



Facultad de educación

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

**La Historia antigua en educación
secundaria: realidad y posibilidades**

**Ancient History in secondary education:
reality and possibilities**

David Zorrilla Maza

Geografía, Historia y Filosofía

Director: Andrés Hoyo Aparicio

2016-2017

12-06-2017

INDICE

Resumen/Abstract.....	3
Introducción.....	4-5
Justificación.....	6
1.-Una visión de la Historia antigua en la educación Española: Ayer y hoy....	7-25
1.1.-Representación de la Historia antigua en la legislación referente a la ESO (LOGSE-LOE).....	7-14
1.2.-La actualidad sobre la Historia antigua en bachillerato.....	14-16
1.3.-La Historia antigua en la ESO: Experiencias personales.....	16-25
1.3.1.-Experiencia como alumno.....	17-22
1.3.2.-Experiencia docente.....	22-25
2.-La Historia antigua: una herramienta para la formación de buenos ciudadanos.....	26-41
2.1.-Mesopotamia y Egipto: enemigos del fundamentalismo religioso.....	28-32
2.2.-La sociedad griega: un ejemplo de diversidad sexual.....	33-37
2.3.-El fomento de la igualdad de género: mujeres romanas.....	37-41
3.-Bases sobre las que fundamentar una propuesta educativa siguiendo los criterios LOMCE.....	42-48
Conclusiones.....	49-51
Bibliografía.....	52-55

RESUMEN

La Historia antigua en la educación secundaria se ha visto reducida a un puesto marginal, castigada por las leyes educativas y por la falta de tiempo en el aula dedicado a ella. El presente trabajo tiene por objetivo mostrar la realidad de esta parte de la Historia en las últimas leyes que han venido definiendo nuestro sistema educativo, así como su situación en las aulas, proponiendo a continuación tres posibles aplicaciones de la Historia antigua a la formación de valores entre los alumnos, y, finalmente, unas bases que se ajusten a las exigencias de la LOMCE para una propuesta didáctica.

Palabras clave: Historia antigua, ESO, Educación en valores, antiguas civilizaciones.

ABSTRACT

Ancient history in secondary education has been reduced to a marginal position, punished by educational laws and the lack of time in classroom devoted to it. This work aims to show the reality of this part of history in recent laws that have been defining our educational system and their situation in the classroom, proposing three possible applications of ancient history to the formation of values between the students, and finally bases for an educational proposal that conform to the requirements of the LOMCE.

Keywords: Ancient history, ESO, Education in values, ancient civilizations.

INTRODUCCIÓN



A: *¿Qué representa esta escultura?*

B: *No sé, parece que es un perro dando de comer a dos niños.*

Presenciar un pequeño diálogo como este en la celebración de las guerras cántabras en Los Corrales de Buelna, entre gente de unos 18 años, me lleva a pensar que existe un gran vacío educacional, y que los conocimientos culturales que muchos jóvenes presentan sobre temas como la Historia antigua son bastantes escasos. Buscar los posibles motivos que han llevado a que esas personas, de una edad temprana, desconozcan el significado de una escultura tan simbólica como la presentada se convierte en uno de los objetivos principales de este trabajo que, como no podría ser de otra manera, se fija en el lugar en el que todos estos aspectos deberían ser trabajadas, la escuela de educación secundaria. Por lo tanto, este trabajo va a centrarse en analizar el papel que ocupa la Historia antigua en la educación secundaria, principalmente obligatoria, puesto que todos los jóvenes están obligados por ley a pasar por esta etapa educativa, aunque también se harán menciones a la educación secundaria no obligatoria.

Para poder llevar a cabo tal análisis se presenta, en primer lugar, una visión de la situación de esta materia en las tres últimas leyes educativas que han guiado la educación en España, seguido de un análisis sobre lo que considero que es la auténtica realidad, el desarrollo de las clases en un aula, para lo que me serviré de mi experiencia personal, haciendo, por un lado, mención a mis recuerdos como alumno de la ESO en el colegio Príncipe de Asturias de Ramales de la Victoria, y por otro, a mi experiencia como docente en prácticas en el centro María Auxiliadora de Santander.

Abarcada esta tarea, a continuación haré una propuesta sobre diferentes utilidades que se le puede dar a la Historia antigua con el fin de fomentar un desarrollo positivo entre los jóvenes, es decir, propondré tres vías para, sirviéndose de la Historia antigua, formar a los alumnos en valores, mediante tres ejemplos, sirviéndome, en primer lugar de la civilización mesopotámica y egipcia para combatir el peligroso fundamentalismo religioso; en segundo lugar, a partir de la Historia social de Grecia, propongo una vía para tratar entre los alumnos la educación en respeto y aceptación ante las diversas orientaciones sexuales; y, por último, la tercera propuesta está enfocada a favorecer la igualdad de género, sirviéndonos de las mujeres que vivieron en la Roma, principalmente, del siglo I.

Por último, la tercera y última parte del trabajo tiene por objetivo establecer unas bases para el posterior desarrollo de una posible propuesta didáctica ajustándose al currículo LOMCE, y estando al completo servicio de las denominadas competencias básicas, con el objetivo de crear en el aula un entorno que pueda resultar agradable para los alumnos, e incitarles a que continúen aprendiendo por su cuenta.

Con todo ello, la conclusión general a la que se llegará es que la Historia antigua se ha visto relegada por la legislación a un puesto educativo muy secundario, y que la falta de tiempo para impartir el amplísimo currículo presentado por la LOMCE obliga a que se desaproveche la oportunidad de trabajar con los alumnos aspectos que podrían resultar muy enriquecedores y constructivos para sí mismos. De modo que este trabajo presenta un acercamiento a la realidad y las posibilidades educativas que esta materia presenta y podría presentar en la educación secundaria, dejando muchas vías abiertas para continuar investigando en futuros trabajos.

JUSTIFICACIÓN

La Historia antigua en la educación secundaria se ha visto relegada a una posición secundaria. Solucionar esta situación y otorgarla el puesto que la corresponde es una necesidad, en tanto que son los jóvenes los que más pueden favorecerse de trabajar sobre las muchas posibilidades que esta materia ofrece.

Ni que decir cabe que la sociedad actual presenta una gran necesidad de formación en valores, pues muchos de ellos se han perdido, o ni siquiera se han conseguido, y es la Historia antigua una muy buena herramienta, que en ningún caso debería ser desaprovechada, para promover el trabajo sobre diferentes valores, como el respeto, la tolerancia, empatía o igualdad, todos ellos presentes en las diferentes propuestas aquí formuladas.

Por otro lado, hay que tener muy presente que la ley obliga a trabajar una serie de contenidos muy estructurados, y se vuelve fundamental cubrir con esas exigencias, por lo que buscar fórmulas, como la que se propone en el último lugar del trabajo, para poder desarrollar las clases en el aula de una forma que pueda resultar entretenida para los alumnos, así como favorecer el desarrollo de sus capacidades y competencias, se vuelve una tarea primordial.

Por lo tanto, este trabajo resulta pertinente en tanto que viene a defender la posición de una materia que ha perdido espacio en las aulas de secundaria, a causa de que una parte de la sociedad ha considerado inútiles determinados saberes, y han opinado que “más hacia atrás (de la revolución francesa) todos los contenidos son prehistoria” (Equipo directivo de Íber, 1995, p.6). Lejos de esta posición creo posible que la Historia antigua puede ser una herramienta muy adecuada para ayudar en la formación de buenos ciudadanos, y es eso lo que este trabajo va a tratar de demostrar.

1.-Una visión de la Historia antigua en la educación española: Ayer y hoy.

1.1.-Representación de la Historia antigua en la legislación referente a la ESO.

En este apartado se analiza la situación de la Historia antigua en la educación secundaria (principalmente en la ESO) durante el periodo de vigencia de las tres últimas leyes educativas españolas (LOGSE, LOE y LOMCE, pues recordemos que la LOCE no estuvo vigente).

La Primera de ellas, la LOGSE, fue la ley implantada por el gobierno socialista para derruir el sistema educativo impuesto por Franco y vigente hasta ese momento, octubre de 1990, la cual sobrevivió hasta el año 2006, en que sería sustituida por la LOE. Durante este tiempo los currículos establecidos para cada materia presentaron una enorme flexibilidad, lo que permitía al docente adaptar los contenidos y la evaluación a su conveniencia o a la conveniencia de la clase, pues ya desde un principio se señala en el Real Decreto 1007/1991 en la materia de ciencias sociales, Geografía e Historia, que “el currículo básico de esta área deja un ancho margen de libertad para que las programaciones curriculares se organicen con mayor peso de consideraciones disciplinares o (...) con un enfoque integrador”(p.41).

Para referirse a lo que a este trabajo le concierne, la Historia antigua, hay que señalar que los contenidos de la materia de ciencias sociales aparecen divididos en el Real Decreto en 4 bloques, los cuales, en teoría, el docente puede distribuir durante todo el periodo educativo a su gusto, salvo el último de ellos, reservado para el último año. Sobre esta cuádruple división hay que decir que el primero de los bloques, *sociedad y territorio*, se divide a su vez en lo que podrían denominarse como 6 temas; el segundo, *sociedades históricas y cambio en el tiempo*, en 7; en cuatro el bloque de *mundo actual*, y en otros 7 el último de ellos, *la vida moral y reflexión ética*. Es únicamente dentro del segundo de los bloques, *sociedades históricas y cambio en el tiempo*, donde se hace referencia a la Historia antigua en uno de los 7 temas en que se divide, titulado como *sociedades prehistóricas; primeras civilizaciones y antigüedad clásica. Aspectos relevantes de la Prehistoria y la Edad Antigua en el territorio español actual*.

Cultura y arte clásico. Origen y desarrollo del cristianismo. Esto supone que únicamente un tema de 24, y ni tan siquiera eso, puesto que va unido a la prehistoria, es dedicado a la Historia antigua. Cabría imaginar que aquí se explicarían brevemente, como mínimo, la civilización egipcia, griega y romana, pero, teniendo en cuenta los criterios de evaluación establecidos, la realidad es que los docentes no estaban en la obligación de impartir apenas nada de esto, pues únicamente se exige en 3 de los 29 criterios de evaluación presentados por ese Real Decreto algo que podría relacionarse con la Historia antigua, pero en ningún caso de forma directa. Además, se le da un peso excesivo a la cronología, pues se pide situar cronológicamente obras de arte y situar cronológica y geográficamente a las principales civilizaciones y sociedades premodernas. A parte de eso únicamente se exige que el alumnado sea capaz de entender vestigios materiales y visuales de las sociedades premodernas, y que se conozca la localización geográfica de los pueblos españoles (es decir, de los pueblos que habitaron en la península ibérica) previos a la edad moderna.

Tras haber formulado este breve análisis únicamente puedo lanzar una cuestión: ¿Los alumnos que cursaban la materia de Geografía e Historia bajo la ley LOGSE finalizaban sus estudios teniendo algún tipo de conocimiento básico en Historia antigua? Responder afirmativamente a esta cuestión, desde mi punto de vista, me parece verdaderamente arriesgado, y creo que serían los intereses del profesor que diese las clases los que darían la única respuesta posible a ella, pues la amplia libertad proporcionada por esta ley permitía al docente entrar en contenidos más “profundos” en caso de que así lo deseara, por ejemplo lo consideran así autores como García y Pagés, que señalan que la LOGSE propició mayor apertura, con respecto a anteriores leyes, para enseñar diferentes contenidos, y empezaron a aparecer temas como el papel de la mujer en la antigüedad, el medioambiente, la ciudad, todos ellos con “enormes potencialidades para contribuir al enriquecimiento intelectual y a la formación de una conciencia crítica” entre el alumnado (2008, p.700), pero en ningún caso el docente se veía obligado a dar a conocer prácticamente nada a los alumnos sobre Historia antigua, de manera que sería su decisión la que marcaría que trabajasen estos aspectos o no.

En mayo de 2006 la LOE se convertiría en la nueva ley reguladora de la educación en España, erigiéndose como una ley que tendría un mayor control sobre el currículo de cada materia, y que implementaría las obligaciones de los docentes, en el sentido de que expone como imperativo el trato en clase de determinados contenidos que antes podrían ser expuestos o no, dependiendo del juicio del profesor, además de que establecía unos criterios de evaluación más específicos. Aun así, en lo que se refiere a la asignatura de ciencias sociales en la ESO, y más concretamente en lo que se refiere a los contenidos sobre Historia antigua, la mejora es mínima y discutible.

Lo primero que hay que tener en cuenta es que esta ley, a diferencia de la LOGSE, ordenaba los contenidos que se debían de trabajar en cada curso concreto, de manera que en 1º de la ESO se imponía el estudio de *los medios naturales y las sociedades históricas desde su origen hasta la antigüedad*. En 2º los temas estrella serían *la población* y la parte de la historia que abarca desde la edad medieval hasta la constitución de los Estados modernos. Tercero de la ESO se centraría en trabajar únicamente contenidos relacionados con la geografía, el territorio y sus facetas, y, por último, en 4º de la ESO se trabajaría sobre *sociedades actuales*, es decir la Historia contemporánea y la Historia del tiempo presente.

Esto supone que únicamente se trabajase en uno de los cursos la Historia antigua, en 1º de la ESO. Para este primer curso los contenidos de ciencias sociales aparecen divididos en tres bloques, uno dedicado a una serie de contenidos básicos, bajo el título de *contenidos comunes*, un segundo bloque dedicado a la geografía: *La tierra y los medios naturales*. Y un tercer bloque titulado como *Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y edad antigua*, lo que supone que la Historia antigua queda relegada a una parte minúscula de estos contenidos, a pesar de que en un primer golpe de vista pudiera parecer que se trabajaba esa parte de la materia en bastante profundidad, pues se exigía que los alumnos conociesen las primeras civilizaciones urbanas, lo que hace una clara mención a la civilización egipcia y mesopotámica, hasta entonces ausentes del currículo. También se pedía que los alumnos supiesen decir cuáles eran las principales características de la civilización griega, centrándose especialmente en el concepto de democracia y en conocer la ciudad de Atenas. Respecto a la

civilización romana se incidía en conocer su economía y sistema político, así como que el alumnado trabajase sobre la Hispania Romana y el final del imperio, y, finalmente, se reserva un último lugar para el trabajo sobre cristianismo, cultura y arte clásico

Los criterios de evaluación referidos a esta parte de los contenidos, más amplios que en la ley previa, siguen dando un especial peso a los conocimientos de cronología, pero además se menciona, por primera vez, a Mesopotamia y Egipto cuando se expresa que el alumnado debería “localizar en el tiempo y en el espacio las civilizaciones de Egipto o Mesopotamia y Grecia” (BOE nº 5, p.706), así como sus principales características, y las principales aportaciones hechas a occidente, primero por parte de la civilización Griega, y más tarde por parte de los romanos. Por último, se estableció como criterio de evaluación que los alumnos conociesen las principales características de la civilización romana, su legado, y la situación de la península ibérica cuando paso a ser conocida como Hispania.

Todo ello supone que la LOE se estableciese como una ley educativa más restrictiva que la anterior con respecto a los contenidos, en tanto que es ella la que establece una organización concreta y que implementa los contenidos básicos a tratar, así como los criterios de evaluación, pero establece una agenda para el profesor, al menos desde mi punto de vista, demasiado apretada, por lo menos en lo que a la Historia antigua se refiere, pues, me pregunto ¿Cómo es posible ver en un curso entero la civilización mesopotámica, egipcia, griega y romana?, la respuesta será claramente de connotación negativa, y aún peor será si se tiene en cuenta que ni tan siquiera es un curso entero, sino que, como mucho, el tiempo empleado para tratar estos temas será de un cuarto de curso. La conclusión a la que puede llegarse es que el resultado no podría ser muy óptimo.

La aprobación en 2013 por parte del congreso de los diputados de la nueva ley para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) que ha modificado el texto presentado en la LOE ha traído alguna mejora en lo que se refiere a la situación curricular de la Historia antigua en la secundaria obligatoria, aunque siguen existiendo posibles mejoras.

Lo primero a tener en cuenta es que los contenidos presentados para la asignatura de *ciencias sociales, Geografía e Historia* en la ESO, aparecen divididos en dos etapas, un primer ciclo, que alude a primero, segundo y tercero de la ESO, en el que se estudian dos bloques referidos a la geografía (*El medio físico y El espacio humano*), y un tercer bloque titulado como *La Historia*, compuesto por unos 23 temas, de los cuales 8 hacen referencia a la Historia antigua. En lo que a cuarto de la ESO se refiere, únicamente se estudia la Historia del mundo contemporáneo hasta nuestro presente.

Aunque la LOMCE establece libertad al docente para repartir en ese primer ciclo de la ESO los contenidos, se ha llegado a un consenso acerca de cuáles serán trabajados en cada curso, y, puesto que es la Historia antigua el foco de atención de este trabajo, debemos centrarnos en analizar dos cursos, primero y segundo de la ESO, pues es donde se trabajan este tipo de contenidos. En el caso de 1º de la ESO se estudian el primer bloque de contenidos relacionados con la Geografía, *El medio físico*, y una parte del bloque relacionado con la Historia, que se extenderá a lo largo de los tres cursos. Dentro de esa parte de la Historia se trabaja, en primer lugar, la prehistoria y las primeras civilizaciones urbanas, hasta acabar con la Historia de la Grecia clásica. Esto supone que se trabajen, según la LOMCE, en el caso del bloque de Historia, siete temas relacionados con la prehistoria y 2 relacionados con la Historia antigua, uno de ellos dedicado a las civilizaciones Egipto-mesopotámicas, que tratará aspectos de sociedad, economía, cultura y urbanismo, y otro dedicado a conocer la civilización griega, cuyos contenidos se centrarán en el estudio de la polis, las expansiones comerciales y políticas, el imperio de Alejandro Magno y el helenismo, así como el arte, la ciencia, el teatro y la filosofía griega.

Sin embargo, respecto a los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, la LOMCE presenta una actitud muy restrictiva que puede llegar a resultar excesivamente estricta para los docentes encargados de impartir la asignatura, pues lo mide todo, y no da ningún tipo de libertad a la hora de evaluar contenidos, lo que provoca que no se extraiga todo lo que podría extraerse de la Historia antigua en esta etapa. Aun así, otra posible lectura que podría hacerse es que obliga a los docentes a dar unos contenidos básicos, de forma imperativa, más amplios que los ordenados por la legislación anterior. Estos criterios de

evaluación continúan dando un peso importante al conocimiento de la cronología, pues se pide que el alumnado conozca la periodización de la Historia antigua, así como sus características. También se les exige conocer las etapas de la Historia de Egipto y sus principales características, así como la arquitectura característica de Egipto y Mesopotamia, diferenciándola. Además de a la cronología, se da un peso importante a la localización geográfica, pues se pide a los alumnos ser capaces de localizar en un mapa las arquitecturas Egipto-mesopotámicas, así como las polis griegas y representar el mapa del imperio alejandrino. Por otro lado, centrándonos en la Historia de Grecia, conocer la Atenas de Pericles y el imperio de Alejandro Magno se vuelve indispensable, del mismo modo que trabajar sobre fuentes de la época y comprender el arte clásico griego y sus aportaciones a la cultura occidental.

Por lo tanto, la Historia antigua de primero de la ESO se centra en que el alumnado conozca las principales características de las civilizaciones mesopotámica, egipcia y griega, sin hacer mención a la civilización romana, para lo que tendrán que esperar al siguiente curso académico.

En segundo de la ESO, de nuevo, aparecen combinadas la Geografía y la Historia, la primera en un primer bloque titulado como *el espacio humano*, y la segunda continúa con el desarrollo del bloque de la Historia, concentrando un total de 13 temas, de los cuales 7 hacen referencia a la edad medieval, y 6 a la Historia antigua, centrándose en la civilización romana. Esos temas, que conforman los contenidos, se basan en estudiar el origen de roma y las etapas de su Historia, la república y el imperio, el inicio del cristianismo, Hispania y los pueblos prerromanos, y el proceso de romanización, dándole un espacio especial al arte clásico.

Para evaluar que los alumnos conozcan estos contenidos se presentan una serie de criterios de evaluación, que se desarrollarán mediante unas actividades (estándares de aprendizaje) específicas. Se establece que el alumnado debe conocer las principales características de la sociedad, cultura y economía romana, para lo que se proponen como actividades el que sean capaces de elaborar un mapa de la expansión romana, que diferencien el tipo de vida que se llevaba durante la república con el de época imperial, y que sepan hacer un esquema de la economía, sociedad y cultura de la época. También se exige que

sean capaces de diferenciar obras de arte griegas de romanas, que conozca Hispania, para lo que tendrían que poder elaborar un mapa que contemple los cambios administrativos de la época, y reconocer el legado que ha llegado hasta nuestros días, y, por último, se pide que sean capaces de conocer los principales rasgos de la romanización.

Todo ello supone que en la actualidad la situación de la Historia antigua haya mejorado, aunque levemente, respecto al punto de partida, pues se le dedica un espacio curricular más amplio, ya que está presente en dos cursos académicos, aunque es cuestionable que separar la Historia de Roma de la de Grecia en esos dos cursos sea muy buena idea. Pero lo cierto es que se ha establecido un compromiso mayor para con esta parte de la materia, que ha ido ganando peso desde el casi imposible anonimato que le otorgaba la LOGSE hasta la actualidad, sin embargo la falta de libertad que esta ley le da al docente obliga a trabajar unos contenidos que en muchos casos, al menos desde mi punto de vista, aportan bastante poco al conocimiento del alumnado, y en muchos de los casos permite el ejercicio de un estudio de características memorísticas y, por lo tanto, poco formativo, lo que supone que los alumnos acaben la etapa de educación obligatoria con unos contenidos en su cabeza bastante escasos, máxime si tenemos en cuenta que es durante los primeros cursos cuando se trabajan unos contenidos de Historia sobre los que, en la mayoría de los casos, no se volverá a trabajar. Únicamente aquellos alumnos que hayan cursado en 4º de la ESO la asignatura optativa de cultura clásica, tendrán unos conocimientos algo más específicos sobre la Historia antigua, pues en ella se pretende hacerse una aproximación a la civilización greco-romana, trabajando contenidos relacionados con la geografía que ocuparon estas civilizaciones, su Historia, su arte, religión, mitos, literatura, lengua... y, lo que es más importante, el legado que ha llegado hasta la actualidad. Aun así, la mayoría de los alumnos acaba la ESO sin saber responder a la pregunta de ¿Conoces algo que hayan aportado los romanos al mundo en el que vives?, pues, como señalan García y Pagés, los cambios de leyes para con la Historia antigua “en general han producido más cambios formales que cambios en contenidos” (2008, p.709).

1.2.-La actualidad sobre la Historia antigua en bachillerato.

Acabada la ESO un buen contingente de alumnos pasará a formar parte del grupo de estudiantes de bachillerato, y, cabría pensar que en esta etapa sus conocimientos sobre todas las materias se verían implementados. Sin embargo, no ocurre así en la mayoría de los casos en lo que a la Historia antigua se refiere, puesto que lejos han quedado los tiempos en los que se estudiaban en el aula estos temas bajo la dirección de libros como el de Rumeau de Armas (1971), en los que se profundizaba en la Historia antigua, haciéndose un estudio bastante pormenorizado de cada una de las más importantes civilizaciones de la antigüedad. Ahora únicamente hay dos asignaturas de Historia: en primero de bachillerato *Historia del mundo contemporáneo*, la cual, como su nombre indica, incide en los contenidos trabajados en el último curso de la asignatura de ciencias sociales en la ESO. Y, en el caso de 2º, *Historia de España*, una asignatura dividida en 12 bloques, de los cuales es uno el único que hace una breve mención a la Historia antigua, abarcando desde la prehistoria más arcaica hasta la España visigótica, refiriéndose a la Historia antigua únicamente para dar a conocer las colonizaciones sufridas por la península ibérica por parte de las antiguas civilizaciones orientales.

Esto supone que, una vez superada la educación secundaria obligatoria, en la educación no obligatoria el grueso del alumnado tampoco adquiera apenas ningún tipo de formación específica y útil sobre la Historia antigua, aunque hay que decir que hay una pequeña parte del alumnado que, efectivamente, podrá profundizar en los conocimientos sobre esa parte de la Historia, cursando una serie de asignaturas optativas entre las que destacan las siguientes:

-Fundamentos del arte: una asignatura impartida en primero de bachillerato como introducción a la Historia del arte que podrá cursarse en 2º. Sus contenidos aparecen divididos en 12 bloques, de los cuales tres se centran específicamente en el estudio del arte en relación a las culturas antiguas. De esos tres bloques el primero de ellos proporciona una aproximación a las antiguas culturas de Egipto, Mesopotamia, Persia y China; el segundo de ellos se centra en trabajar de la mano de la cultura griega, y el tercero está dedicado a la cultura y arte romano. Por lo tanto, esta asignatura puede proporcionar una buena base para introducir al alumnado en el conocimiento del mundo antiguo.

-Historia de la Filosofía: tanto en 1º de bachillerato, mediante el estudio del pensamiento de autores como Sócrates u Homero, como en 2º, al trabajar de la mano de Platón y Aristóteles, se produce un acercamiento hacia el pensamiento y la filosofía, aunque de manera muy somera, de la antigua civilización griega.

-Griego: esta asignatura permite a los alumnos, además de aproximarse al idioma utilizado antiguamente por tal civilización, conocer, tanto en 1º como en 2º de bachillerato, la geografía de la antigua Grecia, así como los rasgos más destacados de su Historia, proporcionando una idea sobre su sociedad, política, mitología y religión, además de que el trabajo con diferentes géneros literarios en 2º curso permite al alumnado mantener un contacto directo con las fuentes clásicas.

-Latín: del mismo modo que en la asignatura de griego, el alumnado trabaja directamente con fuentes que ayudan a conocer diferentes aspectos de la Historia de Roma. Además, se trabajan contenidos relacionados con la cultura, política, sociedad, arte..., en definitiva, se proporciona al alumno una visión general de la Historia de Roma, y, lo que es más importante, se da a conocer una buena parte del legado que nos ha llegado hasta la actualidad bajo la forma del idioma que utilizamos.

-Historia del arte: cursada en segundo de bachillerato, se convierte en el último reducto donde puede aprenderse algo sobre Historia antigua, pues el estudio de obras de arte de esta época lleva implícito el conocimiento del mundo en el que se desarrollaron. Además proporciona una buena oportunidad para conocer el tipo de edificios que se construían en la época, sus ideales de persona física, y sus ideas y visiones, aunque de forma muy breve, puesto que el currículo de esta asignatura es muy amplio, lo que obliga a los docentes, máxime teniendo en cuenta que los alumnos tendrán que enfrentarse a una prueba selectiva al acabar sus estudios, a no entretenerse en los pequeños detalles que pueden ser muy importantes en lo que a formación se refiere.

Por lo tanto, para concluir, el bachillerato otorga a la Historia antigua un puesto, claramente secundario para la mayoría de alumnos, pues únicamente podrán tener conciencia de esta parte de la Historia aquellos que decidan cursar toda

una serie de asignaturas optativas que, en la mayoría de los casos, trabajarán de forma muy somera contenidos relacionados con esta parte de la Historia.

1.3.- La Historia antigua en la ESO: experiencias personales.

En este epígrafe pretendo hacer un doble análisis sobre el lugar ocupado por la Historia antigua en el currículo de la ESO partiendo de mi propia experiencia, pues todos hemos sido alumnos, y recordamos, mejor o peor, el desarrollo de las clases en nuestra etapa de estudiante. Además, la conservación de los materiales proporcionados por los profesores me permite llevar a cabo un ejercicio que refresque mi memoria, pues me facilita poder juzgar a posteriori, como aquí voy a hacer, el trabajo que se llevaba a cabo en el aula, cuando yo era alumnos, desde una perspectiva diferente. Por otro lado, cursar el máster de formación de profesorado para la educación secundaria, al haber trabajado durante dos meses en un centro educativo, me ha proporcionado una visión clara de la situación actual a la que se ven sometidos los contenidos de Historia antigua, por lo tanto, el doble análisis que voy a exponer hace referencia, por un lado, a mi etapa como alumno de la ESO, y por otro, a la situación observada en el periodo de prácticas, analizando dos centros completamente diferentes, en tiempos también diferentes, y regidos por leyes diferentes.

Esto conllevará, imperativamente, trabajar sobre los materiales utilizados en las aulas, y más específicamente sobre los libros de texto empleados. Para ello conviene, en primer lugar, tener en cuenta estudios como el de Álvarez, Hernández y Martín, que analizan los contenidos sobre Historia antigua de los libros de texto empleados en periodos educativos anteriores a los que yo aquí voy a tratar, concretamente los de 1º y 3º de BUP, concluyendo que en ellos únicamente aparecen breves introducciones “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 Historia antigua” (1995, p. 32), presentando tales manuales una estructura basada en un texto general, una serie de términos que memorizar, textos clave, esquema cronológico, una breve documentación gráfica y finalmente algunos ejercicios para repasar. Bajo ese análisis llegan a la conclusión de que el reduccionismo

aplicado a esta etapa de la Historia la ha ridiculizado, y únicamente ha llevado a que en el aula existas desavenencias, incongruencias, e incluso malas explicaciones y contradicciones, pues la Historia antigua, unida a la prehistoria, únicamente ha llegado a ocupar un 15% de las páginas de los manuales, algo que consideran estos autores como aberrante. Similar tarea han realizado, y a similar conclusión han llegado, García y Pagés, analizando los contenidos sobre la Antigüedad clásica del manual *Occidente. Historia de las civilizaciones* de 1º de BUP de la editorial Vicens Vives, para acabar concluyendo que este manual pretende enseñar en 15 páginas una cantidad de contenidos inabarcable, provocando que lo que se trabaja sobre los contenidos que aquí nos conciernen sea poco y mal.

Finalmente, antes de comenzar tratando mi experiencia, fijarnos en el análisis hecho por los mismos autores (García y Pagés) sobre los libros de la editorial Santillana más cercanos a la actualidad, de 1996 y de 2002, es conveniente en tanto que pone sobre aviso de que el número de páginas dedicadas a la Historia antigua se ha visto implementado, pero únicamente por material gráfico, siendo los contenidos similares a los que se vienen tratando desde tiempo atrás.

Tomando como referencia estos trabajos creo estar en disposición de poder abordar a continuación un análisis personal sobre el trabajo de la Historia antigua en tiempos más cercanos, basándome en mi propia experiencia.

1.3.1.- Experiencia como alumno.

Mi estancia en 1º de la ESO abarco el curso académico 2005-2006, y tuvo lugar en el colegio Príncipe de Asturias, en la localidad de Ramales de la Victoria (Cantabria). Al ser un colegio pequeño y localizado en una zona periférica la modernidad educativa aún no había tomado las aulas, por lo que la principal herramienta de trabajo era el libro de texto, en este caso el libro de *Geografía e Historia 1º ESO*, serie Ítaca. A la hora de realizar este trabajo el que fuese dicho libro la herramienta principal de trabajo del alumno ha sido una suerte, puesto que los vestigios del trabajo llevado a cabo sobre él proporcionan mucha información acerca del desarrollo del curso, desde la metodología de trabajo y la selección de ejercicios que el docente proponía hacer a los alumnos, hasta las partes que se quedaron sin trabajar en ese curso. Pero antes de mencionar esto

es conveniente hacer un análisis sobre el formato del libro, sus contenidos y el tipo de actividades que recogía.

En libro está compuesto por 9 unidades didácticas, de las cuales las 4 primeras se refieren al estudio de la geografía, y las cinco siguientes abarcan el estudio de la Historia que va desde el inicio de la prehistoria hasta el fin del imperio romano de occidente. Esto supone que de esas 5 unidades se dedique una a la prehistoria, 3 a la Historia antigua (una a Egipto, otra a Grecia y otra a Roma), y una quinta unidad que, puesto que el libro fue elaborado para utilizarlo entre el alumnado cántabro, se reservó para trabajar los elementos propios de la prehistoria y la Historia antigua en esta región.

Puesto que son 3 las unidades referidas al tema que en este trabajo nos ocupa, centraré mi comentario únicamente en ellas:

La primera de ellas, entendida como la unidad seis del libro, bajo el título *de El antiguo Egipto*, dedica un total de 26 páginas al estudio de esa antigua civilización. Mencionar que son 26 las páginas que se ocupan para dar a conocer al alumnado la antigua civilización egipcia, teniendo en cuenta que está enfocado a jóvenes de 1º de la ESO, puede parecer que es una extensión adecuada, sin embargo, al analizar cada una de las páginas que conforman la unidad, la realidad es que el conjunto de la teoría podría acumularse en apenas seis páginas, pues las imágenes, mapas y ejes cronológicos ocupan un amplio espacio, y el resto está compuesto por un compendio de ejercicios, de los cuales un 90% consisten en que el alumno repita y plasme lo que aparece expresado teóricamente en la página anterior.

Cabe mencionar que la docente encargada de trabajar con nosotros estos temas se ajustó por completo al contenido del libro, y el subrayado y la marca de los ejercicios que se realizaban se convierte en una fuente para, a posteriori, poder hacer un análisis de la metodología empleada y del criterio que la profesora utilizaba para trabajar los contenidos de la materia.

Volviendo a centrarme en la propia unidad del libro, 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

la 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). A su vez es en la introducción donde se lanzan una serie de preguntas que podrían servir para fomentar la creatividad y curiosidad, en relación al tema que va a trabajarse, entre los jóvenes, pues las cuestiones están enfocadas con el objetivo de que los alumnos imaginen una posible solución, sin tener ningún dato, a preguntas del tipo “¿qué importancia tenía el río Nilo en Egipto? ¿cómo era la escritura en Egipto?” (p.153), de manera que dar respuesta a esas cuestiones requeriría de imaginación y reflexión personal, además de servir para despertar, al menos, una breve curiosidad por responder ante algo desconocido hasta el momento. Sin embargo, el tachado de estas actividades me muestra que no fueron tratadas en clase.

Centrándome ya en la propia materia, hay que decir que el conjunto de la unidad didáctica aparece dividido en 3 temas (división que seguirán las posteriores unidades). El primero de ellos dedicado a la Historia política, el cual se centra en mostrar las etapas en las que puede dividirse este periodo, así como los cambios territoriales, otorgándole una especial importancia al aspecto cronológico y espacial. El segundo de los temas se dedica a la sociedad y la economía, y muestra como esa sociedad estaba constituida de forma piramidal, describiendo levemente a cada uno de los grupos sociales que la componían (faraón, nobles, escribas, campesinos...), así como las diferencias, en lo que a la economía se refiere, del modo de vida en el campo y en la ciudad. También se introduce un tema que podría ser de gran interés para la formación en valores del alumnado, el del papel de las mujeres. Sin embargo, apenas le dedica unas líneas, por lo que resulta completamente inútil, aunque, en mi caso, tampoco fue trabajado en clase, pues, una vez más, así lo muestra el tachado. Finalmente, el último tema podría ser el que más llamase a los alumnos la atención, pues se dedica al legado egipcio, lo que supone realizar un análisis de las arquitecturas, pinturas, y, en general, los restos que han llegado a nuestra época, para lo que hay que tener muy presente la religión, pero el libro a penas le dedica espacio, y teniendo en cuenta que la docente se ajustó por completo a trabajar sobre él, la utilidad que el alumnado pudo extraer sobre ese trabajo es mínima.

Dos aspectos más son los que hay que destacar de la unidad, el primero de ellos es que, tras un largo compendio de ejercicio meramente repetitivos, aparecen un par de ellos que podrían ser más entretenidos y creativos, puesto que suponen una labor de reflexión-investigación muy apropiada para esta etapa. El primero de ellos consiste en responder a una serie de preguntas bajo el enunciado inicial de “imagina que fueras un director de cine que va a rodar una película ambientada en el antiguo Egipto” (p. 175), lo cual, a simple vista, sin lugar a dudas, va a llamar más la atención a los alumnos que otros enunciados anteriores como “¿Quiénes realizaban las tareas domésticas?” (p.163). Se plantea también un ejercicio de trabajo con internet o enciclopedias, lo cual sería muy útil para desarrollar muchas destrezas que debería ir adquiriendo un alumno de estas edades, como es la búsqueda de información verídica, rechazando las malas fuentes. Pero, siguiendo el hilo anterior, estas actividades tampoco eran desarrolladas en clase.

Igualmente, llamativo puede resultar que únicamente se trabaje sobre Egipto, y se deje de lado la civilización mesopotámica, a la cual únicamente se hace referencia en un párrafo descontextualizado al final de la unidad, junto a la civilización china e india, aspectos que tampoco fueron trabajados.

La siguiente de las unidades, *La civilización griega*, presenta una estructura muy similar a la ya comentada, con una introducción compuesta por un mapa y un eje cronológico, así como unas preguntas iniciales, seguido de un tema dedicado al estudio del espacio geográfico ocupado por esta civilización, y las etapas en las que se divide el periodo (civilización minoica, micénica, Grecia arcaica, clásica y helenística), acompañado de una breve explicación sobre el nacimiento de las polis, el desarrollo de las guerra médicas, y las polis de Atenas y Esparta. El segundo de los temas que compone la unidad se dedica, al igual que en la unidad previa, al estudio de la sociedad y economía de la época, y finalmente, en el tercer tema se trabaja el legado que ha llega hasta nuestros días, analizando la arquitectura, escultura, literatura, filosofía, mitología. Todo ello, unido a los ejercicios, que vuelven a ser de carácter repetitivo, desarrollado en un total de 32 páginas, deriva en que los alumnos trabajásemos estos temas de una manera muy teórica y memorística, además de superficial, pues son tantos aspectos a los que se hace referencia que no resulta posible trabajar ninguno en profundidad,

por lo que el aprendizaje no era para nada constructivo, sino acumulativo, y por lo tanto poco útil.

Es en este punto del libro donde se observa el error que suponía acumular tantos conocimientos en un mismo curso, dedicando la asignatura de ciencias sociales en 1º de la ESO para trabajar contenidos relacionados con la Geografía, la prehistoria y la Historia antigua, pues, al llegar a la octava unidad, *La civilización romana* (no voy a entrar en analizar su estructura puesto que sería repetir la señalada en las dos unidades didácticas anteriores), observo es que el libro no está trabajado, está en perfecto estado, lo que se traduce en que los alumnos que estudiamos ese año 1º de la ESO pasaríamos a un curso nuevo sin haber adquirido los conocimientos curriculares mínimos, de modo que muchas personas jamás han oído hablar de la Historia de Roma. Esto podría comenzar a dar una explicación para la pregunta lanzada en la introducción de este trabajo: ¿Cómo era posible que aquellos jóvenes viesan la imagen de la loba capitolina amamantando a Rómulo y Remo y desconociesen su significado? Podría decirse que esa situación es una consecuencia de situaciones como esta, de la cual no creo que sea culpable la docente encargada de impartir las clases, aunque podría haber empleado otra metodología, sino que la ley educativa vigente no se ajustaba lo suficiente a la realidad, y obligaba a ver muchos aspectos de forma muy somera, y a prescindir de muchos otros. Esto demuestra que no por tratar más contenidos en una clase los alumnos son mejor formados, sino que lo único que se crea es una situación de acumulación de conocimientos que, una vez pasada la evaluación, son desechados, puesto que su utilidad es prácticamente nula. Además, eso unido a la metodología empleada por la docente da lugar al surgimiento del diálogo que plantean Álvarez et al: “no lo entiendo- plantea el alumno- en clase de matemáticas yo me lo creo todo... bueno, pues me exigen la demostración. En cambio en la de Historia... lo que me exigen es solo que me lo crea” (1995, p.37). Esto se debe a que la docente únicamente se centraba en que los alumnos conociésemos lo que decía el libro, sin lugar a crear grandes dudas ni reflexiones, y sin hacer una selección de aquellos contenidos más útiles para vivir en nuestros días, para nuestro presente, pues aquello que no se relaciona de ningún modo con la actualidad acaba siendo entendido por un alumno como algo completamente inútil y repudiable. No obstante la docente

solo se ajustaba a cubrir las exigencias de la ley, una ley que ha ido aumentando esa cantidad de conocimientos curriculares mínimos, y, aunque la LOMCE, en lo que se refiere a Historia antigua, al menos en apariencia, le ha otorgado un espacio curricular mayor, es cuestionable que haya logrado solucionar el problema que aparece aquí reflejado. Trataré de dar respuesta a este planteamiento en el siguiente epígrafe.

1.3.2.-Experiencia docente.

Por otro lado, la experiencia como docente en prácticas en el centro María Auxiliadora de Santander me ha permitido analizar cómo es actualmente la realidad de la Historia antigua en las aulas de secundaria bajo la dirección de la LOMCE, pues he podido observar de primera mano cómo se trabajan estos temas y como vienen representados en los libros de texto más modernos, así como la documentación, herramienta básica del docente, que hace referencia al desarrollo y organización de las clases (me refiero a la programación didáctica y la programación de aula).

A su vez, la estancia en este centro me sirve para poder hacer una comparación con el instituto en el que yo curse la ESO, de manera que es posible hacer una comparativa de la misma materia en un entorno diferente, tanto geográfico, pues el centro María Auxiliadora se sitúa en pleno centro de la capital cántabra, como cronológico, ya que la ley vigente es diferente a la impuesta en mis tiempos de estudiante, o directivo, en tanto que, mientras que el colegio donde yo cursé la educación secundaria era público, este es concertado, regido por una congregación religiosa, los salesianos, “discípulos” de Don Bosco.

Lo primero que hay que señalar y recordar es que la Historia antigua en la ESO aparece representada, según el BOC extraordinario nº 39 que organiza los contenidos de la LOMCE en Cantabria, por cursos, en 1º y 2º de la ESO, sin embargo, en este centro, en lo que a la asignatura de ciencias sociales de 1º de la ESO se refiere, sigue trabajándose con el anterior plan, lo que supone que la Historia antigua se ve reducida a la última sección del primer curso de la ESO, y, para concretar, es reseñable que no se ha comenzado a hablar en dicho aula de Historia antigua hasta el 24 de abril, lo que supone que los alumnos tengan un total de poco más de 12 horas antes de la última evaluación para comprender la

Historia antigua de Egipto, Mesopotamia, Grecia y Roma. Solo queda preguntar: ¿A alguien le puede parecer posible que estos jóvenes aprendan algo de provecho sobre estos temas en el caso de que abarquen todos los contenidos que la ley exige teniendo en cuenta el tiempo del que disponen? En mi opinión, en el caso de no poder ampliar el tiempo a dedicar a esta parte de la materia (aunque de seguir la legalidad actual se trataría también en el segundo curso), convendría optar por la vía del -menos, es más-, y trabajar aquellos contenidos que realmente puedan ser importantes para formar unas buenas personas, desechando el resto, sin seguir el temario al pie de la letra, ni poner fin a las clases cortando una parte de la materia que es imprescindible para comprender la evolución de la Historia. Sin embargo, parece ser que es esa última opción la que suele triunfar, lo que significa que no se ve todo el temario, y hay partes de la Historia que muchos alumnos nunca conocerán.

Ahora bien, podría pensarse que el responsable de que únicamente quede ese tiempo para trabajar la Historia antigua en el aula sea el docente, algo que yo no voy a descartar del todo, por ello que creo que es conveniente analizar, en primer lugar, el libro de texto, y, a continuación, la programación presentada por el encargado de la materia:

El libro interactivo de *Geografía e Historia, 1º ESO* de edebé, es la herramienta de estudio básica utilizada en este centro tanto por el profesor como por el conjunto de los alumnos, y está compuesto por un total de unas 300 páginas, lo cual, de entrada, ya parece inabarcable para un nivel de 1º de la ESO, además de que presenta multitud de enlaces a diferentes webs, foros, noticias, textos, o actividades, que son una importante fuente de información, pero que suponen una cantidad de contenidos que ya desde un primer momento puede deducirse que en muchos casos van a ser desechados por la falta de tiempo que hay para poder trabajar sobre ellos. A su vez estas páginas están segmentadas en un total de 14 unidades didácticas, de las cuales únicamente las cuatro últimas tratan sobre Historia antigua. De ellas la primera, bajo el título de “Las primeras civilizaciones”, hace referencia a un total de cuatro civilizaciones en 24 páginas (mesopotámica, egipcia, hebrea y fenicia). La antigua civilización griega recibe un trato más favorable, con una unidad dedicada exclusivamente para sí misma, y, por último, la civilización romana, que recibe el mismo trato que la griega. Pero

además hay una cuarta unidad, “De Iberia a Hispania”, donde se centra el estudio de la península ibérica durante la antigüedad (Aunque es obvio que no será posible trabajar sus contenidos por falta de tiempo). No obstante, cabría hacer mención a los contenidos y actividades presentados en estas unidades, y, sin entrar en el detalle de estos, lo que se aprecia es que aparecen completamente regidos por una ley que da poco espacio de margen, y que se quedan a un nivel muy superficial, sin permitir trabajar los contenidos verdaderamente importantes. Además, los ejercicios planteados, aunque muy diversos, por lo general son de incisión sobre los contenidos, dejando de lado muchos elementos transversales que, como posteriormente expondré, podrían ser trabajados.

Además la programación de aula y la programación didáctica son una buena fuente para analizar el desarrollo de las clases, así como la metodología empleada, y lo que muestran es que cada unidad didáctica está secuenciada del mismo modo, con una fase de presentación, en la que el docente pone a los alumnos en el contexto que se va a trabajar, se realizan diferentes cuestiones para comprobar lo que saben sobre la materia que va a tratarse y se buscan diferentes fórmulas de motivación para pasar a una segunda fase, que sería la de desarrollo de la unidad, en la que el docente adquiere, al menos en un primer momento, el papel de narrador, y se realizan diferentes actividades de lectura, trabajo con mapas, textos, visualización de videos y realización de diferentes ejercicios de los que aparecen en el libro, para acabar haciendo, en lo que sería la tercera fase, una breve síntesis de todo lo trabajado en la unidad, basada en la resolución de los ejercicios finales del libro.

Finalmente, si tenemos en cuenta que los alumnos se fijan especialmente en trabajar sobre aquello que va a ser evaluado, conviene hacer un breve comentario sobre la rúbrica propuesta en la programación didáctica para elaborar la evaluación, y lo que se observa es que se da una especial importancia a que los alumnos conozcan la cronología de determinados acontecimientos e hitos, así como que sean capaces de repetir lo que pone en el libro, pues se valora que sepan comentar los rasgos y las características de determinados elementos, como puede ser el caso de la sociedad, la economía o la cultura de una civilización concreta (egipcia, griega, romana...), de manera que los alumnos únicamente realizan un trabajo de memorización y repetición que, al

menos desde mi punto de vista, es, a la larga, poco útil. Únicamente dos rasgos de las rúbricas empleadas para evaluar el conocimiento que los alumnos tienen sobre la parte de la materia sobre la que trata este trabajo son las que verdaderamente se fijan en lo formativo: en primer lugar el que los alumnos sean capaces de comparar entre el sistema democrático actual y la democracia griega, y en segundo lugar que sean capaces de hacer un breve análisis sobre el patrimonio que hasta nuestros días ha llegado, lo cual supone que aquellos elementos que verdaderamente podrían resultar enriquecedores en la evaluación tienen únicamente un pequeño lugar, primando, por ende, los ejercicios memorísticos.

Por lo tanto, en resumen, lo que se puede decir es que la Historia antigua sigue teniendo un papel muy secundario en la ESO, perjudicada por la falta de tiempo para ser trabajada, y por la rigidez legal que sobre los contenidos se establece, de manera que creo estar en condiciones de poder afirmar que hace unos años el papel de la Historia antigua en las aulas estaba muy poco representado, y la situación en la actualidad no ha cambiado, puesto que no se sigue una organización que permita un buen trato de estos contenidos, ya que, incluso de tenerse en cuenta la división que el BOC nº 39 plantea, separando la Historia antigua de roma en un curso diferente, habría que retomar los contenidos trabajados en 1º, lo que supondría que sería otra parte de la materia la que saldría perjudicada, planteándose una situación difícil de resolver, pero no imposible, tarea que corresponde abordar a las altas autoridades educativas.

2.-La Historia antigua: una herramienta para la formación de buenos ciudadanos.

Una vez analizado el trato que la Historia antigua ha recibido y recibe en la educación secundaria, tanto por parte de la legislación como dentro del aula, podría pensarse que es así ya que no es posible extraer de ella nada más con un gran valor formativo para los alumnos. 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.

Otros estudiosos como Schmitt- Pantel le atribuyen tres rasgos a la Historia antigua por los que debe ser imperativamente trabajada: “La ciudadanía, la construcción de las diferencias en Europa y la Historia de las religiones” (Según García y Pagés, 2008, p. 693), además de que sirve para “formar alumnos conscientes de la necesidad de defender y respetar el patrimonio (...) para que la herencia que hemos recibido de siglos de civilización pase en las mejores condiciones posibles y enriquezca a las futuras generaciones” (Equipo directivo de Íber, 1994, p.6).

La legislación, ya desde tiempo atrás, viene defendiendo la promoción de alumnos con una buena formación en valores. Por ejemplo, en el caso de la LOGSE, el real decreto 1907-1991, en la introducción referente a la asignatura de ciencias sociales, establece que una de sus funciones debe ser la de consolidar y enriquecer “las actitudes y los valores relacionados con la realidad

humana” (p. 41), promoviendo así un aprendizaje significativo. De igual modo la LOE continuaría por esta vía cuando se señalaba en el BOE nº5 que en la asignatura de ciencias sociales tendrían que ser destacados aquellos rasgos “cuya aportación, vista desde la perspectiva temporal, pueda resultar más significativa en la configuración de las sociedades actuales” (2007, p.702), complementándose así mutuamente la asignatura de ciencias sociales con la de educación para la ciudadanía, puesto que se señala que “la selección de objetivos y contenidos de esta materia tiene en consideración la presencia en la etapa de las materias de educación para la ciudadanía y los derechos humanos y educación ético-cívica que complementa el conocimiento de lo social” (2007, p. 703).

Finalmente la ley actual, la LOMCE, exige el trabajo de contenidos relacionados con los valores y las actitudes, lo cual se refleja, por ejemplo, cuando el BOC extraordinario nº 39 establece que en la asignatura de ciencias sociales “los contenidos deben estar al servicio de las competencias, no son un fin, sino un medio para adquirir las competencias clave a través de una serie de capacidades” (2015, p.2996), y teniendo en cuenta que una de esas competencias recibe el nombre de -Competencia social y cívica-, y que consiste en que el alumnado aprenda a respetar “las distintas realidades que se producen en su entorno y en otros diferentes al suyo (...) practicando la tolerancia y no discriminación, valorando y respetando la diferencia de sexos, de razas y de procedencias y la igualdad de derechos y oportunidades” (2015, p. 2996), considero que los ejemplos de posibles usos para la formación en valores del alumnado a partir de la Historia antigua que propondré a continuación resultan, sino imprescindibles, muy convenientes para la buena formación de estos.

Además, revisando la documentación de un centro escolar referente a la asignatura de ciencias sociales, obviamente encontraremos reflejada la intención de promover entre los alumnos toda una serie de valores, aunque en la práctica no se vea bien claro. Por ejemplo, la programación de aula para el curso 2016-2017 en el colegio salesiano María Auxiliadora, en su parte referente a Historia antigua, nombra en todo momento como formación transversal la educación moral, la educación para la paz, o la educación para la no discriminación por razones de diferencias raciales o sexuales. Todo ello podría abordarse de una

forma precisa y entiendo que formativa para los alumnos a través del trabajo de los ejemplos expuestos a continuación.

2.1.-Mesopotamia y Egipto: enemigos del fundamentalismo religioso:

La primera de las capacidades útiles para construir una ciudadanía mejor cuya promoción entre los jóvenes podría trabajarse a partir de la enseñanza de Historia antigua, la capacidad crítica, voy a ejemplificarla tomando una pequeña muestra del amplísimo legado mitológico mesopotámico, casi olvidado por completo en las aulas de secundaria, y de la religión egipcia.

El objetivo de trabajar bajo esta perspectiva sería ampliar la visión de los alumnos sobre la idea que puedan tener de los textos sagrados, tanto del Corán como de la Torá como de la Biblia (éstas últimas comparten parte de sus escrituras), para prevenir así el florecimiento de los tan peligrosos fundamentalismos religiosos. La discusión en el aula podría comenzar con la introducción del concepto de -jardín del edén-, el cual las tres grandes religiones de la actualidad tienen incorporado de un modo u otro, pues, si el Génesis 2: 18 dice que “El señor Dios plantó un jardín en Edén, al oriente”, en el Corán, en Sura 2: 35, se dice: “¡Adán! ¡habita con tu esposa en el jardín (...)!”.

En relación a ese concepto lo primero que tendría que aclararse a los jóvenes es que ha sido relacionado por los especialistas en la materia con un vocablo asirio, *Edinu*, que hacía referencia al conjunto del territorio recogido entre el sur de Babilonia y el Golfo Pérsico, donde se encontraba un reino denominado como *Kar duniash*, cuya traducción significa jardín del Dios, un espacio atravesado por el Éufrates y sus afluentes, lo cual podría representar, y así lo han interpretado numerosos historiadores, los cuatro ríos que menciona la Biblia en Génesis 2:10: “Un río salía de Edén para regar el jardín, y de allí se dividía en cuatro brazos”. Por otro lado no estaría de más mencionar a los alumnos que eso es solo una interpretación, como casi todo en la Historia, puesto que otras teorías identifican a esos ríos con el Nilo, Tigris y Éufrates, aunque faltaría uno de localizar, el que es denominado en la biblia como Pisón, pero, sea cual sea la interpretación que a los alumnos les mostremos, el resultado debiera ser el mismo, hacerles sabedores de que el concepto del Jardín del Edén hace una alusión a la zona

cercana a Babilonia, lo cual podemos justificar aún con mayor fuerza teniendo en cuenta que el relato del Génesis se escribió en torno al siglo VI a.C, época en la que los judíos, sus autores, se encontraban asentados en Babilonia. Pero aún hay más, sería muy recomendable entregarles a nuestros pupilos (para trabajar sobre ello) fragmentos de dos textos que, sin ninguna duda, conocieron esos judíos escritores del Génesis: el poema de Gilgamesh y el de Enki y Ninhursag, puesto que, en el primero de ellos aparece un personaje, Utnapishtim, que habita la tierra de Dilmun, “lugar en el que desembocan cuatro ríos (...), un jardín repleto de diferentes tipos de árboles ricos en frutas, donde además no existe la muerte” (Alonso López, 2017, p.48). En el mismo lugar, el Dilmun, tiempo antes que Utnapishtim habitaron Enki y Ninhursag.

Por otro lado, en los jardines de todos los relatos citados se habla de la presencia de una multitud de árboles frutales, y entre ellos hay alguno que comparte algunas características, como la prohibición. Así pues, el mismo Corán señala en Sura 2: 35 que “¡(...) no os acerquéis a este árbol!; si no queréis ser los impíos”, mientras que en la Biblia está presente el árbol de la ciencia, del bien y del mal, del que Dios prohíbe a Adán y Eva comer. Se convierte en labor del profesor enseñar a sus alumnos que estos relatos de carácter religioso, que incluso en la actualidad son conocidos por todos, y en muchos casos interpretados como reales, ya habían sido escritos mucho tiempo atrás, y son copias de otros textos, pues en el poema de Enki y Ninhursag se habla de unas plantas que Ninhursag cosecha en la tierra de Dilmun, y que, no deseando que nadie se las coma, Enki lo hace, lo que causo que la Diosa decidiese enfrentarse a él, deseando su muerte (Jiménez Zamudio, 2013). Por el contrario, en el poema de Gilgamesh también se menciona una planta, en este caso no prohibida, sino secreta, escondida bajo las aguas del lago del país de Utnapishtim, que proporcionaba la vida eterna, y que Gilgamesh consigue sacar de allí, y es ahí donde aparece otro de los personajes que será representado también en la biblia, la serpiente, que en este caso se come la planta, impidiendo a Gilgamesh obtener la eterna juventud. En el caso de la biblia es también una serpiente la que logra urdir un engaño para que Adán y Eva tomen la fruta del árbol prohibido, provocando su expulsión, y, por otra parte, en el Corán aparece el mismo personaje, pero esta vez no se le denomina como serpiente, sino como demonio.

Otra de las perspectivas a analizar: Ninhursag encarna a la mujer en el poema de Enki, y es la que le proporciona los males, representando lo que podría entenderse en el caso del Génesis como la faceta de Eva que conduce a Adán al pecado, pero, aparece también la Diosa Nin-ti cuando Enki enferma por el castigo de Ninhursag, cuyo nombre, según Alonso López (2017), significa dama de la costilla, y es la que le cuida hasta su sanación. Además, el sufijo -ti significa hacer vivir, del mismo modo que el nombre hebreo de Eva se traduce por vivir. Sea como fuere, de un lado aparece una faceta femenina que cuida de Enki, y otra que es la que le destruye. En el relato de Gilgamesh el personaje Enkidu vivía feliz hasta que una mujer, Samhat, se mostró ante él, y este se acostó con ella, adquiriendo una nueva conciencia racional que le hace conocedor del bien y del mal. A su vez, en la tablilla VI del poema del Gilgamesh, la Diosa Istar hace una serie de ofrecimientos a este rey, que él rechaza, sabedor de los males que su aceptación le traerían, y de hecho el rechazo de estas ofertas también le trajo males a su tierra, por lo que aparece la mujer como la gran causante de los males del hombre, teniendo el mismo rol que los judíos le otorgaron a Eva en el Génesis. No así ocurre lo mismo en el Corán, donde no se les achaca a las mujeres ninguna responsabilidad. (Sería imprescindible mostrar a los alumnos que esos escritos sagrados tienen un origen puramente literario, no solo para evitar que aflore el fundamentalismo religioso, sino también porque interpretar la visión de la vertiente femenina que se realiza puede traer graves consecuencias de odio o desprecio hacia las mujeres).

Sobre la creación de Adán también podríamos mostrarles a los alumnos una comparativa esclarecedora del carácter literario de los textos, puesto que, del mismo modo que “el señor Dios formó al hombre del polvo de su tierra” (Génesis 2:7) a su imagen y semejanza; a Gilgamesh “la forma de su cuerpo la diseñó la señora de los Dioses” (San Martín, 2005, p, 92), y “Aruru (...) pellizcó un poco de barro, y lo tiró al erial. En el erial hizo a Enkidu.” (San Martín, 2005, p, 96), y en el Corán se expresa que: “Él (Dios) es quien os ha creado de una sola persona” (Surá 6: 98). Por lo tanto, manejando esta información los alumnos no tardarían en percatarse de que son mismos factores los que se van repitiendo en unas y otras narraciones, dándose cuenta de la enorme carga literaria que compone a los textos sagrados de hoy en día.

Por cerrar la comparativa entre los textos sagrados y poemas o mitos provenientes de la vieja Mesopotamia cabe mencionar el relato bíblico del diluvio, que creo que es conocido por la totalidad de las personas, en el que Dios decide exterminar a todo ser viviente a excepción de Noé, a quien le dice, según Génesis 6:18-19 “Entrarás en el arca tú y tu mujer tus hijos y sus mujeres (...y...) una pareja de cada especie”, salvándoles así de la gran tormenta que todo lo inunda, y, al final de relato, Noé soltará, alternativamente, un cuervo y una paloma, hasta que la paloma finalmente no regresa, demostrando que ya el agua ha abandonado el terreno y se puede salir del arca. De igual modo, en el poema de Gilgamesh, los dioses deciden que caiga un diluvio mortal, y a Utnapishtim le dicen: “derriba la casa, hazte una nava (...) ¡Sube semilla de todo lo que vive a bordo de la nave!” (San Martín, 2005, p, 272), y, al igual que en el Génesis, tras el diluvio se sueltan alternativamente una paloma y un cuervo, solo que, en este caso es el cuervo el que no vuelve tras haber encontrado tierra.

Por continuar con el mismo tema, el de los textos sagrados, pero haciendo uso de una pequeña muestra del amplísimo legado egipcio, con el objetivo de continuar incrementando la capacidad crítica de los alumnos en lo que a este aspecto se refiere, podría ser presentado el episodio bíblico de la huida de la sagrada familia a Egipto, según el cual un ángel le dijo a José: “levántate, toma al niño y a su madre, huye a Egipto y estate allí hasta que yo te avise, porque Herodes va a buscar al niño para matarlo” (Mateo 2:13). Este episodio bíblico ha sido considerado como uno de los principales pilares que sustentaron la aceptación, por parte de quienes después se denominarían coptos, de la tradición cristiana en Egipto, pero, no sería esto casual, sino que, como señala Pérez Accino: “La historia de Jesucristo tal como se narra en los evangelios guarda evidentes paralelismos con la de Horus, Isis y Osiris” (2017, p, 37), pues también Isis tuvo que esconder a su hijo Horus en el Delta para protegerle, en este caso, de su tío Seth, al igual que Jesús es escondido de Herodes.

Muchos son los paralelismos que se podrían hacer ver a nuestros alumnos en el aula si comparamos ambos textos, pues, además de lo ya mencionado, Horus también es concebido de forma milagrosa, puesto que su padre estaba muerto, y, aun habiendo sido reconstruido y revivido, Isis no encontró su miembro viril, sino que fabricó uno artificial, por lo que, al igual que María, puede decirse que

concibió a Horus milagrosamente. Además, la muerte de Osiris fue una muerte cruenta, al igual que la de Jesús, con la única diferencia de que en un relato lo sufre el padre y en el otro el hijo, y ambos resucitaron. Otro símil que se encuentra es que Jesús se erige como quien salvará a los muertos y les resucitará, y Horus será quien a los muertos les dará una nueva vida al llevarles al reino de su padre Osiris.

Finalmente, un paralelismo que creo que puede resultar muy significativo, puesto que es ampliamente conocido en su vertiente cristiana, es que la eucaristía, por la cual el pan y el vino representan el cuerpo y la sangre de Cristo, ya estaba presente en el antiguo Egipto, siendo el pan y la cerveza, en este caso, los que representaban el cuerpo de Osiris.

Dicho todo esto, lo que creo que podría conseguirse enseñando en las aulas este tipo de materia es aumentar exponencialmente la tan necesaria capacidad crítica del alumnado con un tema que se tiene muy oculto, y que, a mi entender, a pesar de la peligrosidad de enseñarlo por la posible oposición que pueda causar, tanto de familias, determinados profesores, o grupos, debería de ser algo imprescindible, en tanto que lo concibo como un método preventor de los peligrosos fundamentalismos religiosos que, en el caso de la religión islámica, tan presente está en nuestros días, y que, no olvidemos, en el caso de la religión cristiana lo ha estado en su día, y aún hoy, en determinadas partes del mundo, lo está.

Por lo tanto, trabajando con fragmentos de los textos aquí mencionados, mediante la elaboración de una actividad consistente en marcar comparaciones entre los diferentes relatos, podríamos desarrollar esa exigencia que la LOMCE plasma en uno de sus abundantes criterios de evaluación, consistente en que los alumnos sepan trabajar con fuentes, comparando diferentes relatos mediante la realización de una lectura comprensiva que les ayude a reconocer el papel de la mitología y las expresiones religiosas de las primeras civilizaciones, analizándose información de forma crítica, tal y como ya la LOE exigía, o anteriormente la LOGSE, cuando señalaba en el Real decreto 1007-1991 que era preciso analizar, comprender y enjuiciar los problemas del mundo actual, adquiriendo los alumnos un juicio crítico.

2.2.-La sociedad griega: un ejemplo de diversidad sexual.

La antigua Grecia es entendida en la actualidad como un modelo de sociedad admirable, muy moderno y avanzado en todos sus aspectos para aquella época. A este respecto nos puede servir como una herramienta muy útil para abordar algunos temas que actualmente se han convertido en una preocupación dentro de los sistemas educativos, como puede ser el presentado por A. Villar e I. Mujica bajo el título de *Dificultades para abordar la diversidad sexual en el aula* (2009, p.53), donde expresa la idea de que la diversidad sexual es algo que en nuestra sociedad debería ser tratado en las aulas para promover su total aceptación y respeto por parte del alumnado como parte de la atención a la diversidad, a fin de evitar muchos casos de acoso y bullying que se dan en relación a la no aceptación de las diferentes condiciones sexuales.

Una de las primeras herramientas con la que podríamos trabajar en clase estos temas sería a través de la lectura de diferentes poemas contenidos en la colección teognidea, pues en ellos se trata el amor y deseo, tanto hacia personas de diferente sexo, como hacia personas del mismo, de un modo similar, convirtiéndoles en unos “versos que no estarían fuera de lugar en poesía de carácter didáctico, moralizador o político” (Dover, 2008, p. 101).

Pero seamos realistas, a los jóvenes de secundaria, por lo general, la poesía amorosa les interesa bastante poco, y, aunque estos poemas podrían servir como introducción, habría que buscar un tema que les interesase más, y es la guerra uno de esos aspectos que más suelen llamarles la atención, y, por consiguiente, sus personajes. En este punto encontramos diversos ejemplos con los que podrá trabajarse el tema de la diversidad sexual, y, el primero de ellos que aquí yo propongo, se extrae del clásico de la *Ilíada*, pues su personaje central, Aquiles, digno de admiración, puede, y así se ha hecho, interpretarse como un enamorado de su fiel compañero Patroclo. Esta obra, además de ser un canto de guerra, puede ser interpretada, y aún en mayor medida si hacemos una buena adaptación a nuestros jóvenes, como un canto de amor, en primer lugar, porque es por amor (entre Menelao y Helena) por lo que se inicia la guerra de Troya, y, en segundo lugar, y es lo que nos interesa para tratar este tema, porque es el amor que Aquiles procesa hacia Patroclo el que provoca el inicio de la supremacía aquea contra los troyanos. Que los alumnos entiendan que el

desarrollo de esa historia viene marcado por la muerte del querido Patroclo, y la ira que se despierta en Aquiles al saber de ello, se convierte en una necesidad para que, a partir de la lectura de determinados fragmentos del texto de la *Ilíada*, entiendan que el amor entre dos personas del mismo sexo no es una invención de la actualidad, sino que está presente ya desde hace mucho tiempo, y que, de ese modo, comiencen a entenderlo como algo normal. Además, al entender que Aquiles estaba enamorado de Patroclo y de otros personajes como la joven Briseide, cabe la posibilidad de que se cree en su conciencia la idea de que el amor entiende de personas, y no de sexos, puesto que se puede querer a personas de diferente sexo.

Similar ejemplo nos encontramos con otro gran personaje histórico, el macedónico Alejandro Magno. Para poder relacionar a Alejandro Magno con un tema que implique promover la aceptación de la diversidad sexual tendría que tratarse en el aula la sociedad griega de la época, y darse a conocer que había una amplia aceptación de que aquellos individuos que poseyesen esclavos pudiesen mantener relaciones amorosas o sexuales con ellos, mientras que, por lo general, cuando esto ocurría entre ciudadanos (hay que recordar que un esclavo no era reconocido como ciudadano) era frecuente rechazado y condenado, pues no se aceptaba tal situación. Para ejemplificarlo a través de Alejandro Magno, el gran conquistador de Grecia, encontramos en el libro LXVII de las vidas paralelas de Plutarco una cita que demuestra que era bien visto que este se besase con uno de sus esclavos, por ejemplo, con el eunuco Bagoas, pues se dice que “fue (Bagoas) y se sentó al lado (de Alejandro), lo que visto por los macedonios aplaudieron y gritaron sin cesar que lo besase, hasta tanto que abrazándole le dio un beso”.

Por otro lado, conocido es también su amor por Hefestión, otro hombre de guerra, un general que trabajó en las campañas junto a Alejandro, y que se convirtió en su hombre de confianza, de modo que “Alejandro confiaba de forma ciega en su consejo y en sus conocimientos” (Cervera, 16-11-2016), e incluso se cree que hubiera sido su sucesor de no haber muerto con anterioridad. De ambos se dice que tenían una relación amorosa en secreto, y poco dicen las fuentes acerca de ello, ya que, como he mencionado con anterioridad, no era algo bien visto por la sociedad, pero, lo cierto es que su muerte provocó en el rey macedónico un gran

dolor, que le llevó a crucificar al médico que no logró salvarle la vida, y, al igual que hizo Aquiles según la *Ilíada*, celebro unos fabulosos juegos fúnebres en su honor y memoria.

El famoso batallón sagrado de Tebas se convierte en el tercero de los ejemplos cuya utilización propongo con el objetivo de crear entre el alumnado una ideología de aceptación sobre las diferentes orientaciones sexuales, pues creo que resulta curioso, y que llama verdaderamente la atención entre los jóvenes, la idea de que existía un batallón “conformado por amantes homosexuales, aprendiz y maestro, que se convirtió en una de las tropas más temidas de la antigüedad” (Cervera, 2016). Saber que un total de 150 parejas de jóvenes, educados y entrenados duramente en el gimnasio, consiguieron llevar la gloria a Grecia durante unos 33 años, librándose del dominio de la polis espartana, les hará comprender a los alumnos que no hay mayor fuerza que la del amor, sea, o no, entre personas del mismo sexo, pues quedará demostrado, y comprenderán que, como señalaba Plutarco, el amor crea una fuerza muy difícil de superar, y que, por ello, debe ser respetado en todas sus formas, tal y como comprendieron los tebanos, que observaron que ganaban más aceptando esta situación que rechazando ese tipo de amor.

Señalar que incluso el mayor enemigo de este ejército, Filipo II, el padre de Alejandro Magno, mostró su respeto por los integrantes de este batallón, una vez muertos tras su ataque, demuestra que, en contra de ser marginados o rechazados por sus apetencias sexuales, incluso los extranjeros reconocieron sus méritos y les admiraron.

Por lo tanto, explicando estos tres ejemplos podríamos abordar un tema que se ha convertido en una verdadera preocupación educativa, el de fomentar el respeto hacia la diversidad de condiciones sexuales. Pero, estos tres ejemplos creo que resultarían insuficientes, y dejarían los objetivos a medio cumplir, ya que únicamente hacen referencia a la homosexualidad masculina, dejando de lado dos temas, a mi entender, claves.

El primero de ellos es el que hace referencia a la homosexualidad femenina. No debemos de olvidar que la diversidad de orientaciones sexuales afecta tanto a los chicos como a las chicas, y centrarnos únicamente en trabajar estos temas

desde el lado masculino supondría un factor de desigualdad. Sin embargo, hay que decir que la documentación referente a la actividad sexual femenina griega es mucho más escasa que la masculina, por lo que es más difícil abordar esta óptica, pero, aun así, contamos con algún ejemplo, como los que nos proporciona Juan Francisco Martos en su artículo *Homosexualidad femenina en Grecia y Roma*. Una de las primeras perspectivas que podemos adoptar para tratar este tema en clase es una perspectiva mitológica, ya que la mitología nos cuenta que Diosas como Artemisa, Atenea, o las ninfas, mantuvieron en diversas ocasiones relaciones de tipo homosexual entre ellas, lo cual sería útil para que los alumnos se diesen cuenta de que incluso a los dioses, o diosas en este caso, se les atribuye en alguna ocasión la práctica homosexual como algo normal. Pero, bajando más a la parte de la realidad histórica, se puede hacer una presentación de personajes reales, como puede ser Lesbia Megila, una mujer que fue muy nombrada y conocida en su tiempo por mostrar, ante todos, su apetencia homosexual y por tener multitud de amantes femeninas. Pero todavía puede resultar más atractivo para los alumnos que les presentemos el arte o determinados objetos arqueológicos como muestras de la existencia de esa práctica homosexual femenina, pues, como señalan Álvarez y Hernández, “ a mayor riqueza de imágenes mayor interés suscitará” (1995, p.33), y para ello, entre otros objetos, contamos con el *olisboi*, una especie de consolador que las mujeres utilizaban en sus relaciones. Pero, por si no fuese suficiente, existen diversas representaciones artísticas en las que este *olisboi* aparece representado, como la representación en una copa ática del siglo VI a.C, en la que aparece una mujer ciñéndose a la cintura este aparato, o, aún más representativas de este tema, las pinturas suburbanas de Pompeya, donde la relación sexual entre mujeres tiene un lugar muy destacado

Por lo tanto, aunque es más complicado, creo que no debe dejarse de lado en un aula de la ESO el trato de la homosexualidad femenina en el caso de abordar este tipo de temas que en la actualidad tanta fama están adquiriendo, del mismo modo que deben ser tratados aspectos relacionados con la transexualidad o el travestismo, más aún cuando nos encontramos, recientemente, con intentos de extender el odio hacia este sector de la población por parte de organizaciones como la ultracatólica y conservadora HazteOir. La Historia antigua no nos

permite hablar directamente de la transexualidad, pues hay que tener en cuenta que los cambios de sexo no han sido posibles hasta que recientemente la tecnología ha estado lo suficientemente avanzada, sin embargo, se puede tratar el tema bajo la óptica de que existían ciertos ritos de travestismo enfocados a la transexualidad, como son los propios de la religión Dionisiaca, en la cual, según Molina, era entendido “el travestismo o cambio de vestimenta como elemento de cambio de sexo entre los adeptos a esta religión” (2015, p.40). Para ello es posible trabajar con los alumnos fragmentos de obras literarias como *Bacantes* de Eurípides, considerada como “uno de los testimonios completos más antiguos y directos que se poseen” en relación a los rituales dionisiacos (P. J. Molina, 2015, p.45), donde se expone claramente la práctica del cambio de roles entre hombres y mujeres para con estos rituales. Además, contamos con muchos otros fragmentos en los que se tratan este tipo de temas, pues recordemos que incluso los grandes Dioses griegos, como Zeus, no dudaron en determinadas ocasiones en travestirse para conquistar a determinadas deidades o mortales, y conseguir su amor aparentando tener otro sexo.

De este modo, trabajando en el aula con fuentes clásicas, se lograría fomentar la formación en valores de los alumnos de una manera educativa entretenida para ellos, llevándose a cabo un aprendizaje significativo que fomentase la tolerancia y el respeto entre los jóvenes, y que, en definitiva, ayudase a fomentar la paz.

2.3.-El fomento de la igualdad de género: mujeres romanas.

“Si pudiéramos vivir sin esposas (...) nos libraríamos todos de este estorbo; pero ya que la naturaleza a dispuesto que no se pueda vivir con ellas felizmente, pero tampoco sin ellas de ningún modo, habrá que mirar por la salvación general antes que por un placer efímero” (palabras pronunciadas por el censor Metelo Numídico en el año 131 a.C según Mañas, 2003, p. 192).

Comenzar una clase dedicada al estudio de una parte de la sociedad romana mostrando este texto puede ser una forma de producir entre los alumnos, y muy especialmente entre las alumnas, una situación de frustración y enfado que

despierte su atención y ganas de enfrentarse, y espero que, de oponerse, a estas ideas.

La propia LOMCE exige a los docentes trabajar sobre el papel de las mujeres en la sociedad, y adaptando un enfoque que vaya a incitar a las chicas a seguir luchando por mantener, o más bien por conseguir adquirir, un rol de igualdad con el otro sexo, sería también viable conseguir ese objetivo que la anterior ley educativa marcaba (LOE) de “favorecer el desarrollo de la capacidad de ponerse en el lugar de otro, es decir, la empatía” (BOE nº5, 2007, p.703), mostrando a los chicos la situación a la que se enfrentaron las mujeres y su lucha por lo derechos.

Son muchos los trabajos en el ámbito de la educación que se han elaborado recientemente con el objetivo de paliar la desigualdad de género, y fomentar entre los alumnos la idea de igualdad entre hombres y mujeres, tales como el de *Educación en la igualdad de género, -cien propuestas de acción-*, de Escámez et al. (2008), en el que, como su título indica, se ofrecen cien propuestas educativas para trabajar en aulas de diferentes cursos o niveles sobre este tema, con el objetivo de poner freno a la desigualdad de género que tanto marca a nuestra sociedad. Hay que decir que no es sencillo afrontar este reto, teniendo en cuenta que la no igualdad entre hombres y mujeres viene marcada históricamente desde tiempos muy lejanos, sin embargo, del mismo modo que la desigualdad ha estado presente en la Historia, también lo ha estado la lucha, especialmente de la mano de muchas mujeres, por ir ganando peso en la sociedad. A este respecto mi propuesta educativa se basa en, tomando como referencia a la sociedad romana, mostrar a los alumnos la situación de las mujeres en esta sociedad, haciendo una especial incisión en los cambios positivos que tuvieron lugar en el siglo I.

La primera parte de la actividad consistiría en mostrar la situación de inferioridad, con respecto a los varones, a la que estaban sometidas las mujeres romanas, algo que podría hacerse no solo con la sociedad romana, sino tomando como referencia dos obras clásicas griegas de enorme fama, la *Ilíada* y la *Odisea*, pues en ambas vemos que las mujeres son interpretadas como meros objetos de cambio. En la primera de ellas lo vemos claro si atendemos al motivo de la batalla, el rapto de Helena, tratada con un mero territorio al que conquistar, y, en el

segundo de los casos Penélope se vuelve un perfecto ejemplo de la situación en la que se encontraban las mujeres, rodeada de hombres ansiosos por tomarla y poseer todos sus bienes. Sin embargo, vamos a centrarnos en este epígrafe únicamente en el ejemplo de las mujeres romanas.

Así pues habría que comenzar señalando que las mujeres que vivieron en la roma de los siglos previos al siglo I eran consideradas casi como un objeto más posesión de los hombres, lo cual demuestra la existencia de la denominada *tutela mulerium*, una supervisión llevada a cabo por parte de los hombres sobre las mujeres, en tanto que consideraban que la mujer era “inferior por naturaleza y no poseía autocontrol, denominadas frecuentemente en las fuentes como *imbecilitas sexus* de esta manera necesitaban ser guiadas por un varón” (Acedo Panal, 2015, p.8.). Hasta tal punto llegaba el control ejercido sobre las mujeres que se considera que “la mujer era utilizada por sus familiares como un simple instrumento” (Acedo Panal, 2015, p.6.), en tanto que ni siquiera elegía con quien casarse, algo que, por otro lado, aún sigue sin ser raro en muchas sociedades actuales, de manera que las familias organizaban los matrimonios de sus hijas, muchas veces poco mayores de 10 años, ya que de ese modo podían establecerse relaciones de poder y cercanía entre familias, asignándoles a las mujeres la única función de cuidar del hogar, de su marido, y de hacerse cargo de los hijos, no poseyendo libertad para hacer nada más.

Elaborando una buena reflexión junto a los alumnos sobre este asunto sería el momento de incitar, especialmente entre las alumnas, una actitud belicosa que las motive a enfrentarse a las adversidades con las que es posible que se topen, y continuar su lucha por mantener una situación de igualdad, lo que podría hacerse diciendo, en primer lugar, que hubo una serie de mujeres que consiguieron un cierto -trato de favor-, las vestales, en tanto que consiguieron librarse de la tutela de un varón y tener la posibilidad de hacer testamento y heredar, algo completamente fuera del alcance del resto de mujeres. Pero lo importante sería reseñar la evolución que consiguieron las mujeres en cuanto a su estatus social en torno al siglo I, pues se considera que “ya desde los últimos tiempos de la república, la mujer romana conquista, sino nueve derechos, al menos unos determinados privilegios que han dado pie a hablar de esta época como la de la emancipación femenina en Roma” (Mañas Nuñez, 2003, p. 191),

pues podemos referirnos a diferentes campos de mejora en la vida de las mujeres:

a.- En el ámbito cultural se tuvieron que enfrentar a unos hombres que querían mujeres ignorantes, así pues, mujeres como Helvia, la madre de Séneca, fue retirada del estudio de la filosofía por su marido, pero muchas otras lograron estudiar, hasta el punto de que se convirtieron en referencia para muchos autores de gran importancia, como Tácito o Plinio el Viejo, que se sirvieron de los textos de Agripina, la madre de Nerón, para escribir sus historias.

b.- En el ámbito social, según autores como Tácito o Suetonio, ganaron mayor libertad e independencia, pudiendo incluso practicar juegos deportivos que hasta entonces estaban completamente reservados para los varones, aunque nunca llegó a ser bien visto, puesto que, según Mañas Núñez, autores como Juvenal llegaron a denominar a esas mujeres que practicaban deporte como marimachos. Además, en lo que se refiere a su situación matrimonial, si Augusto castigó con más dureza el adulterio, en tiempos de Domiciano se facilitó la opción del divorcio, así como la posibilidad de aborto.

c.-En el ámbito económico las mujeres consiguieron mantener sus bienes como propios, y no del marido, puesto que la mujer dejaría de pasar a pertenecer, en el momento de contracción del matrimonio, a la familia del marido, manteniendo la suya propia y, por ende, todos sus bienes. Además, se logra la abolición de la *lex voconia de mulierum hereditatibus*, que no permitía a las mujeres dejar herencia ni heredar.

d.-Finalmente, en lo que al ámbito político se refiere, las mujeres, en la teoría, nunca ostentaron ningún poder político en Roma, sin embargo hubo algunas que fueron capaces de ganarse un lugar en este sector, ejerciendo su poder bajo las sombras, pues, por ejemplo, según Mañas Núñez “ Livia, Mesalina, Agripina y Popea fueron auténticas emperadoras a la sombra de sus respectivos maridos. Ellas hacen y deshacen, toman decisiones de peso para el Estado, pueden encumbrar al consulado o al rango senatorial al hombre que deseen y hacer que caiga o, incluso, que muera quien no les satisface. El poderío de estas mujeres fue inmenso” (2003, p.200). Aunque, a este respecto, otros estudiosos de la materia como Acedo Panal comentan que “la mayoría de estas veces utilizaban

el poder para favorecer a sus esposos o hijos, no a ellas mismas, por eso se puede decir que fueron cómplices del sistema patriarcal” (p.22). Pero sea como sea lo importante es demostrarle a los alumnos que hubo mujeres que consiguieron amasar en sus manos mucho poder, como es el caso de la esposa de Augusto, Livia, que llegó a recibir en época de Tiberio incluso honores divinos, o Mesalia, esposa de Claudio, quien se aprovechó de la debilidad de este para hacerse cargo de los asuntos de Estado, al igual que su siguiente esposa, Agripina, de la que Tácito dice, según Mañas Núñez, que a su llegada “se trastocó la ciudad y todo obedecía a aquella mujer” (p.204), hasta el punto de que consiguió que Claudio dejase como heredero a su hijo Nerón, el cual posteriormente delegó también en ella, y en su esposa Popea, todos los asuntos de Estado.

Trabajando sobre estos aspectos podríamos fomentar entre los alumnos, y más especialmente entre las alumnas, la idea de continuar luchando por sus derechos, y de enfrentarse a la desigualdad de género. Además, desarrollaríamos en ellos la capacidad empática al comprender la situación a la que tuvieron que enfrentarse muchas de las mujeres del pasado para conseguir obtener sus derechos, trabajando contenidos en valores que tan implícitos han estado en las leyes educativas que aquí se han analizado.

3.-Bases sobre las que fundamentar una propuesta educativa siguiendo los criterios LOMCE.

En este último apartado expondré unas bases sobre las que pudiese fundamentarse una futura propuesta educativa relacionada con la Historia antigua que se ajuste al apretado currículo que la LOMCE exige, favoreciendo en todo momento el desarrollo de las competencias básicas, pues no olvidemos que esta ley exige que sean los contenidos los que estén al servicio de las competencias, y no al revés, de manera que el objetivo de estas bases que aquí expondré sería permitir la futura elaboración de una propuesta que fomente un desarrollo positivo entre los alumnos. Para ello los contenidos seleccionados son aquellos que hacen referencia a la Historia antigua de Roma, y más concretamente a su triple división política, por lo que las actividades que aquí mencionaré estarán basadas en el trabajo de contenidos relacionados con la evolución política de Roma.

Antes de nada aclaro que mi propuesta llevaría implícito el trabajo con el campus virtual, puesto que estudios como el de Cardeta (2011) han demostrado que una correcta utilización de este resulta muy favorecedora, a niveles universitarios, tanto para los alumnos como para el docente, de manera que creo que su traslado a la educación secundaria tendría también resultados positivos, siempre y cuando se le dé un correcto uso, puesto que facilitaría que las clases se extiendan a un espacio que abarca más allá del propio aula, y permite que los alumnos trabajen de manera cooperativa y constructiva, como expondré a continuación, creando un clima de ayuda mutua y de buen entendimiento. Dicho esto, lo primero que la LOMCE propone en sus contenidos (en relación a la Historia antigua de Roma) es presentar sus orígenes, es decir, una parte de la Historia bañada en leyenda y mito, lo que podría ser utilizado como un elemento promotor de la tan necesaria y pertinente creatividad que debe verse impulsada entre los jóvenes de la ESO. Una posible actividad de base con la que se alcanzaría este primer objetivo sería pedir a los alumnos que redactasen una pequeña historia referente a la fundación de la ciudad de Roma tomando como referencia la imagen de la loba capitolina, sin darles ninguna explicación previa sobre su significado, de manera que tendrían que servirse únicamente de su creatividad e imaginación, lo que favorecería su competencia del sentido de la

iniciativa y de la comunicación lingüística. Es de recibo mencionar que no sería por mero azar la elección de trabajar en el aula tomando como referencia una escultura, sino que en esta decisión va implícita la idea defendida por autores como Gil y Pol de que es imprescindible “la utilización de la obra de arte como documento primario para el estudio de la Historia” (1994, p.38), puesto que, además de que sería completamente adecuada para comenzar el desarrollo de esta actividad, gracias a su utilización trabajaríamos “contenidos actitudinales referentes a la conservación y valoración del patrimonio histórico artístico” (1994, p. 41).

Hecho esto, una buena vía para continuar sería, tras haber colgado en el campus virtual todos los relatos, y haberlos comentado en un foro abierto exclusivamente para dicha tarea, en clase mostrar y comentar el cuadro de Rubens, *Rómulo y Remo*, mencionando los personajes que en él aparecen, para después continuar poniendo a disposición de los alumnos en el campus virtual un esquema en el que aparezcan nombres de personajes y lugares que tengan una importancia vital en el mito de la fundación de Roma, y pedirles que comenten de forma conjunta, en el propio campus virtual, aquello que consideren más importante de los nombres allí citados, tomando como material de trabajo el libro I de la obra de Tito Livio, *Ab urbe condita*, libro que, teniendo en cuenta su densidad, tendría que haber sido previamente trabajado por el profesor para así extraer de él aquellos fragmentos más relevantes, y proporcionárselos, vía internet, a los alumnos, para que puedan trabajar con ellos en cualquier momento, tanto en el aula como desde casa. De este modo, con una posterior puesta en común, habría quedado presentada la Historia sobre los orígenes de Roma, una Historia bañada de mitología, que permitiría a los alumnos trabajar utilizando fuentes históricas, tal y como exige la LOMCE, y fomentar sus competencias de aprender a aprender, y de conciencia y expresiones culturales, además de las ya citadas con anterioridad, y, casi más importante que eso, promoveríamos el trabajo cooperativo, pudiendo crear así un clima de ayuda mutua en el que el profesor y el alumno mantendrían un contacto más cercano, y los alumnos se verían en la obligación de poner en práctica sus destrezas de socialización y entendimiento entre ellos.

Finalizada esta actividad, lo siguiente, en cuanto a contenidos que la LOMCE exige trabajar, son las etapas de la Historia de Roma, por lo que tendría que comenzarse con el periodo comprendido entre el 53 a.C y el 509 a.C (la monarquía), pero, puesto que uno de los estándares de aprendizaje que esta ley exige es el de “confeccionar un mapa con las distintas etapas de la expansión de Roma”, tras presentar la cronología de las tres grandes etapas en las que se divide esta Historia (Monarquía, República e Imperio), sería muy pertinente trabajar sobre mapas a través de una actividad que podría desarrollarse a tiempo continuo, es decir, empezar trabajando la expansión que se va llevando a cabo en cada periodo hasta el final, o trabajando sobre cada periodo, con sus diferentes detalles internos, y extender esta actividad a lo largo del tiempo, pero, de un modo u otro, la consistencia de la tarea sería la misma. Así pues, podría comenzarse reuniendo a los alumnos en diferentes grupos de trabajo de entre 4 y 5 personas, y entregándoles una serie de piezas de un tamaño grande (tal vez extraídas de un din A2), recortadas por el profesor, y que unidas conformen el mapa de la que actualmente conocemos como Italia. A su vez cada pieza debería representar bien el nombre de un territorio, o bien el nombre de la población que lo ocupaba (al final de la monarquía), de manera que la misión del alumno, además de unirlo todo, sería colorear cada territorio de un color en función del monarca que lo conquistó, de manera que quedase plasmada en los alumnos la clara idea de que, durante la monarquía, Roma se expandió de forma continua, y, a su vez, en colores diferentes se pondrían los territorios pertenecientes a otras poblaciones, de manera que, por ejemplo, puesto que una parte del territorio pertenecería a los griegos, los alumnos se percatarían de que civilizaciones diferentes han convivido en un mismo espacio de tiempo, y muchas veces en un territorio muy próximo.

Para que aborasen tal tarea además cada grupo debería contar con un ordenador con acceso a internet para que allí buscasen la información necesaria para la confección del mapa, información que a su vez tendrían que subir al campus virtual para poder compartirla con sus compañeros, aunque, de resultar esto demasiado complejo o disponer de un tiempo demasiado ajustado, el docente aportaría una lista con el nombre de cada territorio representado por las piezas que conformarán el mapa, y el monarca que lo tomó, o la civilización a la

que pertenecía, pero, en cualquier caso, los alumnos elaborarían una leyenda para su mapa y utilizarían internet para buscar otros mapas que representen el espacio que ellos deben construir. De este modo se trabajarían competencias como la del sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, competencias sociales, de aprender a aprender, y, aunque muy transversalmente, competencia matemática, además de competencia en tecnologías.

Finalizada esta primera parte de la actividad podría seguirse, mediante la entrega de más piezas, añadiendo una segunda capa sobre el mapa, que haga extenderlo en tamaño, para así representar los avances de la frontera que tuvieron lugar en el periodo republicano, siguiendo la misma metodología que se ha venido empleando con anterioridad, además de que aquí podría proponerse a los alumnos una nueva tarea, señalar sobre el mapa resultante las rutas emprendidas por los grandes personajes carismáticos de la época, como Aníbal, Asdrúbal, o, más tarde, Julio César, para lo cual el docente depositaría en el campus virtual partes de textos extraídos de fuentes como el libro III de *Púnica* de Silio Itálico, las *Guerras extranjer*as de Apiano, o, en el caso de Julio César, de su propia obra. Con unos u otros textos el objetivo sería que los alumnos manejasen diferentes fuentes, de manera que aprenderían la labor del historiador, evitando que, como señala Cardete, la enseñanza de la Historia se base en una continua utilización de la memoria que únicamente convierta la información en datos, de modo que habría que promover que los alumnos interpretasen y elaborasen análisis críticos, y, en definitiva, “que los alumnos aprendan a hacer Historia” (2011, p.144).

Sería la expansión llevada a cabo durante el periodo comprendido entre el 27a.C y el 476 d.C, el imperio, lo siguiente que tendría que ocuparnos, y, además de seguir con la misma metodología de añadir piezas a un mapa que va aumentando en tamaño continuamente, habría que prestar especial atención al concepto referido a las fronteras del imperio, el limes, puesto que sobre ello incide la LOMCE, y una buena forma para lograrlo sería estudiar los pueblos que mayor presión o resistencia ejercieron sobre esas fronteras, de manera que los alumnos comprendan que las fuerzas exteriores hacían del limes un concepto abstracto, en tanto que no era un espacio fijo, sino que se iba alterando dependiendo de las presiones a las que se ha visto sometido.

Con el desarrollo de esta larga actividad habríamos conseguido cubrir, creo que con creces, la exigencia legal que hace la LOMCE de que los alumnos sepan representar un mapa de la expansión romana, y en este momento la actividad podría darse por finalizada, o incluso podría continuarse con ella en el desarrollo de temas posteriores, elaborando lo que podría ser un gran mapa creado por diferentes capas, es decir, una especie de gran mapa interactivo, pero palpable.

Finalmente, como elemento motivador, y puesto que creo que todo esfuerzo debe verse recompensado, se podría premiar el trabajo de los alumnos con una hora dedicada a jugar en un aula de informática al videojuego de *Imperium II, la conquista de Hispania*, pues es algo que les va a llamar la atención y resultar entretenido, de manera que, posiblemente, recordarán mejor la Historia que han trabajado si la protagonizan de algún modo ellos mismos. De este modo hubiésemos favorecido a las diferentes competencias promovidas por la LOMCE, especialmente la de aprender a aprender, la digital y las sociales.

Llegaría ahora el momento de que se abordasen cada una de las etapas con un poco más de profundidad, y sería la República un punto en el que tendríamos que pararnos, puesto que posiblemente sea la primera vez que los alumnos toman contacto con este tipo de gobierno, que tan presente está en nuestro día a día, por lo que habría que trabajar este aspecto, en primer lugar, dando a conocer el significado de lo que es una república en la actualidad, para más tarde poder explicar su origen en Roma. Podríamos, en este punto, centrarnos en conocer la organización social de la época, y para trabajar sobre ese aspecto encontraríamos una amplia amalgama de utensilios, además del arte, pero, puesto que, como el equipo directivo de la revista *Íber* señala, las grandes obras de arte contribuyen únicamente a proporcionar una visión de las clases altas de la época, se hace preciso hacer uso del resto de materiales que han llegado hasta nuestros días, y del resto de fuentes (1994), así por ejemplo podría estudiarse la realidad familiar republicana tomando como fuentes la epigrafía, pues es aquí donde nos encontramos con numerosos vestigios que indican como se organizaban las familias. Incluso podría estudiarse, a partir de estos elementos, el *denominado cursus honorum*, pues, teniendo los alumnos acceso a internet no tendrán dificultades para trabajar con páginas web como la de *Hispania Epigraphica*, en las que pueden buscar todo tipo de restos epigráficos,

como pueden ser estelas funerarias, epitafios..., a partir de los cuales se trabajaría de una forma entretenida y participativa sobre diferentes aspectos de la sociedad republicana, tal y como exige la LOMCE. Además, del mismo modo, se comenzaría a introducir en el aula el tema de religión y creencias romanas, pues la epigrafía se ha erigido como una muy buena fuente para su estudio, gracias a la abundancia de restos de carácter votivo que se han hallado.

Pero prefiero centrar estas últimas páginas del trabajo a proponer una metodología básica de trabajo sobre el imperio romano, la última de las etapas de la Historia antigua de Roma. La abundantísima documentación que poseemos sobre esta época permite, a partir de ella, que se traten temas muy diferentes, como el arte, el patrimonio, la religión, la sociedad, la política..., y, estando en el aula en disposición del campus virtual resultaría sencillo acercar a los alumnos todo aquel material que deseemos (textos, imágenes, videos...).

Ni que decir cabe que me parece completamente innecesario que los alumnos a memoricen el nombre de las diversas dinastías y emperadores que mantuvieron el mando en Roma durante este periodo, pues, por el contrario, lo que me parece importante es dar a conocer cómo funcionaba el imperio, y cómo la Historia se ha visto desde el principio manipulada, para lo cual creo que se hace preciso conocer a los propios emperadores, de manera que mi propuesta se basaría en organizar la clase por grupos de un máximo de 3 personas, y a cada uno de ellos asignarle un tema relacionado con un emperador en concreto, sobre el cual tendrían que hacer una presentación, basada en un primer lugar en presentar un busto sobre este, y una inscripción epigráfica que haga mención de él. Por ejemplo, un posible tema a tratar sería: *Calígula, ¿un mal emperador?*, pues sobre este contamos con abundante documentación, y encontramos una fuente primaria indispensable, la *Vida de los doce Césares*, de Suetonio, de la cual el docente tendría que extraer diferentes extractos de entre las continuas críticas que este emperador recibe. Del mismo modo podríamos decantarnos por trabajar con obras literarias como la de Albert Camus: *Calígula*, en la que se presenta a un emperador completamente trastornado, o con películas como la dirigida por Tino Brass: *Calígula*. A partir de esa selección la tarea del alumno sería hacer una reflexión comparándolo con fragmentos de textos más actuales, como el de Zorrilla (2016), en el que se hace una recopilación de todas las

críticas más recientes hacia una historiografía que ha culpado a un emperador de ser algo que no es. El objetivo final en este trabajo concreto sería que los alumnos se percatasen de la dura situación a la que estaba sometido el emperador, odiado y envidiado por muchos, y que se diesen cuenta de que la famosa frase del escritor G. Orwell: “La Historia la escriben los vencedores”, es una realidad a tener en cuenta, de manera que entiendan la Historia como una continua interpretación en proceso de construcción, y no una ciencia acabada, en la que únicamente cabe memorizar datos. De la misma manera podrían proponerse trabajos muy creativos, como podrían ser: Nerón, un gran loco de Roma, o Augusto, ¿El primer emperador romano?, que, de ser bien enfocados, llevarían a tratar temas verdaderamente interesantes y formativos para los alumnos, además de que, mediante la metodología planteada, se podría trabajar la práctica totalidad de las competencias que se desea sean desarrolladas.

Por lo tanto, tomando como referencia estas bases para una futura elaboración de una propuesta didáctica, se trabajaría la evolución política de Roma de una manera que podría resultar entretenida para el alumnado, y que fomentaría la práctica totalidad de las competencias a desarrollar para el correcto desarrollo de los jóvenes.

Conclusiones

El análisis de las diferentes leyes educativas que han dirigido los pasos de la educación secundaria española muestran que el lugar concedido a la Historia antigua está muy alejado del puesto que se le otorga en otros países como Italia, que la ha considerado una madre de su lengua, cultura, sociedad... , o Australia, que cree que el trabajo de esta parte de la Historia ayuda a conocer y respetar las diferencias entre sociedades. Por el contrario, la conclusión a la que se llega, una vez elaborado tal análisis, es que en España esta parte de la Historia se ha visto reducida al absurdo por la legislación, ocupando un espacio curricular mínimo, al igual que la prehistoria o, aunque en menor medida, la Historia medieval, desfavorecidas por el enorme peso que se les concede a los periodos históricos más cercanos a nuestros días.

Si a esta situación le añadimos que en las aulas la metodología de trabajo que más suele triunfar lleva implícito el exclusivo uso de la memorización de aquello que exponen los manuales, bien a causa de que el currículo es excesivamente extenso para un tiempo tan limitado, o bien por otras razones que no competen a este trabajo explicar, no resulta de extrañar que tengan lugar diálogos como el expuesto en la introducción de este trabajo, en el que unos jóvenes ante la escultura de la loba capitolina amamantando a Rómulo y Remo no sepan lo que se encuentran (luego nos preguntaremos por que no aprecian nuestros jóvenes el patrimonio histórico).

Por otro lado, el desconocimiento y el mal trato en las aulas de esta parte de la Historia puede llevar a que determinados colectivos se aprovechen y hagan un uso inapropiado de ella, como muestra por ejemplo Almansa en su artículo, en el que analiza un libro de Vicens Vives y llega a la conclusión de que en él se implanta una ideología completamente bañada de ideas nacionalistas que pretenden poner a la Historia antigua al servicio de su causa, ejerciendo lo que denomina como “un adoctrinamiento distanciado del rigor histórico” (2011. p.336). Del mismo estilo es el artículo presentado por Wulff, en el que muestra como Sabino Arana en el País vasco hizo un buen uso de la Historia antigua para labrar una buena base justificante de las razones independentistas del País Vasco. Y extiende esta utilización de la Historia antigua para intereses concretos más allá de los meros límites de una comunidad, pues llega a decir que la propia

España también ha construido su identidad tomando como base estos tiempos tan lejanos, “creando una interpretación del pasado destinada a articular un mundo recién unificado” (2000, p.187). Por lo tanto, se convierte en una obligación moral de los docentes enseñar la Historia antigua basándose en la realidad científica, para evitar que se lleve a cabo cualquier tipo de uso fraudulento de esta materia.

Por el contrario, como he señalado en el segundo de los epígrafes que conforman este trabajo, la Historia antigua efectivamente es una buena herramienta para abordar muchos aspectos que resultarían verdaderamente formativos en la educación del alumnado de secundaria, como es el trabajo de temas relacionados con el fundamentalismo religioso, el respeto hacia las diferentes orientaciones sexuales, o la igualdad de género, que, aunque por lo general son temas de difícil abordaje, y pueden suscitar la oposición de muchos sectores o individuos, considero que son necesarios tratar a estas edades, pues es el momento idóneo para construir las bases morales de los alumnos, formando de esta manera los que en un futuro serán ciudadanos buenos. No es necesario señalar que los ejemplos aquí mencionados son simples selecciones casi azarosas, pues podría haber ejemplificado esa posible formación en valores de los alumnos tratando muchos otros temas, como las desigualdades sociales, los derechos humanos, la política..., en fin, una amplísima amalgama de aspectos que serían de sencillo abordaje, por no olvidar que, además de todo ello, la Historia antigua es una fuente de creatividad inabarcable, algo que yo descubrí cuando leí las novelas de Clive Staples Lewis, *Las crónicas de Narnia*, y vi las películas basadas en estas, pues, cuando posteriormente leí las grandes obras clásicas de Homero, me percaté que muchas de las escenas allí descritas tenían una semejanza impensable. Concretamente en el momento de la escena, casi final, correspondiente a la película de *Las crónicas de Narnia: el príncipe Caspian*, en el que el río se desborda, y toma una forma casi divina para devorar a un soldado de guerra, recordé la escena en que, en la *Ilíada*, el río toma forma antropomorfa y trata de ahogar a Aquiles en defensa de los Troyanos, y comencé a observar que ambos relatos están repletos de semejanzas, lo cual me llevó a interesarme por su autor, y, una vez que descubrí que es un historiador especialista en literatura antigua, encontré la respuesta ante tales semejanzas.

Finalmente, para cerrar el trabajo, hay que señalar que en contra de las metodologías que más fama han adquirido en la mayoría de centros, las basadas en el trabajo con un libro de manera memorística, creo que quienes pretendemos dedicarnos a la docencia debemos tener un compromiso moral en el que vaya implícito la intención de esforzarse por conseguir obtener lo mejor de todos y cada uno de nuestros alumnos, y ello requiere, tal y como señala el equipo directivo de Íber, que se aplique un “gran esfuerzo de originalidad, creatividad e incluso voluntad de ruptura” (1994, p.5), para elaborar actividades que ayuden a nuestros jóvenes a trabajar los contenidos básicos de cada materia, y que les hagan sentir los procesos de aprendizaje como algo entretenido, y no como un trabajo duro y falto de funcionalidad, algo que es muy sencillo de conseguir en lo que al tema que aquí es tratado se refiere, puesto que la abundancia de materiales, como restos arqueológicos, trabajos con epigrafía, numismática, arte... permite que los profesores dispongamos de un amplísimo material con el que trabajar en las clases, y fomentar el trabajo de los alumnos de un modo constructivo.

Bibliografía

Acebo Panal, M.J. (2015). *La mujer y el poder en Roma*. (Trabajo de fin de Grado). Universidad de Cádiz, Cádiz.

Almansa, M. (2011). La enseñanza de la historia antigua en el nacionalismo actual de Andalucía. *El Futuro del Pasado*, 2 (1), 335-352.

Alonso López, J. (2017). El origen de un mito universal: El jardín del edén. *Historia National Geographic*, 1 (157), 44-55.

Álvarez-Sanchís, J.R; Hernández, D & Martín M^a.D. (1995). Prehistoria e historia antigua en la enseñanza secundaria. Tradición e innovación en los textos escolares. *ÍBER*, 1 (6), 31-38.

Bezman González, T. (1992, febrero). *El mito del Dios Seth*. Conferencia presentada en el Instituto islámico de Madrid, España.

Cardete, M.C. (2011). El uso del campus virtual para la enseñanza de la Historia antigua a través del aprendizaje cooperativo. *Biblioteca On Line del CEPOAT: Universidad Complutense de Madrid*.
http://www.um.es/cepoat/biblioteca/product_info.php?products_id=6961

Cervera, C. (8-6-2016). *El batallón sagrado de Tebas, el ejército de amantes homosexuales que humilló a los espartanos*. Recuperado de http://www.abc.es/historia/abci-batallon-sagrado-tebas-ejercito-amantes-homosexuales-humillo-espartanos-201606080258_noticia.html

Cervera, C. (16-11-2016). *La extraña muerte de Hefestión, el más íntimo amigo y probable sucesor de Alejandro Magno*. Recuperado de http://www.abc.es/historia/abci-extrana-muerte-hefestion-mas-intimo-amigo-y-probable-sucesor-alejandro-magno-201611160250_noticia.html

Cortés, J. (Tr.). (2005). *El Sagrado Corán*. El Salvador. Recuperado de www.inmental.net/el-coran-es.pdf

Crespo Güemes, E. (Trd.). (2015). *Ilíada*. Madrid: Gredos, S.A.

Dover, K.J. (2008). *Homosexualidad Griega*. Barcelo: El Cobre Ediciones.

Equipo directivo de ÍBER. (1994). El patrimonio histórico artístico, en una nueva dimensión curricular. *Íber*, 1 (2), 4-6.

Equipo directivo de Íber.(1995) Historia antigua en la enseñanza. *Íber*. 1 (6), 5-8.

Escámez Sánchez, J. García López, R. Pérez Pérez, C. Morales Mantilla, S.M. & Vázquez Verdura, V. (2008). *Educación en la igualdad de género -cien propuestas de acción-*. Valencia: Fundación de la comunidad Valenciana frente a la discriminación y los malos tratos.

García, T. & Pagès, J. (2008). La imagen de la antigüedad en la enseñanza de la Historia. En M. J. Castillo (Coord). *Congreso internacional "Imágenes", La antigüedad en las artes escénicas y visuales*. (691-720). Universidad de La Rioja.

Gil, A. & Pol, E. (1994). La obra de arte, documento primario para el estudio de la Historia. *Íber*, 1 (2), 37-50.

Hernández, L. (1995). Recorrido por la historiografía de la historia antigua. *Íber*.1 (6), 9-17.

Jiménez Zamudio, R. (2013). Enki y Ninhursanga. *Isimu*. 16, 13-38.

Mañas Núñez, M. (2003). Mujer y sociedad en la Roma imperial del siglo I. *Norba. Revista de Historia*, 1 (16), 191-207.

Martín Nieto, E. (Dir.). (1988). *La Santa Biblia*. Madrid: San Pablo.

Martos Montiel, J. F. *Homosexualidad femenina en Grecia y Roma*. Recuperado de

http://www.academia.edu/4025044/Homosexualidad_femenina_en_Grecia_y_Roma

Molina Muñoz, P.J. (2015). El travestismo dionisiaco. *Revista de iniciación en la investigación del teatro clásico grecolatino y su tradición*, 4, 39-64.

Pérez Accino, J.R. (2017, enero). Entre Cristo y Osiris: COPTOS. *Historia National Geographic*, 1 (157), 32-43.

Plutarco. *Vidas paralelas – Tomo V : Alejandro Magno*. Recuperado de http://www.imperivm.org/cont/textos/txt/plutarco_vidas-paralelas-tv-alejandro.html

San Martín, J. (Ed.). (2005). *Epopéya de Gilgames, rey de Uruk*. Madrid: Trotta.

Villar Sáenz, A, & Mujika Flores, I. (2009). *La escuela ante la orientación sexual: informe del proyecto educativo -diversidad sexual y nuevas familias-*.

Recuperado de <http://www.aldarte.org/comun/imagenes/documentos/Laescuelaantelaorientacionsexual.pdf>

Wulff, A. (2000). Nacionalismo, Historia, Historia Antigua: Sabino Arana (1865-1903), la fundación del nacionalismo vasco y el uso del modelo historiográfico español. *Dialogues d'histoire ancienne*, 26 (2), 183-211.

Zorrilla Maza, D. (2016). *Calígula, ¿pessimus princeps?* (Trabajo fin de grado). Universidad de Cantabria, Cantabria, España.

Legislación

Disposiciones generales en BOC extraordinario núm. 39, viernes, 5 de junio de 2015 (pp. 2711-3784).

Disposiciones generales en *BOE* núm. 5, viernes, 5 de enero de 2007 (pp. 677-773).

Real decreto 1007-1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria.

Otros materiales

Edebé. (2014). *Ciencias sociales: Geografía e Historia (1º ESO)*.

Programación de aula para el curso 2016-2017 de 1º de la ESO en el área de Geografía e Historia del colegio Salesiano "María Auxiliadora".

Programación didáctica para el curso 2016-2017 de 1º de la ESO en el área de Geografía e Historia del colegio Salesiano "María Auxiliadora".

Serie Ítaca. (2004). *Geografía e Historia-Cantabria (1º ESO)*. Santillana: Madrid.

Rumeau de Armas, A. (1971). *Historia Universal y de España 3º: Edades antigua y media*. Salamanca: Anaya.