrando su atención de investigador en la experiencia pasada pero tomando en cuenta el presente y, a la medida de lo posible, también el porvenir.

Con la incursión del racionalismo esbozado por Descartes, la historia, en comparación con las ciencias naturales, parece quedar relegada a un segundo plano y reducida a un mero recuento de hechos pasados, efímeros y

de poca utilidad práctica para el presente y, mucho menos, para el futuro. Sin embargo, con el tiempo la misma historia convirtió el racionalismo en una de sus armas más poderosas, transformándose en una "ciencia de la razón". Según esta nueva visión, el hombre es el protagonista principal de la historia que ejecuta las grandes obras y transforma su entorno pero la misma naturaleza humana, a su vez, resulta subordinada a algo más fuerte: la razón. Con estas premisas un historiador racionalista escribe la historia de la razón humana; en este ámbito se destaca Voltaire quien señala los grandes aciertos y no perdona los grandes errores, se burla de los vicios de la nobleza, critica el absolutismo y la intervención de la Iglesia en los asuntos del Estado, enaltece las artes y las ciencias, marca un rompimiento definitivo con la tradición feudal y glorifica nuevos ideales en los que se basarían las ideas de la Revolución Francesa y de otras revoluciones burguesas que sacudirían a Europa en un futuro próximo.

A lo largo de los siglos XIX y XX la ciencia histórica sufrió varias transformaciones por lo que hasta el momento dista mucho de ser definida como una ciencia única y universal. Uno de los nuevos criterios de su interpretación la transforma en un vasto mundo de circunstancias y experiencias cotidianas de diferentes épocas, pueblos y culturas que no se trata sólo de guerras, de política, de hazañas de grandes héroes y fechorías de grandes villanos. Por ejemplo, actualmente se considera que el determinismo económico y la lucha de clases, la estructura clasista y el antagonismo dialéctico, aquellos pilares básicos de la historiografía marxista, no cubren toda la complejidad del pasado. Por otro lado, la corriente positivista exige el máximo rigor y la mínima participación del investigador en los hechos,

transformando la historia en una disciplina demasiado fría, cerrada, lineal y descriptiva.

La verdad en la historia, al igual que en las demás ciencias sociales, es relativa; no es una lógica matemática, ni una ley universal capaz de regir toda la acción humana más allá del tiempo y el espacio. Se trata de una ciencia crítica que estudia al ser humano y su entorno y circunstancias como un mundo de posibilidades y situaciones. Asimismo, no es la única manera de explicar el pasado porque en ocasiones las teorías responden a una situación y fallan en la otra, pero todas, la fin, como herramientas de las cuales el historiador pueda hacer uso en un momento dado y a su vez conformar una disciplina abierta, no sólo a las ciencias auxiliares sino a diferentes modos de interpretación de la realidad, entendiendo su pasado para explicar el presente y prever el futuro.

2. EL COMPROMISO DOCENTE ANTE LA NUEVA VISIÓN DE LA HISTORIA Y EL NUEVO PAPEL DEL HISTORIADOR EN LA SOCIEDAD

El presente capítulo contiene una reflexión sobre el compromiso que le corresponde al docente de la materia Historia Universal I de tal forma que le permita responder adecuadamente tanto a la misión de la universidad y los retos de la educación superior como a la pregunta de cómo debe ser la formación integral y las competencias del historiador en el contexto de su nuevo papel en la sociedad.

2.1 LA HISTORIA EN EL CONTEXTO DEL NUEVO PAPEL SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD

Desde los mismos albores de la historia de la educación universitaria, la relación entre las universidades y la sociedad siempre ha sido un factor importante y con frecuencia decisivo para la evolución de la educación superior. En su artículo dedicado al problema de la transformación de la universidad R. Torstendahl señala:

Desde la Edad Media, las universidades habían proporcionado a la sociedad una variedad de servicios utilitarios y formación de sacerdotes, abogados, médicos y funcionarios. Existían numerosos vínculos entre las universidades y sus preocupaciones educativas especiales, los intereses políticos y el Estado, y grupos que fueron o se convirtieron en

"profesionales", y todas las partes jugaron un papel determinado en la evolución de las profesiones modernas.¹⁹

Realmente, el carácter elitista, profesionalizante y economicista que tenían tradicionalmente la mayoría de las universidades se reflejó en la rama de la historia con una fuerza tal vez mayor que en cualquier otra carrera. Los currículos académicos se organizaban de acuerdo con los requerimientos inmediatos de la sociedad y, como resultado, la mayor preferencia se otorgaba a las carreras consideradas popularmente las más lucrativas y prestigiosas, por ejemplo, el derecho, la medicina y la ingeniería, mientras la figura de un historiador, especie de ermitaño encerrado en su "torre de marfil" sin otra compañía que un montón de enciclopedias y manuscritos antiguos, se veía demasiado alejada de la vida real e incluso grotesca. Además, el oficio de historiador, un modesto guardián del pasado, no prometía, al menos en un futuro inmediato, un gran renombre ni solvencia económica. Por lo general, se creía que era una profesión para unos pocos entusiastas, dispuestos a pasar su vida entre el polvo de los viejos archivos y a la sombra de gloria ajena.

Actualmente, en el contexto de la globalización y las transformaciones radicales que vive la comunidad mundial, la esencia universitaria va adquiriendo un nuevo contenido social, a medida que el apoyo a la cultura académica y la formación integral de los profesionales se transforma en un proceso continuo, permanente y complejo y la investigación se convierte en una práctica constante para la producción y la socialización de conocimiento a un nivel cada vez mayor. Por lo tanto, para merecer el derecho a ser llamada

¹⁹ TORSTENDAHL, R. La transformación de la educación profesional en el siglo XIX. En: ROTHBLATT, S. & WITTROCK, B., comps. La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad moderna. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996, p. 148

universidad, una institución de educación superior actualmente no sólo debe poseer organismos adecuados de apoyo académico y centros investigativos sino también estructuras necesarias para un mayor desarrollo y acción social.

Luís Alberto Malagón considera que en nuestra época la vinculación entre la universidad y sociedad se realiza en el contexto de unos escenarios cualitativamente nuevos, donde la educación superior se transforma en una especie de *“plataforma que enmarca la comprensión del presente y el futuro de la universidad y de sus relaciones con el conjunto de la sociedad”*²⁰; es decir, abordando una reflexión crítica sobre las opciones que proporcionan la teoría y la práctica, en la mira de encontrar un camino acorde a la realidad objetiva.

En cuanto a la Universidad Industrial de Santander, el Proyecto Educativo Institucional para la Escuela de Historia tiene la visión de esta última como de una *“unidad académica dedicada a la investigación y a la formación de historiadores comprometidos con la recuperación de la memoria histórica local y regional, caracterizados por un alto nivel de competencia investigadora, cognitiva y comunicativa”* y de sus egresados, como *“personas que deben destacarse en su ejercicio profesional por el reconocimiento de su universidad, el espíritu científico, la sensibilidad social y la capacidad creadora”*.²¹

Según este mismo documento, la misión de la Escuela de Historia de la UIS está basada en los siguientes puntos fundamentales:

²⁰ MALAGÓN Plata, Luís Alberto. Universidad y Sociedad. Pertinencia y educación superior. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2005, p. 145.

²¹ Universidad Industrial de Santander. Proyecto Educativo Institucional para la Escuela de Historia. Disponible en: http://www.uis.edu.co/portal/index_uis.html

1. *Formar investigadores en el campo de la historia, realizar investigaciones y promover la difusión de sus resultados y responder a la necesidad social del saber sobre lo acontecido y de enseñar dicho saber a las nuevas generaciones.*
2. *Formar profesionales con calidades éticas y políticas y competencias en el mundo contemporáneo de trabajo, integrar equipos interdisciplinarios de investigación y contribuir a la preservación de la memoria histórica regional y nacional.*²²

Por supuesto, los cambios que vive actualmente la universidad y su nuevo rol social se reflejan en todas las carreras incluida la historia. Aunque la Historia Antigua se considera tradicionalmente la más conservadora y la menos propensa a los cambios entre todas las disciplinas académicas, en los últimos años la mayoría de los historiadores han empezado a tener una mayor conciencia de la manera cómo el estudio del pasado puede ayudar a evitar la repetición de los mismos errores en el futuro. Así como se ha presentado siempre el debate entre el pasado y el presente en la reconstrucción del conocimiento histórico, el papel del historiador se ha convertido en objeto de reflexiones y debates. Según Javier Meneses Linares, *“preguntarse sobre las nuevas tendencias y sentidos de la historia como disciplina científica es preguntarse por la filosofía de la historia, por sus contenidos ideológico-políticos; y esto obliga a su vez a plantearse preguntas sobre la cosmovisión y la actitud valorativa del mismo investigador”*.²³

²² Ibid.

²³ MENESES Linares, Javier. De la nueva historia y del nuevo papel del historiador. En: *Espéculo. Revista de estudios literarios de la Universidad Complutense de Madrid*, N 2, 2002, p. 5.

En el momento actual, con las nuevas técnicas de trabajo documental que superan el viejo empirismo y con la adopción de nuevos modelos teóricos y conceptuales, se perfila la urgencia de reconstruir tanto el mismo oficio del historiador como su nuevo rol social de generador y difusor del saber acumulado de generación en generación, organizador del conocimiento histórico-humanístico, con una visión general de los problemas económicos, sociopolíticos y culturales que ha enfrentado la humanidad a lo largo de su historia y también, de la realidad que debe transformarse en un ejercicio autónomo, ético e intelectual dentro de la sociedad civil.

El autor chileno Mariano Picón Salas define este nuevo papel social del historiador de siguiente forma:

“Me acerco a un historiador en el momento de un enigma ante el futuro de nuestro sistema histórico, para conocer su tan actualizada opinión acerca de una historia más humana y menos tecnificada, porque el enigma de una cuestión como la histórica es que actuando sobre elementos mucho más diversificados y complejos, está más allá de la técnica o la técnica debe ser en ella solamente un procedimiento y de ninguna manera un fin exclusivo.”²⁴

“...La gente se interesa más en ganar y consumir en vez de pensar, investigar y reflexionar”:

Continuando con la dinámica que se viene trabajando en esta monografía, se integra la visión de los estudiantes con respecto al papel social de la universidad; escuchemos sus opiniones ante la siguiente pregunta:

²⁴ PICÓN Salas, Mariano. Ensayos Escogidos. Santiago de Chile: Ediciones Zig-Zag, 2003, p. 195.

¿Hasta qué punto los cambios que vive actualmente la carrera de historia corresponden al nuevo papel social de la universidad?

“La carrera de historia desempeña un papel relevante pero, desgraciadamente, su importancia se ve muy limitada en el sentido de que su trascendencia es comprendida sólo por personas que tienen cierto nivel de conocimiento que han superado el sesgo mental que les imparten en la educación secundaria y que hace parte de la visión general de la gente común que suele ver el pasado como algo muy alejado de la sociedad actual, debido a que relacionan la historia, sobre todo, la del Mundo Antiguo, únicamente con hechos pretéritos que aparentemente no tienen importancia para la sociedad.

Para superar el sesgo, es preciso que la escuela de historia desarrolle una mayor vinculación con la comunidad tanto universitaria como en general, con base de nuevos programas manejados con menor rigor académico y mayor interés social que son puntos esenciales para que la gente en común comience a mostrar un mayor interés hacia el pasado.

La historia antigua es una rama importante de la educación porque es el punto de referencia para conocer los parámetros que han marcado toda la trascendencia en la sociedad humana por lo cual todos tenemos que conocer la historia para poder tener referencia de cómo debemos comportarnos de acuerdo a las ideologías y temáticas propuestas por los grandes personajes de la Antigüedad.

Un verdadero historiador debe aportar a la sociedad sus conocimientos sobre el pasado, sus ideas para lograr un mejor futuro, una sociedad más justa e igualitaria; no debe ser un "sabio oculto" sino un ciudadano activo, hábil para reflexionar y meditar tanto sobre el pasado como de la realidad.

El lugar de la historia dentro de la sociedad es muy importante, dado que los historiadores son los encargados de preservar la memoria colectiva de un país, de una nación y de la humanidad en general y de confrontar con certeza a través de los documentos primarios la realidad de los hechos. Sin embargo, en nuestro caso concreto, en la UIS, la historia no se ve como carrera de mucha importancia; creo que los mismos docentes olvidan su importancia mientras los estudiantes a veces muestran un evidente rechazo hacia ella despreciando abiertamente sus propias raíces.

Creo que en nuestra sociedad la Historia Antigua no tiene la importancia que debería tener y la mayoría de la gente joven muestra un mayor interés por las carreras que aparentemente permitan ganar más dinero o simplemente están "de moda". Algunos simplemente consideran que estudiar la historia y las humanidades en general es menos prestigioso que estudiar las ingenierías o la administración de empresas. Por eso vivimos en una sociedad tan superficial y metalizada donde la gente se interesa más en ganar y consumir en vez de pensar, investigar y reflexionar".²⁵

Al analizar las respuestas de los estudiantes, resulta evidente que en el mundo actual el primer compromiso del historiador y, por lo tanto, del docente que está formando a los futuros profesionales en esta área es reivindicar, ante el Estado y la sociedad, la función ética de la historia y de las ciencias sociales en general, en la educación de los ciudadanos y en la formación de las conciencias comunitarias en distintos niveles. La historia profesional ha de combatir aquellas concepciones que todavía pretenden confrontar la técnica

²⁵ Fragmentos del cuestionario realizado entre los estudiantes del primer semestre de historia de la Universidad Industrial de Santander.

con la cultura, la economía con la sociedad, el pasado con el presente y el futuro.

En semejante situación, los docentes debemos aceptar como propios los problemas de los jóvenes que desean estudiar para convertirse en verdaderos historiadores, ayudándoles a la medida de lo posible en la búsqueda de soluciones adecuadas para la revalorización de su oficio, sus condiciones de trabajo y de su vida, en el marco de la defensa y desarrollo de la función pública de la educación y el avance de la universidad y la investigación. Además, debemos constatar y alentar la "vuelta al compromiso" entre los historiadores y otros especialistas en ciencias sociales de todos los países del mundo con las principales causas políticas y sociales, vinculadas a la defensa de valores universales no sólo de la educación sino también de la salud, la paz y la justicia social.

De tal manera, el nuevo compromiso del historiador es diverso, crítico y con grandes anhelos de futuro; ha de combatir numerosos mitos que manipulan la Historia Antigua fomentando el racismo, la xenofobia, la intolerancia y la incomprensión, tal como lo hacen algunos libros y películas que pretenden llamarse "históricos", por ejemplo, "*Los 300*" que, aunque basada en la historia real de la batalla de Termópilas no hace más que tergiversar la milenaria civilización persa, ridiculizar la figura del rey Jerjes y atribuir a todos los personajes orientales de la película una conducta tirana, sangrienta y subliminal que no tiene nada que ver con la verdad histórica.

Desde la cima de nuestro conocimiento sobre el pasado y en estrecha colaboración con otros científicos sociales y humanistas, debemos combatir aquellas tendencias peligrosas y participar en la construcción de un mundo

históricamente mejor, como profesionales de nuestra área pero también como ciudadanos.

2.2 LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL HISTORIADOR: UNA MIRADA DESDE LOS FUNDAMENTOS Y LOS ESTUDIANTES

En el presente apartado trataremos de contestar a la pregunta en qué consiste la formación integral propiamente dicha y cuáles son los objetivos principales de la formación integral del historiador.

Resulta bastante difícil elaborar un concepto exacto de la formación integral, dada una gran diversidad de aproximaciones y énfasis en sus determinados aspectos. De cierto modo, se enfrenta a la visión atomista del mundo ya que resalta la existencia de una dimensión espiritual en las cosas y pretende combatir aquella fragmentación que se observa actualmente en todas las esferas de la existencia humana, tales como la económica, política, social, cultural, personal, etc. Según Rafael Y. Ramos, dicho fenómeno “*traspasa los muros de las escuelas y demanda de ellas su reproducción. Por ello, nuestras escuelas envían fragmentación por sus cuatro costados: organización (tiempo, espacio) compartimentada y jerarquizada, profesionales especializados y desconectados, conocimiento fragmentado en disciplinas, unidades y lecciones aisladas, sin posibilidad de ver la relación dentro y entre ellas, y entre éstas y la realidad que vive el alumnado. Todo ello prepara y educa a la fragmentación.*”²⁶

²⁶ RAMOS, Rafael Y. Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI. Volumen I. Bilbao: Desclée Brouwer, 2001, p. 21-41.

De tal forma, la educación integral, destinada a combatir aquella "fragmentación por los cuatro costados", debe contribuir al desarrollo de la personalidad tanto en lo intelectual y lo profesional como en lo emocional, lo ético, lo físico, lo social, lo creativo, lo estético y lo espiritual; centrarse en la experiencia vital y no en las "habilidades básicas" estrechamente definidas; fortalecer el vínculo alumno-profesor y elaborar en el estudiante una visión crítica en cuanto a los contextos sociopolítico, moral y cultural de su vida. Basándose en estas definiciones, se puede concluir que los elementos claves de la formación integral son: **globalidad, espiritualidad, interrelación, equilibrio, cooperación, experiencia y contextualización.**

El proceso de la formación integral en la esfera de la Historia Antigua tradicionalmente se ve obstaculizado por diferentes razones. Por un lado, la fragmentación del conocimiento en dicha rama de la historia es tal vez mayor que en cualquier otra ya que el historiador con frecuencia se ve obligado a reconstruir el cuadro íntegro del Mundo Antigo basándose en unos hallazgos casuales y datos dispersos y difíciles de sistematizar. Por el otro, para el docente de la Historia Universal I le resulta bastante difícil encontrar paralelos y vínculos directos entre el contenido del curso y el entorno social del alumno; sin embargo, una vez encontradas, tales asociaciones animan bastante el ambiente dentro del salón y captan la atención de los estudiantes. Por ejemplo, cuando se traza un paralelo (aunque bastante condicional) entre los mitos clásicos sobre las aventuras de Hércules, Teseo, los argonautas y las actuales historietas sobre los superhéroes, la democracia griega y el pluralismo político actual, el problema de los desplazados en el mundo actual y en la Antigüedad (citando un fragmento del Antiguo Testamento sobre la deportación forzosa de todo el pueblo de Israel por orden personal de Senaquerib, rey de Asiria), los

estudiantes de una vez dejan de ver en la Historia Antigua algo infinitamente lejano de la realidad objetiva y comienzan a prestar un mayor interés por la materia.

Para poder buscar aquellos "enganches" entre el pasado y el presente, el docente debe mostrarse sumamente creativo y no despreciar detalles aparentemente insignificantes. Vale la pena recordar qué sorprendidos y animados a la vez se mostraron los estudiantes del primer semestre de historia de la Universidad Industrial de Santander al enterarse de que el término "sicario" proviene de *sicca*, palabra latina que significa "puñal de filo corto", arma probada de asesinos a sueldo en la Antigua Roma. Tal vez sea un ejemplo algo triste pero, sin lugar a dudas, muy ilustrativo; después de casos como este, muchos estudiantes se animan considerablemente, hacen numerosas preguntas tratando de asumir mejor el contenido del curso e incluso intentan buscar sus propias asociaciones entre la Antigüedad y su entorno social.

Un historiador con una conciencia social comprometida y unos principios éticos, como resultado de una auténtica formación humanística.

Veamos qué opinan los mismos estudiantes de historia sobre la formación integral del historiador:

“La formación integral tanto del historiador como de cualquier otro profesional debe consistir no sólo en su preparación académica sino también incluir la ética, la cultura general y la conciencia ciudadana, es decir, la búsqueda de una sociedad mejor.

El objetivo principal de la formación integral del historiador debe consistir en saber recopilar, analizar y organizar los sucesos, eventos y otros fenómenos que ocurrieron a lo largo de la historia; una actividad elemental para poder proyectarnos como individuos y también como la sociedad. De la misma forma, la historia se encarga de mostrarnos las causas por las cuales la realidad inmediata se proyecta tal como es y estos mismos antecedentes históricos nos pueden conducir hacia el futuro.

Durante los siglos la historia ha resuelto grandes enigmas acerca de cómo se sucedieron realmente las cosas pero, hasta la época reciente, sólo unos pocos poseían el privilegio de conocer el pasado tal como era. Por lo tanto, la función inmediata del historiador es facilitar a los demás el acceso a la sabiduría de nuestros antepasados y dejar a un lado aquellos viejos estereotipos que obstaculizan nuestra familiarización con el pasado.

Un verdadero historiador debe conocer bien a fondo el origen de los sucesos y tratarlos con una claridad específica de acuerdo con el enfoque de su investigación.

La formación del historiador debe incluir varios elementos sociales que tengan que ver con los aspectos ideológicos y culturales de la sociedad.

El historiador debe poseer una especie de "olfato" que lo guíe a través de los siglos y le ayude no sólo conocer el pasado sino también pronosticar el futuro.”²⁷

Al resumir los testimonios de los estudiantes, podemos concluir que la formación integral en historia debe incluir siguientes objetivos:

²⁷ Fragmentos del cuestionario realizado entre los estudiantes del primer semestre de historia de la Universidad Industrial de Santander.

- formar a un historiador menos enciclopedista y más crítico y creativo, capaz de mantener un diálogo constructivo con profesionales en otras disciplinas, en especial las ciencias sociales y las humanidades, sin perder de vista la especificidad de su propia carrera;

- adquirir una solidez académica suficiente para poder conocer las diferentes corrientes de interpretación historiográfica, para tener la capacidad de aplicarlas a su quehacer de historiador, sin olvidar que no existe ninguna "verdad histórica absoluta" ni el "paradigma histórico", sino más bien un espectro de interpretaciones que deben de ser contextualizadas y aplicadas *ad casum*;

- despertar en el futuro historiador el interés por la divulgación del conocimiento y la formación recibida, así como por la ampliación del campo de su acción profesional, sea por la vía de la investigación o de la docencia;

- formar a un historiador con una conciencia social comprometida y unos principios éticos, como resultado de una auténtica formación humanística.

En las aproximaciones holísticas a la educación, resultan muy importantes las relaciones entre diversas disciplinas que no deben considerarse como simples experiencias aisladas sino como componentes formativas de un conjunto íntegro y complejo. Realmente, una escuela puede esforzarse en realizar aproximaciones interdisciplinarias y hasta conseguir la integración de algunas disciplinas pero sin lograr una auténtica formación integral; esta requiere un enfoque mucho más amplio que impregne todos los aspectos del currículum.

¿Cómo se manifiesta aquella interacción entre disciplinas en caso concreto del futuro historiador? Por las propias características del objeto de su

estudio e investigación, el historiador se ve obligado a poseer un alto nivel de cultura general lo que le posibilita abordar, en su interrelación dialéctica, todos los sectores del desarrollo histórico. La mayoría de los autores considera que la disciplina más importante para un historiador, después de la historia propiamente dicha, es la historiografía. Constantino Torres Fumero le otorga el papel clave en la formación del historiador:

*“En su formación, el especialista en historia requiere, además, de un sólido dominio historiográfico. No se conoce un historiador en la actualidad que no sea capaz de realizar el análisis historiográfico de las obras, de otros historiadores o de los problemas históricos a lo que se tenga que acercarse en su trabajo. La época de la historia tradicional, de la simple recopilación factual y del aprendizaje memorístico ha quedado atrás. Por lo tanto, sin una buena formación historiográfica no lograremos promover un buen investigador o profesor de historia.”*²⁸

Antes de continuar hablando sobre aquel gran valor que tiene la historiografía en la formación integral del historiador, es preciso aclarar qué es lo que entendemos por historiografía. Etimológicamente significa "historia escrita". Algunos especialistas, por ejemplo, la historiadora cubana Carmen Almodóvar Muñoz, la entienden como *“un estudio de la obra escrita de los distintos historiadores y sus obras; este término tan utilizado por los que nos dedicamos a la historia puede tener muy diversas acepciones y es frecuente que al emplear dicho término nos estemos refiriendo a diferentes conceptos,*

²⁸ TORRES Fumero, Constantino. Historiografía y la formación del historiador. En: Revista de historia y ciencias sociales Morelia. Verano 1996, p. 21.

*lo que ha ayudado a enrarecer el discurso histórico y a retrasar el estudio y la mejor comprensión de la importancia de esta ciencia”.*²⁹

En términos generales, la historiografía puede ser definida como la historia de la ciencia histórica y, por lo tanto, es imprescindible en la formación de los futuros historiadores. Ante esta concepción de la historiografía algunos estudios marxistas, sobre todo en la antigua Unión Soviética, plantearon un problema al afirmar que sólo después del surgimiento del materialismo histórico, se podía hablar estructuralmente de la historiografía como ciencia relacionada con la investigación e interpretación de la historia. Es más, si aceptamos dicha concepción, la historia de la ciencia se referiría exclusivamente a la historia de la historiografía marxista.

Lo anteriormente expresado indica que cada docente debe orientar a sus alumnos recomendándoles una bibliografía que destaque las peculiaridades de la obra de cada historiador concreto. Al mismo tiempo, puede indicar a los estudiantes que detecten en la obra algunas de las características a que se han hecho referencias y que realicen la comparación de los textos de distintos autores que representen enfoques diferentes, correspondientes a diversas escuelas, corrientes u orientaciones. Además, debe pedirles la elaboración de juicios y/o conclusiones propias al analizar las obras de cada historiador recomendado.

Otra disciplina indispensable para la formación integral del historiador es la antropología, sobre todo, su parte social ya que la historia contempla la cultura como una forma de identidad con valores de costumbres y tradiciones

²⁹ ALMODÓVAR Muñoz, Carmen. Las deudas de la historiografía cubana. En: Materiales de la XI Reunión Hispanoamericana de Genealogía. Santiago de Compostela: Instituto de Estudios Gallegos Padre Sarmiento, 1998, p. 47.

simbólicas, debido a que la actual sociedad existe gracias al reacoplo histórico que en esencia, contempla el choque del presente con el pasado, remoto o inmediato, gracias a la visión de un proceso histórico, donde la larga duración se ha previsto y definido dentro de un proceso histórico determinado. El historiador mexicano Raúl Romero Ramírez considera que *“mientras los antropólogos sociales no comprenden los procesos históricos sino como los referidos al paso del tiempo en una línea definida donde la identidad convive bajo formas de costumbre y tradición, sin dar importancia a las formas de reacomodo que la sociedad y el mismo ser humano tienen que hacer para subsistir y crear identidades nuevas donde el pasado no corresponde a las formas de conducta moderna sino a los "espejismos" de tradición para el imaginario de lo colectivo; así por un solo día, una sociedad en su conjunto se manifiesta en una celebración que por "tradición" o por "costumbre" llevan a cabo.”*³⁰

Tampoco se puede olvidar la museografía y la museología porque hablar de los museos significa casi siempre hablar de la historia. De hecho, casi todos los museos han nacido con el propósito original de conservar y exponer objetos que forman parte de determinados momentos históricos. Sin embargo, la utilización inadecuada y los malos manejos de los mismos contribuyeron al hecho de que las amplias masas de población, incluyendo a los futuros profesionales en historia y otras ciencias sociales consideran una visita al museo como algo tedioso y más bien aburrido.

³⁰ ROMERO Ramírez, Raúl. Problemas de método en las investigaciones multidisciplinarias: la historia y la antropología social. En: Revista de historia y ciencias sociales Morelia. México: Verano 1996, p. 37.

Actualmente en la literatura especializada se desarrollan numerosas discusiones al respecto de cómo se puede utilizar un museo para la enseñanza de la historia o cómo el museo puede convertirse en un instrumento eficiente de apoyo pedagógico y a la vez didáctico. Aunque no existe un punto de vista unificado en cuanto al problema, la mayoría de los autores coinciden en que el docente, sin intentar colocarse en el papel de museógrafo o museólogo, sino preservando su propio rol de historiador, debe buscar la forma de aprovechar al máximo los recursos con que se cuenta para la difusión de su ciencia, tal como lo plantea el antropólogo e historiador mexicano Juvenal Jaramillo:

Para poder enseñar historia a través de un museo, llámese de antropología e historia, nacional, regional, local o de sitio, es de vital importancia que, primeramente el curador llamado así el investigador, recomendablemente historiador del museo, se desembarace de aquella posición y explique los hechos apoyando su discurso en los objetos de la exposición; no se trata simplemente de destacar la figura de uno u otro personaje sino de colocarlos como parte de un fenómeno y momento histórico.

El guión museográfico debe determinar la calidad de la obra y el hecho a representar y, consecuentemente, manifestar resultados positivos.³¹

Enseñar la historia a través del museo es una tarea difícil ya que la historia de la museografía internacional muestra que casi toda la iniciativa por parte de los museos surge de un proyecto institucional y termina por justificar necesidades ajenas a la de los visitantes, sobre todo, si se trata de los estudiantes de historia. Convertir la visita de los alumnos en un museo en algo satisfactorio, agradable o hasta memorable es un verdadero reto para los

³¹ JARAMILLO, Juvenal M. Enseñar la historia a través del museo. En: Revista de historia y ciencias sociales Morelia. México: Verano 1996, p. 43.

profesores. Lo que indudablemente haría falta, sería incorporar realmente algunos puntos de vista y sugerencias del estudiante, puesto que es un terreno casi inexplorado, asimilándolos con el discurso historiográfico.

En cuanto a mi opinión y experiencia personal, sería excelente si el docente enseñara a sus alumnos a mirar más allá de los objetos expuestos permitiéndoles dar rienda suelta a su fantasía y tratar de imaginar qué historia fascinante, heroica, trágica o romántica pueda ocultarse detrás de cualquier hueso, casco de cerámica o punta de flecha. Así por fin un museo dejará de ser una simple bodega de almacenamiento y conservación de antigüedades y se convertirá en un lugar dinámico y fascinante, tal como aparece en *Una noche en el museo*, una película no sólo divertida sino también muy instructiva y recomendable tanto para los docentes como para los estudiantes de historia. Al considerar a los museos como entidad educativa y no un simple depósito de objetos viejos, se hace cada vez más necesaria su utilización como apoyo didáctico en la tarea de la difusión de la historia y la formación del historiador.

En conclusión, se puede señalar que en el marco de la constante modernización y evolución de los sistemas educativos, logrado el proceso de profesionalización de la formación del historiador e introducidas nuevas estrategias de enseñanza que poco a poco van dejando atrás el viejo empirismo, se perfila la urgencia de reestructurar la formación del historiador basándose en su nuevo papel social de intelectual y difusor del saber aprendido, propulsor activo de cambios sociales y generador de una nueva cultura. Es perentoria la discusión abierta sobre el historiador y su papel como recreador del conocimiento humanístico, acompañado de una visión general de los problemas políticos, económicos, sociales, ecológicos, etc. y también

como portavoz de un ejercicio autónomo intelectual y ético dentro de la sociedad civil.

2.3. LAS COMPETENCIAS DEL HISTORIADOR

Los proverbios mundialmente conocidos dicen que la persona que ignora su pasado se asemeja a un árbol sin raíces y que el pueblo que desprecia su propia historia está destinado a repetir todos sus errores. Sin embargo, para la mayoría de los profesores de la historia antigua la primera sorpresa desagradable al entrar en el salón de clase es la falta total del interés por la materia y a veces un evidente desprecio por los "viejos huesos". Al realizar el cuestionario entre los estudiantes del primer semestre de la carrera de historia en la UIS, he concluido lo siguiente: aunque la mayoría de ellos reconocen la importancia de la historia antigua para su formación profesional y, por lo tanto, se muestran dispuestos a cumplir con todas las tareas y exigencias del curso, lo hacen sin mucho entusiasmo, más bien "a regañadientes" porque **DEBEN** hacerlo con el fin de aprobar la materia y sacar buenas notas y no porque realmente **QUIEREN** vivir la historia, sentirla, hacerse parte de ella y, aunque sea por aquel tiempo breve que dure la clase, "meterse en los zapatos" de sus ancestros.

¿A qué se deben todos estos problemas? Ante todo, la presencia o la ausencia de algunas competencias, tales como crear, comprender, participar, discutir, preguntar, entre otras, es lo que contribuye realmente al éxito o al fracaso del curso. Por mucho que sepa el docente y por muy alto que sea el nivel de su preparación académica, todos sus esfuerzos serán condenados a la

derrota si no sabe "aliñar" y "servir" la información de tal forma que pueda despertar un verdadero interés por parte de los alumnos; las experiencias previas en este caso pueden favorecer o, por el contrario, convertirse en un obstáculo para el proceso del aprendizaje. A medida que avance el curso, el estudiante va descubriendo poco a poco si la asimilación de la información obtenida en clases es adecuada o no; si el pasado que está estudiando aparece ante sus ojos como un panorama íntegro y completo o como una simple sucesión de acontecimientos, fechas y nombres sin conexión alguna y, en general, si sus expectativas se van cumpliendo o no. Las respuestas, positivas o negativas, a todas estas preguntas son los que permiten definir realmente el nivel de la competitividad del docente.

Para lograr la modernización de los estudios en la carrera de historia, hay que tomar en cuenta un elemento fundamental del proceso de aprendizaje: las competencias. El nuevo modelo educativo y el nuevo papel del historiador en la sociedad considera indispensable una educación integral que le permita al estudiante tener una interiorización clara de su entorno; por lo tanto, las competencias están fuertemente sustentadas por la Declaración de los cuatro pilares de la educación de la ONU que afirma que *“la educación debe fundarse en el conocer, saber hacer, saber ser y que estos permitan al individuo convivir con los demás en la sociedad”*.³²

Es evidente que la presente declaración busca reforzar la idea de la "aldea global" y que su objetivo principal es lograr la formación de unos verdaderos ciudadanos del mundo, que gradualmente borren todas las fronteras lingüísticas, étnicas, económicas, sociales y culturales y se

³² DELORS, Jackes. La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana, 1996 p. 17.

conviertan en los portavoces de la globalización en el mejor sentido de esta palabra. Haciendo una lectura más profunda de este documento, descubriremos que lo que se proclama en su texto, los docentes lo empleamos en práctica de distintas maneras y que los ejes que lo integran los aplicamos de mayor o menor grado en nuestras aulas. Sin embargo, antes de hablar sobre las competencias del historiador propiamente dichas es preciso definir el concepto de las competencias académicas como tal y su clasificación.

Según definen las competencias académicas los autores del libro *Concepciones sobre competencias*, estas “*tienen su contexto en el discurso curricular que debe permitir su desarrollo integrado y gradual alrededor de secuencias y módulos o proyectos o problemas o cualquier otra unidad que integre al saber, saber hacer, saber convivir y saber ser, definidos a la luz de los perfiles profesionales y ocupacionales que caracterizan desde la Universidad a cada uno de los profesionales*”.³³

Este mismo texto caracteriza la cognición como “*una actividad mental individual mediada por la interacción y confrontación colectiva, para producir el saber*” que, a su vez, es una “*categoría epistemológica conceptualizada como: un sistema de producción de reglas y procedimientos para hacer posible la producción y la reproducción del saber*”.³⁴ Como ejemplos de competencias cognitivas se puede señalar las siguientes: identificar, comparar, representar mentalmente, aplicar (transferir), codificar, recoger información, plantear problemas, completar, crear, clasificar, observar, analizar, sintetizar, inferir, trazar estrategias.

³³ ARBELÁEZ López, Ruby; CORREDOR Montagut, Martha Vitalia; PÉREZ Angulo, Martha Ilse. *Concepciones sobre competencias*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Centro para el desarrollo de la docencia - CEDEUIS, 2007, p. 68-69.

³⁴ *Ibid.*, p. 70.

Resulta algo difícil definir las competencias para la carrera de historia y, aún más complicado, tratar de clasificarlas porque no es, tal como ya lo hemos señalado en los capítulos anteriores, una disciplina exacta ni sistematizada, al igual que todas las ciencias sociales. La más difícil es determinar las competencias cognitivas pues la cognición, como se sabe, es una actividad mental individual mediada por la interacción y conformación colectiva para la producir el saber o, según la caracteriza Rómulo Gallego Badillo, “*la categoría epistemológica del saber es conceptualizada como: un sistema de producción de reglas y procedimientos para hacer posible la producción y reproducción del saber.*”³⁵ No obstante, en la historia no existe ningún sistema definido de "reglas y procedimiento" lo que obstaculiza bastante el planteamiento de competencias cognitivas. En tal caso, se puede afirmar que estas últimas deberían presentar los siguientes niveles de logro:

- **SABER.** Poseer el conocimiento básico en cuanto a las etapas principales de la evolución histórica de la humanidad y a los acontecimientos trascendentales de cada época.

- **SISTEMATIZAR.** Un simple conocimiento de los hechos históricos de por sí mismo no ayuda a conformar un panorama íntegro del pasado, así que un historiador debe saber relacionarlo con otros acontecimientos anteriores o posteriores.

- **ANALIZAR.** Reconocer cuáles son los hechos y personajes más importantes para una época determinada y distinguir entre los hechos reales y las hipótesis.

³⁵ GALLEGO Badillo, Rómulo. Competencias cognoscitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1999, p. 70.

- **SINTETIZAR.** Saber presentar a modo de ensayo unas características claves de una época, suceso o personaje.

- **EVALUAR.** Reconocer las variables que estructuran la evolución del proceso histórico.

- **REFLEXIONAR.** Como ya se menciona en el apartado sobre la misión del historiador, éste debe no sólo preservar la información sobre el pasado para las generaciones posteriores sino también mostrar su propia relación, positiva o negativa hacia tal o cual acontecimiento o personaje.

Cabe señalar que este último nivel de logro tal vez sea el más difícil de alcanzar, pues hasta hoy día no se ha calmado la discusión hasta qué punto un historiador competente puede ser parcial o imparcial en su interpretación de sucesos. En el primer capítulo ya hemos analizado el caso de Dión Casio y Plutarco quienes ofrecen dos descripciones totalmente opuestas de la misma escena del encuentro entre Octavio y Cleopatra en Alejandría. ¿Qué tiene que ver este ejemplo del pasado tan remoto con el sentido de competencias y logros? Ambos autores, considerados muy "competentes" para su época, ofrecen unas descripciones muy distintas del mismo suceso y ninguno de sus colegas modernos, desde la altura de más de dos mil años transcurridos, se atreve a afirmar con destreza cuál de los dos se encuentra más cerca de la verdad. Por lo tanto, para los estudiantes en este caso resulta sumamente importante saber emitir juicios sobre el valor de la hipótesis, idea, situación, método, obras materiales, etc.

En cuanto a las competencias actitudinales, éstas últimas hasta la época reciente no eran motivo de preocupación en la formación de futuros historiadores pues se consideraba que para un investigador del pasado, al igual que para cualquier profesional en la esfera de humanidades, no era tan

importante aprender a trabajar en equipo, a reconocerse y reconocer al otro, como para un químico, físico u otro especialista en ciencias naturales. Sin embargo, en los años recientes se ha reconocido que para un historiador también es sumamente importante comprender el sentido del trabajo en equipo ya que la época de los genios y aventureros solitarios, tales como Schliemann, Carter o Carnarvon se había quedado atrás desde hacia mucho tiempo. Por lo tanto, los niveles de logros en este caso pueden ser definidos como los siguientes:

- **RESPETAR.** Un historiador debe mostrar el respeto y la comprensión hacia las ideas e hipótesis de sus colegas aunque le parezcan erróneos.

- **ACEPTAR.** Mostrarse comprensivo y tolerante ante las críticas u sugerencias sobre sus trabajos y aportes.

- **CONSTRUIR.** Participar de una manera activa en la elaboración de nuevas hipótesis y estilos de pensamiento.

- **COLABORAR.** Estudiar los propósitos y las ventajas del trabajo en equipo.

Como ejemplo en este caso puede servir el "misterio de Tutankhamón", uno de los enigmas más grandes del Mundo Antiguo ya que presenta una sucesión clara y gradual de la elaboración de nuevas hipótesis a medida que progresa la ciencia y aumente la importancia de colaboración y de trabajo en equipo. Antes del descubrimiento en 1922 de su tumba casi intacta, Tutankhamón no era más que un personaje oscuro y poco conocido de la historia egipcia. Con el hallazgo de su momia, se hizo evidente que murió joven, entre los 17 y 19 años, lo que de una vez causó toda una lluvia de diversas hipótesis sobre la causa de su muerte. La más antigua de todas, que suponía que había muerto de tuberculosis, ha sido definitivamente rechazada

por los recientes estudios bacteriológicos. Las autopsias posteriores y los análisis con rayos X, que resultaron posibles gracias a la colaboración entre los especialistas egipcios y occidentales, han identificado una pequeña astilla de hueso roto de la cavidad craneana superior, tal vez consecuencia de un golpe deliberado o accidental, lo cual indicaría un asesinato o un accidente, como una caída de carro. Según el testimonio de Scott Carter, *“de momento se cree que el móvil de los supuestos homicidas fue que el joven monarca quiso combatir la corrupción y el abuso de poder que habían impuesto los sacerdotes de Amón pero no es más que una hipótesis que por ahora parece ser la más probable de todas”*³⁶. Quizá con el paso del tiempo el desenterramiento de una estela, el hallazgo de un rollo de papiro o de algún otro testimonio permita descifrar aquel enigma; lo importante es seguir con la búsqueda y mantener la mente abierta para poder aceptar nuevas ideas.

El siguiente grupo de competencias, llamadas competencias axiológicas, inducen las actitudes que asume el ser humano, como respuesta al reto que le plantea la sociedad pues, según Rómulo Gallego Badillo, *“por tal razón son los miembros del colectivo quienes dan fe de la calidad o de la excelencia de las competencias construidas, sin que esto conlleve a que el individuo sea un clon de esa comunidad”*.³⁷

En caso concreto de la Historia Universal I, siempre hay que tomar en cuenta que los valores van cambiando a través de los siglos; por lo tanto, cualquier historiador suele actuar como portador de los valores de su propia época e interpreta el pasado a través de este punto de vista. Precisamente por eso, con frecuencia resulta difícil construir un cuadro objetivo del pasado

³⁶ CARTER, Scott. Tutankhamón. Madrid: Edimat Libros, 1998, p. 56.

³⁷ GALLEGO Badillo, Rómulo. Op. cit., p. 76.

desde el punto de vista del presente. Por ejemplo, ¿a cuál hombre de nuestra época no le parecerían abominables los combates a muerte entre las fieras y los gladiadores en la arena del Coliseo o la costumbre de los nobles linajes asirios de castrar a sus hijos varones más prometedores para ofrecerlos como eunucos para la corte real donde los aguardaba una brillante carrera política? Sin embargo, los antiguos romanos y asirios no encontraban en ello nada malo, no porque eran "peores" que nosotros sino que tenían otro sistema de valores. También nos puede parecer inhumana la práctica de los faraones egipcios de movilizar grandes masas de campesinos y artesanos apartándolos por un largo tiempo de sus familias y hogares para construir pirámides, templos y otros monumentos. Sin embargo, para los mismos trabajadores el hecho de engrandecer el nombre de su soberano significaba engrandecer e inmortalizar a sí mismos así que no mostraban ningún descontento ni se sentían explotados ni humillados.

Por tal razón, resulta algo difícil determinar los niveles de logro de las competencias axiológicas para un historiador pero, de todos modos, tratemos de hacerlo:

- **DIFERENCIAR.** Saber interpretar correctamente los valores personales y sociales de cada época y civilización concreta.

- **PARTICIPAR.** Ser un artífice activo del proceso de la transformación social.

- **CAPACITAR.** Saber utilizar sus conocimientos del pasado para atribuir valor a la vida y los derechos de sus contemporáneos y para desarrollar una conciencia ética como ser humano y como ciudadano.

De tal modo, con base en lo anteriormente expuesto, se puede llegar a la conclusión de que las competencias académicas del historiador se asemejan

en términos generales, a las de otras carreras sociales pero, de todos modos, poseen cierta singularidad.

3. LOS PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

El siguiente capítulo pretende responder a la pregunta ¿cómo y qué aprenden los estudiantes en el curso de la materia Historia Universal I? Define qué es el aprendizaje de la historia, describe sus principales modelos señalando los logros y las deficiencias principales de cada uno y analiza los contenidos del programa del curso.

3.1 EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA HISTORIA

Enseñar y aprender la Historia Antigua no es una tarea fácil, sobre todo, si el docente desea despertar en los alumnos un verdadero amor hacia ella y el estudiante, vivirla y disfrutarla. Nadie duda de que el profesor debe no sólo dominar las bases teóricas de la materia que enseña sino sentir por ella una verdadera pasión y el estudiante no sólo absorber como esponja toda la información que recibe en el aula sino protagonizar un papel activo en el proceso de aprendizaje pero antes de hablar de diferentes modelos del aprendizaje de la historia hay que definir qué es el aprendizaje de por sí mismo y dar una breve revisión de las principales corrientes del pensamiento a lo largo de toda su historia.

La mayoría de diccionarios enciclopédicos definen el aprendizaje simplemente como acción de aprender algún arte y oficio o, en otras palabras, adquirir cierto conocimiento o destreza mediante el estudio o la experiencia práctica. Por supuesto, tal definición resulta insuficiente en cuanto al

aprendizaje en la educación superior, en relación a la cual distintos autores revelan una gran variedad de enfoques:

*“El aprendizaje debe considerarse como un cambio cualitativo en la forma de ver, experimentar, comprender y conceptualizar de una persona con respecto a algo del mundo real”.*³⁸

*“El aprendizaje es la comprensión de lo que se significa (a lo que se refiere el discurso) mediante el signo (el discurso mismo), es decir, la comprensión de aquello a lo que alude un discurso escrito o hablado.”*³⁹

*“El aprendizaje que se produce en la enseñanza superior justifica el calificativo "superior" precisamente porque se refiere a un estudio de la mente sobre y por encima del aprendizaje convencional de recetas o datos concretos.”*⁴⁰

Los puntos de vista de los autores citados coinciden en la aceptación de la misma filosofía de aprendizaje que puede ser llevada a la práctica reflexiva por los profesores universitarios y adoptada por los estudiantes en el aula de clases, es decir, promueve un aprendizaje de tipo holístico a través de un diálogo constructivo entre el docente y el alumno. Sin embargo, antes de que el concepto del aprendizaje hubiera recibido tal definición, su historia tenía que recorrer un largo camino. Anne Brockbank e Ian McGill mencionan las siguientes etapas y corrientes principales del pensamiento en la historia del aprendizaje:

³⁸ RAMSDEN, P. *Improving Learning: New Perspectives*. London: Kogan Page, 1988, p. 271.

³⁹ MARTON, F. What does it take to learn? En ENTWISTLE, N. & HOUNSELL, D. (eds.) *How Students Learn*. Lancaster: Institute for Research & Development in Post Compulsory Education, 1975, p. 125.

⁴⁰ BARNETT, R. *The Idea of Higher Education*. Buckingham: SRHE / Open University Press, 1990, p. 149.

- Tradicional, basada en el dualismo que revela su "teoría de las formas" de Platón, con su tendencia elitista de una educación completa para la clase alta y una educación mínima para el resto de la sociedad; se remonta a las ideas de Platón y Aristóteles quienes *“fueron los abanderados de la primacía del intelecto sobre la práctica, que se conserva en el dualismo de Descartes”*⁴¹ y resulta predominante hasta el siglo XVIII.

- Progresista que introduce ideas innovadoras con J.-J. Rousseau quien define el aprendizaje como crecimiento y desarrollo naturales y, por lo tanto, propios a cualquier ser humano independientemente de su origen social y J. Dewey quien rechaza el dualismo tradicional, valora la práctica y la emoción recomendando un aprendizaje en el ambiente real, a través de los principios científicos y el pensamiento reflexivo.

- La corriente actual, basada en las interpretaciones modernas de las ideas tradicionales y progresistas y los intentos de combinar ambas, plasmada en la filosofía analítica y alternativas de la educación.

Los mismos autores señalan que muchos de nuestros aprendizajes son espontáneos o informales; otros, en cambio, se producen en contextos de instrucción, con el fin de alcanzar unas metas determinadas o conocimientos preestablecidos. Por lo tanto, los procesos de aprendizaje hacen referencia a la forma en que el alumno procesa la información que debe estudiar. En este sentido el aprendizaje, tal como señala Juan Ignacio Pozo, puede ser caracterizado *“como un proceso psicológico que se produce en la mente de las*

⁴¹ BROKBANK, Anne y MCGILL, Ian. Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid: Ediciones Morata S.L., 2002, p. 35-36

personas y que se extiende desde el mismo momento del nacimiento a lo largo de toda nuestra vida.”⁴²

Pasando al tema más concreto del aprendizaje de la historia, hay que tomar en cuenta que se trata de una disciplina trasmisora de valores, aptitudes e ideologías y que las relaciones entre la historia y otras ciencias sociales son bastante controvertidas. Por lo tanto, la mayoría de las dificultades que surgen en el proceso de aprendizaje de la historia se deben, según afirma J.I. Pozo Muncio, *"a la ineficacia de algunos instrumentos de evaluación habituales para discriminar entre el aprendizaje de hechos y el aprendizaje de conceptos. Ante el dato de que el aprendiz reproduce con bastante acierto las cuatro causas de la caída del Imperio Romano que se recogen de un libro de textos (...) ¿podemos o debemos concluir que las ha comprendido? ¿Cómo se diferencia un conocimiento comprendido de uno meramente repetido?"⁴³*

La distinción entre adquirir información y conceptos suele ser más difícil en historia que en cualquier otra disciplina ya que resulta imposible plantear una historia neutral. El trabajo del historiador requiere una constante selección de fuentes y evidencias a favor y en contra de sus hipótesis al buscar la explicación o el significado de un acontecimiento histórico. En efecto, las diversas escuelas generan versiones muy distintas y a veces totalmente opuestas por lo que las interpretaciones históricas son muy susceptibles de ser modificadas con el paso del tiempo.

Si bien el aprendizaje significativo en la historia como resultado de la interacción de los conocimientos previos y los conocimientos nuevos y de su

⁴² POZO Muncio, Juan Ignacio, ASENSIO, Mikel y CARRETERO, Mario. Problemas y perspectivas en la enseñanza de las ciencias sociales: una concepción cognitiva. Madrid: Visor, 1989, p. 13.

⁴³ POZO Muncio, Juan Ignacio. Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza, 1999, p. 274.

adaptación al contexto requieren cierto grado de memorización como requisito necesario para la comprensión, su vinculación únicamente a la memoria no resulta suficiente para que una disciplina tan compleja como la historia sea aprendida en los términos demandados por sus características epistemológicas, las cuales incluyen la relación de perspectivas relativas así como el desarrollo de actitudes de pensamiento crítico y flexible que deben ser tomadas en cuenta para el aprendizaje de la historia.

Por otra parte, la concepción epistemológica de la historia como de una disciplina que carece de una verdad única y absoluta, implica que el estudiante esté conciente de que las explicaciones de los procesos históricos pueden modificarse total o parcialmente a través del tiempo en la medida en que se conocen nuevas perspectivas, documentos o hallazgos arqueológicos. Por ejemplo, en nuestra primera clase sobre la Antigüedad Clásica los estudiantes se mostraban realmente sorprendidos al enterarse de que hace apenas un siglo se creía que la historia del mundo occidental comenzaba con la Grecia Clásica y que nadie se imaginaba que por lo menos mil años antes de que apareciera la poesía de Homero o la filosofía de Sócrates, hubiese existido una brillante civilización, un mundo de majestuosas ciudadelas y hermosos palacios, en Creta, Micenas y las Ciclades. Toda esta revolución del concepto de la Antigüedad Clásica se hizo posible gracias a los hallazgos de Heinrich Schliemann, Arthur Evans y Spyridon Marinatos realizados en los años 1873, 1903 y 1967 sucesivamente; también es posible que un nuevo descubrimiento "envejecerá" la historia griega aún más. Este ejemplo es muy importante para hacer entender a los estudiantes que la historia no es algo cerrado y definido sino, por el contrario, un mundo abierto y relativo.

3.2. MODELOS DEL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Pasando ahora al tema más específico sobre los modelos del aprendizaje de la historia, vamos a analizarlos ante todo como procesos psicológicos y trataremos de contestar a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son objetivos principales del aprendizaje de la historia y los modelos más adecuados para impulsar dicho aprendizaje?

En cuanto a los objetivos del aprendizaje de la historia, J.B. Coltham y J. Fines llevaron a cabo una exhaustiva clasificación de éstos últimos. Según opinan dichos autores, un objetivo educativo como tal debe cumplir las siguientes condiciones:

- *describir lo que el alumno sea capaz de hacer;*
- *describir lo que un observador puede hacer al alumno;*
- *indicar qué experiencia o situación educativa se requiera para alcanzar el objetivo determinado.*

Partiendo de esta definición de objetivo, los mismos autores los subdividen, a su vez, en cuatro apartados más específicos:

- *actividades para el estudio de la historia;*
- *naturaleza de la disciplina;*
- *destrezas y habilidades;*
- *resultados educativos del estudio.*⁴⁴

En cuando a la clasificación de los modelos de aprendizaje en la historia, debemos tomar en cuenta aquellos cambios que se han producido en los últimos años con respecto a los modelos implícitos o explícitos de

⁴⁴ COLTHAM, J.B. y FINES, J. Los objetivos educativos para el estudio de la historia. La Layna: ICE, 1982, p. 137.

aprendizaje usados en la didáctica de la Historia Antigua, repasando los supuestos básicos, los objetivos y la metodología de cada uno de esos modelos para lo cual nos apoyaremos siempre que sea posible en un diseño curricular característico de cada modelo que nos permitirá determinar logros y deficiencias de cada uno de esos modelos.

Modelo tradicional: aprendizaje memorístico.

El presente modelo consiste en un asociacionismo sencillo, basado en un simple almacenamiento de datos, ideas y trozos de realidad que se apilan unos a otros sin sistematizarlos ni establecer ningún tipo de relaciones especiales entre ellos. Sin duda alguna, es la primera forma del aprendizaje conocida por la humanidad, surgida simultáneamente con el nacimiento de las primeras sociedades civilizadas a orillas del Nilo, el Tigris, el Eufrates y otros grandes ríos en cuyos valles surgieron todas aquellas culturas altamente desarrolladas a las que solemos llamar las civilizaciones del Antiguo Oriente. J.I. Pozo Municio considera las primeras escuelas egipcias y sumerias como la verdadera cuna del aprendizaje memorístico:

“Se crean las "casas de las tablillas", las primeras escuelas de las que hay registro escrito, es decir, las primeras escuelas de la Historia. ¿Qué concepción o modelo de aprendizaje se ponía en práctica en aquellos primeros centros de aprendizaje formal? Por lo que algunas de esas mismas tablillas nos informan, se trataba de lo que hoy llamaríamos un aprendizaje memorístico o repetitivo. Los maestros "clasificaban las palabras de su idioma en grupos de vocablos y de expresiones relacionadas entre sí por el sentido; después las hacían aprender de memoria a los alumnos, copiarlas y recopiarlas, hasta que los estudiantes fuesen capaces de reproducirlas con

facilidad" (Kramer, 1956, pág. 42 de la traducción castellana). Los aprendices dedicaban varios años al dominio de ese código, bajo una severa disciplina.”⁴⁵

Es evidente que este modelo, donde el aprendizaje desempeña una función meramente reproductiva, es el más antiguo y duradero que ningún otro ya que, a pesar de todas las transformaciones radicales vividas por la cultura del aprendizaje, aún se preserva, sobre todo, en las clases de la historia, dado que la lógica de esta disciplina, según se creía tradicionalmente, se basaba más que todo en la memorización. Por lo tanto, una gran parte de los materiales didácticos diseñados para el curso consistían en una simple *“retahíla inconexa de nombres, fechas, héroes, moros y cristianos”⁴⁶*; el modelo predominante era el memorístico y la palabra clave memorizar.

Aunque, sin lugar a dudas, el aprendizaje de la historia no es posible sin una pizca de memorización ya que el historiador se ve obligado a recordar al menos algunos nombres y fechas claves pero, de ninguna manera, debe convertirse en el objetivo final del aprendizaje sino, más bien, en uno de los medios para alcanzar otros propósitos mucho más importantes que no consisten en recordar los hechos sino saber analizarlos y sistematizarlos. Precisamente por eso en la época actual comienza a predominar otra forma de enseñar y aprender la historia, cuando una historia exclusivamente narrativa y memorística poco a poco va cediendo el campo a una historia explicativa y conceptual donde no se trata tanto de contar **QUÉ** sucedió y **CUÁNDO** sucedió sino más bien de entender **CÓMO** sucedió y **PORQUÉ** sucedió. Por lo tanto, donde antes predominaba una memorización ciega y mecánica,

⁴⁵ POZO Muncio, Juan Ignacio. Op. cit., p. 32.

⁴⁶ POZO Muncio, Juan Ignacio, ASENSIO, Mikel y CARRETERO, Mario. Op. cit., p. 21.

actualmente se introduce la de otro tipo, que pretende memorizar únicamente algunos datos claves y los ejercicios más selectivos, el “rellenado” de dichos y preguntas precisas mientras la mera reiteración de listas cronológicas se sustituye por una taxonomía de objetivos.

Sin embargo, el problema principal del aprendizaje de la historia es que, en muchos aspectos, sigue manteniendo el mismo modelo de la vieja historia memorística. Como consecuencia, el aprendizaje en la historia sigue siendo un problema de organización de las clases, según los mandatos de las disciplinas, y de su presentación a los alumnos mediante una práctica o ejercicio alternativo (por ejemplo, la evaluación con preguntas abiertas tipo "¿A qué civilización del Mundo Antiguo le gustaría pertenecer y a qué actividad se dedicaría?", el debate, la lectura de una novela histórica, la demostración de una película o la presentación de una obra teatral) pero respetando fielmente los contenidos del programa y sin desviar demasiado del tema principal. De todos modos, la reducción del aprendizaje a un simple problema de qué contenido escoger y cómo asimilarlo suele provocar, lo que he visto en mi práctica personal, el rechazo y la apatía de los estudiantes y, por lo tanto, de ninguna manera puede ser considerada como la única forma de aprender la historia.

Modelo constructivo: aprendizaje por descubrimiento.

El presente modelo, a diferencia del anterior, no se basa en la mera adquisición de nuevos saberes sobre el pasado sino en que el estudiante sepa emplearlos para analizar la realidad que lo rodea. La finalidad de la historia en el mundo actual debe consistir en que los conocimientos sobre el pasado

ayuden al ser humano a comprender mejor el presente analizándolo de una manera crítica.

Como consecuencia de aquel nuevo papel de historia en la sociedad, una de las ideas centrales del paradigma cognitivo en psicología es la naturaleza constructiva de cualquier conocimiento, según la cual el hecho de conocer no significa interiorizar la realidad objetiva sino tratar de elaborar una realidad propia, autoestructurada a base de la información proveniente del medio exterior. Por lo tanto, la psicología cognitiva considera que el aprendizaje es un proceso de construcción interna con modelos y reglas de representación. Piaget insistía en que todo tipo de aprendizaje debe tener una naturaleza activa o, en otras palabras, constructiva. De hecho, distinguía entre *“aprendizaje en sentido estricto, por el que se adquiere del medio de información específica, y aprendizaje en sentido amplio, que consistirá en el progreso de las estructuras cognitivas por procesos de equilibración”*⁴⁷. Consideraba, además, que el primer tipo de aprendizaje, representado principalmente por el condicionamiento clásico y operante, está subordinado al segundo o, de otra forma, que el aprendizaje de conocimientos específicos depende por completo del desarrollo de las estructuras cognitivas generales.

El nombre más apropiado para este modelo es "aprendizaje por descubrimiento" porque supone que el alumno lo descubre por el medio de su propia acción mental, es decir, a través de una nueva organización de los materiales de aprendizaje que no se hallaba explícita en los mismos. De tal modo, la característica más importante de este modelo es su énfasis individual y psicológico de todo aprendizaje.

⁴⁷ POZO Municio, Juan Ignacio. Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Ediciones Morata, 1989, p. 177-191.

El descubrimiento o invención se equipara en este caso a la comprensión de que el verdadero conocimiento se produce únicamente en el contexto de descubrimiento. Los partidarios de dicho modelo consideran que las decisiones del profesor deben tener en cuenta no sólo los procesos que suceden dentro del aula sino también los que se desarrollan en la mente del alumno. La reducción del aprendizaje en actos de descubrimiento por parte del estudiante ha traído consigo como consecuencia la necesidad de cambiar radicalmente la metodología usada hasta el presente momento; precisamente por eso las exposiciones por parte del profesor y el estudio de textos especializados por parte de los estudiantes poco a poco van cediendo el sitio a un amplio gama de recursos bastante variado e ingenioso cuyo objetivo principal es despertar en el alumno el interés por la exploración y la investigación.

Podemos señalar dos rasgos fundamentales del aprendizaje por descubrimiento:

- la implicación de un modo activo que transforma al alumno de un simple espectador de la historia en un investigador y, en ocasiones, en un participante de la misma;
- la utilización de numerosos recursos alternativos con el fin de potenciar el aprendizaje con realidades más próximas al entorno personal, familiar y social del estudiante.

La necesidad de estos cambios ocupa un lugar importante en diversos proyectos de renovación curricular no sólo en el aprendizaje de la historia sino de las ciencias sociales en general. Por ejemplo, L.S. Shulman y P. Tamir consideran que en el aprendizaje por descubrimiento es preciso centrar los esfuerzos en el dominio de la metodología de la investigación histórica por

parte de los estudiantes y afirman que los objetivos principales de este proyecto tienen que ser los siguientes:

- *activar y mantener el interés, la actitud positiva, la satisfacción, la mente abierta y la curiosidad con respecto al conocimiento;*

- *desarrollar el pensamiento creativo y la habilidad para resolver problemas;*

- *promover diferentes aspectos del pensamiento y del medio científico;*

- *desarrollar la comprensión conceptual y la habilidad intelectual;*

- *llevar a cabo actividades prácticas (registro de datos, diseño de investigaciones, etc.).*⁴⁸

Basándose en lo anteriormente expuesto, se puede concluir que el énfasis del presente modelo debe realizarse en las destrezas del alumno relacionadas con el uso adecuado del pensamiento formal y que la estructura disciplinar de la historia debe ser adaptada a la psicología del estudiante y no al revés. Tal vez en este caso exista cierta posibilidad de que la historia como disciplina pierda parte de su identidad pero semejante riesgo se justifica por la necesidad de proporcionar a los alumnos una formación integral que les permita detectar, investigar y resolver en vez de ser simples oyentes y espectadores pasivos.

Sin lugar a dudas, lo fundamental para un estudiante de historia es dominar su método propio de investigación científica y para un profesor, transmitir al alumno todo su bagaje cultural. El modelo del aprendizaje por descubrimiento centra su atención precisamente en que el alumno domine el

⁴⁸ SHULMANS, L.S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. TAMIR, P. Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. En: Revista de currículum y formación del profesorado de la Universidad de Granada. Vol. 9, N 2, 2005.

método de historiador, suponiendo que su aplicación práctica le permita acceder en el futuro a unas concepciones científicas más avanzadas que, a su vez, le puedan ayudar a comprender el significado de los fenómenos históricos.

Modelo reestructivo: aprendizaje por exposición (recepción)

Mientras que el modelo tradicional basa todas sus decisiones curriculares en la propia estructura disciplinar de la historia dejando a un lado al alumno al que iba dirigida, el aprendizaje por descubrimiento, a su vez, somete estas mismas decisiones a los procesos internos que se desarrollan dentro de la mente del estudiante sacrificando, en buena medida, la estructura y la organización de la disciplina a favor de una supuesta espontaneidad del aprendizaje. De una vez, surge la siguiente pregunta: ¿Existirá algún modelo capaz de tomar lo mejor de los anteriormente descritos y superar sus deficiencias; a apoyarse tanto en la estructura disciplinar propia a la historia como en los procesos psicológicos que pone en funcionamiento el estudiante para su aprendizaje, sin menospreciar ninguno de los dos aspectos? Dicha consideración simultánea de los procesos que suceden tanto dentro como fuera de la mente del estudiante implica una estrategia muy particular que debe asumir:

- el carácter constructivo y la naturaleza individual de los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje;
- la naturaleza no sólo metodológica sino también conceptual de la ciencia histórica.

La función de la educación progresista es precisamente proporcionar a los alumnos aquellas formas de conocimiento que jamás pudieran alcanzar

espontáneamente. Desde este punto de vista el aprendizaje por descubrimiento ha de ser demasiado elitista ya que en este caso sólo unos pocos estudiantes resultan capaces de obtener conocimientos revelantes. Para superar semejante deficiencia, D. Ausubel argumenta que "*se debe transformar el significado lógico en significado psicológico*"⁴⁹ rechazando, de tal modo, la tesis de Piaget de que sólo se entiende lo que se descubre y puede entenderse lo que se recibe.

La verdadera alternativa a la repetición mecánica es el significado que pueda alcanzarse tanto por descubrimiento como por la exposición o la recepción. El aprendizaje reconstructivo, basado en estas últimas, puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe y exige el cumplimiento de dos condiciones necesarias:

- el material de aprendizaje debe poseer un significado en sí mismo;
- el material resulta potencialmente significativo para el estudiante.

Estos aprendizajes significativos son subordinados de tal forma que la nueva idea aprendida se haya jerárquicamente subordinada a una idea ya existente en la mente del estudiante. Entonces, resulta evidente que para lograr el aprendizaje de un nuevo concepto es necesario tender una especie de "puente cognitivo" entre el nuevo concepto y la idea general presente en la mente del alumno.

La presentación y exposición de los materiales y las actividades deben estar diseñadas con el propósito de que el alumno adquiriera nuevos significados que modifiquen su estructura psicológica o mapa conceptual de la disciplina; estos materiales poseen una organización explícita para el estudiante de forma que éste no tenga que descubrirla, como en el modelo

⁴⁹ AUSUBEL, D., NOVACK, J. y HANESIAN, H. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1993, p. 115.

constructivo, sino más bien reconstruirla. Por lo tanto, el modelo de Ausubel del aprendizaje reconstructivo puede resultar sumamente útil para el estudio de la historia ya que proporciona una guía detallada para el profesor, con el fin de poder organizar de un modo eficiente la exposición de un tema concreto.

Sin embargo, a pesar de toda su eficacia y gran valor práctico, el aprendizaje por exposición (recepción) no carece de ciertas limitaciones. El mismo Ausubel reconoce que el modelo reconstructivo puede ser utilizado únicamente con alumnos que poseen un pensamiento formal plenamente desarrollado y un conocimiento mínimo de la terminología de la disciplina y sólo cuando el estudiante una vez hubiera sido introducido en el dominio de la metodología de la historia y en la aplicación de algunos de sus elementos terminológicos y conceptuales.

En mi práctica docente, he utilizado el modelo reconstructivo más que cualquier otro ya que la mayoría de los estudiantes del primer semestre de la carrera de historia de la Universidad Industrial de Santander ya poseen todas las características señaladas con Ausubel; el asunto resulta algo más difícil con los alumnos que están viendo la Historia Universal I como materia de contexto pero, por lo general, en el transcurso de las primeras clases logran a apoderarse de los fundamentos terminológicos y conceptuales de la historia lo que permite la aplicación del presente modelo.

El ejemplo más ilustrativo en este caso pueden ser aquellas primeras clases magistrales que se tratan sobre las características generales de las civilizaciones del Antiguo Oriente. En las primeras conferencias dedicadas al presente tema, para el docente es preferiblemente no hacer el énfasis en las características específicas de cada civilización concreta (egipcia, sumeria, babilonia, etc.) sino en los rasgos propios a todas estas sociedades: el carácter

fluvial de la base económica, el "despotismo oriental" como la base social, el carácter absolutista y teocrático del poder estatal, la comunidad campesina como la mano de obra principal, la esclavitud patriarcal, etc. Cuando los estudiantes dominen aquellos conocimientos básicos, se puede pasar a los temas más específicos (Antiguo Egipto, Sumeria, Akadia, Babilonia, etc.) cuya asimilación, por lo general, no presenta muchas dificultades para los estudiantes quienes no deben más que proyectar la información básica previamente obtenida sobre las condiciones concretas de cada civilización. Se puede ofrecer muchas otras estrategias tales como una conferencia magistral sobre las religiones de salvación para analizar posteriormente los rasgos distintivos del zoroastrismo, judaísmo, budismo, hinduismo, confucianismo, taoísmo y cristianismo; una clase dedicada a las características generales de una polis para centrar luego la atención en la historia de Atenas, Esparta, Tebas y otras ciudades Estados de la Grecia Clásica, etc., una evidencia clara de que el modelo reconstructivo es realmente el más eficiente para el aprendizaje de la Historia Antigua.

3.3 EL CONTENIDO DEL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA ANTIGUA

Los contenidos se consideran tradicionalmente la pieza clave del plan de estudios de cualquier disciplina; el elemento más prescriptivo y el más importante para los profesores. Sin embargo, afirma J. Domínguez Castillo, *"los todopoderosos contenidos muestran coherencia con la importancia que*

los objetivos conceden a la solución de problemas. En efecto, la distinción expresa que se ha hecho entre contenidos de conceptos, de procedimientos y de actitudes es una de las originalidades y, seguramente también, uno de los mayores aciertos del currículo."⁵⁰

A su vez, M. Limón y M. Carretero en su estudio empírico, realizado dentro del paradigma "experto-profano" han llegado a la conclusión de que en el estudio de la historia *"existe influencia entre el contenido del aprendizaje dentro de los procesos"*.⁵¹ En efecto, sería necesario considerar las características particulares del contenido específico del curso sobre el cual está diseñada la tarea con que trabajará el estudiante.

Los problemas con el contenido histórico se caracterizan por ser abiertas y poco definidos y carecen de un lenguaje simbólico o formal. Una determinada dimensión temporal y la relativización conceptual exigen la coordinación de diferentes perspectivas por lo que jamás existirá una única solución válida ni tampoco una relación directa con el desarrollo argumental en donde la respuesta final puede adquirir un formato narrativo. M. Limón y M. Carretero sugieren que *"tanto la dimensión temporal como la contextualización de la información conforman habilidades que se hallan implicadas en los procesos de razonamiento y solución de problemas del contenido histórico que incluso podrían desarrollarse a partir de la adquisición de conocimientos en el campo histórico"* y, consideran que en el estudio de la historia *"el paso del profano al experto es gradual y se*

⁵⁰ DOMÍNGUEZ Castillo, Jesús. La solución de problemas en ciencias sociales. En: POZO Municio, J.I. y otros. La solución de problemas. Madrid: Santillana, 1994, p. 133-178.

⁵¹ LIMÓN, María. y CARRETERO, Mario. Razonamiento y solución de los problemas del contenido histórico. En: CARRETERO, Mario y otros. Construir y enseñar: las ciencias sociales y la historia. Buenos Aires: Aique, 1995, p. 117-157.

expresaría en un mayor grado de organización y estructuración de los programas académicos".⁵²

En cuanto a los programas del estudio de la Historia Antigua, se organizan tradicionalmente de forma cronológica. Actualmente se debate mucho este diseño del contenido del curso, con el fin de crear un nuevo modelo didáctico que rompa con aquellas concepciones del aprendizaje que han venido dominando explícita o implícitamente la enseñanza tradicional. Todos los intentos de renovar el contenido del aprendizaje de la historia y de las ciencias sociales en general parten de un modelo didáctico que se concibe de una forma mucho más activa, ocupando un lugar central en la toma de decisiones educativas.

La práctica cotidiana del docente de la historia se ajusta, en gran parte, a sus propios preceptos inmanentes, que la misma materia se encarga de imponer a quien la modela y la enseña. La experiencia progresiva nos ofrece una serie de reglas y manipulaciones en cuanto al modo de manejar cada uno de los preceptos, de conducir la investigación y elaborar sus resultados; reglas que son las que resumimos precisamente bajo el nombre del método histórico. Podemos formularlas teóricamente, pero sería un grave error dejarse llevar de la quimera de considerarse un historiador por el simple hecho de memorizar mecánicamente todas las fechas y todos los nombres de los grandes personajes del pasado. Por lo tanto, según considera E. Meyer, el contenido del aprendizaje de la historia debe tomar en cuenta las siguientes tesis fundamentales:

⁵² Ibid., p. 118.

I. Se consideran como indiferentes, desde el punto de vista histórico y deben, por lo tanto, descartarse del modo más completo posible de un tratamiento científico de la historia, todos los elementos puramente individuales que hasta ahora se consideraban como factores decisivos en la trayectoria del desarrollo histórico, a saber:

- el carácter casual de los acontecimientos mismos, en la amplia extensión de este concepto;

- la libre voluntad del hombre, que se propone objetivos y trata de influir con arreglo a ellos en los acontecimientos, interviniendo así como un factor determinante en el desarrollo de los sucesos históricos, aun cuando no llegue a conseguir los fines que se traza;

- negación del libre atributo como factor histórico en torno a la que, a su vez, se guía la polémica sobre el papel de la personalidad en la historia;

- la significación de las "ideas", es decir, de determinadas representaciones y exigencias dominantes que gobiernan en gran medida a los hombres de una época determinada y definen el pensamiento, los fines y la acción de los individuos concretos.

II. Se considera como lo verdaderamente importante, desde el punto de vista histórico, los llamados fenómenos de masa, lo típico, por oposición a lo individual, que hasta ahora se colocaba en el primer plano. Semejante concepción de la historia de la humanidad aparece, por lo tanto, como exclusivamente la historia de las comunidades, los grupos y las sociedades de cualquier clase. Para los historiadores marxistas, el único objeto de la historia han sido las clases sociales, su desarrollo y sus luchas de unas contra otras; a ellas, a los verdaderos factores fundamentales de toda la existencia humana, están subordinados todos los demás fenómenos, tales como los grupos

puramente políticos y religiosos. En cambio, actualmente la mayoría de los historiadores abrazan la idea según la cual son las naciones, cuyo desarrollo progresivo concebido como un desarrollo de masas, las que constituyen en verdadero contenido de la historia. Si bien no cabe duda de que las masas se componen de individuos, estos últimos no deben ser considerados como seres concretos de un determinado carácter sino simplemente como exponentes típicos de los fenómenos de masa y como entes regidos y condicionados por leyes que por cualquier razón son destacados momentáneamente del seno de las grandes masas para enfocar sobre ellos la mirada histórica.

III. La historia también es una "ciencia de espíritu" que no puede negar la acción de los fenómenos espirituales ni de las impresiones anímicas, las reflexiones y las decisiones de la voluntad. Pero todos los fenómenos del alma discurren de acuerdo con las leyes y las normas que gobiernan cada sociedad concreta y, por lo tanto, no pueden ser estudiados fuera de su contexto social.

He ahí las propuestas en que las escuelas modernas quieren encuadrar los contenidos del aprendizaje de la historia. Pueden resultar útiles para la composición de los programas académicos pero, señala E. Meyer, "*no se debe estrangular las realidades vivas, suplantándolas por pálidos fantasmas y vagas generalidades. Aún suponiendo que los nuevos tópicos estuviesen un poco mejor elegidos y fuesen capaces de evocar en nosotros ideas de contornos más nítidamente definidos, poco saldríamos ganado con ellos, en rigor, precisamente porque tienen que atenerse necesariamente a lo más general, lo que les impide ponerse a todo con la variedad de infinita de la vida real*".⁵³

⁵³ MEYER, Eduard. El Historiador y la Historia Antigua. México: Fondo de Cultura Económica, 1982, p. 9 -10.

Contenido del programa académico del curso Historia Universal I en el contexto de la UIS

En el caso concreto de la Universidad Industrial de Santander, el plan de estudios vigentes del pregrado en la escuela de historia incluye la Historia Universal I (el Mundo Antiguo) como materia básica de 8 créditos y, por lo tanto, se considera una de las disciplinas más importantes para los estudiantes del primer semestre. Diversas circunstancias, comentadas en los capítulos anteriores, hacen de la Historia Universal I una materia que contiene toda una serie de dificultades específicas.

Para empezar, hay que mencionar su extraordinaria extensión cronológica (desde la aparición de los primeros seres humanos hace unos 2 millones de años hasta la caída del Imperio Romano de Occidente en 475 d.C.); la gran complejidad y variedad de sus formas y procesos políticos, económicos, sociales y religiosos; la dificultad de acceso a las fuentes originales, etc. Es más, un gran número de los estudiantes que ingresan en la carrera de historia tienen un conocimiento previo muy superficial y, a veces, tergiversado acerca del Mundo Antiguo. En cuanto a este problema, Fernando Martín, profesor del departamento de la Prehistoria, Historia Antigua y Arqueología de la Universidad de Barcelona, opina lo siguiente:

“El gradual desmantelamiento en los últimos veinticinco años de la tradición cultural clásica en la enseñanza secundaria española supone un grave problema añadido para la casi totalidad de los alumnos que llegan a nuestras facultades, quienes, además, no encuentran el complemento necesario en los planes de estudios vigentes. Si a ello se añade la masificación

de las aulas, inevitable a corto plazo, nos encontramos con un panorama no demasiado gratificante.”⁵⁴

En semejante situación, el estudiante, desorientado y a veces temeroso, se enfrenta por primera vez a toda la grandeza, el misterio y la complejidad del Mundo Antiguo, armado tan sólo con uno que otro texto guía y dispuesto a tomar apuntes que crea imprescindibles. En efecto, el papel del profesor y de sus conferencias en esta etapa inicial resultan ser de una importancia difícil de sobrevalorar pero, al mismo tiempo, el futuro historiador también debe aprender a trabajar e investigar por su propia cuenta, fuera del aula, algo que no todos los estudiantes logran a entender desde el comienzo. En tal caso, por parte del profesor sería muy ilustrativo hablarles sobre una antigua costumbre esquimal, según la cual el anfitrión, en señal de la bienvenida, no sólo servía a sus huéspedes los mejores trozos de carne y pescado sino también los masticaba para que ellos pudieran ingerir el alimento con mayor facilidad. El docente no debe asemejarse a aquel anfitrión esquimal en el sentido de que no tiene que ofrecer a sus alumnos una información previamente "masticada" sino impulsarlos a "masticar" por su propia cuenta.

El Mundo Antiguo de por sí es demasiado complejo y, por lo tanto, las preguntas que surgen a los estudiantes a medida que transcurre el semestre se tornan excesivamente numerosas. En ocasiones al profesor le resulta difícil atender a todos en un período tan corto como un semestre académico (16 semanas de 4 horas de clases semanales), sobre todo, si tomamos en cuenta el hecho que los grupos de Historia Universal I en la UIS suelen ser muy grandes (de 40 alumnos y más).

⁵⁴ MARTÍN, Fernando. Historia Antigua. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona. Departamento de la Prehistoria, Historia Antigua y Arqueología. 1997, p. 5.

No obstante, una situación tan compleja no deja de ser al mismo tiempo un estímulo para un mayor esfuerzo y creatividad del profesor en el diseño de los programas del curso, cuyo objetivo principal debe consistir en proporcionar a los estudiantes la orientación básica para conocer y comprender el contexto político, económico, social y cultural de la Antigüedad. El programa presentado en el Anexo A no está diseñado de un modo estrictamente cronológico sino más bien temático, tratando de ofrecer a los estudiantes un estudio complejo de tres temas básicos del curso: la Prehistoria, el Antiguo Oriente y el Mundo Clásico. A primera vista, el contenido del presente programa hace pensar que todas estas lecciones o apartados no distan mucho del tradicional enfoque político de la historia. Ciertamente, no es posible comprender el entramado del Mundo Antiguo en toda su integridad y diversidad de un sólo golpe de vista; una forma más segura de resolver dicho problema es la de tirar del hilo del poder político. Sin embargo, según afirma Jaques Le Goff, "*la historia política ya no es el espinazo de la historia, sino su núcleo*".⁵⁵ En realidad, el programa del curso, como ya se ha señalado anteriormente, debe únicamente proporcionar a los estudiantes una orientación básica en cuanto al contenido de la materia. Por lo demás, para los alumnos interesados, siempre queda la posibilidad de cursar otras asignaturas de alguna forma relacionadas con la Historia Universal I (filosofía, historia de las ideas políticas, historia del arte, etc.) donde se desarrollan específicamente los aspectos no profundizados en el presente programa.

⁵⁵ LE GOFF, J. Is Politics still the Backbone of History? *Historical Studies Today*. New York: Gilbert & Graubard, 1982, p. 349.

4. PROPUESTA DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA UNIVERSAL I

El presente capítulo ofrece una propuesta de algunas estrategias que pueden ser aplicadas para la enseñanza y el aprendizaje de cada tema concreto del curso Historia Universal I (la Prehistoria, el Antiguo Oriente y la Antigüedad Clásica, o mundo grecorromano) con el fin de favorecer la comprensión y el aprendizaje significativo de los sucesos históricos, mediante la implementación de propuestas elaboradas por la autora con base en su experiencia personal en las clases dictadas en la Universidad Industrial de Santander. La intención de la presente propuesta es evitar que la Historia Antigua se convierta en una materia repetitiva, memorística y carente de sentido y relevancia por lo que se considera imprescindible definir que cualquier estrategia de enseñanza y aprendizaje es un proceso de toma de decisiones por medio de la cual tanto el docente como el alumno sean capaces de determinar de manera conciente aquellos conocimientos necesarios para poder reconstruir el pasado como un cuadro íntegro y complejo. Consideramos que dicha propuesta puede parecer interesante e innovadora debido a una relativa escasez de investigaciones y trabajos acerca de las estrategias específicas enfocadas a las ciencias sociales y, más concretamente, a la Historia Antigua, en comparación con las realizadas en el campo de las ciencias naturales.

4.1. LA PREHISTORIA: APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

En mi práctica docente con los estudiantes de historia y de contexto de la Universidad Industrial de Santander, la estrategia más apropiada para el inicio de las clases resultó ser la basada en la solución de problemas, puesto que la situación problemática en el aula surgió prácticamente desde el primer día de clases cuando, tras una breve introducción, comenzamos el estudio de la Prehistoria, el primer tema del curso de la Historia Universal I.

La situación en el aula puede ser considerada como problemática siempre y cuando, según J. García, ésta última "*no es familiar para el alumno y presenta la novedad como la característica fundamental*"⁵⁶ o, en otras palabras, cuando se trata de una situación abierta que le permite al estudiante utilizar su estructura conceptual con el fin de hallar una posible solución mediante el descubrimiento de relaciones entre las variables y los factores involucrados. De tal forma, la solución de un problema le debe posibilitar al alumno la reestructuración conceptual, la formulación de sus propias hipótesis y el desarrollo de sus habilidades cognitivas, metacognitivas y creativas; tarea que exige un gran esfuerzo y responsabilidad tanto de los estudiantes como del docente.

En el caso concreto del tema de la Prehistoria, el primer problema surge a causa del mismo carácter algo confuso de este concepto. En realidad, el término Prehistoria es poco afortunado ya que, desde el punto de vista semántico, significa "antes de la historia" y, dado que el artífice de ésta última

⁵⁶ GARCÍA García, José Joaquín. Didáctica de las ciencias. Resolución de problemas y desarrollo de la creatividad. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003, p. 44.

es el hombre, los estudiantes, en su mayoría, tienden a pensar que se trata de la época anterior a la aparición del género humano, lo que no es cierto. La comprensión del verdadero significado de la Prehistoria se complica aún más por lo que, a nivel coloquial, siempre que se habla de los "animales prehistóricos", por ejemplo, de los dinosaurios, se está refiriendo a las criaturas extinguidas antes de la aparición del hombre. Por lo general, existen distintos enfoques que determinan el sentido de la Prehistoria, por lo que el docente debe de una vez explicar con claridad que en el contexto de la materia Historia Universal I, la definición de la Prehistoria no significa "antes de la historia" o "antes del hombre" sino "antes de la historia escrita" y abarca el período desde los primeros indicios de la actividad humana hasta la aparición de los primeros textos escritos. En este caso, sería muy ilustrativo realizar en el tablero una línea del tiempo donde se ubiquen diferentes etapas de la historia de la Tierra que facilite a los alumnos las nociones de duración, sucesión y simultaneidad de sus acontecimientos claves: la creación de la Tierra, la aparición de las primeras formas de vida, el surgimiento de los primeros animales vertebrados, principales etapas de la evolución humana, el descubrimiento del fuego, de la agricultura, de los metales, etc. hasta llegar a la época de los primeros escritos redactados. Sería bueno que el profesor utilice dos colores diferentes para señalar los acontecimientos anteriores y posteriores a la aparición del género humano; aquel "tablero inteligente" hablará por sí mismo facilitando considerablemente la solución del problema.

Hay que tener en cuenta que la definición de la Prehistoria como la "época antes de la historia escrita" plantea inevitablemente un segundo problema, relacionado con el establecimiento de sus límites cronológicos que, a diferencia de los de las épocas posteriores, no pueden ser definidos con

exactitud. En realidad, esta tarea se complica día a día, puesto que cada nuevo hallazgo va adelantando el comienzo de este período o, por el contrario, retrocediendo su final. En tal caso, es preciso que el estudiante comprenda el hecho que el fin de la Prehistoria no fue simultáneo en diferentes partes del mundo: mientras los habitantes de Mesopotamia abandonaron la Prehistoria en el IV milenio a.C., algunos pueblos de África, América, Australia y Oceanía permanecieron en ella hasta la época reciente. Para una mejor solución, el docente de nuevo podría recurrir al "tablero inteligente", trazando una nueva línea del tiempo y representando en ella los descubrimientos científicos más importantes para la definición de los límites cronológicos de la Prehistoria. En este caso, sería apropiado que el profesor utilice dos colores diferentes para señalar los acontecimientos que permitieron adelantar el comienzo de la Prehistoria (el primer descubrimiento de los restos del Hombre de Neandertal en 1856, el del Homo Erectus en 1893 y el de aún más primitivo Australopithecus en 1924) y de los que, por el contrario, posponen su final, por ejemplo, el hallazgo en 1971 en la isla de Mindanao, en las Filipinas, de la pequeña tribu de los tasaday que hasta aquel momento no tenía ningún contacto con el mundo exterior y vivía en plena Edad de Piedra.⁵⁷

Los dos procedimientos anteriormente descritos ayudan al estudiante a afianzar las competencias cognitivas, tales como saber (adquirir una noción básica sobre las etapas y los logros más importantes de la Prehistoria) y sistematizar (saber ubicar correctamente a cada especie humana y sus principales logros en una determinada etapa de la Prehistoria); tan sólo al cerciorarse de que la mayoría de los alumnos han desarrollado estas

⁵⁷ Ver en: WHITE, Edmund y BROWN, Dale. El primer hombre. México: Ediciones Culturales Internacionales, 1989, p. 137-147.

competencias básicas, el profesor puede encargarles la tarea de investigar por su propia cuenta algunos aspectos más específicos del tema.

A medida que el curso avance, resulta evidente que al estudiante le parece mucho más difícil "entrar en la Prehistoria", sentirla, disfrutarla e identificarse con ella que con cualquier otro tema de la Historia Universal I. Siempre que tratemos de recrear tal o cual época en su plenitud, no debemos perder de vista el factor espiritual, es decir, el mundo interno del hombre, una tarea sumamente difícil para la Prehistoria pues, a pesar de que los recientes descubrimientos científicos nos permiten tener ideas bastante claras sobre la apariencia física de nuestros primeros ancestros, la flora y la fauna que los rodeaba, su hábitat, su técnicas de caza y recolección, sus habilidades artesanales y los materiales usados para fabricar armas y herramientas, la vida espiritual del hombre prehistórico sigue siendo un gran enigma. Todo esto hace ver la Prehistoria como un simple depósito de restos fósiles y rocas talladas y, por supuesto, desmotivante para el alumno. En más de una ocasión, los estudiantes del primer semestre de la carrera de historia ni siquiera tratan de disimular su falta de interés por la Prehistoria y su deseo de dejarla atrás lo antes posible para poder sumergirse en el maravilloso mundo de las primeras civilizaciones cuanto la vida, según el testimonio de ellos mismos, *"se hizo mucho más interesante y placentera que la pobre y lúgubre existencia de las pequeñas bandas de cazadores y recolectores que ni siquiera sabían disfrutar de la vida sino simplemente luchaban por sobrevivir"*.⁵⁸

En este caso, el problema puede ser planteado de siguiente forma: "¿Cómo era la vida espiritual del hombre prehistórico?" o "¿Era la vida

⁵⁸ Fragmento del cuestionario realizado entre los estudiantes del primer semestre de la carrera de historia de la Universidad Industrial de Santander.

espiritual del hombre prehistórico realmente tan pobre como puede parecer a primera vista?" y su solución consiste en hacer descubrir a los estudiantes que el "pobre cavernícola" no era un ser tan tosco y bruto como lo pintan algunas tiras cómicas o dibujos animados. En realidad, la Prehistoria oculta numerosos misterios realmente fascinantes que el estudiante ignora y, por lo tanto, debe descubrir.

¿Qué sensaciones experimentaba el Australopithecus, aquella criatura casi humana pero aún demasiado simiesca para ser considerada un hombre verdadero, cuando descubría nuevos horizontes agazapado entre las ásperas hierbas de la sabana africana? ¿En qué pensaba el Homo Habilis mientras sus dedos, tan parecidos a los nuestros, tallaban su primer cuchillo de sílex en el fondo de la famosa Barranca de Olduvai? ¿Qué debía sentir su sucesor, el ágil y perspicaz Homo Erectus mientras contemplaba, atraído por curiosidad pero aún inmóvil por el temor, la erupción de un volcán o los resplandores de un incendio forestal, hallándose no más que a un solo paso del descubrimiento del fuego y de sus maravillosos dones? ¿Qué penas agobiaban al sensible corazón del Hombre de Neandertal, aquel ser misterioso llamado por R. Solecki *"una mente brillante encerrada en el cuerpo de una criatura primitiva"*⁵⁹, cuando lloraba la muerte de sus seres queridos y preparaba sus cuerpos para el último viaje sin retorno? ¿Qué inspiraba al Hombre de Cro-Magnon, el primer gran artista en la historia, a plasmar en las paredes de las cavernas a los furibundos bisontes, graciosos ciervos y caballos en pleno galope o tallar una minúscula figurilla femenina de opulentas formas en un trozo de marfil? ¿Qué esperanzas albergaban las mujeres del Neolítico

⁵⁹ SOLECKI, Ralph. Shanidar, the first flower people. New York: Alfred A. Knopf, 1971, p. 123.

mientras sembraban las primeras semillas de trigo en las fértiles tierras a orillas del Tigris y Eufrates o el artesano que daba sus primeros martillazos a un trozo de cobre nativo sin siquiera sospechar que con esto cruzaba la invisible frontera entre las Edad de Piedra y la era de los metales? El planteamiento de estas y muchas otras preguntas sobre el mundo interno de nuestros ancestros prehistóricos, sobre sus tristezas y alegrías, miedos y recelos, sueños y esperanzas puede ser aquel primer paso importante hacia el despertar del interés del estudiante por la Prehistoria. Además, es importante motivar a los estudiantes para que formule sus propias preguntas.

Por desgracia, no existen muchos textos especializados y, al mismo tiempo, comprensibles para el estudiante del primer semestre sobre la espiritualidad del hombre prehistórico. Por lo tanto, en mis clases me he decidido ofrecer a los alumnos la lectura de la introducción del libro *El Hombre de las Flores*, una novela corta de mi propia autoría.⁶⁰ Se trata de un texto de tan sólo cinco páginas y de carácter expositivo que, como cualquier otro texto de este tipo, se caracteriza por la intención de presentar al lector la información de distinto tipo (teorías, predicciones, limitaciones, generalizaciones, fechas, conclusiones, personajes, etc.), proveyendo cierta cantidad de explicaciones y elaboraciones, es decir, pertenecer a algún género textual que describa minuciosamente una realidad. En el caso concreto de *El Hombre de las Flores*, se trata del hallazgo realizado en 1960 en la caverna de Shanidar, en las montañas de Zagros (Iraq) por Ralph Solecki, arqueólogo de la Institución Smithsonian, de restos fósiles de un Neandertal de unos 50 mil años de antigüedad que evidenciaban que el cadáver había sido colocado sobre

⁶⁰ ESPINEL Souares. Anastassia. *El Hombre de las Flores*. Bogotá: Panamericana, 2005, p. 11-15.

un lecho cuidadosamente preparado con ramas de pino y cubierto con flores silvestres.

Terminada la lectura, a los estudiantes se les propone formar grupos de 5-7 personas para estudiar el caso (hallazgo de polen fosilizado de diversas flores en un enterramiento prehistórico) y tratar de contestar a la siguiente pregunta: ¿Qué papel podrían desempeñar las flores silvestres en los ritos funerarios de los Neandertales y si aquel descubrimiento podría derramar cierta luz sobre el enigma de la vida espiritual de aquellos hombres prehistóricos?

Finalizada la discusión (su duración, por lo general, no supera unos 20-25 minutos), cada grupo recibe la tarea de componer y presentar un texto argumentativo basado en el estudio del caso para ofrecer su propia hipótesis en cuanto al enigma del "hombre de las flores". El texto compuesto por cada grupo debe presentar una argumentación discursiva para justificar una determinada opción propia de los razonamientos dialécticos y apoyarse en una estructura racional en forma de tesis sustentadas con argumentos o razonamientos de diversa índole como hechos, casos ilustrativos, ejemplos particulares, evidencias, testimonios de los expertos, etc. En el proceso de la composición de textos, cada grupo debe tomar en cuenta los hechos como la ubicación de la caverna de Shanidar junto a una falla geológica, la época del año en que debió ocurrir la muerte del "hombre de las flores", las propiedades medicinales de las plantas halladas en la tumba, etc. con el fin de elaborar su propia hipótesis y argumentarla adecuadamente. Para facilitar el trabajo, el docente puede orientar a los grupos con preguntas como: ¿Cuáles podían haber sido las circunstancias de la muerte del "hombre de las flores"? o ¿Qué

significado podían haber desempeñado las flores en los ritos funerarios primitivos?

Para mí ha sido muy interesante leer los textos compuestos por cada grupo ya que resultaba evidente que por medio de la lectura, la escritura y el estudio de este caso concreto los alumnos mostraban una gran creatividad ofreciendo una hipótesis bastante originales: como la cueva está situada en una zona sísmológica activa, el "hombre de las flores" pudo haber muerto víctima de un terremoto; como todas las especies de plantas halladas en la sepultura florecen a comienzos de primavera, el personaje pudo haber muerto a causa de la inanición ya que el invierno era la época de muchas privaciones para el hombre prehistórico; como la mayoría de las flores colocadas en la tumba se usan por los actuales habitantes del Zagros con fines medicinales, los Neandertales también podían usarlos como remedios por lo que las esparcieron sobre el cadáver de su compañero caído para restablecer su salud en el más allá; el "hombre de las flores" pudo haber sido una especie de chamán o curandero de su clan, etc. A pesar de toda esta diversidad de hipótesis, todas las opiniones coincidían en que el verdadero Hombre de Neandertal, lejos de ser un simple bruto gruñidor de las tiras cómicas, fue un ser complejo y sensible, capaz de llorar la pérdida de un ser querido, apreciar la belleza de las flores e incluso creer en la inmortalidad del alma y la existencia de la vida después de la muerte.

Es curioso que después de leer esta breve introducción, muchos estudiantes realizaron por su propia cuenta la lectura del libro completo para conocer mi propia versión de la historia del "hombre de las flores", además, buscaron otros textos relacionados con el tema, tales como el libro *El Hombre*

de Neandertal de G. Constable⁶¹ y el artículo *Los Neandertales* de R. Gore⁶² y comenzaron a mostrar un verdadero interés por la Prehistoria con intención de averiguar algo más sobre la vida espiritual de nuestros primeros ancestros. Realmente, es un ejemplo bastante ilustrativo de la práctica de la enseñanza ya que permite utilizar varias estrategias del aprendizaje colaborativo (la resolución de problemas, la lectura y la escritura y el estudio de caso) durante una sola clase.

En la última clase dedicada a la Prehistoria he propuesto a los estudiantes responder a la siguiente pregunta: ¿Cuál era su concepto de la Prehistoria antes de asistir a nuestro curso y si los conocimientos adquiridos en clases lo han modificado? Las respuestas han sido bastante curiosas, he aquí algunas de ellas:

“Nunca había estudiado a fondo el tema porque no me parecía interesante pero ahora que sí lo hice me parece mucho más entretenido pues gracias a estas clases descubrí que los humanos modernos abrigamos los mismos temores, sueños y deseos que nuestros ancestros hace miles de años y, por lo tanto, no nos diferenciamos mucho de ellos.

Mi concepto de la Prehistoria cambió bastante pues antes creía que no era más que la simple "era de los dinosaurios" pero ahora veo que fue una época mucho más prolongada, desde la misma aparición de nuestro planeta hasta las primeras fuentes escritas redactadas y, por lo tanto, una época trascendental para la humanidad.

⁶¹ CONSTABLE, George. El Hombre de Neandertal. Orígenes del Hombre. México: Ediciones Culturales Internacionales, 1989.

⁶² GORE, Rick. Los Neandertales. En: Revista National Geographic, t. 189, N 1, enero de 1996.

Antes de asistir a las clases, creí que todo lo relacionado con la Prehistoria era seco, frío y, por lo general, aburrido y me imaginaba al hombre de las cavernas como un animal más en medio de los depredadores que lo rodeaban. Ahora tengo un concepto mucho más amplio en cuanto a él y a la Prehistoria en general; reconozco que fue una época realmente interesante y experimento un fuerte deseo de profundizar mis conocimientos sobre varios aspectos prehistóricos por mi propia cuenta.

Después de leer el Hombre de las Flores y otros textos recomendados por la profesora, me he dado cuenta de que los humanos modernos debemos conocer la vida de nuestros primeros ancestros y, más que todo, su vida espiritual que sorprende por su riqueza y complejidad.”⁶³

Al juzgar por las respuestas de los estudiantes, resulta evidente que la metodología escogida para la enseñanza y el aprendizaje de la Prehistoria, en términos generales, ha logrado despertar en el alumno el interés hacia el tema y el deseo de seguir profundizando sus conocimientos sobre el mundo prehistórico por su propia cuenta y, por lo tanto, nos permite afirmar que nuestro objetivo principal ha sido alcanzado.

4.2 EL ANTIGUO ORIENTE: CONSTRUYAMOS DESDE EL ERROR

El segundo tema del curso, el Antiguo Oriente, resulta sumamente importante pues precisamente las primeras culturas orientales suponen la verdadera elevación del hombre desde la primitividad a la civilización en todos los sentidos de esta palabra: el sedentarismo, la relativa estabilidad

⁶³ Fragmentos del cuestionario realizado entre los estudiantes del primer semestre de historia de la Universidad Industrial de Santander.

económica, la creación del Estado, la escritura, la filosofía política, las primeras instituciones religiosas y muchos otros elementos que pasaron a ser el patrimonio de la humanidad de una u otra forma. Por lo tanto, el Antiguo Oriente, desde el comienzo del aprendizaje, suele despertar en los estudiantes un interés mucho mayor que la Prehistoria pero todo esto no significa que la enseñanza y el aprendizaje del presente tema estén exentos de dificultades.

Aunque el segundo tema del curso, a diferencia del anterior, está dotado de una vasta documentación histórica y de una gran variedad de fuentes originales, F. J. Presedo Velo señala que *"la actual historia del Antiguo Oriente es el producto de la ciencia europea del siglo XIX, la única que se elevó el nivel de los conocimientos modernos de un modo irreversible. El naufragio de las culturas propiamente orientales a manos de los griegos, los romanos y más tarde de los árabes, creó un abismo en el entendimiento de las mismas para la erudición occidental"*.⁶⁴

En la primera clase, el docente debe dar a entender a los estudiantes que el Antiguo Oriente es un término bastante generalizado que se utiliza para denominar un prolongado período desde la aparición de los primeros focos de la vida urbana y los primeros textos pictográficos redactados en Sumer (IV milenio a.C.) hasta la expansión del Imperio Persa (siglo VI a.C.). Geográficamente, abarca un territorio muy extenso desde el África Nororiental hasta el Lejano Oriente e incluye numerosas civilizaciones que, a pesar de cierta similitud en su base económica y sociopolítica, poseen numerosas características particulares. Por lo tanto, para facilitar la enseñanza y el

⁶⁴ PRESEDO Velo, Francisco José. Principales etapas en el conocimiento del Antiguo Oriente. En: Gran Historia Universal. Volumen II. Antiguos Imperios Orientales. Madrid: Najera, 1987, p. 11-24.

aprendizaje del presente tema, resulta oportuno dividirlo en los siguientes tópicos más especificados:

- el Antiguo Egipto;
- el Antiguo Próximo y Medio Oriente (las civilizaciones sumeria, akadia, babilonia, hitita, fenicia, asiria, israelita y persa);
- el Antiguo Lejano Oriente (las civilizaciones india y china).

Cabe señalar que desde la primera clase, el docente debe estar dispuesto a aceptar el hecho de que la visión previa de los estudiantes respecto a Egipto, Babilonia y otras famosas civilizaciones orientales suele resultar bastante errónea. Precisamente por eso consideramos que el procedimiento óptimo para solucionar dicha situación sería elegir una estrategia cognitiva basada en la detección, identificación y rectificación de errores.

En relación con el error como principio de aprendizaje se puede señalar que *"docentes y estudiantes aprenden de sus errores, siempre y cuando se hacen conscientes de estos, reflexionen sobre sus causas, detecten dónde está la falla y construyan un mejor proceso a partir de este conocimiento"*.⁶⁵ Al decidirme por el uso del error como estrategia de enseñanza, he construido mi primera clase sobre el Antiguo Oriente de la siguiente forma:

Paso 1. Detección del error.

La manera más fácil y eficiente de detectar los principales errores de los estudiantes respecto a las civilizaciones orientales consiste en proponerles

⁶⁵ CORREDOR Montagut, Martha Vitalia; PÉREZ Angulo, Martha Ilce y ARBELÁEZ López, Ruby. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2007, p.119.

contestar a la siguiente pregunta: ¿Cuál es su idea previa sobre Egipto, Babilonia y otras civilizaciones orientales? He aquí algunas de las respuestas:

“Lo primero que me imagino al oír las palabras "Antiguo Oriente" son unos reyes poderosos y despiadados que se creen unos auténticos dioses vivientes y mandan las inmensas tropas de feroces guerreros a borrar de la faz de la tierra ciudades e imperios enteros.

Las civilizaciones orientales se asocian para mí con un gobierno estrictamente centralizado y muy despótico, cuando un solo hombre tiene derecho a decidir todo por todos mientras el resto de la población se comporta como un rebaño obediente y mudo.

Todo para el rey, nada para los súbditos; esta, al parecer, era el lema de todas las sociedades orientales.

Entre todas las civilizaciones orientales, la egipcia es la que me parece la más fascinante pero lo único que recuerdo de ella es lo que cuenta la Biblia sobre los faraones malvados que explotan sin piedad a los pobres israelitas y mandan asesinar a todos los niños judíos. Por otro lado, no puedo no admirar el genio creador de aquella gran cultura.

Lo único que sé de Egipto, son sus faraones crueles, los sacerdotes de cabeza rapada, las tumbas y las escalofriantes historias de la maldición de Tutankamón y de los muertos vivientes al estilo de La Momia o El Rey Escorpión; en cuanto a las otras culturas orientales, francamente no tengo ni idea.

Por nada me gustaría ser un esclavo en Egipto o en ninguna otra civilización del Antiguo Oriente, uno de aquellos desdichados que trabajaban de la noche a la mañana construyendo pirámides y otros monumentos

destinados a glorificar a los reyes sin recibir nada a cambio, sin siquiera ser considerados seres humanos.

El Antiguo Oriente para mí es el sinónimo del despotismo, la esclavitud y la crueldad extrema.”⁶⁶

Basándonos en lo anteriormente expuesto, podemos concluir que la mayoría de los estudiantes del primer semestre de historia identifican el Antiguo Oriente con un verdadero imperio del despotismo, la opresión y la crueldad extrema. Con eso, se puede afirmar que el error principal ha sido detectado.

Paso 2. Identificación del error.

La siguiente etapa consiste en la descripción del error y la búsqueda y precisión de sus causas principales. Dichos procedimientos resultan sumamente importantes en la definición de acciones que permitan superar el problema y continuar el proceso del aprendizaje y la enseñanza.

En nuestro caso concreto, lo primero que debe hacer el profesor es preguntar a los estudiantes de dónde han sacado aquella imagen tan siniestra del Antiguo Egipto y otras civilizaciones orientales. La mayoría de los alumnos señalan como fuente el Antiguo Testamento que, sin lugar a dudas, es una obra muy valiosa desde el punto de vista literario pero su valor histórico es más bien discutible ya que no existe ningún testimonio fiable ni pruebas arqueológicas ni siquiera de la presencia de los hebreos en Egipto ni, mucho menos, de aquel trato inhumano que tenían que soportar allí.

⁶⁶ Fragmentos del cuestionario realizado entre los estudiantes de la Universidad Industrial de Santander.

Otra pregunta puede ser formulada por el docente de siguiente manera: si las antiguas civilizaciones orientales fueron realmente tan despóticas e inhumanas, ¿por qué resultaron tan estables y longevas? Realmente, mientras las civilizaciones egipcia y china persistieron, sin cambios importantes, durante más de tres mil años, el Imperio Romano, el más duradero entre todos los imperios occidentales, no había logrado sobrevivir ni siquiera un solo milenio. Semejante planteamiento del problema siembra en la mente de los alumnos las primeras semillas de duda en cuanto a su posición inicial respecto a las civilizaciones orientales y, por lo tanto, ya se siente preparada para recibir y asimilar nuevas ideas.

Paso 3. Rectificación del error.

El siguiente procedimiento comprende la corrección y la respectiva eliminación del error; resulta decisivo para la estrategia que estamos desarrollando ya que exige al profesor un conocimiento detallado del contenido y de las competencias que se están trabajando para que, finalizada la clase, el estudiante tome conciencia de su error, identifique lo que lo ha originado y actúe en consecuencia tanto para el presente como para el futuro.

Lo mejor que puede hacer el docente en este caso es presentar a los estudiantes una conferencia magistral, documentada con los últimos descubrimientos de la egiptología y otras ramas de ciencia histórica dedicadas al estudio del Antiguo Oriente, sobre la estructura económica y socio-política de las civilizaciones orientales en general, centrando la atención del alumno no en los rasgos específicos de cada cultura concreta sino en las generalidades. En primer lugar, es importante mencionar el ámbito geográfico y el carácter fluvial de dichas civilizaciones ya que su ubicación en los valles aluviales

surcados por los caudalosos ríos ya que *"para el mejor aprovechamiento de sus aguas y la óptima utilización de recursos hidráulicos se exigía una temprana aparición de formas políticas superiores, de Estados centralizados, capaces de controlar grandes extensiones de terreno con su consiguiente potencial humano"*.⁶⁷ Es importante que el estudiante entienda que los grandes imperios orientales debieron su temprana aparición y su carácter estrictamente jerarquizado no a la arbitrariedad y ansia del poder de sus soberanos sino a las inundaciones del Nilo, el Eufrates, el Hoang-Ho y otras particularidades de su geografía.

Explicando la estructura social de las civilizaciones orientales, el profesor debe centrar la atención del auditorio en siguientes puntos:

- la ausencia de la propiedad privada ya que toda la tierra sin excepción pertenecía, en teoría, al monarca quien la donaba a los nobles, los sacerdotes, los funcionarios estatales y al pueblo sin que nadie se quedara privado de aquella "gracia divina";

- la presencia de una numerosa y relativamente próspera clase media conformada por los escribas y funcionarios menores;

- al función del ejército mucho menos relevante de lo que sería lógico pensar ya que, salvo un pequeño grupo de altos oficiales pertenecientes a la nobleza, no estaba formado por soldados profesionales sino por los simples trabajadores temporalmente llamados a las filas;

- el hecho de que la clase más numerosa de cualquier sociedad oriental, en contra de lo que se suele pensar habitualmente, no eran los esclavos sino los campesinos y artesanos libres que, además de su obligación principal de

⁶⁷ PARDO Parcerisa, Josep. Los orígenes de la civilización mesopotámica. Madrid: Najera, 1987, p. 58.

pagar impuestos al Estado, tenían que prestar el servicio militar y trabajar en las obras públicas;

- el número bastante reducido de esclavos en comparación con el resto de las clases sociales y el carácter patriarcal, es decir, relativamente suave de la esclavitud que destinaba al esclavo casi exclusivamente al servicio doméstico y no lo consideraba un simple "instrumento parlante" sino más bien un miembro menor de la gran familia patriarcal.

En la próxima clase sería bueno realizar una especie de cuis para valorar si los estudiantes han logrado a rectificar su error y formar una nueva imagen del Antiguo Oriente. El siguiente procedimiento puede ser la repartición de temas más específicos sobre civilizaciones orientales concretas entre los estudiantes para presentar exposiciones individuales o en grupo; algunas de ellas, según el deseo de los alumnos, pueden tener forma de una obra teatral como, por ejemplo, la exposición sobre la literatura de la Antigua India (ver Anexo 2) y, al final del curso, un ensayo individual cuyo tema puede ser "¿Cuál de las civilizaciones del Antiguo Oriente me ha llamado la mayor atención y por qué?" La nota final del segundo corte, en este caso, debería basarse en el promedio de las notas del cuis, la exposición oral y el ensayo escrito.

4.3 LA ANTIGÜEDAD CLÁSICA (MUNDO GRECORROMANO): LAS VENTAJAS DE LA ESTRATEGIA ORGANIZATIVA

Bajo la Antigüedad Clásica se entiende, en sentido amplio, la última fase de la historia antigua cuyos marcos temporales incluyen el período desde los siglos VIII a.C. - V d.C. (época de la plenitud de las civilizaciones griega y

romana) y su dimensión espacial "*abarca inicialmente la cuenca del Mediterráneo extendiéndose posteriormente hasta el Próximo y Medio Oriente con las conquistas de Alejandro Magno y el helenismo y hacia Europa Occidental con el Imperio Romano*"⁶⁸.

Es un tema sumamente importante no sólo porque cierra el curso de la Historia Universal I concluyendo el ciclo de las grandes culturas y civilizaciones de la Antigüedad sino también marca el inicio de nuestra propia cultura occidental y, al mismo tiempo, sirve de enlace que une el presente curso con el siguiente, Historia Universal II (el Medioevo). Por lo general, los estudiantes, atraídos tanto por la magnitud y belleza del mundo grecorromano como por su sorprendente parecido de algunos de sus valores, principios y problemas con los de nuestra sociedad actual, muestran por este último tema un interés mucho mayor que por los dos anteriores pero, de todos modos, su aprendizaje y enseñanza tampoco están completamente exentos de ciertos problemas cuya solución exige al docente más creatividad e ingenio que en cualquier otro tema.

Por ejemplo, el aprendizaje significativo de la civilización griega no es posible sin el conocimiento básico de su mitología ya que "*el mito hace la presentación de muchos aspectos importantes de cada civilización y, sobre todo, de sus orígenes y conformación definitiva como pueblos, cuyas culturas son el sincretismo de las costumbres, creencias mítico-religiosas, expresiones artísticas, etc., de culturas más antiguas*".⁶⁹ Realmente, en los mismos albores del Mundo Clásico, las maravillosas historias sobre los dioses

⁶⁸ MONTENEGRO Duque, Ángel. El Imperio, la gran realización de Roma. En: Gran Historia Universal. Volumen IV. Roma y el Imperio Romano. Madrid: Najera, 1986, p. 11-21.

⁶⁹ MORALES Guerrero, Enrique Rafael. Estudio preliminar sobre mitología clásica. Bogotá: Fondo Nacional Universitario, 1997, p. 13.

olímpicos sorprendían la mente humana con su belleza y expresividad; unas narraciones fabulosas donde los dioses aman y odian, cometen pecados y se arrepienten de ellos como simples mortales, mientras los seres humanos desafían el destino y llevan a cabo grandiosas proezas asemejándose a los mismos habitantes del Olimpo. Sin embargo, a través de largos siglos del oscurantismo y la escolástica medieval y la pulcra rigidez del Renacimiento y la Ilustración, el impresionante colorido de la mitología griega va palideciendo paulatinamente, transformados sus personajes en unas siluetas borrosas que se vislumbran en los viejos frescos o en unas estatuas de mármol exclusivamente blanco, con los ojos ciegos y labios cerrados por la eternidad; unas imágenes lejanas, abstractas, frías y, por lo general, aburridas.

Como consecuencia, los estudiantes no muestran mucho entusiasmo ante la perspectiva de sumergirse en el mundo de los dioses y héroes griegos y consideran el tema de la mitología clásica como algo infinitamente lejano de la realidad. Por lo tanto, la tarea principal del profesor en este caso consiste en tratar de rescatar la herencia espiritual de la Antigua Grecia en toda su plenitud, devolverle su brillo y colorido inicial y convencer a los alumnos de que el conocimiento básico acerca de sus dioses y héroes es parte indispensable del bagaje cultural no sólo del futuro historiador sino de cualquier hombre culto.

La enseñanza y el aprendizaje de los temas mitológicos tradicionalmente se limitan con una conferencia magistral sobre los orígenes de los dioses o, a veces, con una simple presentación del árbol genealógico de los olímpicos y sus descendientes mortales por parte del profesor y la memorización de sus nombres por parte de los estudiantes lo que, por supuesto, resulta insuficiente para comprender el significado de la mitología

clásica y, mucho menos, su aporte en la cultura universal ni su influencia en la mentalidad del hombre occidental de las épocas posteriores incluyendo la actual.

Por lo tanto, hemos propuesto sustituir el tradicional aprendizaje memorístico con una estrategia **ORGANIZATIVA** que pretende crear en el aula un ambiente menos tenso y más adecuado para la apropiación del tema y, además, comprende un alto grado de participación por parte de los estudiantes que les permite desarrollar sus competencias cognitivas (saber, sistematizar, analizar y reflexionar), actitudinales (respetar, aceptar y colaborar) y axiológicas (utilizar y capacitar). Es más, la estrategia escogida no sólo permite al alumno comprender mejor el significado de los mitos griegos y los valores ético-morales del Mundo Clásico sino también aprender a ser más activos y más responsables, apreciar mejor sus propias habilidades creativas y valorar aquellas ventajas que les ofrece el trabajo en grupo.

Secuencia de actividades

Paso 1.

La conferencia magistral del profesor que, a diferencia del modelo tradicional, no debe tratar de la mitología propiamente dicha sino del espacio geográfico y ámbito natural en que había surgido y desarrollado la civilización griega haciendo énfasis en aquellas diferencias que ofrecía el Mediterráneo en comparación con las civilizaciones orientales, ya conocidas por los estudiantes en las clases anteriores. El profesor debe centrar su atención en la organización socio-económica de la polis griega basada en la propiedad privada y el gobierno democrático, a su estructura social, a una esclavitud mucho más desarrollada y, por lo tanto, más cruel que en el Antiguo Oriente y

a otras características de la civilización griega que la diferenciaban del "despotismo oriental" de Egipto, Mesopotamia y otras culturas previamente analizadas por los estudiantes y en la formación de un nuevo tipo de hombre emprendedor, ambicioso y egocéntrico, totalmente distinto al "súbdito ideal" de las sociedades orientales.

Paso 2.

Finalizada la conferencia magistral, el profesor debe contestar a las preguntas de los estudiantes y aclarar, a la medida de lo posible, sus dudas. Al final de la clase, los estudiantes son divididos en grupos de unas 5-7 personas y reciben la tarea para la próxima sesión: organizar una especie de pequeña obra teatral sobre la vida y las aventuras de un determinado dios o diosa olímpica que les asigna el profesor para presentarla dentro de una semana.

Paso 3.

Trabajo en grupo extra aula. Durante una semana los estudiantes deben distribuir los roles: quién será el (la) protagonista representando el papel de dios (diosa); quiénes desempeñarán papeles secundarios (por ejemplo, de ménades y sátiros en la historia de Dionisos, de las musas en la de Apolo, de nereidas y tritones en la de Poseidón, de ninfas en la de Artemisa, etc.) y quiénes responderán por el vestuario, maquillaje y decoraciones del escenario. Semejante trabajo en grupo extra aula exige un alto grado de responsabilidad de los alumnos pero tampoco excluye al profesor quien debe asignar previamente un espacio y tiempo determinado para la consulta de los estudiantes en cuanto a la bibliografía, las páginas de Internet, las películas y otros recursos que pueden ser empleados en el proceso de preparación.

Paso 4.

Transcurrida una semana, se lleva a cabo la presentación. La actuación de cada grupo no debe superar unos 15-20 minutos aunque, a veces, resulta mejor posponer algunas actuaciones para la próxima clase para que cada grupo pueda representar lo mejor posible a su dios o diosa. Por lo general, los estudiantes realizan este tipo de actividades con mucho entusiasmo y creatividad ya que el mismo ambiente que reina en el salón recuerda más bien un escenario teatral que una simple aula de clases.

Paso 5.

Terminadas todas las actuaciones, los estudiantes reciben la tarea individual de escribir un ensayo sobre cualquier tema relacionado con la mitología clásica: ¿Qué dios o héroe me ha causado una mayor impresión y por qué? o ¿Qué paralelos podemos encontrar entre los mitos griegos y las historietas de los superhéroes y otros personajes modernos? El proceso de evaluación final del tema debe basarse en la de la actuación (prueba oral) y la del ensayo (prueba escrita).

Cabe señalar que la misma estrategia puede ser empleada para el aprendizaje del tema del Imperio Romano. En este caso, los estudiantes pueden representar los papeles de algunos emperadores romanos, utilizando como texto guía la obra de Suetonio *Vida de los Doce Césares*⁷⁰ complementada por otras fuentes literarias que, en este caso, son muy abundantes y, por lo general, accesibles a los estudiantes.

Otra dificultad que suele surgir durante el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la Antigüedad Clásica es su carácter mucho más "personalizado" y exacto que los temas anteriores que exige al estudiante

⁷⁰ SUETONIO Tranquilo, Cayo. *Vida de los Doce Césares*. Madrid: Plaza, 2003.

recordar un número mayor de fechas y nombres propios, sobre todo, a la hora de evaluación.

En mi práctica evaluativa, siempre he optado por las pruebas escritas no sólo porque un examen escrito tiene fundamentos más sólidos que uno oral (tal como lo dice un antiguo proverbio ruso, "lo que una pluma escribe, ni el hacha lo elimina") sino porque crea en el aula un ambiente mucho menos estresante que la mayoría de pruebas orales, contribuye a una mejor concentración del alumno, garantiza un mejor control por parte del profesor en cuanto a evitar la copia y, además, otorga a la evaluación un carácter menos personalizado y más objetivo.

Una de las formas más sencillas y eficientes para realizar una prueba escrita es la pregunta y respuesta abierta que suele ser utilizada para presentar definiciones de conceptos y dar explicaciones utilizando argumentos teóricos y personales. Los cuestionarios para este tipo de prueba pueden tener distintos formatos pero, en el caso concreto del mundo grecorromano, el mejor sería el siguiente: las preguntas de carácter general que permitan al alumno desarrollar su propio concepto sobre un determinado hecho o personaje, por ejemplo: ¿Qué aconsejaría Ud. a Aníbal para no terminar derrotado por los romanos en la Segunda Guerra Púnica?, ¿Está Ud. de acuerdo con las medidas tomadas por Tiberio y Cayo Graco para llevar a cabo su proyecto de reforma agraria o no? o ¿Estaría Ud. de lado de Mario o Sila durante la guerra civil?

Todas estas preguntas le ayudan al estudiante no sólo mostrar lo mejor posible su conocimiento del tema sino también investigar, opinar y argumentar, desarrollando aquellas competencias indispensables para el futuro historiador. Sin embargo, incluso en caso de la pregunta y respuesta abierta, el estudiante no suele perder el habitual temor ante la posibilidad de olvidar

algún nombre o fecha importante. En este caso, sería bueno elaborar una especie de "guías memorísticas" (ver Anexo 3) y permitir al alumno utilizarlas durante la prueba para que no se distraiga del tema tratando de recordar desesperadamente uno que otro dato, en vez de concentrarse en el desarrollo de una respuesta íntegra y completa.

CONCLUSIÓN

Finalizada la investigación, se puede concluir que el propio planteamiento de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia Antigua evidencia que el pasado sigue interesando las generaciones presentes porque aún guarda un profundo significado para la época actual; ésta es la idea principal del presente trabajo que, más que dar respuesta a estos problemas, pretende convertirse en una especie de obra de iniciación para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia Antigua, ofreciendo a todos los interesados en el tema algunos puntos claves para las profundizaciones posteriores.

Con base de un breve cuestionario, realizado al final del semestre entre los estudiantes de la carrera de historia y de contexto (ver Anexo E), se puede hacer siguientes conclusiones al respecto de cada punto del cuestionario:

- La metodología del curso, aplicada durante el semestre, le pareció satisfactoria a la mayoría de los alumnos, debido a su carácter dinámico, un alto nivel de participación de los estudiantes y gran variedad de estrategias de enseñanza y aprendizaje pero, según comentan algunos estudiantes, puede ser mejorada por medio de una mayor responsabilidad por parte de los alumnos y una mayor exigencia por parte de la docente.

- Las conferencias magistrales dictadas por la docente al iniciar cada nuevo tema han sido amenas, completas y detalladas ayudando a los estudiantes una nueva visión del Mundo Antigo y aclarando sus dudas al respecto.

- En cuanto a la participación de los estudiantes en el desarrollo de la clase, el presente punto resultó ser el más discutido de todos. Por un lado, a los

alumnos, las exposiciones tienen la ventaja de motivar el interés por los temas y ayudan a aprender a trabajar en grupo pero, por el otro, exigen una mayor responsabilidad y preparación por parte de los expositores.

- El sistema de evaluación les pareció a la mayoría de los estudiantes algo complejo pero por lo general justo y acorde al manejo de los temas.

- Casi todos los estudiantes que la metodología no necesita cambios ni transformaciones radicales, salvo ampliar un poco más la participación del alumno y usar más material gráfico para las exposiciones.

BIBLIOGRAFÍA

ALMODOVAR Muñoz, Carmen. Las deudas de la historiografía cubana. En: Materiales de la XI Reunión Hispanoamericana de Genealogía. Santiago de Compostela: Instituto de Estudios Gallegos Padre Sarmiento, 1998.

ARBELÁEZ López, Ruby. La evaluación del aprendizaje. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Centro para el desarrollo de la docencia CEDEUIS., 2007.

ARBELÁEZ López, Ruby; CORREDOR Montagut, Martha Vitalia y PÉREZ Angulo, Martha Ilse. Concepciones sobre competencias. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Centro para el desarrollo de la docencia CEDEUIS, 2007.

AUSUBEL, D.; NOVACK, J. y HANESIAN, M. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. Madrid: Trillas, 1993.

BARNETT, R. The Idea of Higher Education. Buckingham: SRHE / Open University Press, 1990.

BLOCH, Marc. Introducción a la Historia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1990.

BRAUDEL, Fernand. Enseñanza de la historia antigua, sus directrices. Revista La Tarea, México, N 5, 2007.

BROCKBANK, Anne y MCGILL, Ian. Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid: Ediciones Morata S.L., 2002.

CARTER, Scott. Tutankamón. Madrid: Edimat Libros, 1998.

CLAYTON, Peter A. Crónica de los faraones. Todos los soberanos y dinastías del Antiguo Egipto. Barcelona: Destino, 1996.

COLTHAM, J.B. y FINES, J. Los objetivos educativos para el estudio de la historia. La Layna: ICE, 1982.

CONSTABLE, George. El Hombre de Neandertal. México: Ediciones Culturales Internacionales, 1989.

CORREDOR Montagut, Martha Vitalia; PÉREZ Angulo, Martha Ilse y ARBELÁEZ López, Ruby. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Centro para el desarrollo de la docencia CEDEUIS, 2007.

DELORS, Jaches. La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana, 1996.

DIÓN, Casio. Historia Romana (fragmentos) Madrid: Biblioteca Gredos, Madrid, 2006.

DOMÍNGUEZ Castillo, Jesús. La solución de problemas en ciencias sociales. En: POZO Municio, Juan Ignacio y otros. La solución de problemas. Madrid: Santillana, 1994.

ESPINEL Souares, Anastassia. El Hombre de las Flores. Bogota: Panamericana LTDA., 2005.

GALLEGO Badillo, Rómulo. Competencias cognitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1999.

GARCÍA García, José Joaquín. Didáctica de las ciencias. Resolución de problemas y desarrollo de la creatividad. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.

GORE, Rick. Los Neandertales. En: Revista National Geographic, t. 189, N 1, enero de 1996.

JARAMILLO, Juvenal M. Enseñar la historia a través del museo. En: Revista de historia y ciencias sociales Morelia. Verano 1996.

LE GOFF, J. Is Politics still the Backbone of History? Historical Studies Today. New York: Gilbert & Graubard, 1982.

LIMÓN, María y CARRETERO, Mario. Razonamiento y solución de los problemas del contenido histórico. En: CARRETERO, Mario y otros. Construir y enseñar: las ciencias sociales y la historia. Buenos Aires: Aique, 1995.

MAITLAND, Edey A. Las primeras culturas de Grecia. México: Ediciones Culturales Internacionales, 1989.

MALAGÓN Plata, Luís Alberto. Universidad y Sociedad. Pertinencia y educación superior. Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio, 2007.

MARTÍN, Fernando. Historia Antigua. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona. Departamento de la Prehistoria, Historia Antigua y Arqueología, 1997.

MARTON, F. What does it take to learn? In: ENTWISTLE, N & HOUNSELL, D. How Students Learn. Lancaster: Institute for Research & Development in Post Compulsory Educucion, 1975.

MENESES Linares, Javier. De la nueva historia y del nuevo papel del historiador. En: Especulo. Revista de estudios literarios de la Universidad Complutense de Madrid, N 2, 2002.

MEYER, Eduard. El Historiador y la Historia Antigua. México: Fondo de cultura económica, 1982.

MONTANELLI, Indro. Historia de Roma. Barcelona: Nuevas Ediciones del Bolsillo, 2001.

MONTENEGRO Duque, Ángel. El Imperio, la gran realización de Roma. En: Gran Historia Universal. Volumen IV. Roma y el Imperio Romano. Madrid: Najera, 1987.

MORALES Guerrero, Enrique Rafael. Estudio preliminar sobre mitología clásica. Bogotá: Fondo Nacional Universitario, 1997.

MORO, Plasencia. Metodología de la investigación histórica. La Habana: Pueblo y Educación, 1990.

PARDO Parcerisa, Josep. Los orígenes de la civilización mesopotámica. Madrid: Najera, 1987.

PÉREZ Angulo, Martha Ilse (compiladora). Comunicación en el aula. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Centro para el desarrollo de la docencia CEDEUIS, 2007.

PÉREZ Angulo, Martha Ilse (compiladora). Curso de formación integral. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Centro para el desarrollo de la docencia CEDEUIS, 2007.

PÉREZ Angulo, Martha Ilse (compiladora). Principios de aprendizaje. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Centro para el desarrollo de la docencia CEDEUIS, 2007.

PICÓN Salas, Mariano. Ensayos escogidos. Santiago de Chile: Ediciones Zig-Zag, 2003.

PLUTARCO. Vidas Paralelas. Madrid: Ediciones Cátedra, 2002.

POZO Municio, Juan Ignacio. Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza, 1999.

POZO Municio, Juan Ignacio. Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Ediciones Morata S.L., 1989.

POZO Municio, Juan Ignacio; ASENSIO, Mikel y CARRETERO, Mario. Problemas y perspectivas en la enseñanza de las ciencias sociales: una concepción cognitiva. Madrid: Visor, 1989.

PRESEDO Velo, Francisco José. Principales etapas en el conocimiento del Antiguo Oriente. En: Gran Historia Universal. Volumen II. Antiguos Imperios Orientales. Madrid: Najera, 1987.

RAMOS, Rafael Y. Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI. Volumen I. Bilbao: Descleé Brower, 2001.

RAMSDEN, P. Improving Learning: New Perspectives. London: Kogan Page, 1988.

ROMERO Ramírez, Raúl. Problemas de método en las investigaciones multidisciplinares: la historia y la antropología social. En: Revista de historia y ciencias sociales Morelia. Verano, 1996.

SHOTWELL, James T. Historia de la Historia en el Mundo Antiguo. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

SHULMAN, L.S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. En: Revista de currículum y formación del profesorado de la Universidad de Granada. Vol. 9, N 2, 2005.

SOLECKI, Ralph. Shanidar, the First Flower People. New York: Alfred Knopf, 1971.

SUETONIO Tranquilo, Cayo. La vida de los doce Césares. Madrid: Plaza, 2003.

TAMIR, P. Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de los profesores. En: revista de currículum y formación del profesorado de la Universidad de Granada. Vol. 9, N 2, 2005.

TORSTENDAHL, R. La transformación de la educación profesional en el siglo XIX. En: ROTHBLATT, S. & WITTROCK, B. (compiladores). La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad moderna. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996.

TORRES Fumero, Constantino. Historiografía y la formación del historiador. En: Revista de historia y ciencias sociales Morelia, Verano 1996.

VILLAMIZAR Luna, Constanza Leonor (compiladora). Currículo. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Centro para el desarrollo de la docencia CEDEUIS, 2007.

WHITE, Edmund y BROWN, Dale. El primer hombre. México: Ediciones Culturales Internacionales, 1989.

ANEXOS

ANEXO A: PROGRAMA DEL CURSO HISTORIA UNIVERSAL I (MUNDO ANTIGUO)

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

Facultad de ciencias humanas

Escuela de historia

Código: 4315
Horas semanales: 4
Créditos: 8
Docente: Anastassia Espinel Souares

Objetivos:

1. Realizar un análisis detallado de los problemas fundamentales de la historia del Mundo Antiguo.
2. Analizar las principales etapas de la Prehistoria, de la evolución del hombre y de sus principales logros y de la transición de la sociedad primitiva a las primeras civilizaciones.
3. Investigar los rasgos específicos de las civilizaciones antiguas en general y de las civilizaciones fluviales y marítimas, entre el Antiguo Oriente y el Mundo Clásico.
4. Estudiar las diferentes formas de la organización económica y sociopolítica de la Antigüedad.
5. Analizar las manifestaciones artísticas, filosóficas, éticas y religiosas de las principales civilizaciones del Mundo Antiguo.

CONTENIDO

1. La prehistoria

- 1.1. La Edad de Piedra: periodización, la evolución del hombre, rasgos distintivos de la economía prehistórica y las manifestaciones de la vida espiritual.
- 1.2. La Revolución del Neolítico, sus causas y consecuencias.
- 1.3. El descubrimiento de los metales.

1.4. La aparición de la escritura y fin de la prehistoria.

2. El Antiguo Oriente

2.1. De la sociedad primitiva a la sociedad civilizada. Teoría de "desafío-respuesta" de A.Toynbee y la tipología de las primeras civilizaciones.

2.2. El sistema económico y sociopolítico de las civilizaciones del Antiguo Oriente: el "modo de producción asiático" y el "despotismo oriental".

2.3. El derecho y la legislación en el Antiguo Oriente.

2.4. La vida espiritual del Antiguo Oriente: la crisis de la conciencia mitológica y el surgimiento de las primeras religiones de salvación: atonismo, zoroastrismo, judaísmo, budismo, hinduismo, confucianismo y taoísmo.

2.5. Rasgos específicos de las principales civilizaciones orientales.

2.5.1. Egipto.

2.5.2. Pueblos y culturas del Antiguo Próximo y Medio Oriente: sumerios, akadios, babilonios, hititas, israelitas, asirios, fenicios y persas.

2.5.3. India.

2.5.4. China.

3. El Mundo Clásico

3.1. La Antigua Grecia

3.1.1. Rasgos específicos de la civilización marítima.

3.1.2. La ciudad estado griega (polis). Dos principales centros de la civilización griega: Atenas y Esparta.

3.1.3. La organización económica: la propiedad privada y la esclavitud clásica.

3.1.4. La vida cultural y espiritual.

3.1.5. El helenismo como la última fase de la civilización.

3.2. La Antigua Roma.

3.2.1. Orígenes de la civilización romana.

3.2.2. De la Monarquía a la República.

3.2.3. La organización militar y la conquista del Mediterráneo.

3.2.4. La crisis de la República y el nacimiento del Imperio.

3.2.5. La vida económica, cultural y espiritual durante el Imperio.

3.2.6. La crisis y la caída del Imperio Romano. Fin de la historia antigua.

ANEXO B: EL HOMBRE DE LAS FLORES

(Introducción)

Texto recomendado para la lectura, discusión y composición del ensayo para el curso LA PREHISTORIA, tomado de: ESPINEL Souares, Anastassia. El Hombre de las Flores. Bogotá: Panamericana, 2005, p. 11-15.

En 1951, Ralph Solecki, un joven arqueólogo adscrito a la Institución Smithsonian, inició los trabajos de excavación en los montes de Zagros, en la zona limítrofe entre Irán, Iraq y Turquía, con el fin de encontrar utensilios de piedra y restos fósiles del hombre de Neandertal, aquel ser antiguo y misterioso que poblaba la Tierra desde 180 hasta 40 mil años. La atención del científico la atrajo la mundialmente ahora famosa caverna de Shanidar. Grande y bien ventilada, con la entrada orientada hacia el sur, esta caverna despertaba las grandes esperanzas de poseer enormes tesoros prehistóricos y era, según palabras de Solecki, "la más maravillosa caverna que hayamos visto en nuestro viaje de reconocimiento".

Realmente, Shanidar no defraudó las esperanzas del científico. Al concluir su tarea con ayuda de los obreros kurdos, nueve años más tarde, Solecki había descubierto una de las más ricas colecciones de esqueletos neandertalenses encontrados en un solo sitio. Al parecer, la mayoría de los habitantes prehistóricos de la caverna habían encontrado su muerte a causa de la caída de rocas desprendidas, pues Shanidar, situada junto a una falla geológica, ha sufrido numerosos terremotos, lo que posteriormente le obligó a Solecki a usar dinamita para extraer las rocas de la zanja tomando numerosas precauciones para no dañar los vestigios sepultados.

A pesar de la gran riqueza arqueológica de la región, el hallazgo considerado por los científicos como el más importante de todos ocurrió en 1960, en la última campaña, cuando se encontró un esqueleto de aproximadamente 50 mil años de antigüedad y que, a primera vista, no ofrecía nada fuera de lo común de un típico hombre de Neandertal. Recubierto con yeso y algodón y embalado en una caja, fue enviado a Bagdad. Posteriormente, Solecki remitió las muestras de tierra encontradas en aquella sepultura al laboratorio del Museo del Hombre en París para analizar los posibles restos de vida vegetal que pudiera contener. Para gran sorpresa de los científicos, bajo el ocular del microscopio apareció el polen de diferentes

flores: variedades de jacinto, violetas, malvas y otras. Los especialistas coinciden en que todas estas plantas no pudieron crecer en el interior de la caverna o ser llevadas allí por aves o animales. Parecía evidente que el cadáver había sido colocado sobre un lecho cuidadosamente preparado con ramas de pino y cubierto por flores silvestres recogidas en las laderas de las colinas cercanas.

¿Qué papel desempeñaban aquellas flores en los ritos funerarios de los hombres de Neandertal? Los actuales habitantes de Zagros usan algunas de estas plantas para preparar cataplasmas y tisanas medicinales. Algunos investigadores suponen que los Neandertales también las usaban como remedios y las esparcían sobre el cuerpo del cazador fallecido para restablecer su salud en el mundo del más allá. Sin embargo, cabe también la posibilidad de que las flores se depositaran allí con la misma intención que mueve al hombre moderno a colocarlas sobre las tumbas de sus seres queridos.

Todo esto desmiente por completo la imagen que existía del Neandertal hace relativamente poco. Hoy, casi todos los científicos reconocen que la espalda encorvada, los brazos colgantes, las rodillas dobladas, el hirsuto pelaje y la expresión bestial del rostro, con las cuales el hombre de Neandertal aparecía en las páginas de los manuales de antropología hace varias décadas, son puras exageraciones y que los verdaderos Neandertales no eran unos brutos gruñidores que arrastraban los pies y eran incapaces de experimentar algún tipo de compasión, sino unos hombres de notable inteligencia y capacidad inventiva. Bajo su tosca apariencia, eran seres complejos y sensibles, capaces de llorar la pérdida de un compañero y sentir compasión por su prójimo. Por ejemplo, uno de los esqueletos, también hallado en la caverna de Shanidar, muestra que en vida aquel hombre había perdido su brazo derecho, además, era tuerto y padecía una artritis tan grave que no podía caminar si ayuda de otra persona. Sin embargo, aquel hombre, famoso hoy como "Shanidar I", vivió hasta una edad avanzada para su época (unos 45 años), lo que significa que fue protegido y alimentado por los demás miembros de su grupo.

Por tanto, el hombre de Neandertal no era tan distinto de nosotros como se creía antes; era, según Solecki, "la mente del hombre moderno encerrada en el cuerpo de una criatura primitiva". Las principales diferencias entre aquel hombre y nosotros mismos parecen más bien de grado que de clase; sin embargo, los Neandertales siguen representando hasta ahora un gran misterio. Sin duda alguna, la sepultura del "hombre de las flores" en Shanidar es uno de los enigmas neandertales más impresionantes. ¿Qué sentían aquellos

hombres colocando en la tumba de su compañero caído manojos de flores hermosas y fragantes que, a diferencia de armas, utensilios y alimentos, no tenían ningún valor práctico? ¿Qué historia trágica y, tal vez, romántica, se oculta detrás de aquella sepultura extraña?

Todo esto abre un espacio sin límites para el vuelo de la fantasía...

ANEXO C: RAMAYANA

Universidad Industrial de Santander

Facultad: Humanidades

Escuela: Historia

Asignatura: Historia Universal I

Tema: Antigua India (literatura y arte)

Estrategia: Organizativa

Característica de los estudiantes: alumnos del primer semestre de la carrera de historia o de contexto de la UIS.

Propósito: dominio por los estudiantes del significado de la antigua literatura india y comprensión de su gran riqueza espiritual y aporte en la cultura universal.

Forma de exposición: obra teatral basada en la adaptación escenográfica de *Ramayana*, famoso poema épico, y presentada por 8 estudiantes que distribuyen sus roles de siguiente manera:

PRESENTADOR

RAMA - príncipe de origen semidivino

SITA - su prometida

RAVANA - rey de los demonios

HANUMÁN - rey de los monos

BRAHMA - dios creador

KALI - diosa de la lujuria, la muerte y la destrucción

Nota: además de los personajes arriba mencionados, en el espectáculo suelen participar algunos de sus compañeros del salón (cuyo número suele variar) que se responsabilizan por el vestuario, el maquillaje, la decoración del escenario y el fondo musical, cuya participación también debe ser tomada en cuenta y evaluada por el profesor.

Presentador: El estudio detallado de la literatura de la Antigua India es sumamente importante porque las más remotas producciones literarias de los pueblos indoeuropeos aparecen precisamente en la India hacia el año 2.500 a.c. en la lengua sánscrita. *Ramayana* o "gestas de Rama" es una de las más grandes obras literarias de la Antigua India. Pertenece al género literario de la epopeya y está compuesto por 24 mil versos divididos en 7 volúmenes. Se supone que sus orígenes se remontan al siglo III a.C. y su autoría se atribuye al poeta Valmiki, un poeta semilegendario de cuya vida se sabe muy poco. El texto cuenta la historia de Rama, un gran héroe de origen semidivino, y de su amada, la princesa Sita, cuyas maravillosas aventuras les invitamos a ver ahora mismo.

ESCENA 1

El jardín cerca al palacio real. Entra Sita

Sita: La atracción entre las almas engendra la amistad, la atracción entre las mentes engendra el respeto, la atracción entre los cuerpos engendra el deseo y yo siento por Rama las tres cosas a la vez. Los sabios brahmanes lo llaman el amor pero ¿dónde se puede encontrar las palabras para expresar el sentimiento que florece ahora dentro de mí? ¡Oh, Rama, cuánto te extraño! Sé que pronto estarás dentro de mis brazos pero ¡qué largos me parecen los minutos que faltan para nuestra cita! ¡Ven, mi amor, ven a mis brazos!

Ravana entra furtivamente, se esconde entre los arbustos y observa a Sita desde su refugio.

Ravana: *(en voz baja)* ¡Es la criatura más bella que hayan visto mis ojos!

Sita: Desde niña he paseado por este jardín pero sólo esta mañana descubrí que es igual de bello que los jardines celestiales de Brahma. Las flores huelen hoy como nunca, las gotas del rocío brillan como perlas y el canto de los pájaros es dulce como la miel.

Ravana: Pero aún más dulce es tu voz, mi bella princesa.

Sita: Rama ¿dónde estás? ¿Por qué no te apresuras? ¡Qué maravilloso sería contemplar toda esta belleza entre los dos. ¡Ven, amado mío!

Ravana sale bruscamente de su escondite.

Sita *(asustada):* ¿Quién eres? ¿Qué estás haciendo aquí, en el palacio de mi padre? ¿Cómo te dejaron entrar los guardias?

Ravana: ¿Qué me importan los guardias del rey? ¿Qué me importa todo el mundo cuando por fin encontré lo que busqué durante toda mi vida: a la mujer más hermosa de este mundo?

Ravana trata de tomar a Sita de la mano pero ella se aparta atemorizada.

Sita: ¡Regresa al lugar de donde has llegado!

Ravana: ¿Por qué eres tan mala conmigo, princesa?

Sita: ¡Eres horrible! Te tengo miedo.

Ravana: No temas, princesa. Nosotros, los demonios, también sabemos apreciar la belleza. ¿Qué es lo que encuentras en este jardín? Vamos conmigo a mis dominios en la isla de Lanka y te mostraré mis jardines subterráneos donde verás las flores de perlas, rubíes, zafiros y amatistas que no se marchitan jamás, son eternas.

Sita: Pero tampoco huelen ni alegran el corazón, ni tienen vida. ¡Déjame en paz, demonio malvado, yo amo sólo a Rama y le seré fiel de por vida!

Ravana *(riéndose a carcajadas):* ¡No lo volverás a ver, jamás! ¡Serás mía, sólo mía!

Sita *(desesperada):* ¡Rama, Rama! ¿Dónde estás?

Ravana arrastra a Sita fuera del escenario justo en el momento en que Rama entra corriendo.

Rama: ¡Sita, Sita! ¿Dónde estás, amada mía? ¡Se la llevó aquel maldito Ravana, rey de los demonios! ¿Qué voy a hacer ahora? ¿Dónde debo buscar a mi Sita? ¿Con qué arma tengo que luchar para recuperarla? ¿Quién podrá ayudarme? ¡Brahma, Brahma, padre todopoderoso, ayúdame!

Truena. Aparece Brahma con una espada en la mano y Rama se arrodilla ante el dios.

Brahma: ¿Me llamaste, Rama, el más valiente entre los guerreros y el más justo entre los reyes?

Rama: ¡Padre mío, ayúdame! Los demonios se llevaron a Sita, a mi esposa y reina, la luz de mi alma y de mis ojos sin la cual el mundo es oscuro y frío. ¿Cómo puedo salvarla? Brahma todopoderoso, enséñame el camino, te lo suplico.

Brahma: Todos los dioses del Cielo ya nos hemos enterado de aquella maldad cometida por Ravana pero no podemos intervenir en la lucha. Ravana y tú están cegados por el amor hacia la misma mujer así que todo se decidirá en la lucha entre los dos, cuerpo a cuerpo. Todo depende de tu valor, destreza y fuerza de tu amor. Lo único que puedo hacer por ti, noble Rama, es regalarte esta espada sagrada.

Brahma le entrega a Rama su espada.

Rama (*alza la espada*): Gracias, gran padre. Tiembla, maldito Ravana, me vas a pagar todos tus crímenes.

Brahma: No te enardecas, hombre, tu camino será largo y peligroso. ¿Acaso sabes dónde Ravana esconde a la mujer que amas? ¿Acaso se te olvidó que a Ravana le obedecen todas las fuerzas del mal? Lanzará contra ti todo su ejército de demonios y la misma Kali, la gran diosa negra, luchará de su lado.

Rama (*blandiendo la espada*): Yo también tengo mi ejército.

Brahma: No te servirá de nada.

Rama: ¿Por qué? Mis guerreros son fuertes, valientes y bien adiestrados. Me lo demostraron en más de una ocasión.

Brahma: Luchando contra otros hombres pero tus simples mortales no son capaces de combatir contra los demonios. Perderás todo su ejército y no podrás salvar a Sita.

Rama: Entonces, ¿qué debo hacer?

Brahma: El hombre no es la única criatura de los dioses. Sólo puedo darte un consejo: haz un sacrificio en un viejo altar que queda en medio de la jungla. El primer animal que se acerque a tu ofrenda se convertirá en tu aliado fiel, te indicará el camino y te ayudará en tu lucha contra Ravana y sus demonios. Adiós, Rama, es todo lo que puedo hacer por ti.

Vuelve a tronar. Brahma desaparece.

Rama (*vuelve a alzar su espada*): Gracias, gran padre celestial. Sita, sé firme, ya voy a liberarte.

ESCENA 2

Un viejo altar en medio de la jungla. Se escuchan los sonidos emitidos de diferentes animales salvajes. Entra Rama, deja sobre el altar una ofrenda de frutas y se esconde tras él. Entra Hanumán.

Hanumán (*prueba una fruta*): ¡Qué buena suerte! ¡Qué delicia! Mi mujer, mis hijos y todos mis súbditos tendrán hoy un grandioso festín. Pero ¿quién nos colmó de ofrendas tan generosas? Sea quien sea aquel bienhechor, soy su deudor y cumpliré todo lo que me pida.

Rama (*sale de su escondite*): ¿Me lo juras?

Hanumán: Los habitantes de la jungla siempre cumplimos con nuestra palabra. Pero ¿qué es lo que ven mis ojos? ¡Es el mismo Rama!

Rama: ¿Acaso me conoces?

Hanumán: ¿Cómo no voy a conocer al más grande de los héroes? Tu gloria ha penetrado en lo más profundo de la jungla y todos sus habitantes te adoramos porque, a diferencia de muchos otros humanos, nunca has hecho daño a ningún animal.

Rama: Todos los animales son criaturas de Brahma al igual que los hombres. Yo lucho sólo con las fuerzas del mal. ¿Puedes ayudarme?

Hanumán: Soy Hanumán, rey de los monos, para servirte. Pero ¿qué es lo que pasa? ¿Por qué el valiente Rama que dispone del mejor ejército del mundo pide ayuda a mí, un humilde habitante de la jungla?

Rama: El todopoderoso Brahma dice que eres el único que me puedes ayudar en mi lucha contra Ravana.

Hanumán: ¿Contra Ravana, el más poderoso entre los demonios y servidor de Kali, la gran diosa negra? ¡Es una locura!

Rama: ¡Pero se llevaron a mi Sita! ¿Qué harías tú si los demonios se llevan a tu esposa?

Hanumán: ¡Lucharía contra ellos hasta la última gota de sangre! Ahora sí te entiendo, noble Rama. Hoy vi a Ravana volando sobre la jungla con una hermosa mujer entre sus brazos quien lloraba desesperadamente...

Rama: ¿Adónde se dirigía?

Hanumán: Al parecer, a sus dominios en la isla de Lanka.

Rama: ¿Estás dispuesto a acompañarme?

Hanumán: Sí, noble Rama. Llevaré conmigo mi ejército de monos. Te ayudaremos a construir un barco para llegar a la isla de los demonios y combatiremos junto a ti contra aquellos servidores de Kali. Y por ahora, quiero que seas nuestro huésped de honor y compartas con nosotros nuestro festín. Vamos, Rama, nos espera un largo camino.

Salen del escenario.

ESCENA 3

Palacio de Ravana en la isla de Lanka. Ravana y Sita.

Ravana: Bella Sita, ¿por qué no quieres aceptarme como tu esposo? ¿Acaso no he colocado bajo tus pies todas las riquezas subterráneas? ¿Acaso mi palacio no es más lujoso que todos los palacios terrestres?

Sita: Jamás seré feliz bajo tierra, sin poder ver el sol y las estrellas, sin oír el canto de pájaros, apartada de mis seres queridos. Suéltame, Ravana, déjame volver a casa.

Ravana: ¡Mujer estúpida! No sabes lo que pierdes. Si te conviertes en mi esposa, serás inmortal, no conocerás vejez, ni enfermedades, ni preocupaciones, ni la misma muerte. En cambio, si vuelves con Rama, todo esto caerá sobre ti tarde o temprano...

Sita: Es mejor envejecer al lado de Rama que vivir eternamente sin poder verlo.

Ravana: Tarde o temprano, voy a doblarte, mujer. Ahora mismo te castigaré por desobediencia.

Ravana empuja a Sita bruscamente hacia una silla y la cubre con un manto. Sita queda petrificada.

Ravana (*se ríe*): Ahora no podrás levantarte de aquí sin mi permiso, Pero ¿qué debo hacer para que Sita se enamora de mí y se olvide de aquel maldito Rama? ¡Kali, gran madre, ayúdame, soy tu humilde servidor!

Truena. Aparece Kali, la diosa negra, luciendo un collar de cráneos humanos.

Kali: ¿Qué quieres, hijo mío?

Ravana (*arrodillándose frente a la diosa*): ¡Gran madre de las tinieblas, señora de la noche, ayúdame! ¿Cómo puedo encender la pasión en el corazón de esta mujer?

Kali: ¿Acaso se te olvidó quién soy? Puedo provocar muertes, guerras, hambrunas y epidemias pero los sentimientos de los humanos están fuera de mi alcance. No puedo hacer nada con el corazón de esta mujer pero debo avisarte sobre un gran peligro. Rama, el hombre a quien pertenece el amor de Sita, se acerca a tu palacio...

Ravana: ¿De qué peligro me estás hablando, madre? Sé que Rama es el más fuerte entre los mortales pero ¿qué podrá hacer contra mi ejército de demonios? ¡Lo destrozarán y beberán su sangre!

Kali: No viene sólo sino en compañía de Hanumán y todos sus monos. Además, Brahma, mi viejo enemigo, le ha obsequiado su espada mágica. Sólo al ver su brillo, todos tus demonios temblaron como cañas al soplar el viento y ahora están huyendo a sus madrigueras perseguidos por los monos de Hanumán...

Ravana: ¡Maldición!

Kali: Trataré de ayudarte, hijo, pero tú también prepárate para la batalla decisiva.

Vuelve a tronar. Kali desaparece. Ravana desenvaina su espada y la alza con aire amenazador.

ESCENA 4

Bosque cerca del palacio de Ravana. Entran Rama y Hanumán.

Hanumán: Fue una batalla sangrienta pero gracias a la espada de Brahma venciste a todos los demonios.

Rama (*secándose la frente*): Pero tampoco podría hacerlo sin tu ayuda, gran rey de los monos.

Hanumán: Ha sido un honor para mí.

Truena. Aparece Kali.

Kali: ¿Adónde te apuras tanto, gran héroe? Después de una batalla tan extenuante, tienes que descansar.

Rama: ¡Apártate de mi camino, engendro de la oscuridad!

Hanumán: ¡Apártate, diosa negra, regresa a tu infierno!

Kali: ¡Cállate, mono estúpido, o te haré cenizas ahora mismo. No estoy hablando contigo, sucio animal, sino con el noble Rama.

Rama (*a Hanumán*): Déjala, amigo, es asunto mío.

Kali: Mírame bien, valiente Rama. ¿Acaso no soy más hermosa que tu Sita? ¿Por qué no quieres descansar entre mis brazos y apoyar tu cabeza cansada sobre mi pecho? Conmigo conocerás la dicha suprema.

Rama: Eres hermosa, Kali, pero tu belleza es perversa e incapaz de despertar ningún sentimiento. ¿Crees que yo ignoro a quiénes pertenecen todos estos cráneos que adornan tu collar? Son las pobres víctimas de tu pasión devoradora.

Kali: Es cierto, a veces atrapo con mis redes a uno que otro mortal estúpido pero contigo todo será diferente. No soy tonta y entiendo muy bien que no podré tratar a un favorito de Brahma como al resto de los humanos. Ven a mis brazos, Rama, héroe de los héroes, y te haré inmortal. Viviremos juntos, gozaremos de todos los placeres carnales y te haré olvidar tu estúpido amor por Sita. ¿Acaso no quieres conservar tu fuerza, belleza y juventud para siempre?

Rama: Daría la eternidad y la dicha suprema por un sólo segundo entre los brazos de Sita. No trates de seducirme, diosa negra, será inútil.

Kali (*se ríe*): ¿Por qué todos los mortales son tan estúpidos? Estás rechazando mis encantos divinos mientras tu adorada Sita ahora mismo está gozando en el lecho de Ravana.

Rama: Eres viciosa, Kali, y crees que todo el mundo es igual que tú. Pero yo creo en Sita, creo en nuestro amor y en la fuerza luminosa de Brahma. ¡Apártate de mi camino, bruja negra, o te atravesaré con la espada de Brahma!

Rama desenvaina su espada. Kali retrocede asustada.

Kali: Me voy pero la batalla no ha terminado.

Truena. Kali desaparece.

Rama: Hanumán, amigo, tenemos que apurarnos.

Hanumán: Sí, tenemos que encontrar a Ravana lo antes posible.

Entra Ravana blandiendo su espada.

Ravana (riéndose): ¡Ya estoy aquí! ¿Qué haces en mis dominios, mono estúpido? ¿Y dónde está aquel temible Rama? ¿Acaso eres tú, bicho deplorable? ¡Vaya que yo esperaba ver a un gigante! Ven, te aplastaré como a una mosca y jamás verás a tu adorada Sita.

Rama (alzando su espada): No te alegres antes de tiempo, demonio malvado.

Pelean. Ravana cae herido de muerte.

Hanumán: ¡Triunfó la justicia! ¡Gloria a Rama!

Ravana (gimiendo): Kali, madre mía, ¿por qué me has abandonado?

Truena. Aparece Kali y se inclina sobre Ravana.

Kali: Hice lo que pude, hijo, tratando de desviar a Rama de su camino pero su amor por Sita resultó más fuerte que todos mis encantos. Contra un amor verdadero soy impotente.

Ravana: Adiós, madre...

Ravana cae muerto. Kali llora su cadáver. Vuelve a sonar el trueno y aparece Brahma.

Brahma: El bien ha vuelto a triunfar sobre el mal. Lloro, perversa Kali, es lo único que puedes hacer por tu malvado hijo. Y tú, valiente Rama, mereces la dicha suprema cuyo nombre es el amor.

Brahma palmea. Sita, quien hasta el momento permaneció inmóvil, se quita el velo y se levanta.

Rama: ¡De nuevo estás conmigo, amor mío!

Sita: ¡Rama, sabía que tarde o temprano vendrías a liberarme! Ahora mi amor por ti es aún más grande.

Se abrazan.

Rama: Sita, te presento a mi fiel amigo Hanumán, rey de los monos. Sin su ayuda, no habríamos podido vencer a Ravana y sus demonios.

Sita: Gracias, Hanumán, ¿qué recompensa deseas?

Hanumán: Nada, princesa, lo único que quiero es volver a la jungla, al lado de mi familia y mi pueblo.

Brahma: ¡Qué sea así! Rama y Sita, regresan a su palacio real, su vida será larga y feliz y después de la muerte, ambos subirán al cielo y serán adorados como dioses. Y tu, valiente Hanumán, tampoco serás olvidado. Desde ahora, tú y todos tus descendientes serán adorados como animales sagrados en toda India. Al pasar junto al altar de Hanumán, cada hombre tendrá que dejarle alguna ofrenda y así será para siempre, pues mientras los hombres adoran a los animales sagrados y respetan todas las formas de vida, Kali y todos los demonios de la maldad serán impotentes.

Hanumán: ¡Qué se disperse la oscuridad! ¡Gloria a Rama!

ANEXO D: GUÍAS MEMORÍSTICAS (EJEMPLO)

Tema: La Guerra Civil entre Mario y Sila.

Cayo Mario	Lucio Cornelio Sila
157 a.C. Nace en Arpino, hijo de la pequeña nobleza rural	138 a.C. Nace en Roma, en el seno de la familia patricia de los Cornelio.
133 a.C. Participa en la guerra de Numancia.	
109 a.C. Tribuno, pretor, protector	
107-105 a.C. Cónsul en la guerra contra Yugurta.	107-105 a.C. Como cuestor de Mario, participa en la guerra contra Yugurta.
102-101 a.C. Como cónsul une a los plebeyos.	100 a.C. Se une a los patricios.
90 a.C. Comienza la guerra civil.	90 a.C. Cónsul.
88 a.C. Huye a África	88-84 a.C. Primera guerra contra Mitrídates
86 a.C. Se apodera de Roma. Muere.	84 a.C. Regresa a Italia y se apodera de Roma. Vence a los plebeyos y se proclama dictador.
	78 a.C. Muere

ANEXO E: RESULTADOS DE CUESTIONARIO REALIZADO ENTRE LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER SEMESTRE DE LA CARRERA HISTORIA DE LA UIS

N	¿La metodología del curso le gustó, le gustó parcialmente, no le gustó y por qué?	Su opinión sobre las conferencias de la profesora	Su opinión sobre las exposiciones de sus compañeros	¿El sistema de evaluación le pareció justo, injusto y por qué?	¿Qué le gustaría cambiar en la metodología del curso?
1	La metodología me pareció buena ya que todos participamos de manera activa y recibimos la respectiva corrección y complementación por parte de la docente.	Se hacen entender y es fácil prestar atención y comprender lo que quiere decir	Se nota cierta falta de responsabilidad en ciertas ocasiones pero algunas fueron relativamente buenas	El sistema fue bueno pero las exposiciones de los estudiantes deberían valer un poco más	Me gustaría que hubieran más debates y discusiones entre estudiantes sobre cada tema
2	Ha sido interesante porque la participación de los alumnos da a la clase una mayor dinámica.	Excelentes	Siendo voluntarias, tienen la ventaja de motivar el interés de los estudiantes pero sería bueno dar un pequeño empujón a quienes no somos buenos para hablar en público	Me gustó mucho porque da suficientes oportunidades para mejorar la nota	Dar un carácter un poco más “obligatorio” a la participación y aumentar la cantidad de horas dictadas por la profesora porque sus aportes son muy valiosos
3	Muy buena, intercala clases magistrales con las exposiciones lo que la hace muy dinámica por parte de la profesora y los estudiantes	Muy buenas	Algunos compañeros se esforzaron por hacerlas lo mejor posible; otros fueron más bien mediocres	Un poco confuso ya que hasta ahora no entiendo cómo se calcula la nota final	Por el momento nada, sólo aclarar un poco el sistema de notas
4	Buena ya que todos participamos y, debido al tipo de la asignatura, parece la más adecuada	Muy interesantes ya que Ud. sabe mucho	Algunas buenas, otras mediocres	Los parciales largos cansan un poco pero ayudan bastante	Nada, así está muy bien
5	Una metodología eficaz, con buenas estrategias de	Impecables	Había algunas que carecían de	Es justo ya que abarca sólo los	Me parece que no hay una

	enseñanza y aprendizaje		argumentación y preparación pero la mayoría fueron buenas	temas que hemos visto en clase	gran cosa que cambiar, salvo modificar un poco la participación de los alumnos
6	Me gustó mucho, por las exposiciones, el material y la pedagogía	Muy buenas, demuestran el manejo total del tema y muy entretenidas	Interesantes ya que ayudan a profundizar los temas previamente expuestos por la docente	Algo complejo pero muy justo	Le aconsejaría a la profesora usar más material gráfico para sus exposiciones
7	Es muy diferente a las demás clases, muy interesante y nos permite no sólo conocer la historia sino vivirla y sentirla	Es muy elocuente y domina muy bien los temas	Me parecen interesantes en cuanto al tema y, además, ayudan a profundizar y aprender a trabajar en grupo aunque algunas han sido monótonas	Muy acorde al Manero de los temas y de muchas oportunidades para subir la nota	Es muy buena tal como es, no le cambiaría nada. Mil gracias.
8	Me gustó parcialmente debido a que algunos temas importantes quedaron al limbo por culpa de los compañeros que no los prepararon bien	Buenas, la profesora ha desarrollado un gran conocimiento y una verdadera pasión por el Mundo Antiguo	Había algunas muy buenas pero en general faltó la preparación	Evaluar “justamente” es algo que llega a ser tan subjetivo como historia es muy difícil pero personalmente no tengo ningún reclamo	Me gustaría que fueran menos exposiciones por parte de los estudiantes y más por parte de la docente
9	Me gustó porque ha sido variada y no se reducía, como algunas otras materias, solamente a las clases magistrales	La docente cuenta con un léxico muy bueno y unos vastos conocimientos. Personalmente le siento mucha admiración. Además, es conciente por las excusas presentadas por los estudiantes y muy comprensiva	En general, faltó mucha preparación aunque algunas (muy pocas) fueron realmente bien preparadas	Me parece que dar tan sólo una décima por cada exposición es un poco injusto; a veces los previos eran demasiado largos pero en general el sistema ha sido mejor que de muchas otras materias	No le cambiaría nada en la metodología, todo ha sido bueno; lo que más me gustó, fue la lectura de las novelas históricas
10	Excelente, me gustaron todas las clases pero más que todas aquellas donde fui	Es una persona muy culta e instruida en su	Me parecieron buenas aunque algunas fueron	Muy conveniente ya que da muchas	Si hubiéramos tenido más horas

	Zeus y Calígula que ahora son mis personajes favoritos	rama, además, profundiza mucho en cada tema y todo lo deja muy bien explicado	incompletas; en general, creo que es un buen sistema	oportunidades al estudiante	semanales podría ser aún mejor
11	Me pareció interesante aquella combinación de una clase normal con la lectura, investigación, todo este toque que vuelve tan apasionante la materia y nos permite no perder el hilo temático.	La manera en que la profesora dicta sus clases y relaciona sus historias, muy completa y divertida a la vez, resulta bastante original	El material para las exposiciones ha sido muy interesantes; gracias a este sistema, aprendimos a cooperar, a trabajar en grupo y a ser creativos	Muy justo ya que da muchas alternativas de notas, además de los trabajos y otras oportunidades que permiten al estudiante a expresar su propio punto de vista	Creo que así está bien aunque siempre hay posibilidades para mejorar algo.
12	Me agradó mucho porque permite hacer un paralelo entre el pasado y la vida actual	Excelente. Se apasiona con todos los temas y, además, escribe unos libros muy lindos	En su mayoría han sido buenas pero a algunas les faltó preparación	Ha sido muy adecuada, hay muchas formas para sacar buenas notas	No le cambiaría nada, así está muy bien.
13	Me gustó porque lleva al estudiante a través de diferentes épocas y culturas y lo impulsa a aprender más por su propia cuenta	Se expresa de forma comprensiva y tiene muy buen manejo de lenguaje; aporta nuevas ideas y las socializa con una facilidad sorprendente	Algunos compañeros debieron esforzarse un poco más y dar una mayor claridad a los temas	Me parece justo aunque se podría excluir la revisión de las carpetas	Que se hicieran constantes debates en cuanto a la participación de todos los estudiantes; me parecen una forma más didáctica de enseñar y aprender
14	Me gustó porque nos da una buena participación en cada clase, con los trabajos y exposiciones	Muy buenas ya que se nota que sabe mucho sobre los temas y es capaz de aclarar todas nuestras dudas	Me parecen buenas ya que nos permiten participar en clases de forma activa aunque algunos compañeros no las preparan muy bien	Muy bueno porque evalúan todo el tema	Ojalá que todas las clases fueran tan dinámicas y apasionantes como la de los dioses griegos y los emperadores romanos
15	Me gustó parcialmente; sería mejor una mayor responsabilidad por parte de los estudiantes y una mayor exigencia por parte de la profesora	Muy buenas, completas y detalladas	Muy escasas	Me pareció justo y lógico	Un poco más de exigencia y responsabilidad

1	La metodología me pareció buena ya que todos participamos de manera activa en la realización de clase y recibimos la respectiva corrección y complementación por parte de la profesora.	Se hacen entender y es fácil prestar atención y comprender lo que quiere decir.	Fueron exposiciones con falta de responsabilidad en ciertas ocasiones pero algunas fueron relativamente buenas.	El sistema fue bueno pero considero que las exposiciones por parte de los estudiantes deben valer un poco más.	Me gustaría que hubieran más debates y discusiones entre estudiantes.
2	Ha sido interesante porque la participación de los estudiantes da una mayor dinámica a la clase	Excelentes	Siendo voluntarias, tienen la ventaja de motivar el interés de los estudiantes pero sería bueno dar un pequeño empujón a quienes no somos buenos para hablar en público.	Me gustó mucho porque da suficientes oportunidades para mejorar la nota.	Dar un carácter un poco más "obligatorio" a la participación y aumentar la cantidad de horas dictadas por la profesora ya que sus aportes son muy valiosos.
3	Muy buena, intercala clases magistrales con las exposiciones lo que la hace muy dinámica por parte de la profesora y de los estudiantes.	Muy buenas.	Algunos compañeros se esforzaron por hacerlas lo mejor posible; otros fueron más bien mediocres.	Un poco confuso ya que hasta ahora no entiendo cómo se calcula la nota final.	Por el momento nada, sólo aclarar un poco el sistema de notas.
4	Buena ya que todos participamos y, debido al tipo de la asignatura, parece la más adecuada.	Muy interesantes ya que Ud. sabe mucho.	Algunas buenas, otras mediocres.	Los parciales largos cansan un poco pero ayudan bastante.	Nada, así está muy bien.
5	Una metodología eficaz, con buenas estrategias de aprendizaje.	Impecables.	Había algunas que carecían de argumentos y preparación pero la mayoría fueron buenas.	Es justo ya que abarca sólo los temas que hemos visto en clase.	Me parece que no hay una gran cosa que cambiar, salvo modificar un poco la participación de los alumnos.
6	Me gustó mucho, por las exposiciones, el material y la pedagogía.	Muy buenas, demuestran el manejo total del tema y muy entretenidas.	Interesantes ya que ayudaban a profundizar los temas previamente expuestos por la docente.	Algo complejo pero muy justo.	Le aconsejaría a la profesora usar más material gráfico para sus exposiciones.
7	Es muy diferente a la de las demás clases; muy interesante y nos permite no sólo conocer la historia	Es muy elocuente y domina muy bien todos los	Me parecen interesantes en cuanto al tema y,	Muy acorde al manejo de los temas y da	Es muy buena tal como es, no le cambiaría nada. Mil gracias.

	sino vivirla y sentirla.	temas.	además, ayudan a profundizar y aprender a trabajar en grupo aunque algunas han sido algo monótonas.	muchas oportunidades para subir la nota.	
8	Me gustó parcialmente debido a que algunos temas importantes quedaron al limbo por culpa de los compañeros que no los prepararon bien.	Buenas, la profesora ha demostrado un gran conocimiento y una verdadera pasión por el Mundo Antiguo	Había unas muy buenas pero en general faltó la preparación.	Evaluar "justamente" en algo que llega a ser tan subjetivo como historia es muy difícil pero personalmente no tengo ninguna oposición.	Me gustaría que fueran menos exposiciones por parte de los estudiantes y más por parte de la docente.
9	Me gustó porque ha sido variada y no se reducía solamente a las clases magistrales.	La docente cuenta con un léxico muy bueno y unos vastos conocimientos. Personalmente le siento mucha admiración. Además, es conciente por las excusas presentadas por los estudiantes y muy comprensiva.	En general, faltó mucha preparación aunque algunas (muy pocas) fueron realmente bien preparadas.	Me parece que darha sido bueno, tan sólo una décima por cada exposición es un poco injusto; a veces los previos eran demasiado largos pero en general el sistema ha sido mejor que de muchas otras materias.	No le cambiaría nada en la metodología, todo más que todo, la lectura de las novelas históricas.
10	Excelente, me gustaron todas las clases pero más que todas aquellas donde fui Zeus y Calígula que ahora son mis personajes favoritos	Es una persona muy instruida en su rama, además, profundiza mucho en cada tema y todo lo deja muy bien explicado.	Me parecieron buenos aunque algunas fueron incompletos; en general, creo que es un buen sistema.	Muy conveniente ya que da muchas oportunidades al estudiante.	Si hubiéramos tenido más tiempo, podría ser aún mejor.
11	Me pareció interesante aquella combinación de una clase normal con la lectura, investigación y escenificación, todo este toque que vuelve tan apasionante la materia y nos permite no perder el hilo temático.	La manera en que la profesora dicta sus clases y relaciona sus historias de una manera completa y divertida a la vez me parece muy original.	El material de las exposiciones ha sido muy interesante, además, gracias a este sistema aprendimos a cooperar, a trabajar en grupo y a ser creativos.	Muy justo ya que da muchas alternativas de notas, además de los trabajos y otras oportunidades que permiten al estudiante a expresar su punto de vista.	Creo que así está bien aunque siempre hay posibilidades para mejorar algo.
12	Me agradó mucho porque me permitió hacer un paralelo entre el pasado y	Excelente. Se	En su mayoría han sido buenas pero a algunas les faltó preparación.	Ha sido muy adecuada, hay	No cambiaría nada, así está muy bien.

13	la vida actual. Me gustó porque lleva al estudiante a través de diferentes épocas y culturas y lo impulsa a aprender más por su propia cuenta.	apasiona con todos los temas y, además, escribe unos libros muy lindos. Se expresa de forma comprensible y tiene muy buen manejo de lenguaje, aporta nuevas ideas y las socializa con una facilidad sorprendente.	Algunos compañeros debieron esforzarse un poco más y dar una mayor claridad a sus temas.	muchas formas para sacar buenas notas. Me parece justo aunque se podría excluir la revisión de las carpetas.	Que se hicieran constantes debates en cuanto a la participación de todos los estudiantes; me parecen una forma más didáctica de enseñar y aprender.
14	Me gustó porque nos da una buena participación en cada clase, con los trabajos y exposiciones.	Muy buenas ya que se nota que sabe mucho sobre el tema y es capaz de aclarar todas nuestras dudas.	Me parecen buenas ya que nos permiten participar en clases de una manera activa aunque algunos compañeros no las preparan bien.	Muy bueno porque evalúan todo el tema.	Ojalá que todas las clases fueron tan dinámicas y apasionantes como la de los dioses griegos.
15	Me gustó parcialmente; sería mejor una mayor responsabilidad por parte de los alumnos y una mayor exigencia por parte de la profesora.	Muy buenas, completas y detalladas.	Muy escasas.	Me parece justo y lógico.	Un poco más de responsabilidad y exigencia.
16	Me pareció buena.	Muy magistrales aunque sí se nota buena preparación y es capaz de hacernos vivir la historia.	Siempre has expuesto los mismos. Hay algunos compañeros de los que ni siquiera conozco la voz.	Muy bueno; en verdad, valor más el conocimiento que la memoria.	No le cambiaría nada.
17	Excelente pues todos podemos participar.	El nivel académico de la docente es más que respetable, es toda una eminencia en el tema.	En su mayoría, bien presentadas y bien preparadas.	Me parece que debería haber más opciones para mejorar la nota.	Nada, es excelente.
18	Me parece la más acertada para el tema.	El nivel de la enseñanza ha sido muy bueno; la profesora sabe	En algunos casos las exposiciones de los compañeros fueron excelente pero algunas resultaron realmente pésimas.	Me parece óptimo.	Le daría un valor más alto a las exposiciones bien preparadas.

19	Regular ya que no hay ninguna otra mejor.	y entiende todo lo que explica y, además, lo hace de una forma imparcial respetando ideas ajenas.	Deberían ser mejores, menos lectura y más seguridad en sí mismo.	Correcto e imparcial.	La profesora debería dejarnos algún texto guía sobre cada tema y no puras "guías memorísticas".
20	Sí, considero que es muy propicio el intercambio de opiniones entre la docente y los alumnos.	No tengo de que quejarme	Algunos compañeros no asumen la tarea con suficiente responsabilidad.	Me pareció sencillo y novedoso ya que estimula el desarrollo de inteligencias múltiples.	Que la profesora sea un poco más exigente en cuanto a las exposiciones de sus alumnos.