

LA IMAGEN DE LA ANTIGÜEDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

TERESA GARCÍA SANTA MARÍA*
JOAN PAGÈS BLANCH**

Resumen.-

El propósito de nuestro trabajo es describir, analizar y valorar la imagen que sobre el mundo antiguo, sobre la antigüedad, se transmite en la enseñanza de la historia en educación secundaria y en el bachillerato. Para ello hemos indagado tanto en documentos legislativos españoles –el currículo o la programación de la enseñanza secundaria y el bachillerato- como en materiales escolares –libros de texto y otros tipos de materiales. Pero también hemos indagado en materiales de otros países de nuestro entorno cultural y en los trabajos publicados en la revista *Íber*, didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia el principal referente de la innovación didáctica en las disciplinas sociales en España y, en general, en Latinoamérica.

Abstract.-

The aim of our study was to describe, analyze and evaluate the image on the ancient world on seniority, transmitting in the teaching of history in secondary education and the Higher secondary school course, known as a GCSE (General Certificate of Education). We have explored both legislative documents Spanish curriculum or the scheduling of high school and the high school - and school materials-textbooks and other materials. But we have also explored materials from other countries in our cultural environment and the work published in the journal *Íber*, teaching social science, geography and history, the main benchmark for educational innovation in the social disciplines in Spain and, in general, in Latin America.

Palabras clave: Mundo Antiguo, Educación secundaria, Bachillerato, Currículo, Enseñanza de la historia antigua.

Key words: Ancient world, Secondary education, Higher secondary school course, Curriculum.

* Universidad de La Rioja, Departamento de Ciencias Humanas.
Correo electrónico: teresa.garcia@unirioja.es

** Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Lengua y de las Ciencias Sociales. Correo electrónico: joan.pages@uab.es

Desarrollamos nuestra aproximación a la imagen de la Antigüedad en la enseñanza de la Historia en cuatro apartados:

1. El valor educativo de la enseñanza de la historia antigua. En este apartado presentamos y analizamos el valor educativo que de manera explícita se otorga a la enseñanza de la historia antigua.
2. Una visión de la enseñanza de la historia antigua a través de una revisión de los artículos publicados en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Buena parte de las decisiones curriculares se inician en propuestas o análisis de innovaciones didácticas o en sugerencias y reflexiones teóricas sobre el papel de determinados contenidos en el currículo escolar o sobre su valor educativo. Por ello, rastreamos en *Íber* los trabajos dedicados a la historia antigua y presentamos un breve informe sobre el lugar que ocupa la historia antigua en la innovación y en la reflexión didáctica y sobre los campos en los que se concreta.
3. El lugar de la historia antigua en el currículo de la enseñanza secundaria y del bachillerato español. La indagación sobre los documentos legislativos españoles desde la recuperación de la democracia nos permite trazar una panorámica de los cambios y de las continuidades que la historia antigua ha tenido en los currículos españoles de la LOGSE, de la LOCE y de la actual LOE.
4. Imágenes textuales e iconográficas en libros de texto de ESO y bachillerato y otras imágenes de la antigüedad al servicio de la enseñanza y del aprendizaje de la historia antigua.

El trabajo concluye con unas reflexiones finales y con una bibliografía.

EL VALOR EDUCATIVO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ANTIGUA.

¿Para qué deben aprender los y las jóvenes de nuestro país y de los países de nuestro entorno cultural la historia antigua? ¿cuál es el valor educativo de esta etapa de la historia del mundo? ¿qué imagen o qué imágenes se les transmite de este pasado y con qué propósitos e intenciones?

Es poco frecuente que en las programaciones y en los currículos educativos se expliciten el valor educativo de los contenidos que se incluyen más allá de algunas consideraciones generales, de los objetivos o de consideraciones de tipo metodológico sobre como deben ser enseñados. Los contenidos aparecen casi siempre sin más. Parece que se justifican “por la tradición”, “porque es importante saber acerca de...”, y poca cosa más. Esta tradición, sin embargo, se está rompiendo. Entre otras razones porque cada vez es más evidente que en la escuela no se puede enseñar todo y que las personas deberemos estar preparadas para aprender a lo largo de nuestra vida y, para ello, será muy importante la base de partida que hayamos construido durante nuestra etapa escolar. Cada vez más se imponen una selección de los contenidos es-

colares basada en criterios de eficacia y de calidad, de transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones, a nuevos problemas, a otros contenidos. La selección suele hacerse a partir de aquello más inclusivo de las disciplinas, de las teorías o de los conceptos que pueden abarcar más situaciones, de los métodos, de las habilidades, de las estructuras de pensamiento, etc..., que se aplican a muchos contenidos concretos. O de aquellas aportaciones específicas, únicas, que sólo puede hacer un determinado contenido a la educación de las personas y cuyo valor radica precisamente en este mismo hecho. Esta tradición aún no es muy frecuente en España pero sí que lo es en algunos países de nuestro entorno cultural como Francia, Italia o Australia, para poner ejemplos de países cercanos y ejemplos de un país que forma parte de nuestra tradición pero que esta en las antípodas.

En Francia, las aportaciones de la historia antigua a la enseñanza fueron señaladas por Schmitt-Pantel. Esta historiadora destaca aquellos puntos fuertes de la investigación y de la enseñanza actual en la universidad que podrían tener eco en la enseñanza escolar: “*rappeler les domaines dans lesquels il me semble que l’histoire ancienne, telle qu’elle se crée, s’écrit et s’enseigne aujourd’hui, peut intéresser l’École*”¹. En su opinión, tres temas podrían dar respuesta a la pregunta: “¿Qué decir del mundo antiguo en la escuela?”. Estos temas son la ciudadanía, la construcción de las diferencias en Europa y la historia de las religiones.

La ciudadanía es un tema importante porque permite establecer la relación estrecha entre el conocimiento de los mecanismos de la ciudadanía antigua y la comprensión de la ciudadanía moderna. Esta aportación se desarrolla en dos aspectos: la participación y la integración. La participación alude a la organización asamblearia de las ciudades griegas en la que la toma de decisiones políticas se hacía directamente por parte de los ciudadanos. Esta situación ha sido tomada como ejemplo para pensar alternativas a las limitaciones del sufragio universal y buscar formas distintas y más intensas de participación directa de la ciudadanía en la vida política.

La integración es definida como “*la réunion des citoyens dans un statut public et privé unitaire*”². Las diferencias entre Grecia y Roma –en Grecia, la ciudadanía se heredaba de padres a hijos, la concesión se obtenía por nacimiento, mientras que en Roma era un acto jurídico a través del cual antiguos esclavos podían transformarse en ciudadanos libres- pueden hallarse también en el actual debate entre el derecho de sangre y el de suelo.

¹ Schmitt-Pantel, P., “Que dire du monde antique à l’École ?”, en: Hagnerelle, M. (dir.), *Apprendre l’histoire et la géographie à l’École*, Actes du colloque organisé à Paris les 12, 13 et 14 décembre 2002, Paris, 57.

² Schmitt-Pantel, “Que dire du monde antique...”, 58.

Además de estos dos aspectos, la autora considera que la descripción de las ciudadanías antiguas permite una aproximación concreta a los mecanismos institucionales de la vida política, del funcionamiento de la justicia, de los derechos y de los deberes de los ciudadanos. También señala como ejemplos muy importantes aspectos como las formas de agrupación, las asociaciones, que hacían de intermediarias entre el mundo de la familia y el estado creando formas de sociabilidad que reforzaban el vínculo y la cohesión social, o la complejidad de las relaciones entre la masa y las elite y la transformación de las jerarquías sociales en autoridad política. “*Voici quelques pistes qui permettent de compléter le tableau d’une citoyenneté antique bonne à penser la citoyenneté moderne, dans la ressemblance comme dans l’écart*”³.

b) La construcción de las diferencias. La autora parte de la siguiente afirmación: el mundo antiguo es un lugar en el que se han construido y vivido todas las formas de diferencias. Para ella lo importante es observar como estas diferencias han sido culturalmente construidas y han generado formas de exclusión específicas. Las diferencias culturales han sido casi olvidadas en la enseñanza. En cambio, para Schmitt-Pantel, el estudio de la percepción de los otros por los griegos y por los romanos permite estudiar la cuestión esencial de la construcción de la identidad.

Además del estudio las diferencias sociales y culturales, la historia del mundo antiguo permite trabajar las diferencias de edad y sexo, desde las prácticas y los rituales reservados a los jóvenes a las relaciones entre los sexos.

c) La historia de las religiones entra, en opinión de la autora, “*dans les débats récents sur la place à donner aux faits religieux à l’École et sur l’enseignement des religions*”⁴. Las religiones del mundo antiguo permiten hablar de los politeísmos, y permiten una mirada comparativa sobre los monoteísmos. Para Schmitt-Pantel “*le polythéisme antique, grâce peut-être à l’étrangeté des pratiques qu’il requiert, offre une bonne distance pour regarder le phénomène religieux en historien, c’est-à-dire comme un système symbolique particulier qui est un élément essentiel de chaque culture*”⁵.

El lugar de la historia antigua en la enseñanza de la historia en Italia es fundamental. Así lo reconocen los autores del documento *I contenuti essenziali per la formazione di base* (Commissione dei Saggi, 1997):

“La tradizione classica costituisce un insostituibile patrimonio per il nostro paese. È pertanto necessario che una conoscenza di base della cultura greca e di quella latina sia acquisita da tutti, sottolineandone il ruolo nella costruzione dell’identità europea indipendentemente dallo Studio delle due lingue, anche se andrà opportunamente valorizzato il ruolo del latino per la comprensione Della formazione Della lingua italiana.

³ Schmitt-Pantel, “Que dire du monde antique...”, 59.

⁴ Schmitt-Pantel, “Que dire du monde antique...”, 62.

⁵ Schmitt-Pantel, “Que dire du monde antique...”, 62.

Se in passato si è puntato, nell'avvicinare i classici latini e greci, più sulle lingue che sui contenuti delle civiltà che si sono espresse in queste lingue, oggi bisogna piuttosto concentrare l'attenzione sull'attualità dei messaggi che queste civiltà contengono"⁶.

Un ejemplo interesante del valor educativo de la historia antigua lo hallamos en Australia. Diversos estados australianos ofrecen cursos de historia antigua en la enseñanza secundaria superior, un equivalente a nuestro bachillerato. La oferta de estos cursos viene acompañada de la justificación de su valor educativo y social. Veamos un par de ejemplos: el de Queensland y el de New South Wales.

“Through the study of ancient history, students develop knowledge and understanding of the similarities and differences between the various societies of the ancient past and the factors affecting change and continuity in human affairs.

A study of ancient history contributes to students' education, introducing them to a wide range of religious beliefs and customs, ideologies and other cultures. This broad knowledge encourages them to develop an appreciation and understanding of different views and makes them aware of how these views contribute to individual and group actions"⁷.

Por su parte, los objetivos fijados por Queensland Board priorizan las capacidades siguientes:

- A través del estudio de la historia antigua, los candidatos han de
- comprender que la historia es una interpretación, es una disciplina explicativa,
 - hacerse expertos en los procesos de investigación y explicación históricos,
 - entender las fuerzas e influencias que han formado el mundo,
 - evaluar críticamente las herencias y tradiciones,
 - investigar el rol de los valores en historia y refinar sus propios valores,
 - valorar el estudio de la historia,

⁶ Associazione Clio'92, *Oltre la solita storia. Nuovi orizzonti curriculari. Progetto Chirone*, Casa Editrice Polaris, Faenza 2000, 9.

⁷ Board of Studies NSW, *Ancient History Stage 6 Syllabus*, Board of Studies. New South Wales 2006. Queensland Board of Senior Secondary School Studies, *Ancient History. Syllabus for the Senior external examination*, Queensland Board of Senior Secondary School 1999. Traducción: “Con el estudio de la historia antigua, los estudiantes desarrollan conocimiento y comprensión de las semejanzas y de las diferencias entre las varias sociedades del pasado antiguo y los factores que afectan el cambio y la continuidad en asuntos humanos. El estudio de la historia antigua contribuye a la educación de los estudiantes, introduciéndolos en una amplia gama de creencias y de costumbres religiosas, de ideologías y de otras culturas. Este amplio conocimiento les anima a que desarrollen un aprecio y una comprensión de diferentes puntos de vista y les informa sobre cómo estos puntos de vista contribuyen a las acciones individuales y de grupo”.

- desarrollar el conocimiento, habilidades y responsabilidades éticas para participar como ciudadanos activos en la construcción del futuro.

La finalidad de estos objetivos se expresa en la presentación del documento:

“Studying Ancient History can help people live more effectively as global citizens. Living purposefully, ethically and happily with others involves making wise decisions. Studying Ancient History can help in developing the knowledge, skills and values needed to make those decisions. The study of Ancient History contributes to an understanding of what has shaped human experiences and the impact of these experiences on the way people have interacted with one another and with their environment; of the processes of change and continuity that contributed to the growth and decline of particular societies; of the causes of these processes and the roles people have played in these processes; and of the similarities of experiences between peoples of the ancient and contemporary worlds”⁸.

UNA VISIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ANTIGUA A TRAVÉS DE UNA REVISIÓN DE LOS ARTÍCULOS PUBLICADOS EN *ÍBER*.

Las innovaciones curriculares introducidas en el panorama educativo español generaron una gran cantidad de iniciativas en forma de propuestas, materiales o reflexiones sobre el lugar que debían ocupar en el currículum determinados contenidos o determinados períodos históricos. En este apartado describimos y analizamos las aportaciones realizadas desde la revista *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* en relación con la historia antigua.

Uno de los primeros números está dedicado específicamente a la historia antigua. Para el Equipo directivo de *Íber* (1995):

“(…) es evidente que en ese periodo temporal que los historiadores hemos convenido en llamar ‘historia antigua’ se encuentra un amplio número de claves para la comprensión del presente. Cuando la historia se estudia en la enseñanza como un conjunto homogéneo en donde efectos y causas se justifican y se entrelazan mutuamente, la falsedad del término ‘historia antigua’

⁸ Queensland Board of Senior Secondary School Studies, *Ancient History. Syllabus for the Senior external examination*, Queensland Board of Senior Secondary School 1999. “Estudiar historia antigua puede ayudar a la gente a vivir más eficazmente como ciudadanos globales. Vivir útil, ética y felizmente con otros implica tomar decisiones sabias. Estudiar historia antigua puede ayudar a desarrollar el conocimiento, las habilidades y los valores necesarios para tomar esas decisiones. El estudio de la historia antigua contribuye a una comprensión de lo que han sido experiencias humanas y el impacto de estas experiencias sobre la manera como la gente ha interactuado con otros y con su ambiente; de los procesos del cambio y de la continuidad que contribuyeron al crecimiento y al declive de sociedades concretas; de las causas de estos procesos y de los papeles que la gente ha jugado en estos procesos; y de las semejanzas de las experiencias entre la gente de los mundos antiguo y contemporáneo”.

se nos revela con estrepitosa diafanidad. Porque toda la historia, en definitiva, es contemporánea. En un estudio no analítico sino global y coordinado de la historia, el mundo llamado clásico se justifica en la enseñanza por sí mismo, si no se justificara por las veces que en estos dos mil años hemos vuelto periódicamente a él. No sólo hemos vuelto a él, sino que cuando no ‘estábamos’ en él (como en el XVI o el XVII) lo hemos convertido en la referencia obligada de contraste para definir lo que cada época histórica suponía. La ‘medida clásica’ en todos los campos, desde el arte al derecho, o desde el urbanismo a la lengua, fue el criterio a seguir siempre en la civilización occidental y lo sigue siendo hoy, porque sirve para evaluar cualquier cosa, o en lo que sigue fielmente a este canon o en lo que se aparta de él.

Lo clásico, pues, es la referencia de occidente no sólo primera, no sólo de raíz o de origen, sino última, de vigencia permanente en la actualidad”⁹.

En este mismo número Hernández Guerra (1995) presenta un recorrido por la historiografía de la historia antigua con la intención de que el profesorado disponga de referentes teóricos y epistemológicos para ubicar la naturaleza y la concepción de la historia escolar¹⁰.

Por su parte, Álvarez, Hernández y Martín publican un informe sobre los libros de texto de 1º a 3º de BUP¹¹. En su opinión:

“En general, la disciplina viene precedida de una introducción al conocimiento de las estructuras básicas de la vida social, económica, política y cultural, dando paso a una *sucesión completa* y razonada de las diversas fases y subfases de la prehistoria e historia antigua –origen del hombre, culturas del paleolítico y del neolítico, arte rupestre, metalurgia, las grandes culturas del Oriente y del Mediterráneo, los pueblos colonizadores, la romanización– abarcando cuestiones y conceptos que exigen una relativa abstracción: fuentes y cronología, el problema de la hominización y la evolución de la especie humana, sedentarización, megalitismo, etc. En ocasiones, los manuales incluyen un vocabulario que ayuda al alumno a clarificar conceptos así como un material complementario de bibliografía, aunque este último apenas ofrece las publicaciones más recientes y globales sobre la materia, recurriéndose, por el contrario, en la mayoría de los casos, a notas y referencias de investigadores clásicos de las décadas de 1940 o 1950, como los conocidos trabajos de Pericot o Childe.

⁹ Equipo directivo de *Iber*, “Historia antigua en la enseñanza”: *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 6, 1995, 6-7.

¹⁰ Hernández Guerra, L., “Recorrido por la historiografía de la Historia Antigua”: *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 6, 1995, 9-17.

¹¹ Álvarez Sanchís, J.R./ Hernández Martín, D./ Martín Díaz, M.D., “Prehistoria e Historia Antigua en la enseñanza secundaria. Tradición e innovación en los textos escolares”: *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 6, 1995, 31-38.

El método de los textos clave, con el resumen de los argumentos más importantes y la relación entre éstos y el apoyo gráfico, parecía la forma más adecuada de abordar la aparente complejidad de los temas. La estructura de los manuales responde a unos cánones la mayor parte de las veces análogos, siguiendo un orden que podría resumirse en un texto general, un glosario de términos, ejemplos o textos clave, un esquema cronológico con los acontecimientos más señalados y una documentación gráfica de apoyo. (...) son también mayoritarios los manuales que solicitan una participación activa por parte del alumnado incluyendo un apartado, generalmente bajo el título genérico de actividades, que incorpora diferentes trabajos prácticos, bien en grupos o individualmente. Sin todo ello, la ordenación de hechos históricos, sus orígenes y consecuencias, así como su relación con el marco geográfico en el que han tenido lugar, no pasarían de la mera acumulación de materiales informativos¹².

Para estos autores, el tratamiento que los manuales de historia, tanto mundiales como españoles, dan a la prehistoria y a la historia antigua es “un desmedido intento de síntesis de la Historia y cultura humana más antigua a través de su desarrollo biológico, social, económico, (...). Llevar a buen término un intento semejante en el reducido marco de 40 ó 50 páginas representa una labor muy compleja, por lo que, en ocasiones, más que de una síntesis cabría hablar de una ordenación sistemática de diferentes hechos debidamente seriados¹³. Por ello, consideran que “para intentar subsanar la relación número de páginas/información histórica relevante, *se comprimen los contenidos* con el riesgo que ello supone desde el punto de vista de la claridad¹⁴”.

Un buen ejemplo de esta compresión puede ser la lección dedicada a Grecia del libro de texto de 1º de BUP de la editorial Vicens Vives:

Los contenidos sobre la Antigüedad clásica del manual Occidente. Historia de las civilizaciones de 1º de BUP (editorial Vicens-Vives) se hallan en el bloque III dedicado a “Las civilizaciones mediterráneas”. Este bloque consta de tres lecciones: a) La civilización clásica (I). Los griegos, b) La civilización clásica (II). El Imperio Romano, y c) Judaísmo y Cristianismo. Analizaremos el contenido y las imágenes de la primera

La civilización clásica (I). Los griegos.

1. La civilización cretense o minoica.
2. Civilización micénica.
3. La polis de la época arcaica (siglos VIII-VII a.C.).
4. Crisis de la polis arcaica (siglo VI a.C.).
5. La polis clásica (siglo V a.C.).

¹² Álvarez Sanchís/ Hernández Martín/ Martín Díaz, “Prehistoria e Historia Antigua...”, 32-33.

¹³ Álvarez Sanchís/ Hernández Martín/ Martín Díaz, “Prehistoria e Historia Antigua...”, 34.

¹⁴ Álvarez Sanchís/ Hernández Martín/ Martín Díaz, “Prehistoria e Historia Antigua...”, 35.

6. La crisis de la polis clásica (siglo IV a.C.).
7. Los estados helenísticos (siglos IV-II a.C.).
8. La religión en el mundo griego.
9. La aparición del pensamiento racional.
10. Arte griego.

Estos diez temas se desarrollan a lo largo de 15 páginas (46-61). Estas páginas contienen el contenido de cada tema, imágenes y un contenido relacionado con las imágenes, de ampliación, en forma de columna paralela al texto de los temas.

Relación de imágenes:

- a) El Partenón.
 - b) Fotografía en blanco y negro de grandes tinajas halladas en el palacio de Cnosos en Creta.
 - c) Pieza de cerámica de Camarés decorada con formas naturales
 - d) Fresco de los delfines en el palacio de Cnosos
 - e) Interior de los muros de la fortaleza micénica de Tirinto (blanco y negro)
 - f) Cámara sepulcral del tesoro de Atreo en Mecenias (blanco y negro)
 - g) Mapa del mundo griego en el siglo VIII a. C.
 - h) Mapa de los griegos y sus colonias
 - i) La Acrópolis de Atenas
 - j) Busto en blanco y negro de Pericles
 - k) Busto de Alejandro
 - l) Mapa del mundo helenístico y sus rutas comerciales
 - m) Retrato de Antíoco III
 - n) Retrato de Tolomeo II Filadelfo y su esposa Arsínoe
 - o) Grabado en blanco y negro del teatro de Epidauro
 - p) Relieve del mito de la diosa Deméter
- Conjunto de seis fotografías dedicadas a la escultura griega: a) el kurós, b) la koré.

A partir de la LOGSE, con el carácter abierto de la propuesta curricular y con la introducción de la transversalidad centrada en problemas sociales relevantes, se empiezan a producir cambios en el enfoque de la enseñanza de la historia antigua. Algunos son más bien teóricos pero ofrecen enormes potencialidades educativas. Es el caso, por ejemplo, de la propuesta de Gallego Franco sobre el papel de la mujer en la antigüedad grecorromana o el de Verdasco Martín sobre la situación del medioambiente en la antigüedad. Gallego Franco revisa, desde el punto de vista de la historiografía el papel de la mujer en el mundo antiguo y ofrece interesantes ideas y sugerencias al profesorado para que elabore unidades didácticas centradas en esta temática¹⁵. Verdasco,

¹⁵ Gallego, M. del H., "Un eje transversal: la mujer en la antigüedad grecorromana": *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 6, 1995, 39-54.

por su parte, propone utilizar como hilo conductor de la enseñanza de la historia antigua la perspectiva medioambiental¹⁶. También se recurre al estudio de la ciudad como elemento vertebrador de la enseñanza de la historia antigua como propuso el profesor Espinosa en una unidad didáctica desarrollada en el Centro de Profesores y Recursos de La Rioja (Logroño) en el curso 1990-1991¹⁷. Para Espinosa, “la construcción histórica de la realidad cívica y urbana antigua, con las discusiones, afanes, praxis, teorizaciones y, a veces, con los desgarros internos que llevó consigo, fueron configurando un riquísimo legado de experiencias que, puestas de relieve a través de nuestro sistema educativo, encierran enormes potencialidades para contribuir al enriquecimiento intelectual y a la formación de una conciencia crítica en el presente”¹⁸.

Esta propuesta entronca con aquella vieja tradición de la escuela activa de enseñar historia y, en especial, prehistoria e historia antigua, a partir de la observación directa de yacimientos y fuentes y del trabajo de campo. Es el ejemplo de la propuesta de Aluja, Moragues y Virgili sobre el yacimiento de la villa romana de “Els Munts” en Tàrraco¹⁹.

La enseñanza de la historia antigua ha seguido manteniéndose activa en el campo del patrimonio y, en especial, en el de los museos. La revista *Íber* da fe de algunos valiosas propuestas como son las del Museo Nacional de Arte Romano de Mérida²⁰ y el Museu Nacional Arqueològic de Tarragona²¹.

EL LUGAR DE LA HISTORIA ANTIGUA EN EL CURRÍCULO DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y DEL BACHILLERATO ESPAÑOL.

La Historia y por lo tanto la historia antigua, ha estado presente en el curriculum español desde la institucionalización de la enseñanza a mediados del siglo XIX. Desde esos momentos los programas de Historia, planteados como una enumeración cronológica y narrativa, comienzan por la historia antigua. Tal como recoge Valls, “en un modelo que ha cambiado poco hasta la actualidad”²².

¹⁶ Verdasco, A., “Hacia el conocimiento del medio a través de la enseñanza de la historia antigua. Un enfoque medioambiental”: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 6, 1995, 55-62.

¹⁷ Espinosa, U., “La ciudad hispanorromana: su presencia en los contenidos del Currículum”: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 6, 1995, 63-79.

¹⁸ Espinosa, U., “La ciudad hispanorromana...”, 63.

¹⁹ Aluja, J./Moragues, R./Virgili, M. J., “El *territorium* de Tàrraco. La villa romana de ‘els Munts’”: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 6, 1995, 81-90

²⁰ Caldera de Castro, P., “La acción del Museo Nacional de Arte Romano respecto a la enseñanza y a la divulgación”: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 15, 1998, 57-69.

²¹ Sada, P., “El Museu Nacional Arqueològic de Tarragona: propuestas didácticas en torno al Patrimonio romano”: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 15, 1998, 71-78.

²² Valls, R., “Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia ¿ilustraciones o documentos?”: *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 4, 1995, 105-119.

Si en un principio los contenidos de la historia antigua se ubicaban preferentemente en bachillerato, a partir de la Ley general de Educación y la ampliación de la enseñanza obligatoria se generaliza en los programas de los últimos años de esta etapa. Nuestro estudio se centra en la revisión de los currículos de los últimos veinte años.

La indagación sobre los documentos legislativos españoles desde la recuperación de la democracia nos permite trazar una panorámica de los cambios y de las continuidades que la historia antigua ha tenido en los currículos españoles de la LOGSE, de la LOCE y de la actual LOE. Analizamos a continuación los tres marcos legales citados, a partir de cuestiones relevantes incorporadas en la introducción de las diferentes leyes, objetivos de etapa y del área de conocimiento en que se incluye la historia antigua y contenidos a desarrollar.

A lo largo de los últimos 25 años se ha consolidado en España el traspaso de competencias del Estado a las diferentes Comunidades Autónomas (CC. AA.). El Ministerio de Educación mantiene la responsabilidad de elaborar los contenidos mínimos o comunes para todo el territorio. Vamos a analizar los textos legislativos aprobados por el Parlamento y los documentos que recogen los contenidos mínimos o enseñanzas comunes para todo el territorio nacional

a) Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

El año 1990 fue el punto de partida para los grandes cambios en el sistema educativo y el currículo. Éste es nuestro punto de partida, por ser el modelo que amplía la enseñanza obligatoria hasta los 16 años y permite comparaciones con los modelos europeos.

La puesta en marcha de un nuevo sistema y un nuevo currículo necesitó casi una década para consolidarse; hemos asistido a varias revisiones a partir del Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, que establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, se establece las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Analizaremos en primer lugar la ESO y a continuación el Bachillerato.

Educación Secundaria Obligatoria (Real decreto 1007/1991, de 14 de junio). El Real Decreto establece que los contenidos de Historia y Geografía se estructuran en un área denominada “Ciencias Sociales, Geografía e Historia”, organizados en bloques que incluyen cada uno tres tipos de contenidos, conceptos, procedimientos y valores, sin secuenciar por ciclos y cursos.

En la introducción al área aparece, entre otras finalidades la siguiente:

“Apreciar la riqueza y variedad del patrimonio natural y cultural”

Dado el carácter abierto de este modelo curricular se definen unos ejes organizadores de contenidos, de los cuales el tema de nuestro trabajo está relacionado con los siguientes:

“Sociedades históricas y cambio en el tiempo” (conceptual)

“La conservación y valoración del patrimonio” (actitudinal)

De los objetivos del área destacamos

“Identificar los procesos y mecanismos básicos que rigen el funcionamiento de los hechos sociales,...” (2).

“ Valorar y respetar el patrimonio...asumiendo las responsabilidades que supone su conservación...” (6).

Los contenidos aparecen en el bloque 4: Sociedades Históricas

- Concepto 2: Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y **Antigüedad clásica**. Sociedad, política, cultura y arte en el mundo clásico: Grecia y Roma.

- Procedimiento 1: Obtención de información a partir de restos arqueológicos, imágenes y obras de arte.

- Procedimiento 4: Distinción entre fuentes primarias y secundarias o historiográficas y su referente valor y uso para el conocimiento del pasado.

- Procedimiento 9: Establecimiento de relaciones entre obras artísticas y los rasgos generales de la época histórica de producción de las mismas.

- Actitudes 2: Interés por conocer las formas de expresión artística y cultural de sociedades alejadas en el tiempo.

- Actitudes 3: Valoración de restos y vestigios del pasado que existen en nuestro entorno.

El modelo curricular de la LOGSE soporta una primera revisión en 1995, después de la implantación anticipada de cuatro años, que no afecta al área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Secundaria.

Al ser un currículo prescriptivo y abierto no se organizan los contenidos por cursos y ciclos, serán los proyectos curriculares, de centro o de editoriales, los que realizarán esa labor.

A finales de 2001, después de la generalización del modelo, se planteó una revisión curricular que supuso cambios importantes.

En la Introducción al área, a pesar de mantenerse el nombre, se precisa el papel dominante de la geografía y de la historia, se hace mención a “...secuencia de bloques

claramente delimitados..” y, sobre todo, se presentan los contenidos organizados por cursos. No aparecen los ejes organizadores de contenidos en la introducción.

De los cambios en los objetivos generales es de destacar la diferente formulación y mayor concreción en aspectos más disciplinares, destacamos:

“9: Adquirir una memoria histórica que permita elaborar una interpretación personal del mundo, a través de los conocimientos básicos tanto de HISTORIA Universal, como de España, respetando y valorando los aspectos comunes y los de carácter diverso, con el fin de facilitar la comprensión de la posible pertenencia simultánea a más de una identidad”,

Los contenidos, que aparecen formulados sólo como conceptos, de historia antigua se encuentran en primer curso de secundaria y, sin cambiar, se concretan algo más que en el Real Decreto de 1991:

- Grecia: fundamentos de la cultura europea. La polis. La democracia griega. El Helenismo. Arte y cultura
- La civilización romana: la unidad del mundo mediterráneo. La República y el Imperio.

Bachillerato. En el real decreto 1178/1992, de 2 de octubre, se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Solo hay tres asignaturas del ámbito disciplinar de la Historia: Historia, asignatura común, Historia del mundo contemporáneo, modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, e Historia del Arte, modalidad de Artes y de Humanidades y Ciencias Sociales:

Historia

“El estudio de la Historia es universalmente conocido como un elemento fundamental de la actividad escolar, porque al comunicar conocimientos relevantes sobre el pasado...”.

A pesar de comenzar con esta frase, los contenidos se reducen a los siglos XIX y XX. Lo mismo en la Historia común, centrada en el espacio español, que en la Historia del mundo contemporáneo de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

En Historia del Arte sí aparece un epígrafe dedicado a la cultura clásica dentro del bloque 3:

Los estilos artísticos: evolución y diversidad espacial “El arte clásico; su influencia histórica”. El programa es coincidente en las dos modalidades de Bachillerato.

El Real Decreto 3474/2000 modifica los contenidos mínimos de Bachillerato. Mantiene las mismas asignaturas de Historia e Historia del Arte que el decreto anterior, dándose el mayor cambio en los contenidos de la Historia común. Insiste en la

importancia de no perder la “memoria histórica” y uno de los objetivos de la asignatura se formula:

“Adquirir una visión de la evolución histórica de España en su conjunto y en su pluralidad. Situar este proceso histórico en el contexto de Europa y el mundo”.

Los nuevos planteamientos de la disciplina se concretan en una Historia de España desde la antigüedad hasta la sociedad actual.

El bloque 1 “Las raíces. La Hispania romana”, incluye el siguiente epígrafe: “Pueblos preromanos. El proceso de romanización”

El programa de **Historia del Arte**, dedica dos capítulos al arte clásico, uno referido a Grecia y otro a Roma, en ambas modalidades de Bachillerato.

b) Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE).

Los cambios apuntados en las modificaciones curriculares de finales del año 2000 se concretan en los próximos años con cambios en el sistema y en el propio currículo. La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 24 de diciembre) plantea un nuevo modelo educativo.

Enseñanza Secundaria Obligatoria: El primer cambio es el de denominación de área que abandona el concepto de Ciencias Sociales en la ESO para pasar a llamarse Geografía e Historia, en base al papel que se les reconoce a ambas disciplinas en la educación obligatoria. Se consolida la organización del currículum por cursos y la formulación de un solo tipo de contenidos, ya apuntados en la última revisión de la LOGSE.

El Real Decreto 831/2003, de 27 de Junio, establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la ESO.

De la introducción al área de Geografía e Historia recogemos las siguientes finalidades o intenciones que están relacionadas con la historia antigua:

“El conocimiento de las sociedades, tanto en lo que se refiere al pasado histórico como...”.

“La historia debe proporcionar a los alumnos conocimientos y métodos para comprender la evolución de las sociedades a través del tiempo”.

“En historia se espera que los alumnos adquieran el concepto de evolución y memoria histórica...”.

Nos parece interesante resaltar el objetivo número 9:

“Adquirir una memoria histórica que permita elaborar una interpretación personal del mundo, a través de unos conocimientos básicos tanto de Historia Universal, como de Historia de España, respetando y valorando los aspectos comunes y los de carácter diverso, con el fin de facilitar la comprensión de la posible pertenencia simultánea a más de una identidad colectiva”.

La organización de los contenidos se basa en criterios cronológicos, así la historia antigua aparece en primer curso de secundaria no volviendo a estar presente en el currículo de la ESO.

El Bloque II Prehistoria e historia antigua:
7 – Grecia: fundamentos de la cultura europea
8 –La civilización romana: la unidad del mundo mediterráneo
10: la Hispania romana

En Bachillerato mantiene la misma organización de asignaturas que el modelo anterior, aunque cambian los contenidos.

Historia de España, común. En la Introducción se afirma:

“Además, el estudio de la historia proporciona los conocimientos sobre el pasado que ayudan a la comprensión del presente y propician el desarrollo de una serie de capacidades y técnicas intelectuales propias del pensamiento abstracto y formal, tales como la observación, el análisis, la interpretación, la capacidad de comprensión y expresión, el ejercicio de la memoria y el sentido crítico”.

En la presentación de los contenidos de la asignatura de Historia se ha tenido en cuenta la necesidad de incluir todas las etapas históricas desde la Antigüedad hasta la sociedad actual, si bien se ha dado protagonismo creciente al estudio de las más próximas. De este modo, se dedica una primera unidad temática a las raíces y a la Hispania romana ; las tres siguientes se refieren a la Edad Media ; cuatro estudian la Edad Moderna; y las ocho restantes la Edad Contemporánea y la época actual.

En objetivos:

3. Adquirir una visión de la evolución histórica de España en su conjunto y en su pluralidad. Situar este proceso histórico en el contexto de Europa y del mundo.
6. Consolidar actitudes y hábitos de tolerancia y solidaridad entre los diversos pueblos de España, respetando y valorando positivamente los aspectos comunes y las diferencias, teniendo en cuenta la posibilidad de pertenecer de manera simultánea a más de una identidad colectiva.

Contenidos:

1. Las raíces. La Hispania romana.-El proceso de hominización en la Península Ibérica: nuevos hallazgos.
Pueblos prerromanos. El proceso de la romanización. La monarquía visigoda.

En **Historia del Arte**, el arte clásico se programa en dos capítulos, uno referido a Grecia y otro a Roma, en ambas modalidades de Bachillerato:

El arte clásico: Grecia.
El arte clásico: Roma (incluye un epígrafe sobre el arte en la Hispania romana).

c) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE),

La LOE supone una tercera reforma del currículo de la educación española en el espacio de 15 años.

El tercer principio que inspira esta Ley consiste en “un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI”.

Así mismo se confirma que: “Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos”.

Se mantiene la estructura de la Educación Secundaria y se recupera la denominación del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la ESO

El Real Decreto 1631/2006, de 3 de mayo, establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la **ESO**.

Entre los objetivos de la etapa queremos resaltar los siguientes:

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

En todos los cursos encontramos un bloque inicial, denominado Contenidos comunes, que incluye el aprendizaje de aquellos aspectos fundamentales en el

conocimiento geográfico e histórico que son procedimientos de tipo general o se refieren, en su caso, a actitudes.

El estudio de las sociedades a lo largo del tiempo se organiza con un criterio cronológico. Primer curso se centra en la evolución de las sociedades históricas desde sus orígenes hasta la edad antigua. En este marco se resaltan los aspectos en los que puede reconocerse más claramente la evolución de las sociedades, así como aquellos cuya aportación, vista desde la perspectiva temporal, puede resultar más significativa en la configuración de las sociedades actuales. En un ámbito espacial mundial y particularmente europeo, se inserta la caracterización de la historia de nuestro país. El bloque 3, Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y edad antigua integra estos contenidos.

Bloque 1. Contenidos comunes.

Lectura e interpretación de imágenes y mapas de diferentes escalas y características. Percepción de la realidad geográfica mediante la observación directa o indirecta. Interpretación de gráficos y elaboración de estos a partir de datos.

Obtención de información de fuentes diversas (iconográficas, arqueológicas, escritas, proporcionadas por las tecnologías de la información, etc.) y elaboración escrita de la información obtenida.

Localización en el tiempo y en el espacio de los periodos, culturas y civilizaciones y acontecimientos históricos. Representación gráfica de secuencias temporales.

Identificación de causas y consecuencias de los hechos históricos y de los procesos de evolución y cambio relacionándolos con los factores que los originaron.

Conocimiento de los elementos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas más relevantes, contextualizándolas en su época. Valoración de la herencia cultural y del patrimonio artístico como riqueza que hay que preservar y colaborar en su conservación.

Bloque 3. Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y edad antigua.

Cazadores y recolectores. Cambios producidos por la revolución neolítica. Aspectos significativos de la Prehistoria en el territorio español actual.

Las primeras civilizaciones urbanas.

El mundo clásico: Grecia y Roma. La democracia ateniense. Las formas de organización económica, administrativa y política romanas. Hispania romana: romanización. La ciudad y la forma de vida urbana. Aportación de la cultura y el arte clásico.

Origen y expansión del Cristianismo. Fin del Imperio romano y fraccionamiento de la unidad mediterránea.

Como ha podido comprobarse a lo largo de este repaso a la evolución de los currículos españoles en los últimos años, la historia antigua ha tenido siempre una

presencia en los mismos. El siguiente esquema resumen permite visualizar los cambios y las continuidades –más estas últimas que las primeras– que se han producido.

| LOGSE | | LOCE | LOE |
|--|--|---|--|
| 1991 | 2001(ESO) / 2000 | 2002 | 2006 |
| ESO | | Historia Antigua en 1º de Secundaria | |
| Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y Antigüedad clásica. Sociedad, política, cultura y arte en el mundo clásico: Grecia y Roma. | Grecia: fundamentos de la cultura europea. La polis. La democracia griega. El Helenismo. Arte y cultura La civilización romana: la unidad del mundo mediterráneo. La República y el Imperio | El Bloque II Prehistoria e Historia Antigua: 7 – Grecia: fundamentos de la cultura europea 8 – La civilización romana: la unidad del mundo mediterráneo 10: la Hispania romana | Bloque 3. Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y edad antigua. El mundo clásico: Grecia y Roma. La democracia ateniense. Las formas de organización económica, administrativa y política romanas. Hispania romana: romanización. La ciudad y la forma de vida urbana. Aportación de la cultura y el arte clásico. |
| Bachillerato | | | |
| Historia común, de España. | | | |
| | El bloque 1 “Las raíces. La Hispania romana”, incluye el siguiente epígrafe: | 1. Las raíces. La Hispania romana.-El proceso de hominización en la Península Ibérica: nuevos hallazgos. Pueblos prerromanos. El proceso de la romanización. La monarquía visigoda. | |
| Hª del Arte | | | |
| bloque 3: Los estilos artísticos: evolución y diversidad espacial “El arte clásico; su influencia histórica”. | Desarrolla en dos capítulos el mundo del arte clásico, uno referido a Grecia y otro a Roma | El arte clásico: Grecia. El arte clásico: Roma (incluye un epígrafe sobre el arte en la Hispania romana) | |

¿Qué ha cambiado en las tres reformas? En general, se han producido más cambios formales que cambios en los contenidos, en especial en la ESO. El cambio más significativo es la inclusión de la historia antigua en Bachillerato a partir del año 2000.

Si no cambian los grandes epígrafes de los contenidos podemos preguntarnos ¿Qué ha cambiado en realidad?

- El modelo de currículo y la concepción del saber escolar tanto en su relación con las ciencias de referencia –en nuestro caso con la Historia y, en particular, con la Historia antigua- como en su relación con el contexto de enseñanza/aprendizaje. La apuesta de la LOGSE por un currículo abierto, descentralizado, vinculado al mundo de la práctica pronto entró en crisis al no ponerse los medios de formación y económicos que permitieran a los centros y al profesorado tomar decisiones sobre la concreción del currículo. La apuesta por el respeto a las decisiones epistemológicas de los centros y del profesorado –¿qué paradigma inspira la selección de contenidos?- y a las decisiones curriculares centradas en el contexto social y cultural en el que se generan los aprendizajes –¿qué historia facilita a un grupo de alumnos aprender historia y cómo?- duró muy poco tiempo. Fue un período fructífero, rico en innovaciones y en materiales alternativos al libro de texto y a la homogeneización del conocimiento escolar. Fue un período en el que se puede afirmar que el currículo escolar era democrático. Pero acabó y con él algunas de las expectativas puestas en la innovación del sistema educativo y, en especial, de las enseñanzas sociales, de la geografía y de la historia²³.
- La diferente formulación de los objetivos y de denominación del área, cuestión que puede parecer menor pero que a nuestro juicio responde a una determinada concepción de la historia, de la educación y del papel de la historia en la misma, de su valor educativo. Cuando parecía que el currículo apostaba por la calidad, por vincular los aprendizajes al desarrollo del pensamiento histórico y social, por vincular los saberes a la vida [una vida que no es disciplinar], se opta por volver hacia el pasado y por considerar que lo fundamental no es tanto preparar para la vida como aprender conocimientos disciplinares al margen del valor educativo y social que puedan tener.
- Esta última concepción se manifiesta con el carácter holístico de los programas y, en especial, con el programa de Historia de España común en bachillerato en el que se incluyen todas las etapas en riguroso orden cronológico, todos los personajes, hechos, etc... Y, finalmente,

²³ Valls, R. “El currículo de historia en la enseñanza secundaria española (1846-2005): una aproximación historiográfica y didáctica”: *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 46, 2005, 9-35.

- La desconexión cada vez mayor entre las finalidades de la Historia, los contenidos y la investigación científica y didáctica española o extranjera acerca de las posibilidades de la Historia, de los obstáculos de su aprendizaje y de las estrategias y métodos que facilitan el aprendizaje y la superación de estos obstáculos. Una vez más, las decisiones curriculares que afectan a los contenidos históricos escolares se hacen al margen de la investigación y del interés social que la historia tiene para ejercer la ciudadanía en un mundo tan complejo como el actual.

IMÁGENES TEXTUALES E ICONOGRÁFICAS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA ANTIGUA.

En este apartado presentamos tres aproximaciones a la enseñanza y el aprendizaje de la historia antigua. En primer lugar, a través de los libros de texto, en segundo lugar de otros libros educativos y, finalmente, de materiales alternativos vinculados a proyectos de investigación.

a) Libros de texto.

Empieza a ser importante la bibliografía relativa al estudio de la estructura, el papel y la influencia de los libros de texto en la educación. Este campo de estudio es de especial importancia en las ciencias sociales por su naturaleza ideológica, por la necesaria adecuación a los cambios políticos, culturales, sociales, científicos y tecnológicos, por la continua evolución de los marcos científicos, por el papel que estas ciencias han tenido, y tienen, en la construcción de la conciencia colectiva y en las diferentes opciones que podemos encontrar en la actualidad.

La abundancia de libros de texto existentes, más todos los que han estado en vigor desde 1990, obliga a elegir algunos como modelo; hemos optado por centrar la ejemplificación en dos ediciones de la editorial Santillana (1996 y 2002) sin otra justificación que la gran difusión que tienen en el territorio español.

Presentamos un esquema de los diferentes apartados de ambos libros en los temas referidos a la historia antigua

Esquema de contenidos: Temas de historia antigua que aparecen

| Santillana 1996 | | Santillana 2002 | |
|------------------------|--|--------------------------|---|
| Temas | Contenidos | Temas | Contenidos |
| El mundo griego | Las polis griegas y su expansión La época clásica El mundo helenístico | La antigua Grecia | ¿Qué territorios abarcó el mundo griego? ¿Cuál fue la historia de los griegos? |

| | | | |
|-------------------------------|--|--|--|
| | | | ¿Por qué Atenas fue la Polis principal? ¿Contra quién lucharon los griegos? |
| | | La civilización griega | |
| El esplendor de Roma | | El Imperio Romano | |
| La civilización romana | | La civilización romana | |
| | | La Península Ibérica en la antigüedad | |

Desarrollo del tema “El mundo griego”:

| Santillana 1996 | | Santillana 2002 | |
|---|--|--|---|
| Previo | Desarrollo | Previo | Desarrollo |
| Lectura de imágenes (foto de las ruinas de Olimpia): Preguntas Cuestiones clave | 1 -Las polis griegas y su expansión: Texto expositivo, fotos, un mapa. Cuestiones: observa (el mapa), analiza y explica 2- La época clásica 3 – El mundo helénico | Fotos comentadas ¿Qué sabes tu? Un caso práctico Tu opinión Exposición de las 4 tareas que organizan el tema | Tarea 1 ¿Qué territorios abarcó el mundo griego?: Exposición basada en tres mapas. Actividades basadas en el análisis de los mapas |
| Comentarios | | | |
| Una de las cuestiones dice lo siguiente “¿Cómo influyó el paisaje griego en la organización de ciudades-estado?. Es imposible contestar con el texto. | | En el apartado investiga aparece “¿Cómo era el paisaje del interior, llano o montañoso? ¿Cómo influyó esto en el poblamiento?” La pregunta ha de contestarse sobre el DOC 1: Mapa de las poleis griegas. | |
| En ambos casos es “problemático” el término paisaje. | | | |

Actividades:

| Santillana 1996 | | Santillana 2002 | |
|---|--|--|--|
| Saber lo esencial | Aplicar técnicas | Repaso de lo esencial | Aplicación |
| En general, se trata de reproducir esquemas o definiciones incluidas en el desarrollo de la unidad. | No existen diferencias sustanciales con el resto de las actividades. | Actividades Acaba con un mapa conceptual resumen de todo el tema. | Líneas del tiempo. Análisis de fuentes: textos. Organigrama del gobierno ateniense: completar. |

Imágenes:

| Santillana 1996 | Santillana 2002 |
|--|--|
| Imágenes que aparecen | Imágenes que aparecen |
| Predominan las arquitectónicas, alguna escultura y algo de cerámica. El Partenón aparece en tres apartados diferentes. Las imágenes seleccionadas están incluidas en el texto sin una organización “coherente”, se supone que en base a los aspectos que los autores consideran más relevantes. | Dominan los mapas y las reproducciones de la vida cotidiana. También aparecen imágenes de arte. Son variadas y equilibradas en cada una de las cuatro tareas Buena reproducción. |
| Existen más coincidencias que diferencias | |

¿Qué es lo que más cambia entre ambos libros de texto?:

- El formato y la presentación, más visual y atractivo el segundo.
- La metodología.
- Las imágenes utilizadas.
- Los mapas.

El libro de Santillana 2002 es más atractivo, más lógico y más cercano a lo que debiera ser un material educativo en el que las relaciones entre el saber científico a enseñar y el aprendizaje fueran coherentes y se basaran en una misma concepción epistémica. El libro del 2002 hace más hincapié en los procedimientos o técnicas necesarios para que los estudiantes construyan conocimientos y aprendan Historia antigua.

La utilización de las imágenes en ambos textos es también diferente. Las imágenes en el 2002 son más diversificadas, pero no más numerosas, introduciendo elementos vitales además de artísticos. En el libro de 1996 las imágenes pueden incluirse en lo

que Valls define como ilustración²⁴, teniendo más importancia los dibujos que las reproducciones (fotografías). En cambio, en el texto del 2002 se incorporan dibujos que simulan escenas de la vida diaria, fotografías de restos arqueológicos y de vasijas, además de los mapas, que sin llegar a poder considerarse en conjunto documentos superan, algunas de ellas, la mera ilustración.

Como resumen podemos decir que la edición de 2002 presenta una organización de los contenidos con mayor coherencia didáctica. Es decir, en la que las relaciones entre la enseñanza –el papel que el texto otorga al profesorado–, el aprendizaje –las posibilidades que el texto ofrece al alumnado para protagonizar su aprendizaje a través de la lectura de los textos, de la observación de las imágenes y de los mapas y de la realización de las actividades– y los contenidos obedecen a una concepción educativa que otorga a cada uno de los protagonistas de la enseñanza y del aprendizaje un papel preciso y claro para cuyo desarrollo necesita de la interrelación con los otros dos.

b) Otros materiales.

Además de los libros de texto, con sus imágenes textuales e iconográficas, existen otros materiales destinados a la enseñanza y al aprendizaje de la historia antigua. Un material alternativo a los libros de texto, lo constituyen otros libros. Unos son libros didácticos, pensados y diseñados, para la enseñanza y el aprendizaje. Otros son libros educativos que pueden complementar o ampliar el contenido de los libros de texto pero que no contienen ni actividades ni pautas para ser utilizados en el aula. Entre los primeros, la colección tal vez más importante editada en España, en lengua catalana, fue la Biblioteca de la Clase (BC). En los ciento dos títulos de esta colección, hay siete dedicados a diferentes aspectos de la historia antigua, dos más con contenidos parciales (el trabajo dedicado a los Juegos Olímpicos y el dedicado a la mitología. El primero parte de los orígenes con Cleóstenes de Samos como protagonista y el segundo dedica un apartado a la mitología helénica) y dos más que están en la periferia: el dedicado al cristianismo y el dedicado al imperio de Bizancio. Estos son los siete títulos.

| Autor | Título | Temática | Imágenes |
|------------------|---|---|---|
| HERNÁNDEZ, F. X. | Lluic Emili Patern. Legionari i ciutadà romà. | La vida cotidiana de un legionario romano en tiempos del emperador Trajano. | Vida cotidiana Ejército. Las ciudades romanas y en particular <i>Tarraco</i> y <i>Barcino</i> . |

²⁴ Valls, “Las imágenes en los manuales...”, 106: “Entiendo por ilustración aquellas imágenes cuya función es principalmente decorativa y emotiva, pero que no pueden ser consideradas fuentes básicas de información histórica en cuanto que no son documentos históricos coetáneos de la época estudiada...”.

| Autor | Título | Temática | Imágenes |
|------------------------------|--|---|--|
| GUTIERREZ, M. Ll. | Puig Castellar, poblat laietà. Els íbers. | La cultura y la civilización ibérica a través del yacimiento de Puig Castellar. | El poblado y la vida en el poblado. La organización política, social, cultural y religiosa de los iberos. |
| HERNÁNDEZ, F. X. | Thalassa, Thalassa! Empúries, ciutat grega a Catalunya. | La vida cotidiana en una colonia griega en Cataluña. | La colonización griega. La vida en Ampurias. Las guerras púnicas. Dos itinerarios para conocer la Ampurias griega y la romana. |
| REYNAL, R. | La vida en Egara durant el segle VI. Els visigots a Catalunya. | A partir de la actual ciudad de Terrassa se estudia la procedencia y las características de los visigodos y de su vida cotidiana. | Los visigodos en Cataluña y en España. La vida en Egara en el siglo VI. El reino de Toledo y las características étnicas, económicas y religiosa de los visigodos. |
| GUTIÉRREZ, M. Ll. | Tanit d'Eivissa. Fenicis i carteginesos. | Estudio de la organización política y social de los fenicios y de los cartagineses. | La colonización fenicia y cartaginesa. Ibiza. Características de la cultura fenicia. |
| ORDEIX, L./ SANTACANA, J. | Els pobles de les valls fluvials. Egipte i Mesopotamia. | La vida cotidiana y las características de la cultura egipcia y mesopotámica. | Las características sociales y políticas de Egipto y Mesopotamia. La vida cotidiana. La religión. |
| MIRÓ, M./ RODRÍGUEZ, J. | Els viatges d'en Corneli Ovidi Galeri. Roma un imperi mediterrani. | A través de la vida de un comerciante se presenta la evolución política y económica del Imperio Romano desde sus orígenes hasta su destrucción. | La vida en el campo y el comercio. Orígenes y caída del imperio romano. |

Los libros de esta colección tienen el siguiente diseño: una primera parte motivadora que suele ser una aproximación al tema a partir de un relato protagonizado por algún protagonista de la época; una segunda parte –denominada conceptualización– que contiene el desarrollo de los contenidos científicos del tema, y un área de investigación con una cronología, documentos, información sobre lugares relacionados con el tema que pueden visitarse, la bibliografía, las actividades, un juego de

simulación y un glosario final. Estos libros van acompañados de fotografías, dibujos, mapas y planos y, en algunos casos, de propuestas de itinerarios para visitar el lugar elegido como ejemplo para el desarrollo de los contenidos.

c) Propuestas basadas en resultados de la investigación.

Como punto final queremos hacer referencia a otro tipo de trabajos y documentos que recogen imágenes del mundo antiguo. A parte de las imágenes de los libros de texto, las que más abundan sobre la antigüedad se relacionan directamente con el patrimonio histórico, en especial con la herencia romana en España existente en yacimientos y en museos y, en menor medida, con los cómics, las películas o los juegos de simulación.

La presencia romana en España ha dado lugar a una rica y variada muestra de materiales y de guías didácticas para que el alumnado pueda visitar yacimientos y museos, aprenda a observar, a formular preguntas a las fuentes materiales o iconográficas y a obtener información que, en el aula, analizará, interpretará y relacionará con informaciones procedentes de otros medios para darle significado y hacérsela suya. El listado de propuestas es amplio, rico, variado y heterogéneo. Imposible, por lo demás, de tratar de manera exhaustiva en el marco de esta ponencia. Vamos a referirnos a uno de ellos, a modo de ejemplo.

Hemos elegido el proyecto “Velilla de Aracanta: una propuesta de talleres didácticos en un yacimiento arqueológico” por varias razones que exponemos a continuación:

- Es un proyecto basado en legado romano en España, concretamente en Agoncillo (La Rioja).
- Está desarrollado en el marco de la utilización didáctica del patrimonio.
- Tiene como objetivo presentar los resultados de la primera fase de un proyecto de gestión de patrimonio cuya finalidad es la adquisición, documentación e investigación de un yacimiento arqueológico de época romana (villa) y medieval (despoblado), para después diseñar y poner en práctica un modelo de difusión de los resultados a partir de los nuevos planteamientos didácticos.
- Está vinculado a varios proyectos regionales de I+D.
- Evidencia la posibilidad y necesidad de unir investigación e innovación educativa.

La educación, fundamentalmente las etapas de educación obligatoria, es el marco más propicio para conocer el patrimonio, entendido éste en su significado más amplio. El Patrimonio forma parte, unas veces de manera explícita, otras menos clara, de los contenidos curriculares de las etapas de educación obligatoria; parece por lo tanto que se considera elemento sustancial en la formación de los futuros ciudadanos con el objetivo de que desde su infancia conozcan, experimenten y disfruten de sus bienes patrimoniales para que en su madurez los lleguen a considerar como parte de sí mismos, de su propia historia.

El desarrollo curricular plasmado en los libros de texto, principal recurso utilizado en las aulas, adolece de aspectos referidos al Patrimonio. Contar con información sobre elementos patrimoniales y materiales complementarios que permitan trabajar estos aspectos facilitará al profesor incluirlos en sus aulas.

El trabajo consta de dos partes: el estudio del yacimiento y una reflexión sobre el patrimonio arqueológico en la educación obligatoria

Dos son también las premisas básicas del trabajo:

1. Actualidad y rigor científico a partir de los resultados de la investigación en el yacimiento
2. Marco curricular: los objetivos y contenidos del actual currículo susceptibles de desarrollo a partir de las actividades vinculadas a Velilla de Aracanta²⁵.

En la primera parte del trabajo se recogen los resultados de diferentes campañas desarrolladas en el yacimiento arqueológico a lo largo de 10 años, características y representación gráfica de los distintos niveles de excavación, así como relación de los objetos recogidos.

En la segunda se presenta la propuesta didáctica de utilización del yacimiento, centrada en la educación formal y con posibilidad de utilización en distintas etapas educativas.

Objetivos generales para cualquier nivel o etapa son:
Conocer el patrimonio cultural.
Valorar los restos arqueológicos.
Aprender a datar, catalogar restos arqueológicos.

La propuesta didáctica, centrada en el desarrollo de los talleres en el mismo yacimiento, necesita contactar con una concepción del aprendizaje que asuma un concepto de ciencias sociales en las que la historia sea algo más que la repetición memorística de hechos políticos del pasado, dónde las fuentes directas se utilicen como referente básico para el conocimiento científico, donde la perspectiva del problema sea multidisciplinar, dónde, en definitiva, el término patrimonio se entienda en su sentido más amplió y actual y dónde los aspectos concretos del medio más próximo al alumno sean referente de ejemplificación y punto de partida más que el objetivo final del proceso de aprendizaje.

Esta propuesta, al igual que los materiales tradicionales permite lograr los objetivos y desarrollar los contenidos de cualquier modelo curricular, por ejemplo para Educación Secundaria en el modelo LOCE los siguientes:

²⁵ Al hacer referencia al actual currículo es necesario tener en cuenta que el trabajo citado se elaboró y publicó antes de la aprobación de la LOE.

Objetivos generales:

Seleccionar información con los métodos y técnicas propios de la geografía y la Historia, para explicar las causas y consecuencias de los problemas y **para comprender el pasado histórico** y el espacio geográfico (2).

Valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, lingüístico, cultural y artístico, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora (10).

El Objetivo 10 de Geografía e Historia:

“Valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, lingüístico, cultural y artístico, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora”²⁶.

Contenidos: 8 –La civilización romana: la unidad del mundo mediterráneo.

¿Qué aporta esta propuesta frente a los materiales recogidos en libros de texto?

- Pone en contacto al alumno con un espacio “real” de la Hispania romana.
- Permite observar el medio en que se ubicaban los asentamientos romanos: en La rioja a lo largo del valle del Ebro.
- Acerca al alumno a niveles básicos del trabajo de investigación histórica, al ponerle en contacto directo con los restos de una antigua villa romana.
- Les permite “leer” e “interpretar” objetos encontrados en el yacimiento, aunque no es un yacimiento rico en restos materiales.
- Propicia un aprendizaje multidisciplinar de un entorno en su conjunto, además de mostrar la utilización del mismo emplazamiento por pobladores de siglos posteriores (son importantes los restos medievales situados en niveles superiores).
- Al ser una mansión señorial de una explotación agraria romana (villa), acerca a los alumnos a aspectos relacionados con la vida de la España romana diferentes de los aportados por los libros de texto y **trasmite una imagen diferente a la historia de los emperadores y batallas.**

Por último, el proyecto incluye un apartado relativo a la educación no formal. Se han desarrollado dos campañas de talleres en la ludoteca municipal de Agoncillo durante el verano para alumnos de primaria, con un planteamiento más lúdico pero sin renunciar al rigor científico y didáctico.

CONCLUSIONES.

En el plano curricular, se han producido pocos cambios. Han cambiado más los objetivos y los planteamientos generales que los contenidos de Historia antigua. Es cierto que el carácter en que se plantean permite desarrollos y concreciones distintas. Sin embargo, el formato cronológico con el que se presenta la enseñanza de la histo-

²⁶ Real Decreto 831/2003, de 27 de Junio (BOE 3 de julio de 2003, 25732) y Decreto 33/2004 de mayo (BOR 29 de mayo de 2004).

ria juega malas pasadas a los períodos más antiguos, como la Historia antigua, que son estudiados por el alumnado más joven y con menos capacidad de abstracción conceptual y temporal. Este hecho facilita la construcción de estereotipos que no ayudan, en absoluto, a comprender las aportaciones de las civilizaciones antiguas. En esta construcción tiene, además, un peso importante otro tipo de informaciones procedentes de los medios de comunicación (años ha podía ser *El Jabato* o para la Edad Media, *El Capitán Trueno*, ambos de grata memoria; más hacia nuestros días *Astérix* y *Obélix*). Reivindicar modelos de organización y de secuencia de los contenidos distintos al cronológico daría, sin duda, una dimensión diferente a la historia antigua. Y probablemente potenciaría su valor educativo.

Como lo ha potenciado la nueva utilización de la cartografía y de las imágenes en los libros de texto aparecidos a partir de la LOGSE. Hasta la LOGSE, los mapas y las imágenes tenían fundamentalmente un valor decorativo, ornamental, a veces vicariado. A partir de la LOGSE muchas editoriales apuestan por considerar que las imágenes pueden ser también utilizadas en la enseñanza y el aprendizaje. Pasan de ser un elemento decorativo a convertirse en un recurso más – en este a través de la observación- de la construcción de conocimientos y representaciones sobre el pasado y sobre la historia antigua.

En los libros de texto es más significativo el cambio metodológico que el conceptual. Por regla general, los contenidos históricos son contenidos cerrados que contienen una interpretación del pasado que se presenta “como si fuera el pasado”, es decir como una realidad objetiva que uno ha de aprender sin más. La concepción positivista de la naturaleza del saber histórico escolar ha cambiado poco a pesar de la introducción de contenidos de tipo económico y social. El protagonismo lo siguen ocupando las minorías, casi siempre de varones. La mujer griega o romana sigue sin estar presente en los textos escolares o lo está de manera muy marginal. La aparición en los libros de texto de actividades parece dar a entender que el alumnado va a tener protagonismo en su aprendizaje. Y lo tiene. Pero no necesariamente este aprendizaje genera pensamiento porque la mayor parte de actividades no suponen retos intelectuales sino simplemente la habilidad de saber encontrar en el texto la respuesta a la pregunta formulada y de saberla transcribir correctamente en el cuaderno de trabajo.

No es el caso de los materiales alternativos donde el protagonismo del alumnado es cualitativamente diferente. Se plantean al alumnado actividades relacionadas con la capacidad de formular preguntas –en especial, durante el trabajo de campo y ante objetos que deben ubicarse en su contexto y ser interpretados-, de obtener y tratar información procedente de fuentes diversas, de analizar esta información y, por supuesto, de intentar interpretarla y compararla con los conocimientos ya existentes. Las acciones que demandan los materiales o las guías didácticas y para la investigación casan mal con los tiempos escolares previstos en el currículo y en los libros de texto. Esto explica, que no justifica, el escaso éxito de estas propuestas y el apego que cen-

tros, profesorado y alumnado sigue teniendo al libro de texto. Y esto explica, también, lo que ocurre con la enseñanza de la Historia antigua.

La Historia antigua puede y debe tener un importante papel en la construcción de la conciencia histórica y de la conciencia ciudadana de la juventud. De la conciencia ciudadana porque permite establecer analogías de todo tipo pero, en especial, relacionadas con aspectos como los que señalaba Schmitt-Pantel. Uno de los retos de las sociedades multiculturales como la nuestra es hallar un equilibrio entre aquello que tenemos en común –los derechos humanos, en primer lugar- y aquello que caracteriza nuestras distintas identidades. En este sentido las aportaciones del mundo griego o romano pueden facilitar ejemplos de un gran valor educativo. Como los pueden facilitar a la hora de comprender las relaciones entre el ciudadano y la sociedad democrática (el ejemplo ateniense) o entre el ciudadano y las instituciones públicas (el ejemplo romano).

La enseñanza de la Historia, y de la Historia antigua también, ha de permitir al alumnado desarrollar competencias para aprender a interrogar las realidades sociales desde una perspectiva histórica, a interpretar las realidades sociales con la ayuda del método histórica y para ejercer la ciudadanía democrática. Este sigue siendo el reto que nos planteamos quienes hemos hecho de la didáctica –y de la didáctica de la historia- nuestra profesión. Este es el reto que queremos que asuman, en primer lugar, los profesores y las profesoras para que puedan trasladarlo a sus aulas.

Queremos concluir con unas palabras de Aristóteles apoyadas en la imagen de El Pensador, del Museo Arqueológico Nacional de Grecia. Creemos que la finalidad de la historia es la formación de la conciencia histórica, es decir la capacidad de sentirse en la historia, de ser protagonista de la construcción de un tiempo que inevitablemente es pasado, es presente y es, sobretodo, futuro. Reflexionar sobre los contenidos y los métodos de enseñanza no es, como podemos comprobar en las siguientes palabras, ninguna novedad. Pero si es una obligación de quienes desde la Universidad construimos conocimientos y de quienes, desde la política, deciden seleccionar unos conocimientos y dejar de lado otros. En cualquier caso, las palabras de Aristóteles que podemos aplicar perfectamente al lugar que ha de tener la Historia antigua en la enseñanza tuvieron sentido en su momento, lo siguen teniendo hoy y, tal vez, lo sigan teniendo mañana:

“Pero es muy esencial saber con precisión lo que debe ser esta educación, y el método que conviene seguir. En general no están hoy todos conformes acerca de los objetos que debe abrazar; antes, por el contrario, están muy lejos de ponerse de acuerdo sobre lo que los jóvenes deben aprender para alcanzar la virtud y la vida más perfecta. Ni aun se sabe a qué debe darse la preferencia, si a la educación de la inteligencia o a la del corazón. El sistema actual de educación contribuye mucho a hacer difícil la cuestión. No se sabe, ni poco ni mucho, si la educación ha de dirigirse exclusivamente a las

cosas de utilidad real, o si debe hacerse de ella una escuela de virtud, o si ha de comprender también las cosas de puro entretenimiento. Estos diferentes sistemas han tenido sus partidarios, y no hay aún nada que sea generalmente aceptado sobre los medios de hacer a la juventud virtuosa; pero siendo tan diversas las opiniones acerca de la esencia misma de la virtud, no debe extrañarse que lo sean igualmente sobre la manera de ponerla en práctica”²⁷.

²⁷ Arist., *Pol.*, V.1.