

Herramientas interdisciplinarias para la enseñanza de la historia moderna en los Estudios Generales Letras de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Rafael Sánchez-Concha Barrios¹

Pontificia Universidad Católica del Perú

El plan de trabajo que exponemos, persigue optimizar la docencia de la modernidad en los Estudios Generales Letras de la Pontificia Universidad Católica del Perú, y consiste en un conjunto de talleres dirigidos primero a los profesores universitarios, y posteriormente a los alumnos, con la intención de permitir el descubrimiento de redes de significados en la historia que se desarrolla entre el siglo de la caída de Bizancio y el de la Revolución Francesa, a través de tres ejes ideológico-mentales: Humanismo, Barroco e Ilustración. Cada uno de ellos será analizado desde la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad, mediante las herramientas que ofrecen: la filosofía, la literatura, la música y las artes plásticas. De esta manera, los procesos históricos se verán enriquecidos en su dimensión cultural.

I. Sustento teórico

Quienes pasan de las aulas escolares a los claustros universitarios sufren el impacto de un duro cambio en sus estudios, y suelen comentar —en son de queja— que en la Universidad todos los conocimientos se complican. Efectivamente, la educación superior, de toda institución seria y rigurosa, ofrece un conjunto de disciplinas que nos revela que el mundo no es tan simple como lo imaginábamos en nuestra temprana juventud. La Universidad nos lleva a observar, a analizar y a descubrir. En otras palabras,

¹Rafael Sánchez-Concha Barrios (Lima, 1964), es candidato al doctorado en historia moderna por la Universidad de Huelva (España), magíster en historia por la Pontificia Universidad Católica del Perú y licenciado en educación por la misma casa de estudios. Ha publicado el libro: *Santos y santidad en el Perú virreinal* (Lima, 2003), y varios artículos sobre el virreinato peruano. Ha sido profesor visitante del Connecticut College y de la Universidad Michel de Montaigne de Burdeos. Asimismo, fue becario de la John Carter Brown Library (Providence, Rhode Island). Es miembro de la Academia Peruana de Historia Eclesiástica, de la Sociedad Peruana de Historia, del Instituto Riva-Agüero, de la Sociedad Geográfica de Lima y de la Real Asociación de Hidalgos de España. En la actualidad se desempeña como profesor del Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

no sólo nos instruye: nos enseña a comprender toda manifestación humana, que es de suyo compleja, como sostiene el filósofo Nelson Vallejo-Gómez, que:

Conocer lo humano es, principalmente, evidenciar su dimensión individual, global y contextual, multidimensional y compleja por antonomasia, es decir, es interdependencia o tensión vital constante, en sístole y diástole, con todas sus expresiones, sentimientos y sensaciones².

Ya lo vislumbraron los humanistas en el siglo XV e inicios del siguiente, al virar su objeto de estudio de la teología a lo humano, y optaron —sin renegar de Dios— por una metodología antropocéntrica para explicar el mundo a través de sus famosos *Studia humanitatis*. De allí parte su preocupación universalista y su gran capacidad para escribir y opinar con solvencia intelectual sobre los más variados temas.

No es sino hasta fines del XIX y comienzos del XX, cuando los pensadores de vocación por la integridad del hombre y de sus circunstancias, en dura lid con el positivismo de Comte y Spencer (cientificista, y por ende, unidimensionalista), reflexionaron sobre el sentido del ser, sus aspiraciones y su temporalidad. Uno de ellos, el alemán Wilhelm Dilthey (1833-1911), precursor de la hermenéutica moderna, en su libro *Mundo histórico* descubrió una estructura en el mundo de los conocimientos, a la que llamó “conexión dinámica”. De acuerdo con ésta todas las formaciones históricas son sistemas de relaciones: organizaciones (fragmentos) de partes referidas a un todo (proceso). En otras palabras, para Dilthey la historia equivale a una compleja red destinada estudio del hombre (sometido a su tiempo) a través de una multitud de perspectivas³. Justamente en la variedad de puntos de vista que ese “tejido histórico” ofrece, encontramos un contenido al que el filósofo germano denominó “ciencias del espíritu”, cuyo objeto constituye: “todo lo que el hombre acuña mediante la acción”. Son para él las ciencias que se ocupan de la historia, la política, la jurisprudencia, la

²VALLEJO-GÓMEZ, Nelson. “Humanismo para la era planetaria”. En: GIUSTI, Miguel y Pepi PATRÓN (editores). *El futuro de las humanidades. Las humanidades del futuro*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2010, pág. 86.

³LAMANNA, Paolo E. *Historia de la filosofía. La filosofía del siglo XX*. Buenos Aires, Hachette, 1973, pág. 505.

economía política, la teología, la literatura y la teoría del arte. Y su diversificación e interdependencia mutua, tanto presente como futura, se produce por las necesidades de la vida práctica⁴.

A partir de las reflexiones y propuestas de Wilhelm Dilthey los filósofos han continuado con nuevos aportes, y también con objeciones enriquecedoras⁵; pero lo que queda claro del punto de partida expuesto es que el conocimiento histórico incorpora, de forma ineludible –y como herramientas de trabajo– todas las especialidades del saber que van apareciendo en el tiempo. Es decir, la historia, y quienes la imparten, no pueden obviar la “interdisciplinariedad” o la integración de disciplinas. Como señala el educador catalán Jaume Carbonell, este nuevo método de exégesis y hallazgo de la verdad viene a ser:

[...] la interacción entre dos o más disciplinas o el reconocimiento de otras identidades disciplinares, con grados distintos de interrelación, transferencia e integración. Es lo que sucede cuando varias disciplinas confluyen en una nueva área de conocimiento⁶.

Justamente, el nuevo fenómeno intelectual mencionado nos lleva a preocuparnos por lo que constituye verdaderamente una universidad, vale decir, un universo intelectual y dialogante. Una casa de estudios superiores no es exactamente una escuela profesional. Es un espacio en el que la unidad del saber se ha de discutir desde diversas perspectivas, múltiples y siempre inagotables⁷. En otras palabras, la interdisciplinariedad nos permite reparar en la existencia del “pensamiento complejo”, que se define como:

⁴MONTEAGUDO VALDEZ, Cecilia. “El problema del sujeto y las ciencias del espíritu en Wilhelm Dilthey”. En: *Areté*. Lima, Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 1992, volumen IV, n° 2, pág 382.

⁵Como es el caso de Hans-Georg Gadamer, quien sostiene que: “Las ciencias del espíritu forman parte más bien del saber moral. Son ‘ciencias morales’. Su objeto es el hombre y lo que éste sabe de sí mismo. Ahora bien, éste se sabe a sí mismo como ser que actúa, y el saber que tiene de sí mismo no pretende comprobar lo que es. El que actúa trata más bien con cosas que no siempre son como son, sino que pueden ser distintas. Vid. GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método*. Salamanca, Ediciones Sígueme, 1977, pág. 9.

⁶CARBONELL SEBARROJA, Jaume. *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, Morata, 2001, págs. 64-65.

⁷LERNER FEBRES, Salomón. *Los Estudios Generales y el sentido de la vida universitaria. Lección inaugural del año académico 2006 de los Estudios Generales Letras*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2006, pág. 19.

[...] el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico”⁸. De allí que toda disciplina impartida, como es el caso de la historia moderna — compleja por antonomasia—, deba renovarse y actualizarse constantemente a través del sentido mismo del estudio, que destaca Luis Jaime Cisneros (1921-2011):

¿Qué es el estudio? No es una actitud pasiva ante el conocimiento y frente a los libros. Es un entrar en y no un estarse-a-la-espera-de. Se trata de un entrar voluntario y entusiasta, movido por una gana auténtica de conocer. Un entrar en el conocimiento, para un fin concreto: sentirnos a nosotros mismos descansar en un querer conocer. Esta actitud voluntaria debe ser muchas veces respuesta a nuestros estímulos, a nuestra prédica, a nuestra asistencia viva y cordial, a nuestra buena amistad intelectual⁹.

De esta manera, nos vemos hoy en la necesidad de apelar a las sutilezas del pensamiento complejo, que no desprecia lo simple, pero critica la simplificación¹⁰. Parte de los esbozos de Dilthey, y lucha contra el absolutismo y dogmatismo teóricos disfrazados de verdadero saber. Es un “ensamblador” y “abarcador” de conocimientos, y por lo tanto nos conduce inevitablemente al empleo de la interdisciplinariedad, la misma que tiene en cuenta, y que postula, la Pontificia Universidad Católica del Perú en su *Modelo educativo*:

La integración disciplinar es una necesidad, tanto para un mayor desarrollo del conocimiento como para encontrar soluciones a los complejos problemas que enfrenta la sociedad globalizada a la que pertenecemos. Desde hace ya mucho tiempo sabemos que una sola disciplina no puede dar todas las respuestas, y que si bien la incorporación de varias perspectivas disciplinares para analizar un problema mejora nuestra posibilidad de acierto, requerimos cada vez más nuevas perspectivas integradoras. [...] La

⁸MORIN, Edgar, Emilio Roger CIURANA y Raúl D. MOTTA. *Educación en la era planetaria*. Barcelona, Gedisa, 2003, págs. 54-55.

⁹CISNEROS VIZQUERRA, Luis Jaime. *Lección inaugural* (Inauguración del año académico 2008). Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2008, págs. 18-19.

¹⁰MORIN, Edgar, *et. al.*, pág. 69.

interdisciplinariedad promueve, pues, la relación entre varias disciplinas para potenciar nuestra capacidad de comprensión de la realidad¹¹.

A manera de corolario del sustento teórico, podemos resaltar que la interdisciplinariedad, que aplicaremos en la enseñanza de la historia moderna como elemento integrador y renovador de nuestro curso en los Estudios Generales Letras, cumplirá con la función que plantea el filósofo chileno Humberto Giannini Íñiguez, que es la de generar: “un círculo inteligente de vida en la que se recrea la humanidad del hombre”¹², por excelencia compleja.

II. Diseño metodológico

La enseñanza de las humanidades, y especialmente la de la historia moderna, requiere, por su carácter universalista, de un conjunto de estrategias que haga posible el descubrimiento de su verdadero sentido en el alumnado universitario. Por esa razón, debemos estructurar nuestra propuesta sobre la base de una serie de pasos a seguir en el proyecto de innovación educativa: el reconocimiento y planteamiento del problema, la metodología de la investigación y finalmente las técnicas e instrumentos de acopio de información.

Con la propuesta de mejoramiento del curso de historia moderna aspiramos a demostrar al estudiantado (a través de sus profesores de Estudios Generales), en sus primeros años de formación académica, que la materia ofrecida es una base imprescindible para comprender el mundo contemporáneo y su sistema de creencias. Igualmente, pretendemos desterrar los paradigmas de la inutilidad y el sinsentido de la historia, como conjunto de lecciones de hechos o acontecimientos que el profesor expone de forma repetitiva desde una secundaria deficientemente cursada.

II.1. Reconocimiento y planteamiento del problema

¹¹*Modelo educativo PUCP*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2011, págs. 69-71.

¹²Humberto Giannini Íñiguez citado por BERNEX, Nicole. “El humanismo: necesidad y desafío de nuestra sociedad”. En: GIUSTI, Miguel y Pepi PATRÓN (editores). *El futuro de las humanidades. Las humanidades del futuro*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2010, pág. 120.

El punto de partida, será analizar nuestra experiencia como docentes en los Estudios Generales Letras de la PUCP. Observamos que el curso cumple en impartir la apropiada información histórica, aunque exhibe algunas limitaciones en cuanto a su método, que no se abre frecuentemente a otras disciplinas, ni busca activamente integrar dimensiones múltiples en la enseñanza.

Como consecuencia de tal dificultad metodológica los estudiantes manifiestan cierto rechazo a la materia, y algunos llegan a considerarla innecesaria en su formación general, la que, justamente, requiere de un basamento de cultura moderna para la integración y reflexión en el ejercicio de la profesión elegida, el cargo público o privado que les tocará desempeñar, y en la vida misma.

Del lado del docente, podemos reconocer el carácter insular de algunos tópicos en el dictado del curso en mención, así como la preocupación exclusiva por transmitir los contenidos (sometidos a una línea de tiempo que se refiere, predominantemente, a los sucesos políticos), sin atención suficiente a los medios; además de practicar un estilo centrado en el docente (*teacher-centered*). En otras palabras, vemos que el profesor corre el gran riesgo de convertirse en una víctima más de la cultura de la información, que en nuestros días, lamentablemente, demuestra ser más poderosa que la del conocimiento.

El curso de historia moderna, que forma parte del conjunto de materias de la malla curricular de los Estudios Generales Letras, podría tener una mejor vinculación con las otras disciplinas humanísticas y artísticas que se dictan en la unidad académica. Y a pesar de la cercanía personal y cordialidad que existe entre los miembros del cuerpo docente, el diálogo rara vez se extiende de manera interdisciplinaria y multidisciplinaria.

El reconocimiento del problema no pretende quedar en una simple descripción del conjunto de problemas descubiertos. Tiene otra dimensión. Apunta a que la PUCP, a través de sus docentes graduados en historia, combatan la tiranía del torrente informativo, que distrae del sentido

humanista de los conocimientos, recurriendo a un diálogo continuo y armónico con la filosofía, la literatura, las artes plásticas y la música.

A la luz de las observaciones indicadas nos atrevemos a presentar nuestra principal hipótesis de trabajo: con la riqueza de elementos de la interdisciplinariedad y multidisciplinariedad, propias de las humanidades y las artes, la transmisión del conocimiento histórico resultará significativa para los alumnos de los Estudios Generales Letras de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

II.2. Metodología de la investigación

El diseño de nuestro proyecto es de carácter descriptivo y propositivo. En primer lugar, es descriptivo, porque pretendemos mostrar detalladamente los retos de la enseñanza de la historia moderna, tanto del lado emisor del docente como del alumno receptor. Y en segundo término, es propositivo pues pretendemos ofrecer los instrumentos didácticos de innovación que permitan enriquecer y dar verdadero significado a de la materia en mención en los primeros años de formación de nuestra casa de estudios.

II.3. Técnicas e instrumentos

En lo que respecta a la información reunida sobre el problema descubierto, hemos recurrido fundamentalmente a dos líneas:

- A. **Análisis documental:** vale decir al acopio de los *syllabi* de los docentes de *Historia del mundo moderno*, que se refiere a seis textos detallados que abordan, por lo general, la problemática político-económica del Occidente entre los siglos XV y XVIII. En la misma línea hemos recurrido también a la documentación institucional de los Estudios Generales Letras: actas, currículos y discursos de apertura de los años académicos de la unidad, los que pueden ser ubicados a lo largo de las notas a pie de página del proyecto.
- B. **Información oral:** Nos referimos a entrevistas personales a los seis profesores que dictan el curso de *Historia del mundo moderno*. El

diálogo con los docentes, quienes son nuestros compañeros de trabajo. Dada la espontaneidad en el intercambio de ideas e información con nuestros compañeros de enseñanza, no guardamos un registro formal de las preguntas. Los cuestionamientos han sido muy variados, pues las personalidades y los enfoques de los colegas son igualmente diversos. De otro lado, hemos podido dialogar con algunas autoridades de los EE.GG.LL. (decano y director de estudios). También nos ha sido posible recurrir a consultar a autoridades pasadas (de las décadas de 1980 y 1990), que gozan de “memoria administrativa”, y recuerdan, sin ser necesariamente especialistas en historia, la evolución del curso a lo largo de los últimos treinta años.

III. El contexto: Los Estudios Generales Letras

Los Estudios Generales Letras, piedra angular en la formación del alumnado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, es el programa académico que permite reunir la mayor parte de disciplinas destinadas a la formación de personas con sensibilidad intelectual y estética, conducta ética y vocación profesional. Es una comunidad rica de experiencias compartidas, de conocimientos eruditos y valores. Es una “comunidad de aprendizaje”. Es, como señala Susana Reisz, una institución en la que varios profesores enseñan juntos el mismo tema desde diversas disciplinas, o: “[...] desde diversas perspectivas disciplinarias ante grupos grandes o pequeños de estudiantes”¹³.

Los Estudios Generales Letras consisten en dos años de educación integral en las humanidades, las ciencias sociales, la religión y el conocimiento artístico, previos a la carrera elegida por el estudiante. Es por lo tanto, el momento y el lugar oportuno para ejecutar nuestro proyecto de innovación educativa de historia moderna.

III.1 El origen y sentido de los Estudios Generales Letras

¹³REISZ, Susana, citada por TUBINO ARIAS-SCHREIBER, Fidel. “La formación humanista para el desarrollo y el papel de los Estudios Generales en la educación universitaria”. En: *Contexto y sentido de los Estudios Generales*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2011, pág. 98.

Los Estudios Generales nacen como consecuencia de la *Ley orgánica de la Universidad peruana* (nº 17437), promulgada por el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas en 1969. A través de ésta se logró definir tres niveles básicos de la organización académica en la PUCP: un nivel básico de cultura general y formativa, uno de especialización profesional, y finalmente uno de perfeccionamiento o de post grado. El primero ya existía en nuestra casa de estudios desde su fundación, aunque con la simple denominación de “Letras”, pertenecía a la Facultad del mismo nombre, y exigía dos años de estudios a su alumnado. No obstante, la decisión del Estado, la Universidad Católica en 1961, a través del Consejo Superior, vislumbró la instauración de una sección de Estudios Generales, como: “unidad pedagógica de estudios básicos para las varias ramas profesionales”. Pero no es hasta marzo de 1969 cuando se concreta la creación del Programa Académico de los Estudios Generales, con la finalidad de alcanzar:

[...] la asimilación de técnicas intelectuales y de una disciplina de estudio que capacite al alumno para seguir una carrera profesional o para dedicarse a la investigación científica, con una nueva actitud fundada en la cooperación, el trabajo en equipo, la programación y la continuidad de las investigaciones¹⁴.

La unidad se rige como una Facultad, y goza de autonomía académica, administrativa y de gobierno. Está a cargo de un decano y cuenta con la asesoría de un consejo, integrado por profesores y alumnos. Pero lo más importante no radica en su organización y jurisdicción sino en su verdadero sentido: la “formación integral del estudiante”. Ella es hija de una larga tradición universitaria, que se inicia en el periodo finimedioeval con el *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y el *cuadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música). Es decir, sienta sus bases en un pasado que tiene en la mira la formación completa del ser humano, porque le permite mirar el mundo desde diversas perspectivas, a la luz de lo que los filósofos han llamado: “sistema de creencias”, “mundo de la vida” o “pensamiento complejo”. Como diría Luis Jaime Cisneros en la lección inaugural de esta unidad, en el 2008, los EE.GG.LL. constituyen un “camino singular”, que:

¹⁴HAMPE MARTÍNEZ, Teodoro. *Historia de la Pontificia Universidad Católica del Perú (1917-1987)*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 1989, pág. 102.

[...] está cruzado de avenidas y senderos que lo interconectan con otras vías; tropezará con obstáculos que irá aprendiendo a salvar (a veces con ingenio, con pena otras) hasta llegar a la gran plaza en que se juntan todas las ciencias. Ya entrando en atravesar valles y escalar cerros, cruzar a nado ríos interminables y salvar distancias profundas, debemos subirlo al helicóptero para contemplar la vasta dimensión del saber adquirido con ese esfuerzo¹⁵.

Si bien el programa de Estudios Generales Letras reúne una variedad de especialidades académicas, éstas implican hoy más que en otros tiempos: “interdependencia del conocimiento” y “multidisciplinariedad” para alcanzar la madurez intelectual, y por ende, libertad de pensamiento y una correcta actitud crítica¹⁶. Ese es el fundamento principal de su plan de estudios, que se deja observar ya en su *Anteproyecto* de creación de 1969, que señala:

El establecimiento de las bases para la formación de una actitud culta general en el alumno, centrada en la comprensión del hombre y el mundo como horizonte necesario y para el desenvolvimiento de las especialidades científicas profesionales. Penetración en el sentido de la ciencia, la filosofía, el arte, la religión, la técnica y el trabajo, como esfuerzos desplegados por el hombre para consolidar y expandir su existencia¹⁷.

En otras palabras el sentido de los EE.GG.LL. lo vemos en su paradigma humanista, en los supuestos éticos del desarrollo del ser humano y su autonomía, en su actitud abierta a la diversidad, en la necesidad de sembrar curiosidad por el conocimiento y en la formación de la sensibilidad del estudiante, elementos que pocas universidades del país y del mundo poseen. Los EE.GG.LL. apuntan a alcanzar una cultura general, que en palabras de Carlos Cueto Fernandini (1913-1968), antiguo decano de la

¹⁵CISNEROS VIZQUERRA, Luis Jaime. *Op. cit.*, págs. 17-18.

¹⁶Vid. VALLE BALLÓN, Julio del. “Los Estudios Generales y la formación integral: cuando la tradición no es un peso muerto”. En: *Contexto y sentido de los Estudios Generales*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2011, págs. 45-58.

¹⁷Citado por GUERRA CAMINITI, Estrella. “La importancia de la multi e interdisciplinariedad en los Estudios Generales. El caso de los Estudios Generales Letras de la Pontificia Universidad Católica del Perú”. En: *Contexto y sentido de los Estudios Generales*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2011, pág. 69.

Facultad de Educación de la PUCP, es: “un instrumento de adaptación a la vida y al medio cultural y social en que el profesional ha de vivir”¹⁸.

III.2. Estructura curricular de los Estudios Generales Letras y el curso de *Historia del mundo moderno*

La actual estructura curricular de los Estudios Generales Letras data de 1999, y fue iniciativa del entonces decano Roberto Criado Alzamora, psiquiatra y profesor de psicología¹⁹. Él, con el apoyo de una Comisión Curricular, procuró reafirmar, replantear y actualizar las materias impartidas en la unidad a su cargo con el propósito de:

alcanzarle a la sociedad la idea de que en las ciencias y las artes y, de este modo, lejos de perder la orientación, aprenden a situarse reflexivamente en la complejidad del mundo moderno [...] no como una subsanación o un remedio de las deficiencias de la escuela, sino como el componente multidisciplinario de toda formación universitaria²⁰.

La reforma supuso el cambio en la obligatoriedad de tomar los cursos “encadenados” (por ejemplo: para seguir *Historia universal II*, que abordaba el período moderno, se debía seguir como pre-requisito *Historia universal I*, que cubre la antigüedad y el medioevo) como requisito para que el alumno pueda egresar de la unidad y pasar a la especialidad profesional elegida. A partir del 2000-I los EE.GG.LL. estructuraron su universo de materias agrupándolas en dos campos, que reúnen doce áreas. El primer campo abarca la formación humanística y científica en los cursos de: ciencias sociales, historia, filosofía, teología, ciencias naturales, matemática y lógica y estrategias para la investigación. Por su parte, el segundo se refiere a las artes, a actividades (v.g.: biohuertos y deportes), a temas de profundización

¹⁸CUETO FERNANDINI, Carlos. *Educación, disciplina y libertad. Ensayos escogidos*. Lima, Universidad Inca Garcilaso de la Vega, 2011, pág. 344.

¹⁹Cabe indicar que el doctor Criado cubrió tres períodos en el decanato de los Estudios Generales Letras. El primero de ellos: 1996-1999; el segundo: 1999-2002; y finalmente, el tercero: desde el 2002 hasta el 2005.

²⁰*Informe final de la Comisión de Balance y Autoevaluación de los Estudios Generales Letras de la PUCP*. Lima, manuscrito, 2005, pág. 4 y 5.

(v.g.: comunicación social, etnicidad etc.) y a cursos complementarios (v.g.: fundamentos de matemáticas).

Con los cambios implementados por la reforma del doctor Criado, el antiguo curso de *Historia universal II* pasó a llamarse *Historia del mundo moderno*, y se eliminó el *syllabus* único y la coordinación para que el docente gozara de libertad en el diseño de su propio programa, por cierto respetando siempre un marco referencial de temas fundamentales e ineludibles. También, con las innovaciones de la nueva estructura curricular la materia que nos ocupa fue agrupada en el área de historia, la que incluye además dos sub-áreas, la primera cubre: *Historia contemporánea de América Latina, Historia del Perú: formación hasta el siglo XVIII y El Perú en los tiempos modernos*²¹; la segunda comprende: *Prehistoria y civilización, Historia del mundo antiguo y medieval e Historia del mundo moderno*²², nuestro curso y objeto de mejoramiento (véase el cuadro en el anexo del proyecto).

III.3. Número de alumnos, secciones y profesores de historia

En cuanto al factor numérico, el programa académico de Estudios Generales Letras suele ofrecer 6 secciones de 65 alumnos cada una, lo que arroja un total exacto de 390 personas, vale decir, un promedio de 400 estudiantes. Pertenecen a ambos sexos, y sus edades cuyos rangos frisan entre los 16 y 25 años de edad. No obstante, existen algunos universitarios de mayor edad, procedentes del programa del Plan Adulto (sobre los 35 años), que por razones de horario se inscriben en el curso regular. La inmensa mayoría del alumnado de *Historia del mundo moderno* se ubica entre los 16 y 25 años, es decir, es un público adolescente o joven adulto, cuya conducta ostenta competencias y capacidades para el estudio, pero en “términos absolutos” y “unidimensionales”, propios de su inmadurez²³.

²¹Es obligatorio cursar dos de las tres materias de historia peruana e hispanoamericana señaladas.

²²Es obligatorio cursar una de las tres áreas de historia universal indicadas.

²³Este fenómeno guarda relación con las observaciones de María del Carmen Moreno y Juan Delval en torno de la conducta contradictoria de los jóvenes. Ambos educadores sostienen, que los estudiantes: “[...] se sienten muy competentes y capaces, pero al mismo tiempo son muy conscientes de que siguen siendo dependientes y de que la autonomía económica se atisba como un logro incierto en el horizonte de sus vidas. Un número importante de los adolescentes de hoy siente una mezcla de prepotencia e impotencia. La pérdida de respeto hacia los adultos explica esa prepotencia, mientras que la impotencia viene de sus dificultades para insertarse en la sociedad de los adultos”. MORENO, María del Carmen y Juan DELVAL. “El alumno al que enseñamos: las culturas infantil y juvenil”. En: GIMENO SACRISTÁN, José y Jaume CARBONELL SEBARROJA (coordinadores). *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona, Praxis, 2004, págs. 60-61.

Los profesores son 6 personas, bien preparadas en el ámbito académico, y con producción escrita: libros en los que exponen el producto de sus investigaciones, como artículos en revistas especializadas de historia y temas afines. El espacio en el que ellos imparten el curso es siempre un aula grande, por lo general de salones escalonados, inspirados en la idea de un anfiteatro. Las características del profesorado de historia moderna, objeto de nuestro proyecto, las profundizaremos en el punto III.3 a lo largo de la explicación del público al que dirigimos el proyecto de innovación educativa.

Es este el lugar para señalar, que la cantidad de alumnos matriculados en los Estudios Generales Letras, no necesariamente en este curso, intensifica el trabajo docente, pues casi todos los profesores imparten otras materias de historia, como los que se refieren al Perú precolombino, al Perú republicano, al mundo contemporáneo, al arte y al pasado de los Estados Unidos de América. De otro lado, todos ejercen la enseñanza en otras universidades, y algunos cumplen con cargos administrativos y de confianza en la PUCP²⁴.

III.4. Detección de los problemas del profesor al impartir el curso de historia moderna

Nuestra propuesta parte, principalmente, del análisis de las dificultades que encontramos en la estructura del curso de *Historia del mundo moderno* de los Estudios Letras, y no en lo referente a su formación como historiadores. Buscamos vencer un conjunto de obstáculos enfatizando en una formación integral, basada en las humanidades y en razón de la conexión entres sus

²⁴Al respecto, nos dice Jaume Carbonell, que: “La intensificación del trabajo docente y el control burocrático [...] conlleva un agobio y un aumento del llamado malestar docente. Éste, no obstante, se localiza en algunos contextos y circunstancias específicas y depende del grado de vivencia y del nivel de conciencia del profesorado para dejarse vencer por el pesimismo de la situación o, por el contrario, por analizar críticamente el malestar como foco de conflicto y tensión que le obliga a buscar respuestas creativas e innovadoras para tirar adelante”. CARBONELL SEBARROJA, Jaume. “El profesorado y la innovación educativa”. Madrid, Akal, 2002. En: *Planificación educativa y curricular. Selección de textos*. Lima, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2009, pág. 307.

distintas disciplinas²⁵. Presentamos a continuación los problemas en el ejercicio de la enseñanza de la materia señalada.

III.4.1. El énfasis en los contenidos

Todo profesor universitario está obligado a dominar el contenido de la materia que imparte, ya que constituye el requisito *sine qua non* que le faculta para el dictado. No obstante, existe en el docente de historia de la PUCP, la gran tendencia a impartir sus cursos proyectando contenidos de alta calidad, aunque no se insiste en las estrategias didácticas.

Frecuentemente las clases se ofrecen como “charlas magistrales”, o como “ensayos orales”, elaborados y eruditos, en los que se presupone un conjunto de conocimientos que el alumno ignora, y se acercan más a una “conferencia” de historia moderna que a una clase sistemática. Dicha propensión a transmitir pura información limita la posibilidad de “descubrimiento” en el estudiante, y oblitera y dificulta alcanzar el fin principal de la enseñanza: el sentido y el conocimiento significativo de los desarrollos históricos, pues aprender consiste en un proceso de construcción de redes de significados²⁶, y nunca debe ser una asimilación aglutinante de datos. Ello termina por negar toda motivación y generar tedio en el alumnado, y en algunos casos, rechazo por el conocimiento del pasado²⁷.

III.4.2. Dictado centrado en el profesor

²⁵Señala el educador estadounidense Nathan Rutstein, profesor del Technical Community College de Springfield (Massachusetts), que la educación pierde sentido cuando se desconecta del conocimiento de las aspiraciones de la humanidad y de la sociedad global; y que los currículos suelen fracasar porque ignoran la naturaleza del espíritu humano. Vid. RUTSTEIN, Nathan. *Education on Trial*. Oxford, Oneway Publications, 1992, pág. 206.

²⁶COLOMA MANRIQUE, Carmen Rosa. “La sociedad de la información y los retos para la enseñanza”. En: *Educación*. Lima, Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, septiembre del 2003, volumen XII, n° 23, pág. 70.

²⁷Coincidimos con el educador Jaume Carbonell, quien indica que una de las principales de manifestación de resistencia del profesorado a la innovación es la formación del profesorado. Dice Carbonell, que: “Al margen de su mayor o menor predisposición al cambio, se constatan grandes lagunas en su formación inicial y permanente. Un amplio sector del profesorado sólo está capacitado para la mera transmisión de contenidos. Y es obvio que enseñar la asignatura no basta; que hay que disponer también de estrategias y recursos diversos para provocar un aprendizaje significativo y vinculado a las necesidades del alumnado y del entorno. Su capacitación, por otra parte, ha sido y continúa siendo muy academicista y no se piensa el desarrollo profesional para la reflexión en la acción no el trabajo cooperativo, condiciones imprescindibles para lograr una autonomía responsable y generar procesos de innovación”. Vid. CARBONELL SEBARROJA, Jaume. *Op. cit.*, pág. 307.

Otro obstáculo lo viene a ofrecer la tendencia a ofrecer clases centradas en el docente (*teacher-centered*), es decir, se imparte la enseñanza sobre la base de clases magistrales, y en éstas se pone atención exclusiva en la calidad del contenido, justamente frente a un público estudiantil con deficiente formación humanística, producto de los años escolares mal cursados. A ello se añade también el sobreuso de algunos medios electrónicos (como por ejemplo el *power point*, diapositivas, internet, documentales y películas), confiando demasiado en la tecnología.

Esta situación va de la mano con un problema de nuestros tiempos: la “sociedad de la información”. Existe entre los docentes universitarios, especialmente entre los más jóvenes, una tendencia: la errada preocupación por ofrecer grandes cantidades de datos. Así se cae presa de la superabundancia de la información y se llega a hastiar al alumnado, de tal manera que los estudiantes identifican e imaginan la historia moderna como “un cúmulo de datos”, que deben memorizar para obtener una calificación satisfactoria. Ello conduce, como sostiene Carmen Rosa Coloma, a la “superficialidad de las interacciones”, al renacimiento de modelos reduccionistas, que favorecen la repetición, las copias y la fatal abundancia de “información inconexa” y descontextualizada²⁸.

Una de las razones de tal situación radica en que ante el desarrollo de las tecnologías informáticas —punta de lanza de la globalización—, no es difícil prever el sesgo que está tomando el acceso a la información: hay cientos de miles de libros disponibles (abaratados por la impresión masiva y la copia fotostática desde la década de 1970) y la internet (desde la década de 1990). No hay pretexto para decir que una persona esté desinformada, cuando en realidad hay una superabundancia de datos. De ahí que se llegue a la conclusión de que ignorante no es el que carezca de información, sino

²⁸Indica Carmen Rosa Coloma, que: “Actualmente, asistimos a la tendencia de equiparar el aprender con la recolección de datos no relacionados. Debe, en cambio, entenderse que el aprender es un proceso de construcción de redes de significados. Es necesario superar la confusión entre información y conocimiento; frente a ella, debemos oponer una sólida resistencia basada en la formación de los estudiantes orientados hacia la comprensión profunda de los fenómenos que les rodean y plantear un modelo pedagógico que equilibre el tipo de saber: general o especializado; el tipo de aprendizaje: cognitivo o metacognitivo; y el tipo de enseñanza informativa o formativa”. Vid. COLOMA MANRIQUE, Carmen Rosa. *Op. cit.*, págs. 67-78.

aquel que no sabe discernir con precisión entre la multitud ingente de referencias que existen hoy en la red²⁹.

III.4.3. Variada especialización histórica del docente en los Estudios Generales Letras

Una dimensión común del lado del docente de historia en los Estudios Generales Letras, vale decir, desde la enseñanza, radica en la variada y precisa especialización en un particular período. Este fenómeno, que se presenta como una tendencia en el medio académico, guarda relación con una marcada inclinación de los profesores de historia de la PUCP por la investigación, más que por la transmisión de conocimientos generales.

En relación con este punto, se observa en el grupo la influencia de su experiencia en el campo de la historia como tesistas, pues son propensos a impartir el curso con una perspectiva especializada. Esta forma de enseñar, cuyo contenido procede de sus tesinas y tesis de bachillerato (hasta 1991), licenciatura, maestría y doctorado, oblitera el vacío de conocimientos del estudiantado.

Por supuesto, todos los profesores poseen un conocimiento solvente de la historia moderna, como consecuencia de su paso por la especialidad de historia en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas y por los mismos Estudios Generales Letras de la PUCP, pero sus predilecciones académicas no se concentran necesariamente en la modernidad europea, que conforma el grueso del contenido del curso de *Historia del mundo moderno*. Algunos han demostrado interés, y han dejado obra escrita, en torno del Perú decimonónico o de la contemporaneidad política de nuestro país, y otros sobre los Andes prehispánicos. Ello se debe a la formación misma del historiador egresado de la Universidad Católica que tiende a concentrar sus apetencias intelectuales en el pasado peruano, y a que varios también ejercen la docencia en la especialidad de historia en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas. En otras palabras, existe en la práctica investigadora del

²⁹Se calcula que, hace siete años, en la web pública tendría hoy más de 4000 millones de páginas estáticas; en el caso de las páginas dinámicas, un número ciento de veces mayor; la web profunda (páginas por intranet o por contraseña) es miles de veces mayor que la Web pública. A ello tendría que añadirse las que son páginas “copia de la copia” de otras páginas. Vid: BAEZA-YATES, Ricardo. “Excavando la web”. En: *El profesional de la información*. Volumen 13, nº 1, enero-febrero del 2004. Vid. <http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2004/enero/1.pdf>.

docente, una marcada predisposición a lo específico en la elección de espacios y tiempos históricos, distintos del objeto de la materia que se imparte.

III.4.4. Tendencia a centrarse en procesos políticos y económicos

Otra dificultad detectada en el curso de historia moderna es la tendencia a exponer los temas con un enfoque meramente político y económico (que a veces llega a ser economicista). Si bien la política y la economía constituyen factores cruciales del proceso histórico y ayudan a organizar la enseñanza de esta materia, se pierde de vista el universo de variables que coadyuvan a la correcta comprensión de los “sistemas del pasado” entre los siglos XV e inicios del XIX. La inclinación mencionada se deja observar en la sumilla que encabeza los *syllabi* de todos los profesores de la materia en cuestión:

El curso ofrece una visión panorámica de la historia occidental desde la crisis del mundo finimedieval hasta la formación de la sociedad industrial del siglo XIX, con la finalidad de comprender los orígenes del mundo contemporáneo. De esta manera, se profundizará en temas fundamentales como la desacralización de la sociedad y la cultura, el nacimiento del Estado moderno, los orígenes del capitalismo y la burguesía, el concepto de Antiguo Régimen, el nacionalismo, el impacto de las revoluciones industriales y el imperialismo europeo³⁰.

Tal enfoque en la enseñanza de la historia moderna deja de lado los “factores culturales” (entendidos como “universo o conjunto de actitudes”) que conforman el hecho y el proceso históricos. Nos referimos a los significados de los elementos que caracterizan a cada momento de la modernidad, vale decir, el mensaje del tema de alguna pintura del período renacentista, la intención de un intelectual seiscentista al escribir un tratado de buen gobierno, o la expresividad de un músico del Siglo de las Luces en la composición de una ópera bufa, y también de un oratorio. Estos “factores culturales”, que han de entenderse como fragmentos del “sistema del pasado”, son indicadores necesarios del “todo histórico”.

³⁰Vid. *Syllabus* del curso de *Historia del mundo moderno* del 2011-2. Nos referimos al nuestro.

A pesar de que en el *currículum* de la especialidad de historia se contempla el curso de *Historia universal II*, que cubre desde la crisis del mundo medieval hasta la Ilustración, los profesores de historia moderna de los Estudios Generales Letras de la PUCP no necesariamente son especialistas exclusivos en la época de la modernidad, ya que los factores culturales propios de este período surgen en Europa, y el énfasis que se le pone en la especialidad se centra en el pasado de nuestro país. No obstante esta limitación, están obligados a tenerla en cuenta para observar su proyección en el Perú. Ejemplo de ello es que resulta imposible estudiar la evangelización en los Andes sin la cristianización de los moros inmediatamente después de la Reconquista española de fines del siglo XV; la Escuela Antártica del sevillano Diego Mejía de Fernangil y del portugués Enrique Garcés, de las postrimerías del siglo XVI, sin el humanismo literario itálico (específicamente el florentino o toscano); el organicismo de la sociedad virreinal sin el pensamiento integrador del sistema de creencias del Barroco; y, *ne quid nimis*, las ideas dieciochescas de Juan Jacobo Rousseau, del príncipe de Montesquieu y del conde de Buffón, para comprender las propuestas de los forjadores de la Independencia: José Faustino Sánchez Carrión, Bernardo Monteagudo y las de Hipólito Unanue, respectivamente.

III.5. Detección de problemas del alumno en el aprendizaje de la historia moderna

Los alumnos de los Estudios Generales Letras exhiben una serie de limitaciones, producto de su deficiente formación escolar, de su mala experiencia con los cursos relacionados al pasado histórico en la secundaria, de la abundancia de medios tecnológicos y de masas que lo invade, y también de su inmadurez personal. No obstante esta enumeración de obstáculos recurrentes con los que se enfrenta el profesor de historia moderna, y que se suelen repetir como lugares comunes, explicaremos de manera analítica, y a la luz de nuestra experiencia, cada uno de los escollos en torno del alumnado y su percepción de la modernidad histórica.

III.5.1. Memorización de hechos y teorías

El primer problema que podemos detectar en el alumnado es la identificación del aprendizaje de la historia moderna con la “memorización” de hechos y procesos engorrosos, lo que genera, en muchos estudiantes, cierto rechazo a la materia. Vale decir, el estudiantado arrastra los prejuicios escolares y de los centros de preparación preuniversitaria, en los que se imparte: “la información por la información”. En el caso de los Estudios Generales Letras el empleo negativo de la memoria conlleva a reemplazar las fechas, los lugares y los personajes (propios del mundo escolar), con las múltiples opiniones de los autores que el docente obliga a leer.

III.5.2. Incapacidad del estudiante para detectar las teorías subyacentes

Un problema frecuente del lado del alumnado, y que se centra en el aprendizaje de la historia es la dificultad de los alumnos en la captación de las teorías que subyacen a la interpretación histórica de los procesos y los hechos. Ello requiere de una atenta guía del profesor para conducir al estudiante hacia el descubrimiento de este conjunto de factores, que convierten al conocimiento del pasado, objeto de nuestro estudio, en un elemento significativo. Nos referimos a tres niveles:

A. Narración de hechos o acontecimientos: Exposición erudita de sucesos, con sus correctas coordenadas de espacio y tiempo, a través de sus principales agentes.

B. Análisis e interpretación de los hechos: Estudio de cada uno de los acontecimientos de la época que se somete a estudio, tomando en cuenta el contexto temporal (o coyuntural), los orígenes del suceso, así como sus consecuencias inmediatas y ulteriores.

C. Las teorías detrás del análisis y la interpretación: Consciencia de las herramientas que se pueden emplear para la comprensión del pasado. Explicado en otras palabras, se trata de un

conjunto de medios de interpretación histórica, que proceden de diversas escuelas de las ciencias sociales y de sistemas filosóficos.

III.5.3. Incapacidad del alumno para descubrir las características de cada época

A las dificultades enunciadas se añade la muy frecuente incapacidad del alumno para ubicar los elementos característicos principales de cada uno de los períodos históricos. Nos referimos a la impericia en torno a la precisión de las manifestaciones artísticas e intelectuales de cada época. Así por ejemplo, al escuchar música renacentista, los alumnos la confunden con la medieval, o hasta con la barroca, y otros se remiten a decir con vaguedad, eufemismo y puerilidad, que “es antigua”. Muchos estudiantes no logran distinguir entre un texto de humanista del siglo XV tardío y uno de la Ilustración temprana. En otras palabras, falta en el alumnado la herramienta que permita descubrir las “puntas de iceberg” de la cultura de cada lapso de la modernidad, que nos muestran y reflejan el proceso histórico.

Explicado en otros términos, hace falta en el estudiantado universitario de los primeros años la exploración de un sistema simbólico y la construcción de modelos de “representación mental” de las fases de la modernidad; la “disección” de los “polos de fijación más significativos”; y la elaboración de una historia crítica a través de sus principales “puntos de cristalización”³¹.

III.5.4. Aplicación de criterios contemporáneos en el pasado y espacio históricos

Obstáculo frecuente en los estudiantes es el que guarda relación con observaciones de orden cualitativo: la aplicación de criterios o formas de pensamiento contemporáneas en el análisis del hecho, el proceso y el actor históricos. En otras palabras, nos referimos a la presencia prevalente del anacronismo, que nos distrae de la objetividad y de la verdad. Así por ejemplo, cuando se aborda la vida de un asceta o de un místico de los siglos

³¹Los conceptos resaltados se deben al historiador francés Pierre Nora (París, 1931), uno de los más destacados intelectuales de la escuela llamada *Nouvelle Histoire*, que enfatiza sobre el papel del historiador en las ciencias sociales a través de la identidad y la memoria. Citado por: REGALADO DE HURTADO, Liliana. *Clío y Mnemósine. Estudios sobre historia memoria y pasado reciente*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2007, pág. 80.

XVI y XVII, el alumnado tiende a juzgarlo como un sujeto que presenta alguna desviación mental, sin reparar en que la conducta del personaje (como Santa Teresa de Jesús, San Juan de la Cruz, fray Luis de Granada o Santa Rosa de Lima), forma parte del sistema de creencias religiosas de la época en la que vivió el protagonista al que hacemos alusión, como elemento ejemplificador en la exposición de nuestra clase universitaria.

También dentro de lo cualitativo, existe el problema, propio de mentes simples, de dar por sobrentendido que los espacios históricos en la época moderna son exactamente iguales. Esto es, la tendencia a medir con los mismos criterios a realidades de regiones, reinos y Estados territoriales culturalmente distintos. De esta forma, vemos cómo se emiten juicios equívocos sobre la percepción que tenían del cristianismo los habitantes de la Península Ibérica en la decimosexta centuria, con razonamientos del pensamiento burgués e individualista del hemisferio norte de Europa de ese mismo siglo. Así por ejemplo, los alumnos terminan alabando el espíritu capitalista y laborioso de los protestantes germanos, y como retardatario del mundo católico contarreformista- mediterráneo. En palabras, detectamos la persistencia de un prejuicio que vicia la interpretación histórica y la vida académica.

III.5.5. Prejuicios o “ideas fijas”, producto de los medios de comunicación masiva

En relación con el problema precedente, y con el punto III.5.2., hemos advertido que el alumno llega a la Universidad con un conjunto de prejuicios, que constituye un obstáculo difícil de superar, sobre todo en un ambiente en el que la lectura no es un hábito consagrado³². Ello se debe a que las ideas que recibe el estudiante de parte de los medios de comunicación de masas —muy especialmente de la televisión³³ y el cine—

³²Al respecto Xavier Hernández Cardona señala que: “los estereotipos y visiones que de la realidad dan los medios de comunicación pueden ser poco objetivos, de ahí que además, sea imprescindible un trabajo crítico con respecto a la veracidad, imparcialidad u objetividad de las informaciones suministradas por los medios de comunicación. El juicio crítico de las fuentes de información constituirá, sin lugar a dudas, una de las tareas más importantes desde el punto de vista de la formación científica y humanista”. Vid. HERNÁNDEZ CARDONA, F. Xavier. *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona, Editorial Graó, 2002, pág. 34-35.

³³María del Carmen Moreno y Juan Delval, luego de observar el mismo fenómeno en España, concluyen en que la televisión ejerce una influencia gigantesca que modela formas de vida, y cuyo poder es un fenómeno de consecuencias incalculables. MORENO, María del Carmen y Juan DELVAL. *Op. cit.*, pág.

presentan verdades distorsionadas de los sucesos históricos. Y por proceder éstas de empresas multinacionales, con recursos efectistas poderosos, influyen sobre los alumnos de los Estudios Generales, por lo general adolescentes y jóvenes adultos con una psicología muy influenciable y con una marcada tendencia a entender el mundo en “términos absolutos” sobre la base de un “*curriculum oculto*”³⁴.

Buenos ejemplos de este fenómeno negativo, que los profesores deben enfrentar con las humanidades como herramienta principal, lo podemos detectar en las miniserias inglesas y estadounidenses cargadas de elementos de la “leyenda negra”, anticatólica y antihispanista por excelencia. Basta con citar dos casos, situados en las coordenadas de la historia moderna: *The Borgias* (1981), rodada por la BBC de Londres, y en la que, con poca evidencia histórica, se presenta al papa Alejandro VI (el antiguo cardenal Rodrigo de Borja) como un sujeto inescrupuloso en materia política y vida personal; y *Shogun* (1980), basada en la novela del mismo nombre, del escritor australiano James Clavell, en la que los evangelizadores jesuitas son retratados como agentes del contrabando europeo y como cortesanos oportunistas frente a los daimyos (o señores feudales japoneses)³⁵.

III.5.6. Excesivo número de alumnos por aula

Finalmente, otro problema, ajeno a la voluntad y a la formación previa de los estudiantes, es el excesivo número de alumnos por aula. Cada sección llega a reunir entre 60 y 65 alumnos cada semestre. Dicho fenómeno, producto de la “masificación” de la Universidad dificulta vigilar, de forma efectiva, el seguimiento del proceso de aprendizaje, y origina en el profesor una carga negativa que puede distraerlo del cumplimiento de su misión principal: la comprensión del valor intelectual de la historia moderna.

59.

³⁴*Ibidem.*

³⁵A los ejemplos citados habría que añadir los canales de televisión de cable como *Discovery* y *History Channel*, que propalan documentales de excelente edición, pero con una tendencia a distorsionar la verdad con conjeturas muy alejadas de lo científico. Por ejemplo: el recurrente empleo del esoterismo, ocultismo y los extraterrestres para explicar algún fenómeno histórico sobre el que aún existen puntos de discusión, especialmente si éste se remonta un pasado ignoto: las pirámides egipcias, Stonehenge, la construcción de Machu Picchu, las líneas de Nazca y los logros tecnológicos de la civilización maya.

De otro lado, la gran cantidad de universitarios por sección puede generar un bajo rendimiento académico, pues ésta excede a la capacidad de control del grupo por parte del maestro. No nos referimos únicamente a la correcta aplicación de las estrategias didácticas, sino también a los aspectos formales y disciplinarios, que cuando son infringidos por el estudiante afectan perjudicialmente al docente y se crea un ambiente adverso u hostil tanto para el profesor y como para el alumno.

Como muestra, desde hace cinco años ingresan a los Estudios Generales Letras más de 1.500 alumnos (por cierto con fluctuaciones). Entre marzo y agosto del 2007 ingresaron: 1.660; en el 2008: 1.471; en el 2009: 1.600; en el 2010: 1.665; y finalmente, en el 2011: 1.542 estudiantes³⁶.

IV. La historia moderna en los Estudios Generales Letras y el mejoramiento de su enseñanza

Nuestro proyecto de innovación educativa es un planteamiento de la enseñanza de la historia moderna, por medios no tradicionales, vale decir, recurriendo a la literatura, la filosofía, las artes plásticas y la música; y a través de éstas disciplinas, al hallazgo de las relaciones de los procesos mentales e ideológicos entre los siglos XV y XVIII. Ello tiene por propósito aplicar esta metodología al actual curso de *Historia del mundo moderno*, que se imparte en los Estudios Generales Letras de la PUCP.

La razón principal que nos ha llevado a elegir estas especialidades académicas radica en que: la filosofía, refleja la evolución de las ideas en el campo intelectual y las corrientes de pensamiento erudito que sostienen y argumentan el discurso de toda la producción escrita, y que se deja observar con absoluta claridad en los tratados; la literatura muestra, espontáneamente, las ideas, realidades concretas y aspiraciones de la sociedad a través de la creación escrita (novela, ensayo, memoria, poesía y teatro); la música (balada, danza, ópera, oratorio, sinfonía y concierto), que como expresión artística nos extiende, en la armonía del sonido, el *Weltanschauung* o la cosmovisión de una época; y finalmente, las artes plásticas (pintura, escultura y

³⁶Fuente: Sistema de Apoyo a la Gestión (S.A.G.). *Campus virtual de la Pontificia Universidad Católica del Perú*.

arquitectura), que contienen, de forma visual, ideas y mensajes de orden sociocultural e ideológico, y cuya recepción en el tiempo en el que fueron producidas nos permite comprender las mentalidades de todos los períodos históricos. En otras palabras, se trata de un proyecto que recurre a la interdisciplinariedad, pero que aspira a la “transdisciplinariedad”, vale decir, al grado máximo de relaciones entre las disciplinas y la integración global del conocimiento, para construir un sistema que explique la realidad histórica moderna sin parcelación alguna³⁷.

Nuestro trabajo parte de una concepción constructivista, ya que, como señala Antoni Zabala, integra una red “de esquemas de conocimiento”, que se definen como las representaciones que una persona posee, en un momento dado de su existencia, sobre algún objeto de conocimiento. Ello depende de los “conocimientos previos” y el “nivel de desarrollo”, que los maestros de educación superior poseen abundantemente, pero no han llegado a conceptualizar como consecuencia de su deformación profesional, fenómeno típico de la especialización en alguna disciplina. Se trata pues de una “actualización de esquemas de conocimiento”, en el que es necesario el análisis, la identificación de similitudes, discrepancias y una integración coherente de la información erudita, apuntando a un “aprendizaje significativo”³⁸ en principios y conceptos de la historia moderna del Occidente europeo y su proyección sobre el mundo americano.

El proyecto está dirigido a profesores universitarios, para que éstos, posteriormente lo apliquen eficazmente a sus alumnos en los Estudios Generales Letras de la PUCP, entendiendo que: “El docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento”³⁹. Los docentes, objeto de nuestra propuesta, pertenecen al grupo de historiadores que dictan la materia de *Historia del mundo*

³⁷A pesar de que Antoni Zabala indica que la transdisciplinariedad: “En la actualidad constituye más un deseo que una realidad”, creemos que este sistema es perfectamente realizable en la PUCP por el potencial académico de su profesorado. Vid. ZABALA VIDIELLA, Antoni. *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, Graó, 1999, pág. 147.

³⁸*Ibidem*, pág. 35.

³⁹DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida y Gerardo HERNÁNDEZ ROJAS. *Op. cit.*, pág. 3.

*moderno*⁴⁰, que cubre el estudio del pasado entre los siglos XV y fines del XVIII, vale decir, entre el Humanismo y la Ilustración tardía.

Conscientes de que es difícil abarcar todas las variables de la compleja red del pasado histórico, hemos puesto énfasis en lo sustantivo de la modernidad: la forma en la que el hombre de aquellos cuatro siglos concibió su mundo y su época, sus representaciones mentales y sus ideologías, y cómo todas ellas se relacionan, se entrelazan, y también cómo entran en conflicto ante los cambios. En otras palabras, nuestro trabajo está centrado e inspirado en lo que José Ortega y Gasset (1883-1955) llamó el “sistema de creencias”, que siempre se corresponde con el “mundo de la realidad”⁴¹.

A través de este método de enseñanza-aprendizaje para los profesores-historiadores de los Estudios Generales Letras, seguimos la secuencia expuesta a continuación⁴²:

1. **Definición** de una etapa de la historia moderna (Humanismo, Barroco e Ilustración), aunque ésta, al final del camino trazado debe ser mejorada y perfeccionada por la misma experiencia del docente. La definición supone un alto nivel de abstracción del profesor, que es una de las potencialidades que el profesor universitario debe explotar.

2. **Interpretación** de cada una de las líneas o “fragmentos” de la fase histórica elegida (en filosofía, música, literatura y artes plásticas), vale decir, la presentación de ejemplos pertinentes, que son analizados sobre la base de la experiencia y conocimientos previos del maestro de educación superior, con la finalidad de asignarle un significado.

3. **Integración** de los fragmentos ejemplificadores del proceso histórico moderno y las definiciones iniciales, lo que constituye la etapa

⁴⁰Nos referimos al antiguo curso de *Historia universal II*, cuyo nombre cambió a partir del semestre de 1999-II con la reforma de Roberto Criado Alzamora, decano de los Estudios Generales Letras entre 1996 y 2005.

⁴¹Sostiene Ortega y Gasset que las creencias forman un sistema, y tienen siempre una articulación vital, pues: “[...] funcionan como creencias apoyándose unas en otras, integrándose y combinándose. En suma se dan siempre como miembros de un organismo, de una estructura”. De otro lado, el filósofo español señala que el sistema de creencias se corresponde con el mundo de la realidad. Vid. ORTEGA Y GASSET, José. *Historia como sistema*. Madrid, Ediciones de la Revista de Occidente, 1970, págs. 5 y 9.

⁴²COLOMA MANRIQUE, Carmen Rosa. *Op. cit.*, págs. 74-75.

culminante, de descubrimiento y de significado. Así, hablando en términos de la psicología educativa, se refiere también a la creación de un nuevo sistema cognitivo y la modificación de uno existente.

Para tal fin planteamos un cursillo especializado e interdisciplinario, que aborda las etapas “eje” en la historia que nos ocupa. Ellas son: el Humanismo, el Barroco y la Ilustración. Por cierto, a cada uno de estos ciclos ideológico-mentales los ubicaremos correctamente en las coordenadas temporales, pues debemos tener en cuenta el concepto de “recurrencia procedimental” (acuñado por de Cristòfol Trepàt y de Pilar Comes)⁴³, que es entendido como el empleo de un sistema de periodización y secuencias a lo largo de las unidades en función de los contenidos por impartir⁴⁴.

IV.1. Descripción del proyecto

Como indicamos líneas arriba, nuestro proyecto está orientado a los historiadores de la PUCP que ejercen la docencia del curso de *Historia del mundo moderno*. Consiste en un cursillo o conjunto de clases, módulos o talleres en el que los maestros aprenderán el proceso de construcción de redes de significados⁴⁵, mejorarán notablemente su forma de enseñar, y el alumnado descubrirá y comprenderá la importancia de estudiar el pasado entre los siglos XV y XVIII en los Estudios Generales Letras. Por supuesto, la aplicación del método que pretendemos innovar no significa que el curso señalado deba modificarse en su totalidad, sino que a lo largo del semestre el maestro vea la oportunidad de detenerse en ejemplos de cada ciclo ideológico-cultural o ideológico-mental de la modernidad (Humanismo, Barroco e Ilustración), los analice y los contextualice con las herramientas

⁴³Mencionan Trepàt y Comes que la “recurrencia procedimental” nos sirve para evitar una tendencia natural de muchos profesores de historia: “dar por sabidos y asimilados muchos conceptos temporales. Así por ejemplo, así por ejemplo se suelen dar por conocidas periodizaciones como la Edad Media y la Edad Moderna, y hasta las nociones cronológicas básicas como siglo, milenio, antes y después de Cristo, la representación en cifras romanas, y sus operaciones métricas básicas de carácter matemático”. Vid. TREPAT, Cristòfol A. y Pilar COMES. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona, Editorial Grao, 1998, págs. 51-52.

⁴⁴A pesar de que nuestro proyecto se dirige a docentes universitarios (lectores asiduos e investigadores), la “recurrencia procedimental” es siempre necesaria, pues las periodizaciones suelen ser cuestionables y discutibles en el ámbito académico.

⁴⁵COLOMA MANRIQUE, Carmen Rosa. *Op. cit.*, pág. 70.

que ofrecen las perspectivas filosóficas, literarias y artísticas, y finalmente los integre en una definición enriquecida por la misma interdisciplinariedad.

El cursillo estará conformado por talleres. Cada uno se inicia con una “clase magistral”, cuyo tema ha de definir el “eje ideológico-mental” pertinente, así como el proceso histórico con sus principales hitos para situar las coordenadas temporales. El propósito de esta primera faceta es el de ofrecer las condiciones de una enseñanza de conceptos o principios generales que hagan posible un aprendizaje significativo. Posteriormente, pasamos a cada una de las cuatro clases de tema específico, que tratarán de forma casuística, el análisis de dos obras (filosóficas, artístico-plásticas, literarias y musicales), que esbozaremos más adelante. De esta manera recurrimos a las potencialidades y a la “comunidad de aprendizaje” de la PUCP, poseedora de un gran nivel académico en las especialidades de filosofía, literatura, artes plásticas e interpretación musical. Se trata pues, en términos de Susana Reisz, de una actividad extracurricular de: “[...] emparejamiento de ciertas materias apropiadas para la conexión mutua”⁴⁶.

Luego de recibir las herramientas de las humanidades y del arte, el docente podrá reemplazarlas y variarlas por otras que juzgue mejores o más oportunas, por cierto, dependiendo del nivel de información *a priori* que traen los alumnos a los Estudios Generales Letras.

IV.1.1. Organización

Nuestro proyecto se ofrecerá en un cursillo a través de cuatro talleres o módulos: 1. Humanismo, 2. Barroco, 3. Ilustración, y finalmente el de la evaluación a los profesores (4). La dirección y coordinación corre a cargo de un historiador-profesor, con más de dos décadas de experiencia en el manejo de la materia, al que llamaremos “profesor-coordinador”, el que será nombrado por el decano de los Estudios Generales Letras y el jefe del Departamento de Humanidades. El profesor-coordinador se encargará de congrega a: un filósofo, un crítico literario o historiador de la literatura, un musicólogo y un historiador del arte, todos ellos docentes del departamento académico mencionado. El profesor-coordinador se ocupará de dictar las

⁴⁶REISZ, Susana citada por TUBINO ARIAS-SCHREIBER, Fidel. *Op. cit.*, pág. 98.

clases magistrales del inicio de cada uno de los talleres. Inmediatamente después, se pasará a las lecciones eruditas de los cuatro especialistas académicos en cada una de las áreas indicadas.

Cada una de las conferencias de los talleres aborda de forma precisa, y en bloques, dos casos o ejemplos (obras literarias, tratados filosóficos, piezas musicales, pictóricas, escultóricas y arquitectónicas). En éstas los especialistas emplearán los instrumentos propios de su disciplina, y harán descubrir a los historiadores-profesores, a los que denominaremos: “profesores-alumnos”, las variadas sutilezas que caracterizan a cada “eje ideológico-mental”. Al finalizar cada una de las clases, se procederá a un espacio de preguntas y observaciones, formuladas por los profesores inscritos en el cursillo.

Culminado cada uno de los módulos, el profesor-alumno asistente al cursillo podrá enseñar por “fragmentos ejemplificadores” o casos de “productos culturales” de los “ejes ideológico-mentales” (nos referimos a hechos y obras de la época moderna), y estará capacitado para integrar los conocimientos asimilados en una nueva y mejor definición de la que recibió en la clase magistral a inicio del taller. Dicho en otros términos: el docente recurrirá a la comprensión del “todo histórico” por sus partes más representativas; y empleará las partes que juzgue pertinentes para definir, a través de la integración, la totalidad del proceso histórico. Ambos logros posibilitarán el eficaz aprovechamiento de la información que el profesor universitario ha acumulado a lo largo de años de lectura, estudio e investigación, y los aplicará en el dictado de sus clases en el del semestre. Igualmente, el docente que haya cursado los módulos estará capacitado para reemplazar y variar la casuística por otra que juzgue mejor o más oportuna, por cierto, dependiendo del nivel de información apriorística de los alumnos de los Estudios Generales Letras.

IV.1.2. Programación

El cursillo a través talleres o módulos se ejecutará en el *campus* de la PUCP, de preferencia en algún aula empleada por la unidad de los Estudios Generales Letras para que los expositores especialistas puedan apreciar el

ambiente en el que el profesor-alumno imparte sus clases, y las condiciones materiales del recinto: iluminación natural, acústica, temperatura y medios electrónicos adecuados; así como la comodidad de mobiliario, tanto para el docente como para el estudiante.

La ejecución del proyecto se desarrollará a lo largo de dos meses (ocho semanas). Cada taller cubrirá dos semanas y abordará los ejes ideológico-culturales mencionados con antelación, con ocho ejemplos representativos (de las especialidades humanísticas y estéticas), incluyendo la clase magistral de su definición histórica. La última semana está programada para la evaluación de los docentes-alumnos en dos reuniones. Cada semana cuenta con 2 reuniones y 5 clases. La duración de la clase introductoria magistral será de 50 minutos, y cada clase de tema preciso (o casuístico) cubrirá una hora y 30 minutos, y entre éstas habrá un receso de 15 minutos. El cursillo supone 27 horas lectivas, a las que añadimos 6 más para la evaluación (3 horas en cada una de las 2 reuniones), lo que arroja un total de 33 horas de provechoso trabajo intelectual.

No hemos colocado fechas exactas ni horarios para que se pueda escoger libremente el momento más oportuno para su aplicación. Creemos que puede ser ofrecido en cualquier momento del año académico, pero recomendamos los meses del verano entre la segunda mitad de enero hasta la primera de marzo, aprovechando el tiempo vacacional y la disminución en la concurrencia del alumnado. Los temas que contiene cada semana y que presentamos a continuación, han sido elegidos por ser muestras representativas de otras disciplinas del conocimiento. Por cierto, los organizadores cuentan con toda la libertad y los recursos para emplear otras que juzguen mejores o más formativas. La programación puede entenderse con el siguiente cuadro:

Taller I
Primera semana:
Humanismo: Clase magistral de definición de Humanismo (50 minutos)
Dos ejemplos de artes plásticas en el Humanismo:
1. <i>El nacimiento de Venus</i> de Sandro Boticelli (1 hora y 30 minutos)

<p>Receso (15 minutos)</p> <p>2. <i>La creación del hombre</i> de Miguel Ángel Buonarroti (1 hora y 30 minutos)</p>
<p>Dos ejemplos de filosofía en el Humanismo:</p> <p>1. <i>Discurso sobre la dignidad del hombre</i> de Giovanni Pico della Mirandola (1 hora y 30 minutos)</p> <p>Receso (15 minutos)</p> <p>2. <i>El príncipe</i> de Nicolás Maquiavelo (1 hora y 30 minutos)</p>
<p>Segunda semana:</p>
<p>Dos ejemplos de literatura en el Humanismo:</p> <p>1. <i>Elegantiae linguae latinae</i> de Lorenzo Valla (1 hora y 30 minutos)</p> <p>Receso (15 minutos)</p> <p>2. <i>El elogio de la locura</i> de Erasmo de Róterdam (1 hora y 30 minutos)</p>
<p>Dos ejemplos de música en el Humanismo:</p> <p>1. <i>Una fortaleza fuerte es nuestro Dios</i> de Martín Lutero (1 hora y 30 minutos)</p> <p>Receso (15 minutos)</p> <p>2. <i>In flagrante delicto</i> de Carlo Gesulado (1 hora y 30 minutos)</p>
<p>Taller II</p>
<p>Tercera semana:</p>
<p>Barroco: Clase magistral de definición de Barroco (50 minutos)</p>
<p>Dos ejemplos de artes plásticas en el Barroco:</p> <p>1. <i>La coronación de María de Médicis</i> de Pedro Pablo Rubens (1 hora y 30 minutos)</p> <p>Receso (15 minutos)</p> <p>2. <i>El árbol de la vida</i> (1 hora y 30 minutos)</p>
<p>Dos ejemplos de filosofía en el Barroco:</p> <p>1. <i>Leviatán</i> de Tomás Hobbes (1 hora y 30 minutos).</p> <p>Receso (15 minutos)</p> <p>2. <i>La política indiana</i> de Juan de Solórzano y Pereira (1 hora y 30 minutos)</p>

Cuarta semana:
Dos ejemplos de literatura en el Barroco: 1. <i>El avaro</i> de Molière (1 hora y 30 minutos) Receso (15 minutos) 2. <i>El criticón</i> de Baltasar Gracián (1 hora y 30 minutos)
Dos ejemplos de música en el Barroco: 1. <i>El rey Arturo</i> de Henry Purcell (1 hora y 30 minutos) Receso (15 minutos) 2. <i>La púrpura de la rosa</i> de Tomás de Torrejón y Velasco (1 hora y 30 minutos)
Taller III
Quinta semana:
Ilustración: Clase magistral de definición de Ilustración (50 minutos)
Dos ejemplos de artes plásticas en la Ilustración: 1. Monticello de Tomás Jefferson (1 hora y 30 minutos) Receso (15 minutos) 2. <i>El juramento de los Horacios</i> de Jacobo Luis David (1 hora y 30 minutos)
Dos ejemplos de filosofía en la Ilustración: 1. <i>El Emilio</i> de Juan Jacobo Rousseau (1 hora y 30 minutos) Receso (15 minutos) 2. <i>¿Qué es la Ilustración?</i> de Immanuel Kant 1 hora y 30 minutos)
Sexta semana:
Dos ejemplos de literatura en la Ilustración: 1. <i>Robinson Crusoe</i> de Daniel Defoe (1 hora y 30 minutos) Receso (15 minutos) 2. <i>Cándido</i> de Voltaire (1 hora y 30 minutos)
Dos ejemplos de música en la Ilustración: 1. <i>Las estaciones</i> de Franz Joseph Haydn (1 hora y 30 minutos) Receso (15 minutos)

2. <i>La flauta mágica</i> de Wolfgang Amadeus Mozart (1 hora y 30 minutos)
Taller IV
Octava y última semana: Evaluación (dos reuniones):
Primera reunión: Exposición de un tema específico de historia moderna elegido por el profesor-alumno (3 horas)
Segunda reunión: Exposición de un tema específico de historia moderna elegido por el profesor-alumno (3 horas)

IV.1.3. Evaluación

La evaluación estará a cargo del profesor-coordinador y de los cuatro especialistas en las disciplinas innovadoras. Al finalizar el cursillo, ellos juntos conformarán un jurado que examinará a cada uno de los profesores-alumnos en el correcto empleo de las herramientas proporcionadas por la interdisciplinariedad, el manejo de las perspectivas de la transdisciplinariedad y el enriquecimiento de la definición de los ejes ideológico-mentales.

Al concluir el cursillo el profesor-alumno deberá presentar frente al jurado una exposición en torno de algún hecho histórico moderno o de una obra perteneciente al período que nos ocupa. El punto del pasado moderno elegido por éste será explicado de la manera mejor contextualizada posible, y tendrá en cuenta los siguientes factores:

1. Las definiciones más actualizadas del eje cultural escogido, en relación con la “recurrencia procedimental”.
2. El empleo de los instrumentos de las disciplinas, ofrecidos por los docentes especialistas en el análisis del punto elegido (interdisciplinariedad).
3. La explicación del objeto por el que ha optado con una lectura filosófica, otra literaria y otra estética.

4. Una definición mejorada y enriquecida por la integración de nuevos conocimientos descubiertos gracias a la interdisciplinariedad.
5. Finalmente, si el hecho lo posibilita, la exposición podrá ser relacionada y ambientada con la ejecución de alguna pieza musical (cultura o popular) del tiempo en el que ocurrió el suceso analizado.

Terminada la clase modelo del profesor-alumno, el jurado dará su parecer con una serie de observaciones, destacando las fortalezas y las partes débiles de la exposición, y sugerirá los puntos que han de ser reforzados, así como las lecturas necesarias para suplir las deficiencias. Tratándose de docentes de la PUCP, preparados en su propia materia, en el cursillo no se calificará con una nota final (similar a la de los alumnos regulares), solamente se propondrá ideas precisas y medios para mejorar el sistema de enseñanza de la historia moderna.

IV.2. Finalidad y objetivos

La gran finalidad de nuestro trabajo es la de enfatizar en la toma conciencia de todos los recursos que la misma cultura moderna ofrece para su entendimiento, comprensión y reflexión. El proyecto está dirigido a los profesores universitarios que imparten esta materia, sobre la base de sus propios conocimientos, adquiridos a lo largo de su formación profesional y académica, pero que suelen obliterarse u opacarse por la enseñanza de método tradicional y positivista, que tiende a concentrarse únicamente en los aspectos políticos y económicos. En otras palabras, nuestro propósito es el de proporcionar herramientas suficientes para el docente.

La finalidad es la de mejorar la calidad educativa integrando las novedades humanísticas y artísticas que conviertan la enseñanza de la historia moderna impartida en el aula universitaria en una materia llena de sentido para el estudiante de los Estudios Generales Letras de la PUCP. En otras palabras, el proyecto pretende “humanizar” el conocimiento histórico a través de la interdisciplinariedad, aspiración perfectamente posible por contar con especialistas en cada una de las disciplinas reseñadas.

Además del mejoramiento que pretendemos lograr, con nuestro proyecto pretendemos combatir el “cursocentrismo”, detectado por algunos docentes-humanistas con experiencia de años y por las autoridades académicas de los Estudios Generales Letras, como es el caso del filósofo Fidel Tubino, decano entre el 2005 y el 2011, quien define el problema como:

[...] la tendencia de los profesores a no conocer y no conectar lo que hacemos con lo que se está enseñando en aquellos cursos que los estudiantes están llevando simultáneamente. Ello genera a veces repeticiones innecesarias o impide que un profesor tome en cuenta lo que ya sabe el estudiante para construir conocimiento. En la educación general, las cooperaciones y las comunidades de aprendizaje son fundamentales⁴⁷.

Vemos pues, que nuestro sistema de enseñanza, a través de las humanidades y las artes, procura ser —en términos de la psicología cognoscivista de David P. Ausubel (1918-2008)— “significativo”, tanto para el docente como para el educando superior, pues como su definición implica: “conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas del alumno⁴⁸. En primer lugar, es significativo para el profesor universitario de historia moderna, porque supone su carga de erudición —lograda a lo largo de años de estudio— y el descubrimiento de conceptos esenciales dignos de ser transmitidos en sus clases. Y en segundo término, es significativo para el estudiante de los Estudios Generales en función de sus lecciones escolares, de su experiencia con los medios de comunicación masiva, con sus lecturas, y sobre todo, con el develamiento de novedades y de elementos sustantivos detrás de los hechos del pasado entre los siglos XV y XVIII⁴⁹.

⁴⁷TUBINO ARIAS-SCHREIBER, Fidel. *Op. cit.*, pág. 98

⁴⁸DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida y Gerardo HERNÁNDEZ ROJAS. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F., McGraw Hill, 2002, pág. 39.

⁴⁹Nuestro proyecto coincide con la propuesta de Antoni Zabala, quien indica que: “Se trata de actividades complejas que provocan un verdadero proceso de *elaboración y construcción* personal del concepto. Actividades experienciales que faciliten que los nuevos contenidos de aprendizaje se relacionen substantivamente con los conocimientos previos; actividades que promuevan una fuerte actividad mental que facilite dichas relaciones; actividades que otorguen significatividad y funcionalidad a los nuevos conceptos y principios; actividades que supongan un reto ajustado a las posibilidades reales, etc. Se trata siempre de actividades que favorezcan la comprensión del concepto a fin de utilizarlo para la

Los objetivos, entendidos como el conjunto de elementos que se buscan mediante la acción, son los siguientes:

- A. **Explicar** a los docentes el valor, el inmenso potencial y sentido de las humanidades y de las artes visuales y auditivas, para explorar el sistema simbólico y la forma de construcción de las representaciones mentales de cada período de la modernidad. Y exponer las ventajas en el empleo de las herramientas de enseñanza a los docentes de historia moderna a través de los elementos más significativos (mentales e ideológicos) de la Edad Moderna.
- B. **Desarrollar** la “imaginación narrativa”⁵⁰ del profesor universitario, vale decir, la posibilidad de pensar como sería estar en el lugar de otra persona en el período moderno, en razón de sus múltiples emociones, anhelos y aspiraciones.
- C. **Capacitar** a los docentes apuntando a mejorar su autonomía intelectual, y sobre todo, una de sus grandes potencialidades: su capacidad reflexiva para incursionar en el “pensamiento complejo”.
- D. **Formar** docentes de historia universal moderna, competentes en la enseñanza de la comprensión de la época moderna. Dicho de otra manera, preparar profesores para que eduquen a través de lo sustantivo de cada período mental e ideológico entre el siglo del Humanismo y el de la Ilustración.

interpretación o el conocimiento de situaciones, o para la construcción de otras ideas”. Vid. ZABALA VIDIELLA, Antoni. *Op. cit.*, pág. 42.

⁵⁰Pepi Patrón señala que la “imaginación narrativa” puede identificarse también con el “otro-concreto”, concepto de la ética contemporánea para reflexionar sobre los problemas reales con los que nos enfrentamos con aquellos sujetos que ubicados en una posición de desigualdad. En este sentido, nuestro primer objetivo puede ir de la mano con una metodología abierta a la comprensión de la diversidad social y cultural. Vid. PATRÓN COSTA, Pepi. “Humanidades, *sensus communis* y ciudadanía”. En: *Lecciones inaugurales, 2006-2011 de Estudios Generales Letras*. Lima, Estudios Generales Letras de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2011, pág. 69.

IV.3. El público: los profesores de historia de los Estudios Generales Letras

El grupo humano al que va dirigido nuestro proyecto de innovación educativa es un público adulto, mayor a los 25 años de edad. Está formado en las humanidades. Todos gozan de una formación humanística integral, pues han pasado por los Estudios Generales Letras de la PUCP entre los años 60 y 90 del siglo pasado. Algunos han estudiado en otras universidades peruanas (como es el caso de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos).

Todos cuentan con titulación (la licenciatura en historia es obligatoria para el ejercicio docente) y una inmensa mayoría con los grados académicos de magíster (o el equivalente de *Master of Arts*) y doctor (o *Philosophical Doctor*). Algunos han estudiado, previa o simultáneamente a la historia, otras carreras profesionales como: derecho, ciencias sociales (economía, antropología y sociología); y humanidades (filosofía y literatura). Es pues, un elenco académico lector y con formación integral, que puede manejar correctamente los instrumentos de otras formas de conocimiento, que no son estrictamente históricas, pero sobre las que no han tomado verdadera consciencia para su aplicación en el ámbito educativo.

Nos referimos a un conjunto de profesores-humanistas cuya primera meta no es exactamente la transmisión de conocimientos adquiridos, sino la investigación histórica, la publicación del resultado de sus pesquisas en revistas especializadas, la participación en coloquios, congresos y simposios (tanto en el Perú como en el extranjero), donde exponen y discuten sobre sus indagaciones con otros colegas (humanistas afines y científicos sociales) con la finalidad de mejorar cada vez más su trabajo, y por supuesto, contribuir con el enriquecimiento de su disciplina. En otras palabras, nuestro objeto de enseñanza cuenta con un alto “nivel de desarrollo” y con abundantes “conocimientos previos”⁵¹, que les permitirá asumir los nuevos esquemas de transmisión de la historia.

IV.4. El proyecto a través de talleres

⁵¹La naturaleza de los esquemas de conocimiento depende, según Antoni Zabala, del: “nivel de desarrollo” y “los conocimientos previos”. Vid. ZABALA VIDIELLA, Antoni. *Op. cit.*, pág. 35.

Como indicamos con anterioridad, el proyecto de innovación educativa que deseamos implementar se refiere a un cursillo, estructurado por un conjunto de cuatro talleres. Los tres primeros coinciden y se adaptan perfectamente con el orden temático y cronológico del *syllabus* de nuestro curso, y el de los demás docentes de *Historia del mundo moderno*.

Cada taller se inicia con la exposición de definición del eje ideológico-cultural a cargo del profesor-coordinador, quien situará las coordenadas temporales y mentales con la finalidad de alcanzar la “imaginación narrativa”⁵², definida en el segundo objetivo del punto III.2. Inmediatamente después, los especialistas impartirán las clases de ejemplos de artes plásticas, pues el elemento visual ayuda a fijar ideas y a relacionar las formas estéticas materiales con el pensamiento de los períodos históricos que abordaremos. A continuación el taller pasará a analizar los textos filosóficos que sostienen las ideologías académicas de la época que sometemos a examen. Seguiremos luego con los textos literarios, que reflejan espontáneamente las creencias, miedos y anhelos de la sociedad. Finalmente, en el empeño por recurrir a “la imagen y la palabra”, como medio de comprensión del pasado, añadiremos también la armonía musical, con la intención de acercarnos a la cosmovisión de cada momento de la modernidad.

Los talleres se apoyarán en los medios tecnológicos contemporáneos, que facilitan con mayor eficacia la transmisión de conocimientos. Nos referimos a:

- a. *Power point* para seguir y proyectar algunas ideas y textos básicos, y poder servirnos de la fuente gráfica o iconográfica.
- b. *Youtube* como programa de la red informática para ofrecer descripciones de obras artísticas y conciertos, así como clases magistrales de eruditos internacionales y documentales sobre las distintas disciplinas humanísticas.

⁵²PATRÓN COSTA, Pepi. *Op. cit.*, pág. 59.

- c. Páginas web especializadas en materia de arte, música, filosofía y literatura modernas, recomendadas por los docentes del cursillo.
- d. Separatas seleccionadas y editadas por los expositores especialistas para su discusión en clase. Con la finalidad de extender algunos textos cortos de filosofía y literatura de cada una de las etapas indicadas.
- e. Discos compactos de música renacentista de inspiración humanista, piezas barrocas y melodías clásicas del siglo XVIII de corte ilustrado (por ejemplo de los sellos de *Harmonia Mundi*, *Decca*, *Erato*, *Archiv*, *Virgin*, *Hyperion*, *Astrée*, *Naxos*, etc.).

A continuación presentamos, a manera de guía o punto de partida y referencia para el profesor-coordinador y los docentes especialistas, los contenidos de los talleres —por cierto, de variable elección— en los que se ofrece la definición del eje ideológico-mental, que es ejemplificado con la interdisciplinariedad y permite enriquecer y otorgarle a la historia moderna un merecido significado. Cabe advertir que hemos colocado dos ejemplos por disciplina para poder establecer comparaciones y complementariedades en razón del país o reino en aparece el fenómeno digno de estudio.

IV.4.1. Primer taller: El pensamiento del Humanismo

El Humanismo es una corriente intelectual, de orden universalista, que nace en la Italia del siglo XV y que se proyecta sobre toda la Europa Occidental hasta finales de la décimo sexta centuria. Su característica principal fue la reacción ante el academicismo medieval —ejemplificado en la escolástica y el abuso del silogismo— a través de un poderoso instrumento: el espíritu crítico.

De otro lado, el prurito crítico, que profesaron los eruditos de esa opción de pensamiento, fue acompañado de una tendencia antropocentrista, a diferencia del medioevo, en la que primaba la teocentrista. Cabe advertir que el Humanismo se desarrolló coincidentemente con el Renacimiento, que

reactualiza la plástica y las formas literarias de las antigüedades griega y romana, aunque de ambas prevalece la latina.

IV.4.1.1. El Humanismo en las artes plásticas

IV.4.1.1.1. *El nacimiento de Venus* de Sandro Botticelli

El Humanismo se hace más visible y comprensible, por medio de sus manifestaciones artísticas, en las que destaca, principalmente, la pintura y la escultura. De hecho, significa una ruptura con el pasado, tanto en la temática como en la configuración de la obra *per se*. Por ello, es recomendable ejemplificar, a través de obras artísticas, su esencia, cuya manifestación artística se denomina “Renacimiento”.

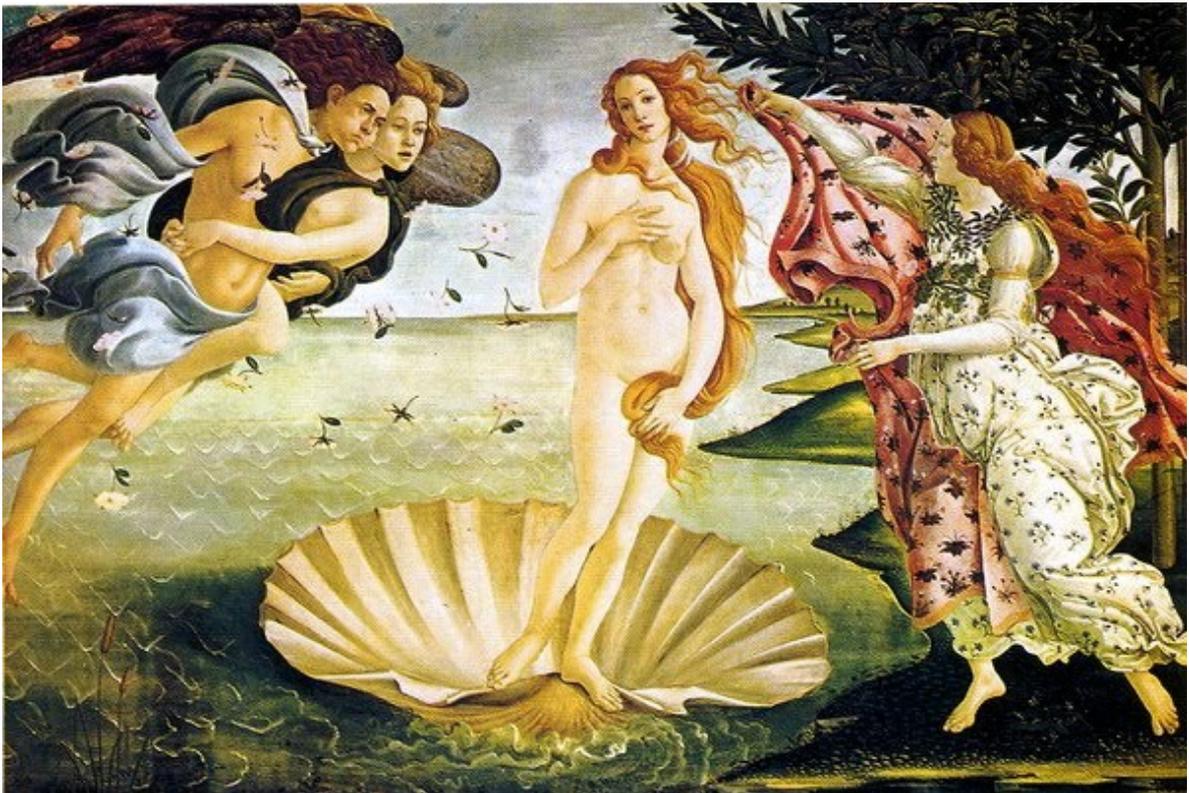
Para explicar lo anteriormente dicho, analizaremos dos piezas que resultan capitales: *El nacimiento de Venus* de Sandro Botticelli (1445-1510) y *La creación del hombre* por Miguel Ángel Buonarroti. Ambas obras son modelos perfectos de las características propias del humanismo. En primer lugar, resulta necesario analizar la obra de Botticelli, pintor florentino del siglo XV. Su obra, *El nacimiento de Venus*, es considerada un ejemplo típico del Humanismo, por los elementos simbólicos expresados en la misma.

En primer lugar, la temática está inspirada en la mitología clásica: es el nacimiento de Afrodita o Venus en la isla de Citera (Chipre). De acuerdo con la mitología griega, Urano (el Cielo) y Gea (la Tierra) concibieron a los llamados titanes, pero su hijo Cronos (el Tiempo), castró a su padre y arrojó sus testículos al mar: de la combinación de la espuma del mar con los genitales de Urano nació la diosa, que llegó a las costas de Chipre. Ello marca una notable diferencia, porque se revaloriza un tema considerado pagano, en una Europa marcada por el cristianismo militante.

En la mitología grecorromana, hay dos concepciones de Venus: la púdica o de amor puro, y la *genitrix* o de amor genital. La inspiración de Botticelli es la del amor púdico: ello se puede descubrir sobre la base de la postura, pues cubre con las manos el cuerpo, señal de recato. La belleza de Afrodita

simboliza la perfección del cuerpo, que al ser compartida por los dioses, hace al hombre perfecto.

Como se aprecia en el cuadro, la diosa Venus aparece en el centro flanqueada, a la izquierda por Céfiro, viento del oeste e hijo de la Aurora, y su compañera Cloris, señora de las flores. Ambos acercan a Venus hacia la orilla de la costa chipriota con sus alientos, mientras vuelan entre rosas.



Según la mitología clásica, la rosa —flor sagrada de Venus— es el símbolo del amor, debido a que constituye una alegoría de dicho sentimiento: es bella, pero sus espinas simbolizan el dolor que éste puede acarrear. En la orilla, una de las cuatro Horas o Estaciones —la Primavera— espera a Venus.

Otra característica del cuadro es que resalta la vegetación: la anémona que florece a los pies de la Primavera, da a entender en qué estación se encuentra, vale decir, la estación del renacer de la vida, luego del invierno. La ubicación de los vientos y la verticalidad fluctuante de Venus, como aportan la sensación de movimientos y el ritmo a la composición.

Afrodita aparece parada sobre la concha de una ostra marina, que sale de un mar de aguas calmas y resplandecientes. La ostra o concha constituyó en la antigüedad un símbolo sexual que representa lo femenino, la misma que será retomada por el cristianismo, pero con un significado cambiado: el renacimiento que brinda el bautismo. Como podemos apreciar, el arte cambia de temática, saliendo del teocentrismo medieval y recurriendo a la mitología clásica, revalorando la belleza del cuerpo humano y creando un “todo armonioso” entre la naturaleza y el hombre.

IV.4.1.1.2. *La creación del hombre* de Miguel Ángel Buonarroti

Otras obras de capitales para entender el Humanismo son las pinturas de la Capilla Sixtina, iniciadas por orden del papa Julio II. El pontífice encargó a Miguel Ángel Buonarroti (1475-1564) pintar la bóveda del templo mencionado, y en éste podemos descubrir una pieza que refleja directamente la concepción humanística. Nos referimos a *La creación del hombre*.



El tema grafica el momento de la creación de Adán por parte de Dios Padre. Sin embargo, el Altísimo no lo crea *ex nihilo*, sino que le da vida a través del contacto de su índice diestro, tal como se aprecia en la pintura. A diferencia de la obra de Botticelli, no hay paisaje, por ello destacan las figuras por su

gran musculatura. Curiosamente, es el Creador quien se acerca a Adán, quien descansa recostado sobre una llanura. El hombre no muestra una actitud implorante ante la divinidad. Da la impresión de que se encontraran en igual posición, la criatura y Dios, compartiendo la misma dignidad.

Si bien la obra está marcada por un profundo significado religioso, su tratamiento es similar a la que analizamos con anterioridad. A saber, parece una escena mitológica de la antigüedad, no una escena bíblica. De ahí que se pueda apreciar que, en esta obra, el antropocentrismo alcanza su máximo esplendor, reflejando que el mismo no es incompatible con la religiosidad existente. Por ende, la concepción de la dignidad intrínseca del hombre, derivada de la creación, es un soporte importante para el arte renacentista.

IV.4.1.2. El Humanismo en la filosofía

IV.4.1.2.1. *Discurso sobre la dignidad del hombre* de Giovanni Pico della Mirandola

Giovanni Pico della Mirandola (1463-1494) fue uno de los más grandes pensadores humanistas del siglo XV, siendo su obra principal, aunque inconclusa, la *Oratio de hominis dignitate* o *Discurso sobre la dignidad del hombre* (1484). La *Oratio* es un texto corto, redactado con intención retórica, y dividido claramente en varias partes. La primera de ellas versa sobre la excelencia o la dignidad humana, y es la parte más leída y comentada.

A diferencia de la interpretación cristiano-medieval (según la cual todo hombre posee una dignidad intrínseca por el hecho de haber sido creado a imagen y semejanza de Dios, sistematizada y defendida por Santo Tomás de Aquino en su obra la *Suma Teológica*), Pico llamó la atención del mundo intelectual por una perspectiva distinta. Sostenía que: el hombre es un ser admirable y único por una característica que descuella sobre las demás: su libertad. La dignidad descansa en la noción de libertad. El hombre es la más digna criatura porque es libre, vale decir, es el único ser existente en la naturaleza que es incompleto e informe, versátil y, por ende, adaptable. Precisamente porque puede ser cualquier cosa, ya que no es en sí mismo

nada definido, puede escoger su modo de vida, y esta capacidad de elegir consiste en la libertad.

Este planteamiento marca el inicio del mundo moderno: el hombre no es un elemento más del mundo, sino el elemento *transformador* del mundo: a partir de Pico, el antropocentrismo se convierte en la base de la cultura occidental, dando el sustento teórico al humanismo. Implica una ruptura con el pensamiento medieval, que tenía por dogma que el hombre había sido creado libre por Dios, pero que había perdido en parte su libertad con el primer pecado, como consecuencia de la desobediencia al Creador. Pico defendió con insistencia que la principal cualidad esencial del hombre es la libertad, y que refleja a la divinidad en todas sus obras. Justamente vinculado a la plástica, especialmente a la pintura de Miguel Ángel que acabamos de reseñar, leamos un pasaje del *Discurso sobre la dignidad del hombre* (1484):

“Oh Adán, no te he dado ni un lugar determinado, ni un aspecto propio, prerrogativa que conscientemente elijas y que de acuerdo con tu intención obtengas y conserves. La naturaleza definida de los otros seres está constreñida por las precisas leyes por mi prescrita. Tú, en cambio, no constreñido por estrechez alguna, te la determinarás según el arbitrio a cuyo poder te he consignado. Te he puesto en el centro del mundo para que más cómodamente observes cuanto en él existe. No te he hecho ni celeste ni terreno, ni mortal ni inmortal, con el fin de que tú, como árbitro y soberano artífice de ti mismo, te informases y plasmasen en la obra que prefirieses”⁵³.

IV.4.1.2.2. *El príncipe* de Nicolás Maquiavelo

Nicolás Maquiavelo (1469-1527), político y escritor florentino, se destaca por haber enfocado, sin eufemismos, la política y la actuación de los gobernantes. En su obra *El príncipe* (1513), para algunos inspirada en la persona de César Borgia y para otros en la de Fernando de Aragón o El

⁵³PICO DELLA MIRANDOLA, Giovanni. *Discurso sobre la dignidad del hombre* (1478). Traducción, estudio preliminar y notas de Adolfo Ruiz Díaz. Buenos Aires, Editorial y Librería Goncourt, 1978, pág. 48.

Católico. En dicha obra, se resalta la concepción humanista al centrarse en el análisis del gobernante como ser humano, sin buscar una causa o mandato divino que inspire las acciones de gobierno. Mas bien, desconfía de los hombres, por lo que resalta la necesidad de que el gobernante sea lo más flexible posible (usando alternativamente los halagos o la fuerza) de acuerdo con las circunstancias.

El príncipe sigue el molde político literario finimedieval de los *specula principum*, es decir de los llamados *espejos de príncipes*, o libros de correcto consejo de gobierno para los gobernantes, escritos, frecuentemente, por clérigos y frailes, a la luz de la teología. A diferencia de los autores de este género, Maquiavelo emplea un método absolutamente laicizado, y no apela al referente cristiano, por el contrario recurre a elementos ejemplificadores propios del mundo pagano clásico, especialmente del romano.

La obra de Maquiavelo es una teoría del Estado, de carácter antropocéntrico, centrada en la persona del gobernante, al que llama genéricamente “príncipe”, quien busca organizar la sociedad, de suyo inestable. De ahí que constantemente en la obra se mencione el término “virtud”, que se refiere a la energía en la toma de decisiones trascendentales para su pueblo. Esta virtud, que es de origen romano, y por ende pagano, es la que distingue al verdadero hombre en el poder.

El referente pagano-clásico de Maquiavelo, producto de la época renacentista, y que es la base de sus principales propuestas, se convierte en un elemento discordante con la teoría política, que durante el medioevo era de total inspiración cristiana. Los ejemplos de personajes poderosos de la antigüedad grecolatina apuntan a explicar las actitudes humanas de los que llegan al poder y de los que permanecen en él.

IV.4.1.3. El Humanismo en la literatura

IV.4.1.3.1. *Elegantiae linguae latinae* de Lorenzo Valla

Elegantiae linguae latinae, de 1444, es la obra más relevante del humanista italiano Lorenzo Valla (1507-1557), y también la más extensa. Su elaboración le llevó aproximadamente quince años. Bien podría decirse que esta fue la obra de su vida (Valla murió relativamente joven, a los cincuenta años). En dicho texto restablece la vieja noción romana de *elegantia* o elegancia, entendida como la correcta selección del léxico, y el apropiado empleo de las palabras. Está formada por seis libros, con un vocabulario escogido y prolijamente comentado, que apunta a corregir malos usos del latín, algo demasiado frecuentes en su época (recordemos que el latín era una lengua usada para la liturgia en la Iglesia, y por la gente culta). La obra trata el empleo culto de voces latinas.

Lo que es resaltante de la obra es el sexto libro, pues en él se examinan, con verdadero espíritu crítico, los diversos usos de autores antiguos, en especial de los autores correspondientes a la época del Bajo Imperio Romano. Valla se libera de la autoridad de los autores clásicos (aunque los admire) y del latín canónico, estableciendo el uso de la *consuetudo meliorum* (el uso de los mejores como norma para determinar el latín ejemplar), y la discriminación entre los autores antiguos, elemental para distinguir los textos reales escritos en la Antigüedad, de aquellos apócrifos redactados en la Edad Media o en su propia época.

En tiempos de Valla, se hace una verdadera búsqueda de códices con obras de los antiguos, descubrimientos que fueron causa y efecto, a la vez, de la emergencia del Humanismo. La antigüedad no constituía para los humanistas una curiosidad: en los textos antiguos, ellos veían la posibilidad de regresar a los orígenes de la espiritualidad, para, desde allí, libres y sin trabas, regenerarse según las normas de la humanidad genuina. Recuperar su pasado para ellos restablecer la dimensión profunda de su presente, obtener la *humanitas*.

Las críticas de Valla en sus *Elegantiae* estaban dirigidas a escritores latinos antiguos, y específicamente a su estilo; se trataba de reprender a los escritores antiguos, de forma retroactiva. Con ello, Valla apuntala en el ámbito de la lengua, lo que Pico della Mirandola emprende en el plano filosófico: romper radicalmente con el pasado, reforzando el análisis crítico

y, por ende, la independencia del lector. El pensamiento de Valla se puede sintetizar con la siguiente pasaje de sus *Elegantiae linguae latinae*:

Pero el dolor me impide hablar más y me obliga a llorar cuando veo desde que posición y a qué lugar ha caído la lengua. Pues, ¿qué amante de las letras y del bien público podrá abstenerse de llorar viéndola en el mismo estado en el que en tiempos estuvo Roma al ser conquistada por los galos? Todo fue derribado, incendiado, destruido y a duras penas el Capitolio logró subsistir. Desde hace siglos no sólo nadie habla ya del latín, sino que ni siquiera lo entiende al leerlo. Los estudiosos de la filosofía no comprenden a los filósofos, los abogados no entienden a los oradores, los jueces a los juristas y los restantes no han entendido ni entienden los libros de los antiguos, como si una vez perdido el imperio romano no nos conviniera ni hablar ni entender el latín, dejando que el moho y la herrumbre borre aquella gloria de la latinidad. Muchas y variadas son las opiniones de hombres sabios, que explican el por qué ha sucedido esto. Yo me atrevo a pronunciarse a favor ni en contra de ninguna de ellas. Lo mismo que tampoco me atrevo a explicar, por qué aquellas artes, que tanto se acercan a las liberales, es decir, la pintura, la escritura y la arquitectura cayeron durante tanto tiempo tan bajo, que junto con las letras parecieron muertas; y por qué ahora se levantan y resucitan y existe una tan gran abundancia de buenos artistas y de hombres de letras. Pero de cualquier forma, lo mismo que el tiempo pasado fue triste porque no se encontró en él ningún hombre sabio, de igual manera en esta nuestra época debemos congratularnos, porque si nos esforzamos un poco, confío que pronto restauraremos, más que la ciudad, la lengua de Roma y con ellas todas las disciplinas⁵⁴.

IV.4.1.3.2. El elogio de la locura de Erasmo de Rotterdam

El elogio de la locura (1511) de Erasmo de Rotterdam (1466-1536), opúsculo de fino humor, es un texto en que se resalta y explica aquello que el hombre busca para alcanzar la felicidad. Fue escrito en Inglaterra durante

⁵⁴VALLA, Lorenzo. *Elegancias de la lengua latina* (1444). Citado por KRISTELLER, Paul. *El pensamiento renacentista y sus fuentes*. México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1982, pág. 71.

su postulación a la corte de Enrique VIII, para ser más exactos: en la casa de su amigo Santo Tomás Moro (1478-1535), quien lo alojó, y a quien le dedicó la obra.

El punto de partida, que se deja leer entre líneas, es un mundo de infelicidad y crisis, producto de la salida del difícil tono de vida medieval, de las transformaciones sociales y de la aparición de un Estado moderno cada vez más vigilante y represor, así como intolerante en materia religiosa. La consecuencia frente a ese sentimiento de desdicha es para Erasmo una “aspiración inconsciente” al contento, al que denomina *stultitia* o locura. Todo ser humano la anhela: unos con placer de gobernar, otros con la pasión por edificar, y otros con escribir. En este sentido para Erasmo, gran conocedor y observador de las acciones humana, todos participamos de la locura. Su propuesta puede ser sintetizada con las siguientes palabras:

Lo que en realidad le estará mejor a cada cual es (y esto lo aconseja la *stultitia*) ser loco de todas las maneras posibles. Pero siempre dentro de aquella que yo represento y que se halla tan extendida que me atrevo a decir que no existe mortal que no la posee, pues a nadie conozco que se encuentre libre de alguna monomanía. Mas insisto que es necesario distinguir entre unas y otras manifestaciones. Por ejemplo, todo el mundo tendrá por loco a quien afirme que su mujer es un árbol, porque a nadie se le hubiese ocurrido semejante disparate; pero aunque un marido que tiene a su mujer en comandita con otros, jure y perjure que es casta y virtuosa Penélope, no le tendría nadie por loco, dado lo que abundan esta clase de maridos cegatos. Al propio género pertenecen aquellos individuos que prefieren a todo el ejercicio de la caza. [...] Existen también los que se entregan con pasión a levantar edificios e imaginar construcciones, pasándose la vida en poner cimientos, trazar planos y trocando lo redondo en cuadrado, y lo cuadrado en redondo, hacen iglesias y casas, hasta que arruinados carecen de techo que les cobije e incluso de pan que llevarse a la boca. Mas ¿qué importa esto, si han pasado muchos o pocos años felices con su manía?⁵⁵.

⁵⁵ROTTERDAM, Erasmo de. *Elogio de la locura* (1511). Barcelona, Planeta, 1987, págs. 64-65.

Finalmente, para el humanista holandés el cristianismo también es locura, por la sencilla razón de que las bienaventuranzas ultraterrenas que nos ofrece la religión de Cristo nos ayuda a sobrellevar una vida humana, plagada de decepciones, sufrimiento y desventuras.

IV.4.1.4. El Humanismo en la música

IV.4.1.4.1. *Una fortaleza fuerte es nuestro Dios* de Martín Lutero

El antropocentrismo del Humanismo acarrea un elemento interesante: la verdad individual, propia de la burguesía intelectual, especialmente del norte de la Europa Occidental. No en vano, la prédica de Martín Lutero (1483-1546), que enfatiza en la salvación únicamente por nuestra propia fe y sin mediación alguna de sacerdotes, tuvo éxito y gozó de gran credibilidad en las principales ciudades del septentrión alemán.

La moda musical coincidente con la época del Humanismo fue la polifonía (vale decir, piezas compuestas de varias melodías simultáneas), empleada por Lutero para atraer seguidores. La polifonía era propia de la música mundana, y ésta solía incluir letra de variados temas, entre los que había algunos de subido tono amoral e inmoral. El reformista alemán, haciendo caso omiso a las estrictas prohibiciones que la jerarquía católica promulgaba para el uso de ese género en la Misa, adaptaba para sus ceremonias religiosas piezas populares polifónicas, y le añadía letra de carácter sacro, frecuentemente tomada de los salmos.

En 1529, cuando Lutero ya había constituido su comunidad religiosa, la que reunía también a varios príncipes germanos, compuso un himno polifónico titulado: *Ein feste Burg ist unser Gott (Una fortaleza fuerte es nuestro Dios)*, para ser cantando por un coro. La idea principal es la predestinación —hija del individualismo— para él y sus prosélitos, es decir, por haber sido elegidos por el Altísimo para la salvación. Ello supone la exclusión de los que no creen en la doctrina de la justificación por la fe como único medio de redención, considerada herejía por el magisterio pontificio, por considerarla una deducción en la que el espíritu crítico se emplea incorrectamente sobre

las sagradas escrituras, exactamente sobre las cartas de San Pablo a los Romanos y los Corintios. El himno luterano muestra la idea de Dios entre los protestantes (*nuestro Dios*), y excluye a los católicos del plan divino.

IV.4.1.4.2. *In flagrante delicto* de Carlo Gesualdo

Como ejemplo de humanismo en la música presentaremos un madrigal, vale decir, una pieza musical polifónica, de tres a seis voces (a capella) de tema siempre secular, típico de los siglos XV y XVI, de Carlo Gesualdo (ca. 1561-1613), príncipe de Venosa. El madrigal en Italia alcanzó la cúspide con Gesualdo, personaje pintoresco, cuya fama de asesino precedió a su celebridad, como compositor. Se sabe que en 1586 contrajo matrimonio, en Nápoles, con su prima María de Ávalos, la que al poco tiempo le fue infiel con el duque de Andrea. Descubiertos *in flagrante delicto* por Gesualdo, éste los asesinó allí mismo, donde los había sorprendido. El compositor sobrevivió al escándalo y se casó en 1593 con Leonora de Este, sobrina del duque Alfonso II de Ferrara.

La importancia de esta pieza, en función del Humanismo, radica en la descripción de las actitudes de los amantes y el acercamiento al antropocentrismo a través de la música secular de *divertimento* aristocrático. Se describe aquí la miseria humana y las pasiones como variables morales del hombre, que se han de tener en cuenta permanentemente, inclusive en las interpretaciones triviales o baladías.

IV.4.2. Segundo taller: El pensamiento del Barroco

Definir el Barroco es una tarea difícil, pues el hombre que profesaba esta cultura era enemigo de las definiciones (v.g.: Baltasar Gracián y Luis de Góngora y Argote). No obstante, podemos aproximarnos a su conceptualización. El Barroco es una forma ideológico-mental que surge en la Europa mediterránea de inicios del siglo XVII, como consecuencia de la Reforma Católica o Contrarreforma, especialmente del Concilio de Trento (1545-1563). Se extiende por toda la cristiandad europea y americana hasta mediados del siglo XVIII, y se caracteriza por emplear la sorpresa y la pompa frente a un público que podía dudar en materia de fe. Justamente,

por ese motivo tendió a realzar en el tema de la muerte como elemento inexorable y fatal, y al que ningún ser humano puede escapar. Si bien es cierto que el Barroco era inicialmente católico, éste fue empleado por los protestantes, y también por los monarcas en su carrera absolutista, como eficaz propaganda para sus súbditos a través de lo sorprendente. El mejor ejemplo de ello lo podemos observar durante el reinado de Luis XIV (1638-1715), conocido como el “Rey Sol”.

IV.4.2.1. El Barroco en las artes plásticas

IV.4.2.1.1. *La coronación de María de Médicis* de Pedro Pablo Rubens

Un buen ejemplo de Barroco en la plástica lo ofrece: *La coronación de María de Médicis*, pintada por Pedro Pablo Rubens (1577-1640), artista flamenco, entre 1622 y 1625, para conmemorar la coronación de la regente italiana como reina tras el asesinato de su esposo, Enrique IV de Borbón, rey de Francia.



Esta obra resume las características que expresa la ideología del Barroco: la refleja poder, grandeza y divinidad del personaje, sacralizado en la tierra y en el cielo (véase la figura de los ángeles sobre la cabeza de la reina). Rubens aprovecha su arte para resaltar cada parte de la escena central del cuadro; los gestos majestuosos de cada personaje, movimientos dinámicos; el color que llama la atención, resplandeciente y radiante; las pinceladas, que reflejan la emoción y dramatismo del momento. La imagen se sustenta en un estudio de la forma humana, de la multitud y el espacio donde se lleva a cabo la ceremonia.



La obra de Rubens sabe como encuadrar a los personajes, resaltando la figura majestuosa de la reina-regente, que deja relegados a los demás integrantes del cuadro. La monarca sacralizada, desde la perspectiva Barroca, es el elemento iluminador, y llena de sentido a los demás seres que la rodean. Ella es mostrada como la figura capital en todos los aspectos de la vida de un reino del Antiguo Régimen. De ahí que el orden y concierto presentes en el cuadro no sean una pura casualidad.

Los efectos del poderoso contraste de la iluminación, la presencia de las figuras angelicales, la expresión adusta y a la vez enérgica que la Médicis manifiesta en esta circunstancia, dan al espectador un poderoso impacto, en el que se resalta la naturaleza sobrenatural de la autoridad monárquica, que posteriormente Richelieu y Luis XIV resaltarán, prefigurando lo que será Versalles y su vida cortesana.

IV.4.2.1.2. *El árbol de la vida o La hora fatal*

El árbol de la vida, también conocido como *La hora fatal*, constituye uno de los temas principales del Barroco hispanamericano de la segunda mitad del siglo XVII. Ejemplares de este cuadro lo podemos ver en abundancia en la pintura cuzqueña y potosina del virreinato, en tiempos del conde de Lemos (1668-1672). Se trata de un cuadro moralizador que enfatiza en lo efímero de los honores y placeres de la vida mundana, que nos distraen de lo verdaderamente sustantivo, que es reparar en la relación de caridad con

nuestros hermanos y en la ligazón con la trascendencia a través de la oración.



La pintura es muy variable en su calidad artística, pero su temática y contenido nunca varían. Describe la celebración de un banquete en la copa de un árbol, en el que hay contento mundanal y excesos, y cuyos alegres comensales no logran advertir sus pecados ni la muerte que les espera. Debajo del árbol, del lado izquierdo, se ubica Cristo, dispuesto a golpear una campana sin badajo. Del lado diestro, descubrimos a la muerte personificada como un esqueleto, que corta el tronco por partes, y a su lado el demonio que tiene atado y tensado el árbol. De tal forma, que cuando el Hijo de Dios haga sonar la campana la muerte seccionará totalmente el tronco principal y el diablo jalará con su cuerda la copa con los incautos y descuidados celebrantes, y se los llevará al infierno. El cuadro incluye

siempre una leyenda muy didáctica para la salvación, que reza de la siguiente manera:

Mira que te has de morir,
mira que no sabes cuando,
mira que te mira Dios,
mira que te está mirando.

IV.4.2.2. El Barroco en la literatura

IV.4.2.2.1. *El avaro* de Molière

El barroco en lo literario se caracterizó por dos actitudes complementarias frente a su mundo: por un lado, el pesimismo en la naturaleza humana, que conlleva a una sátira o crítica a la sociedad y sus vicios, resaltados, especialmente, en los personajes del teatro. Este es el caso de las obras del dramaturgo Jean Baptiste Poquelin (1622-1673), más conocido como Molière.

Molière fue un agudo observador de la sociedad francesa: su vida burguesa y su posterior contacto con la nobleza, unida a sus viajes no siempre afortunadas por pueblos del interior de Francia y su posterior introducción en la Corte de Luis XIV, el Rey Sol, lo involucraron con todas las clases sociales en las que se dividía el llamado de Antiguo Régimen, y pudo conocer sus costumbres, recoger términos y expresiones y, así como las características personales de la gente con quien trató, que le sirvió para consolidar su obra teatral. Sus obras marcan, de forma realista, los estereotipos existentes en la sociedad estamental de su época y, por ello, fueron muy celebradas por sus contemporáneos.

El objetivo principal del dramaturgo en mención es la crítica de los comportamientos alejados de los cánones sociales y estéticos de su tiempo. Su obra más representativa es *El avaro*, de 1668, que se inspira en la *Aulularia* del romano Plauto (254-184 a.C.). En esta representación, de carácter moralizante, donde dos parejas de jóvenes (Cleante-Mariana, Valerio-Elisa) se aman y desean casarse. El padre (Harpagón), se opone a

cualquier boda sin su consentimiento, a menudo apoyado por otros (como Frosine, la alcahueta) y concierta matrimonios sin amor y por interés económico, para él y sus hijos. Sin embargo, personas sensatas (como el anciano Anselmo) proponen soluciones para que la sabiduría y el amor triunfen.

La caracterización de Harpagón (el avaro) es típicamente Barroca por el retrato pesimista del individuo: una alegoría grotesca del burgués, al que se exhibe como un sujeto inculto y arribista, que pretende ascender violentamente en la escala social, chocando con el buen gusto y el orden estamental de la época. A la vez, pretende moralizar, dejar una enseñanza al espectador, reforzando la idea de lo que debería ser la familia y la sociedad, de acuerdo con los patrones del cuerpo político y social de su tiempo, encabezado por Luis XIV y su corte.

IV.4.2.2.2. *El criticón de Baltasar Gracián*

En mundo ibérico el texto literario Barroco por excelencia fue *El Criticón*, publicada entre 1651 y 1657 por jesuita aragonés Baltasar Gracián (1601-1658). La obra adopta la forma de una gran alegoría que abarca toda la vida humana, representado en sus dos personajes: el impulsivo e inexperto, Andrenio (nombre derivado de hombre, en lengua helénica) y el prudente y experimentado Critilo (del griego juez). Constituye una visión crítica y burlona, aunque con un fuerte contenido moral, reflejado en las peripecias de los protagonistas, que consiguen escapar a la mediocridad. Considerada como una obra culterana del Barroco español, destaca el recurso de la antítesis y el juego de palabras, además de la abundancia de sentencias y máximas de origen erudito y proverbios y refranes populares que adapta a su obra.

En la primera parte, subtitulada “En la primavera de la niñez y en el estío de la juventud”, los protagonistas se encuentran, cuentan sus peripecias vitales que les han llevado a conocerse en la isla de Santa Helena y emprenden el viaje a España, comenzando por la Corte en Madrid. La segunda, que aparece con el título de: “Juiciosa cortesana filosofía en el otoño de la varonil edad”, transcurre por Aragón y el sur de Francia. En la

tercera parte, titulada “En el invierno de la vejez” se introducen en Alemania y acaban en Roma, para ser anunciados a la muerte y llegar a la inmortalidad cruzando las aguas de la fama.

Las alegorías se reflejan en el experto y el inexperto: el hombre que conoce el mundo y aquel que recién lo explora. Dicho contraste de personajes enriquece la imagen de la formación y desarrollo del ser humano, con el cual se identifica a la humanidad íntegramente.

Las alegorías de Gracián reflejan las preocupaciones humanas de todos los tiempos: emplea imágenes comunes a otros autores como la “rueda del tiempo”, la “danza de la muerte”, el “gran teatro del mundo”, el “mundo al revés”, y especialmente los pecados capitales de la cristiandad occidental, los que describe de la siguiente manera:

La Soberbia como primera en todo lo malo, cogió la delantera, topó con España, primera provincia de la Europa. Parecióla tan de su genio, que se perpetuó en ella, allí vive y reina con todos sus aliados: la estimación propia, el desprecio ajeno, el querer mandarlo todo y servir a nadie, hacer del don Diego y vengo de los godos, el lucir, el campear, el alabarse, el hablar mucho, alto y hueco [...]. La Codicia, que la venía a los alcances hallando desocupada la Francia, se apoderó de toda ella [...]. El Engaño trascendió sobre la Italia, echando hondas raíces en los italianos pechos. La Inconstancia aportó a la Inglaterra, la Simplicidad a Polonia, la Infidelidad a Grecia, la Barbaridad a Turquía, la Atrocidad a Suecia [sic]⁵⁶.

IV.4.2.3. El Barroco en la filosofía

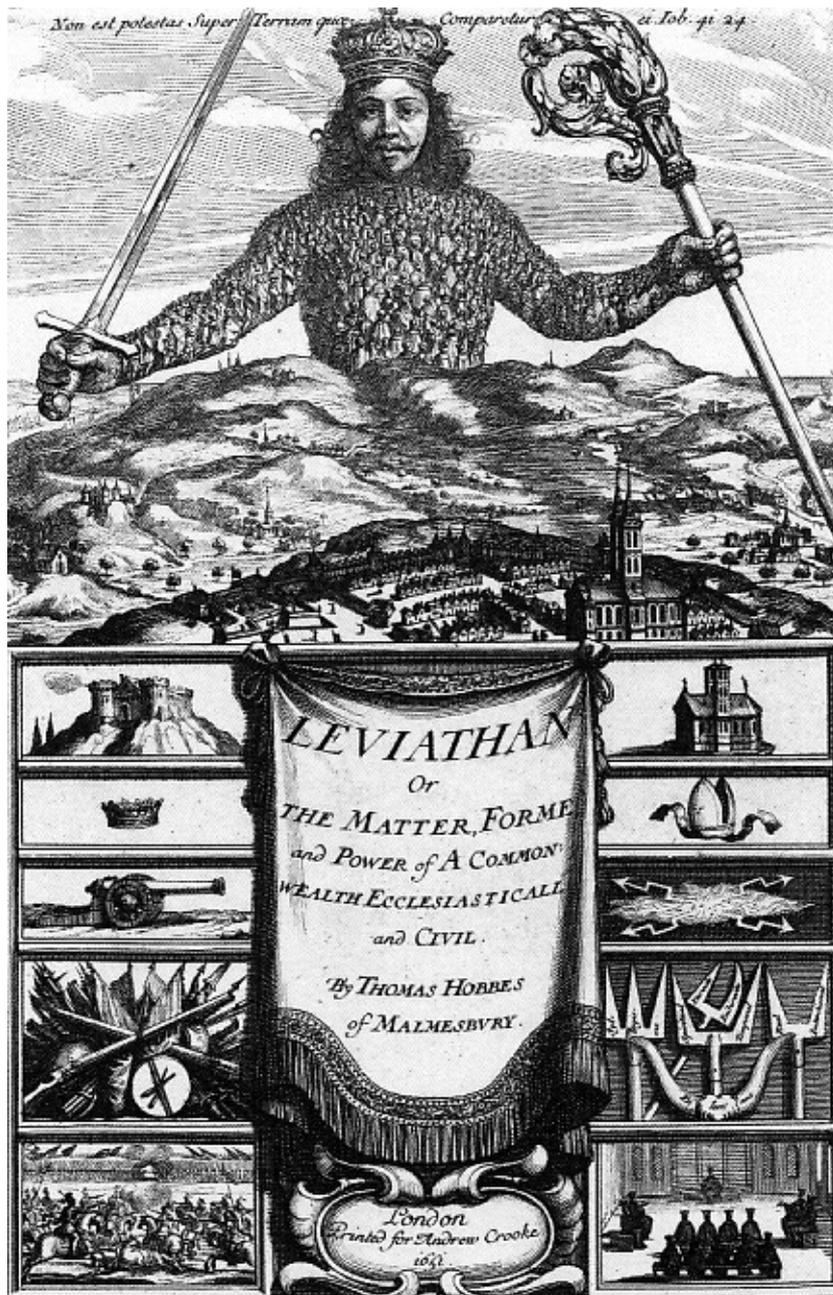
IV.4.2.3.1. *Leviatán* de Tomás Hobbes

El Barroco en la filosofía se asocia con la figura del pensador inglés Tomás Hobbes (1588-1679) y su tratado político titulado el *Leviatán*, de 1651. Con él se teoriza plenamente la concepción de la monarquía absoluta, partiendo

⁵⁶GRACIÁN, Baltasar. *El criticón*. (1651, 1653 y 1657). Bogotá, Oveja Negra, 1984, primera parte, crisis décimo tercia, págs. 136-137.

de la necesidad imperiosa de su existencia, debido a que la naturaleza humana tiende a la lucha de “todos contra todos”.

La exigencia de orden y concierto en la sociedad burguesa —derivada de las grandes transformaciones económicas y sociales vividas en Europa desde el siglo XV— generarán la obligación de vivir en la armonía de un cuerpo político de gran autoridad, que garantice el desarrollo de las actividades productivas. El orden que sólo se podrá conseguir con la férrea mano del Estado, personificado por el monarca, el mismo que recibe el poder concertado de todos los integrantes de la sociedad, a fin de asegurar la correcta convivencia social. Con dicha hipótesis justifica la existencia de un poder absoluto, sin necesidad de recurrir al origen divino del poder real. Hobbes presenta al Estado de forma alegórica, como un cuerpo conformado por la suma de los integrantes de la sociedad (como se puede apreciar en el frontispicio de su libro).



En su obra Hobbes precisa que las pasiones causadas por el antagonismo entre los seres humanos son reguladas por leyes de la naturaleza, que pueden ser descubiertas por medio de la razón. De esta manera llega a formarse un conjunto de normas, pragmáticamente egoístas, que hacen posible la seguridad frente a la agresión de los demás, representadas por el soberano. Dicho gobernante no es parte del pacto entre individuos, es decir, no existe un contrato entre el monarca y sus súbditos, sino exclusivamente entre súbditos; de ahí que el monarca no tenga —para Hobbes— límites a su autoridad.

IV.4.2.3.2. La *Política indiana* de Juan de Solórzano y Pereira

A lo largo del siglo XVII, destacaron los tratadistas de política y derecho al servicio de la Corona, entre ellos sobresale el jurista madrileño Juan de Solórzano y Pereira (1575-1655), autor de la *Política indiana* (1648). Solórzano representa al legista y al profesor universitario que estudia las políticas y normas promulgadas por la Metrópoli en la América del seiscientos. Después de dejar su cátedra en la Universidad de Salamanca, ocupó en 1609 el cargo de oidor de Lima.

De acuerdo con el precedente romano, Solórzano destaca la misión providencial, propia del Antiguo Régimen hispánico, del imperio de los Habsburgo sobre el Nuevo Mundo. Enfatizaba en que cada uno de los hombres y las corporaciones cumplían una función de acuerdo con su naturaleza. Para ello recurre como todo autor del Barroco a integrar elementos de las filosofías ática y romana con las sagradas escrituras y la escolástica tomista, para aplicarlo al trabajo de los indígenas del Perú, lo que se puede descubrir sintetizado de la siguiente forma:

Porque según la doctrina de Platón, Aristóteles, Plutarco y los que siguen, de todos estos oficios hace la República un cuerpo compuesto de muchos hombres, como de muchos miembros que se ayudan y sobrellevan unos a otros; entre los cuales, a los pastores, labradores y otros oficios mecánicos, llaman pies y otros brazos, otros dedos de la misma República, siendo todos en ella forzosos y necesarios cada uno en su ministerio, como grave y santamente lo da a entender el apóstol San Pablo⁵⁷.

El conocimiento de la realidad peruana dio al doctor Solórzano la autoridad de un especialista en asuntos indianos. Su obra se convirtió en una fuente de consulta a la que apelaban presurosos los jurisconsultos, urgidos por conocer los asuntos político-legales de los reinos americanos de ultramar.

IV.4.2.4. El Barroco en la música

IV.4.2.4.1. El rey Arturo de Henry Purcell

⁵⁷SOLÓRZANO Y PEREIRA, Juan de. *Política indiana* (1648). Madrid, Biblioteca de Autores Españoles, 1972, tomo I, libro II, capítulo VII, pág. 185.

Una típica obra musical de propaganda del período Barroco fue *El rey Arturo*, de 1691, (*King Arthur* o *The British Worthy*) del compositor inglés Henry Purcell (1659-1695). Se trata de una ópera en cuatro actos, basada en los libretos del poeta John Dryden (1631-1700), cuyos parlamentos están intercalados con recitativos y corales. Algunas melodías interpretadas proceden de canciones populares inglesas.

Esta representación consiste en una pieza en la que se exalta el poder político de la Corona inglesa personificado por la reina María Estuardo y su consorte Guillermo de Orange. La glorificación de los reyes, que apunta a la adhesión del pueblo con sus gobernantes, tiene en el caso de la ópera en mención un arquetipo de monarca en Inglaterra: el mítico rey Arturo.

La trama, abundante en sorpresas para el espectador, está basada en la guerra que Arturo libra con los sajones, y en la fundación del reino de Camelot. Es una típica obra de la época de la Restauración de los Estuardo (1660-1690), en la que se incluye personajes sobrenaturales como Venus y Cupido y referencias a los dioses germanos de los sajones como: Wotan, Thor y Freya. El cuento se centra en los esfuerzos de Arturo por recuperar a su prometida, la princesa ciega de Cornualles llamada Emmeline, que ha sido secuestrada por su archienemigo, el rey sajón Oswald de Kent (que representa a los enemigos de la Inglaterra de fines del XVII).

IV.4.2.4.2. *La púrpura de la rosa* de Tomás de Torrejón y Velasco

Al igual que *El rey Arturo*, en el mundo hispanoamericano, especialmente el Perú, se representó una ópera de propaganda política de singular importancia. Se trata de *La púrpura de la rosa*, obra del Barroco virreinal, que sostiene su argumento en una leyenda griega, relatada por Ovidio, según la cual Venus, habiéndose enamorado de un joven cazador, llamado Adonis, provocó la ira de Marte, quien celoso, cobró el aspecto de un rabioso jabalí y mató al amante en una cacería. La diosa, al enterarse del hecho acudió en auxilio de su favorito; pero llegó demasiado tarde. Al encontrar su cuerpo, lo transformó en una anémona. Su padre, Júpiter, hizo que las rosas —hasta entonces de pétalo blanco— se tornaran del color de

la púrpura, semejante al de la sangre que corrió desde los pies de la bella deidad cuando se hirió al ir en socorro de su amado.

La narración grecolatina reseñada inspiró al dramaturgo español Pedro Calderón de la Barca (1600-1681), a escribir su famosa pieza teatral *La púrpura de la Rosa*, la misma que sirvió de libreto para que se compusiera una versión musicalizada a inicios del siglo XVIII por el maestro de capilla Tomás de Torrejón y Velasco (1644-1728). Dicha obra fue estrenada en Lima en 1701 por encargo del entonces virrey Melchor de Portocarrero Lasso de la Vega, conde de La Monclova, para conmemorar la proclamación del rey Felipe V de Borbón, como monarca de España y del Perú. Es la primera ópera compuesta en América.

La púrpura de la rosa encarna al Barroco, pues recoge armónicamente elementos de la tradición grecorromana, concretamente de una tragedia. Constituye una metáfora de lo efímero del amor y de las pasiones mundanas, que terminan con la muerte, que la sufren hasta los amigos de los dioses (a pesar de ser una composición en honor al rey). La obra resulta ser una alegoría de lo terrenal, representada por la anémona, flor de corta vida. A la vez, resulta ser una amalgama de elementos de las óperas del Viejo Mundo con ritmos propios de América, lo que realza su pompa y magnificencia.

IV.4.3. Tercer taller: el pensamiento de la Ilustración

Se conoce como Ilustración al movimiento intelectual que se desarrolla en el siglo XVIII en Europa, el mismo que tuvo como principal objetivo el desarrollo de la razón por sobre las pasiones de la religión o de la tradición (representativas del llamado Antiguo Régimen), destacándose por su optimismo en el hombre y el progreso de la sociedad. Dicho desarrollo se vio favorecido, tanto por el avance de las ciencias y el descubrimiento de nuevas tierras, logrado durante el siglo XVI y continuado a lo largo de los siglos XVII y XVIII, el cual expande los linderos culturales de los europeos, explicando los hechos del mundo por medio de una lógica racional.

De otro lado, los intelectuales ilustrados, llamados “filósofos” enfatizaban en que a la naturaleza se le debía estudiar mediante la aplicación de la razón y la observación las leyes que la rigen. El concepto de naturaleza de la Ilustración toma como punto de partida las ideas de Newton, que sostenía que: “la naturaleza es considerada como una gran máquina concebida por Dios y regida por las leyes establecida por Él”. Es decir, que el hombre no debe de contrariar esas leyes sino tratar de descubrirlas mediante la razón como única guía para investigar su funcionamiento. Esto era importante para los ilustrados, ya que mientras el pueblo siguiera pensando que Dios dirigía la totalidad del universo, las leyes universales, que se veían en la educación seguirían estando en manos del clero, deteniendo así el progreso de la ciencia.

IV.4.3.1. La Ilustración en las artes plásticas

IV.4.3.1.1. Monticello de Tomás Jefferson

Monticello, residencia del presidente norteamericano Tomás Jefferson (1743-1826), constituye el inicio del estilo neoclásico en los Estados Unidos, el mismo que —por sus evocaciones con la república romana— pasa a convertirse en la forma arquitectónica nacional para sus edificios públicos, casas de campo e instituciones privadas, en un país en formación, que busca su identidad como nación independiente. Cabe advertir que el neoclasicismo arquitectónico fue una reacción de sobriedad de los artistas plásticos de la Ilustración frente a la plástica recargada y ornamentada del Barroco, a la que varios intelectuales llegaron a considerar de “mal gusto”.

La opción por lo neoclásico revela una búsqueda de identidad, descubierto en los referentes de la Roma pre-imperial (antecesora remota de una democracia como la norteamericana), adaptando el estilo historicista, que se desarrolla en la Francia de fines del reinado de Luis XVI y durante toda la Revolución Francesa, lo que encontraba un lógico entusiasmo en un país que adolecía de referentes históricos.



Monticello, que significa en italiano “pequeña montaña” fue la residencia de Tomás Jefferson, por estar ubicada en una colina a unos trescientos metros de altura. La casa comenzó a construirse en 1768, pero quedó completamente concluida recién en 1809.

En Monticello, se advierte la influencia de la arquitectura del veneciano Andrea Palladio (Siglo XVI) y, más concretamente, de su obra más famosa: la villa Rotonda. En primer lugar, el pórtico adelantado en la fachada, que tiene su réplica simétrica en la parte posterior, que toma como modelos las fachadas de los templos romanos. En este caso abierto al exterior por una columnata de orden toscano y un entablamento con un friso y un amplio frontón. Al ingresar, se aprecia un amplio espacio centralizado, que sirve de distribuidor de todas las estancias y que se refuerza en su concepto centralizador por medio de una cúpula como remate. El resto del edificio persevera en sus líneas rectas y uniformes, dando una impresión de equilibrio y armonía.

IV.4.3.1.2. *El juramento de los Horacios* de Jacobo Luis David

Esta obra, de 1785, del pincel de Jacobo Luis David (1748-1825), coincide con los ideales de la Ilustración: una tendencia moralizante basada en temas derivados de la historia antigua. Observamos aquí la exaltación del

patriotismo y de la virtud cívica en toda su austeridad, que aparece como una crítica por el fuerte sentimiento de oposición contra la corte (despilfarradora) de Luis XVI de Francia (recordemos que ya se había producido la Independencia de las Trece Colonias de Norteamérica y, cuatro años después, estallaría la Revolución Francesa). Este cuadro representa, como antecedente pictórico, el espíritu efervescente de la burguesía: simple, sobrio, objetivo, racional, sencillo en las líneas y sin suntuosidad; es decir, una composición “clasicista”, resaltada por los descubrimientos hechos en Pompeya y Herculano por aquellos años.



La combinación del racionalismo y naturalismo en la figura motivó el éxito de la pintura en mención: el naturalismo tenía que asumir una forma clasicista en una composición histórica para poder ser aceptado por el público de su tiempo, concretamente el burgués. El autor pretende resaltar ideas como “patria” (representada por los guerreros) y “casa” (con la inclusión libre, hecha por el pintor, de las mujeres), valores propios de una burguesía que identifica sus intereses con los de la nación.

IV.4.3.2. La Ilustración en la filosofía

IV.4.3.2.1. El *Emilio* de Juan Jacobo Rousseau

El *Emilio o de la educación* del ilustrado ginebrino Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) constituye una pieza tan revolucionario en la historia del pensamiento occidental como la *Oratio* de Pico de la Mirandola. La propuesta del *Emilio*, de 1762, radica en dirigir la educación hacia la formación personal, íntima, del hombre como tal, sin ser condicionado por las necesidades del Estado o la sociedad. Mientras sus contemporáneos se esfuerzan en remodelar al hombre mediante la educación haciendo de él un humanista, un buen cristiano, un caballero, o un buen ciudadano, Rousseau deja de lado todas las técnicas y rompe todos los moldes proclamando que el niño no habrá de ser otra cosa que lo que debe ser: un hombre, liberado de la tutela de las instituciones.

Para el autor, el interés por el dinero y el poder prolifera desbordando los límites de la necesidad natural, y contamina rápidamente todo el tejido social. Ante ello, considera que la educación es la vía por la cual la humanidad podrá salvarse. La educación es para Rousseau el arte de organizar los contrarios en la perspectiva del desarrollo de la libertad autónoma. Y es entonces cuando el educador recobra un papel decisivo permitiendo la experiencia formadora, acompañando al niño a lo largo de todo su itinerario lleno de pruebas y de escollos, con la finalidad de evitar su alienación. El pensamiento del filósofo ginebrino puede entenderse a través del siguiente pasaje:

El hombre natural es todo para sí; él es la unidad numérica, el entero absoluto, que no tiene otra relación que consigo mismo o con su semejante. El hombre civil sólo es una unidad fraccionaria que posee un denominador y cuyo valor está en relación con el entero, que es el cuerpo social. Las buenas instituciones sociales son las que mejor saben desnaturalizar al hombre, quitarle su existencia absoluta para darle una relativa, y transportar el yo a la unidad común; de suerte que cada particular no se cree ya uno, sino parte de la unidad, y no es ya sensible sino en el conjunto. [...] Aquel que en el orden civil quiere conservar la primacía de los

sentimientos de la naturaleza, sabe lo que quiere. Siempre en contradicción consigo mismo, siempre oscilando entre sus inclinaciones y sus deberes, no será nunca ni hombre ni ciudadano; no será bueno para él ni para los demás. Será uno de esos hombres de nuestros días, un francés, un inglés, un burgués; no será nada⁵⁸.

IV.4.3.2.2. ¿Qué es la Ilustración? de Immanuel Kant

En este opúsculo de 1784, Immanuel Kant (1724-1804) considera como algo utópico la idea de una vuelta al “estado primitivo de naturaleza” (tal como lo plantea Rousseau). Su propuesta consiste en que solamente a través de la sociedad puede llegar a realizarse empíricamente la misión del ideal de la autoconciencia moral del ser humano, a fin de alcanzar plenamente la felicidad y el progreso (ideal de todo ilustrado). En ese sentido, la labor del Estado no reside en lo que puede hacer por las necesidades del individuo, sino por los medios que ponga al alcance de éste para la consecución de su libertad plena. Así, la historia de la humanidad se irá desarrollando hacia leyes autónomas que dejen de lado normas basadas en la coacción.

El que el hombre viva en sociedad no constituye algo malo ni descabellado, porque la realidad de la naturaleza humana (cuestionando el idealismo roussoniano, sin fundamento para él) muestra la necesidad de la vida social. Su indefensión desde el nacimiento, frente a otros animales, es un acicate que hace salir al hombre de su individualidad y hace que busque la compañía de otros. Por ello, será la necesidad, según Kant, la que configure la vida en sociedad, abandonando también el postulado de Rousseau referido a que la cohesión social tenga su base en la armonía interior, “primitiva”, de las voluntades de cada ser humano (encarnado en el “buen salvaje”).

El orden social consistirá en mantener las peculiaridades humanas y, por tanto, en su antagonismo, o sea, determinar la libertad de cada individuo de tal forma que termine allí en donde empiece la libertad de los demás. ¿Cómo lograr dicho ideal moral sin coacción externa? Para Kant, este es el

⁵⁸ROUSSEAU, Juan Jacobo. *Emilio o de la educación* (1762). Madrid, Edaf, 1985, págs. 38-39.

problema crucial que el género humano ha de resolver, pero la realización progresiva del cambio será lo que produzca el desarrollo armónico de toda la humanidad.

IV.4.3.3. La Ilustración en la literatura

IV.4.3.3.1. *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe

Robinson Crusoe del periodista inglés Daniel Defoe (1659-1731), muestra el lado concerniente a la razón natural, típica de la Ilustración. Defoe se inspiró en el relato del marino escocés Alexander Selkirk (1676-1721), quien fuera abandonado por sus superiores, en 1705, en una isla desierta del archipiélago de Juan Fernández, frente a las costas de Chile, donde sobrevivió en soledad, y en estado semisalvaje, durante cuatro años y cuatro meses.

Robinson Crusoe, consiste en una novela que relata las peripecias de un náufrago del mismo nombre que pasa veintiocho años en una remota isla tropical, y quien entabla una amistad con el nativo Viernes, personaje de limpio corazón. Defoe aborda un elemento característico de Las Luces: civilización *versus* estado de naturaleza, la capacidad del ser humano para superar grandes adversidades, aventuras en lugares exóticos todavía por explorar, que fascinaban al hombre europeo.

Al igual que Selkirk, Robinson Crusoe usa su ingenio para sobrevivir, incluso ante las fiebres que lo ponen en un trance de muerte. La recuperación va de la mano con un renacer espiritual: la lectura de la Biblia restituye su humanidad y le libra del flagelo de la soledad y la locura. Su experiencia religiosa es puritana, pues aparece la confianza en la lectura personal y directa de los evangelios, como vía de comunicación con Dios; la creencia en la predestinación divina (ser el único superviviente del naufragio es el signo de su elección providencial); la austeridad y el esfuerzo personal, le llevan a crear un verdadero emporio en la isla, en la cual luego habitará Viernes, el indígena que rescata del canibalismo. Robinson registra meticulosamente, con mentalidad comercial, los puntos fuertes y débiles de su incansable trabajo, los cuales tomará como puntos clave para futuras

expediciones comerciales a Oriente y a Rusia. Así, Robinson es un ejemplo fiel de la ética puritana, que catapultó a los países protestantes al dominio capitalista del mundo. Es también una muestra de la fe en el progreso moral y económico del hombre, de ecos marcadamente dieciochescos e ilustrados. En la obra se describe muy minuciosamente al “buen salvaje”, que contiene gran razón natural, y que está encarnado en Viernes, al que describe de la siguiente manera:

Era un individuo bien parecido, muy bien formado y fuerte, no demasiado pero de gran esbeltez, que contaría según calculé unos veintiséis años. Tenía un rostro agradable, sin ninguna fiereza ni ferocidad, aunque advertí que sus facciones eran muy varoniles; cuando sonreía encontraba yo en su rostro toda la suavidad y la dulzura de los europeos. Su largo y negro cabello no se encrespaba como la lana; la frente ancha y despejada, y había vivacidad e inteligencia en su mirada. [...] traté de demostrarle que me sentía muy contento con él. Poco después empecé a hablarle, a fin de que aprendiera a contestarme poco a poco. Ante todo le hice saber que su nombre sería Viernes, ya que en este día lo salvé de la muerte y me pareció adecuado nombrarlo así. A continuación le enseñé a que me llamara amo y a que contestara si o no, precisándole la significación de ambas cosas⁵⁹.

IV.4.3.3.2. *Cándido* de Voltaire

Cándido, escrito por Francisco María Arouet (1694-1778), conocido bajo el seudónimo de “Voltaire”, es una obra inspirada en un acontecimiento de la época, el cataclismo que destruyó Lisboa en 1755, bajo el mandato del rey José II y el marqués de Pombal. A lo largo del texto, y tomando como base la desgracia, el autor se burla del optimismo racionalista de Leibniz, que trataba de demostrar que todo lo que sucede en el mundo ocurre para el bien de la humanidad. Para cuestionar ello, Voltaire usa la imagen del optimista empedernido (Cándido) haciéndole pasar por una serie de aventuras que pretenden refutar el principio de: “todo es para el bien”, que guía al personaje. Así, Cándido vive toda clase de desventuras, una tras

⁵⁹DEFOE, Daniel. *Vida y extrañas y sorprendentes aventuras de Robinson Crusoe, escritas por él mismo* (1719). Barcelona, Editorial Lumen, 1975, págs. 193-194.

otra: es expulsado a golpes del castillo en el que reside por intentar seducir a la noble Cunegunda; escapa por poco a la muerte en el terremoto de Lisboa, así como a una serie de estafas. Voltaire utilizará el método científico de cuestionar lo teórico con la experiencia empírica, instrumento fundamental de la razón de los ilustrados. El pobre personaje acaba afincándose en la capital del imperio otomano, Estambul, y llega a la conclusión de que lo único que importa en la vida es “cultivar el propio huerto”, una metáfora que simboliza que el único cambio posible es el del individuo, el cual debe buscar su propia felicidad ante un mundo cruel.

Esta obra está enmarcada en los viajes de exploración o de aprendizaje, tema muy recurrido en el siglo XVIII: el joven idealista viaja por el mundo, que regresa realista y cargado de experiencias basadas en la práctica. La obra de Voltaire resulta una indiscutible pieza ilustrada, pues recurre a la “duda sistemática” o “metódica”, procedente del siglo anterior.

IV.4.3.4. La Ilustración en la música

IV.4.3.4.1. *Las estaciones* de Franz Joseph Haydn

Un buen ejemplo del amor por la tierra, específicamente, por la naturaleza, propia del fisiocratismo ilustrado, lo podemos observar en *Las estaciones* de Franz Joseph Haydn (1732-1809), de 1801. Se trata de un oratorio, aunque carente del tradicional contenido religioso, típico del Barroco (como fue el caso de *El Mesías* de Jorge Federico Haendel o del *Oratorio de Navidad* de Juan Sebastián Bach). Parte de la cotidianeidad humana, hay libertad del hombre frente a Dios, lo cual contiene interesantes resabios deístas. Describe la relación de los hombres con el mundo natural, y está basado en un poema del mismo nombre escrito por el poeta escocés James Thomson (1700-1748).

El oratorio, aligerado y adaptado a la música, fue compuesto y traducido al alemán como *Die Jahreszeiten*. Está dividido en cuatro actos: primavera, verano, otoño e invierno; con tres solistas que representan a gente arquetípica del campesinado germano: Lucas (tenor), Simón (bajo) y su hija Hannah (soprano). Cada uno de los segmentos dura aproximadamente una

hora y treinta minutos, y contiene arias, recitativos y coros, que aluden a Dios, entendido como un Creador que permite la absoluta libertad de pensamiento y acción al hombre. Esta composición no tiene una trama bien definida, solamente procura describir las bondades de la vida del campo en función de los tiempos del año.

En el segmento de la primavera, comienza con la retirada del invierno y sus nieves, y con el protagonismo de Simón, que aprovecha la estación para sembrar con optimismo, mientras Ana invita a los hombres a maravillarse de los elementos de la naturaleza: el agua, la tierra y los vientos. El segundo fragmento describe el paisaje campirano o rústico, en el período estival. El sol arrecia con sus calurosos rayos al mediodía. Al caer la tarde estalla una tormenta con truenos, pero al terminar los campesinos celebran con gran felicidad y las aves ofrecen sus armoniosos trinos. La tercera parte se refiere al otoño. En ésta, Lucas y Hannah cantan una pieza alusiva a la caza, que culmina con un coro de alegres bebedores. Finalmente, el último acto, el invierno, narra las desventuras de un viajero que deambula por un paraje nevado y que finalmente encuentra cobijo en una cabaña de labriegos. Simón entona un aria en la que compara las cuatro estaciones con las etapas de la vida, y el coro interpreta una melodía que habla del amanecer del hombre en la vida ultraterrena. Por último, Lucas, Simón y Hannah, narradores musicales del oratorio, revelan ser tres ángeles, enviados por el Gran Arquitecto del Universo.

IV.4.3.4.2. *La flauta mágica* de Wolfgang Amadeus Mozart

La obra de Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) gira en torno al rescate que la Reina de la Noche encarga al príncipe Tamino rescatar a su hija Pamina, que se encuentra en el templo de Sarastro, recibiendo una flauta mágica, a fin que pueda llevar a cabo su misión. Al final, Tamino y Pamina se casan, con la bendición del sacerdote Sarastro (que los protege) y la oposición de la Reina de la Noche.

Esta obra está cubierta de simbología: es una alegoría de la búsqueda de perfección de la persona dada a través de una representación de lo que es el camino hacia la sabiduría que recorre toda persona, idea que se vincula a

la masonería, muy en boga en el siglo XVIII entre los ilustrados. Cada personaje representa un estado del ser humano, destacándose Sarastro, símbolo de la luz que representa la sabiduría y la perfección, la misma que resulta siendo una metáfora de lo que es el un ideal de humanidad: la búsqueda del conocimiento (camino que hace Tamino) es la vía lógica, el anhelo existente, en la vida del hombre, siendo que dicho conocimiento (simbolizado por Pamina) se encuentra oculto, para acceder a él por medio de una serie de pruebas, las mismas que se pueden afrontar por medio de la razón (representada por la flauta mágica). Si bien para muchos es una alegoría de la masonería, en realidad se aprecia que es un resumen del ideal ilustrado: sólo el saber racional puede construir la felicidad humana, transformando al mundo.

Conclusiones

1. La enseñanza de la historia moderna en los Estudios Generales Letras de la Pontificia Universidad Católica del Perú, se ha caracterizado por el alto nivel académico de sus docentes. Sin embargo, se aprecia la existencia de dos dificultades básicas que limitan el proceso de enseñanza-aprendizaje en dicha materia: el carácter tradicional de las clases y la falta de una metodología adecuada para modificar los esquemas mentales del alumno, moldeados bajo el impacto de los medios de comunicación y de su formación escolar.
2. La actividad propuesta realza los cambios ideológicos-mentales que se han producido en la humanidad entre los siglos XV a XVIII, y que configuran lo que conocemos como el mundo contemporáneo. De ahí que subyace la importancia de brindar al docente una metodología distinta, que le permita resaltar la importancia del Humanismo, Barroco e Ilustración, a través de sus partes más representativas. En otras palabras, se apunta a conocer cada uno de los ciclos de transformación mencionados a través de sus fragmentos ejemplificadores, es decir, “el todo por sus partes”.

3. Para lograr dicho propósito anteriormente expuesto, se replantea la forma de la enseñanza de la historia recurriendo a la colaboración interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria, que nos ofrece: la literatura, la filosofía, las artes plásticas y la música, en el hallazgo de las relaciones de los procesos mentales e ideológicos, entre el siglo de Humanismo y el de la Ilustración, configuradores del mundo contemporáneo.
4. La metodología planteada permite al profesor universitario, de etapa inicial (Estudios Generales Letras), “construir conocimiento”, y evita convertirlo un mero transmisor de información: sobre una base analítica de varias perspectivas. De otro lado, el docente puede contextualizar correctamente los procesos históricos con las herramientas que ofrecen las ópticas: filosófica, literaria y artística. Finalmente, conduce a la integración de los conocimientos adquiridos en una definición enriquecida por la misma interdisciplinaria, con lo cual se consigue un aprendizaje significativo.
5. El método propuesto apunta a formar el “espíritu crítico” (tanto en el docente que cursa los talleres como en el estudiante de los Estudios Generales Letras), fruto del aprendizaje significativo alcanzado, como consecuencia de la reestructuración de sus esquemas mentales, conseguido a lo largo del desarrollo del curso. Al reformular sus conceptos, se logrará cierta maduración intelectual, la misma que quedará reflejada en la integración de cada uno de los ejemplos interdisciplinarios expuestos.
6. Por último, el profesor de historia moderna enriquecerá su trabajo académico, no sólo por haber alcanzado el objetivo de familiarizar al alumno con cada época estudiada (gracias a los aportes inter y multidisciplinario), sino también por obtener diversas perspectivas de un mismo tema, aportadas por el descubrimiento de los mismos alumnos, quienes —sobre la base del análisis de los temas propuestos— podrán explorar, argumentar, debatir e interactuar en el aula. De esta manera, existirá un sistema realista de enseñanza y aprendizaje, en doble vía: docente-alumnos y alumnos-docente.

Recomendaciones

1. Estudio más profundo de las humanidades en los Estudios Generales de Letras, así como un mayor “estado de alerta” en el descubrimiento de las conexiones interdisciplinarias en sus objetos de análisis académico.
2. Mayor ejercicio de la interdisciplinariedad. Ello involucra el trabajo coordinado entre los docentes a cargo de los cursos de humanidades, con la finalidad de ofrecer al alumno una perspectiva más amplia del mundo y de la sociedad. esta propuesta se complementaría con jornadas internas de interdisciplinariedad, que contaría con la participación de docentes y asistentes de docencia (jefes de práctica, asistentes, correctores de pruebas, etc).
3. Organización de “jornadas de interdisciplinariedad” a cargo de profesores humanistas de los Estudios Generales Letras de la PUCP, de cara a los docentes de otras especialidades y a los procedentes de otros centros de estudios superiores del país.
4. Reducción del número de alumnos por aula. Así, garantizaríamos una mejor interacción, elemento clave para un adecuado trabajo docente de tendencia personalizada.
5. Capacitación permanente a los docentes de los cursos de historia en estrategias didácticas propias de su especialidad que involucren propuestas teóricas basadas en la inter y multidisciplinariedad.
6. Convocatorias a concursos temáticos dirigidos a los estudiantes de los Estudios Generales Letras, con la finalidad de promover la investigación y el afán de conocimientos integrales, como parte de su formación inicial en la Universidad.
7. Organización de eventos que formalicen la práctica integradora del mayor número posible de materias impartidas en los Estudios

Generales Letras: conversatorios, exposiciones pictórico-escultóricas, exhibición de películas, presentaciones de libros de orden ficcional y poético, discusiones de temas de actualidad política a la luz de las corrientes filosóficas contemporáneas, etc.

Bibliografía

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Morata, 2001.

BERNEX, Nicole. “El humanismo: necesidad y desafío de nuestra sociedad”. En: GIUSTI, Miguel y Pepi PATRÓN (editores). *El futuro de las humanidades. Las humanidades del futuro*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2010, págs. 111-120.

CARBONELL SEBARROJA, Jaume. “El profesorado y la innovación educativa”. Madrid, Akal, 2002. En: *Planificación educativa y curricular. Selección de textos*. Lima, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2009, págs. 303-312.

CARBONELL SEBARROJA, Jaume. *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, Morata, 2001.

CISNEROS VIZQUERRA, Luis Jaime. *Lección inaugural* (Inauguración del año académico 2008). Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2008.

COLOMA MANRIQUE, Carmen Rosa. “La sociedad de la información y los retos para la enseñanza”. En: *Educación*. Lima, Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, septiembre del 2003, volumen XII, n° 23, págs. 67-78.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. *Propuestas políticas de educación del Consejo Nacional de Educación. Educación para la sostenibilidad del crecimiento económico y la mejora de la calidad de vida de los peruanos. Período 2011-2016*. Lima, Consejo Nacional de Educación, 2010.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. *Proyecto educativo nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Lima, Ministerio de Educación y Consejo Nacional de Educación, 2007.

CUETO FERNANDINI, Carlos. *Educación, disciplina y libertad. Ensayos escogidos*. Lima, Universidad Inca Garcilaso de la Vega, 2011.

DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida y Gerardo HERNÁNDEZ ROJAS. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F., McGraw Hill, 2002.

Diseño curricular nacional de educación básica regular. Lima, Ministerio de Educación, Viceministerio de Gestión Pedagógica y Dirección General de Educación Básica Regular, 2008.

GABILONDO PUJOL, Ángel. *Dilthey: vida, expresión e historia*. Madrid, Cincel-Kapelusz, 1988.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método*. Salamanca, Ediciones Sígueme, 1977.

GIUSTI, Miguel. "El sentido de las humanidades". En: GIUSTI, Miguel y Pepi PATRÓN (editores). *El futuro de las humanidades. Las humanidades del futuro*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2010, págs. 37-46.

GUERRA CAMINITI, Estrella. "La importancia de la multi e interdisciplinariedad en los Estudios Generales. El caso de los Estudios Generales Letras de la Pontificia Universidad Católica del Perú". En: *Contexto y sentido de los Estudios Generales*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2011, págs. 59-75.

HAMPE MARTÍNEZ, Teodoro. *Historia de la Pontificia Universidad Católica del Perú (1917-1987)*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 1989.

HERNÁNDEZ CARDONA, F. Xavier. *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona, Editorial Graó, 2002.

LAMANNA, Paolo E. *Historia de la filosofía. La filosofía del siglo XX*. Buenos Aires, Hachette, 1973.

LERNER FEBRES, Salomón. *Los Estudios Generales y el sentido de la vida universitaria. Lección inaugural del año académico 2006 de los Estudios Generales Letras*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2006.

LERNER FEBRES, Salomón. "Universidad y ciudadanía". Manuscrito de la ponencia del autor en Simposio Internacional "Universidad y Nación". Lima, Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2011.

Modelo educativo PUCP. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2011.

MONTEAGUDO VALDEZ, Cecilia. "El problema del sujeto y las ciencias del espíritu en Wilhelm Dilthey". En: *Areté*. Lima, Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 1992, volumen IV, n° 2, págs. 378-395.

MONTEAGUDO VALDEZ, Cecilia. *La subjetividad en las ciencias humanas. Cuadernos de investigación. La subjetividad en las ciencias humanas*. Lima, Instituto Riva-Agüero de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 1994.

MORENO, María del Carmen y Juan DELVAL. "El alumno al que enseñamos: las culturas infantil y juvenil". En: GIMENO SACRISTÁN, José y Jaume CARBONELL SEBARROJA (coordinadores). *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona, Praxis, 2004, págs. 55-73.

MORIN, Edgar, Emilio Roger CIURANA y Raúl D. MOTTA. *Educación en la era planetaria*. Barcelona, Gedisa, 2003.

NUSSBAUM, Martha. "Educación para la ciudadanía global: la importancia de las humanidades". En: GIUSTI, Miguel y Pepi PATRÓN (editores). *El futuro de las humanidades. Las humanidades del futuro*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2010, págs. 163-181.

ORTEGA Y GASSET, José. *Historia como sistema*. Madrid, Ediciones de la Revista de Occidente, 1970.

PATRÓN COSTA, Pepi. "Humanidades, *sensus communis* y ciudadanía". En: *Lecciones inaugurales, 2006-2011 de Estudios Generales Letras*. Lima, Estudios Generales Letras de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2011, págs. 107-123.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ. *Curso de didáctica de la Educación Superior*. Lima, PUCP-CISE-FAE. Diploma de Formación Magisterial, 1998.

REGALADO DE HURTADO, Liliana. *Clío y Mnemósine. Estudios sobre historia memoria y pasado reciente*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2007.

RODRÍGUEZ CRESPO, Pedro. "La historia y su enseñanza". En: *Educación*. Lima, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 1998, volumen 7, número 13, págs. 99-103.

RUTSTEIN, Nathan. *Education on Trial*. Oxford, Oneway Publications, 1992.

TREPAT, Cristòfol A. y Pilar COMES. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona, Editorial Graó, 1998.

TUBINO ARIAS-SCHREIBER, Fidel. "La formación humanista para el desarrollo y el papel de los Estudios Generales en la educación universitaria". En: *Contexto y sentido de los Estudios Generales*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2011, págs. 77-108.

VALLE BALLÓN, Julio del. "Los Estudios Generales y la formación integral: cuando la tradición no es un peso muerto". En: *Contexto y sentido de los Estudios Generales*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2011, págs. 45-58.

VALLE BALLÓN, Julio del y Rodrigo FERRADAS. "Los Estudios Generales en contexto". En: *Contexto y sentido de los Estudios Generales*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2011, págs. 21-44.

VALLEJO-GÓMEZ, Nelson. "Humanismo para la era planetaria". En: GIUSTI, Miguel y Pepi PATRÓN (editores). *El futuro de las humanidades. Las humanidades del futuro*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2010, págs. 71-92.

WEB: BAEZA-YATES, Ricardo. "Excavando la web". En: *El profesional de la información*. Volumen 13, nº 1, enero-febrero del 2004. Vid. <http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2004/enero/1.pdf>.

ZABALA VIDIELLA, Antoni. *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, Graó, 1999.

Bibliografía de apoyo para docente de historia moderna

Artes plásticas

BALLESTEROS, Ernesto. *Historia universal del arte y la cultura*. Madrid, Hiars Editorial, 2005.

FRANCASTEL, Pierre. *Sociología del arte*. Madrid, Alianza editorial, 1975.

GAYA NUÑO, Juan Antonio. *Historia del arte universal*. Madrid, Editorial Everest, 1984.

GOMBRICH, Ernest Hans. *La historia del arte*. Madrid, Debate, 1997.

HAUSER, Arnold. *Historia social de la literatura y el arte*. Barcelona, Guadarrama, 1997.

PANOFSKY, Erwin. *El significado en las artes visuales*. Madrid, Alianza Forma, 1987.

PANOFSKY, Erwin. *Estudios sobre iconología*. Madrid, Alianza Universidad, 1972.

PANOFSKY, Erwin. *Renacimiento y renacimientos en el arte occidental*. Madrid, Alianza Universidad, 1979.

RAFOLS, J.F. *Historia del arte*. Barcelona, Editorial Óptima, 2000.

Filosofía

CHEVALIER, Jacques. *Historia del pensamiento*. Madrid, Aguilar, 1960, tomos 2 y 3.

HIRSCHBERGER, Johannes. *Historia de la filosofía*. Barcelona, Editorial Herder, 1954, 2 tomos.

PRIETO, Fernando. *Historia de la ideas y de las formas políticas*. Madrid, Unión Editorial, 1993, tomos 3 y 4.

TRUYOL Y SERRA, Antonio. *Historia de la filosofía del derecho y del Estado*. Madrid, Alianza Universidad, 1982, 2 tomos.

Literatura

BOMPIANI, Valentino. *Diccionario de autores de todos los tiempos y de todos los países*. Barcelona, Hora, 1992.

Diccionario de literatura universal. Barcelona, Océano, 2003.

FERRER BELTRÁN, Jordi. *Historia de la literatura universal*. Barcelona, Editorial Óptima, 2002.

RIQUER, Martín de. *Historia de la literatura universal*. Madrid, Gredos, 2010.

Música

ABBIATI, Francisco. *Historia de la música*. México D.F., Uthea, 1959.

CANDÉ, Roland de. *Historia universal de la música*. Madrid, Aguilar, 1981.

GROUT, Donald J. y Claude V. PALISCA. *Historia de la música occidental*. Madrid, Alianza Música, 1996, 2 tomos.

LANG, Paul Henry. *La música en la civilización occidental*. Buenos Aires, Eudeba, 1962.

ROBERTSON, Alec y Denis STEVENS. *Historia general de la música*. Madrid, Ediciones Istmo, 1982, tomo 2.

SALAZAR, Adolfo. *La música*. México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1967.

SALAZAR, Adolfo. *Síntesis de la historia de la música*. Buenos Aires, Pleamar, 1945.