



Dossier

La enseñanza de las humanidades: aproximaciones metodológicas

Mentalidades y esclavitud en el Mundo Atlántico Colonial: estrategia didáctica para paliar el anacronismo

Mauricio Menjívar Ochoa
Universidad de Costa Rica
mauricio.menjivar@ucr.ac.cr

Recibido: 9 de septiembre de 2016

Aceptado: 1 de noviembre de 2016

Resumen

El artículo expone una estrategia didáctica de una unidad del curso Historia de la Cultura impartido en la Escuela de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica. La estrategia didáctica corresponde a una de las unidades, la cual tiene como objetivo caracterizar la esclavitud en el Mundo Atlántico Colonial, con el propósito de apreciar las implicaciones de la esclavitud sobre las vidas de los sujetos. En primer lugar, el artículo propone, como problema de aprendizaje a resolver, la dificultad de comprender la mentalidad de sujetos sociales ubicados en el pasado, estrechamente ligada al anacronismo. En segundo lugar, describe la estrategia didáctica, inspirada en la metodología del interaprendizaje. En tercer y último lugar, expone la evaluación de los diferentes componentes de la estrategia, realizada por los/as estudiantes del curso. Aunque resulta difícil que las y los estudiantes logren ponerse en el lugar de las personas esclavizadas, la estrategia contribuyó a adquirir conocimientos de manera dinámica, así como a desarrollar una mayor sensibilidad sobre el problema propuesto. La conclusión más relevante radica en el carácter lúdico de la estrategia y en su relevancia en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Palabras clave

Estrategia didáctica; historia de la cultura; interaprendizaje; Mundo Atlántico Colonial; esclavitud; mentalidades

Mentalities and Slavery in the Colonial Atlantic World: Didactic Strategy to Fight Against Anachronism



La Revista Estudios es editada por la [Universidad de Costa Rica](http://www.ucr.ac.cr) y se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Costa Rica](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/cr/). Para más información envíe un mensaje a revistaestudios.eeg@ucr.ac.cr.

Abstract

This article shows a didactic strategy for the unit of the course of History of Culture at the Escuela de Estudios Generales in the Universidad de Costa Rica. This strategy corresponds to one of the units whose objective is to characterize the slavery at the Colonial Atlantic World. The purpose of this unit is to appreciate the implications of slavery in those human beings. First, this article shows the difficulty of understanding the mentality of the social subjects from the past because it seems an anachronism. Second, this strategy, inspired in methodology of inter-learning, is explained. Finally, this article exposes the evaluation of the different components of the strategy made by the students of the course. Although it is difficult for the students to stand in the shoes of the slavery people, the strategy help not only to acquire the knowledge in a dynamic way, but also to develop sensibility with the situation. The most relevant conclusions are the ludic character of the strategy and its relevance in the teaching-learning process.

Keywords

Didactic strategy; History of Culture; inter-learning; Colonial Atlantic World; slavery; mentalities

Introducción

El presente trabajo tiene como propósito desarrollar una estrategia didáctica para evitar el anacronismo en el aprendizaje de la historia de las mentalidades durante la esclavitud colonial que tuvo lugar en el Mundo Atlántico. Esta fue una unidad impartida por nosotros en el curso Historia de la Cultura del año 2010, inscrito en el Bloque Integrado de Humanidades, que se imparte en la Escuela de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica. El trabajo cuenta con tres partes. En la primera, se expone la importancia de desarrollar procesos empáticos para la comprensión de las mentalidades de cualquier tiempo pasado como forma de evitar el anacronismo. Este se configura en el problema a resolver con la estrategia de aprendizaje. En la segunda, se describe la estrategia didáctica construida para estos efectos y se expone su ejecución. En la tercera, se expone la evaluación de dicha estrategia por parte de los estudiantes para, finalmente,



plantear algunas reflexiones finales sobre la pertinencia de la estrategia y de algunos de los factores que cabría variar en ella.

1. Situaciones de aprendizaje por resolver: comprender un tiempo que no es el propio

El curso de Historia de la Cultura tiene el propósito de ofrecer un panorama general de la evolución histórica de algunas de las grandes civilizaciones del mundo, entre ellas las de África, Europa, Asia y América, haciendo énfasis en el desarrollo del imperialismo, el reparto del mundo y las manifestaciones culturales. Para estos efectos, es necesario que los/as estudiantes puedan tener una noción general de los agentes involucrados, su lugar e importancia geopolítica.

Entre otros retos, lo dicho implica el desarrollo de la capacidad de entender un tiempo pasado que, por definición, no es el propio. Entre algunos factores de esta dificultad, intervienen no sólo la evidente imposibilidad física de entrar a un tiempo pasado, sino el proceso de construcción ideológico que ha ocultado la vinculación de Costa Rica con otras zonas del mundo como África y el Caribe.

En América Latina, la idea de “nación” se desarrolló durante el siglo XIX, lo cual se debió al despliegue de un esfuerzo político por parte de las elites que emprendieron la construcción del Estado. El esfuerzo se encaminó a la invención de identidades nacionales basadas en la oposición a otras naciones y en valores como la “blanquitud” de lo costarricense (Díaz, 2005; Acuña, 2002; Lobo y Meléndez, 1997). Estos procesos contribuyeron a borrar el proceso de mestizaje en el cual el aporte cultural y genético de las poblaciones africanas tuvo un papel definitorio desde la época colonial (Lobo y Meléndez, 1997; Gamboa, 2007). Dicho aporte se vio renovado a partir de la última mitad del siglo XIX con la llegada de nuevos contingentes de personas negras provenientes del Caribe, principalmente el anglófono (Murillo, 1999; Viales, 1998).



En nuestra propia experiencia docente es posible señalar la impronta que este proceso de construcción de la nación ha tenido sobre la formación de los/as estudiantes que recién ingresan a la formación universitaria. Ello se traduce en una concepción hispanocéntrica, producto del legado colonial, que dio la espalda a las vertientes atlánticas de los países del istmo que no pudieron ser plenamente conquistadas por los españoles.

Es probable que, por ello, muchos/as tengan una escasa idea de la evolución histórica de la geopolítica mundial. Considerando esta perspectiva, el problema se vuelve particularmente agudo cuando se trata del proceso que involucra a los múltiples sujetos de distintos países, regiones y continentes que conformaron el Mundo Atlántico Colonial: las potencias imperiales europeas, distintos imperios y pueblos africanos así como los pueblos originarios de América (Thorton, 1998).

Gracias al imperialismo europeo, los “mapas” de África y América se redefinieron constantemente en la época colonial. Ello genera profundo desconocimiento sobre aspectos básicos de nuestra América y del Caribe en particular, como los orígenes de la gran diversidad de idiomas, grupos étnicos, religiosidades, formas de música, entre otras manifestaciones culturales.

Relacionado con el problema ideológico anterior, se encuentra la complejidad que reviste penetrar en la mentalidad de un pueblo que no es el propio, particularmente si nos separan siglos de aquel. La noción de continente, por ejemplo, se encuentra fuertemente arraigada en la cultura nacional, lo cual lleva a que nos solamos referir a los “europeos”, los “americanos”, los “asiáticos”, etc. Se suele pasar por alto que la noción de continente es una creación cultural: la idea de “África”, por ejemplo, no existía entre los propios pueblos de este continente antes de la llegada de los europeos: no se veían a sí mismos como “africanos”, sino como miembros de grupos lingüísticos y culturales particulares. De esto es revelador el testimonio de Oludah Equiano, quien en 1745, cuando niño, fue esclavizado y llevado a la costa de aquel continente. Equiano nació en una aldea conocida como Essaka, tierra de los ibo, en la actual Nigeria. Denominada por los europeos como



Guinea, formaba parte de la sección del África Occidental de la cual fueron extraídas gran parte de las personas que formaron parte del tráfico esclavista. Equiano, en sus memorias escritas en la edad adulta, nos permite entrever este desfase existente entre las denominaciones externas -que suelen imponer (antes y ahora) una identidad nacional, regional y geográfica a los esclavizados- y las nociones que los propios pueblos tenían, de acuerdo a su propia realidad. Equiano señala al respecto de su travesía -seguramente dentro de la misma “Nigeria”-, luego de ser capturado:

“Todos los pueblos y las naciones por los que pasé se parecían a nosotros de cierta manera en sus costumbres y lenguas, pero con el tiempo llegué a un país donde los habitantes era muy diferentes a nosotros... Así continué viajando, algunas veces por tierras otras por agua, por diferentes países y naciones, hasta que después de seis o siete meses de haber sido secuestrado, llegué a la costa”. (en: Beckles y Shepherd, s.a., p. 13).

Es claro que para la época de Equiano no existía Nigeria (la cual se producirá a finales del siglo XIX a raíz del colonialismo europeo), y que el territorio ahora llamado de tal forma estaba compuesto en la geopolítica, así como en la mentalidad de la época, por “pueblos” y “naciones”.

Lo dicho nos sitúa ante una cuestión clave: el problema de comprender la esclavitud de la época colonial, desde la Costa Rica actual, se topa no sólo con las distancias que producen la geografía y varios siglos de historia, sino con la dificultad de penetrar en la mentalidad de la época a partir de las nociones hegemónicas de nuestro sistema educativo. De aquí que no sea ocioso preguntarse: ¿Cómo vivieron la esclavitud? ¿Qué sintieron las personas esclavizadas? ¿Qué pensaron y cómo enfrentaron su situación?



He ahí el punto medular de nuestro problema didáctico: ¿cómo evitar el anacronismo? El anacronismo, desde la historiografía, se produce cuando los seres humanos del presente prestamos a los seres humanos del pasado, nuestros prejuicios y pasiones personales (Berenzon, 1999). Ello conduce a una inadecuada explicación de la manera de sentir y pensar de aquellas personas del pasado, debido a que trasladamos un bagaje cultural y una serie de condiciones materiales presentes a un tiempo en que no existían.

Como ha señalado Saturnino Sánchez en un sentido positivo, “ser capaces de adoptar la mentalidad de la época equivale a conocer esa época. Y comprenderla” (Sánchez, 2005, p. 32). De manera elocuente, Febvre define como parte de la tarea de la historiografía “recomponer la mentalidad de los hombres [y de las mujeres]¹ de otra época; ponerse en su cabeza, en su piel, en su cerebro para comprender lo que fueron, lo que quisieron, lo que consiguieron” (Febvre citado por Sánchez, 2005, p.32). En el sentido que lo plantea cierta historia de las mentalidades, la mentalidad hace referencia a una forma determinada de ver el mundo, las creencias, las formas de sentir, en aquello que se tiene en común con hombres y mujeres de su tiempo (Le Goff, 1974; Martín, 2009) . Desde una perspectiva pedagógica, el esfuerzo por comprender la mentalidad de la época abre la posibilidad de la empatía: ponerse en el lugar del otro.

Así pues, con todas las distancias ya anotadas, no resulta simple evitar el anacronismo, a menos que los/as estudiantes se aproximen a la situación de dichos sujetos. Esto se encuentra en el centro de la enseñanza de la historia. Por los motivos antes señalados, la estrategia didáctica que se propone a continuación procura superar algunos de los obstáculos que supone comprender la vida de los esclavos en el tiempo pasado.

2. Descripción de la estrategia didáctica

¹ Las acotaciones entre paréntesis cuadrado [] son nuestras.





2.1 Objetivo

Considerando lo anterior, el objetivo que guió la estrategia didáctica es el siguiente:

Caracterizar la esclavitud en el MAC con el propósito de apreciar las implicaciones de la esclavitud sobre las vidas de los sujetos que la vivieron.

2.2 Descripción de la estrategia didáctica

En la perspectiva aquí adoptada, la consecución del objetivo señalado conlleva el desarrollo de técnicas y contenidos específicos de acuerdo a cuatro grandes ejes que parten de la idea del interaprendizaje: a) el encuadre, b) partir del conocimiento previo de los/as estudiantes, c) la producción colectiva del conocimiento y d) la integración de nuevos conocimientos. Debe anotarse que se habla de *ejes* metodológicos más que de *momentos*, debido a que el conocimiento no se construye de manera lineal, si bien es cierto que en algunos casos puede existir una cierta cronología de acuerdo a los recursos utilizados. Es el caso del “encuadre”, recurso que abre la estrategia metodológica. No obstante, si partimos del hecho de que los/as estudiantes podrían poseer alguna noción sobre la materia, la linealidad se pone en cuestión. Cabe desarrollar una explicación general sobre cada eje:

Primer eje metodológico: el encuadre

El inicio de la estrategia consiste en mostrar el propósito que tiene el conjunto de actividades de la estrategia pedagógica, lo cual se logra mediante la enunciación de los objetivos, temas y actividades de la unidad del curso.



Segundo eje metodológico: partir de los conocimientos previos de los/as estudiantes²

En el proceso pedagógico es conveniente partir de la realidad de las personas que participan en los cursos y tomar en cuenta que las personas viven las experiencias de diferentes maneras. Por eso es preciso reconstruirlas para que puedan reflexionar y aprender sobre ellas. De esta manera pueden hacer cambios para mejorar. Es importante que el trabajo durante los talleres se haga a partir de las sensaciones, los afectos y las vivencias personales.

Esto implica partir de la realidad previa de los estudiantes, de lo que conocen y les resulta cercano. Se valora la experiencia acumulada y los conocimientos adquiridos en sus vidas.

Tercer eje metodológico: la producción colectiva de conocimientos

Está fundamentado en que el saber no es propiedad de los/as profesores, ni tampoco algo acabado y estático que puede ser transmitido por una persona a la conciencia de otra.

En los procesos de interaprendizaje el saber se considera como algo inacabado y dinámico, que se construye colectivamente. Considera que los conocimientos se producen en el propio proceso educativo con el aporte de todos los sujetos y no en forma individual. El docente, en esta concepción, sirve para orientar el proceso formativo y para facilitar la integración entre las diversas experiencias, la teoría existente y el conocimiento acumulado. La producción colectiva de conocimientos sería un proceso ordenado que integra elementos o ideas. El fin es construir nuevos conocimientos que permitan mejorar la capacidad de análisis.

² El segundo y el tercer momento metodológico están inspirados en Quirós (p.1997, 12-17). Se han realizado ciertas variaciones para los efectos de este trabajo.



Aquí, la creatividad juega un papel indispensable. La idea es alejarse de la memorización y la mera repetición de definiciones y aproximarse vivencialmente a la explicación de la realidad.

Cuarto eje metodológico: la integración de nuevos conocimientos

Es un momento en el que las y los estudiantes valoran la experiencia y el conocimiento producido por otros sujetos ubicados en otros espacios. En este caso, se privilegia el conocimiento producido en la academia como un saber que puede ser incorporado a la experiencia de los/as mismos/as estudiantes. El punto de partida de este último momento es que el conocimiento previo de los sujetos (los estudiantes, en este caso) no siempre es preciso ni tampoco correcto o suficiente.

Cabe señalar que la intención educativa aquí aplicada procura que la producción de conocimientos sea todo lo placentera posible. Para ello, es conveniente dar pie a disfrutar el proceso de construir experiencias y conceptos recurriendo a la creatividad y a la participación.

2.2. La puesta en práctica de la estrategia didáctica

Además de considerar los ejes anteriores, la estrategia didáctica buscó aproximarse al planteamiento hecho por Sergio Tobón (2008, p. 23) que parte de la idea de una metodología de diseño de módulos. Esta metodología procura integrar teoría y práctica con el fin de facilitar el desarrollo de competencias. En lo que a nuestro curso se refiere, la unidad integra una serie de recursos para el desarrollo de competencias atinentes a una herramienta de la disciplina historiográfica: la comprensión de las sensibilidades y mentalidades de un tiempo pasado evitando el anacronismo. Adicionalmente, se buscó crear un vínculo con el presente que permita la aplicabilidad del conocimiento.



En el primer momento de la estrategia, relacionado con el encuadre, se dio a conocer a los estudiantes el objetivo pedagógico de la unidad, el cual se halla contenido en el programa del curso. Si bien este ya había sido discutido al inicio del ciclo lectivo, fue importante retomarlo para efectos de la claridad de los estudiantes, para generar un mejor encuadre y para dar sentido a la posterior evaluación de la presente estrategia didáctica.

En segundo lugar, se desarrolló una exploración inicial del conocimiento que los/as estudiantes tenían previamente sobre el tema de las implicaciones de la esclavitud en la vida de las personas. Es decir, se exploró su conocimiento sobre el objetivo de la unidad. Esto se realizó utilizando una “lluvia de ideas”, con la cual los/as estudiantes enunciaron libremente lo que sabían.

Ya que la unidad del curso busca generar un entendimiento de las condiciones de las personas esclavizadas en el período colonial (siglos XVI a XIX, dependiendo el lugar), y que se trata de un momento lejano a la vivencia de los/as estudiantes, resultó oportuna la publicación de una noticia sobre el rescate de 36 esclavos asiáticos en Puntarenas, provincia del pacífico costarricense (Araya y Guillén, 2010, 4A; Aguilar, 2010, 5A). Esta fue leída y discutida con los estudiantes, procurando apreciar el funcionamiento de esta nueva forma de esclavitud, pero también buscando los paralelismos existentes entre esta y la esclavitud colonial.

Para efectos de la comparación, fue importante un cuarto recurso, esta vez de índole académico. Se trata de un ensayo que tuvo el propósito de discutir las formas que asumió la esclavitud en el mundo atlántico durante el período precolonial y colonial (Menjívar, 2010). El ensayo caracteriza, en primer término, las diferencias entre las formas de dependencia y esclavitud, así como las características sociales de esta última. En segundo lugar, analiza las formas que la esclavitud asumió en las sociedades africanas precoloniales, específicamente las que existían en las sociedades islamizadas y en las marcadas por el sistema de parentesco. Finalmente, expone la esclavitud en el período colonial. La noticia mencionada buscó añadir a la discusión un nuevo momento histórico: el postcolonial.



El quinto y sexto recurso de esta estrategia (la película *Amistad* y unas memorias escritas por antiguos esclavos, respectivamente), buscaron dar un nuevo paso en el intento de aproximación a la mentalidad de la colonia al respecto de la esclavitud, en la medida que procuran entender las sensibilidades de los esclavos y las discusiones sobre la esclavitud. La película *Amistad* (Spielberg, 1997), ambientada en la década de 1830, recoge el caso verídico de un grupo de esclavas y esclavos procedentes de África que, luego de rebelarse y tomar el control del barco “negrero” en que eran transportados, son capturados por la marina norteamericana. Dos elementos relevantes interesan de esta película para los efectos de unidad del curso. En primer término, discutir las diversas concepciones sobre la esclavitud, entre ellas la de los abolicionistas y la de los esclavistas, en un contexto en el que, para algunos países (caso del Reino Unido), la esclavitud se encuentra ya abolida y proscrita. En segundo término, interesa mostrar la vivencia de las personas esclavizadas, desde su captura en diferentes regiones y pueblos de África occidental hasta el momento del *Middle Passage* (pasaje medio o viaje atlántico). El pasaje medio incluía el viaje dentro de la misma África y el viaje en barco hasta su destino final. Desde la perspectiva de los esclavos, parte de este trayecto lo conforman el sufrimiento, las estrategias y las percepciones sobre la condición en la que se encontraban, así como las diferencias de género que modelaron las vivencias.

En la película, resulta claro que el reflejo de esta serie de cuestiones se ve mediatizado por la óptica del director, quien, sin duda alguna, crea una distancia con la verdadera experiencia de los sujetos. De ahí la importancia de una perspectiva crítica en la discusión de la película que se hace con los/as estudiantes. Esta dificultad para el establecimiento de la empatía, que probablemente no es posible salvar en un cien por ciento, se ha tratado de subsanar, al menos en parte, con la utilización de una publicación que recoge extractos de memorias escritas por antiguos esclavos. Las memorias sobrevivieron al paso del tiempo y han llegado a nuestro medio gracias a su traducción en el marco de un proyecto más amplio



promovido por la UNESCO y por The Slave Route. Es una publicación editada por las especialistas Hilary McD Beckles y Verne Shepherd (sin año).

De este texto se estudiaron varias memorias que versan sobre las experiencias de la captura, el *Middle Passage*, el cambio de status social que implica la esclavitud, las ideas de libertad, las justificaciones de la esclavitud desde la religión, entre otros factores. Los textos resultan interesantes no sólo por la reconstrucción de los hechos que ahí se hace, sino por las sensibilidades y mentalidades que dichos textos reflejan. La gran ventaja de este recurso es que su escritura corresponde a la perspectiva de los propios protagonistas.

Cabe señalar que varios de los recursos mencionados (las noticias, la película, las memorias) buscaron desarrollar lo que Tobón denomina “sensibilización en el aprendizaje”. Basada en elementos de la realidad, dicha sensibilización consiste:

“...en orientar a los estudiantes para que tengan una adecuada disposición a la construcción, desarrollo y afianzamiento de las competencias, formando y reforzando valores, actitudes y normas, así como un estado motivacional apropiado a la tarea” (Tobón, 2005, p. 207).

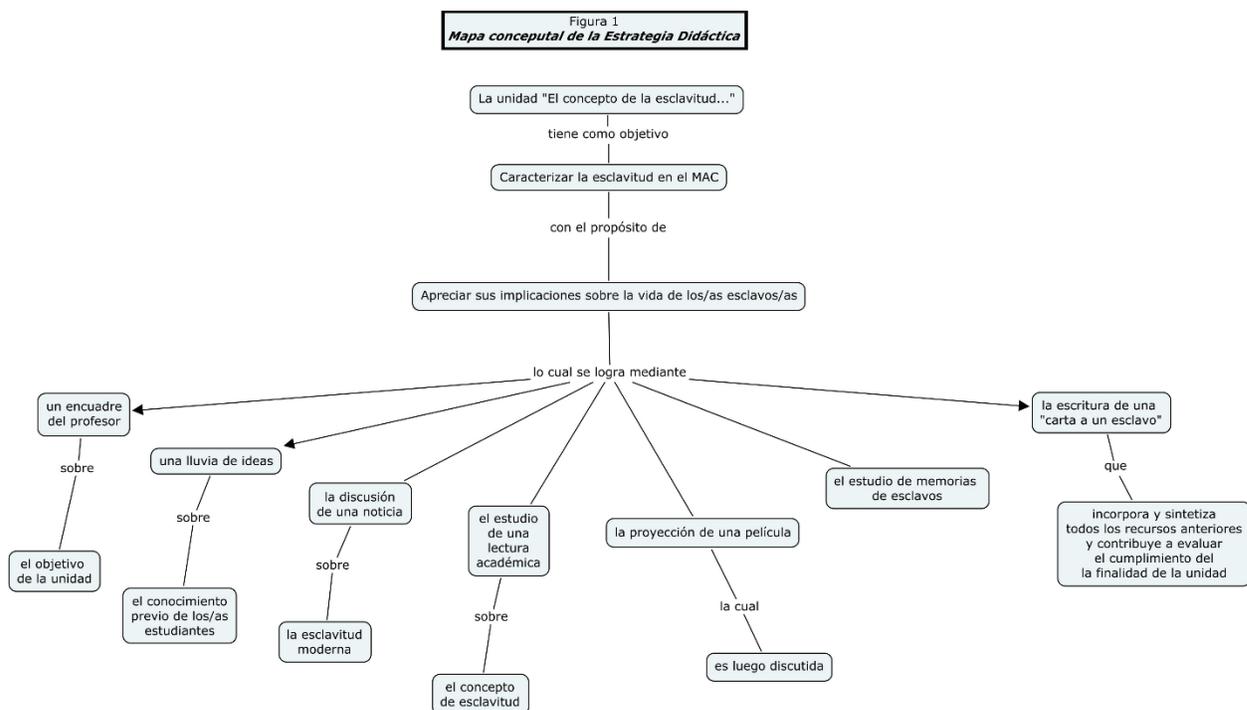
El séptimo y último recurso de esta unidad es la escritura, por parte de todos/as y cada uno/a de los/as estudiantes, de una carta de su puño y letra que tuvo como destinatario a una persona esclavizada. En este recurso, el o la destinataria pudo ser alguno/a de los/as personajes de la película o alguno/a de los/as autores de las memorias. Fueron varias las consignas brindadas a los/as estudiantes para la redacción de dicha carta.

- Explicar a su destinatario la situación histórica que ha hecho posible su condición.



- Explicarle la posición que la o el redactor tiene a este respecto, detallando las ideas y sensaciones que le despierta.
- Evitar los anacronismos propios de los prejuicios históricos y de las diferencias geográficas de nuestra época.
- Integrar todos los recursos utilizados a lo largo de la unidad.

Este último recurso didáctico procuró constituirse en el cierre de la unidad. Los diferentes momentos descritos en este apartado se sintetizan en la Figura 1.



Un último elemento a señalar sobre la puesta en práctica de la estrategia son los tiempos. Al respecto debe decirse que la estrategia se desarrolló en cuatro semanas y que cada semana constaba de dos horas lectivas, para un total de ocho horas lectivas. A continuación se muestra el cronograma de actividades.



Tabla 1 Cronograma de actividades Unidad Las implicaciones de la esclavitud sobre la vida de los sujetos	
Semana 1	1. Encuadre: Explicación del objetivo de la Unidad. 2. Lluvia de ideas. 3. Discusión de lectura: -Menjívar O., Mauricio. <i>Las características de la esclavitud en el Caribe y en el Mundo Atlántico Colonial</i> (inédito)
Semana 2	2. Película: <i>Amistad</i> (de Steven Spielberg, EUA, 1997, 157 min.) 1ra Parte.
Semana 3	1. Película: <i>Amistad</i> , 2da Parte. 2. Discusión de lectura: -Beckles, Hilary y Shepherd, Verne (editores). <i>Las voces de los esclavizados, los sonidos de la libertad</i> . (sin país): UNESCO-The Slave Route (sin año).
Semana 4	1. Actividad: Escritura de “Carta a un/a esclavo/a ”. 2. Cierre de la unidad con discusión colectiva a partir de la “Carta...” 3. Evaluación de la unidad por parte de los/as estudiantes.

2.2.1 Del papel del docente, del estudiante y del contexto en la estrategia didáctica

El papel del docente en la estrategia combinó la facilitación del proceso didáctico con la formación en dos vías: la retroalimentación al estudiante con conocimiento especializado y la formación de valores.

La facilitación está referida a la conducción del proceso general con miras a cumplir la finalidad propuesta en el objetivo (apreciar las implicaciones de la esclavitud sobre la vida de los sujetos). Esto incluye la escogencia y puesta en práctica de todos los recursos didácticos antes señalados, la gestión de los recursos de apoyo (escrito y audiovisual), la planificación de la secuencia y, finalmente, la motivación y moderación del debate.

En lo que atañe al papel formativo en su vertiente del conocimiento especializado, el docente, como parte de su propio proceso, tiene en su haber conocimientos previos puestos en función de la estrategia didáctica. Dichos



conocimientos deben contribuir a ampliar el saber del estudiante bajo una perspectiva crítica y analítica. Esto significa fomentar la capacidad de tomar una posición frente a lo estudiado, de desagregarlo e integrarlo a su haber. La finalidad no es únicamente que los estudiantes almacenen información, sino que procuren entender su presente a partir del conocimiento histórico y de la capacidad de relacionar procesos de largo plazo en una dimensión que trascienda lo local y articule lo nacional con lo regional y lo mundial. En este proceso, se buscó que la participación del estudiante le conduzca a tal fin. El diseño de la estrategia didáctica está encaminada a que el estudiante tenga un papel lo más activo posible en la construcción de su propio conocimiento. Esto inició desde la lluvia de ideas, momento en el que cada estudiante que participó puso en función del grupo su experiencia previa sobre la materia. En algunos casos, esto tuvo un efecto de bola de nieve, pues produjo una resonancia en la memoria de sus compañeros/as generando una mayor participación.

La revisión de la noticia sobre la esclavitud moderna contribuyó, por otra parte, a volver aún más cercana la temática estudiada. Parte del ejercicio fue solicitar a los/as estudiantes realizar un esfuerzo analítico a partir de la comparación de las formas de esclavitud en los diferentes momentos históricos. Así mismo, se abrió una posibilidad de toma de posición crítica frente a esta faceta de la realidad que les es cercana. En este momento, el docente solicitó que los elementos conceptuales del ensayo estudiado fueran puestos en función del análisis de dicha realidad.

Si bien el conjunto de recursos descritos hasta ahora (encuadre, lluvia de ideas, discusión de noticia y de ensayo) buscaban facilitar la escritura de la carta a un esclavo, la relación era particularmente cierta en el caso de la película y la lectura de las memorias. Estas procuraron apelar al conocimiento y, especialmente, a su sensibilidad con el fin de promover una actitud empática.

En la carta a un esclavo, cada estudiante debió imprimir su particular sensibilidad e integración de los recursos didácticos y los contenidos de la unidad.



Esta integración se produjo de forma selectiva de acuerdo a su propio proceso de apropiación de la materia. Aquí, el papel del docente, retomando a Tobón (2005), consistió en desarrollar estrategias pedagógicas que permitieran a los/as estudiantes canalizar su atención y concentración según el objetivo pedagógico.

Dadas las limitaciones de medición, resulta difícil saber la perdurabilidad de los saberes en la memoria de los estudiantes. No obstante, la estrategia didáctica aspiraba a lo que Tobón, siguiendo a Mayer, señala como adquisición de saberes significativos. Dicha adquisición se ha procurado desarrollar a partir de una actitud del docente que:

“...(1) promueva la activación de los aprendizajes previos de los estudiantes, (2) reconozca y ayude a los estudiantes a reconocer el valor de dichos aprendizajes previos, (3) presente la nueva información de manera coherente, sistemática y lógica, buscando que su estructura facilite la comprensión a través de conexiones entre los temas (...) y (4) construya enlaces entre los saberes que ya poseen los estudiantes y los nuevos saberes (...).” (Tobón, 2005, p. 210).

Unas palabras caben al respecto del papel del contexto. En primer lugar, debe destacarse la facilidad de recursos provista por la Universidad de Costa Rica, tanto en materia audiovisual como documental y formativa. Sobre este último aspecto cabe mencionar al Doctorado en Historia de esta universidad, cuyo énfasis en Centroamérica y el Caribe contribuyó a la formación de quien escribe este informe. En segundo lugar, la circulación de materiales entre los docentes ha cobrado gran relevancia, lo mismo que las publicaciones de estos en el contexto nacional. En tercer lugar, las bibliotecas de la UCR han provisto de algunos recursos documentales utilizados en la unidad. Finalmente, la disponibilidad de salas especializadas en materia audiovisual ha hecho viable la reproducción del material audiovisual.



3. La evaluación de los/as estudiantes

Para evaluar las diferentes partes de la estrategia didáctica, se construyó una serie de *items* para la medición de la opinión de las y los estudiantes sobre cada recurso implementado. Para ello, se siguió el formato de las escalas para medición de actitudes. Siguiendo a Jorge Padua (1994, p. 154), estas escalas bien pueden utilizarse para investigar otras variables, entre ellas la opinión. La opinión es definida como “evaluaciones tentativas, no fijas, sujetas a cambio o inversión”, y que no son comprometedoras para los individuos (Padua, 1994, p. 161). El hecho de reducir el carácter comprometedor de la evaluación para los estudiantes, fue un criterio significativo para su aplicación, contando que era el profesor del curso quien la solicitaba. En todo caso, se especificó a los/as estudiantes que no debían de consignar su nombre en la hoja de evaluación. En total se encontraban presentes 27 estudiantes al momento de aplicar el instrumento; otros 6 llegaron posteriormente -en diferentes momentos de la clase-, cuando el instrumento ya había sido aplicado. En estos casos se optó por no incorporarlos al estudio en virtud de que la clase, correspondiente al día, ya había sido iniciada.

Sobre el instrumento debe agregarse que se evitó la respuesta neutral, optándose por conducir las respuestas hacia dos extremos: las opiniones que reafirman lo adecuado de cada uno de los recursos o su inadecuación para los efectos de cumplir el objetivo de la unidad. No obstante, en cada uno de los extremos la escala procuró captar dos matices.

En el extremo positivo de la escala, para captar el acuerdo con la utilidad o la pertinencia del recurso, se utilizaron dos conjuntos de factores:

- a) Factores como: muy de acuerdo, muy adecuado, muy pertinente y abundante fueron utilizados para captar la máxima intensidad del acuerdo.



b) Factores como: de acuerdo, adecuado, pertinente y suficiente se utilizaron para captar una menor intensidad del acuerdo.

En el extremo negativo de la escala, para captar el desacuerdo con la utilidad o la pertinencia del recurso, se utilizaron dos conjuntos de factores:

c) Factores como: en desacuerdo, poco adecuado, poco pertinente y escaso fueron utilizados para captar el desacuerdo moderado.

d) Factores como: muy en desacuerdo, nada adecuado, nada pertinente e inexistente fueron utilizados para captar máximo de desacuerdo.

Los resultados de la evaluación, recogidos en la Tabla 1, muestran varias tendencias. Cabría comenzar señalando que, en promedio, el 98,2% de las opiniones se ubican en la parte positiva de la escala, predominando las que se ubican en el mayor de los acuerdos (60,4%) con los recursos didácticos utilizados. Igualmente, en promedio un 1,5% de las respuestas se ubicaron en las respuestas de desacuerdo moderado y un 0,37% en la falta de respuesta (“No responde”).

Vistas de manera separada, es posible observar ciertas variaciones en las opiniones en relación a cada uno de los recursos didácticos. Se observan cinco recursos didácticos que cuentan con al menos dos terceras partes del acuerdo máximo: la lectura sobre el concepto de esclavitud (90%), los espacios de participación abiertos a los/as estudiantes (74%), el aporte de la película *Amistad* para comprender la situación de los esclavos (78%), la noticia de periódico para comprender las formas modernas de esclavitud (67%) y la consideración del criterio de los estudiantes (63%).

Tabla 1. Evaluación de los estudiantes de la unidad “Las implicaciones de la esclavitud sobre la vida de las personas esclavas. Curso Historia de la Cultura I-2010 -absolutos y relativos-

	Muy adecuado		Adecuado		Poco adec.		Nada adec.		No responde		Total	
	abs.	rel.	abs.	rel.	abs.	rel.	abs.	rel.	abs.	rel.		
Espacios de participación												
abiertos a estudiantes	20	74,1	7	25,9	--	--	--	--	--	--	27	100



Se considera el criterio												
de los/as estudiantes	17	63,0	10	37,0	--	--	--	--	--	--	27	100
Pertinencia de noticia de												
periódico	18	66,7	8	29,6	1	3,7	--	--	--	--	27	100
Utilidad de la lectura sobre												
el concepto de esclavitud	24	88,9	3	11,1	--	--	--	--	--	--	27	100
Relevancia de lectura para												
Comprender la esclavitud moderna	14	51,9	12	44,4	1	3,7	--	--	--	--	27	100
Aporte película <i>Amistad</i> para												
comprender lo vivido por												
personas esclavizadas	21	77,8	6	22,2	--	--	--	--	--	--	27	100
Aporte memorias de esclavos												
para comprender su vivencia	14	51,9	12	44,4	--	--	--	--	1	3,7	27	100
Escritura de "carta a un esclavo" contribuye a												
establecer empatía	15	55,6	11	40,7	1	3,7	--	--	--	--	27	100
La "carta a un esclavo"												
permite síntesis de la unidad	8	29,6	18	66,7	1	3,7	--	--	--	--	27	100
La unidad cumple completamente el objetivo	12	44,4	15	55,6	--	--	--	--	--	--	27	100
Promedio /1	16,3	60,4	10,2	37,8	0,4	1,5	--	--	0,1	0,37	27	100
/1 Es el resultado de la sumatoria de las respuestas dividido por 10.												

Con un menor porcentaje de máximo acuerdo, se ubicaron otros tres recursos didácticos: la escritura de la carta a un esclavo como elemento que permite establecer empatía con las personas esclavizadas (56%), la relevancia de la lectura sobre el concepto de esclavitud para comprender la esclavitud moderna y la lectura de memorias escritas por esclavos para entender su vivencia (52% en los dos



últimos casos). El recurso con el menor porcentaje de opiniones con máxima intensidad de acuerdo es la escritura de la carta a un esclavo como elemento que permite sintetizar los contenidos del curso (30%). El balance, en general favorable, se muestra en el hecho de que la totalidad de la opinión de los estudiantes se ubica en la parte positiva de la escala al evaluar el cumplimiento del objetivo de la unidad (44,4% en la valoración de máxima intensidad del acuerdo y 55,6% en la de intensidad moderada del acuerdo).

Conclusiones

En comparación con las formas de tipo magistral, la experiencia abre, a nuestro criterio, un mayor grado de dinamismo y de participación por parte de los/as estudiantes. Ciertamente, el trabajo de planeación, así como la inversión de tiempo por parte del docente, es superior. En todo caso, la implementación de recursos como los reseñados en este ensayo ha potenciado la incorporación del factor lúdico en el aprendizaje, tanto por parte de los estudiantes como del profesor. Esta es nuestra impresión, aunque debe señalarse que no fue un *ítem* medido en el instrumento de evaluación aplicado a los estudiantes. En todo caso, el carácter lúdico es un factor que bien puede ser comparado con los efectos producidos por estrategias más convencionales utilizadas en otros cursos. A nuestro parecer, este es un factor que potencia el conocimiento, el interés y el compromiso de los estudiantes, al tiempo que implica una mayor satisfacción para el docente.

Cabe reflexionar aún más sobre los recursos didácticos más específicos que, como la carta a un esclavo, tuvieron un menor porcentaje de opiniones de máximo acuerdo. A nuestro parecer, el hecho de que fuera implementada en la hora lectiva y con un tiempo limitado para la escritura, pudo limitar su puesta en práctica y sus potencialidades para constituir una adecuada síntesis de la unidad. Como alternativa, podría usarse este recurso como sustituto de un examen parcial, bajo el entendido de que deber ser desarrollado fuera de la clase (modalidad conocida como “examen llevar a la casa”).



En cualquier caso, para nosotros resulta profundamente satisfactoria la creatividad desplegada por muchos/as de los estudiantes al escribir la carta. Una de las expresiones, a nuestro parecer, más notorias, es la de la estudiante Anabelle Gutiérrez Mata, cuya carta se presenta en el Anexo 2. En ella, se observa un interesante y bien logrado esfuerzo por captar algunos de los rasgos del esclavismo colonial y de los sujetos participantes. En este sentido, resulta una buena síntesis de varios de los elementos analizados en la unidad. Resalta, con particular fuerza, el esfuerzo empático de Gutiérrez, uno de los factores que se buscaba desarrollar. El asumir un papel en la época, con una buena dosis de ingenio, combinado con su participación en las actividades de la unidad, llevó a la estudiante a desarrollar un interesantísimo documento que procura distanciarse del anacronismo.

No podemos dejar de resaltar que productos como los de esta estudiante tienen el potencial de cambio en cuanto a la tónica de evaluación del curso, pues aleja al docente de las pruebas más estandarizadas en que todos los estudiantes responden más o menos lo mismo, abriendo una mayor posibilidad de disfrute y de sorpresa, no sólo para el docente, sino para los/as estudiantes mismos.

Anexo 1 **Instrumento de evaluación de la unidad del curso**

El siguiente es un estudio que busca conocer la opinión de los/as estudiantes al respecto de la unidad “Las implicaciones de la esclavitud sobre la vida de los sujetos”. Por favor marque con una “X” sobre el número de la respuesta que mejor se adapte a su opinión. Muchas gracias.

1. En esta unidad en particular y en su opinión, la cantidad de espacios abiertos por el docente para generar la participación de los/as estudiantes fueron:

1. Abundantes 2. Suficientes 3. Pocos 4. Inexistentes



2. Considera usted que en el estudio de esta unidad se ha considerado el criterio de los/as estudiantes de manera:

1. Muy adecuada 2. Adecuada 3. Escasa 4. Nula

3. En relación a los contenidos del curso, la noticia de periódico sobre los asiáticos esclavizados que fueron rescatados en Puntarenas le pareció:

1. Muy pertinente 2. Pertinente 3. Poco pertinente 4. Nada pertinente

4. A su criterio, qué tan útil fue la lectura titulada *El concepto de esclavitud en el Mundo Atlántico Colonial* para entender el fenómeno estudiado:

1. Muy útil 2. Útil 3. Poco útil 4. Nada útil

5. En cuanto a su relevancia para entender formas modernas de esclavitud como la analizada en la noticia sobre los asiáticos esclavizados rescatados en Puntarenas, la lectura mencionada anteriormente le resultó:

1. Muy útil 2. Útil 3. Poco útil 4. Nada útil

6. ¿Cómo calificaría el aporte de la película *Amistad*, para efectos de aproximarse a comprender lo que vivieron las personas esclavizadas en la colonia?

1. Muy adecuado 2. Adecuado 3. Escaso 4. Nulo

7. El estudio de las memorias de personas esclavizadas, para efectos de aproximarse a la comprensión de lo vivido por las personas esclavizadas en la colonia, le resultó:



1. Muy útil 2. Útil 3. Poco útil 4. Nada útil

8. En lo personal, el ejercicio de escribir la “Carta a un esclavo”, ¿contribuyó para que usted estableciera una mayor empatía con la situación de las personas esclavizadas?

1. Muy de acuerdo 2. De acuerdo 3. En desacuerdo 4. Muy en desacuerdo

9. La escritura de dicha carta ¿le ayudó a sintetizar los diferentes elementos estudiados durante la unidad?

1. Muy de acuerdo 2. De acuerdo 3. En desacuerdo 4. Muy en desacuerdo

10. A su criterio, el objetivo de esta unidad, a saber “Caracterizar la esclavitud en el Mundo Atlántico Colonial con el propósito de apreciar las implicaciones de la esclavitud sobre las vidas de los sujetos” se cumplió:

1. Completamente 2. En gran medida 3. Sólo parcialmente 4. No se cumplió

Anexo 2
“Carta a un esclavo”,
elaborada por la estudiante Anabelle Gutiérrez Mata

1 diciembre, 1786

Querido Sirhan



Han pasado muchos años ya desde la última vez que nos vimos, y temo que me hayas olvidado.

Daba el año de 1760, llegaba al puerto de Ouidah en África occidental, luego de un largo viaje desde Inglaterra, acompañaba a mi padre, el capitán Edmund Blacker; cuya misión era supervisar una de las tropas inglesas situadas en el puerto, pero su interés realmente era comerciar con los habitantes de la zona para sacarle provecho a tan largo e innecesario viaje, según decía.

Al bajar la embarcación recuerdo que tropecé y caí, al tratar de levantarme una mano amable me ayudó, fue en ese momento cuando vi tu rostro por primera vez, con una enorme sonrisa blanca que resaltaba por el oscuro color de tu piel, lo recuerdo como si fuera ayer. Mi padre me alejó inmediatamente, pero tuve un momento para agradecer el acto de amabilidad devolviendo una sonrisa.

Pasaron los días y siempre lograba verte en el puerto, recuerdo lo frustrante que era el no entender tu lengua y el que no entendieras la mía. Aunque a duras penas lográbamos comunicarnos, eso nunca fue impedimento para que nos divirtiéramos jugando con lo que fuera, el lenguaje de los niños en ese momento parecía ser universal. Así pasaron los meses hasta que se acercaba el día de mi retorno a Inglaterra, estábamos muy tristes ya que habíamos formado un lazo de amistad muy fuerte y no queríamos separarnos; tanto así que aún conservo el collar de colores que me regalaste. Inocentemente le pedí a mi padre llevarte con nosotros, pero fue cuando me explicó que gente como tú no se podía mezclar con nuestra raza porque éramos muy distintos y que la única forma de llevarte era comprándote como esclavo, pero ya llevaba suficientes para trabajar en nuestras tierras. La verdad en ese momento no entendí ni una palabra de lo que mi padre decía, yo lo único que quería era que fueras conmigo a un nuevo hogar donde no tuvieras que trabajar tan duro y donde la gente mayor no te lastimara.



Recuerdo un domingo caluroso en la mañana, un día antes de partir a Inglaterra. Caminaba con mi padre de la mano por el puerto como de costumbre, siempre veíamos gente de color atada de manos y piernas subiendo a los barcos o esperando ser embarcados en el puerto, nunca me había preguntado qué era lo que hacían, pero ese domingo fue diferente. Entre una multitud escandalosa te ví tratando de liberarte de unas cadenas que apretaban tus pies mientras un hombre negro bastante robusto te golpeaba brutalmente, esa imagen tan dolorosa nunca la podré borrar de mi memoria; entré en pánico e inmediatamente solté la mano de mi padre y corrí lo más rápido que pude hasta donde estabas para tratar de ayudarte, pero obviamente fue en vano, dos hombres me detuvieron y me llevaron con mi padre, gritaba tu nombre mientras lloraba desconsoladamente en los hombros del capitán, pero nada funcionó para que te dejaran en libertad.

En ese momento no entendía lo que pasaba y estoy segura de que tú tampoco, ya que tu mirada llena de miedo y desesperación lo confirmaba. Pasaron los años y logré comprender que fue lo que ese día viví en el puerto. Te tomaron como esclavo para llevarte a América a trabajar en las colonias inglesas. El viaje que emprendiste desde África siendo un niño debió ser muy difícil ya que se escuchaban rumores de que muchos de los esclavos morían en la travesía por las condiciones de hacinamiento en los barcos, me llenaba de desesperación cuando escuchaba tales cosas, deseando que ese no fuera tu caso, de seguro que tu juventud y tu espíritu fuerte te ayudaron a sobrevivir a tan horrible viaje. Tiempo después la única información que pude obtener de los colegas de mi padre en América fue que seguramente vivías como esclavo en Barbados y ahí trabajabas en una plantación de azúcar. Trate de averiguar por años tu paradero, mandé miles de cartas que volvieron sin contestación alguna, hubiera comprado tu libertad por lo que fuera, pero mis esfuerzos no obtuvieron ningún resultado positivo. Ya a mi edad adulta pude comprender la realidad del mundo en que vivimos, pero lo que nunca llegué a comprender es la brutalidad con que tratan las personas de mi raza a otras que no lo son y que piensan que son bestias solo por su color de piel, eso tal vez



nunca lo llegue a comprender, aunque en mi pueblo me llamen loca por tratar dignamente a los negros. Pero a eso me lo enseñó hace casi 26 años un niño de color africano, tú, las personas valen por lo que son no por su color de piel y todos merecen ser tratados con dignidad y respeto.

A pesar de que luego de varios años desistí en la búsqueda, hace poco supe de ti, escuché de un hombre negro que luego de ser esclavo por casi 21 años compró su libertad en Inglaterra y ahora es un activista en defensa de los derechos de los esclavos y miembro importante del movimiento antiesclavista, y cuando escuché su nombre me corrieron lagrimas de felicidad al saber que eras tú.

La felicidad no me cabe en el pecho al saber que estás vivo y que puedes luchar por tus derechos y no veo la hora de volvernos a encontrar. Pude encontrar tu dirección gracias a algunas influencias que aún tengo en Inglaterra y espero que esta carta, aunque no es la primera que te escribo, que sea la primera que puedas leer y que puedas responder.

Espero viajar en primavera a Inglaterra para nuestro encuentro ya que ahora vivo en España con mi esposo y mis tres hijos y me encantaría que los conocieras.

Con cariño

Ambler Blacker

Referencias

Acuña O., Victor Hugo (2002). "La invención de la diferencia costarricense, 1810-1870". *Revista de Historia*, 45, 191-228.

Aguilar, Nicolás y Soto, Ronny (14 de abril de 2010). "Policía rescata 36 esclavos asiáticos en Puntarenas". *La Nación*, 4A.

Aguilar, Nicolás (14 de abril de 2010). "Se lanzaron al mar cansados de explotación". *La Nación*, 5A.



Beckles, Hilary y Shepherd, Verne (editores) (sin año). *Las voces de los esclavizados, los sonidos de la libertad*. (Sin país): UNESCO-The Slave Route.

Berenzon G., Boris (1999). "El santo al cielo en la historia de las mentalidades". *Vetas*, 3, 27-45.

Díaz A., David (2005). *Construcción de un Estado moderno. Política, Estado e identidad nacional en Costa Rica, 1821-1914*. Serie Cuadernos de Historia de las Instituciones de Costa Rica. San José, C.R.: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Gamboa U., Luís Enrique (2007). *África en América*. Serie Cuadernos de Historia de la Cultura No. 4. (1ª ed., 3ª reimpr.). San José, C.R.: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Le Goff, Jacques (1974). "Las mentalidades, una historia ambigua". En Jacques Le Goff y Pierre, Nora, *Hacer la historia*. (Vol. III). Barcelona: Editorial LAIA. <http://ares.unimet.edu.ve/derecho/fpep12/apoyo/Las%20mentalidades.pdf>

Lobo, Tatiana y Meléndez, Mauricio (1997). *Negros y blancos, todo mezclado*. San José, C.R.: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Menjívar O., Mauricio (2010). *Las características de la esclavitud en el Caribe y en el Mundo Atlántico colonial* (inédito).

Murillo Ch., Carmen (1999). "Vaiven de arraigos y desarraigos: identidad afrocaribeña en Costa Rica, 1870-1940". *Revista de Historia*, 39, 187-206.

Padua, Jorge (1994). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales* (1ª . reimpresión). Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.

Ríos, Martín (2009). "De la historia de las mentalidades a la historia cultural. Notas sobre el desarrollo de la historiografía en la segunda mitad del siglo XX". *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, 37, 97-137.

Sánchez P., Saturnino (2005). *¿Y qué es historia?* (2ª ed.). Madrid: Siglo XXI.

Spilberg, Steven (1997) *Amistad* [película]. Estados Unidos: Dreamworks, 157 min.

Thornton, John (1998). *Africa and Africans in the making of the Atlantic World, 1400-1800*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tobón, Sergio (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. Curso IGLU 2008, Guadalajara: Universidad



Autónoma de Guadalajara. Versión en línea:
http://www.uag.mx/curso_iglu/competencias.pdf Recuperado: 7 de mayo 2010.

Tobón, Sergio (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. (2ª ed.), Bogotá: Ediciones ECOE. Versión en línea: <http://www.scribd.com/doc/28137201/Formacion-Basada-en-Competencias>
Recuperado: 7 de mayo 2010.

Quirós, Edda (1997). *Sentir, pensar y enfrentar la violencia intrafamiliar*. San José, C.R.: Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia.

Viales H. (1998), Ronny. *Después del enclave: un estudio de la región atlántica costarricense*. San José, C.R.: Editorial de la Universidad de Costa Rica: Museo Nacional de Costa Rica.

