

**RETOS Y POSIBILIDADES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
ANTIGUA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO Y
LA HISTORIA CULTURAL.**

Ana Gabriela Roa Torres

Leidy Alejandra Pérez Álvarez

Tutor: profesor Juan Carlos Ramos

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

BOGOTÁ D.C

2022

Contenido

Contenido	2
CAPITULO 1	5
INTRODUCCIÓN	5
Planteamiento del problema	5
Pregunta problema.....	5
Justificación.....	6
Objetivos.....	7
ESTADO DEL ARTE	8
Balance y crítica a la enseñanza de la historia en Colombia.....	8
Objetivos, retos y tensiones en la enseñanza de la historia en Colombia.....	12
La enseñanza de la historia antigua en Colombia	14
Experiencias en enseñanza historia antigua	17
Renovación en la enseñanza de la historia antigua	24
MARCO TEÓRICO.....	28
Historiadores e historiografía de la edad antigua	28
Historia y oralidad.....	28
El origen y transformación de la historiografía antigua.....	32
La historiografía moderna de la antigüedad	35
Breve distinción entre las fuentes.....	37
Historia cultural	41
MARCO PEDAGÓGICO.....	48
El aprendizaje significativo desde la perspectiva del pensamiento histórico.....	48
¿Qué es el aprendizaje significativo?	48

Las habilidades del pensamiento histórico en la enseñanza de la historia antigua	52
CAPITULO 2.....	60
METODOLOGÍA.....	60
Caracterización de la institución	61
Caracterización de la población.....	63
Diseño metodológico.....	63
Fase diagnóstica.....	65
Fase de diseño.....	65
Fase de implementación	66
Fase de resultados.....	77
DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	77
Potencial pedagógico de las culturas hebrea, egipcia y griega.....	78
Contenidos.....	80
Instrumentos de evaluación:	82
Herramientas.....	84
CAPITULO 3.....	95
ANÁLISIS Y RESULTADOS	95
CONCLUSIONES	118
ANEXOS	128

CAPITULO 1

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema

Las investigaciones referentes a la enseñanza de la historia antigua en Colombia han sido escasas, esto evidencia la prioridad que se le ha dado a la enseñanza de otras épocas y otros sucesos históricos; siendo así, se hace necesaria una propuesta dirigida por la preocupación de renovar la enseñanza de la historia antigua en Colombia por lo cual se ha planteado la historia antigua como contenido disciplinar de esta propuesta, dado que su enseñanza en la escuela resulta más vigente que nunca, por medio de esta los estudiantes se enfrentan a situaciones cronológicamente distantes que requieren un esfuerzo cognitivo para imaginar, analizar e interpretar los hechos; por lo cual pensar respecto su enseñanza es crucial, con el fin de desarrollar en los estudiantes competencias que les aporten en sus diferentes lecturas de la realidad.

En consecuencia, se hace pertinente implementar una propuesta que innove, y permita que la enseñanza de la misma contribuya en la formación humana e intelectual de los estudiantes, no solo siendo capaces de interpretar un hecho histórico, también comprendiendo los procesos que atravesaron las personas en la antigüedad durante la conformación de sus civilizaciones y sociedades.

Pregunta problema

¿Qué elementos debe contener una propuesta innovadora en la enseñanza de la historia antigua desde la perspectiva de la historia cultural y las habilidades del pensamiento histórico?

Justificación

En el campo de la enseñanza de la historia en Colombia, la enseñanza de la historia antigua ha sido poco abarcada, es decir, que en Colombia las prioridades investigativas en la enseñanza histórica suelen rondar la historia del siglo XX e historia reciente; a pesar de que algunos investigadores han realizado esfuerzos por innovar en la enseñanza de la antigüedad, por décadas la historia antigua se ha impartido tanto en escuelas como en universidades de forma tradicional. Partiendo del vacío existente en la enseñanza de la historia antigua, se hace necesaria una investigación que, al margen de las teorías tradicionales, busque innovar tanto epistemológicamente como didácticamente en los salones de clase. Ahora bien, pensando en la pertinencia de una renovación en la enseñanza de historia antigua, esta propuesta busca principalmente abordar la historia antigua desde una de sus múltiples posibilidades pedagógicas, la mitología y las creencias espirituales, dado que desde allí podemos reflexionar frente a los trasfondos sociales y culturales que acompañaban a las cosmovisiones de las sociedades originarias. Con el fin de orientar nuestro interés por la mitología y la espiritualidad en la antigüedad, hemos acudido a la perspectiva de la historia cultural, la cual nos brinda elementos centrales para comprender las culturas originarias, y así diversificar la enseñanza de la historia antigua, alejándonos de las posturas tradicionales. No obstante, es fundamental resaltar que nuestra propuesta busca incursionar en el aprendizaje significativo y en las habilidades del pensamiento histórico, con el objetivo de acudir a las capacidades de los y las estudiantes en la apropiación, interpretación y análisis de la historia antigua, por medio de las fuentes primarias como herramienta pedagógica.

La enseñanza de la historia como herramienta para el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica es fundamental; se debería pensar la enseñanza de la historia

como el vehículo que permite estimular en los estudiantes el vínculo existente entre el pasado y el presente, (establecer analogías, analizar sus relaciones, hacer comparaciones e identificar sus diferencias) y la herramienta a través de la cual logran sentirse con un lugar en el mundo. Para lograrlo, es necesario el desarrollo de ciertas competencias críticas, las cuales poseen diversos objetivos, para esto se requiere de un equilibrio dentro de los conocimientos históricos que se enseñan, teniendo en cuenta sus distintas duraciones y no desde una concepción lineal de temporalidad. En ese sentido, la pertinencia de enseñar sobre las culturas antiguas se basa en la riqueza de sus contextos y el impacto que tuvieron cada una de ellas en la construcción del mundo tal y como lo conocemos.

Finalmente, reflexionando en torno a la viabilidad pedagógica de la propuesta, se han escogido tres civilizaciones originarias, las cuales han influenciado en diversas dimensiones a la sociedad moderna los egipcios, griegos y hebreos cuentan con tradiciones, filosofías y creencias arrastradas hasta la actualidad, lo que nos permite acercar a los estudiantes a la antigüedad, ya que desde la enseñanza tradicional de la historia, las civilizaciones son presentadas de forma distante, y nuestro principal interés es generar un vínculo entre el estudiante y la historia. En tal sentido, se espera que los estudiantes sean capaces de identificar las relaciones causales que existen entre el mundo antiguo y el mundo moderno, para ello, deben analizar y realizar conexiones pasado-presente, realizar juicios de valor y finalmente sustentar lo aprendido.

Objetivos

Consolidar una propuesta didáctica innovadora que permita evidenciar cuales son los retos y las posibilidades de la enseñanza de la historia antigua –hebreos, egipcios y griegos- desde el abordaje de las cosmovisiones de las sociedades originarias y la

perspectiva historiográfica de la historia cultural, con el apoyo de las habilidades del pensamiento histórico: epistemología y evidencia.

Objetivos específicos.

- Identificar cuáles son los elementos de la historia antigua –hebreos, egipcios y griegos- representan una posibilidad pedagógica desde la historia cultural.
- Indagar cuáles han sido las tradiciones pedagógicas e historiográficas en la enseñanza de la historia antigua.
- Diseñar una propuesta didáctica que facilite y dinamice la enseñanza de la historia antigua –hebreos, egipcios y griegos- acudiendo a dos de las habilidades del pensamiento histórico: epistemología y evidencia.

ESTADO DEL ARTE

Balance y crítica a la enseñanza de la historia en Colombia

El comienzo de la discusión sobre la enseñanza de la historia no solo en Colombia, también en el resto del mundo, ha partido de las discusiones frente a la naturaleza de la ciencia histórica en sí misma y los contenidos disciplinares que deben impartirse en las aulas; en principio el debate ha estado enfocado en la condición científica de la historia, “El conocimiento histórico, como cualquier conocimiento científico, es sesgado, lo que no quiere decir que sea falso. Una cosa es reconocer la limitación y relatividad de lo que sabemos del pasado y otra renunciar a conocerlo de la forma más veraz” (Archila. 2004, p.66) lo anterior, nos permite comprender la constante lucha de la historia por permanecer imparcial y cercana a la verdad lo más pura posible. De igual forma, se habla de dos divergencias dentro de la ciencia histórica que parten de la dicotomía entre la veracidad del hecho y la subjetividad del historiador “La una refiere a una forma de concebir el quehacer investigativo al margen de la subjetividad del historiador (o de las fuentes) y de

su(s) contexto(s), y la otra remite a la búsqueda de una reconstrucción fidedigna del pasado(..) si el pasado no existe, sino que se llega a él por medio de vestigios, el historiador juega un papel activo en su reconstrucción produciendo en diálogo permanente entre el presente y el pasado.” (Archila, 2004. P.67) ahora bien, si el papel del historiador es mantener un dialogo constante entre el pasado y el presente, el papel del profesor de historia es el de dar vida a dicho diálogo, es decir, traer el pasado al presente (recordando que el pasado debe leerse desde la epistemología antigua y no desde la actual), pero sin olvidar el enfoque pedagógico que revive a los personajes y a los acontecimientos en el aula de clase, como lo veremos más adelante.

Por otra parte, la enseñanza de la historia en Colombia se ha visto ampliamente transformada con el paso del tiempo, y la llegada de nuevos paradigmas ha modificado la forma en la que se enseña la disciplina histórica:

“El último decenio del siglo XX la disciplina siguió ampliando sus horizontes temáticos incorporando, con cierto apresuramiento, nuevas teorías provenientes de los países centrales. (...) Pero nos llamaríamos a engaño si afirmamos que está ha sido una evolución lineal en la que sucesivas generaciones superan a las anteriores sobre un acumulado progresivo. En realidad, lo que tenemos es una coexistencia de paradigmas teóricos y metodológicos que se superponen. La historia de “bronce” sigue siendo practicada por viejos y jóvenes historiadores, a veces de forma tradicional y a veces por medio de una renovación de la galería de los próceres, La banalización reciente de ciertos temas poco ayuda a la comprensión de la sociedad en el tiempo y haría enrojecer hasta a los “caballeros andantes del patriotismo” como se definieron en su momento los miembros de la Academia Colombiana de Historia.” (Archila, 2004. P.69)

Con este repaso por las transformaciones disciplinares de la enseñanza histórica, Archila nos lleva a comprender que, la relevancia sobre un determinado contenido está condicionado por el contexto nacional, como se ha visto en innumerables ocasiones en el caso colombiano, por ejemplo, la enseñanza de la historia patria durante el siglo XIX y XX con el objetivo de incentivar el proyecto de nación en las infancias y juventudes de la época:

“El proceso de construcción de identidad nacional, estuvo directamente articulado a la construcción del proyecto político del Estado nación, entendido como proyecto de elite, que dejó de lado la diversidad cultural y la pluralidad de las expresiones políticas existentes en el país conduciendo, a la vez, a la sustitución de lo nacional por lo estatal y a la imposición de un modelo de cultura política distanciado del discurso democrático promulgado por las clases dirigentes del país.” (Herrera, Pinilla y Suaza 2003, 178)

No obstante, aunque el impacto del patriotismo es claro en ejemplos como el anterior en la enseñanza de la historia, la disciplina histórica también se ha visto permeada por paradigmas externos que han renovado tanto el interés de los historiadores colombianos, como la preocupación por develar temas fundamentales del desarrollo histórico en Colombia. Es el caso de la “Nueva historia” liderada por Jaime Jaramillo Uribe y Jorge Orlando Melo, entre otros, quienes promovían una transformación en el sistema educativo colombiano y unificaban ideas del marxismo y la escuela de Annales. (MEN, 2007) la preocupación de estos nuevos historiadores se centraba en los movimientos sociales, como el emergente movimiento campesino de Sucre y Sumapaz, los movimientos obreros y los colectivos estudiantiles, suceso que disgustó a la sociedad conservadora de la época:

“Algunos intelectuales de la “Nueva historia” publicaron textos para enseñanza de la historia en la década del ochenta, hecho que no estuvo exento de polémica para personajes de la Academia, que acusaron a aquéllos de incitar al comunismo y ridiculizar la vida democrática y republicana. Esta coyuntura puso en evidencia, de nuevo, el llamado de algunos intelectuales a definir el saber legítimo por ser enseñado en la escuela, pues los representantes de la Academia Colombiana de Historia eran otra vez desplazados como agentes autorizados, mientras que los nuevos historiadores ganaban posición en el MEN, en el campo intelectual de la educación del país y en el mercado editorial, en creciente aumento.” (Arias, 2014, 139)

En ese orden de ideas, si bien la enseñanza de la historia y la historia como disciplina en sí misma en Colombia, se han visto transformados por los paradigmas propios e importados en el país, ambos campos tienen un problema en común que se ha materializado en las aulas de clase, dicho problema radica en la selección de los contenidos que deben enseñarse, es en esta discusión donde entran en disputa las subjetividades de historiadores y educadores. La maestra de la Universidad Pedagógica Nacional, Alcira Aguilera Morales (2016) ha descrito el problema de forma muy clara:

“Un tercer contrasentido que se evidencia en esta revisión tiene que ver con la idea de que existe una distancia abismal entre lo que se produce desde las disciplinas científicas y lo que se enseña, es decir entre la historia del historiador y la historia que se enseña. Evidentemente no todo lo que producen las disciplinas sociales es objeto de su enseñanza, puesto que el filtro final lo realizan los docentes desde sus diferentes posturas epistémicas. Para ilustrar este contrasentido partimos de

revisar las visiones que sobre ciencias sociales se establecen en los balances y la manera como se relacionan con los conocimientos escolares.” (2016. P.19)

Como lo enuncia la autora, la historia académica suele pasar por un filtro antes de ser impartida en la aulas, dicho filtro depende la postura epistémica del docente, sin embargo, es fundamental tener en cuenta de la disciplina histórica en Colombia (aunque no solo ocurre en Colombia) está permeada por un pasado decimonónico que otorga a las ciencias una posición casi divinizada del conocimiento, por lo mismo la academia es drásticamente cerrada a nuevas epistemologías, para la escuela esto se vería reflejado en que la historia impartida en la educación tradicional colombiana sería de corte científicista, es decir, sin espacio para otros lugares de enunciación; como ejemplo, el repudio que demostró la academia colombiana con la llegada de la “Nueva historia” a Colombia.

Objetivos, retos y tensiones en la enseñanza de la historia en Colombia

Para comprender el objetivo que tiene la enseñanza de la historia, es fundamental analizar al campo de la enseñanza de la historia desde el conocimiento disciplinar, es decir, desde la naturaleza del conocimiento histórico. Como se ha venido analizando desde la historiografía, el principal objetivo de la ciencia histórica es evitar o prevenir el olvido de los sucesos ocurridos, y aunque nunca se puede saber en su totalidad los hechos, si es posible analizar las fuentes que proporcionan nuevos sucesos, por lo que la historia se debe preocupar por recatarlos; es así como, el objetivo de la enseñanza de la historia se entiende en el mismo marco que la disciplina histórica “El estudio de las sociedades en su temporalidad histórica, permite formar sujetos críticos que enfrenten los problemas del presente para transformarlo. De nuevo aparece la triada en la que está inmersa el conocimiento histórico: pasado-presente-futuro.” (Archila, 2004 p.65) en este orden de

ideas, Archila propone que una relación dialéctica entre la disciplina histórica y la enseñanza de la historia, donde el objetivo de una es transversal a la otra. Ahora bien, las tres dimensiones espaciales que menciona Archila son fundamentales no solo en la comprensión y reconstrucción del hecho histórico, también son claves para el proceso de enseñanza histórica, dado que el punto de partida de un maestro interesado en la historia es precisamente la identificación de estas dimensiones, más aún cuando por décadas el sistema educativo nos ha enseñado a ver al presente como vivo y al pasado como muerto. (Archila, 2004 p.71)

Por otra parte, uno de los retos más grandes existentes en la enseñanza de la historia radica en la selección de contenidos o sucesos, esto se debe en gran medida a la aparente disputa que se ha genera en el mundo académico entre lo cercano y lo lejano, es decir la historia más reciente frente a la historia antigua. Para esta investigación resulta crucial develar o comprender este reto en particular, ya que como se ha hablado, la historia antigua no ha ocupado un lugar primordial más allá de lo estrictamente necesario para la comprensión de otros contenidos en el aula, mientras que por sí misma la historia antigua podría brindar una perspectiva de las sociedades humanas más amplia, perspectiva que enriquecería el proceso educativo de los educandos, Archila (2004) concuerda con esta idea y busca mediar entre la discusión temporal existente:

“Aquí no es tanto la tensión entre lo inmediato y lo mediato, sino que apunta al tipo de narrativa por privilegiar: la entroncada en la sucesión de hechos o aquellas construida sobre problemas. Esta disyuntiva parece reflejar el debate historiográfico entre la “vieja” historia positivista y heroica que favorecía los eventos puntuales, y la “nueva” historia social que ponderaba las estructuras. (...) Enseñar la historia desde la formulación de problemas puede parecer atractivo a

los estudiantes porque los toma en sus experiencias y anhelos. Es, además, un buen vehículo para la construcción de conceptos más abstractos que permitan la comprensión de las sociedades en el tiempo. Adicionalmente posibilita romper con el verticalismo de la educación tradicional, pues libera al docente de la esclavitud de los datos y al estudiante de reducir sus capacidades sólo a la memoria.” (p. 72)

Con base a la anterior aseveración de Archila podemos destacar dos aspectos importantes, uno es que el autor no considera realmente central la discusión entre lo inmediato y lo mediato, por el contrario, el verdadero debate es de origen epistemológico y radica en el enfoque desde el que se imparte la enseñanza de un suceso histórico. La segunda aseveración es aquella que lude propiamente a una metodología de enseñanza en el marco de las nuevas pedagogías, es decir, la propuesta que indica inicialmente tomar distancia de la enseñanza tradicional para luego enseñar historia desde los procesos y problemas sociales, no solo desde la memorización de cronologías o personajes. En acuerdo a lo anterior, para el caso de la historia antigua este tipo de metodologías permitiría hacer justicia a los innumerables procesos sociales vividos en la antigüedad que han sido o pasados por alto o descritos con suma brevedad, aunque más adelante analizaremos con mayor detalle lo ocurrido con la historia antigua en Colombia.

La enseñanza de la historia antigua en Colombia

La enseñanza de la historia antigua en Colombia ha sido un tema poco discutido en comparación con otros países Latinoamericanos, las propuestas referentes a este tema en Colombia han sido escasas, ya que, como vimos con anterioridad tanto la disciplina histórica como la enseñanza se han desarrollado en torno a la preocupación por una identidad nacional, los contenidos impartidos en las aulas de clase, eran principalmente

el periodo colonial y republicano de la historia colombiana, junto con menciones a diferentes procesos históricos europeos como la aparición de grandes civilizaciones como Grecia o la Revolución Francesa, “En realidad, no existen investigaciones que se ocupen de describir o diagnosticar cómo se ha realizado y cómo se practica la enseñanza de la historia antigua en nuestro país. Esta ausencia se nota tanto para identificar el ámbito universitario como la escuela. No sucede lo mismo con la historia de Colombia, sobre la cual existen trabajos sobre su enseñanza. Podría afirmarse que el estudio de la historia antigua ha estado mediado, en gran parte, por los trabajos escritos que recibimos del exterior; en especial, por los enfoques y tendencias historiográficas europeas. En este sentido, y por extensión de los contenidos, podemos inferir que se han seguido tendencias generales de los estudios históricos.” (Campos y Rodríguez, 2004 p.11)

La escasez de producción investigativa en el campo de la enseñanza de la historia antigua en Colombia puede explicarse en un primer momento como producto de un currículo oficial, que responde a las necesidades del gobierno hegemónico; para Nilson Ibagón (2016), este fenómeno se ha materializado con mayor intensidad en desconocimiento de la historia de las comunidades afro en Colombia, dado que la historia de estas comunidades no ha sido priorizada en el currículo oficial:

“La traducción que han realizado los textos escolares acerca de las pautas curriculares flexibles de los LCCS, en el caso de la comprensión y estudio del legado de la matriz sociocultural negra en Colombia, se ha materializado en una “presencia” más amplia —en comparación a los textos escolares de la década de los noventa del siglo XX— de temáticas referidas a la defensa y “valoración” de la matriz socio cultural africana como parte constitutiva de nuestra identidad;

“presencia” que paradójicamente sigue reproduciendo acríticamente los hitos históricos estereotipados y reduccionistas desde los que se ha historizado oficialmente —en el mejor de los casos— a las comunidades negras. (...) a su vez es evidente que dentro de ese “reconocimiento” no existe una inclusión de perspectivas que revaloricen su historicidad y que permitan sacar de las sombras una memoria que ha sido invisibilizada y silenciada desde la historia regulada y oficial.” (p.100)

Otra de las propuestas más interesantes referentes a la enseñanza de la historia antigua en Colombia, es la realizada por el historiador Darío Campos y la filóloga Nelly Rodríguez, quienes se dan a la tarea de reflexionar **en torno** a los vacíos presentes en la enseñanza de historia antigua a en Colombia, además, realizaron una propuesta lúdico-pedagógico que integra contenidos disciplinares de la historia antigua, como la escritura de las sociedades originarias, con planteamientos pedagógicos de autores como Piaget y Pagès. Uno de los problemas que identifican los autores en la enseñanza de la historia antigua radica en la poca o nula flexibilidad con la que se han venido impartiendo los contenidos históricos

“La historia antigua se enseñó con un marcado eurocentrismo; a partir de este se estudiaban personajes, guerras, el cristianismo y la cultura, principalmente de Grecia y Roma. En esta enseñanza se hacía énfasis especialmente a la mitología, escasa atención se prestaba a los aspectos sociales y económicos de dichas sociedades y muy poco se analizaba su historia. (...) La enseñanza de la historia antigua se limitó a la transmisión de hechos del pasado de manera irreflexiva y acrítica, a la transmisión de conocimientos y construidos, como un saber hecho y

reflejado en los libros que hay que repetir, fenómeno que persiste en nuestras instituciones escolares.” (Campos y Rodríguez, 2004 p.24-25)

En este orden de ideas, la preocupación de los autores referente a la enseñanza memorista e irreflexiva de los contenidos disciplinares de la historia antigua no es en vano, dado que, el resultado de esta metodología ha sido en gran medida, la instrumentalización de dichos contenidos y el repentino desinterés tanto de estudiantes, como de maestros e investigadores por este periodo específico de la historia.

Experiencias en enseñanza historia antigua

Para esta investigación resulta fundamental exponer algunas de las experiencias en enseñanza de la historia antigua en Iberoamérica, con el fin de reconocer las estrategias pedagógicas propuestas por numerosos docentes de la disciplina histórica, además, serán referentes importantes en el diseño de la propuesta pedagógicas resultante de esta investigación. Algunas de las experiencias responden a investigaciones prácticas, donde el docente diseña una propuesta y la aplica en un ambiente educativo; por otra parte, están aquellas reflexiones teóricas que responden a décadas de experiencia práctica de sus realizadores, donde se discute en torno a los retos y objetivos que han descubierto los maestros desde sus experiencias en enseñanza de la historia antigua.

Enseñanza de la historia antigua de Oriente en espacios universitarios.

En primer lugar, las docentes Ana Bella Pérez Campos y María Silvia Álvarez (2011) de la Universidad Autónoma de Entre ríos realizan una reflexión orientada a la enseñanza de Oriente antiguo, en el marco del seminario universitario Espacio y Civilización I, la principal preocupación de las maestras es la comprensión profunda de sus estudiantes de la historia antigua de Oriente y los procesos dados allí, en especial la

formación de los primeros estados y las formaciones estatales más antiguas, en el marco temporal que se comprende entre el IV y el I milenio a. de C. Desde el enfoque de la historia social las maestras aluden a los rasgos identitarios y simbología relevante de las antiguas civilizaciones, con el fin de rescatar la complejidad de las sociedades originarias de oriente y el impacto que sus símbolos y cosmogonías en el desarrollo de sus civilizaciones:

“Desde este lugar queremos buscar explicaciones estimables acerca de por qué en tiempos tan remotos los hombres crearon representaciones mentales en las que buscaban encontrar respuestas a los problemas de su existencia, crearon símbolos identitarios, sintieron la necesidad de legitimar las instituciones. Todo esto queremos hacerlo desde nuestro lugar como docentes e investigadores de historia que intentamos hacer historia social, recuperando la historia los hombres en sociedad, de los hombres y mujeres anónimos y de aquellos que tuvieron una destacada actuación.” (Pérez y Álvarez, 2011 p. 134)

Uno de los retos más grandes que afrontaron las docentes en la enseñanza histórica de la antigüedad, fue que los temas y conceptos suelen ser extremadamente complejos, además, la comprensión de antigüedad involucra a muchas otras disciplinas como la arqueología y la antropología, sin las cuales la enseñanza de los procesos históricos de la antigüedad estaría incompleta. Así mismo, los estudiantes se enfrentan a la comprensión de nuevas temporalidades en las que ocurren hechos completamente diferentes al contexto actual en el que viven:

“También porque significa acercarse a una otredad que lo obliga a poner en marcha un proceso de descentración necesario para comprender tiempos y espacios muy lejanos. En algunos casos también les resultará dificultoso por

ciertas deficiencias en su formación previa. Una cuestión problemática que no podemos dejar de mencionar es la que tiene que ver con la aparición de contradicciones entre ciertos preconceptos que traen los alumnos y la confrontación con la bibliografía de la cátedra que permite la revisión de perspectivas de análisis, pero en algunos casos pudimos verificar un apego obstinado a estos conocimientos que ya han sido revisados y reformulados” (Pérez y Álvarez, 2011 p. 135)

En relación con dificultad hallada, cabe señalar que también existe una solución planteada, que busca aproximar al estudiante a la historia antigua; principalmente el trabajo más arduo debe ser fundamentalmente del maestro, quien presentará propuestas didácticas que gestionen la apropiación del estudiante por el conocimiento impartido, además de generar un ambiente educativo especial que favorezca la inmersión del estudiante en el mundo antiguo, además las maestras resaltan la importancia de centrar los esfuerzos en llegar a conectar con el estudiante, es decir, ir más allá de la imposición de contenidos y buscar articular las experiencias cotidianas de este con el contenido disciplinar:

“Debemos ocuparnos de equipar al alumno con el instrumental de autoaprendizaje, juntos aprender a razonar y a criticar los argumentos de otros. Es necesario que conozca los materiales que son afines a la enseñanza de la ciencia histórica: documentos, libros, filmes, textos de otras ciencias como literatura, antropología, sociología, psicología, economía y otras ciencias afines a la historia (...) En el momento de la enseñanza en el aula se remarcan los núcleos en un tema, se seleccionan contenidos, se ordenan y jerarquizan los mismos. Hay otros momentos de verdadero diálogo con el alumno, donde no existe una emisión

autoritaria del conocimiento. El profesor puede provocar el diálogo y enmarcarlo en la clase para que el mismo sea significativo para todos.” (Pérez y Álvarez, 2011 p. 135)

Finalmente, las autoras después de varios años de análisis de la cátedra universitaria Espacio y Civilización I dan cuenta que para la enseñanza de la historia antigua, es crucial recurrir a diferentes estrategias, visuales, narrativas e identitarias para aproximar al estudiantado a la complejidad de los temarios que este campo disciplinar pueda contener, además advierten el uso de lecturas debe ser manejado con rigurosidad o puede tornarse incomprensible y tedioso para los alumnos, sobre todo cuando se realizan regimientos planos y sin dinámica.

La Edad antigua para alumnos de primaria

La siguiente experiencia es el producto de la investigación de Jon Ander Zorrilla (2017), quien desde el constructivismo buscó llevar diferentes contenidos de historia antigua a un grupo de alumnos de cuarto de primaria. En el transcurso de nueve sesiones Zorrilla aplicó una unidad didáctica, centrada principalmente en la enseñanza y desarrollo de contenidos disciplinares de la edad antigua, aunque específicamente sus temas y objetivos fueron los siguientes:

- El tiempo y el cambio histórico a partir de líneas temporales
- El trabajo con las fuentes históricas para desarrollar el pensamiento crítico y el método científico.
- El conocimiento de las primeras civilizaciones y su importancia para el desarrollo de la sociedad actual.
- La relevancia del patrimonio histórico y la educación en valores fundamentales en el pasado y el presente.

Ahora bien, ya conociendo los ejes centrales sobre los que giró la investigación es posible referirnos a las estrategias y resultados de la misma; por medio de actividades como lluvias de ideas, explicaciones participativas y el cuaderno de clase, Zorrilla inició su propuesta desde la indagación de conocimientos previos, para luego introducir a los estudiantes en dinámicas que estimulaban el pensamiento arqueológico, lingüístico, investigativo y social, dado que las actividades estaban encaminadas a la interpretación y análisis de fuentes históricas, como fotografías de yacimientos arqueológicos, tablillas con lenguajes de algunas civilizaciones antiguas y representaciones gráficas de la cotidianidad antigua, realizando varias interpelaciones en los estudiantes esto, con el fin de que estos reconozcan y diferencien los tipos de fuentes y el origen de estos. La metodología utilizada fue basada en el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje significativo, ambas metodologías en modalidad activa y participativa. (Zorrilla, 2017 p. 22) Por último, los resultados de la investigación dados por Zorrilla cuentan que los estudiantes aceptaron satisfactoriamente la explicación de los contenidos, además la aplicación de esta propuesta permitió reflejar la importancia de la enseñanza de la historia antigua en las aulas de primaria, ya que con ello se estimularon diferentes habilidades y competencias como la lingüística, sentido de la iniciativa, matemáticas, conciencia de las expresiones culturales, entre otras.

La enseñanza de la historia antigua en secundaria.

David Zorrilla Maza (2017) de la Universidad de Cantabria en España, realiza un amplio análisis frente a la enseñanza de la historia antigua en secundaria, en su análisis el autor expone una propuesta y expande la discusión sobre las realidades y posibilidades que enfrentan los docentes que asumen la cátedra de historia antigua, en este caso con alumnos de secundaria, además, dedica gran parte de su reflexión a comentar sus

experiencias personales como maestro de esta cátedra. Inicialmente, el autor expone la necesidad de enseñar historia antigua e incluso la presenta como una posibilidad pedagógica frente a la educación cívica, es así como desde la exposición de la antigüedad clásica se pueden referir a los conceptos de ciudadanía y sociedad:

“Sin embargo, la tarea que en este epígrafe se plantea es demostrar, mediante diferentes ejemplos, que la realidad es todo lo contrario, y que esta parte de la Historia resulta verdaderamente útil para trabajar diferentes aspectos entre los jóvenes, pues, tal y como señala Hernández (2009), el sistema educativo ha dejado a esta parte de la Historia muy de lado, pero conocer el mundo antiguo ayuda a conocer los problemas que se plantean en la Historia, además de que, tomando como referencia palabras del equipo directivo de Íber, la importancia de conocer el mundo antiguo, y en especial la cultura clásica, radica en que “la medida clásica (...) fue el criterio a seguir siempre en la civilización occidental, y lo sigue siendo hoy” (1995, p.7), puesto que interdisciplinariamente está muy presente, ya que la filosofía, el arte, la religión, el derecho, el propio lenguaje... ven su origen en la antigua Roma y Grecia, y es por ello que este equipo considera que esta etapa de la Historia puede explicar el presente mucho mejor que etapas más cercanas a nuestros días.” (Zorrilla, 2017 p. 26)

Por otra parte, es fundamental referir a las experiencias a las que alude Zorrilla, ya que no solo se limita contando sus experiencias como docente de esta asignatura, también recoge sus experiencias como alumno; dentro de sus experiencias como alumno el autor refiere a que en la institución educativa en la que cursó su bachillerato lo usual en la enseñanza de la historia era emplear el libro de texto guía, en el que constaba la información pertinente a las antiguas civilizaciones, entre ellas la egipcia, la

mesopotámica, la griega, la romana y la china. El uso de este libro era central en el desarrollo de la asignatura, ya que tanto temas como actividades a desarrollarse constaban allí, sobre esto el autor afirma:

“(…) se observa que el interés porque los alumnos supiésemos localizar las civilizaciones estudiadas, tanto cronológica como geográficamente, aparece representado desde el inicio, pues la propia introducción está compuesta por un mapa mundial donde se muestra a localización de las civilizaciones del siglo XVIIIa.C, y un eje cronológico que abarca desde el 3100 a.C (año de la unificación del alto y bajo Egipto), hasta el 31 a.C (año en que los romanos toman Egipto).”

(Zorrilla, 2017 p. 19)

En ese orden de ideas, la enseñanza de la historia antigua en la época en la que autor cursó esta asignatura como estudiante de bachillerato, preocupaciones de los docentes y el currículo giraba en torno a la memorización de cronologías y localizaciones geográficas de las antiguas civilizaciones, excluyendo otros aspectos de la cultura de las civilizaciones originarias. Por otra parte, las experiencias de Zorrilla como docente son en parte diferente, ya que el autor describe que durante su práctica en la institución educativa María Auxiliadora en Santander, notó que el libro de texto aún vigente ya no es central en el desarrollo de la clase, aunque si se ha transformado en una herramienta más moderna que facilita la explicación participativa del docente. Sin embargo, sus experiencias como docente no son todas gratas, y que, si bien la priorización del libro de texto se ha transformado con el tiempo, la exposición de las civilizaciones antiguas sigue siendo plana y unidimensional, inquietando bastante al autor frente a la realidad del aprendizaje de la historia antigua.

Finalmente, Zorrilla concluye con una desagradable afirmación, ya que para el autor la enseñanza de la historia antigua en España es precaria y limitada, perdiendo cada vez más espacio curricular y disminuyendo su importancia, mientras que para él la historia antigua presenta diversas posibilidades pedagógicas que contribuyen a la formación de buenos ciudadanos.

Renovación en la enseñanza de la historia antigua

Para hablar de la enseñanza de la historia y sus implicaciones más relevantes, es necesario situar este análisis geográficamente, es decir, las reflexiones que a continuación se mencionan hacen referencia a los saberes de carácter histórico que se imparten dentro de las escuelas y sus diferentes niveles dentro del mundo occidental. Ahora bien, es importante mencionar que las diversas disciplinas que se transmiten en la escuela y el enfoque bajo el cual están diseñadas, obedece a ciertos lugares de enunciación muy propios de la cultura y/o sociedad a la que pertenecen, es decir, pueden y suelen depender de diversos contextos políticos y sociales. La historia como disciplina, aporta de manera transversal a la construcción de ciudadanía, y como a través de ella los individuos se forjan un lugar en el mundo.

Desde las universidades y específicamente en la formación de los maestros en historia, se imparten saberes de carácter científico y metodológico, los cuales, posteriormente deben transformarse a partir de un ejercicio de transposición didáctica para adaptarlos dentro de la cultura escolar. La escuela, como escenario institucional, tiene un papel fundamental en la construcción de los sujetos, por tanto, es para (Pagés, 2007) y sus análisis desde varios autores, fundamental en la enseñanza los siguientes aspectos:

Forquin considera que existen tres concepciones diferentes de lo fundamental en la elección de lo que ha de enseñarse: una concepción “lógicoenciclopédica” (que presenta a todo el mundo la totalidad del saber a partir de una identificación racional de sus elementos constitutivos), una concepción “práctica” o “instrumental” (propone una nueva aproximación a los programas de enseñanza bajo el ángulo de objetivos operacionales y de competencias mínimas exigibles), y una concepción “cultural y patrimonial” que pone el acento en la transmisión de valores y de referencias esenciales en las que puede reconocerse una comunidad, una nación y una civilización. (p. 20)

Para profundizar en lo anterior, es necesario pensar en la manera en que se construyen las disciplinas escolares, éstas están edificadas a partir de dos dimensiones; una dimensión social, la cual busca la pertinencia de los conocimientos históricos impartidos en la escuela, en la formación de un proyecto nacional y de ciudadano con ciertas características que se adecúen a los valores sociales del contexto al que pertenecen; por otra parte, una dimensión científica, que trata de ser objetiva en la rigurosidad disciplinar del saber histórico. Ambas dimensiones deben establecer un diálogo conjunto y de dicha interacción surgen los saberes disciplinares impartidos en la institución escolar. Específicamente en la enseñanza de la historia es fundamental que se desarrollen tres tipos de conciencia, (Pagés, 2007) lo expone de la siguiente manera:

“La conciencia histórica, la conciencia ciudadana y la conciencia política. La primera para situar a quienes aprenden en relación con un pasado y un futuro; la segunda para hacerles adquirir plena conciencia de su inserción en una comunidad regida por la igual dignidad de sus miembros, por la igualdad jurídica y por la

soberanía; y la tercera para fomentar la participación activa y responsable, comprometida, con la democracia y con su futuro.” (p. 21)

La crítica al tipo de historia que se enseña obedece a la influencia política de los gobiernos de turno en los diseños curriculares que se ofrecen en las escuelas, diseños que no fomentan el desarrollo de una conciencia histórica y solo buscan forjar una conciencia nacional. Dichos conocimientos, no se adaptan a la realidad y no dan respuestas a los fenómenos coyunturales que acaecen en las sociedades, pues se imparten casi que arbitrariamente a través de manuales escolares, material didáctico y en la formación del cuerpo docente. Los saberes históricos impartidos en las escuelas se encuentran desconectados de la realidad social y desde hace muchas décadas se enseñan de manera cronológica y lineal, de tal forma que, se repiten los mismos temas en la educación primaria y secundaria ¿Cuáles son esos temas? Generalmente se enseña historia política e historia oficial de corte historicismo alemán y/o historia de los grandes hombres. Por ende, no existe cabida a la enseñanza de la historia desde abajo o la historia cultural.

Ahora bien ¿Qué historia debería enseñarse en las escuelas? Básicamente su finalidad, debería estar enfocada en ubicar a los niños, niñas y jóvenes dentro de su contexto, por ende, debería abarcar dimensiones de tipo social, económico, político y cultural. Los maestros deberían dejar de buscar enseñar cantidades colosales de conocimientos y preguntarse por aquellos que son fundamentales. En tal sentido (Pagés. 2007) reflexiona sobre la importancia que Barton y Levstik le otorgan a la enseñanza de la historia, desde una perspectiva sociocultural que permita desde la práctica social que el estudiante desarrolle las siguientes habilidades cuando aprende historia: 1) identificar (realizar conexiones del pasado con el presente), 2) Analizar (comprender elementos causales pasado-presente), 3) Responder moralmente (emitir juicios de valor sobre

hechos y personajes del pasado) y 4) Mostrar lo que han aprendido (a través de sustentaciones orales y escritas). Para ambos autores, es fundamental que la enseñanza de la historia se convierta en un pilar para que niños y jóvenes se formen en democracias y participación ciudadana, con el objetivo que primero, sean capaces de emitir juicios razonados sobre el pasado (y su impacto en el presente) y segundo, sean capaces de ampliar su punto de vista de la humanidad, conociendo otras perspectivas del mundo fuera de su contexto inmediato. (P. 23-24)

Lo anterior, con el fin de desarrollar ciertas competencias críticas que cumplan una serie de objetivos, los cuales deben estar equilibrados dentro del saber histórico, es decir, deben ser consecuentes a distintas duraciones, pero no desde una concepción lineal. Para Josep Fontana (2003), la enseñanza de la historia debe estar enfocada en los problemas que importan al ciudadano corriente, de tal forma que apelen a forjar su sentido de identidad, por tanto, el historiador debe ser consecuente con el destinatario de su trabajo historiográfico y trabajar por y para él. Para Fontana, es un absurdo seguir recibiendo un tipo de historia que se desarrolla linealmente entre el pasado y el presente y tiene como protagonista al Estado.

El grueso de los estudiantes considera la asignatura de historia y la propia historia, como una materia que no necesita ser comprendida sino memorizada. Socialmente también se identifica este tipo de saber como una especie conocimiento útil para demostrar “erudición” en ámbitos populares, o para recordar, manifestando sabiduría, datos de cultura general y efemérides Para (Past & Cuevas, 2001) “La principal virtud intelectual que se requiere para saber historia, según la opinión popular, es tener una gran memoria. Y esta concepción se tiene también incluso cuando los alumnos han tenido maestros que han considerado a la historia como un saber transformador y de contenido

social, pero que no se preocuparon por renovar profundamente sus métodos didácticos” (P. 32). En este sentido, la enseñanza de la historia conserva muchas de las secuelas que ha dejado el currículo hegemónico, una de las más marcadas es el protagonismo general que se le da a la memorización como herramienta fundamental para aprehender la historia. Una crítica importante sería que los maestros de ciencias sociales generalmente no adecúan sus didácticas a una enseñanza de la historia atractiva para los estudiantes, por lo tanto, es necesaria una reinención de la práctica en la enseñanza de la historia. Es en este punto, en el que es importante propender por una enseñanza de la historia desde la formación de la conciencia histórica, donde exista una vinculación real entre pasado y presente atendiendo también una construcción hacia el futuro.

MARCO TEÓRICO

Historiadores e historiografía de la edad antigua

Historia y oralidad

Comprender la historiografía de la antigüedad significa dilucidar la manera en que ésta era percibida por los antiguos, pues es necesario destacar que para ellos la historia era un género literario, es así como se hace fundamental comprender la forma en que la literatura era percibida por los mismos. Para ello hay que partir del hecho de que, en sus inicios (de los siglos XII al VIII a. C.), la cultura griega no tuvo escritura y que su literatura fue oral, para (Martínez, 2014):

Este género, del que sólo conocemos los productos más recientes que son los poemas homéricos, tenían como tema las hazañas de una aristocracia naciente, hazañas que se concentraban en guerras, regalos mutuos y consejos. Pero lo más

importante es tal vez que estos temas eran expuestos narrativamente. Ya se ha visto cómo los griegos creían en estos poemas que para ellos relataban el pasado. El hecho de que hayan constituido el principio y la base de la cultura y la literatura griegas (y de la europea) y de que hayan versado sobre el pasado tuvo consecuencias para la historiografía antigua y las tiene aún ahora. En efecto, de alguna manera la historia se llegó a erigir como el relato del pasado de las *póleis* que, una vez terminada la edad heroica, sustituyeron a los héroes. En consecuencia, la historia fue siempre un género narrativo en la antigüedad (p. 39).

Otra consecuencia importante del origen oral del mundo griego es el carácter vanguardista de la historia. Efectivamente, aunque los griegos inventaron su alfabeto a principios del siglo VIII a. C., siempre consideraron la palabra hablada como superior y más certera que la escrita. Es por esto que los historiadores tuvieron en alta estima los testimonios orales y subvaloraron, o desestimaron los escritos. Esto tuvo dos consecuencias. La primera, que se caracteriza por su carácter novedoso para la historiografía contemporánea, tiene que ver con la historia oral, la cual fue la práctica rutinaria de los historiadores clásicos en la creación de su disciplina, sólo que ellos no presentaban su materia en forma de fuentes primarias sin ningún tipo de intervención propia, sino que la sometían a una crítica y a un proceso de apropiación intelectual tan complejo como ahora lo realizan los historiadores. La segunda consecuencia es que para (Martínez, 2014) “en contraste con la situación actual, los historiadores griegos no escogían sus temas, sino que más bien los hechos históricos iban generando el objeto del historiador, ya que éste se veía limitado a ocuparse de la historia contemporánea a él, pues sólo de ella había testigos entrevistables”. (pág.37)

En efecto, la historiografía de la antigüedad ofrece un sinnúmero de posibilidades, pues su enfoque estaba lejos de los cánones del positivismo, el determinismo e incluso de la apertura epistemológica que ha caracterizado el mundo moderno. Es así, que su carácter filosófico y poético representa una posibilidad artística en la comprensión de los hechos del mundo antiguo.

El método de la historiografía de la antigüedad

Los enfoques metodológicos establecidos para la investigación histórica pueden reconstruirse de la siguiente manera: La antigüedad y una gran parte de la Edad Media estuvieron dominadas por el objetivo práctico (pragmático) de la literatura histórica. Para (Topolsky, 1992) “Los antiguos no atribuyeron a la historia como principal tarea la formulación de afirmaciones verdaderas sobre el pasado, y por tanto no la veían como una ciencia, sino como una forma de actividad práctica, orientada para la vida” (p. 60). En Grecia, hasta el final del siglo VI a. C., la forma dominante de manifestación de la conciencia histórica fue el mito, pero este estaba expresado desde diversas artes como la poesía o la épica y no en la literatura histórica propiamente dicha. De tal forma que los héroes de las historias de Homero no estaban ubicados en ninguna dimensión temporal propiamente dicha y la forma en que los escritos épicos eran desarrollados no tenía nada que ver con una descripción histórica, todo esto desde la lectura contemporánea sobre lo histórico. En ese sentido, por ejemplo, Aristóteles le otorgaba jerárquicamente un lugar superior a la poesía que a la historia.

De tal forma que para (Topolsky, 1992):

Esto llevo a discusiones sobre los límites de la dramatización permitida en las descripciones históricas. Se hacia una distinción entre historia «trágica» y «retorica». Algunos historiadores, como Tucídides, oponían la historia «poética»,

que tenía la vista puesta en tareas principalmente estéticas. Globalmente, la historiografía griega intentó poner en práctica aquellos principios que Aristóteles había codificado para la tragedia, tratando de sacar -por medio de descripciones y explicaciones de las acciones humanas- conclusiones extraídas del pasado. (p. 61)

Es así como la ciencia histórica nació de un conflicto con la poesía. Ya avanzada la edad media, cuando ya no había obras que pudieran competir con las de Tucídides y Tácito la poesía épica reemplazo o ayudó al nacimiento de la historiografía un poco más centrada en el individuo. Las áreas de la narración histórica fueron, como se ha mencionado más arriba, formuladas al principio de este conflicto. Era todavía demasiado pronto para pedir a la narración histórica que estableciera la verdad y que hiciera de esto su tarea. Por esto el modelo pragmático de literatura histórica era el único camino y esta es la razón de que Heródoto sea llamado, no en vano, el padre de la historiografía, al menos en el área cultural europea.

Aunque los historiadores de orientación pragmática se atribuían la tarea de buscar las causas de los sucesos, y en la práctica, de las acciones humanas (lo cual se considera a menudo como el rasgo característico de la historiografía pragmática), sin embargo, sus logros reales en ese aspecto fueron bastante limitados. La búsqueda de causas, sin embargo, se ha convertido desde entonces en un elemento de la narración histórica. La intervención divina y la providencia fueron destacadas en la antigüedad como lo fue más tarde en la edad media, pero el papel del hombre como individuo y como factor histórico -un individuo cuyas acciones están siendo valoradas todo el tiempo- era acentuado con más fuerza en la edad media; en la antigüedad esto significaba abandonar los mitos para pensar en términos históricos. Para Karen Armstrong (2005) el mito es la prueba fehaciente de la capacidad humana de concebir ideas más allá de su cotidianidad, que de

igual forma permiten la comprensión de esa cotidianidad, aunque la ciencia y la historiografía no estén preparados para entenderlos como tal “En nuestra cultura científica solemos tener nociones muy simplistas de lo divino, En la antigüedad, los “dioses” raramente eran contemplados como seres sobrenaturales con una personalidad diferenciada que vivían una existencia metafísica totalmente separada de la de los mortales. La mitología no trataba sobre la teología, en el sentido moderno, sino sobre la experiencia humana.” (p.15)

El origen y transformación de la historiografía antigua

El ser humano desde tiempos remotos se ha preocupado por registrar su legado, aun cuando no habían desarrollado una escritura, los pictogramas y petroglifos fueron su forma de registrar los cambios que vivían en sus comunidades, además de la tradición oral que permitía mantener vivas las historias. La transmisión de las costumbres religiosas, los códigos civiles y las leyes, los gobernantes o personajes más importantes y los registros de transacciones económicas primitivas, son los aspectos más relevantes que preocupan a los antiguos por recordar de alguna manera, por ejemplo:

“Los mitos históricos nacen justamente de las incertidumbres e inseguridades de los primeros estadios de esta historia (...) los poemas africanos dan noticia de los viejos imperios y de sus héroes; los de los vikingos, de los reyes y sus grandes navegaciones, Las primeras representaciones de intención histórica que conservamos son las que figuraban en los templos y monumentos de las civilizaciones del mundo antiguo” (Fontana, 2001 p.19)

Gracias a los detallados registros de algunas civilizaciones de la antigüedad que llevaban de su historia, es posible hoy en día la comprensión de los procesos históricos que se dieron en momentos diferentes de la historia, por ejemplo, los registros egipcios

sobre las guerras libradas y el papel de los faraones en ellas, como el caso del conflicto dado con los Hicsos donde los registros evidencian el triunfo de Ramsés II sobre este pueblo invasor, aunque hoy en día también sabemos que el monarca egipcio exageró la victoria para enaltecer su legado a las siguientes generaciones. Fontana (2001) comenta la comparación que han realizado algunos historiadores frente a los registros reales de los asirios y babilónicos con los registros en el Libro de los Reyes en el texto bíblico, donde se han registrado la línea completa de los gobernantes de cada civilización, incluyendo los fenómenos meteorológicos, astronómicos y geológicos que caracterizaron los periodos de mandato de algunos monarcas. (p. 21) sobre este tipo de registros es importante anotar la intencionalidad con la que se realizaba, ya que no solo tenía la intención de perpetuar el nombre de un determinado monarca, algunos de estos registros se realizaron cientos de años después de que viviera el rey mencionado, sin embargo, el escriba antiguo (o historiador en términos modernos) buscaba reconstruir con base en la memoria histórica que se tenía como referente la vida de un personaje, sea este uno real o ficticio. Por ejemplo, el historiador judío del primer siglo Flavio Josefo (66-70 d. C.) registró en sus anotaciones la historia de la primer guerra judeo-romana en la que participó, los antecedentes judíos, los asedios a Masada y el surgimiento del cristianismo primitivo, hechos de los que hasta hoy en día muchos han sido corroborados y aceptados por la historia oficial. Sin embargo, Josefo también recoge algunos eventos de corte místico como la existencia de gigantes en la antigüedad y presencias divinas influyendo en la historia del pueblo judío, Josefo ha sido un historiador muy reconocido principalmente por sus apuntes sobre la vida de Jesús, los cuales hasta la actualidad siguen siendo ampliamente debatidos, es así como Josefo es un ejemplo de la historiografía en

la antigüedad, donde pueden recogerse tanto hechos comprobables como aspectos místicos y religiosos.

En cuanto a la relación que guardaba la historiografía con la mitología en la antigüedad, es fundamental mencionar que para el ser humano antiguo no existía distinción entre lo uno y lo otro, por el contrario, su cosmogonía formaba parte tangible en la historia que recordaban, por lo tanto, dioses como gigantes, semidioses o criaturas antropozoomórficas formaba parte de su memoria histórica:

“La historia y el mito están también indisolublemente unidos en el antiguo Egipto, en un proceso que iría desde la analítica de la piedra de Palermo (c. 2350 a.C.) hasta las listas de reyes posteriores, como la del papiro de Turín, que introduce en los tiempos predinásticos un conjunto de dioses y soberanos míticos. Se habría producido así una «mitologización» de la historia, destinada a la legitimación del soberano como intermediario entre los dioses y los hombres.” (Fontana, 2001 p.22)

En ese orden de ideas, la necesidad del hombre antiguo por entender, registrar y no olvidar su historia le llevo directa o indirectamente al camino de la historiografía, donde de diferentes formas en cada civilización se realizaron anotaciones frente a lo recogido de la memoria histórica de la población, aunque muchas veces lo anotado no superase lo especulativo, como ocurría cuando un escriba se refería a fenómenos de otras civilizaciones a las que no pertenecía o fenómenos ocurrido con una brecha de tiempo inmensa y el escritor debía limitarse a escribir lo que se rumoraba o creía frente a determinado acontecimiento del pasado:

“La habilidad de los antiguos para inventar y su capacidad de creer se infravaloran persistentemente. ¿De qué otra manera hubiera podido llenas esos huecos

descarados en sus conocimientos los eruditos anticuarios una vez observado el hecho de que habían transcurrido siglos entre la destrucción de Troya y la “fundación” de Roma, sino inventando una lista de reyes albanos para salvar el vacío? ¿O cómo podían contestar un relato existente de otra manera que, ofreciendo una alternativa, por ejemplo, proveyendo apoyo ideológico u hostilidad hacia un determinado grupo étnico, como por ejemplo los etruscos o los sabinos, que protagonizaron en gran parte la primera historia de Roma?” (Finley 1986 p. 22)

La historiografía moderna de la antigüedad

Las fuentes que construyen la historia antigua en la modernidad

Para todo historiador, no solo aquellos enfocados en la antigüedad, la interpretación de las fuentes resulta ser un reto en cuanto a la selección y utilización de las mismas, aunque para el historiador enfocado en la antigüedad el reto es aún mayor, dadas las condiciones físicas en las que muchas de estas fuentes primarias se encuentran por el paso del tiempo; también está la dificultad relacionada con las fuentes procedentes de algunos relatos que mezclan mitos y realidades históricas o provienen de la tradición oral de las comunidades originarias, aunque sobre este tipo de fuentes se han dado controversias respecto a su validez, por lo que Plácido (1993) resalta:

Las fuentes hay que estudiarlas como modo de acceso al conocimiento antiguo y como realidad del mundo antiguo, en su ideología, pues esa ideología es también el mundo antiguo. Prescindir de las que no reflejan directamente la realidad es renunciar a conocer el mundo antiguo en su complejidad. (...) Los orígenes de Roma no pueden explicarse por la historia de Rómulo y Remo, pero el acontecimiento tuvo lugar de una manera tal que pudo interpretarse como la

historia de los gemelos y la loba, Las realidades están «verbalizadas», La cuestión está en averiguar qué fundamento existe para que se haya verbalizado de tal o cual manera. (p.168)

De acuerdo con lo anterior, las fuentes no solo son aquellas que registran cabalmente la realidad de los hechos, ya que en su mayoría las fuentes esta permeadas por la subjetividad de sus narradores, así del contexto y cultura que rodeaba al hombre antiguo, por lo tanto el menospreciar una fuente por lo fantástico de su narración reduce las posibilidades del historiador de comprender e interpretar el desarrollo histórico de una sociedad antigua, es así que tomando en cuenta lo planteado por Plácido, el historiador debe permitir que las fuentes sean polifónicas y ambivalentes, en el sentido de que son estas la expresión del pensamiento antiguo mediado a través de lenguaje y pueden expresar realidades e interpretaciones subjetivas de la realidad. Un ejemplo de esto son los registros egipcios de las cronologías de los faraones, donde si bien es posible determinar la cercanía a la realidad de estas cronologías, también existen registros incomprensibles para el historiador moderno por aludir a la existencia de dioses o faraones en extremo longevos y con capacidades sobrehumanas, es aquí donde el historiador, en lugar de descartar el relato, intenta posicionarse desde el narrador e interpelarlo. En este orden de ideas, cabe aclarar que un elemento transversal a la interpretación de fuentes primarias sería el lenguaje, del cual profundizaremos más adelante, en este caso la verbalización sería un problema o una oportunidad para el historiador dependiendo de su preocupación por la comprensión del pensamiento del narrador, ya que “La fuente hay que leerla como expresión del mundo antiguo, no como imitación o reduplicación de la cosa representada por la realidad antigua, pues, como ya se ha visto, el lenguaje no transmite una representación objetiva.” (Plácido, 1993 p.169)

Ahora bien, para el caso de la tradición oral Plácido intenta expresar la importancia de su articulación como fuente, pero enfatizando en lo cuidadoso que se debe ser para no caer en escepticismos o en controversias fantásticas:

Así, igualmente, cuando se utiliza una fuente escrita derivada de la tradición oral, también es preciso contemplar sus caracteres específicos, como, por ejemplo, en la épica, el sentido que podía tener para un auditorio asiduo el uso, para nosotros artificial, de los epítetos formularios del tipo «Aquiles ligero de pies». No se trata de declarar la falsedad de los epítetos o de la obra que los reproduce, sino de estudiarlos. (p. 169)

Finalmente, es importante advertir sobre el dinamismo de las fuentes en la historia antigua, dado que con frecuencia se recae en el error analítico de creer que tanto la historia como la fuente son estáticos por haber ocurrido hace un centenar de años, mientras que para autores como Plácido (1993) y como Lozano (1978) la historia y sus fuentes son cambiantes en tanto su interpretación y tradición historiográfica, y aún más al estar indisolublemente relacionado con la actividad humana, por lo que un descubrimiento podría estar transformando lo que hasta el momento se creía frente a un acontecimiento histórico, al mismo tiempo este vendría a resignificar a las fuentes previamente interpretadas y clasificadas.

Breve distinción entre las fuentes

El proceso de reconstrucción histórica de la antigüedad en la actualidad plantea una discusión o problema frente a la selección de fuentes, el historiador moderno se debate entre las fuentes primarias y las fuentes secundarias, algunos favoreciendo la inclusión de mitología y tradición oral como fuentes fehacientes de la historia, mientras

que otros se oponen firmemente a lo anterior, sobre esto Finley (1986) citando a Momigliano afirma:

“En palabras de Momigliano, en sus escritos sobre fuentes literarias, pero no documentales: “Todo el método moderno de investigación histórica está basado en la distinción entre autorías originales y derivadas...Elogiamos las autorías-o fuentes- originales, pero también a los historiadores no contemporáneos por emitir juicios razonables en la interpretación y evaluación de las fuentes originales. Esta distinción... sólo se convirtió en el patrimonio común de la investigación histórica a finales del siglo XVII” (p. 20)

Sobre lo anterior, es importante reflexionar frente a lo que es considerado pertinente como fuente histórica por el historiador, dado que en la mayoría de los casos los historiadores se decantan por las fuentes primarias y emiten juicios de valor sobre las apreciaciones hechas a dichas fuentes. Sin embargo, innumerables fuentes originales son infravaloradas por los historiadores modernos, como lo ocurrido con los relatos mitológicos procedentes de la tradición oral, que son catalogados ligeramente como simples cosmogonías de las sociedades originarias, sin prestar atención al trasfondo histórico que puede tener en la descripción de un suceso pasado.

Ahora bien, la llegada de la arqueología innovo la recolección de fuentes, ya que gracias a una intensa temporada de hallazgos tanto de objetos como de yacimientos y emplazamientos en general, la historiografía dejo de imaginarse cómo pudieron ser los hechos en la antigüedad, ahora existían fuentes físicas que debían ser interpretadas; el uso de la arqueología pasó de ser meramente instrumental en análisis básicos de la vida cotidiana, a convertirse en un factor determinante para la comprobación fuentes, siendo está en si misma un fuente primaria que podría condicionar a otras fuentes.

El lenguaje historiográfico y el lenguaje del mundo antiguo

Para entender el desarrollo histórico de la antigüedad en la historiografía moderna, es fundamental reflexionar entorno al lenguaje del mundo antiguo y en su comprensión desde las ciencias históricas; dada la importancia de la interpretación y exégesis de las fuentes en la reconstrucción de la historia antigua. Domingo Plácido (1993) advierte “Por una parte, para poder hacer una lectura de las fuentes es necesario conocer la voluntad del hablante antiguo, conocimiento al que solo se llega, por otra parte, a través del estudio de las fuentes como tales” (p. 14) es decir, que el lenguaje juega un papel central en la revisión de fuentes primarias y además puede tomarse como un objeto de conocimiento histórico por sí mismo mediando entre el narrador y contexto del acontecimiento. Ahora bien, como el lenguaje no representaría un elemento meramente instrumental en la exégesis de fuentes primarias, sino como fuente primaria en sí misma, es posible reconocer que el lenguaje es una creación colectiva y matizada por los intereses del ser humano antiguo. Un ejemplo de lo anterior sería el uso del lenguaje de la Grecia antigua donde tanto la lírica como la tragedia eran expresiones de la cotidianidad de las relaciones sociales y a su vez era apropiado conforme a estas relaciones sociales, es decir que la tragedia habría sido apropiada por el grueso de la población griega, mientras que la lírica fue adoptada por las minorías aristocráticas.

Por otra parte, cuando se habla de historiografía del mundo antiguo cabe preguntarse por la forma en la que se ha escrito dicha historia, no solo referente a hechos o acontecimientos, sino en la interpretación dada a las fuentes y la exteriorización del conocimiento histórico, en este sentido Plácido (1993) afirma

Sí es preciso tener en cuenta que toda obra historiográfica es, al mismo tiempo, aunque no solamente, una obra literaria, porque las ideas solo se expresan en lucha

con el lenguaje y, al final, se encuentran mediadas por él, Por mucha intencionalidad subjetivamente «positiva» que expresa un autor, ningún texto histórico es estilísticamente plano, porque eso mismo reflejaría una determinada actitud, que puede calificarse como literaria en tanto en cuanto es transmisora en el lenguaje de la intencionalidad ante los hechos, este presente consciente o inconscientemente en ese autor. (p.17)

De acuerdo con Plácido, el papel del historiador ante el lenguaje resultaría problemático en tanto que su función debe dividirse en el planteamiento literario del conocimiento histórico y la comprensión de las relaciones entre realidad y transmisión textual obtenida de las fuentes primarias.

Finalmente, se debe tomar en cuenta el vocabulario que emplea el historiador moderno para referir al pasado, dado que en la búsqueda de entender el lenguaje del mundo antiguo se tiende a transliterar palabras o términos en significados de épocas actuales, aquello resulta inconveniente a la hora de comprender fielmente a la realidad los hechos, tendiendo a generar interpretaciones basadas en significados actuales y no en significados antiguos. Los estudios referentes a la historia antigua más sólidos y canónicos hasta entonces tienen su origen en el mundo moderno del siglo XIX por lo tanto muchas de las interpretaciones realizadas a las fuentes vendrían a ser referenciadas por el desarrollo cultural e intelectual de los historiadores de la época, por lo que nuevamente acudimos a las advertencias de Plácido (1993) “Por ello, lo verdaderamente importante es que las lenguas antiguas constituyen el modo de expresión fundamental de unas sociedades basadas en presupuestos muy diferentes. Su capacidad de abstracción es diferente y sus términos no corresponden a un contenido semántico similar al de las lenguas modernas.” (p.19) sobre esto también es importante anotar el papel que cumplen

las tradiciones historiográficas, ya que desde ellas se generan términos y teorías que involucran categorías de análisis modernas para la comprensión de fenómenos antiguos, como puede ser la categoría de clase sociales o la de lucha de clases que la tradición materialista argumenta se dan en fenómenos históricos de la antigüedad, como la organización social de Grecia antigua o en la estructuración primitiva del ser humano prehistórico.

Historia cultural

¿Qué es la historia cultural? y ¿Por qué en algunos casos se suele confundir con la etnografía? son preguntas que surgen a partir de lo que plantea Clifford Geertz en su libro *La interpretación de las culturas*, en ese sentido se hace necesario analizar su obra, para que la comprensión del andamiaje teórico de Burke y su concepto de historia cultural sea más claro. Clifford Geertz plantea que no se debe tomar la historia cultural como un todo, sino, que, así como la organización de los medios de producción (materialismo histórico) no explica un todo y ni siquiera se acerca a explicar lo humano, de esta misma forma la historia cultural se aleja a esa concepción y tradición historiográfica de tratar de explicarlo todo. Lo cual es, importante aterrizar en el concepto de cultura, como el análisis que consiste en desentrañar las estructuras de significación, y, por tanto, es de donde surge la disciplina de la antropología. Es desde la antropología donde se comienza a teorizar la cultura. Geertz se da a la tarea de definir la cultura, y es a partir de allí donde se comienzan a dividir los estudios sobre la cultura. En primer lugar, esta es definida como “el modo total de la vida de un pueblo”; en un segundo lugar se hablar del legado social que el individuo adquiere de un grupo; de igual forma la cultura también es una manera de pensar, sentir o creer; también puede ser entendida como una abstracción de la conducta; desde otra perspectiva también puede ser una teoría del antropólogo, sobre la manera en

cómo se conduce realmente un grupo de personas; la cultura entendida como un depósito de saber almacenado o una serie de orientaciones estandarizadas frente a problemas reiterados; también vista como una conducta aprendida y/o un mecanismo de regulación normativa de la conducta y por último, una serie de técnicas para adaptarse tanto al ambiente exterior como a los otros hombres. Desde aquí es posible empezar interpretar como es tomada esa antigua historia cultural, según Peter Burke, esta historia cultural es tomada como la historia política de las ciudades, y se entendió entonces como una historia cultural de élite, pues solo se acercaba a la ciudad. Esto va a ser entonces muy refutado por algunos historiadores, entre estos Roger Chartier y el mismo Peter Burke.

Clifford Geertz intenta anclar esta concepción de historia cultural a un concepto semiótico, es así como coincide con Max Weber en que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido. Weber considera que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental que busca leyes sino, una ciencia interpretativa en búsqueda de significaciones, es decir, una interpretación desde las expresiones sociales que pueden explicar los enigmas superficiales. Por lo anterior, es posible decir, que según Geertz el etnógrafo pretende inscribir discursos sociales, pues su rutina es imperativamente una recolección de datos. Hacia 1980 se va a decir entonces, que la historia cultural estaba compuesta por estructuras psicológicas mediante las cuales los individuos o los grupos de individuos dirigen la conducta. Es así como Geertz y Burke coinciden en lo siguiente: “Una vez que la conducta humana es vista como acción simbólica- acción que lo mismo que la fonación del habla, el color en la pintura, las líneas en la escritura o el sonido de la música significa algo- pierde sentido la cuestión de saber si la cultura es conducta estructurada o una estructura de la mente, o hasta las dos cosas juntas mezcladas”.

¿Qué se entendía en el siglo XIX por historia cultural? ¿Qué se entiende actualmente por historia cultural? La primera historia cultural tendría sus orígenes a finales del siglo XIX y nace ligada a la historia del arte y la literatura, ejemplo de esto fue, Jacob Burckhardt, quien fue un historiador que toma como fuente la literatura. La historia cultural tuvo su redescubrimiento durante la década de 1970, esta vez con la preocupación por aquella producción de la acción social de las clases populares, cuya “baja” cultura contrastaba con las grandes concepciones artísticas y filosóficas de la “alta” cultura. Este desarrollo no estuvo exento de debate, sobre todo delante de las teorías marxistas, ya que estos conceptos de la ideología como la superestructura fueron muy cuestionados al momento de plantearse la relación entre clases, de una base dominante a una dominación de tipo cultural que es infligida por los grupos dominantes con respecto a los subordinados. En ese sentido Burke va a cuestionar el concepto de cultura popular, por la dificultad que presenta definir quiénes serían los miembros del pueblo, sin correr el riesgo de homogeneizar las distintas expresiones sociales que quedan al margen del binomio dominador-dominado. Así también es posible dudar sobre la autonomía de las subculturas con respecto a las élites presentes en un período determinado, por tanto, Burke va a coincidir con Roger Chartier, sobre la idea que resultaría prácticamente imposible etiquetar como populares los objetos o prácticas culturales imitando al abandono de las rígidas oposiciones, y así, poder inscribirlas dentro de un marco muchísimo más amplio. Peter Burke en su libro *¿Qué es la historia cultural?*, en los acápites 3 y 4 va a hacer un análisis entre la tradición de Jacob Burckhardt y la tradición de Johan Huizinga, en el que hace un balance con la antropologización de la historia, para dicho análisis se detiene en tres pensadores: Norbert Elías, Michel Foucault y Pierre Bourdieu, quienes son estudiosos de la lectura y de la representación, en historia del cuerpo en la cultura material. Para

luego volcarse entre Michel de Certeau y Roger Chartier, esos historiadores de la locura y del deconstruccionismo, de la historia de la percepción, de las emociones, y de la violencia. Con todo esto va a ser una reflexión, sobre cómo mantener esa esperanza de la riqueza de los nuevos interrogantes culturales constantes, ya que esto reintegra el discurso histórico.

Historia cultural de la antigüedad, una mirada holística de la sociedad antigua desde la mitología y las creencias espirituales

Ya habiendo contextualizado a la historia cultural, es turno de centrarnos en los mitos y las creencias espirituales, los cuales nos permitirán acercarnos a la cosmovisión de algunas sociedades antiguas, esto con el fin de descifrar los procesos históricos acontecidos en el marco de la espiritualidad del ser humano antiguo, además, el conocimiento a profundidad del mito nos permitirá desarrollar una propuesta pedagógica enfocada en la relevancia de las creencias espirituales de las comunidades antiguas en la transformación social e histórica de estas.

En principio, se debe tener claro que sobre el concepto de mito existen varias apreciaciones, algunas apuntan al sentido literario de este, otras se decantan por la interpretación del mito como un constructo social reflejo de la cotidianidad de las sociedades, por lo cual, el mito se debe comprender desde divergentes concepciones.

“Al abordar el concepto de mito con una mayor profundidad y especificidad, descubriremos que no puede ser suplido por conceptos actuales de los cuales nos servimos para determinar y definir su naturaleza, y también podremos evidenciar en parte su propio contenido, gracias a que ha permanecido vigente a lo largo de la historia mediante una epistemología que muchas veces damos por conocida.”

(Gonzales, 2016 p.42)

En segundo lugar, debemos ahondar en las raíces de la mitología y las diferentes apreciaciones sobre esta; para Karen Armstrong (2005) aunque hoy en día la palabra mito sea sinónimo de algo no verídico, en la antigüedad “un mito era un hecho que había ocurrido una vez, pero que en cierto sentido ocurría continuamente. “(p.17) es así como los relatos mitológicos no solo son literatura o tradición oral, también constituían hecho de la vida real en el imaginario del ser humano antiguo, y por lo tanto deben ser incluidos dentro de las fuentes primarias de la investigación histórica, sobre todo cuando se trata de historia cultural, ya que los mitos aluden a una de las dimensiones más profundas de la cultura: “la antropología cultural”. Armstrong (2005) también refiere a la fascinación natural del ser humano por lo ultraterreno

“La experiencia de lo trascendente siempre ha sido parte de la experiencia humana. Buscamos esos momentos de éxtasis en que nos sentimos profundamente arrebatados y brevemente impulsados más allá de nosotros mismos. En esos momentos tenemos la impresión de vivir con mayor intensidad de lo habitual, a toda máquina y explotando al máximo nuestra humanidad” (p.17)

La autora aclara que el ser humano tiene una propensión innata por aquello que supera sus capacidades y condiciones terrenales, los mitos son en ese sentido la expresión más antigua de la búsqueda filosófica de los seres humanos por encontrar respuestas a su naturaleza y superar dicha naturaleza. Un elemento a destacar es que los mitos y la mitología como tal no constituyen una institucionalidad, diferente a la religión, ya que existe desde mucho antes de las instituciones por lo que no responden a una estructura propiamente organizada, sino que la conformación de rituales, sacerdotes y deidades se fueron transformando con el paso del tiempo, lo que no quiere decir que estas sean fruto

de la institucionalidad, ya que muchos rituales (como los funerarios) son celebrados desde el paleolítico

“Los neandertales que preparaban a su compañero muerto para una nueva vida quizá practicaban un juego de fantasía espiritual: ¿Y si este mundo no fuer lo único que hay? ¿Cómo afectaría eso psicológica, práctica o socialmente a nuestra vida? ¿Nos volveríamos diferentes? ¿Más completos? Y si resultara que nos transformamos, ¿no demostraría eso que nuestra creencia mítica era de algún modo cierto, que nos estaba diciendo algo importante respecto a nuestra naturaleza, aunque no pudiéramos demostrarlo racionalmente?” (Armstrong 2005, p. 18)

La aseveración de Armstrong no solo ratifica la idea de la espiritualidad innata en el ser humano, también nos lleva a plantear interrogantes frente al trasfondo psicológico que los mitos tenían en sus creyentes, es decir, el carácter verídico que le otorgaban en la antigüedad. En respuesta a los cuestionamientos anteriores, tenemos que pensar una nueva categoría comprendida dentro de las creencias espirituales, que además es tomada en cuenta por la historia cultural, dicha categoría es “lo sagrado”, no solo resulta fundamental entender el significado de lo sagrado, además es importante reconocer aquellos elementos sagrados que pudieron ser cruciales en el desarrollo histórico de un acontecimiento o una serie de acontecimientos. Principalmente, nos remitiremos a una perspectiva sobre lo sagrado:

“El hombre entra en conocimiento de lo sagrado porque se manifiesta, porque se muestra como algo diferente por completo de lo profano. Para denominar el acto de esa manifestación de lo sagrado hemos propuesto el término de hierofanía, que es cómodo, puesto que no implica ninguna precisión suplementaria: no expresa

más que lo que está implícito en su contenido etimológico, es decir, que algo sagrado se nos muestra. (..)Se trata siempre del mismo acto misterioso: la manifestación de algo «completamente diferente», de una realidad que no pertenece a nuestro mundo, en objetos que forman parte integrante de nuestro mundo «natural», «profano».” (Eliade 1981 p. 10)

Lo dicho por Eliade nos acerca una definición más concreta de lo sagrado, además aproxima tanto lo mitológico como lo psicosocial, al moverse todos estos conceptos en la dimensión de lo sobrenatural e incomprensible desde la racionalidad. Sin embargo, aunque lo sagrado pueda llegar a ser irracional o incomprensible, para el ser humano primitivo o premoderno era completamente real y su cotidianidad estaba permeada por aquello que se consideraba sagrado

“El hombre de las sociedades arcaicas tiene tendencia a vivir lo más posible en lo sagrado o en la intimidad de los objetos consagrados. Esta tendencia es comprensible: para los «primitivos» como para el hombre de todas las sociedades premodernas, lo sagrado equivale a la potencia y, en definitiva, a la realidad por excelencia.” (Eliade 1981 p. 11)

No obstante, aunque existían una serie de elementos naturales, artificiales e incluso metafísicos considerados sagrados, todos ellos obedecían una misma fuente: el mito; si bien existía “lo sagrado” esta sacralización estaba enmarcada por el mito, todas las conductas rituales, sitios ceremoniales y sacerdotes obedecían a una narración primaria, un ejemplo claro ocurre en la sociedad primitiva hebrea, donde la creencia en Yahvé (aun no instituida como religión) y en los mandamientos otorgados por este a sus profetas dictaban la sacralidad de algunos elementos como los corderos, la sangre, el fuego y las fuentes de agua corriente, así es como, el relato de los holocaustos ofrecidos

por Abel, Abraham, Noé y otros personajes mitológicos a Dios le otorgaron un carácter sagrado a la incineración de los restos de un animal especial, por lo que tanto el fuego como el cordero eran sagrados para el pueblo hebreo en la antigüedad, de igual forma ocurre con el mito del diluvio, donde el agua corriente purifica al mundo de sus pecados, desde aquel mito el agua corriente (como en ríos y quebradas) es sagrada y hasta hoy en día algunas comunidades hebreas siguen practicando los bautismos por inmersión en estos afluentes sagrados.

MARCO PEDAGÓGICO

El aprendizaje significativo desde la perspectiva del pensamiento histórico

¿Qué es el aprendizaje significativo?

La teoría de aprendizaje significativo del psicólogo y pedagogo David Paul Ausubel, responde a una de las problemáticas educativas mayormente discutidas entre maestros y psicólogos, la dificultad que tiene el aprendiz a la hora de analizar, interpretar y recordar un determinado contenido, condujo al psicólogo por el camino del moderno constructivismo, formulando una tesis que gira entorno a sentido que le otorga el aprendiz al conocimiento que recibe. El planteamiento de Ausubel, identifica múltiples fallas en la enseñanza memorística, a su vez refiere a la importancia que tiene la participación activa del aprendiz en la significación de contenidos: “La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel se contrapone al aprendizaje memorístico, indicando que sólo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva.” (Rivera, 2004 p. 42) Ahora bien, el proceso cognitivo que realiza el educando al poner en interacción su realidad y vivencias previas, con el nuevo conocimiento o contenido presentado por el docente, es entendido como

aprendizaje significativo, donde además de interactuar, los conocimientos previos y la experiencia, también entran en juego las motivaciones y la pertinencia que encuentre el aprendiz en la asimilación del nuevo conocimiento. Una última condición fundamental del aprendizaje significativo es: “(...) cuando el aprendiz puede atribuir posibilidad de uso (utilidad) al nuevo contenido aprendido relacionándolo con el conocimiento previo.” (Rivera, 2004 p.48) El protagonista, sin lugar a duda, del aprendizaje significativo es el aprendiz, dado que es en su propio sistema cognitivo donde sucede la significación de lo aprendido, y consciente o inconscientemente es el estudiante el que le otorga relevancia al contenido que el maestro le presenta.

Características del aprendizaje significativo

La tesis fundamental de la Teoría del aprendizaje significativo apunta al proceso por el que se relaciona un nuevo conocimiento con la estructura cognitiva del educando, de manera armónica, subjetiva y no literal, todo por medio de aspectos particulares como ideas, conceptos y proposiciones que se anclan entre sí y le permiten al aprendiz conectar con los contenidos y significarlos progresivamente a partir de su propia comprensión, a estos aspectos particulares se les denomina ideas de anclaje o subsumideros; este no solo resulta ser un proceso cognitivo, también es el producto de dicho proceso, dado que son las ideas de anclaje las que se diferencian, elaboran, enriquecen y reflexionan en la mente del educando, dan paso a nuevos conocimientos con nuevas y más claras ideas de anclaje, dando paso a un nuevo proceso de aprendizaje. (Rodríguez, 2004 p. 3) Entendiendo detalladamente el proceso del aprendizaje significativo, podemos preguntarnos por las condiciones que lo hacen posible en la práctica pedagógica:

“• Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del aprendiz, o sea, predisposición para aprender de manera significativa.

- Presentación de un material potencialmente significativo. Esto requiere:
- Por una parte, que el material tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende de manera no arbitraria y sustantiva;
- Y, por otra, que existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta.” (Rodríguez, 2004 p. 3)

Con base a lo anterior, podemos entender que el aprendizaje significativo es en principio un proceso colaborativo entre el docente y el educando, siendo la voluntad de este último parte central en el aprendizaje, apoyándose en un diseño de material claro y eficaz que conduzca por un camino lógico al educando en su proceso de significación y reflexión, es en este intercambio de pensamiento y significados el docente y el aprendiz se transforman en entes activos en desarrollo educativo, donde involucran tanto sus conocimientos como sus sentimientos referentes al contenido, es por esta razón que en el aprendizaje significativo la experiencia emocional actúa como un constante articulador de ideas y sentimientos en las estructuras cognitivas del educando y del docente. Rodríguez (2004) sintetiza esta característica por medio de diversos autores que han alimentado a la teoría del aprendizaje significativo desde su creación:

“Ya Ausubel (1976, 2002) delimita el importante papel que tiene la predisposición por parte del aprendiz en el proceso de construcción de significados, pero es Novak quien le da carácter humanista al término, al considerar la influencia de la experiencia emocional en el proceso de aprendizaje. “Cualquier evento educativo es, de acuerdo con Novak, una acción para intercambiar significados (pensar) y sentimientos entre el aprendiz y el profesor” (Moreira, 2000 a, pág. 39/40). La negociación y el intercambio de significados entre ambos protagonistas del evento

educativo se constituye así en un eje primordial para la consecución de aprendizajes significativos. Otra aportación muy importante de Novak son los mapas conceptuales.” (p.4)

Finalmente, debemos decir que el aprendizaje significativo es un proceso que depende en su totalidad de las motivaciones, necesidades y disposiciones del aprendiz, por lo tanto, proceso que vive el estudiante para crear una conexión entre las ideas de anclaje con su estructura cognitiva debe estar soportada en la disposición del estudiante, siendo así que no sería sensato afirmar que el aprendizaje significativo deriva un conjunto numeroso de conocimientos vagos y sin profundidad, por el contrario, el resultado racional del aprendizaje significativo debe ser un anclaje profundo en un conocimiento, desde el cual se pueda obtener un posicionamiento crítico y reflexivo por parte del aprendiz, creando ideas adicionales y preguntas subyacentes; en acuerdo a lo anterior Rodríguez(2004) nuevamente apunta la relación activa entre el aprendiz y el contenido al que busca aproximarse.

“Al identificar semejanzas y diferencias y al reorganizar su conocimiento, el aprendiz tiene un papel activo en sus procesos de aprendizaje. Como Gowin plantea, ésta es su responsabilidad, y como Ausubel señala, depende de la predisposición o actitud significativa de aprendizaje. Esta actitud debe afectar también a la propia concepción sobre el conocimiento y su utilidad. Debemos cuestionarnos qué es lo que queremos aprender, por qué y para qué aprenderlo y eso guarda relación con nuestros intereses, nuestras inquietudes y, sobre todo, las preguntas que nos planteemos” (p.4)

¿Por qué el aprendizaje significativo en esta investigación?

La enseñanza de la historia antigua a diferencia de la enseñanza de historia moderna o reciente presenta una serie de dificultades relacionadas con lo remoto que

pueden llegar a ser los hechos que tuvieron lugar hace cientos de años, en consecuencia, a los ojos de muchos estudiantes esta historia carece de pertinencia o utilidad en su aprendizaje personal, sin embargo, uno de los objetivos de esta investigación es precisamente evidenciar la pertinencia de la enseñanza de la historia antigua, y de la multiplicidad de potencialidades cognitivas que representa su aprendizaje. Es en este punto exactamente, donde hablar de aprendizaje significativo es crucial para esta investigación, dado que es por medio de este que podemos conducir a la enseñanza de la historia antigua por un camino que le permita al estudiante significar los conocimientos frente a ella, no solo acudiendo a la memorización de fechas, personajes o eventos. La aproximación del estudiante a historias, relatos, cosmovisiones, edificaciones y textos que dejaron como vestigio de su paso por el mundo las sociedades originarias, le aventura a este en la creación de ideas de anclaje que relacionen constantemente el mundo en el que vive frente al mundo en que vivieron sus antepasados, así como las creencias que se originaron en el pasado remoto que aún en la actualidad continúan acompañándonos a los seres humanos.

El aprendizaje significativo, representa el punto de partida pedagógico que nos permitirá diseñar una propuesta didáctica enfocada a la significación de la historia, y al desarrollo del estudiante, menos como ente pasivo y receptivo de la historia, más como un investigador en la búsqueda por desentramar la historia de la antigüedad, es decir, una propuesta para pensar históricamente.

Las habilidades del pensamiento histórico en la enseñanza de la historia antigua

Para pensar históricamente es necesario entender la importancia que tiene la historia no solo como disciplina sino como componente dentro de la enseñanza. Durante siglos, la historia ha sido entendida de dos formas, la primera interpretación surge desde

la tradición científicista de la historia, donde su valor es medido en concordancia con su peso científico e investigativo, y cómo desde los diversos enfoques historiográficos su lectura se va transformando en una tradición; la segunda se refiere a la enseñanza de la historia no como una herramienta que promueve el pensamiento crítico desde múltiples lecturas, sino como una serie de datos y curiosidades que le pueden resultar interesantes a un grupo determinado de personas. Es por esto, que la enseñanza de la historia requiere de un riguroso conocimiento epistemológico sobre la misma (por parte de maestros y estudiantes), además, el entendimiento sobre la innegable necesidad que existe de una adecuada formación histórica para no caer en la subjetividad y la inexactitud. Según (Gómez, Ortuño & Molina. 2014) La enseñanza de la historia exige del conocimiento de la disciplina, de su epistemología, que trasladado al vocabulario educativo exige y demanda en los currículos educativos la presencia de contenidos sustantivos o contenidos de primer orden, que intentan responder a las preguntas ¿Qué? ¿Quién? ¿Cuándo? Y ¿Dónde? Estamos hablando de contenidos que hacen referencia tanto a conocimientos de conceptos o principios, como a fechas y acontecimientos históricos concretos. Pero son igualmente imprescindibles los contenidos estratégicos o de segundo orden, éstos se definen por la posesión o despliegue de diferentes estrategias, capacidades o competencias para responder a cuestiones históricas y entender de una forma más compleja el pasado. Este último tipo de conocimientos históricos están relacionados con habilidades propias del historiador que se concretan en: la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas, la empatía o la perspectiva histórica.

Estas habilidades del pensamiento histórico representan las herramientas que ofrece el estudio y la enseñanza de la historia, de hecho, son los historiadores disciplinares quienes han ido desarrollando sus epistemologías desde estos enfoques, y son los

maestros de historia quienes han tomado estas herramientas como elementos para la enseñanza de la disciplina histórica. La enseñanza de la historia antigua debe ser necesariamente cómplice de estas estrategias, pues le ofrecen a maestros y estudiantes diferentes elementos para abordar hechos y civilizaciones que se nos hacen lejanas, no solo en espacio sino en tiempo. Pues al ser tan distantes, se tiende a caricaturizar e incluso mitificar su impacto e influencia. Los maestros de historia antigua deben apoyarse de las pocas herramientas con las que cuentan (escasas fuentes primarias, interpretaciones cinematográficas, teatrales y literarias, arquitectura, cosmogonía y mitología, etc.), para lograr que sus estudiantes tengan una apropiación del pasado lo más consiente posible.

¿Qué son las habilidades del pensamiento histórico?

Para (Gómez. 2014) hablar de pensamiento histórico no es algo reciente, pues existen referencias a su definición, desde finales del siglo XIX, en la revista estadounidense *American Historical Assosiation* (p.4). Según el mismo autor, ha sido en las dos últimas décadas en las que este concepto le ha hecho contrapeso a la interpretación histórica tradicional que se limita a una narrativa meramente descriptiva y acrítica. Pues lejos de hegemonizar la creencia sobre la enseñanza de la historia como un conjunto de datos curiosos, que resalta la vida y obra de unos cuantos y que su importancia radica en memorizar casi de manera mecánica, fechas, datos y hechos; el pensamiento histórico hace referencia a ciertas habilidades que han venido desarrollando los historiadores en su práctica y en el desarrollo de la disciplina histórica, dichas habilidades no son innatas en los seres humanos y por el contrario para su florecimiento es necesaria una debida estimulación. (Gómez. 2014) asegura:

Según Seixas y Morton (2012), el pensamiento histórico puede definirse como el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del

pasado y generar las narrativas históricas. Para su desarrollo se han de tener en cuenta seis conceptos clave: relevancia histórica; fuentes; cambio y continuidad; causas y consecuencias; perspectiva histórica; y la dimensión ética de la historia. (p.4)

La significancia (relevancia histórica), hace referencia a la imposibilidad de enseñar acerca de todo lo que sucedió en el pasado, y al sinsentido que eso implica, al hacer distinciones sobre lo que es relevante a la hora de enseñar o de investigar, los historiadores y maestros deben ser capaces de distinguir entre “lo significativo y lo trivial”. Es realmente una tarea ardua, establecer esas distinciones, por lo tanto, para (Seixas & Peck. 2004) “But what kind of relationships do we draw? Significant events and people may be those that have the greatest impact on people and our environment over the longest period) [Pero ¿Qué tipo de relaciones trazamos? Los eventos y las personas significativos pueden ser aquellos que tienen el mayor impacto sobre las personas y nuestro entorno durante un periodo de tiempo más largo] (p.111). Es decir, la relevancia histórica está dada por la relación existente entre el hecho y los agentes históricos con nosotros, en el presente.

La Epistemología y evidencia (fuentes), se refiere a la cuestión sobre ¿Qué relatos del pasado debemos asumir como verdaderos? Pues cuando los estudiantes o investigadores se enfrentan a fuentes (primarias o secundarias) están sujetos a la interpretación del hecho o del historiador en cuestión, por lo tanto ¿En qué se debe creer? En tal sentido, se deben desarrollar habilidades que permitan evaluar las fuentes, compararlas con otras y generar cuestionamientos sobre la veracidad y validez de estas. Se suele confiar ciegamente en el conocimiento transmitido por los expertos, pero es importante poner en tensión las diversas autoridades históricas y no validar acríticamente

sus interpretaciones. En palabras de (Seixas & Peck. 2004) “They may rely uncritically on those whom they take to be experts, express generalized skepticism, or be able to articulate criteria for distinguishing reliable from unreliable authorities.” [Pueden confiar sin criterio en aquellos a quienes toman por expertos, expresar un escepticismo generalizado o ser capaces de articular criterios para distinguir entre autoridades confiables y no confiables.] (p.111). Esa es precisamente la importancia de hacer una revisión de fuentes de forma rigurosa y curiosa, pues de tal forma, se puede estimular en los estudiantes la capacidad inferencial, el pensamiento y las motivaciones de los hechos del pasado.

Continuidad y cambio, tal habilidad busca estimular en los estudiantes e investigadores las nociones sobre como un hecho histórico ha ido mutando o no durante el tiempo, como es de suponerse dicha perspectiva responde a las subjetividades propias de aquel que investiga, es decir, su edad, vivencias, ubicación geográfica, entre otras condiciones, las cuales forjan su percepción sobre la continuidad o los cambios respecto a x o y, hecho de la historia. En palabras de (Seixas & Peck. 2004) “Those who have lived through social instability may be more sensitive to the nuances of profound historical change.” [Aquellos que han vivido la inestabilidad social pueden ser más sensibles a los matices del cambio histórico profundo.] (p.112).

Causas y consecuencias (progreso y declive), esta habilidad del pensamiento histórico se encuentra hermanada con la anterior (continuidad y cambio), pues al hablar de ciertas transformaciones y/o permanencias dentro de un hecho histórico concreto, es imperativo evaluar si responden a un fenómeno de progreso o por el contrario se inclinan hacia el declive. Por supuesto los estándares bajo los aspectos bajo los que se mide el

progreso están sujetos a ciertos estándares los cuales permiten evaluar sus transformaciones a través del tiempo (Seixas & Peck. 2004).

La dimensión ética de la historia (empatía y juicio moral), se hace importante al comprender que las personas del pasado vivían y actuaban desde sus lugares de enunciación, pues eran sus sistemas de valores los que les daban las herramientas para asumir el mundo de la manera en la que lo hacían, es decir, experimentaban e interpretaban el mundo a partir de sus propios sistemas de creencias, los cuales son indiscutiblemente distintos a los nuestros. Para (Seixas & Peck. 2004) la empatía o toma de perspectiva histórica “Is the ability to see and understand the world from a perspective not our own.” [es la capacidad de ver y comprender el mundo desde una perspectiva que no es la nuestra] (p.113). Dicha capacidad se puede estimular únicamente a través de un riguroso estudio de la evidencia histórica, es decir, no se puede pensar como una persona del pasado sino se conoce muy bien la vida cotidiana de esos tiempos, de lo contrario, es muy sencillo caer en anacronismos al emplear una visión del siglo XXI para comprender el pasado, y es allí donde radica su complejidad, pues es la batalla constante entre la empatía histórica vs nuestros propios marcos de significado. Algo similar ocurre con los juicios morales, pues es necesario comprender que los sujetos del pasado tomaron decisiones y actuaron según su universo moral, por lo tanto, sería bastante irresponsable usar nuestros “propios estándares, sobre el pasado” (Seixas & Peck. 2004) en la interpretación de los acontecimientos anteriores a nosotros.

La perspectiva histórica (agencia histórica), busca la comprensión del pasado desde las relaciones de poder y las tensiones que se generan a partir de las mismas, es decir, la pregunta sobre ¿qué limita o moldea los cambios históricos? Y, hasta qué punto “los marginados sociales” o las minorías influyen realmente en la construcción del

cambio histórico. Para estimular este tipo de planteamientos, es fundamental que el maestro de historia renuncie al libro de texto como base fundamental de su ejercicio pedagógico, y busque fuentes en las que se puedan encontrar puntos de vista variados, que enriquezcan de forma significativa la óptica que tienen sus estudiantes sobre la narrativa del pasado. Saiz (2013) ofrece otra forma de entender las habilidades del pensamiento histórico en los estudiantes:

En primer lugar, el planteamiento de problemas históricos, entendido como problematización del pasado y sus evidencias. En segundo lugar, el análisis y obtención de evidencias a partir de fuentes y pruebas históricas, lo que supone un pensamiento complejo y creativo, de examen crítico de testimonios del pasado. En tercer lugar, el desarrollo de una conciencia histórica, entendida como la capacidad para interrelacionar fenómenos del pasado y del presente. En cuarto lugar, la construcción o representación narrativa del pasado histórico, como la capacidad para comunicar verbalmente, de forma oral o escrita, relatos o explicaciones argumentadas sobre el pasado.

Desde estas tres categorías para la comprensión y enseñanza de la historia, el maestro pretende estimular no solo el pensamiento crítico, sino que busca derrumbar los cimientos construidos en base de verdades incuestionable sobre el pasado.

CAPITULO 2

METODOLOGÍA

De las múltiples tradiciones investigativas, es la (IA) o investigación-acción la que más se acopla a la hora de realizar el diseño de esta propuesta, la IA o investigación-acción, se encuentra orientada a la transformación en el ámbito educativo, por ende, tiene como objetivo el diseño de propuestas que estimulen y permitan revolucionar las maneras y tradiciones poco efectivas con las que se enseña. En el caso de la IA, el maestro construye una propuesta que posteriormente implementará a un grupo de estudiantes y finalmente realizará una interpretación crítica de la pertinencia de esta. Para (Herrerías. 2004) “La investigación – acción no se limita a someter a prueba determinadas hipótesis o a utilizar dato para llegar a conclusiones. La investigación – acción es un proceso, que sigue una evolución sistemática, y cambia tanto al investigador como las situaciones en las que éste actúa” (p. 3). Para (Durán & Cifuentes. 2015):

El método en la IA sigue unas etapas que pueden estar diseñadas de la siguiente forma:

- Hacer una revisión del objeto de estudio para identificar un problema.
- Planeación y diseño de estrategias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Práctica, aplicación o acción de estrategias designadas.
- Estudio reflexivo de lo observado.
- Evaluación hecha por parte de los involucrados.
- Convalidación y publicación de los resultados (p.30).

Para el análisis y la evaluación de esta propuesta se optará por el enfoque mixto, ya que permite establecer relaciones entre lo cualitativo y lo cuantitativo y estimulará de

manera integral la evaluación crítica y sustentada de la propuesta que se implementará. El enfoque mixto en la investigación es una metodología que permite articular la recopilación y análisis de datos de tipo cuantitativo y cualitativo, es decir, de carácter cerrado (encuestas, estadísticas, promedios, etc.) y abierto (palabras, escritos, comportamientos, etc.) respectivamente. Este enfoque es ideal para las investigaciones en ciencias sociales porque permite un reflejo integral del fenómeno a investigar, según (Ortega. 2018):

Para los metodólogos e investigadores de este enfoque mixto la objetividad y la subjetividad no es una completa realidad cuando se enfrentan a estos estudios, por lo tanto, la búsqueda de información para sustentar un proyecto requiere de una serie de marcos de referencia e intersubjetividades que facilitan la obtención de datos cualitativos y cuantitativos a la vez provocando una complementación entre métodos. (p. 19)

Dichas complementariedades suponen una lectura prometedora de la realidad, dada la diversidad entre las observaciones realizadas de los contextos, es decir, se realizan investigaciones más dinámicas que abordan los instrumentos y los sujetos de una manera enriquecida.

Caracterización de la institución

El Instituto Pedagógico Nacional es una institución de carácter estatal con régimen especial, el cual ofrece enseñanza preescolar, básica, media, educación especial, de adultos, para el trabajo y el desarrollo humano. (PEI, IPN (Instituto Pedagógico Nacional) 2019) El instituto comenzó sus operaciones desde el año 1927 en las instalaciones de la Calle 72, pertenecientes hoy en día a la Universidad Pedagógica Nacional, por tanto, es considerado por La Ley 1890 de 2018 como Patrimonio Histórico y Cultural de la Nación,

actualmente se encuentra ubicado en la localidad de Usaquén en la Avenida Calle 127 No. 11-20 en Bogotá D.C.

Una de las características más importantes del IPN es su reconocimiento ante la ley como escuela laboratorio, esta condición establecida desde su origen identifica a la institución como un lugar experimental para la pedagogía, donde los espacios educativos sean la cuna para nuevos conocimientos pedagógicos. De igual manera, el Instituto Pedagógico Nacional también es reconocido por la ley como escenario de práctica para los maestros en formación de la UPN (Universidad Pedagógica Nacional).

Ahora bien, en cuanto al enfoque pedagógico adoptado por el IPN, se establece como eje central de la institución a la "enseñanza activa", de la mano con el lema *Lavoremus*, explicado a través de los aportes de algunos pedagogos:

"(...) algunos de los pedagogos activos que se mencionan en el pénsum de 1932 son: Montessori, Decroly, Compayré, Binet, Claparède, Dewey y el alemán Kerschensteiner.(...) Por la influencia alemana de la mayoría de los maestros del IPN las ideas del pedagogo Georg Kerschensteiner fueron utilizadas en varias clases y en la estructuración del pénsum de los años treinta con el concepto de trabajo, componente fundamental del aprendizaje, el cual no está referido solo a la actividad manual sino también a la intelectual, ya que en Componente teleológico ambos casos hay trabajo mecánico y reflexivo que posibilita el aprendizaje (Kerschensteiner, 1928); esta idea fue "resumida posteriormente en forma simbólica en la palabra central del escudo que dice *Lavoremus*" (IPN, 2001b, p. 11), insignia que permanece hasta la actualidad." (IPN, 2019, p 19)

No obstante, el Instituto Pedagógico Nacional ha desarrollado una preocupación por la formación artística, musical, deportiva, convivencia y comunicación, lo cual ha

conllevado que la institución fortalezca dichos espacios para el crecimiento de la comunidad educativa, adaptando la infraestructura de la institución para la formación en estas áreas, es decir, la conformación de salones de música, la fundación de una radio institucional, promulgación de proyectos de simulación de las Naciones Unidas, la granja y las diferentes áreas de práctica deportiva que posee la institución en su amplia infraestructura.

Caracterización de la población.

La propuesta didáctica se diseñó para aplicarla con estudiantes de sexto de primaria del Instituto Pedagógico Nacional; el grupo seleccionado es mixto, con igual cantidad de estudiantes de sexo femenino como de sexo masculino, está conformado por treinta estudiantes cuyas edades oscilan entre los 11 y los 13 años, la población era en su mayoría de estudiantes oriundos de la ciudad de Bogotá; salvo por uno de los estudiantes que se identificaban como perteneciente a una etnia indígena, no había estudiantes pertenecientes a otros grupos étnicos. El aula en el que los estudiantes asisten regularmente a sus clases era amplia, con ventilación y ventanales grandes que permiten la visión a la zona verde en la que los estudiantes toman el recreo, adicionalmente, el aula cuenta con un televisor perfectamente funcional, donde la maestra encargada del curso proyecta habitualmente documentales y videos educativos

Diseño metodológico

En la siguiente tabla, se encuentra la estructura metodológica de la investigación y los objetivos correspondientes a cada fase que la conforma:

Fase de diagnóstico	El objetivo de la fase diagnóstica fue identificar los conocimientos previos, de los estudiantes con respecto a las
----------------------------	---

	cosmovisiones de las civilizaciones señaladas, además de reconocer las habilidades y competencias históricas de estos en la lectura de fuentes historiográficas.
Fase de diseño	La fase de diseño tuvo como objetivo la planeación de las actividades que conformarían la propuesta, con base a los resultados de la fase diagnóstica y la articulación de los contenidos seleccionados.
Fase de implementación	El objetivo de la fase de implementación fue aplicar la propuesta pedagógica consolidada durante la fase de diseño, observando y recogiendo elementos que evidencien el proceso de cada estudiante frente a la lectura de las fuentes y el desarrollo de las habilidades del pensamiento histórico previamente establecidas.
Fase de evaluación	La fase de evaluación se realizó con el objetivo de obtener resultados cualitativos y cuantitativos del proceso realizado por los estudiantes durante la fase de

	implementación, por medio de actividades evaluativas que exigieran a los estudiantes el desarrollo de la habilidad del pensamiento histórico: epistemología y evidencia.
--	--

A continuación, se describirá con mayor detalle cada una de las fases presentadas anteriormente:

Fase diagnóstica

La fase diagnóstica, está compuesta por la sesión de presentación y la actividad diagnóstica; durante la sesión de presentación, se observa la composición del grupo y se caracterizan elementos centrales para el desarrollo de la propuesta, como número de estudiantes, tamaño del aula, herramientas tecnológicas y demás elementos logísticos que conducen el resto del trabajo logístico de la propuesta. En segundo lugar, se aplicará un taller diagnóstico que nos permita identificar el grado de análisis que poseen los estudiantes frente a la comprensión de las fuentes primarias de la historia antigua, así de cómo son sus lecturas sobre la cosmogonía de los pueblos originarios seleccionados.

Fase de diseño

Con base a los resultados de la actividad diagnóstica y al análisis preliminar del grupo, se realizarán siete sesiones divididas en tres unidades, la primera unidad correspondiente a la introducción y al reconocimiento espacial, para ello emplearemos material cartográfico correspondiente a Grecia antigua, Egipto y el Levante, además de realizar una primera aproximación a los mitos de las tres civilizaciones. La segunda unidad desarrollará los aspectos principales de las tres civilizaciones, partiendo desde el

lenguaje y la escritura hasta la tradición oral y religiosa, todo lo anterior se realizará desde la interpretación colectiva e individual de los estudiantes sobre las fuentes primarias que se presentarán, por lo tanto, en el transcurso de esta unidad se aplicará un ejercicio evaluativo que evidencie la capacidad interpretativa de la escritura jeroglífica. Finalmente, la tercera unidad está compuesta por el ejercicio evaluativo final, por medio del cual nos será posible identificar el progreso inferencial de los estudiantes en la interpretación de las fuentes primarias y en la reconstrucción de los sucesos históricos.

Fase de implementación

La implementación de la propuesta didáctica se llevará a cabo en el Instituto Pedagógico Nacional, con el grado seiscientos tres; en acuerdo con la docente a cargo de impartir la asignatura de historia, la intensidad horaria de la implementación es de un bloque de cuarenta y cinco minutos, un día a la semana por ocho semanas, sin embargo, con el objetivo de realizar una observación que retroalimente la propuesta, se acuerdan sesiones esporádicas de observación de las clases con la docente a cargo, aunque estas sesiones de observación no forman parte directa de la propuesta, es fundamental mencionarlas como sesiones de apoyo para conocer más cercanamente al grupo involucrado en la implantación, así como las condiciones normales en las que los estudiantes se aproximan a la historia con su docente regular.

Planeaciones

Con el objetivo de organizar en tiempo, forma y contenido la fase de implementación, se consolidó un esquema de planeaciones que permitiera aplicar la

propuesta pedagógica articulando cada una de las sesiones entre sí, dividiendo las sesiones en tres momentos fundamentales: diagnóstico, desarrollo y evaluación:

Sesión	Actividad	Objetivo	Descripción
1	Actividad diagnóstica	Esta actividad tiene como objetivo, identificar los conocimientos previos sobre los egipcios, griegos y hebreos, además de reconocer las habilidades interpretativas que tienen los estudiantes de sexto, del Instituto Pedagógico Nacional	Diagnóstica: Por medio de un ejercicio de lectura y escritura, los estudiantes tendrán un primer acercamiento a la mitología y arquitectura de las civilizaciones señaladas. El primer punto del taller diagnóstico consta de dos relatos del Diluvio universal, uno de ellos encontrado en el Génesis y el otro pertenece a la mitología griega, luego de realizar la lectura correspondiente, los estudiantes deben responder tres preguntas relacionadas con la lectura:

			<ol style="list-style-type: none">1. ¿A qué sociedad crees que pertenece el primer texto?2. ¿A qué sociedad crees que pertenece el segundo texto?3. Menciona elementos que hayas encontrado en común de ambos relatos. <p>La segunda parte de la actividad consiste en un análisis de tres imágenes correspondientes a templos y edificaciones religiosas de las tres civilizaciones, los estudiantes con base a las imágenes deben responder lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none">4. ¿Qué semejanzas y diferencias encuentras entre las tres estructuras?
--	--	--	---

			<p>5. ¿Puedes relacionar esas estructuras antiguas con algunas estructuras actuales?</p> <p>Finalmente se socializarán las respuestas y daremos cierre a la actividad con una corta exposición de nuestro objetivo para las siguientes sesiones.</p> <p>Tiempo aproximado: 40 min- 60 min</p>
2	Introducción en la cultura griega: mito y sociedad	El objetivo de esta actividad es que los estudiantes conozcan las principales características de la cultura griega.	En esta sesión se les expondrá a los estudiantes a partir de diapositivas y un mapa interactivo, los principales aspectos de la cultura griega, a partir de imágenes de cerámicas, grabados, artesanías y arquitectura, haciendo

			<p>énfasis en la civilización minoica y enfocándonos en su desarrollo e importancia en la configuración del mundo griego.</p> <p>A continuación, se les presentará un video con el mito del Minotauro y Teseo, y finalmente con la participación de los estudiantes se resaltarán los principales elementos de la civilización minoica que puedan ser identificados a partir del relato.</p> <p>Tiempo aproximado: 45 min</p>
3	Reconocimiento espacial: Grecia desde los ojos de la antigüedad	El objetivo de esta actividad es que los estudiantes ubiquen espacialmente a las civilizaciones trabajadas, a partir de las crónicas y relatos que reflejen la	La sesión se iniciará con una introducción sobre la forma en que la arqueología nos permite comprender el mundo a partir de los vestigios dejados por culturas antiguas. A

		<p>dinámica religiosa y cultural del mundo antiguo.</p>	<p>continuación, le entregaremos a los estudiantes un croquis del mapa de Grecia el cual deberán pegar en su cuaderno e iremos llenando a lo largo de las sesiones.</p> <p>Después de eso se presentarán unas diapositivas contrastando las dos principales ciudades de Grecia (Atenas y Esparta), en esta presentación haremos un análisis sobre sus principales diferencias y se leerán unos relatos que faciliten su descripción.</p> <p>Para el final de la sesión los estudiantes deben tener ubicadas en sus croquis, las dos ciudades trabajadas y además la isla de Creta</p>
--	--	---	---

			trabajada en la sesión anterior.
4	Escritura y lenguaje	El objetivo para esta sesión es que los estudiantes sean capaces de reconocer la relación entre los sistemas de escritura y la vida cotidiana de las antiguas civilizaciones, por medio de símbolos e iconografía correspondiente a la escritura egipcia.	<p>Para poder introducirnos de fondo en los aspectos gramaticales e interpretativos de la escritura jeroglífica, primero debemos exponer los sistemas de escritura tanto de los griegos como de los hebreos, por medio de videos cortos que expliquen los fonemas griegos y hebreos, les compartiremos imágenes con los correspondientes alfabetos.</p> <p>En segundo lugar, realizaremos una corta introducción a la gramática de los jeroglíficos y procederemos a la interpretación de los</p>

			<p>símbolos correspondientes a los determinativos.</p> <p>Para evaluar la habilidad interpretativa de los símbolos egipcios, aplicaremos un sencillo ejercicio de transliteración de una palabra en jeroglíficos, la cual ya fue especificada en el apartado dedicado a jeroglíficos.</p> <p>Tiempo aproximado: 40 min- 60 min</p>
5	Herencia de la antigüedad	<p>El objetivo de esta sesión es que los estudiantes logren identificar costumbres, palabras y relatos que se originaron en la antigüedad, pero aun forman parte de sus vidas cotidianas.</p>	<p>En esta sesión se trabajará entorno a los diferentes aspectos que las civilizaciones antiguas nos legaron hasta la actualidad, por lo cual repasaremos sobre el origen de elemento como el papel en el antiguo Egipto, y proyectaremos algunos videos de palabras</p>

			<p>del español que provengan de una raíz griega o árabe (al ser el árabe una lengua de raíz afroasiática al igual que el egipcio clásico)</p> <p>Tiempo aproximado: 45 min</p>
6	Los héroes de la antigüedad	<p>El objetivo de esta actividad es que los estudiantes logren identificar los principales elementos que distinguen a los héroes de la antigüedad, y comparen la manera en que eran concebidos por griegos y hebreos.</p>	<p>En esta sesión se hará una introducción sobre las principales diferencias entre los héroes de la antigüedad, se expondrán y pondrán en perspectiva los diversos valores que aprecian los griegos y los hebreos y como a partir de dichos valores, se construyen sus héroes. A continuación, se les enseñarán dos mapas a los estudiantes, el primero de ellos tiene 12 lugares resaltados, los cuales corresponden a los doce</p>

			<p>trabajos realizados por Hércules; el segundo de ellos corresponde al reino de los filisteos y en general los lugares que recorrió Sansón. A continuación, se les relatarán las dos historias utilizando los mapas de como apoyo, y se les pedirá que ubiquen en sus croquis los lugares señalados durante los relatos. Al final se realizará un análisis y se les pedirá a los estudiantes que indiquen cuál es su héroe favorito y por qué.</p> <p>Tiempo aproximado: 45 min</p>
7	Hebreos, egipcios y griegos:	El objetivo de la sesión es contrastar las características principales de las	La actividad se desarrollará entorno a las deidades principales de cada civilización: Zeus, Ra,

	contraste de culturas	civilizaciones trabajadas, enfocándonos en los aspectos mitológicos en los que difieren o convergen, Por medio de la comparación de sus deidades principales.	Yahvé, por medio de una lluvia de ideas se construirán los perfiles de cada uno de los dioses, luego partiendo de los mitos de origen de cada uno de ellos contrastaremos las diferencias y semejanzas entre los tres y las cosmovisiones que llevaron a las personas de la antigüedad a construir de esa forma a sus dioses. Tiempo aproximado: 45 min
8	Evaluación	El objetivo de esta sesión es evaluar las habilidades desarrolladas por los estudiantes, a través de la lectura comparativa e inferencial de las fuentes.	Por medio de un ejercicio evaluativo escrito (detallado en el apartado de instrumentos) recogeremos la experiencia de cada estudiante frente a la lectura, análisis e interpretación de fuentes d

			<p>la historia antigua. Los estudiantes deberán llenar la evaluación de manera individual.</p> <p>Tiempo aproximado: 1:30 min</p>
--	--	--	--

Fase de resultados

Dado que esta investigación posee un enfoque mixto, la recolección de los resultados se hará por medio de instrumentos de evaluación, sistematizados en categorías de análisis e histogramas, por medio de los cuales se pueda medir cuantitativamente el progreso de los estudiantes en la interpretación de fuentes. No obstante, también se analizará a nivel cualitativo el progreso de los estudiantes, por medio de sus comentarios y participaciones recogidas durante la implementación, las cuales estarán consignadas en el diario de campo.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica se encuentra enfocada en la enseñanza de la historia de la antigüedad para estudiantes de sexto de primaria, desde diferentes frentes historiográficos y pedagógicos, partiendo del uso de la historia cultural como enfoque historiográfico, dado que en sí misma una herramienta invaluable en la metodología de nuestra práctica, pues ofrece los elementos necesarios que buscamos para que los estudiantes interpreten el pasado desde una perspectiva distinta a la ofrecida por la historia oficial. La historia

cultural se caracteriza por emplear herramientas que buscan descubrir las representaciones sobre el mundo que tenían las personas del pasado, para tal fin, se apoya de diversas disciplinas (antropología, sociología, psicología, etc) y promueve la comprensión del mundo desde elementos propios de la cultura que otro tipo de frentes historiográficos han descartado. Por lo tanto, el uso de fuentes como la biblia, los jeroglíficos, los mitos, la arquitectura, la geografía, entre otros, para la comprensión del mundo antiguo, pretende alejar a los estudiantes de la aprehensión del mundo antiguo desde la óptica de las guerras, los reyes y las élites. A las posibilidades que ofrece la historia cultural, se le suman las habilidades del pensamiento histórico y el aprendizaje significativo, como frente pedagógico, pues es a partir de estas herramientas que se puede asumir el pasado desde un enfoque crítico, riguroso, y completamente alejado de la tradición en la enseñanza de la historia. Nuestra metodología se apoyará del uso de fuentes primarias o como lo denominan (Seixas & Peck.2013) “epistemología y evidencia” y procurará estimular en los estudiantes la comprensión del mundo antiguo desde los objetos del pasado que les permitan una interpretación como si fueran personas de aquellos tiempos.

Potencial pedagógico de las culturas hebrea, egipcia y griega

Las civilizaciones que se establecieron como eje central en el desarrollo de esta investigación, responden a unas lógicas historiográficas y pedagógicas que nos permitirían incursionar en el aula y en el mundo antiguo, sin distanciarnos del currículo establecido para grado sexto.

Tanto si hablamos de los egipcios como de los griegos, es fácil identificar a estas dos civilizaciones como un claro referente en la historia de la antigüedad, así mismo, es frecuente que estas dos civilizaciones protagonicen cualquier pensum escolar que busque

enseñar historia antigua; pensando en las múltiples posibilidades pedagógicas que se pueden explotar de la civilización griega y la egipcia, se escogieron como representantes del mundo antiguo de occidente y el mundo antiguo de oriente respectivamente. El abordaje que se plantea sobre estas dos civilizaciones, pese a ser civilizaciones comúnmente abordadas en el aula de clase, pretende estar enfocado a la conformación de estas sociedades alrededor de sus creencias espirituales y cosmogonías, describiendo y analizando el impacto que la vida religiosa ha tenido en las sociedades originarias, todo esto apoyado en las fuentes primarias, las cuales nos permitirán ilustrar a nuestros estudiantes los diversos grados y recursos que empleaban los antiguos para registrar su cultura. De igual forma, una de nuestras principales intenciones con estas civilizaciones es la de aprovechar los conocimientos previos que tienen nuestros estudiantes, identificando los aspectos que reconocen de estas dos, ya sea por películas, series, videos en internet y otras asignaturas.

Ahora bien, con la tercera de las civilizaciones que se ha decidido abordar, suceden particularidades por completo diferentes a las otras dos civilizaciones seleccionadas, dado que el pueblo hebreo no es profundamente abordado en la escuela, nos permite aventurarnos en su enseñanza, aproximándonos a este desde su cosmogonía y sus prácticas religiosas que impactarían significativamente en la conformación de futuras religiones que no son tan desconocidas para nuestros estudiantes. Aprovechando la posible cercanía de los estudiantes con las creencias cristianas y con algunos de los mitos más populares, podremos abordar el pueblo hebreo como autor y protagonista activo a nivel cultural en el mundo antiguo.

No podemos ignorar, la cercanía en tiempo y espacio que comparten las tres civilizaciones, las diversas interacciones que suceden en determinados momentos de la

historia de la antigüedad entre dichas sociedades permiten ilustrar las diferencias y similitudes que poseen entre sí, además de conducir a los estudiantes a una visión más específica de las dinámicas de la vida cotidiana en la antigüedad.

Contenidos

Con el fin de sintetizar los contenidos disciplinares que formarán parte de la propuesta didáctica, se ha detallado en este apartado una breve descripción para cada civilización, donde especificamos periodos de tiempo seleccionados y elementos de mayor interés para esta investigación.

Civilización Egipcia

Los aspectos que se desarrollarán a lo largo de nuestra propuesta pedagógica frente a la civilización egipcia estarán enfocados principalmente a la descripción, análisis y reflexión de su panteón y cosmogonía, así como los aspectos de la vida en sociedad en los que repercutían sus creencias espirituales. Dado que tocaremos en general al antiguo Egipto, desde la religión, la arquitectura, la escritura y el lenguaje, y no nos enfocaremos en un periodo de tiempo específico de su historia, podemos delimitar temporalmente desde el Reino Antiguo (2.700 a.C – 2.200 a.C) con el inicio de las primeras dinastías, hasta la Época Grecorromana (332 a.C - 395 d.C), dado que en este punto convergen dos de nuestras civilizaciones trabajadas. En cuanto a lo arquitectónico, se trabajarán principalmente entorno a edificaciones de corte religioso, como templos, mastabas, pirámides y cualquier otra edificación funeraria en la que se reflejen prácticas y rituales relacionados con su cosmogonía.

Finalmente, sobre la civilización egipcia se hará especial énfasis en su escritura, particularmente en la escritura jeroglífica (desde el 2.200 a.C) y la lengua del Egipto clásico, acudiendo a sus aspectos gramaticales, simbólicos y metafóricos, puntualizando

en la importancia de la escritura y el lenguaje en el devenir de la vida religiosa del egipcio, antes, durante y después de su muerte. Tanto el análisis de la escritura como de la arquitectura, facilita la aproximación del estudiante a las fuentes primarias, llevándole directamente a la comprensión del papel del arqueólogo, antropólogo e Historiador en la reconstrucción del pasado remoto. (Bresciani, 2000)

Civilización griega

Al igual que con la civilización egipcia, los aspectos generales de la civilización griega se abordarán puntualmente sobre su cosmogonía, empleando clásicos de la literatura como *La Teogonía* de Hesíodo, *La Ilíada* y *La Odisea* de Homero, y algunos otros relatos recogidos de la tradición oral de dicha civilización. En cuanto a la periodización de la historia de Grecia debemos referir a casi todas sus etapas, es decir, desde la Civilización Minoica (3.000 a.C), Micénica (1700 a.C - 1050 a.C) hasta el auge del Reino de Macedonia (309 a.C), ya que, a pesar de los cambios que sufrió a través de su historia, los aspectos mitológicos y religiosos continuaron vigentes, salvo por algunos detalles mínimos que no competen a esta investigación. También, abordaremos la importancia del lenguaje y el alfabeto griego, dentro de un análisis comparativo de los sistemas de escritura en el mundo antiguo. (Barahona, 2008)

Los hebreos

Dado que el conocimiento que se tiene sobre la sociedad hebrea está sujeta a las crónicas compiladas en la biblia, emplearemos dicho texto como fuente primaria, aunque con algunas consideraciones historiográficas que divergen y convergen de las escrituras. Al igual que con las otras civilizaciones, nos enfocaremos en el impacto cultural y social de las creencias religiosas, aunque evidenciaremos con mayor intensidad las diferencias que existen entre las creencias monoteístas con la hebrea frente a las creencias politeístas

como la griega y la egipcia. En cuanto a la delimitación temporal, podremos referir desde la migración de Abraham desde Mesopotamia hacia Canaán, y su presunto paso por Egipto alrededor del Siglo XIV a.C, incluyendo su asentamiento en la Zona del Levante hacia el año 616 a.C, finalmente hasta las invasiones romanas del año 63 a.C.

Ahora bien, la escritura jeroglífica y la escritura hebrea comparten su origen en el tronco lingüístico afroasiático, por ende, realizar una comparación entre sus estructuras gramaticales y sus fonemas resulta ventajoso en la caracterización de estas civilizaciones, de manera, que su cercanía espacial y algunos choques culturales podrían ser relacionados con causalidad en la enseñanza de dichos pueblos. (Aubet, 1988)

Instrumentos de evaluación:

Para realizar la evaluación correspondiente a la propuesta didáctica, hemos creado tres instrumentos de evaluación, cada uno correspondiente a una unidad de la propuesta, por lo tanto, dichos instrumentos nos permiten medir el progreso de los estudiantes en su interpretación de las fuentes primarias.

Actividad diagnóstica

La actividad diagnóstica tiene por objetivo identificar los conocimientos previos de los estudiantes frente a la mitología griega, hebrea y egipcia, además de indagar sobre la interpretación que hacen los estudiantes de las fuentes primarias. La actividad se encuentra dividida en dos partes, la primera parte pretende presentar dos relatos mitológicos, uno perteneciente al pueblo hebreo y otro del pueblo griego, ambos relatos cuentan la historia del diluvio universal desde sus diferentes ópticas y cosmovisiones, en la primera parte del ejercicio los estudiantes deben identificar la sociedad que corresponde cada relato, así como encontrar elementos comunes y elementos divergentes entre los

relatos. En la segunda parte del ejercicio, se proponen fuentes iconográficas y arquitectónicas de cada sociedad, cada una de las imágenes alude una edificación religiosa representativa de las tres civilizaciones, los estudiantes deben analizar las imágenes y pensar en elementos comunes de las edificaciones y relacionarlo con edificaciones que hayan visto en la actualidad.

Quiz de jeroglíficos

A mediados de la implementación de la propuesta didáctica, es fundamental realizar un ejercicio de evaluación que oriente las últimas fases de la propuesta, y a su vez permita poner a prueba la habilidad de epistemología y evidencia; para cumplir con este objetivo, se optó por un ejercicio corto de interpretación de jeroglíficos egipcios, entendiendo que estos no solo eran el sistema de escritura de la civilización egipcia, también son el reflejo de su cosmovisión. Previo a la aplicación del quiz, se dedica una sesión para exponer la estructura gramatical del egipcio clásico, haciendo énfasis en los determinativos, los cuales son los que permiten inferir el significado de las palabras, partiendo de la explicación los estudiantes deben responder el ejercicio, el cual está compuesto por una sola pregunta, correspondiente una palabra en escritura jeroglífica que debe ser interpretada y transliterada.

Evaluación final

Con el objetivo de evaluar todos los conocimientos y habilidades adquiridos por los estudiantes durante la aplicación de la propuesta, se desarrolló un ejercicio evaluativo final, por medio del cual se identifiquen los diferentes grados de análisis que evidenciaron los estudiantes sobre las fuentes presentadas en el ejercicio. La evaluación se desarrolla en torno a unas fuentes historiográficas primarias y secundarias, como objeto de análisis se seleccionó a la deidad más importante de los panteones griego egipcio y hebreo (en el

caso hebreo al ser una cosmovisión monoteísta, se selecciona a su único dios), las deidades elegidas fueron Zeus, Yahvé y Ra; cada una de las deidades cuenta con tres tipos diferentes de fuentes: iconográfica, primaria y secundaria, a partir de esto los estudiantes deben responder toda la prueba, valiéndose de la información extraída de las fuentes. La primera parte de la evaluación acude a una comparación de fuentes primarias y secundarias, hallando semejanzas y diferencias entre las fuentes los estudiantes tienen la posibilidad de identificar elementos comunes y complementar un relato con el otro. La segunda parte de la evaluación busca explorar en los estudiantes la capacidad de reconocer el lugar de enunciación desde el que se escribieron las fuentes primarias y secundarias, es decir, el pensamiento del autor de la fuente. Finalmente, la tercera parte de la evaluación apela a la reconstrucción histórica de un hecho (en este caso la vida de una deidad ficticia) a partir de las fuentes, por local, los estudiantes deben escribir una autobiografía empleando la información de las fuentes propuestas.

Herramientas

A continuación, sintetizamos en breves palabras cada una de las herramientas que se tuvieron en cuenta durante la fase de diseño de la propuesta, es decir, los elementos disciplinares con los cuales se realizó la transposición didáctica y conformaron una a una las sesiones que componen la propuesta didáctica.

1. Mitología:

El diluvio:

El mito del diluvio universal ha sido ampliamente contado por diversas civilizaciones a lo largo y ancho de nuestro mundo, por lo tanto, las civilizaciones que trabajamos no son una excepción. Los relatos referentes a una gran inundación se encuentran en las tres civilizaciones, sin embargo, decidimos optar por los relatos hebreos

y griegos, ya que el relato hebreo es el más reconocible por los estudiantes y, junto con el relato griego brindamos una oportunidad de comparar los puntos de vista que tenían los pueblos originarios sobre los desastres naturales, además de ser un ejemplo claro de la facilidad con la que los mitos y leyendas podrían ser apropiados entre las culturas.

El mito del minotauro:

El mito del minotauro es un relato tradicional de la civilización minoica, por lo tanto, un reflejo de su cultura y la forma en la que la sociedad griega estructuró sus cosmovisiones y creencias, destacando particularmente las características y emociones humanas que tienen los dioses griegos, además de su estructura política y división social. Creta, al ser una isla tan grande y prospera se convirtió en el caldo de cultivo de lo que posteriormente sería el mundo de los helenos. Por ende, el mito del minotauro refleja los inicios de esta civilización y los pilares que la forjaron.

Hércules y los 12 trabajos:

Uno de los grandes héroes de la antigüedad es sin duda Heracles o Hércules, quien encarna todos aquellos valores que los helenos apreciaban, un héroe que al ser un semidios unía perfectamente la divinidad de los dioses con la mortalidad de los humanos. A través de este relato no solamente se puede entender de manera clara los aspectos culturales de la sociedad griega, sino que también es una guía geográfica a través de las múltiples ciudades- Estado del mundo heleno, sus tradiciones y creencias.

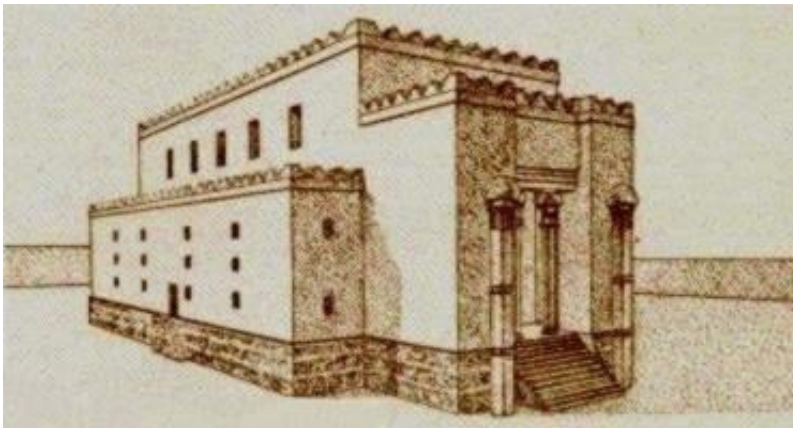
La historia de Sansón:

La historia de Sansón y Dalila es un croquis del pueblo hebreo, las múltiples relaciones comerciales y las diferencias espirituales que tenían con otros pueblos y culturas, además de ser un reflejo de la moral hebrea y sobre todo del pecado como las

acciones derivadas de los impulsos y las tentaciones humanas. Dicho relato evidencia de manera explícita las consecuencias de ir en contracorriente de los valores hebreos. Por ende, Sansón encarna en una sola historia la cosmovisión espiritual y el sistema de creencias del pueblo hebreo.

2. Arquitectura:

Como se dejó en claro con anterioridad, los elementos arquitectónicos tomados de cada una de las civilizaciones corresponden a edificaciones religiosas o dedicadas a rituales relacionados con sus cosmovisiones, por lo tanto, se eligieron tres lugares en particular que le ayudaran al estudiante a diferenciar a nivel estético la correspondencia estilográfica e iconográfica religiosa en la antigüedad:



a Sinagoga—hebreos (Google, s.f.)



b Templo de Abu Simbel- Egipto (Google, s.f.)

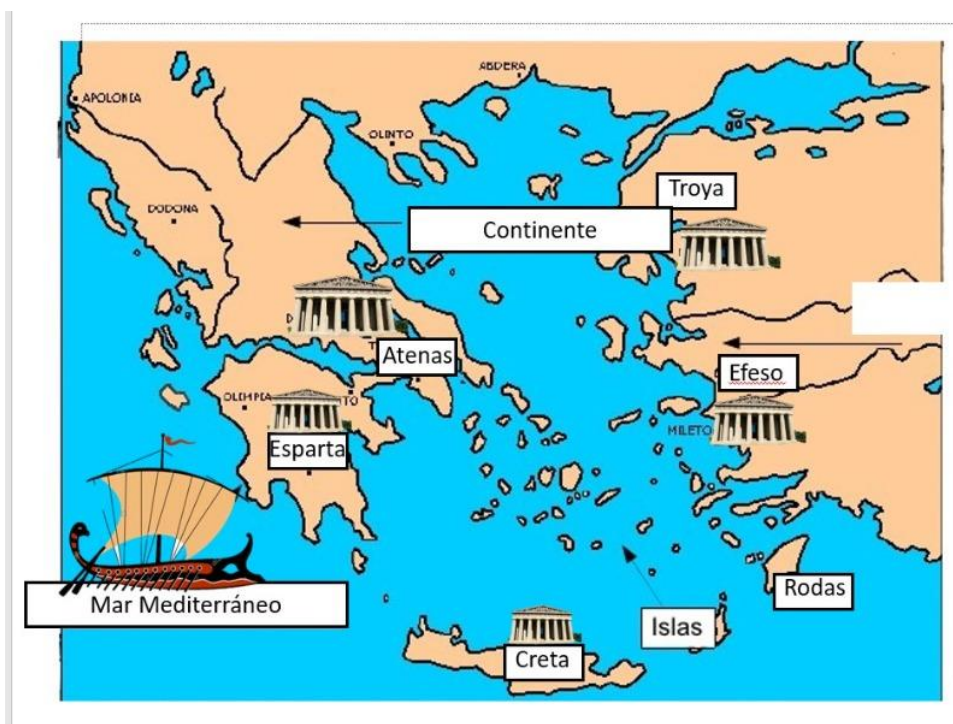


c El Partenón- Grecia (Google, s.f.)

En cuanto a la sinagoga hebrea, pese a que no existen en la actualidad vestigios reales de las edificaciones hebreas, pudimos utilizar una imagen ilustrativa de la estructura de una sinagoga, aunque esta sea la única que no correspondería a una fuente primaria, si es un esfuerzo por ser lo más fiel posible al estilo de una civilización que no dejó mucha evidencia física de su paso por el mundo.

3. Cartografía

El uso de mapas es necesario para reconocer espacialmente la ubicación donde florecieron los griegos, egipcios y hebreos. La historia se apoya continuamente de la geografía para su comprensión, pues desde el descubrimiento del espacio y su referenciación frente a lugares conocidos por los estudiantes, es más sencillo construir una imagen y las características



d Mapa de Grecia antigua (Google, s.f.)



e Croquis de Grecia antigua (Google, s.f.)

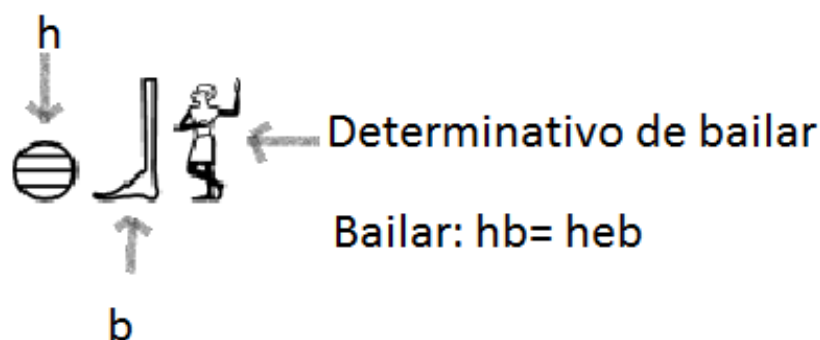


f Mapa de los 12 trabajos de Hércules (Google, s.f.)

4. Lenguaje y escritura

Jeroglíficos

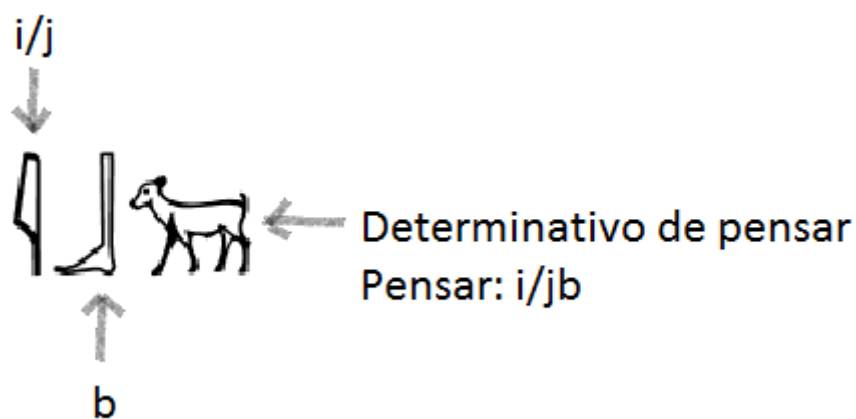
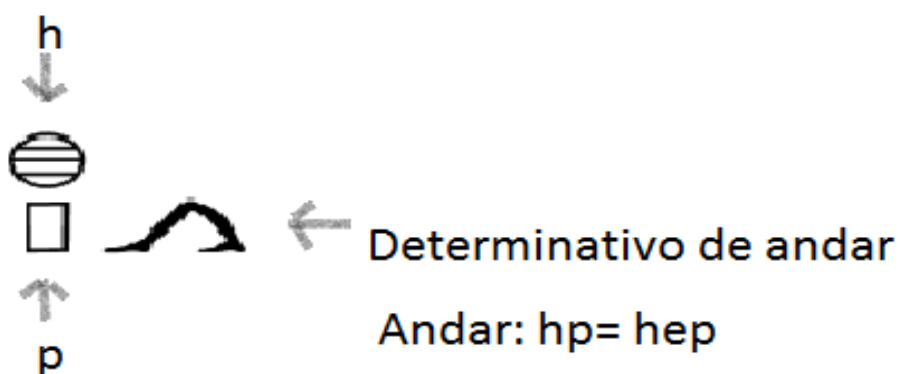
Para emplear la escritura jeroglífica como una herramienta pedagógica, debemos comprender a profundidad las estructuras gramaticales que la integran, así como los significados que sus cientos de símbolos representan; la escritura jeroglífica al igual que la gran mayoría de sistemas escriturales en el mundo se compone de diversos elementos, como sustantivos, pronombres, genitivos, entre otros. Durante el ejercicio de transposición didáctica seleccionamos una serie de palabras sencillas, compuestas únicamente por monolíteros y determinativos, los cuales corresponden a los fonemas y a los indicativos de significado respectivamente, la estructura se explica a continuación:

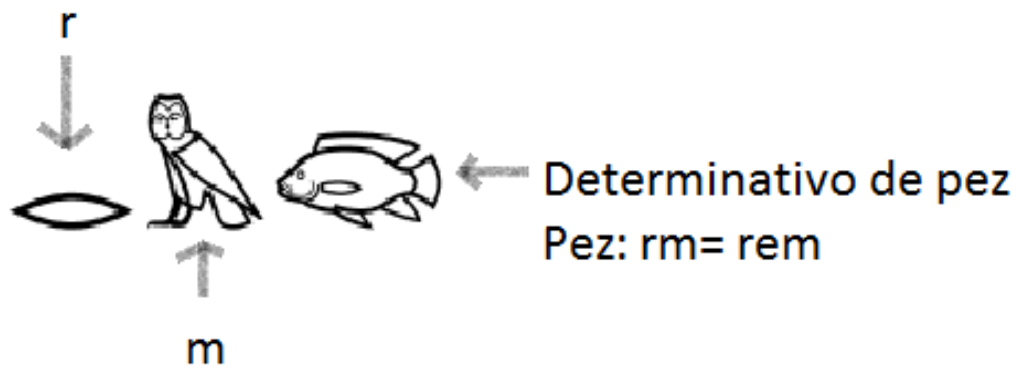


Dado que la escritura jeroglífica, como todas sus parientes afroasiáticas, no anotaba las vocales, para egiptólogos y arqueólogos ha resultado sumamente complejo hallar una pronunciación para las palabras, sin embargo, valiéndose de lenguas relacionadas al egipcio clásico en la actualidad (como el árabe o el egipcio copto) se optó por incluir la letra *e* entre algunas consonantes para simular una pronunciación más acertada (aunque existen fonemas mucho más complejos para pronunciar algunas palabras, para usos prácticos de esta investigación nos acogeremos a las pronunciaciones básicas que incluyan la letra *e*), es por eso que las palabras que fueron seleccionadas como

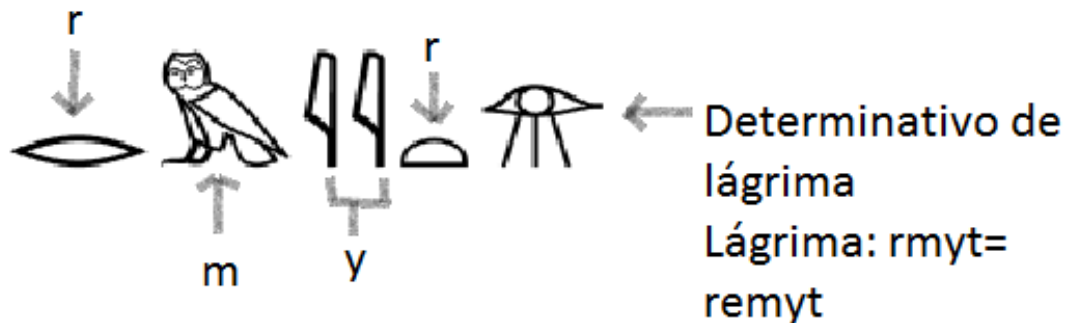
herramienta didáctica pueden ser pronunciadas de esta manera, con el objetivo de que nuestros estudiantes se familiaricen con lenguas y escrituras del pasado, considerando además la posibilidad interpretativa que estos símbolos poseen en particular por el uso de determinativos que facilitan al estudiante imaginar el posible significado de la palabra, y relacionarlo directamente con el estilo de vida del egipcio antiguo.

A continuación, repasaremos cada una de las palabras que se dispondrán para la sesión de práctica correspondiente:





- Con esta última palabra, aplicaremos un sencillo quiz, en el además de evidenciar la comprensión gramatical e interpretativa de las palabras en egipcio clásico, podremos acudir a una bella metáfora que acompaña a la palabra *remyt*, dado que su significado es *lágrima*, y según las creencias espirituales de los antiguos egipcios, los seres humanos somos las lágrimas de los dioses.



Finalmente, es preciso mencionar que la escritura jeroglífica desde que comenzó a utilizarse en el Reino antiguo (2.700 a.C – 2.200 a.C) fue empleada principalmente para usos religiosos, por lo cual, muchas de las palabras y signos acuden a la representación de iconografía religiosa y funeraria, siendo así, que su utilización como herramienta didáctica es correcta tanto pedagógicamente como historiográficamente, y al ser una fuente primaria que requiere de interpretaciones, transliteraciones y traducciones aproxima al estudiante a la labor del egiptólogo e historiador.

5. Crónicas

Una de las herramientas didácticas que nos permitirán ilustrar de viva voz las dinámicas religiosas de la antigüedad, son las crónicas descritas en el libro de los Hechos en la Biblia, dado que allí se describen los viajes apostólicos para la evangelización y difusión del cristianismo primitivo. En particular, el relato que más valor tiene para esta investigación es aquel que narra la visita del apóstol Pablo a Atenas, donde además de describirse a nivel espacial las principales edificaciones de una polis griega, como el areópago, también se detallan las costumbres religiosas y filosóficas que tenían los antiguos habitantes de Grecia., como los debates, juicios y altares a los muchos dioses adorados por esta civilización.

No obstante, el elemento que más ha llamado nuestra atención de este relato, el cual lo convierte en un perfecto ejemplo de las diferencias religiosas entre el pueblo hebreo y el pueblo griego, es exactamente la descripción de Pablo frente al politeísmo de Atenas, y el claro rechazo que el cómo adorador de un solo Dios podría sentir por la “idolatría” ateniense.

CAPITULO 3

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Sistematización de la experiencia pedagógica

En este capítulo, se presentarán y analizarán los resultados obtenidos de los instrumentos de evaluación; dado que es posible analizar tanto las actividades con resultados cuantitativos como las actividades con resultados cualitativos, se interpretarán los resultados sesión por sesión, describiendo los elementos más significativos que pudieron recolectarse de cada una de las sesiones que conforman la implementación de la propuesta. Las sesiones correspondientes a la actividad diagnóstica, el quiz de jeroglíficos y la evaluación final cuentan con histogramas que medirán cuantitativamente el desempeño de los estudiantes en la lectura de las fuentes, por otra parte, las sesiones restantes contarán con análisis referentes a las observaciones y a las actividades cualitativas consignadas en el diario de campo.

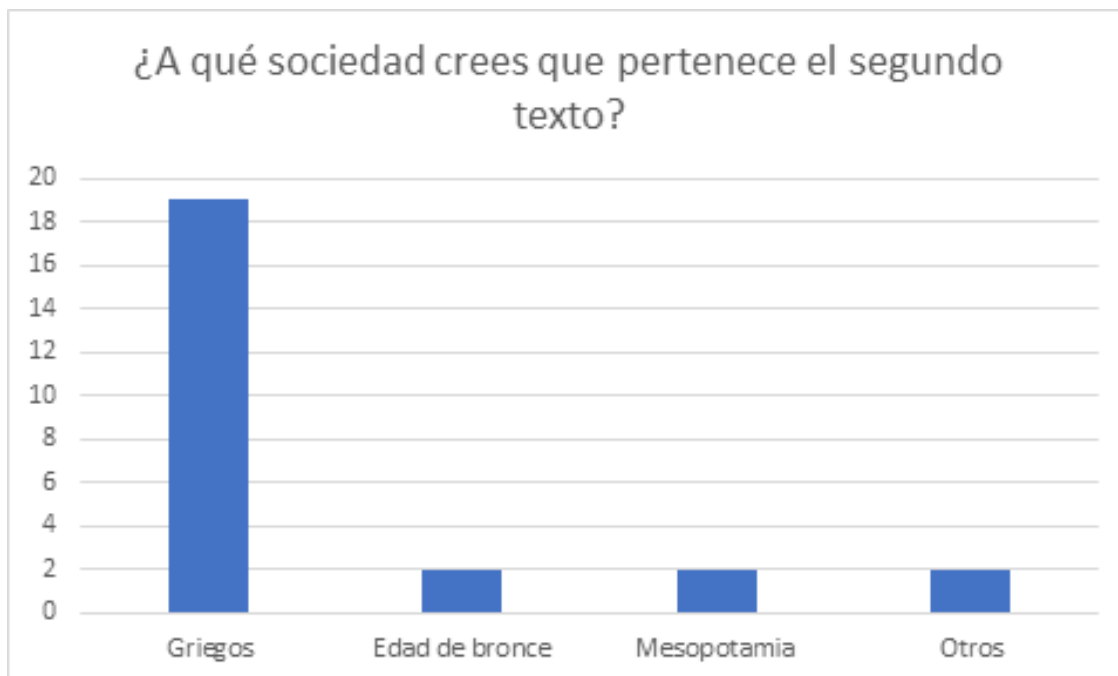
Actividad diagnóstica

Al inicio de la sesión diagnóstica pudimos observar que el grupo de estudiantes tenía conocimientos previos de los egipcios, estaban aproximándose a la cultura griega y no se habían acercado desde las aulas a los hebreos, sin embargo, tenían conocimientos sobre ellos extraídos principalmente desde las tradiciones religiosas de sus familias. Después de implementar la actividad diagnóstica a veinticinco estudiantes de grado seiscientos tres del Instituto Pedagógico Nacional y realizar un análisis cuantitativo de sus respuestas, podemos destacar lo siguiente:



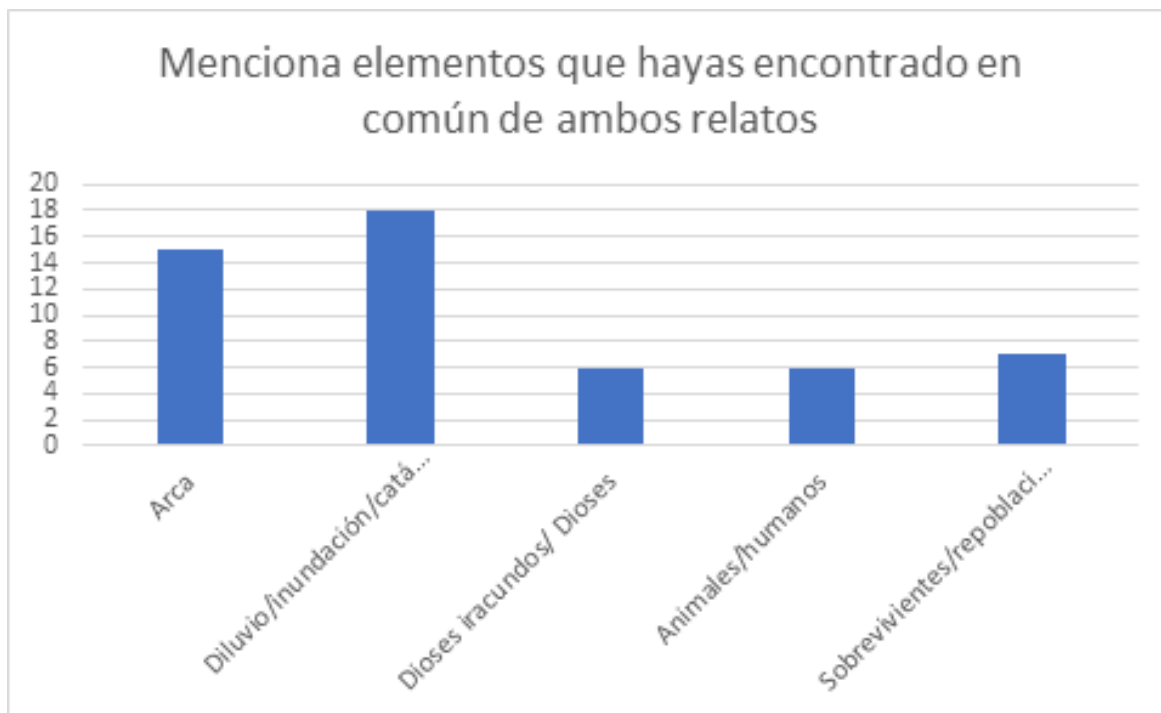
Gráfica 1

Sí bien los estudiantes en su mayoría acertaron de manera nominal a qué sociedad pertenecía el primer texto, algunos de ellos relacionaron la fuente con otros procesos y lugares históricos que guardan relación con la sociedad hebrea, por ejemplo, la mención de Jerusalén como futuro centro cultural y político del pueblo hebreo, de igual forma sucede con la mención del cristianismo ya que la cosmovisión hebrea formaría parte -en un futuro- de la cosmovisión cristiana. En ese orden de ideas, es posible asumir que el proceso cognitivo realizado por los estudiantes del reconocimiento de la fuente primaria obedece a relacionar una ideología o cosmovisión a dicha fuente sin distinguir la línea temporal de los hechos.



Gráfica 2

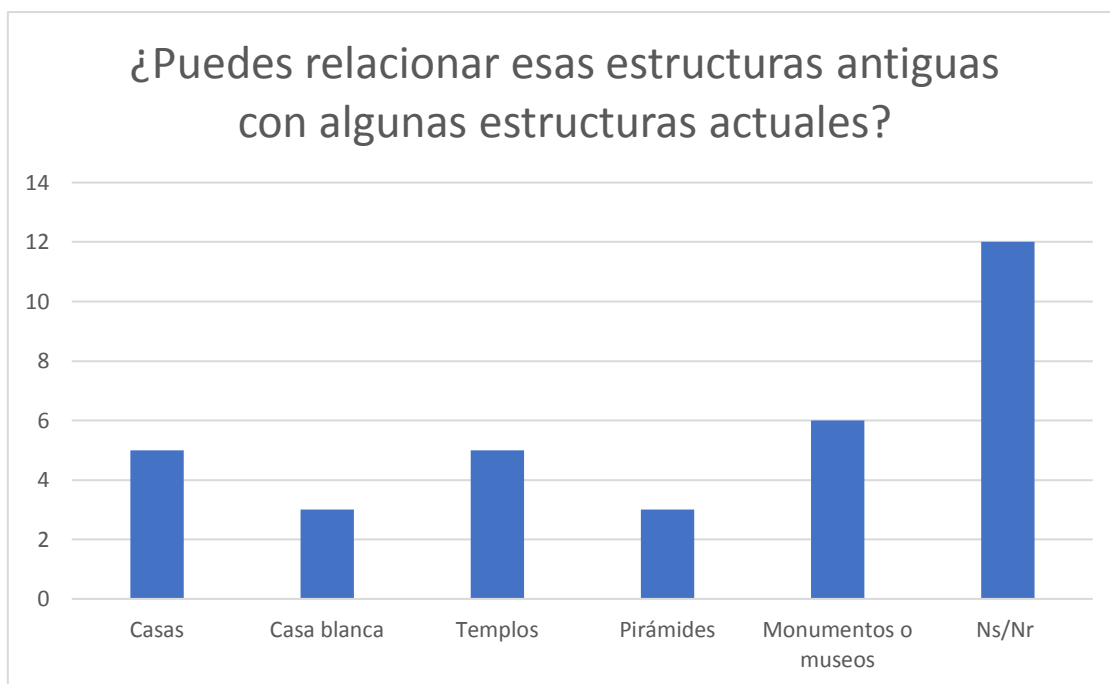
La lectura de la fuente presentada a los estudiantes fue de tipo inferencial, pues en dicho texto (ver anexo 1) no se menciona de manera literal a la civilización griega. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes asumieron que se trataba de un relato griego al identificar elementos familiares dentro del mismo, por ejemplo, la mención que se hace de Zeus, los montes de Tesalia, el dios Hermes y la diosa Gea. Dos estudiantes asumieron que el texto pertenecía a la edad de bronce, debido a que hicieron una lectura literal del texto en la que se menciona la edad de bronce como tiempo histórico (ver anexo 1). Finalmente, dos estudiantes relacionaron la fuente con Mesopotamia, esto puede indicar que, al no relacionar ninguna sociedad con el texto, acudieron a relacionar la fuente con otra cultura antigua que ya habían visto en clase previamente. Es posible asumir que se encuentran familiarizados con la sociedad griega, principalmente con las deidades más destacadas de la mitología griega.



Gráfica 3

A nivel iconográfico, los estudiantes consiguieron identificar diversos elementos comunes entre ambos relatos, pese a pertenecer a sociedades diferentes, reconocieron las similitudes entre las fuentes y destacaron las características simbólicas más representativas. El proceso analítico realizado por los estudiantes en la comparación de las fuentes, en primer lugar, fue interpretativo dado que persistieron a las deidades con una carga emocional que variaba entre la ira y misericordia, resaltando la relación entre la causa y la consecuencia de la ira de los dioses. En segundo lugar, los estudiantes encontraron elementos comunes que les permitieron referirse al mismo evento desde dos ópticas y conmovisiones diferentes, aunque nominalmente los elementos iconográficos

poseían diferentes nombres en cada relato, ellos lograron abstraer que se trataba del mismo evento. (ver anexo 1)



Gráfica 4

En primer lugar, el objetivo de esta pregunta era estimular a que los estudiantes apelaran a sus conocimientos previos, y a partir de ellos consiguieran establecer una relación pasado-presente. La mayoría del grupo no logró relacionar las imágenes presentadas (ver anexo 1) con alguna estructura del presente, esto puede deberse a que no tienen mayores conocimientos de la arquitectura actual y que en ninguna estructura familiar para ellos, pueda reflejarse (bajo su criterio) las estructuras presentadas en la actividad. Por el contrario, otro grupo significativo de estudiantes hizo un sincretismo entre edificaciones neoclásicas (casa, la Casa Blanca, el arco del triunfo, el monumento a Lincoln, entre otros), y edificaciones clásicas. Es interesante la relación estética que realizó este grupo en particular, pues no era posible para ellos responder de manera literal, puesto que las

fuentes presentadas no lo permitían, quizás sea por esta razón la dificultad presentada a la hora de dar respuesta a tal cuestionamiento.

Introducción en la cultura griega: mito y sociedad

El desarrollo de esta sesión se realizó de manera virtual a través de la plataforma Microsoft Teams, el objetivo de esta sesión estaba enfocado en que los estudiantes pudieran acercarse a las principales características de la cultura griega. Pese a que la sesión fue virtual y por ende las inasistencias elevadas, los estudiantes se lograron estimular a través del mapa interactivo que se les presentó como una herramienta en la que podían contrastar el desarrollo del mundo antiguo y su división geopolítica. En la presentación sobre cultura griega (donde se les presentó un mapa, arquitectura y arte) se animaron a responder algunas preguntas con base en sus conocimientos previos, al final de la sesión se les presentó un video sobre el mito del minotauro como un reflejo de la cosmovisión minoica del mundo. La sesión terminó mientras aún estaban viendo el video, así que en ese momento no fue posible discutir sus impresiones sobre el tema.

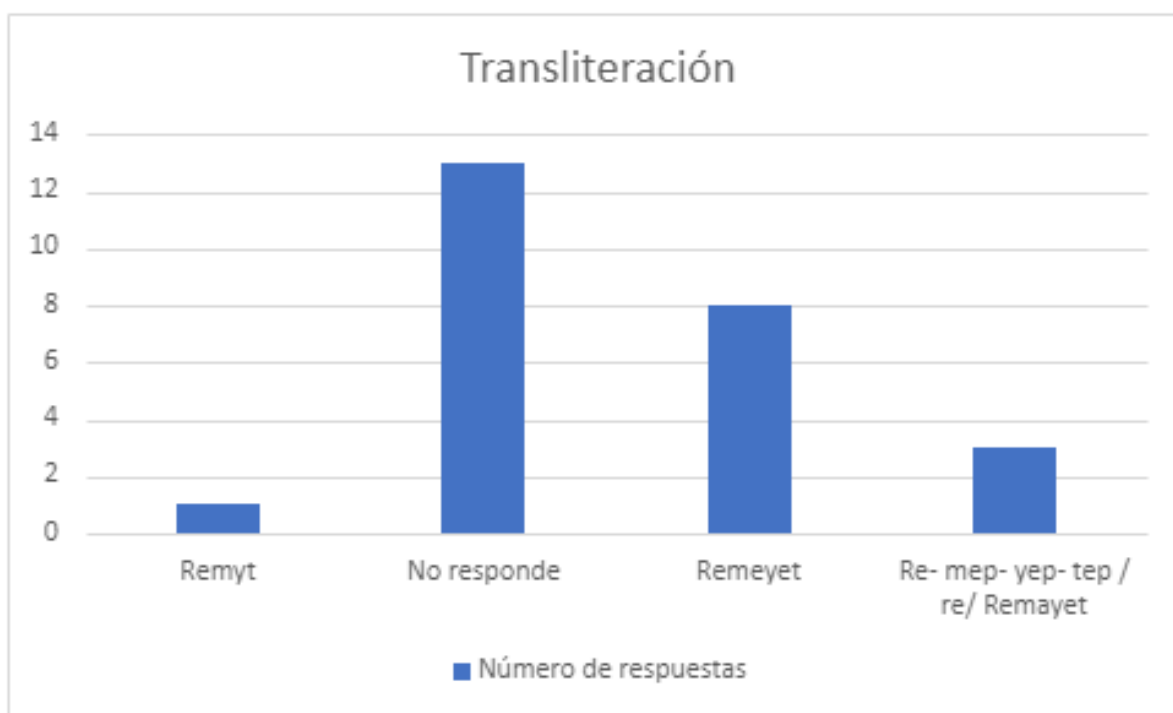
Reconocimiento espacial: Grecia desde los ojos de la antigüedad

La importancia de esta sesión radica en la riqueza de los elementos presentados a los estudiantes y la manera en que estos lograron una relación entre la propuesta arqueológica, escritural, geográfica y arquitectónica; pues desde estos diversos enfoques se lograron hacer lecturas del mundo griego desde ópticas diferentes. Primeramente, el ejercicio de imaginar los hallazgos arqueológicos del futuro sobre nosotros, fue entendido por el grupo, el cual participó con mucha disposición imaginando y describiendo como creían que sería la labor del arqueólogo, por otro lado, el objetivo sobre la comprensión de la importancia de las fuentes primarias se desarrolló satisfactoriamente, adicionalmente la descripción de Atenas desde la óptica de Pablo de Tarso permitió a los

estudiantes aproximarse a varios elementos físicos e ideológicos en los que divergen las sociedades hebreas y griegas y finalmente, los estudiantes conocían a Pablo de Tarso y fue más fácil para ellos imaginarse el relato desde sus preconcepciones, basadas en películas religiosas. (ver anexo 4).

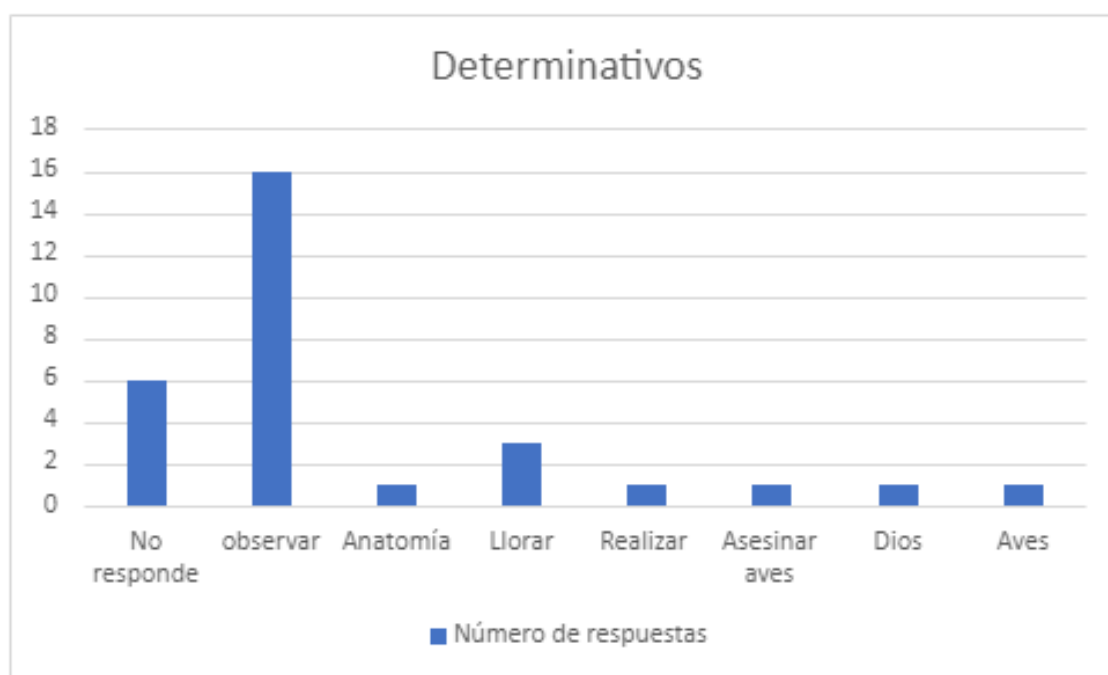
Escritura y lenguaje

Esta sesión tenía como objetivo aproximar a los estudiantes a los sistemas de escritura y al lenguaje de las antiguas civilizaciones, por lo tanto, posterior a una explicación del funcionamiento gramatical de la escritura jeroglífica egipcia, se aplicó un ejercicio evaluativo que dejara en evidencia la lectura que hacen los estudiantes de una fuente primaria como la escritura jeroglífica. Los estudiantes debían interpretar y transliterar una palabra en escritura jeroglífica



Gráfica 5

El ejercicio de transliteración consistía en construir a partir de las letras señalas la pronunciación de la palabra escrita en jeroglíficos, de la cual la única pronunciación correcta era *remyt*. La gran mayoría de los estudiantes no respondieron este componente de la prueba, lo cual pudo suceder debido a que no comprendieron lo que se debía realizar en el ejercicio; por otra parte, la respuesta más recurrente fue *remeyet*, la cual junto con las respuestas *rep- mep- yep- tep o ramayet* representan los esfuerzos de los estudiantes por otorgarle un valor fonético a la palabra, intentando ubicar la letra *e* con respecto a la explicación. Es interesante destacar, que solo uno de los estudiantes logró ubicar correctamente la letra *e* donde correspondía, sin embargo, las demás respuestas estuvieron proximas a la respuesta correcta, por lo tanto, aunque la comprensión de la transliteración fue compleja, se puede afirmar que la intencionalidad de los estudiantes con respecto a la pronunciación de la fuente escrita fue fructifera y permitió en ello desarrollar habilidades lingüísticas e históricas a través del lenguaje.



Gráfica 6

Con respecto a la significación de los determinativos, los estudiantes realizaron un análisis basado en su lectura de la imagen, la mayoría de respuestas apuntaban a la acción de observar, así como a otras acciones relacionadas con los ojos como llorar o pestañas, dichas respuestas se deben a una interpretación literal de la imagen y no a una interpretación metafórica de las imágenes que daban significado a la palabra. Un ejemplo de interpretaciones metafóricas, son las respuestas que señalan acciones o elementos diferentes a los relacionados con los ojos, como *asesinar aves, dios o realizar* dado que son respuestas que atribuyen significados desde la reflexión, como la relación que establece el estudiante entre el símbolo del ojo con Dios, sucede algo parecido a la respuesta *asesinar aves o aves*, ya que esta respuesta obedece a que el estudiante relaciona el fonema del ave y el fonema del junco y lo emplea como determinativo, relacionando el junco con un cuchillo e interpretando la palabra como el asesinato de las aves.

Herencia de la antigüedad

Esta sesión se dedicó casi en su totalidad a exponer los elementos culturales que tenemos en la actualidad y que han sido arrastrados desde la antigüedad. Las participaciones de los estudiantes estuvieron dedicadas mayormente a la mención de elementos que ellos han visto o conocido y que guardan relación con el pasado, por ejemplo, muchos estudiantes mencionaban que las palabras con terminaciones *filian* o *fobia* son herencias lingüísticas de la antigüedad clásica, otros estudiantes destacaban elementos como las matemáticas, la astronomía y la química como legados de los primeros científicos griegos y egipcios. Por último, a nivel religioso

Los héroes de la antigüedad

El desarrollo de esta sesión estaba encaminado hacia el contraste entre la cultura griega y el pueblo hebreo, para tal fin se emplearon “superhéroes” de ambas culturas de tal forma, se les presentó a los estudiantes dos mapas, el primero correspondía a toda la zona del Mediterráneo y del próximo oriente, donde estaban señalizados con números del 1 al 12, los lugares donde Hércules realizó sus 12 trabajos. El segundo mapa, corresponde a la zona del antiguo oriente, específicamente la de los Estados filisteos, donde Sansón desarrollo su vida y su historia. Una de las dificultades que presentaron los estudiantes durante esta sesión fue la ubicación espacial de los lugares en los que Hércules realizó sus 12 trabajos, y posteriormente la comprensión del espacio donde Sansón desarrollo su vida.

Mientras ambos relatos se iban desarrollando, los estudiantes realizaron importantes aportaciones y complementaron con sus conocimientos previos las historias; demostrando principal interés por el texto sobre Hércules y comparándolo con la película producida por Disney en 1997 sobre la vida del héroe griego; se sorprendieron bastante por las discrepancias existentes entre el filme y la historia original. Por otro lado, con el relato de Sansón unos pocos hicieron sus aportes con base en los conocimientos previos y los acercamientos que tenían a este héroe. Finalmente se lograron hacer comparaciones entre ambos héroes, resaltando los valores que diferenciadamente encarnan a través de ellos los griegos y los hebreos

Ra, Yahvé y Zeus

El desarrollo de esta sesión giró en torno a la comparación analítica, descriptiva e interpretativa de las tres civilizaciones seleccionadas, a través de los arquetipos de sus deidades principales, los estudiantes debían reconstruir las identidades culturales y la

cosmovisión de las sociedades originarias. El ejercicio se implementó de manera colectiva, por medio de una lluvia de ideas (véase anexo 4) se recogieron las percepciones de los estudiantes frente a cada civilización; es destacable que dentro de sus análisis los estudiantes relacionan en términos estéticos las figuras de Zeus y Yahvé, tendiendo a confundir o sincretizar a dichas deidades. Las apreciaciones realizadas por los estudiantes sobre la figura de Ra eran en su mayoría referentes a la importancia que tiene esta deidad para su civilización, dejando en evidencia la relación que establecen los estudiantes entre la cosmogonía y la vida cotidiana de una sociedad.

Finalmente, los resultados más significativos de esta actividad se dieron durante un breve debate referente al monoteísmo hebreo y el politeísmo griego y egipcio, ya que a partir de la discusión surgieron inferencias por parte de algunos estudiantes que buscaban teorizar una explicación para dicha diferencia trascendental entre las cosmovisiones de los tres pueblos. (ver anexo 4) Algunas de las respuestas más interesantes, apuntaban a que las civilizaciones politeístas le otorgaban una función en la naturaleza a cada dios, mientras que el monoteísmo hebreo reunía todas estas habilidades a un solo Dios.

Evaluación

Categorías puntos 1,2 y 3

Con base a la sistematización de los resultados de la primera parte del ejercicio evaluativo, fue posible conformar categorías de análisis que permitan la descripción y análisis de los resultados, a continuación, conceptualizaos cada una de las categorías para realizar el análisis posteriormente.

1. Comparación descriptiva de las fuentes:

Esta categoría comprende aquellas respuestas dadas por los estudiantes, en las que se realizaron comparaciones literales de las fuentes, es decir, destacando algunos de los elementos descritos por una de las fuentes o señalando discrepancias entre los relatos. Los estudiantes que respondieron de forma comparativa realizaron una lectura literal de la fuente, es decir, realizaron comparaciones valiéndose los elementos puntualmente descritos por los diferentes autores de las fuentes, relacionando elementos narrativos de los relatos, por ejemplo, la forma en la que se narra el asesinato de Cronos a mano de Zeus en las dos fuentes, los estudiantes haciendo énfasis en diferencias de los relatos, destacando rigurosamente hasta los detalles más mínimos.

1.1 Complementariedad de las fuentes

Al realizar una comparación descriptiva de las fuentes, algunos de los estudiantes realizaron a su vez análisis complementarios entre las mismas, identificando elementos que se articulaban entre sí en los relatos, destacando características de la deidad descrita relacionando descripciones comentadas en la fuente primaria y la fuente secundaria. La complementariedad de las fuentes se constituye como una subcategoría de la comparación descriptiva, dado que cuando los estudiantes descubren elementos complementarios y los articulan, tuvieron que realizar primero una comparación entre las fuentes, de manera que al comparar las fuentes algunos de ellos percibieron la oportunidad de extraer información y articularla de forma complementaria.

2. Revisión detallada de los eventos

Esta categoría recoge el conjunto de respuestas en las que los estudiantes optaron por describir detalladamente lo expuesto en las fuentes, es decir, revisaron la fuente y enfatizaron en aspectos literales que narraron en sus propias palabras. La revisión

detallada de los eventos, evidencia que características fueron las más relevantes de la fuente para los estudiantes y que consideraron importante destacar en sus respuestas, sin embargo, las respuestas de este orden representan nuevamente lecturas literales de la fuente, donde es posible notar que los estudiantes reescriben lo leído, adaptándolo en términos que sean de su comprensión.

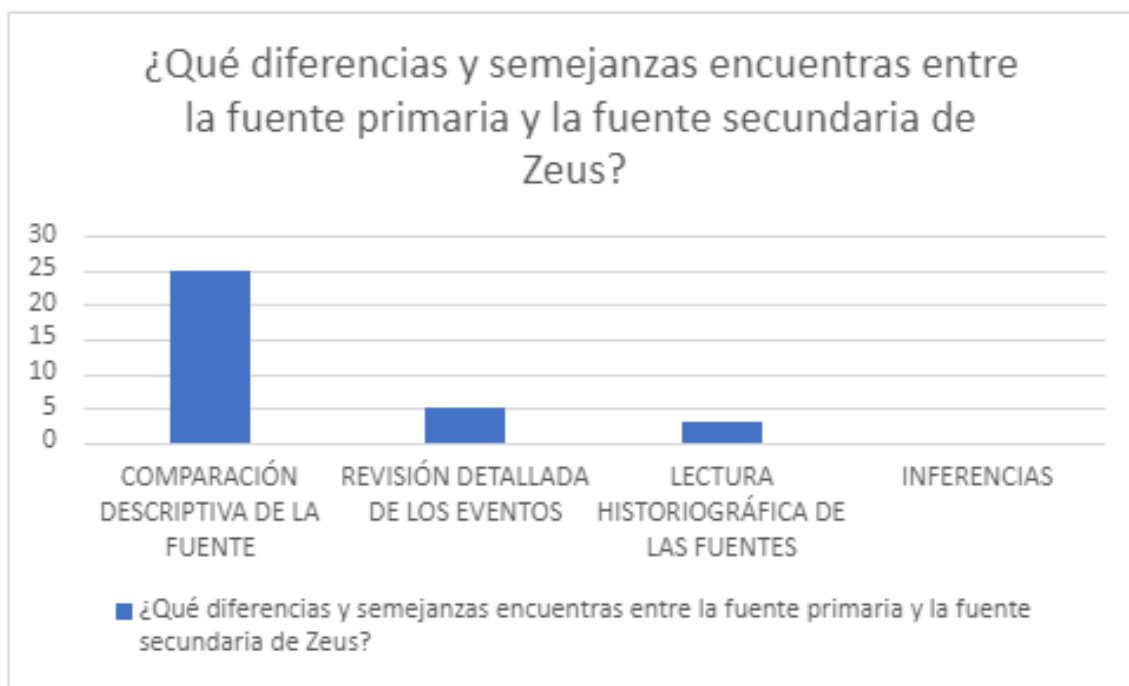
3. Lectura historiográfica de las fuentes

En esta categoría se recogen las respuestas que reflejaban un análisis historiográfico de la fuente, de manera, que los estudiantes que respondieron de esta forma acudían a señalar aspectos propios de la forma en la que fue escrita la fuente, además de apuntes sobre el autor, la época o la estructura de la narración. La lectura historiográfica de las fuentes corresponde a indagaciones e interpretaciones, ya que los estudiantes mostraban preocupación por las diferentes formas en las que se narraba la historia, identificando prácticamente la diferencia entre la fuente primaria y la secundaria, a partir de la opinión o pensamiento del autor.

4. Inferencias

Esta categoría agrupa las respuestas que obtuvieron resultados inferenciales a partir de las fuentes, es decir, aquellos estudiantes que después de la lectura e identificación de las premisas centrales de cada una de las fuentes extrajeron conclusiones deducidas y no explícitas en el texto. El análisis hecho por los estudiantes que realizaron inferencias de las fuentes es complejo, y evidencia un proceso cognitivo diferente a la comparación o a la revisión, dado que el estudiante interpela a la lectura con el objetivo de extraer el máximo de información posible, pese a que esta información requiera un esfuerzo mayor a la lectura literal.

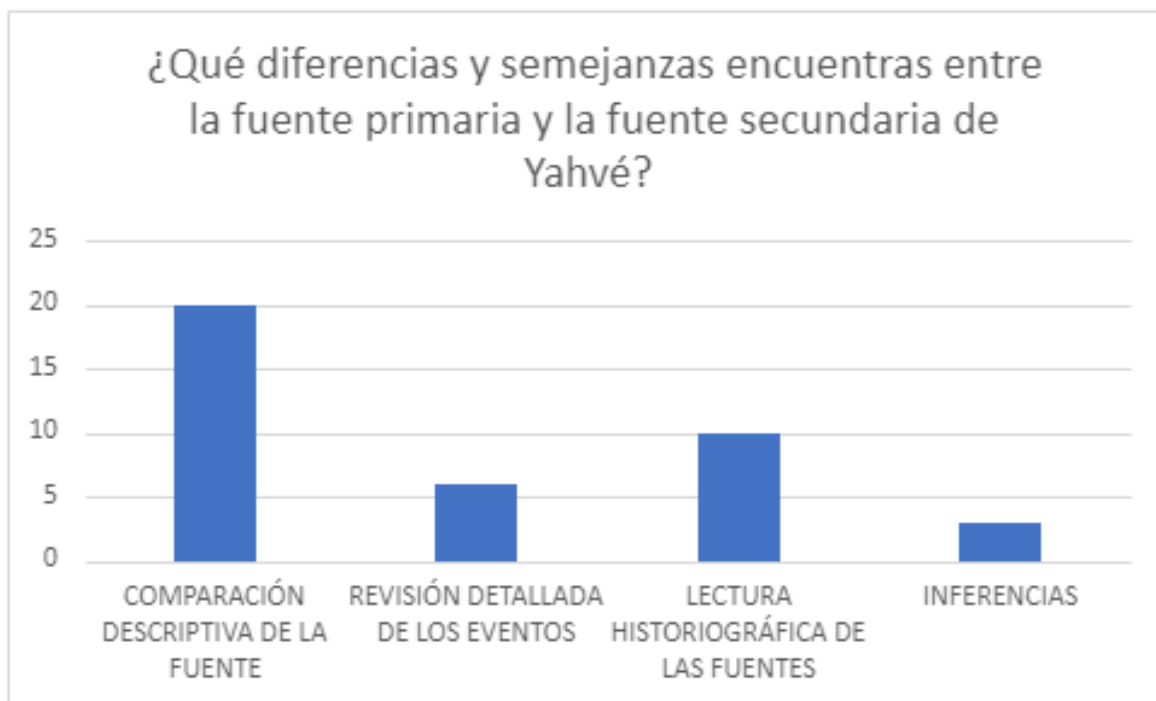
A continuación, presentamos los histogramas correspondientes al análisis cuantitativo de la evaluación:



Gráfica 7

La mayoría del grupo optó por realizar una comparación descriptiva de la fuente, en la cual se destacaron respuestas con elementos comunes entre ambas, por ejemplo, la profecía del no nato, la antropofagia de Cronos, la crianza aislada de Zeus, la titanomaquia y la división del mundo entre Zeus y sus hermanos (ver anexo 3). Muy pocos lograron realizar una revisión detallada de los eventos y una lectura historiográfica de la fuente, sin embargo se destacan algunas apreciaciones: “*Ambas fuentes hablan sobre la explicación que tenían los griegos para el origen del mundo, y porqué había un dios para cada parte.*” (ver anexo 5, estudiante 18). Esta lectura historiográfica refleja por parte de los estudiantes una análisis estructural de la fuente, facilitando que el estudiante se ponga en el lugar del historiador y haga una interpretación del autor y su lugar de enunciación. La carencia de inferencias en las respuestas de esta pregunta, apunta a que los estudiantes

al realizar lecturas literales y, además tener conocimientos previos tan completos sobre la figura de Zeus, no tuvieron la preocupación de obtener mayor información de la fuente, más allá de la que se extrae con una lectura superficial.



Gráfica 8

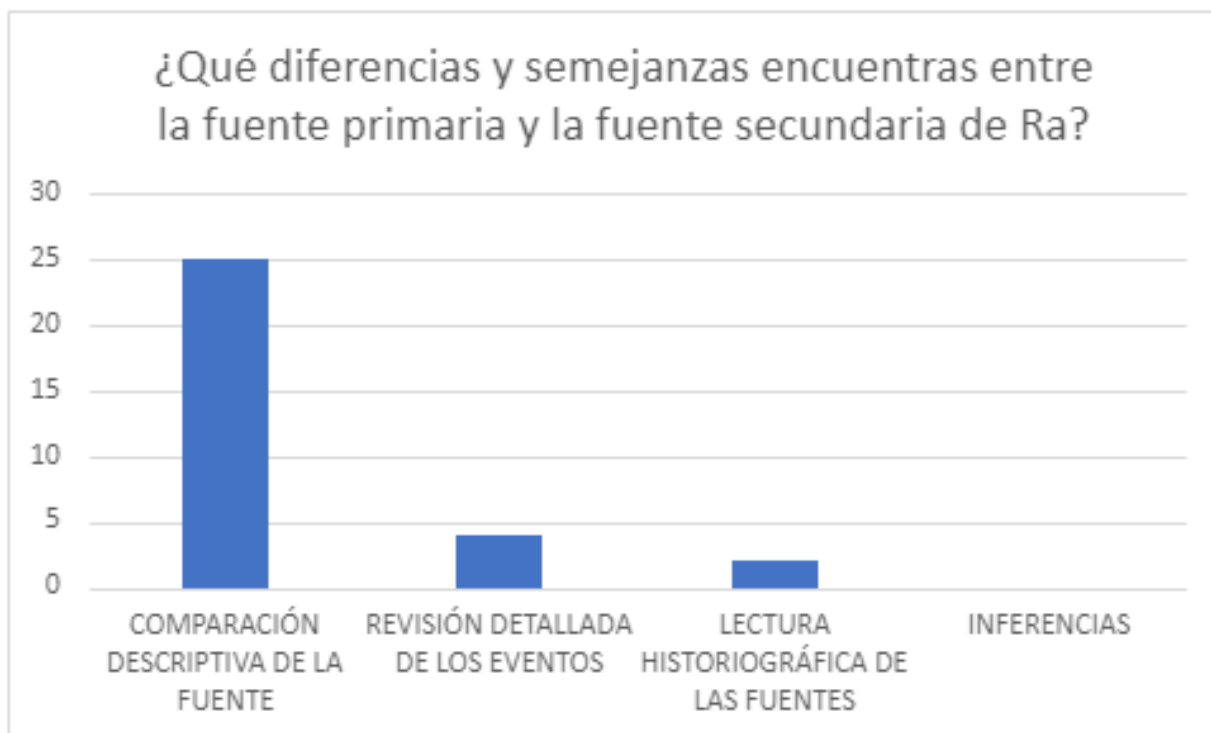
Igual que en la pregunta anterior los estudiantes realizaron mayormente comparaciones descriptivas de la fuente, destacando el primer encuentro de Moisés con Yahvé además dentro de sus comparaciones algunos estudiantes identificaron la complementariedad entre la fuente primaria y la secundaria, por ejemplo “En la fuente primaria hablan del nacimiento de Moisés y Dios, en la fuente secundaria habla más de la religión y unos datos de esta.” (ver anexo 5, estudiante 10). Se destaca de igual manera, una revisión detallada de los eventos, la cual refleja una abstracción importante de la información proporcionada aun siendo esta información de densa lectura, fue posible para

ellos acoplarla en sus propias palabras. Finalmente, se evidencia un aumento de la lectura de tipo historiográfico con respecto a la pregunta anterior, por ejemplo:

“En la fuente primaria hablan como si la persona que escribió ese texto lo vivió y en la secundaria es como si un historiador hablara sobre el tema describiendo lo que pasó y en la primaria dice como si le estuvieran hablando al que lo escribió.” (ver anexo 5, estudiante 1)

Esto puede indicar que, con respecto a las fuentes sobre Yahvé, los estudiantes pudieron identificar con mayor facilidad las características estructurales y narrativas a nivel historiográfico de las fuentes, es decir, por la familiaridad con el texto bíblico fue posible para ellos reconocer el lugar de enunciación del autor del pasaje Éxodo 3:14 y contrastarlo con el punto de vista de una historiadora moderna. En cuanto a las inferencias, aunque escasas, se destacaron algunas interpretaciones deducidas de las premisas de las fuentes: “Los hebreos escribían las consonantes JHWH porque consideraban que era ofensa pronunciar Dios.” (ver anexo 5, estudiante 16) lo anterior

indica, que los estudiantes realizaron un esfuerzo por extraer conclusiones o afirmaciones a partir de un análisis cuidadoso de lo descrito en las fuentes.



Gráfica 9

Respecto a la pregunta sobre Ra, los estudiantes en su mayoría lograron hacer una comparación descriptiva de las fuentes, la literalidad en sus respuestas puede deberse a la complejidad de los textos presentados y el uso de un lenguaje ajeno para ellos. Los elementos mayormente destacados fueron el viaje de Ra en la barca sagrada: “En la primera fuente se habla de cómo hay unos barcos que conducen hacia Ra, y en la secundaria es donde se considera a Ra el dios de todos los dioses y los hombres.” (ver anexo 5, estudiante 3) y las características de Ra como dios: “En la primera fuente se habla de Ra y su paso por el cielo en las barcas de junco, y en la segunda se menciona su faceta como dios creador y protector de todo lo existente.” (ver anexo 5, estudiante 24). Respecto a la revisión detallada de los eventos y a las inferencias, encontramos que las

abstracciones hechas por los estudiantes fueron muy escasas, esto puede deberse a la dificultad que presentaron para abstraer la información, seguramente y como se mencionó anteriormente debido a la complejidad de las fuentes.

Por último, se destacan algunas apreciaciones que reflejan una profunda lectura historiográfica de las fuentes, aunque escasas a nivel de grupo suponen un logro importante, pues reflejan las habilidades del estudiante para identificar el tipo de texto y la intencionalidad con la que fue escrito. Por ejemplo: “La fuente primaria es una recitación, y la secundaria da información sobre Ra y las creencias sobre él.” (ver anexo 5, estudiante 3).

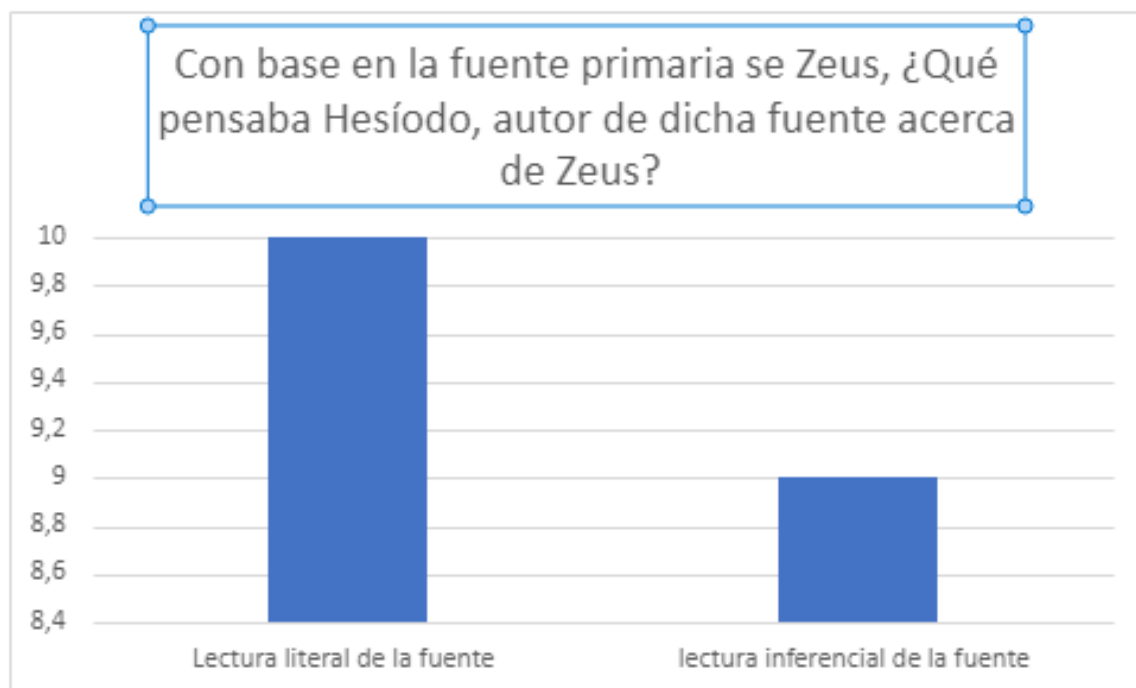
Categorías puntos 4 y 5

1. Lectura inferencial de las fuentes

Esta categoría recoge las respuestas que evidencian una revisión inferencial de la fuente por parte de los estudiantes, dónde los análisis realizados son premisas o conclusiones derivadas de la interpretación y extracción de información no explícitamente descrita en la fuente.

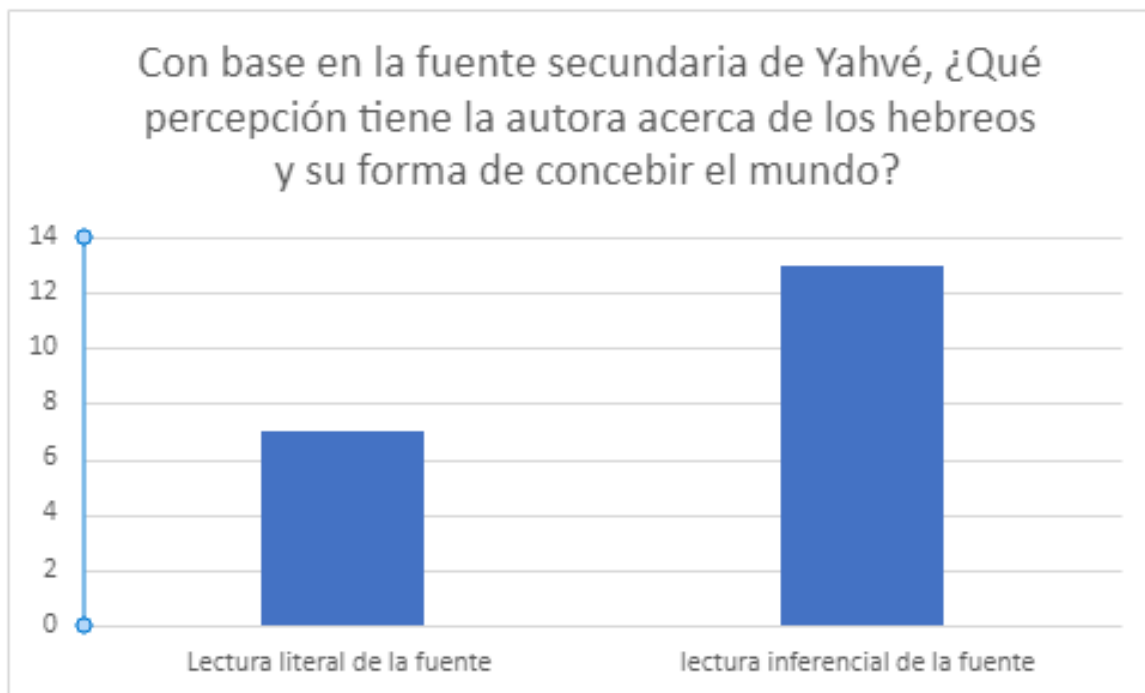
1.1 Lectura literal de las fuentes

Las respuestas agrupadas en esta categoría son aquellas que representan los análisis literales de las fuentes, dónde las respuestas van enfocadas a señalar elementos textuales en las lecturas. Los estudiantes que realizaron una lectura literal optaron por describir y destacar aspectos señalados explícitamente de las fuentes, transcribiendo ideas de la fuente y adaptándolo en sus propias palabras.



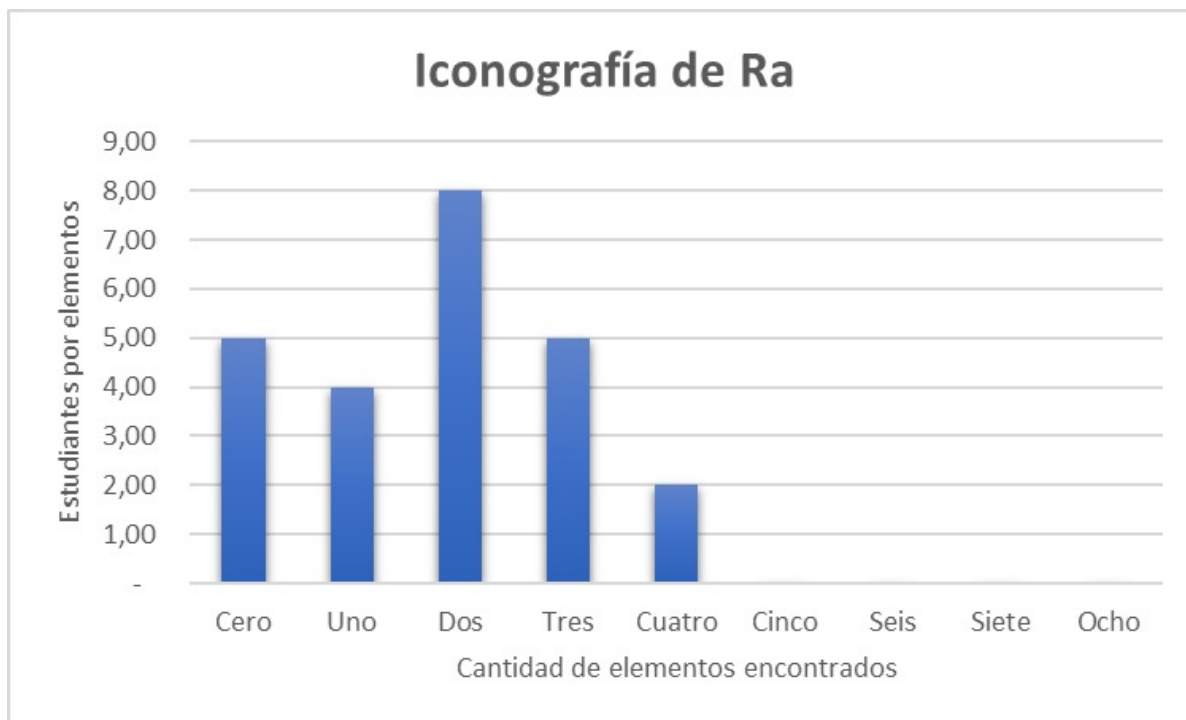
Gráfica 10

El porcentaje de lecturas inferenciales con respecto al porcentaje de lecturas literales fue equidistante, es decir, que en este ejercicio los estudiantes pudieron realizar un mayor número de inferencias en comparación a las lecturas inferenciales de los tres puntos anteriores, casi equiparando el número de lecturas literales, es se debe a que al preguntarse por el autor y no solo lo que escribió, fueron capaces de posicionarse en la perspectiva y subjetividad del autor dejando de la lado el contenido narrativo como tal y preocupándose por el trabajo historiográfico en sí.



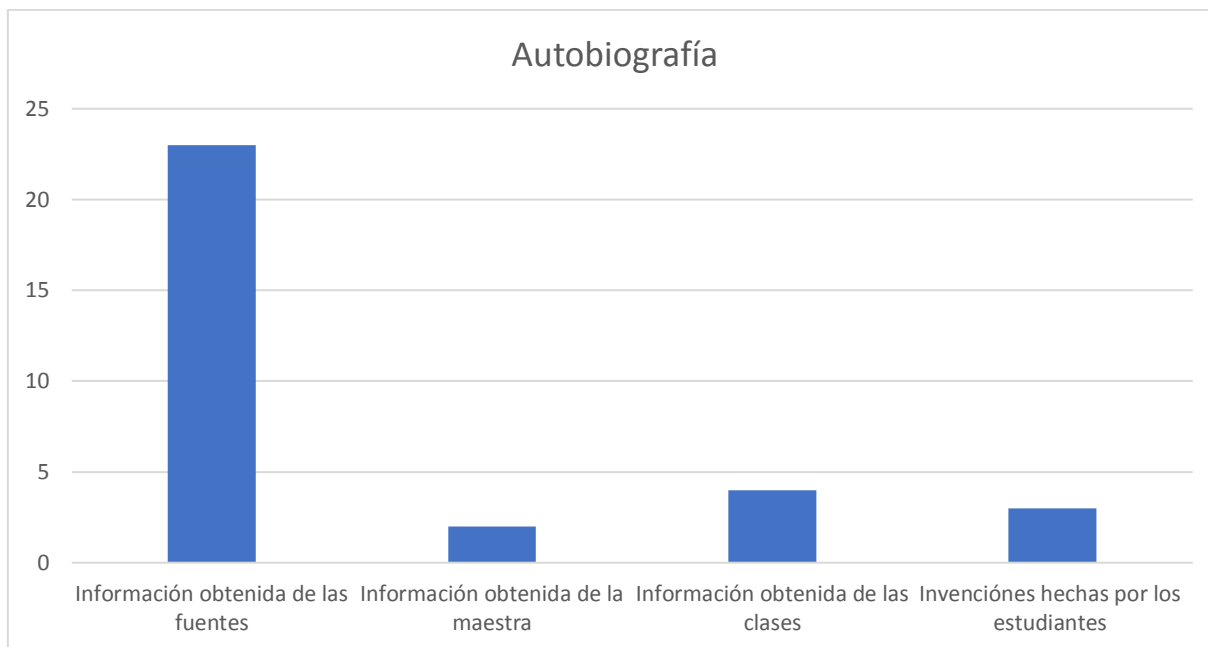
Gráfica 11

Al igual que en el punto anterior, los estudiantes se posicionaron desde la óptica de la autora, preguntándose más por la intencionalidad y perspectiva de la misma, que, por los elementos textuales detallados en la fuente, por lo tanto, la cantidad de inferencias fueron mucho mayores que el número de lecturas literales, favoreciendo a la interpretación y extracción de información por parte de los estudiantes, reflejando las habilidades desarrolladas por estos en el estudio de las fuentes y la reconstrucción histórica.



Gráfica 12

Con base en la pregunta sobre el análisis de las fuentes iconográficas sobre Ra, y qué elementos destacaban los egipcios sobre este dios, los estudiantes lograron abstraer ocho elementos diferentes: sol y/o disco solar, barcos de junco, creación, escarabajo o Khepri, Ank o vida, halcón, la cobra y jeroglíficos sobre Ra. Estos elementos se encontraban de manera literal en las fuentes escritas (primaria y secundaria) y se mostraban gráficamente en las fuentes iconográficas. Se destaca una rica selección de elementos los cuales hacen una referencia acertada del dios Ra. Sí bien es cierto que en total el grupo logró abstraer ocho elementos, la mayoría de los estudiantes solo reconocieron dos, esto puede deberse a las limitaciones a la hora de interpretar imágenes con simbologías abstractas.



Gráfica 13

El último punto de la evaluación tenía la intención de que los estudiantes pudieran asumir en primera persona el papel de uno de los tres dioses, y utilizaran según su criterio los elementos más importantes para su descripción. La gran mayoría de ellos se aventuró a encarnar la vida de Zeus, destacando de manera acertada, históricamente correcta y divertida las vivencias y hazañas de dicho dios; nuevamente se evidencia la cercanía e interés que demuestran los estudiantes por la mitología griega. Otros tantos escribieron sobre Ra, sus relatos se destacan por la complejidad de su narrativa y lo robusto de sus aportes. Ninguno de los estudiantes se interesó por escribir sobre Yahvé, quizás porque no representa para ellos una deidad novedosa o fue relacionada mayormente con la ira, más que con la construcción del mundo tal como lo conocemos. Los estudiantes emplearon cuatro diferentes fuentes de información a la hora de construir las autobiografías: información obtenida a través de las fuentes presentadas en el ejercicio de evaluación, información obtenida en sus clases previas a la práctica, información obtenida a través de las prácticas con ellos y finalmente invenciones realizadas por ellos mismos;

en su mayoría se destacan relatos en los cuales se refleja el uso de fuentes tomadas de la evaluación en sí, esto puede deberse a que esta era la información más confiable para ellos en ese momento. Finalmente, las autobiografías reflejan una profunda abstracción de las fuentes, incluso de aquellas cuya lectura tenía un mayor grado de dificultad; por otro lado, la escritura en primera persona estimuló la imaginación y la capacidad de representar sus ideas de manera clara.

CONCLUSIONES

Durante la práctica con los estudiantes del grado 603 del Instituto Pedagógico Nacional se comprobó que la enseñanza de la historia antigua en la escuela sigue haciéndose de forma tradicional, por medio de lecturas cronológicas que destacan tiempos y personajes, pero no procesos ni identidades culturales, reflejándose en actividades convencionales, que no exploran las habilidades de los estudiantes. Por tal razón, resultan ser poco atractivas para los ellos. Es así como se hace fundamental reconocer la vigencia que tiene la enseñanza de la historia antigua en Colombia en escuelas y universidades, ya que por medio de su estudio los estudiantes pueden relacionarse activamente con el pasado, familiarizarse con las fuentes y desarrollar habilidades históricas interpretativas que mejoren su capacidad cognitiva en el análisis de textos, imágenes y relatos orales.

Por otro lado, los contenidos disciplinares orientados por las motivaciones de los estudiantes permiten que el aprendizaje en las aulas sea significativo; la mitología y las cosmovisiones de las civilizaciones antiguas representan efectivamente una posibilidad pedagógica que incentiva a los estudiantes a acercarse a la historia de la antigüedad, además de permitirles analizar la vida cotidiana a partir de sus creencias. Por ende, se hace fundamental que los maestros y maestras de historia realicen una veeduría profunda de los contenidos que desean impartir, pues el objetivo no debería ser que los estudiantes vean la mayor cantidad de temas posibles, sino que se seleccionen unos cuantos que estimulen su curiosidad y se aborden de una manera que facilite su aprendizaje. En tal sentido, a la hora de enseñar la historia de la antigüedad, las habilidades del pensamiento histórico, en particular la habilidad de epistemología y evidencia promueve un proceso creativo que realizan los estudiantes para interpretar las fuentes del pasado y crear narrativas históricas. Pues, la comprensión de las sociedades originarias involucra a

muchas otras disciplinas como la arqueología, la antropología, la sociología, etc. Saberes sin los cuales la enseñanza de los procesos históricos de la antigüedad estaría incompleta. Así mismo, los estudiantes se enfrentan a la comprensión de nuevas líneas temporales en las que ocurren hechos completamente diferentes al contexto actual en el que viven y desarrollan habilidades investigativas durante ese proceso. En tal sentido, la historia cultural como frente historiográfico y epistemológico ofrece diversas posibilidades desde la enseñanza de la historia de la antigüedad, dado que se aleja de las posturas oficialistas de la historia y acude a elementos propios de las ideologías y culturas de las sociedades originarias, guiando los contenidos disciplinares a unos que sean de mayor significancia para los estudiantes. La historia cultural al hacer un abordaje de los imaginarios y las representaciones sociales se enfoca en aquellos acontecimientos acaecidos dentro de la cultura popular y se sale del estudio de las élites, además de preocuparse por las tradiciones populares como la transmisión oral de historias, cánticos, epopeyas, y otras formas de tradición oral. Por ende, la historiografía de la resulta ideal a la hora de buscar alternativas epistemológicas para el abordaje de las sociedades la antigüedad.

Es importante acercar a los estudiantes a las fuentes, dado que a partir de ellas se aproximan al hecho histórico y tiene la posibilidad de realizar análisis, interpretaciones, inferencias y comparaciones, influyendo en otras de sus habilidades, como la comprensión lectora; además el estudio de las fuentes desde la escuela posiciona al estudiante en los ojos del historiador, familiarizándolo con el trabajo de este en la reconstrucción del pasado. En el intento de acercar a los estudiantes al estudio de la historia desde las fuentes se encontraron falencias en la comprensión lectora, la lectura crítica y la lectura inferencial de los estudiantes, sin embargo, la preocupación por mejorar

dichas competencias no corresponde únicamente a los maestros de ciencias sociales, es una responsabilidad que tienen todas las áreas del conocimiento que en su conjunto y con la debida estimulación podrían desarrollar actividades que estimulen la comprensión lectora de diversos tipos de textos.

En la actividad diagnóstica los estudiantes evidenciaron un conocimiento superficial de las sociedades griega y egipcia, y su reconocimiento en las fuentes se realiza de manera literal, identificando elementos nominales que refieren a una de las sociedades; mientras que las ideas que poseían frente a la sociedad hebrea se encontraban aisladas, es decir, conocían elementos abstractos de la cosmovisión hebrea pero no sabían adjudicarlos a dicha sociedad. Ahora bien, este tipo de fenómenos invitan a los maestros a guiar a nuestros estudiantes en la articulación de ideas y culturas correctamente, dado que la concepción confusa de la historia limita la construcción de estructuras mentales correlacionadas en los estudiantes. Lo anterior demuestra que es a partir de sus temas de interés, que los niños y niñas focalizan su atención y por ende mejora su disposición y retentiva durante el proceso de aprendizaje. La actividad intermedia, pese a ser un ejercicio corto fue determinante para identificar las fortalezas y los retos que presentan los estudiantes en la lectura de las fuentes; frente a la escritura jeroglífica, los estudiantes realizan interpretaciones basadas en la identificación de elementos iconográficos y simbólicos, dicho proceso resulta significativo en la traducción de ideas y evidencia las habilidades desarrolladas por los estudiantes en el relacionamiento de símbolos con acciones o sujetos en el sistema de escritura de una sociedad originarias. Con base a lo anterior, se resalta la presentación de fuentes iconográficas de las sociedades clásicas como herramienta didáctica central en el proceso de relacionamiento de los estudiantes entre las cosmovisiones, el lenguaje y la cotidianidad de una sociedad. El estudio de la

antigüedad a través de la historia cultural resultó excitante para los estudiantes, pues las sesiones se desarrollaron fuera de los cánones de la linealidad temporal y de la historia oficial, y fue a través del estímulo de otras miradas acerca de los mismos temas, que los estudiantes lograron expresar muchos de sus conocimientos previos, por ende, la participación resultó fluida y enriquecedora.

Con base a la evaluación final, fue posible identificar dos patrones de pensamiento en los estudiantes en la lectura de las fuentes, los cuales se encuentran orientados hacia la lectura literal y la lectura inferencial de las mismas, en proporciones ecuánimes. En la enseñanza de la antigüedad desde las fuentes, estas dos lecturas resultan indispensables en el proceso analítico, siendo así que, una articula ideas textuales señaladas en la fuente y la otra permite la extracción de información adicional de las fuentes, quiere decir que, para el docente debe ser crucial desarrollar en sus estudiantes la capacidad de conectar lecturas literales e inferenciales, priorizando las inferencias sobre las ideas literales, ya que por sí solas no ofrecen un esfuerzo cognitivo significativo. Para tal fin, es indispensable que los y las docentes de historia adapten las fuentes (especialmente las fuentes primarias) teniendo en cuenta las capacidades de sus estudiantes debido a la fase de desarrollo en la que se encuentran; pues algunas fuentes están escritas en un lenguaje poco familiar para ellos.

Finalmente, esta IA (investigación-acción) logró dar cuenta de la vigencia y la importancia que tiene preguntarse por la enseñanza de la antigüedad y la necesidad de su renovación, pues es un tema que tiene una función contextualizadora dentro del currículo, y, a su vez resulta atractiva para los estudiantes por su riqueza cultural. Por lo tanto, las y los maestros de ciencias sociales e historia deben cuestionar constantemente su práctica, y permitir apoyarse desde diversos lugares de enunciación y epistemes en la renovación

de la misma, pues el desarrollo de la conciencia histórica desde las habilidades del pensamiento histórico, requieren de un alejamiento de las formas tradicionales de enseñar el paso de los hombres a través del tiempo.

REFERENCIAS

- Armstrong K. (2005) Breve historia del mito. Salamandra, Inglaterra.
- Archila M. (2004). El historiador y la enseñanza de la historia. Rutas Pedagógicas: UNAL
- Arias D. (2014) La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber.
- Aubet. M (1988) Los orígenes del estado y de la civilización: Alianza Editorial. Madrid
- Barahona P. (2008) Historia de Grecia: Día a día en la Grecia Clásica. Editorial Libsa. Madrid.
- Bresciani (2000) A orillas del Nilo: Egipto en tiempos de los faraones: Paidós. Roma.
- Burke, Peter. (2006). ¿Qué es la historia cultural? Barcelona: Paidós.
- Campos D. y Rodríguez N. (2004) La enseñanza de los pueblos antiguos en la escuela. UNAL.
- Durán, N. D. O., & Cifuentes, C. L. C. (2015). Un acercamiento a los enfoques de investigación y tradiciones investigativas en educación. RHS-Revista Humanismo y Sociedad, 3(1-2), 24-34.
- Eliade M. (1981) Lo sagrado y lo profano. Guadarrama, Punto omega.
- Gómez Carrasco, C. J. (2014): “Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO”, en ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, N° 29-1,

- Gómez, Cosme Jesús; Ortuño, Jorge; Molina, Sebastián. Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v.6, n.11, p. 05-27, jan. /abr.2014.
- Gonzales A. (2016) ¿Qué es el mito? Algunos presupuestos metódicos y epistemológicos para su estudio. Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación. Chile.
- Google. (s.f.). [Sinagoga-hebreos]. Recuperado el 27 de abril, 2022, de https://www.google.com/url?sa=i&url=http%3A%2F%2Famclicks.org%2Fforo%2Flos-clicks-de-playmobil-se-dirigen-al-portal%2Fdocumentacion-para-el-belen%2F300%2F&psig=AOvVaw3k_eQj04VAKjoySKFFJW2Y&ust=1667068502417000&source=images&cd=vfe&ved=0CEwOr4kDahcKEwi45-ikyIP7AhUAAAAAHQAAAAAQAw
- Google. (s.f.). [Templo de Abu Simbel]. Recuperado el 27 de abril, 2022, de <http://panavision-tours.es/viajes/templo-de-abu-simbel/>
- Google. (s.f.). [El Partenón- Grecia]. Recuperado el 27 de abril, 2022, de <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.elmundo.es%2Fcultura%2F2014%2F09%2F08%2F540c8be8e2704e3c1e8b457f.html&psig=AOvVaw3PLYubF9RTseag818fuqRw&ust=1667069024954000&source=images&cd=vfe&ved=2ahUKEwjFjdSZyoP7AhWuxikDHR53CSIQr4kDegUIARCCAg>
- Google. (s.f.). [Mapa de Grecia antigua]. Recuperado el 3 de mayo, 2022, de https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.puzzlesjunior.com%2Fpuzzle-de-mapa-de-antigua-grecia_603c42c2cf21c.html&psig=AOvVaw34JvfeeYey8yMcMb_cWnRH&ust

[=1667069235194000&source=images&cd=vfe&ved=2ahUKEwiYk_T9yoP7AhUE0IMKHelkD5UQr4kDegUIARCMAG](https://www.google.com/search?source=images&cd=vfe&ved=2ahUKEwiYk_T9yoP7AhUE0IMKHelkD5UQr4kDegUIARCMAG)

- Google. (s.f.). [Croquis de Grecia antigua]. Recuperado el 3 de mayo, 2022, de <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fsoniatorres91.wixsite.com%2Fmagistrasum%2Fpost%2Fmapa-interactivo-de-la-antigua-grecia&psig=AOvVaw3qN6qDt54md1zv-OVhXBMn&ust=1667069306582000&source=images&cd=vfe&ved=2ahUKEwjgpPmfy4P7AhWIHd8KHVtqBSkQr4kDegQIARBq>
- Google. (s.f.). [Mapa de los 12 trabajos de Hércules]. Recuperado el 9 de junio, 2022, de <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fhectorsaurio.wordpress.com%2F2010%2F03%2F03%2Flos-doce-trabajos-de-hercules%2F&psig=AOvVaw0DDZ6tGJ7F4onfJVCmHZv4&ust=1667069449985000&source=images&cd=vfe&ved=2ahUKEwip-anky4P7AhXRI-AKHRulBVYQr4kDegUIARDFAQ>
- Herrera, Martha, Alexis Pinilla y Luz Suaza. 2003. La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Ibagón N. (2016) La invisibilización de África y la diáspora africana en la enseñanza de la historia de Colombia. Análisis desde los textos escolares de ciencias sociales.
- Lozano, J, (1987), El discurso histórico, Madrid.
- Martínez, R. (2014). Historiadores e historiografía de la antigüedad clásica: dos aproximaciones. México D.F. Fondo de cultura económica.

- Ministerio de Educación (2002). Lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica. Bogotá: MEN/ Editorial del Magisterio.
- Möller Recondo, Claudia. “Entrevista con Peter Burke”. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría. 27-99 (2007): 145-159.
- Ortega, A. O. (2018). Enfoques de investigación. *Métodos para el diseño urbano–Arquitectónico*.
- Plácido, D. (1993). Introducción al mundo antiguo: problemas teóricos y metodológicos. Vallehermoso, Madrid: Editorial Síntesis.
- Pérez y Álvarez (2011) Reflexiones y propuestas didácticas de la historia del Antiguo Oriente en el profesorado de historia. Universidad Autónoma de Entre Ríos. Argentina.
- Rivera M. (2004) El aprendizaje significativo, y la evaluación de los aprendizajes. Revista de Investigación Educativa año 8 n.º 14 – UNMSM.
- Rodríguez P. (2004) La Teoría del aprendizaje significativo. Centro de Educación a Distancia (C.E.A.D.). C/ Pedro Suárez Hdez, s/n. C.P. nº 38009. Santa Cruz de Tenerife
- Saiz, Jorge. Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, v. 27, p. 43-66, 2013.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challengers and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Sotelo, Anel Hernández. “Reseña de ¿Qué es la historia cultural?” de Peter Burke. “Fronteras de la historia 15.2 (2010): 417-421.

- Topolsky, J. (1992). Metodología de la historia. Madrid. Cátedra.
- Zorrilla J. (2017). Conocer la Edad antigua: Un recorrido por las civilizaciones antiguas para alumnos de primaria.
- Zorrilla D. (2017). La historia antigua en la educación secundaria. Universidad de Cantabria

Cuarenta días y cuarenta noches estuvo lloviendo sobre la tierra. ¹³ Aquel mismo día entró Noé en el arca con sus hijos, Sem, Cam y Jafet, su mujer y sus tres nueras, ¹⁴ y también animales de todas las especies, tanto salvajes como domésticos, reptiles y aves, y toda clase de seres alados. ¹⁵ Entraron con Noé en el arca parejas de todos los seres vivos: ¹⁶ entraron macho y hembra de cada especie, como le había ordenado Dios. Y tras entrar Noé en el arca, el Señor cerró la puerta.

¹⁷ Diluvió sobre la tierra cuarenta días: las aguas subieron de nivel haciendo que el arca comenzase a flotar por encima del suelo. ¹⁸ Subían las aguas cada vez más y más, pero el arca se mantenía a flote sobre ellas. ¹⁹ El nivel de las aguas subió tanto que hasta las montañas más altas bajo el cielo quedaron cubiertas; ²⁰ incluso el nivel del agua superaba en siete metros las montañas más altas. ²¹ Así que murió todo ser viviente que se movía sobre la tierra: las aves, los animales tanto salvajes como domésticos, los reptiles y también los seres humanos. ²² Pereció absolutamente todo lo que en tierra firme tenía vida y podía respirar. ²³ Fueron aniquilados todos los seres vivientes que había sobre la superficie de la tierra, desde los seres humanos hasta los ganados, los reptiles y las aves del cielo.

Todos fueron borrados de la tierra. Solo quedó Noé y los que estaban con él en el arca. ²⁴ La tierra quedó cubierta por las aguas durante ciento cincuenta días. (Génesis 7, La palabra 2010)

El mito de Deucalión y Pirra

Los hombres de la llamada Edad de Bronce defraudaron al dios Zeus. Eran una raza cruel y viciosa que solo vivían por y para la guerra. Descubrieron el bronce, metal que empleaban para construir armas y herramientas que luego utilizaban para matarse entre ellos.

Zeus aborrecía a los hombres de la Edad de Bronce y decidió que debía acabar con ellos. Ahogarlos en un gran diluvio fue la solución. Sólo salvó a dos justos, Deucalión y su esposa Pirra, "la rubia".

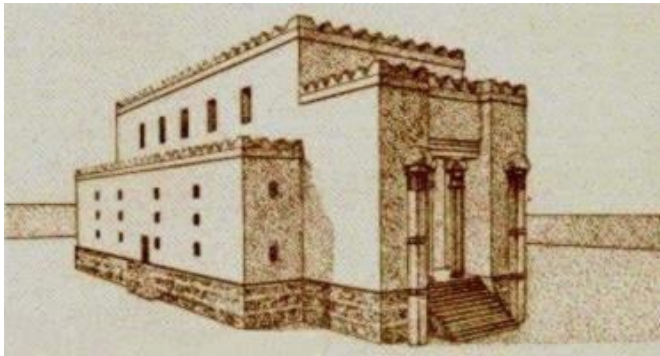
Deucalión era hijo de Prometeo y Clímenes y su mujer Pirra de Epimeteo y Pandora, la primera mujer. Aconsejados por el titán Prometeo (que tenía el don de la profecía), Deucalión construyó un "arca", un gran cofre en el que se introdujeron. Durante nueve días y nueve noches estuvieron flotando en las aguas del diluvio, hasta que llegaron a las montañas de Tesalia. Desembarcaron allí y cuando las aguas se retiraron se dirigieron al oráculo de Temis para consultar como debían repoblar la tierra. Según otra versión Zeus envió a su heraldo Hermes para concederles un deseo y Deucalión pidió tener compañeros. Tanto el oráculo como Zeus indicaron a Deucalión y a Pirra que lanzasen los huesos de su madre por encima de sus hombros, sin volver la vista atrás.

En un primer momento Pirra se espantó de este acto impío, pero comprendió que se trataba de piedras, los huesos de Gea, la gran madre. Así que Deucalión

lanzó por encima de sus hombros piedras y de éstas nacían hombres y de las lanzadas por Pirra, mujeres.

- ¿A qué sociedad crees que pertenece el primer texto?
- ¿A qué sociedad crees que pertenece el segundo texto?
- Menciona elementos que hayas encontrado en común de ambos relatos.

2. Analiza detalladamente las siguientes imágenes y responde las preguntas con base a las diferencias que encuentres:



g. Sinagoga—hebreos



b. Templo de Abu Simbel- Egipto



c. El Partenón- Grecia

- ¿Qué semejanzas y diferencias encuentras entre las tres estructuras?

- ¿Puedes relacionar esas estructuras antiguas con algunas estructuras actuales?

Anexo 2: Quiz de Jeroglíficos y apuntes de clase

Quiz

①

r m y + Determinativo

- Remeyet / Remayet / Rameyat.
- Llorar / Visualizar / observar.

Est 5

Isabella Ramirez Jaramillo -603

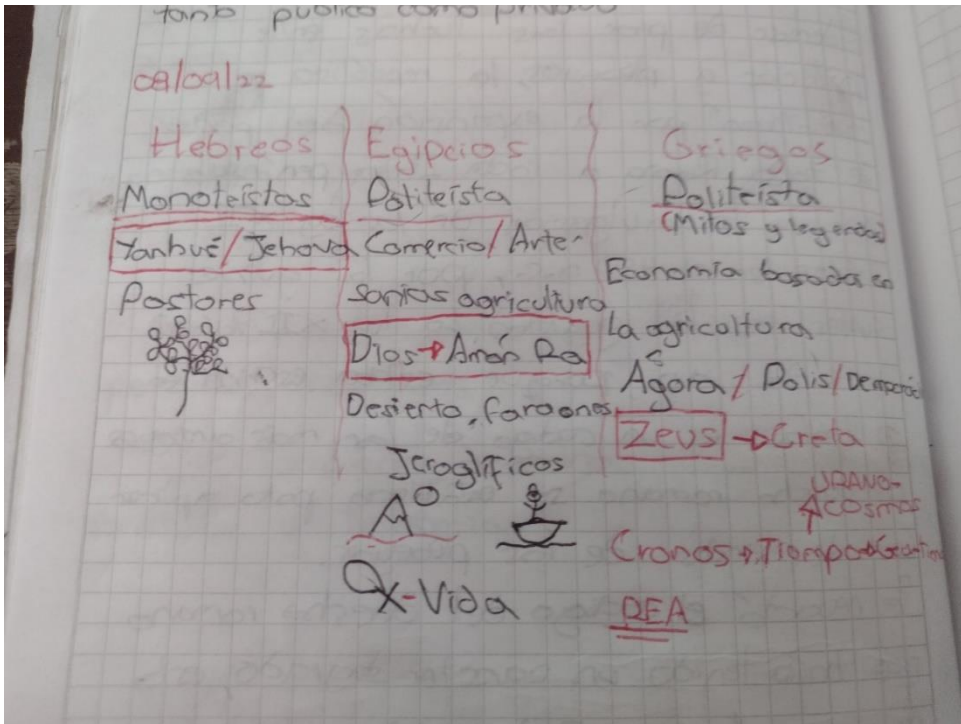
Quiz


25-05-22

r e m e e observando


Est 27

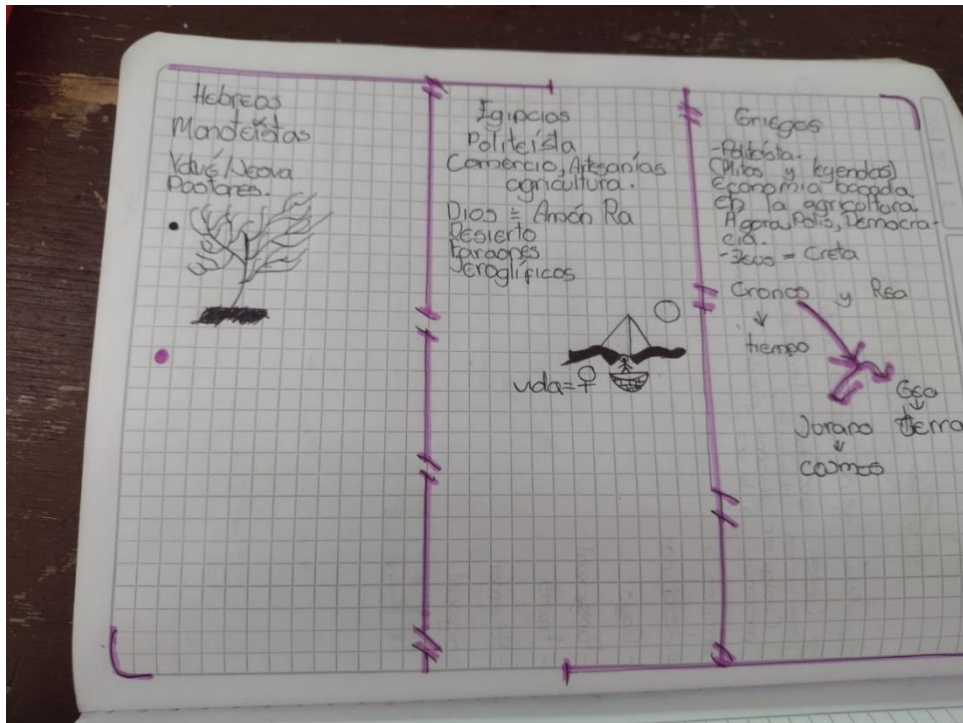
David Praguide

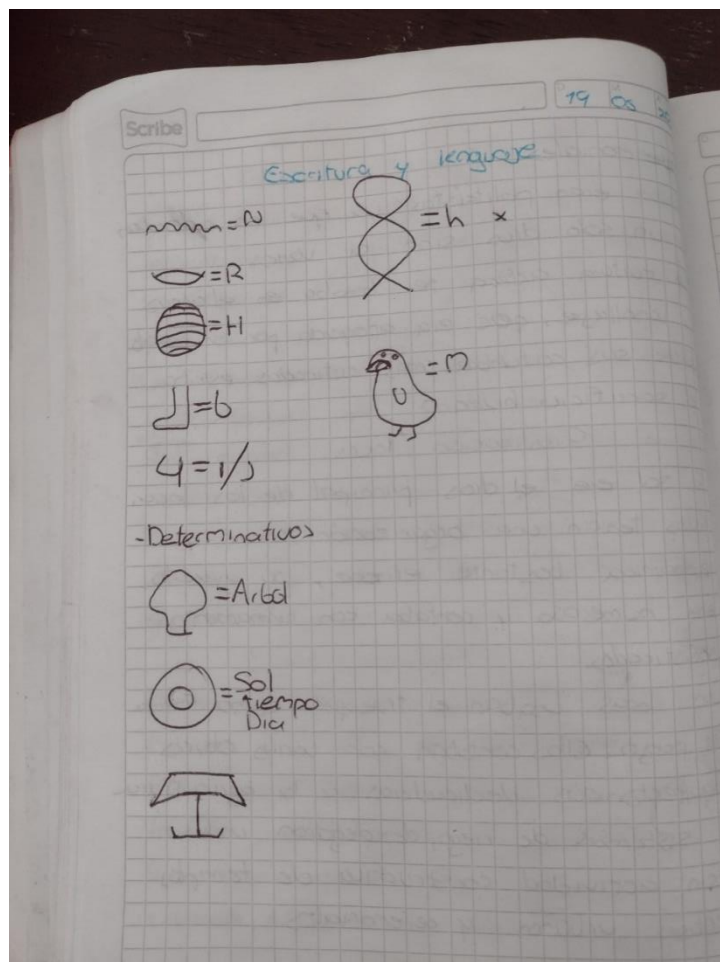


Hebreos	Egipcios	Griegos
Monoteístas	Politeísta	Politeísta (mitos y leyendas)
Yahvé / Jehová pastores	comercio / Artesanías	Economía basada en la agricultura.
	Agricultura.	Agora / Polis / Democracia
	Dios → Amón Ra	Zeus → Creta
	desierto	Cronos → tiempo
	Faraones	Rca
	Jeroglíficos	<ul style="list-style-type: none"> urano ↑ Cosmos tierra ↓ gea
	vida	

Evaluación

<p>*Fuente Primaria</p> <ul style="list-style-type: none"> → Vivieron el hecho histórico • Testigos presenciales del hecho. <p>Ej: Las Pirámides</p> <ul style="list-style-type: none"> • La biblia • La Teogonía de Hesíodo 	<p>*Fuente Secundaria</p> <ul style="list-style-type: none"> → Escritos por historiadores → Analizan e interpretan las Fuentes Primarias <p>Ej: Libro de historia</p>	<p>*Fuente Iconográfica</p> <ul style="list-style-type: none"> → Imágenes artísticas → Pinturas - Cerámicas etc <p>Ej: Los Jeroglíficos</p>
---	--	--





Anexo 3: Evaluación final de la práctica

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

Departamento de ciencias sociales

Licenciatura en ciencias sociales

Línea de investigación en enseñanza de la historia



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Licenciatura de Ciencias Sociales

EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA

Esta actividad tiene como objetivo, evaluar los conocimientos que desarrollaron sobre los egipcios, griegos y hebreos; los estudiantes de sexto, del Instituto

Pedagógico Nacional. A través de preguntas abiertas se buscará identificar las fortalezas de los estudiantes sobre el aprendizaje de la historia antigua, específicamente de la habilidad de epistemología y evidencia en el análisis de fuentes.

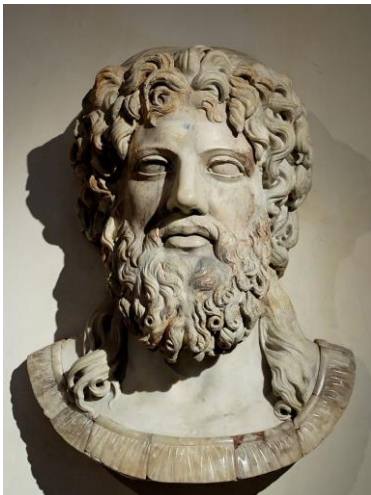
Nombre:

Curso:

Fecha:

Zeus

Fuente primaria: “Rea y Cronos, tuvieron unos hijos muy famosos: Hestia, Deméter, Hera de áureas sandalias, el poderoso Hades que domina bajo la tierra con un implacable corazón, el resonante Poseidón y el prudente Zeus, padre de dioses y hombres, por cuyo trueno tiembla toda la tierra. A los primeros hijos los engulló el poderoso Cronos, según iban naciendo a partir del sagrado abdomen de su mamá Rea, lo hace porque se le fue predicho que uno de sus propios hijos lo derrocaría y se convertiría en el Dios de los hombres. De tal forma que, para evitar morir en manos de alguno de sus hijos, Cronos decidió tragárselos enteros, mientras Rea sufría terriblemente. Sin embargo, una vez que Rea ya estaba a punto de dar a luz a Zeus, padre de dioses y hombres, rogó enseguida a sus padres, (los de ella), Gea y Urano,



*Ilustración 8Fuente iconográfica
Zeus*

que le ayudaran a crear un plan para tener a su hijo sin que Cronos se diera cuenta, para así poder vengarse de Cronos por todos los hijos que se tragó. Gea y Urano oyeron atentamente a su hija y la obedecieron; le contaron sobre la profecía existente y de lo que ocurriría con Cronos, pues este sería derrocado por su hijo Zeus. Después, y la enviaron a Licto, a un rico poblado de Creta, una vez llegó tuvo que parir al más joven de sus hijos, el poderoso Zeus.

A Zeus se lo llevó su abuela Gea para criarlo y cuidarlo en la inmensa isla de Creta. Ahí se dirigió durante la noche al monte Egeo y dentro de una de sus cavernas mantuvo a salvo al poderoso Zeus. Mientras tanto Rea, envolviendo en pañales una gran roca, la puso en manos del enorme rey Cronos, monarca de los primeros dioses. Ese la tomó entonces con sus manos y la metió en su estómago, ¡desgraciado! No advirtió en su corazón que, a cambio de su hijo se había tragado una roca. Tiempo después y cuando Zeus ya había crecido. Este se reveló contra su padre Cronos y no hizo expulsar de su estómago la roca que se tragó y al resto de sus hermanos. Después de esto, liberó a los titanes quienes habían sido encerrados por Cronos y estos le otorgaron el poder del rayo, poder

con el cual Zeus pudo gobernar posteriormente a Dioses y hombres.” (Adaptación del nacimiento de Zeus, tomado de La Teogonía de Hesíodo)

Fuente secundaria: “Zeus, una vez que ha vencido a los antiguos Titanes, procede a organizar su mando. Sus primeras medidas son la repartición del Universo y la elección de una consorte divina. La repartición del Universo se limitó por ahora a tres tradicionales se llevó a cabo sin grandes zonas tradicionales y contratiempo: Zeus se reservó el cielo, entregó los mares a Poseidón, y el mundo subterráneo a Hades. El Olimpo y la Tierra quedaron como dominio comunal de los tres hermanos, siempre bajo el poder eminente de Zeus. Los principios institucionales de Grecia -y en general, de Europa respecto al hogar patriarcal, la exclusión de las hermanas (Hestia, Deméter, Hera), etc., encuentra aquí su reflejo.” (Reyes. 2018)

Yahvé

Fuente primaria: “Y Él respondió: Ve porque yo estaré contigo., y esto te será por señal de que yo te he enviado; cuando hayas sacado de Egipto al pueblo, serviréis a Dios sobre este monte 13. Dijo Moisés a Dios: he aquí que llegó a los hijos de Israel, y les digo el Dios de vuestros padres me ha enviado a vosotros. Si ellos me preguntaren: ¿Cuál es su nombre?, ¿qué les responderé? 14. Y respondió Dios a Moisés: YO SOY EL QUE SOY. Y dijo: así dirás a los hijos a los hijos de Israel: YO SOY me envió a vosotros. 15. Además, dijo Dios a Moisés así dirás a los hijos de Israel. Jehová el Dios de vuestros padres, el Dios de Abraham, Dios de Isaac, el Dios de Jacob, me ha enviado a vosotros. Éste es mi nombre para siempre., con Él se me recordará por todos los siglos.” (Exodo 12-15)



Ilustración 9 Fuente iconográfica Yahvé

Fuente secundaria: “Un paso importante en la evolución religiosa hebrea fue la monolatría nacional (siglo XII al siglo IX a. C.); es decir, la adoración a un solo Dios con características antropomórficas, defensor del orden del universo. Este era el Dios de Moisés, denominado Yahvé por una construcción de los eruditos (los hebreos solo escribían las consonantes JHWH, porque consideraban que era una ofensa pronunciar el nombre de Dios). Este hecho se aprecia cuando Moisés le preguntó a su Dios su nombre, para poder dar las indicaciones al pueblo, según el texto bíblico, Dios le respondió: “[...] Yo soy el que soy [...]” (Éxodo 3:14, La Biblia).” (Carvajal M. 2014)

Fuente primaria: “Las barcas de junco del cielo están colocadas en su lugar



Ilustración 10 Fuente iconográfica Ra

para Ra, que él pueda cruzar en ellas hacia el horizonte. Las barcas de junco del cielo están colocadas en el lugar de Harakhte, que Harakhte pueda cruzar en ellas hacia Ra. Las barcas de junco del cielo están colocadas en su lugar para mí, que yo pueda cruzar en ellas hacia el horizonte, hacia Ra. Las

barcas de junco del cielo están colocadas en su lugar para mí, que yo pueda cruzar en ellas hacia Harakhte y hacia Ra.” (Texto de las Pirámides, Recitación 263)



r^c Ra

Ilustración 11 Fuente iconográfica Ra

Fuente secundaria: “Ra creador del mundo de los dioses y de los hombres, era el dios del Sol, se manifestaba bajo distintos aspectos, un hombre con cabeza de halcón tocado con el disco solar rodeado por una cobra, al renacer por la mañana se transforma en Khepri, el dios naciente, con cabeza de escarabajo. Cuenta la leyenda que cada noche corría un gran peligro al atravesar en barca el mundo subterráneo ya que er ha

acechado por Apofis, una temible serpiente. Afortunadamente el resto de los dioses alejaban a su enemigo, gracias a lo cual el astro renacía cada mañana.” (Raquel García, 2009)

1. Para el desarrollo de esta actividad vamos a estudiar a los tres dioses principales de las civilizaciones hebrea, egipcia y griega (Yahvé, Ra, Zeus), de cada uno de ellos encontrarás una **fuentes primaria** (son creadas en el momento histórico al que pertenecen), una **fuentes secundaria** (son interpretaciones de las fuentes primarias que hacen historiadores, investigadores etc.) y una **fuentes iconográfica** (son representaciones graficas de pinturas, fotografías e ilustraciones de un determinado momento histórico). Presta mucha atención a estas fuentes y responde las siguientes preguntas.
 - ¿Qué diferencias y semejanzas encuentras entre la fuente primaria y la fuente secundaria de Zeus?

-
-
-
-
-
- ¿Qué diferencias y semejanzas encuentras entre la fuente primaria y la fuente secundaria de Yahvé?
-
-
-
-
-

- ¿Qué diferencias y semejanzas encuentras entre la fuente primaria y la fuente secundaria de Ra?
-
-
-
-
-

- Con base en la fuente primaria de Zeus, ¿qué pensaba Hesíodo, autor de dicha fuente acerca de Zeus?
-
-
-
-
-

- Con base en la fuente secundaria de Yahvé, ¿Qué percepción tiene la autora acerca de los hebreos y su forma de concebir el mundo?
-
-
-
-
-

- Con base a las fuentes iconográficas sobre Ra (ilustraciones 3 y 4) ¿Con qué elementos relacionaban los egipcios al dios Ra? ¿Y por qué?
-
-
-
-
-

2. Escoge uno de estos tres dioses: Zeus, Yahvé o Ra, luego vas a imaginar que tú eres ese dios y debes narrar tu historia, escribe una autobiografía en la que señales los aspectos más importantes de la vida de ese dios; para escribirla debes tener en cuenta lo visto en clase y relacionarlo con las fuentes primarias, secundarias e iconográficas del ejercicio anterior. No olvides escribirlo en primera persona.

3. A partir de los relatos de las fuentes presentadas anteriormente, analiza y explica por qué a diferencia de los egipcios y los griegos, los hebreos eran monoteístas.



Anexo 4: Diario de campo

FECHA	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
21/04/22	Presentación y Diagnóstica	<p>Duración: 45 min Modalidad: Presencial</p> <p>Al ser la primera sesión con el grupo, realizamos una dinámica que permitiera integrarnos con los estuantes; cada uno se presentó y habló de su edad, materia favorita y aspiraciones a futuro. Finalizado el ejercicio, les contamos a los estudiantes la razón por la que nos encontrábamos allí, les hablamos de nuestro proyecto y del objetivo que esperábamos cumplir durante toda nuestra práctica. Intentamos realizar un juego basado en mímica, pero por tiempo y disposición de los estudiantes no fue posible realizarlo.</p>
22/04/22	Diagnóstica	<p>Duración: 1 hora Modalidad: Presencial</p> <p>Diseñamos una actividad escrita de dos puntos, enfocada a diagnosticar las habilidades de los estudiantes para interpretar los relatos mitológicos y relacionarlos con la historia de la antigüedad. Con base a los relatos de “Diluvio” en Génesis 7 y el mito de Deucalión y Pirra, se abordaron elementos comunes entre el mismo relato de diferentes pueblos originarios. Como segundo punto, buscamos que los estudiantes interpreten y hallen semejanzas y diferencias entre tres imágenes correspondientes a sitios rituales edificados por cada civilización (Sinagoga hebrea, El templo egipcio de Abu Simbel y El Partenón griego). Finalmente, los estudiantes debían relacionar las tres imágenes con lugares que hayan visto en la actualidad. Durante el desarrollo de la actividad, varios estudiantes acudieron con preguntas referentes</p>
28/04/22	Introducción en la cultura griega: mito y sociedad	<p>Duración: 45 min Modalidad: Virtual</p> <p>En esta sesión abordamos el tema de la civilización minoica y el mito del minotauro, iniciamos con la proyección de un mapa cronológico, lo que nos permitió ilustrar por medio de este la transformación política de territorio; a partir de una presentación con imágenes de cerámicas y pinturas cretenses les mostramos el origen de la cultura griega, también proyectamos un video animado con la historia de Teseo y el minotauro.</p>

05/05/22	Observación	<p>Duración: 45 min Modalidad: Presencial</p> <p>En esta sesión acompañamos a la docente en su clase normal. La maestra organiza desde inicio de año grupos de trabajo y les asigna un tema (poblamiento de América y Grecia), estos deben investigar y exponer dicho tema; durante la sesión los estudiantes en sus grupos realizaron su material de apoyo (carteleros y apuntes) y aprovecharon que nos encontrábamos en el aula, para preguntarnos sobre sus temas.</p>
12/05/22	Reconocimiento espacial: Grecia desde los ojos de la antigüedad	<p>Duración: 45 min Modalidad: Presencial</p> <p>Iniciamos la sesión con una pequeña lectura sobre la importancia de la arqueología en la construcción del pasado histórico, de allí relacionamos la arqueología con la vida cotidiana de todos y nos imaginamos lo que descubrirían los arqueólogos dentro de 1.000 años sobre nuestras vidas.</p> <p>En esta sesión trabajamos en dos ciudades principales de la Grecia antigua: Atenas y Esparta, para poder ubicar espacialmente a los estudiantes les entregamos el croquis de un mapa de Grecia, ellos debían ubicar estas dos ciudades allí.</p> <p>En segundo lugar, para describir la ciudad de Atenas acudimos a un relato hebreo que nos permitiría relacionar la óptica de una sociedad con la realidad de otra; con el pasaje bíblico de Hechos 17- 16 usamos la descripción del apóstol Pablo en su visita de Atenas, los estudiantes participaron activamente en el análisis de los elementos que nos proporcionaba la lectura, identificamos lugares importantes sobre Atenas y los estudiantes opinaron sobre la diferencia entre las religiones monoteístas y las politeístas, y la percepción que tenían la una frente a la otra.</p>
19/05/22	Escritura y lenguaje	<p>Duración: 45 min Modalidad: Presencial</p> <p>Por medio de una rápida presentación, explicamos los diferentes sistemas de escritura y comunicación que tenían las tres civilizaciones trabajadas; expusimos el alfabeto griego, el alefato hebreo y el sistema jeroglífico egipcio.</p> <p>Nos detuvimos el resto de la sesión sobre la escritura jeroglífica, ya que esta nos permitía evaluar las habilidades interpretativas sobre los símbolos que tienen nuestros estudiantes, además nos da la posibilidad de crear una relación entre la cosmovisión de las sociedades originarias y su sistema de escritura.</p> <p>Por medio de imágenes, explicamos la estructura gramatical de la escritura jeroglífica, y realizamos varios ejercicios para que los estudiantes interactuaran y dieran sus teorías sobre los posibles significados de las palabras.</p>

		Finalizamos la sesión con un ejercicio sobre jeroglíficos que se terminaría la siguiente sesión.
26/05/22	Herencia de la antigüedad	<p>Duración: 45 min Modalidad: Presencial</p> <p>Acorde a lo trabajado la sesión anterior, iniciamos la clase con un pequeño quiz que buscaba evaluar lo entendido de la escritura jeroglífica. La actividad consistía en dar significado a una palabra con base al determinativo, también debían otorgar valor fonético a las letras y crear una pronunciación a dicha palabra; la palabra referida fue “lagrima” representada con los símbolos fonéticos de <i>remyt</i> y con el determinativo del ojo con llanto. Después de aplicada la actividad, socializamos el quiz y en grupo interpretamos el significado; para cerrar el ejercicio articulamos el significado de la palabra lagrima con la creencia egipcia que denomina a los seres humanos como lágrimas de los dioses y reflexionamos entorno a la influencia de las creencias religiosas en la escritura y el lenguaje de las civilizaciones.</p> <p>Finalizamos la sesión, hablando de la herencia de la antigüedad en el lenguaje moderno, por lo cual vimos dos videos que describían palabras del español influidas por el griego y el árabe.</p>
09/06/22	Los héroes de la antigüedad	<p>Duración: 45 minutos Modalidad: presencial</p> <p>La sesión inició de manera puntual, se les presentó a los estudiantes dos mapas, el primero correspondía a toda la zona del Mediterráneo y del próximo oriente, donde estaban señalizados con números del 1 al 12, los lugares donde Hércules realizó sus 12 trabajos. El segundo mapa, corresponde a la zona del antiguo oriente, específicamente la de los estados filisteos, donde Sansón desarrollo su vida y su historia. A continuación, se les explicó como los superhéroes de la antigüedad son un reflejo de sus creencias religiosas, en este caso. El politeísmo griego y el cristianismo hebreo. Luego, se realizó un sincretismo con los héroes que nosotros conocemos y los héroes de la antigüedad (en este caso, Hércules y Sansón). Primero, se relató la historia de los doce trabajos de Hércules y se fueron ubicando los lugares el mapa que se les dio al inicio de las sesiones. Segundo, se relató la vida de Sansón, utilizando apartados de la biblia y de igual manera se ubicó la historia geográficamente en el mapa otorgado al comienzo.</p>

08/09/20 22	Ra Yahvé y Zeus	<p>Duración: 45 min Modalidad: Presencial</p> <p>Dada la cantidad de tiempo que pasó entre las sesiones realizadas en Julio y esta última sesión, decidimos realizar un breve repaso, por medio de la comparación de los dioses principales de las tres civilizaciones, a través de una lluvia de ideas identificamos las características más importantes de cada uno de los dioses.</p> <p>A partir de las caracterizaciones que realizamos de cada dios, pudimos reconocer e ilustrar la cosmovisión de los pueblos seleccionados, es decir, a partir de la figura de Zeus se lograron identificar elementos centrales de la cosmovisión griega, como el politeísmo, la importancia de los fenómenos atmosféricos en la vida cotidiana de los griegos antiguos, y la construcción de deidades con personalidades muy humanas.</p> <p>Por otra parte, cuando referimos a Yahvé, la caracterización de este dios nos permitió ilustrar el carácter monoteísta de los hebreos, así como permitió entender la carencia de registros arqueológicos que describan la imagen de este dios, dado que una sus principales características era la prohibición de representaciones físicas de dios.</p> <p>Finalmente, al describir a Ra, los estudiantes reconocieron la importancia del Nilo en las dinámicas religiosas de los egipcios, por medio de sus intervenciones pudimos identificar que reconocen la importancia de las deidades de la naturaleza frente a la vida cotidiana del antiguo Egipto.</p> <p>Finalmente, para cerrar la sesión les preguntamos por qué los hebreos eran monoteístas y los egipcios y griegos no lo eran, las respuesta que obtuvimos pese a que fueron pocas, también fueron substancias, por ejemplo, uno de los estudiantes que más participó a lo largo de la sesión destacó que los griegos y egipcios tenían una gran cantidad de dioses dado que relacionaban a un dios para cada fenómeno de la naturaleza, mientras que los hebreos le otorgaban la responsabilidad de todos los fenómenos de la naturaleza a un solo dios, ya que creían que un solo dios responsable de todo era mucho más poderoso.</p>
----------------	--------------------	---