

PETER N. STEARNS

UNA NUEVA HISTORIA
PARA UN MUNDO
GLOBAL

INTRODUCCIÓN
A LA «WORLD HISTORY»



CRÍTICA
BARCELONA

1. INTRODUCCIÓN

¿QUÉ ES LA HISTORIA UNIVERSAL Y POR QUÉ?

Lo más importante que debemos saber sobre cualquier materia cuando empezamos a involucrarnos en ella es: ¿con qué propósito?, ¿por qué molestarse?

La razón fundamental para estudiar la historia universal es acceder al contexto histórico de la sociedad globalizada en la que vivimos hoy en día (nos guste esa sociedad o no). En consecuencia, los motivos por los que los cursos y programas de historia universal se han disparado en el último cuarto de siglo en Estados Unidos, pero también en otros lugares, son que cada vez más educadores y estudiantes se han dado cuenta de lo complejo e interconectado que es el mundo en el que viven, y han identificado la resultante necesidad de un nuevo tipo de ámbito histórico. Las crónicas puramente nacionales o regionales ya no funcionan, aunque puedan resultar excepcionalmente útiles junto al planteamiento de la historia universal. Necesitamos una historia que muestre cómo han nacido las relaciones mundiales y cómo se han formado e interactuado las diferentes tradiciones culturales y políticas. En eso consiste el mundo actual, y eso es lo que la historia universal puede ayudar a explicar.

Dicho esto, existen algunos fundamentos de sustento, aunque mucho menos importantes que la afirmación primordial. Un factor decisivo a la hora de generar interés por la historia universal en los institutos y las universidades de Estados Unidos fue la creciente diversidad del cuerpo estudiantil. Con la llegada de más alumnos originarios de África, Asia y Latinoamérica, y a menudo también con un mayor interés en su legado, la necesidad de ofrecer una historia que no se limitara a unos contenidos centrados puramente en EE.UU. o Europa occidental resultaba atractiva. Esta fue una de las razones por las que la historia universal al principio se propagó con más rapidez como materia docente en las universidades estatales que en las instituciones privadas de élite cuyos alumnos no eran tan mixtos. Pero se produjeron grandes protestas estudiantiles en lugares como Stanford, exigiendo más innovación en el programa de historia en lugar de una dieta puramente occidental, y estas corrientes sin duda abrieron nuevas puertas al planteamiento universal.

La historia universal ofrece nuevos descubrimientos, una tercera razón para fomentarla como materia de estudio. Veremos que las adiciones son particularmente reveladoras para los periodos de 600 a 1450 y de 1450 a 1750, donde escapar al estrecho contexto occidental es especialmente refrescante (incluso, po-

dríamos decir, para una comprensión adecuada del propio Occidente). Pero la historia universal añade nuevos datos y puntos de vista a casi todos los periodos, incluso la gran era del imperialismo occidental en el siglo XIX. Ahora existen nuevas historias, nuevos motivos para interesarse por el pasado. Por encima de todo, surgen nuevas posiciones estratégicas que esclarecen cómo era el pasado y cómo se relaciona con el presente. La mayoría de los historiadores universales aducirían que en el proceso nace una visión más precisa del pasado, y la precisión no es algo que debamos desdenar.

Esto nos devuelve a los principales argumentos: la historia universal fomenta métodos de análisis que preparan a gente de todos los niveles para lidiar con los problemas que plantea la sociedad global contemporánea y aquellos que seguirá planteando en el futuro.

Todo esto da por sentado que la historia universal puede cumplir sus promesas. El objetivo de ofrecer la amalgama de hechos, habilidades y análisis que satisfagan los exigentes criterios que entraña el utilizar el pasado para explicar el presente global es, sin duda alguna, desafiante. Los estudiantes de cursos de historia universal deberían poder decir que, al término de su labor, al menos han realizado avances serios en esa dirección.

LA HISTORIA UNIVERSAL COMO CONTROVERSIAS

Las razones que justifican la historia universal resultan tan obvias para la mayoría de los profesionales de esta disciplina, así como para muchos estudiantes, que puede parecer extraño que se hayan librado grandes batallas acerca del tema y que numerosos países rechacen esta perspectiva incluso hoy en día. En Estados Unidos, la historia universal desempeñó un papel importante en lo que mucha gente denominó las «guerras culturales» de los años noventa y, si bien ya ha amainado un poco la tormenta, demasiado énfasis en la historia universal todavía puede arrearciarla en algunos círculos. En otros países, especialmente en aquellos donde la enseñanza de la historia está más separada de la erudición histórica que en Estados Unidos, las referencias a la historia universal también pueden motivar grandes controversias.

De hecho, en 1994, el Senado estadounidense presentó 99 votos a 1 en contra de un plan de historia universal para los institutos que había sido concebido por un numeroso comité de historiadores universitarios y profesores de secundaria. Lo cierto es que el Senado se vio movido por una reciente elección que había arrojado una amplia mayoría republicana de tinte conservador. También estaba reaccionando a un plan paralelo para la historia de EE.UU. que generó todavía más contención, ya que parecía apartarse de las normas establecidas. Pero la preocupación por la historia universal era auténtica, pues es inusual que una materia académica provoque tanta desaprobación del alto organismo legislativo de toda una nación.

Al Senado le inquietaba que la historia universal erosionara las cualidades especiales de la civilización occidental, que a su vez era considerada la progeni-

tora de algunos temas culturales y políticos clave en Estados Unidos. Su resolución decía que cualquier proyecto de historia nacional debía «mostrar un respeto decente por las tradiciones de la civilización occidental». Sin duda alguna, como veremos, la historia universal cumple con cursos anteriores de historia europea o civilización occidental y, desde luego, tiende a considerar el caso occidental como uno más y no como una materia que posea virtudes manifiestamente especiales. Los cursos de civilización occidental, por el contrario, se habían afianzado en EE.UU. en parte porque permitían poner énfasis en cualidades particulares que los estadounidenses podían tener en alta estima (como el individualismo real o imaginario del Renacimiento). Aunque el Senado no dijo exactamente que la historia universal era errónea, su resolución indudablemente pretendía, cuando menos, singularizar un lugar para los valores occidentales.

La resolución del Senado no frenó el movimiento de la historia universal en Estados Unidos y, de hecho, apenas tuvo influencia en él. La mayoría de los estados, al desarrollar criterios históricos, utilizaron la rúbrica de la historia universal a partir de mediados de los años noventa. Pero un examen más exhaustivo revelaba una serie de problemas irresolutos. Buena parte de los criterios de los estados y los libros de texto utilizados en los cursos de historia universal de secundaria seguían prestando una atención desproporcionada a Occidente (con un promedio del 67% de la cobertura del texto). Esto llevó a los historiadores universales a protestar por que los cursos resultaban, a menudo tildados burlescamente de «Occidente y el resto», distorsionaban gravemente el propósito real de la historia universal. Aunque la etiqueta de historia universal ganaba terreno, el gobierno de Estados Unidos fomentó un enorme movimiento para la enseñanza de la historia nacional que contó con una financiación sin precedentes y, si bien no se mostraba explícitamente hostil a la historia universal, dejaba claro de manera implícita que la historia del país era la que importaba de veras. Incluso la crisis posterior a los atentados terroristas del 11 de septiembre de 2001 daba indicios de la constante división. Mientras numerosos educadores y gran parte de la ciudadanía en general veían los ataques como un signo de que los estadounidenses debían aprender más sobre otras partes del mundo, incluido el islam, los portavoces conservadores insistían en que era el momento de cerrar filas en torno al estudio (y la alabanza) de la historia occidental.

El debate básico, que vemos repetido en casi todas las regiones y resuelto prácticamente en ninguna, se centraba en la finalidad de la historia, y las dudas estadounidenses sobre la civilización occidental eran una mera variante. Durante los dos últimos siglos, la mayoría de los países han prestado atención a la educación en materia histórica, sobre todo para inculcar una historia nacional pactada y (normalmente) una serie de aspectos positivos nacionales implícitos. En otras palabras, la historia era esencial para la formación de una identidad y la ortodoxia política. Desde luego, un curso sofisticado podía admitir algún que otro error nacional —como el trato dispensado por Estados Unidos a los nativos americanos o la esclavitud—, pero este debía verse superado por el énfasis en lo positivo.

En el caso de Estados Unidos, cuya historia es relativamente breve, este interés nacional se vio complementado por el telón de fondo de la civilización

occidental. A partir de los años veinte, los institutos y las universidades a menudo introdujeron un curso europeo, además del requisito de la historia estadounidense, de modo que los estudiantes terminaran con un firme sentido de la historia nacional, fomentado por al menos cierta comprensión de que los méritos nacionales estaban más justificados por su vínculo con un pasado occidental más prolongado y en buena medida edificante.

La historia universal sencillamente adopta otra perspectiva. No discute necesariamente el planteamiento nacional o el punto de vista de la nación y las civilizaciones; los historiadores universales normalmente no aducen que deberíamos abolir la enseñanza de la historia de Estados Unidos, aunque a algunos les gustaría que las crónicas se revisaran de forma considerable, pero sin duda ofrecen una serie de objetivos diferentes, al menos para el curso de historia universal. Esta no necesita atacar las identidades nacionales, pero no considera que el apoyo a dichas identidades sea un propósito clave, al menos de esta parte de un programa de historia. De nuevo, el objetivo es comprender las condiciones globales a través de una óptica histórica. A su vez, esto conlleva una atención seria a varias tradiciones culturales de relevancia y no solo la nuestra. Entender las condiciones globales también exige una cuidadosa exploración de los contactos entre diferentes sociedades y de fuerzas más grandes—como los patrones comerciales o el intercambio de tecnologías—que contribuyen a modelar la experiencia de cualquier región en particular. Los historiadores universales afirman que esos intereses fundamentales—una atención comparativa a varias experiencias culturales y políticas características y un interés en factores que trascienden las sociedades individuales—son los componentes esenciales de cualquier conocimiento histórico del mundo en que vivimos. Pero también sugieren, si es que no lo afirman de forma categórica, que una óptica puramente nacional o regional no puede captar este mismo mundo.

Y esta es la disputa fundamental. La mayoría de las sociedades del mundo actual, y no solo Estados Unidos, siguen infundiendo un profundo compromiso nacional a la enseñanza de la historia, aunque esas mismas sociedades generen una investigación histórica menos limitada. Para muchos, los acontecimientos recientes han acentuado el interés nacional o regional. Rusia, por ejemplo, tenía urgentes necesidades de reexaminar sus programas escolares de historia tras la caída del comunismo en 1991, y se ha prestado una gran atención a la innovación, pero casi por entero en un contexto nacional. La Unión Europea ha intentado fomentar una enseñanza de la historia que ponga énfasis en los vínculos comunes de Europa, y aunque este proyecto no es antiglobal, tampoco hace hincapié en acontecimientos más generales o no europeos y puede generar nerviosismo por un exceso de detracción global.

Aun dejando al margen nuevas necesidades concretas, el fortalecimiento de la globalización genera una respuesta histórica dividida, que es precisamente la esencia de las guerras culturales estadounidenses. Los historiadores universales observan los hechos que acontecen a nuestro alrededor y afirman que sin duda apuntan a la necesidad de adoptar la perspectiva más amplia posible, prestar atención a varias sociedades aparte de la nuestra, y a la evolución de patrones comerciales o migratorios que desde hace mucho tiempo han afectado a cualquier expe-

riencia regional. Pero mucha gente, entre ella numerosos educadores y políticos, observa los mismos acontecimientos que se producen a nuestro alrededor y afirma que denotan una necesidad urgente de apuntalar la tradición nacional. Los mismos procesos de la globalización que interesan a los historiadores universales—aunque puedan ser muy críticos con ciertos rasgos—causan una honda preocupación en muchos ciudadanos. De hecho, las encuestas de opinión internacional demuestran que la globalización cultural—las influencias externas que menoscaban las creencias y los valores regionales—es el aspecto más temido de toda la situación; un 72% de los encuestados en todo el mundo afirman estar en contra de este aspecto, mientras que solo un 56% teme la globalización económica. Y si la globalización cultural es un enemigo, ¿qué manera más lógica de reaccionar que intentar reafirmar las cualidades notorias de la crónica de la historia nacional?

Las mayores presiones de la globalización sin duda contribuyen a explicar los tensos debates mantenidos en Australia. Allí, el gobierno federal lanzó un importante programa en 2000 para mejorar la enseñanza de historia en las escuelas y, aunque se prestaba mucha atención a la historia local, el programa también insistía en el conocimiento de sucesos y problemas globales. El resultado propició una marcada reacción, con un nuevo orgullo de la historia australiana en casi todos los niveles educativos. Varios detractores se mostraron conmocionados por que algunos estudiantes conocieran la Segunda Guerra Mundial y el estalinismo pero no el nombre del primer ministro de Australia. Argumentos de esta índole han aparecido en casi todos los países donde ha asomado incluso el gesto más tímido hacia la historia universal. Los mismos argumentos explican por qué muchos países, con sofisticadas empresas históricas en otros aspectos, no han avanzado hacia la historia universal de un modo significativo.

Resumiendo, en este momento la historia universal es objeto inevitable de una auténtica controversia, si bien la mayoría de los países (a diferencia de Estados Unidos en 1994) la mantienen alejada de los pasillos del Parlamento. La historia universal es una innovación, un distanciamiento deliberado del modo en que se ha contextualizado normalmente la historia, al menos en el ámbito de la enseñanza. Sus justificaciones no se centran en infundir una identidad nacional o una lealtad patriótica, si bien no contradicen de manera inequívoca esos propósitos. Sus objetivos dan por sentado que los estudiantes deben aprender acerca de varias identidades y culturas relacionadas, y no solo de una, y también sobre las interacciones globales que van más allá de las identidades regionales de cualquier tipo. Esos no son objetivos subversivos, pero sí cuestionan las rutinas históricas establecidas y generan ansiedad en algunas personas.

CÓMO NACIÓ LA HISTORIA UNIVERSAL

La historia universal es a un tiempo muy antigua y muy nueva. Muchos historiadores, en numerosas sociedades, intentaron adoptar una amplia visión del mundo cuando escribían sus crónicas. Herodoto, en la Atenas del siglo V, firmó una amalgama de historia, libro de viajes y fantasía sobre una variedad de lug-

res que visitó en el Mediterráneo oriental. Esto contrasta con Tucídides, un historiador griego clásico algo posterior que se centró rigurosamente en Grecia y sus ciudades-Estado y nada más. El norteafricano Ibn Jaldún, un gran historiador árabe, también intentó tomar en consideración muchas regiones del mundo. En la Europa del siglo XVIII, varios intelectuales de la Ilustración, entre ellos Voltaire, escribieron historias que no se limitaban a Europa occidental. Ninguno de ellos era, conforme a los criterios contemporáneos, un historiador universal de los pies a la cabeza, sencillamente porque no se conocía lo suficiente sobre varias regiones del mundo como para que fuesen realmente incluyentes. Pero su objetivo era de gran alcance, aunque no global en términos literales, y habría sido lógico esperar, con el auge de un estudio histórico más formal, que naciera una historia universal más completa sin demasiada dificultad.

El siglo XIX y su fascinación por el nacionalismo perturbaron de manera grave la que de lo contrario podría haber sido una tendencia razonablemente natural. La labor histórica se amplió y la historia empezó a incluirse cada vez más en los programas escolares de Europa y Estados Unidos, pero seguía cimentándose sobre todo en la experiencia nacional. Sin duda, el interés puramente nacional estaba aderezado en muchos casos con cierta atención a la historia de la Grecia y la Roma antiguas y, en Estados Unidos, a la historia europea en términos más generales, pero, como hemos visto, estos últimos compromisos normalmente constituían un telón de fondo para la historia nacional.

La limitación de la misión de la historia se vio potenciada por otro acontecimiento del siglo XIX que era meritorio por derecho propio: un creciente interés en una presentación erudita basada en hechos y en una elaborada investigación. Empezando en Alemania con el gran historiador Leopold von Ranke, un nuevo esfuerzo por convertir la historia en una materia más profesional y precisa conllevaba la insistencia en retratar el pasado «como era en realidad». Traducido a la práctica histórica, esto significaba una mayor atención a una detallada investigación de archivo, que a menudo generaba extensos libros con abundantes notas al pie que ofrecían mucha información sobre temas concretos. En manos de un maestro —como Jacob Burckhardt, un historiador suizo del siglo XIX que escribió un estudio clásico sobre el Renacimiento italiano— esta nueva perspectiva podía brindar una duradera caracterización de un periodo o episodio histórico de relevancia. Sin embargo, en su conjunto, la nueva precisión histórica fomentaba la elección de temas un tanto más limitados, como una guerra, un tratado o una presidencia específicos. La mayoría de los historiadores contemporáneos todavía aprecian los impulsos que se ocultan tras este giro profesional: queremos que nuestras historias sean tan exactas como sea posible y que se cimienten en una investigación exhaustiva. No obstante, es cierto que traducir esta perspectiva a la historia universal es un verdadero desafío, en especial para los estudiosos más jóvenes, simplemente porque es difícil generar ese grado de detalle y una base de investigación tan definida cuando se trata de una sociedad migrante o con un tema tan general como, por ejemplo, los patrones de migración global.

El resultado global del impulso nacionalista en la historia —amén de la tendencia hacia una mayor precisión— fue sencillamente que se produjeron varios

avances importantes en la crónica de la historia universal y mucha menos enseñanza durante el siglo XIX o principios del XX. Esto supone una auténtica ironía, pues en el mundo real, los contactos entre las sociedades estaban acelerándose precisamente durante ese periodo, pero pocos trabajos históricos reflejaban estos acontecimientos de mayor alcance. Sin duda, era interesante que un estudioso alemán de la década de 1880 creara una enciclopedia de historia universal (más tarde traducida al inglés en Estados Unidos y de la cual existen ediciones más recientes). Esto mostraba un reconocimiento a la posibilidad de que hubiese cierta relación entre la información histórica y los lazos universales que estaban tomando forma. Pero la enciclopedia estaba integrada en buena medida por una cobertura de la historia europea, con solo algunas referencias de pasada a otras grandes sociedades y prácticamente ningún material sobre lugares como África hasta que los europeos empezaron a intervenir.

No fue hasta mediados del siglo XX cuando varios historiadores ambiciosos empezaron a trabajar en el proyecto de bosquejar un contexto global, y no nacional o, lo sumo, regional, para la experiencia humana. El historiador británico Arnold Toynbee comenzó su monumental *Estudio de la historia* en 1934, centrado particularmente en explorar el auge y la caída de los imperios. El caso del Imperio Romano era el prototipo más claro, pero Toynbee estaba muy interesado en India, y su planteamiento podría hacerse extensivo a la historia universal de forma más genérica. En los años sesenta se produjeron una serie de acontecimientos más decisivos. Varios historiadores estadounidenses prominentes, liderados por William McNeill, empezaron a abogar activamente por la historia universal y a escribir libros, textos y obras destinados a un público más general, ilustrando qué podía abarcar dicha disciplina. Comprensiblemente, esos estudios reproducían aspectos de la perspectiva de la civilización occidental a la hora de abordar la formación de grandes tradiciones culturales y políticas, pero ahora incluían a China, India y Oriente Próximo, además del Mediterráneo y Occidente. Al mismo tiempo, el aumento de los programas de estudios regionales empezó a generar nuevos conocimientos sobre zonas fundamentales como África u Oriente Próximo.

Una segunda fuente de inspiración fueron varias universidades cruciales del mundo comunista. La ideología marxista siempre había planteado una visión global, aunque durante mucho tiempo se concentró en el nacimiento del capitalismo occidental. En los años sesenta, la erudición marxista estaba avanzando lo suficiente, en especial en Asia, como para abarcar otras sociedades. Así, la Universidad de Leipzig, en la República Democrática Alemana (Alemania oriental), confeccionó un programa de historia comparativa en los años sesenta, con nuevos centros de estudios sobre África, Asia y Latinoamérica. En 1974, esto avanzó hacia una perspectiva más global al abrigo del estudio comparativo de las revoluciones en tiempos modernos. Este contexto conduciría directamente al liderazgo de Leipzig en las iniciativas de la historia universal en la Alemania contemporánea, incluso cuando el planteamiento explícitamente marxista retrocedía tras el final de la Guerra Fría.

Sin embargo, nada de esto propició un movimiento de la historia universal. Pioneros como McNeill ofrecieron unos planteamientos y una inspiración que a

La postre crearían una generación más numerosa y joven de estudiosos de la historia universal, pero en un sentido inmediato no parecía ocurrir gran cosa. McNeill abogó por un programa de historia universal en su base, la Universidad de Chicago, pero no fue capaz de desplazar un curso de civilización occidental bien afianzado y enormemente popular. La mayoría de los países europeos, sobre todo los no pertenecientes al bloque comunista, seguían poniendo énfasis en las historias nacionales sin grandes modificaciones, hicieron lo que hicieron los principales eruditos de la materia. Si numerosas naciones de reciente creación, por ejemplo en África, tenían la oportunidad de hacer mucho en el campo de la historia, persistían en impartir cursos de historia europea (un legado del pasado colonial) o, más comprensiblemente, intentaban hacer hincapié en un planteamiento nacional. El régimen comunista de China, aunque vinculado a una erudición marxista más global, instauró un énfasis en la historia nacional, subrayando la experiencia autóctona a través del prisma del análisis marxista. Por último, el auge de los estudios regionales, aunque de nuevo inmensamente importantes para el futuro, desvió en cierto modo la atención de la historia universal. Los estudiosos se sentían tan fascinados por los contornos independientes de la historia de Asia oriental, Oriente Próximo o Latinoamérica que, o bien ignoraban, o bien se resistían activamente a cualquier impulso por diluir sus recién hallados descubrimientos prestando mucha atención a los acontecimientos en un ámbito global.

En otras palabras, los compromisos globales de los años sesenta alentaron una atención hacia las experiencias históricas fuera de Occidente, pero esto tuvo escaso impacto en los programas docentes (al margen de la nueva disponibilidad de una categoría que recibía el interesante nombre de cursos sobre civilizaciones «no occidentales» en diversas universidades) y no generó más que una brizna de interés hacia la historia universal *per se*.

Hasta los años ochenta, la historia universal no empezó a alcanzar su apogeo. En Estados Unidos comenzaron a aparecer cursos en universidades desperdigadas y algunas facultades comunitarias. Varios profesores de instituto empezaron a moverse en la misma dirección, a menudo añadiendo cierta cobertura sobre África o Asia al curso de historia europea. En un momento dado, profesores de varios niveles intentaban aceptar el hecho de que tenían cada vez más estudiantes de origen africano, asiático y (en breve) latinos en sus aulas, y que algunos de ellos también eran más conscientes que sus predecesores de sus orgullosas tradiciones culturales. Esos profesores necesitaban encontrar materiales históricos con los que aquellos estudiantes pudieran sentirse identificados, y los mejores también querían aprovechar la oportunidad que brindaba una mayor diversidad para ofrecer beneficios educativos a estudiantes de todos los orígenes. En los años ochenta estaba meridianamente claro que el marco en el que trabajaba Estados Unidos —como líder de la Guerra Fría, como un activo motor empresarial de alcance internacional y como exportador e importador de cultura— ya no se veía limitado por las interacciones con Europa. Era esencial un nuevo curso de historia para preparar a los estudiantes a fin de trabajar dentro de este contexto, como ciudadanos, como profesionales e incluso como turistas informados. Al igual que en los años sesenta, pero ahora de manera mucho más decisiva, la historia universal

como campo estaba surgiendo en parte como consecuencia de los esfuerzos de determinados profesores y estudiosos, pero también, en un sentido real, como el producto de un entorno cambiante en el mundo real. Y aunque en un principio el movimiento adoptó su forma más coherente en Estados Unidos —donde se creó una nueva Asociación de Historia Universal en 1982 como una colaboración entre profesores innovadores de universidad e instituto—, las mismas presiones pronto fomentarían nuevos programas de exploración y educación en otros países.

Una vez lanzado, el movimiento, sostenido por un creciente interés, amén de los factores más generales que subrayan la necesidad de la historia universal, hasta la fecha ha demostrado ser imparabla, pese a las preocupaciones nacionalistas y a la bofetada del Senado estadounidense en 1994. La Universidad de Hawái introdujo el primer doctorado en historia universal en 1986, seguido de *The Journal of World History* en 1990. En 2001 se inauguró el ambicioso Curso Avanzado en historia universal, y con 21.000 alumnos de partida, fue el nuevo programa más importante en la historia de ese curso; también gozó de la expansión más rápida, con más de 100.000 alumnos en solo cinco años. En Estados Unidos y otras sociedades, la historia universal estaba pasando del estatus de novedad precocoz a una madurez mensurable, produciendo cursos y programas en varios niveles e inspirando cada vez más investigaciones innovadoras.

VIABILIDAD

La materia que nos ocupa tiene unos propósitos claros, y su historia reciente demuestra que dichos objetivos han surgido al hilo de los cambios en las relaciones internacionales y la mezcla de estudiantes. Pero existen una serie de problemas introductorios que reflejan la novedad del campo pero van más allá y que también deben afrontarse: ¿es factible la empresa? Después de todo, la historia universal en principio lo abarca todo. Y los historiadores —como han podido comprobar claramente los estudiantes— tienden a obsesionarse con los datos, guardándolos como tesoros, y tienden a crear siempre que más es mejor. Basta con observar el típico libro de texto de historia universal en Estados Unidos: 1.100-1.200 páginas atestadas de material. Existe una buena iniciativa para acortarlo un poco, pero la acumulación de material es innegable. En 1994, fue revelador que, cuando el grupo estadounidense anunció los criterios de la historia universal, ofreciera un resumen de 300 páginas, con casi 50 encabezamientos, en contraste con los geógrafos, quienes, al recibir la tarea similar de desarrollar objetivos de enseñanza y aprendizaje en su campo, consiguieron un prolijo párrafo de 65 páginas.

Dicho esto, la primera lección para cualquiera que se aventure en la enseñanza y la investigación de la historia universal está clara: *ATREVERSE A OMITTIR*. Incluso el libro de texto de 1.200 páginas ha suprimido incontables datos y ha sido claramente injusto con al menos algunas sociedades importantes del mundo (por ejemplo, en la mayoría de los libros de historia universal de Estados Unidos,

el sudeste de Asia recibe mucha menos atención de lo que probablemente merecen su relevancia y complejidad).

El problema, en un campo al que le encanta descubrir hechos sobre el pasado, es definir qué omitimos. Preguntan a los historiadores universales qué temas son indispensables en la materia, qué debería saber cualquier estudiante cultivado, y la lista será, casi sin lugar a dudas, intimidatoria, sobre todo si hay más de un historiador universal en la sala. Cada tradición religiosa importante, cada cambio relevante en los patrones comerciales, cada fase del cambio tecnológico, patrones nacionales clave dentro de regiones más extensas como Europa occidental, posiblemente todas las principales dinastías chinas, la sucesión de importantes imperios de Oriente Próximo: la lista de la compra es enorme. Y es difícil negar que los historiadores universales, con su pasión por la cobertura y el detalle, se arriesgan a pecar de irresponsables en cuestión de viabilidad. Una de las razones para una exposición de los elementos básicos de la materia —en resumen, para este libro— es ofrecer un medio más claro para cerciorarse de que los bosques globales no se pierden en medio de los árboles de la historia universal.

Sin embargo, existen varios planteamientos que ofrecen criterios de selección y exponen principios organizativos más generales que subrayan un número de temas factibles y criterios sobre qué datos pueden excluirse de un programa coherente. Estudiaremos varios de ellos en los próximos capítulos, pero es apropiado un adelanto.

En primer lugar, ningún historiador universal cree que uno deba proceder siglo a siglo; todos los programas de historia universal ponen énfasis en periodos temporales más largos que tengan algunos temas básicos definibles. Dentro de cada periodo es posible la exploración de evoluciones más completas, dependiendo del espacio disponible, pero la clave conceptual es el parón cronológico más general. En este esquema, los historiadores universales aducen que en la historia del mundo no se producen cambios fundamentales con tanta frecuencia; a consecuencia de ello, el tiempo en la historia universal es más gestionable de lo que cabría esperar.

En segundo lugar, ningún historiador universal pretende explorar todas las regiones o (en tiempos modernos) naciones definibles. Recordemos que ahora mismo hay más de 200 miembros en Naciones Unidas y otros Estados a los que les gustaría sumarse a la lista. Todos los historiadores universales lidian con patrones e interacciones regionales más generales. De nuevo, una exploración más detallada puede funcionar dentro de este contexto si el tiempo lo permite. No obstante, las generalizaciones regionales más extensas permiten a los historiadores universales hacer que el espacio sea geográficamente más gestionable de lo que uno podría esperar (aunque hay más debate e inquietud por esto que por las unidades de tiempo de la historia universal).

En tercer lugar, ningún historiador universal pretende que todos los temas concebibles figuren en el listado de la materia. Varios proyectos han intentado ofrecer una temática organizada para orientar la manejabilidad; el Curso Avanzado ofrece cinco títulos: humanos y medio ambiente (que abarca categorías como demografía, enfermedades y tecnología); desarrollo e interacción de

culturas (religión, ciencia, arte, etc.); creación de Estados y conflictos (tipos de gobiernos, imperios y naciones, revoluciones); economía (agricultura, comercio, revolución industrial, etc.); y, por último, el desarrollo y la transformación de estructuras sociales (género, familia, raza, clase social y económica). Con todo, esta es una lista extensa, pero estimula cierta selectividad.

Existe otro ángulo de manejabilidad: todos los programas de historia universal reflejan alguna combinación de tres perspectivas básicas. Comprender esas perspectivas, y el hecho de que su número sea limitado, sin duda mejora el objetivo de la viabilidad.

Primero: la mayoría de los programas, aunque no todos, trabajan para definir grandes sociedades o civilizaciones, rastreando su evolución e interacción, y utilizando la comparación activa para cerciorarse de que la historia universal no se diversifica en ramas independientes sin relación alguna. Venos que este primer planteamiento pone un poco nerviosos a algunos historiadores universales, pero también es muy difícil evitarlo por completo. La comparación es el pegamento analítico crucial que mantiene esta perspectiva unida.

Segundo: cada vez más, los historiadores universales están sumamente interesados en los contactos entre grandes sociedades y lo que sucede cuando ese contacto se produce. ¿Cómo aprenden las sociedades unas de otras, fuerza adaptaciones entre sí o intentan regular las interacciones? La comparación también ayuda en este planteamiento: cuando dos sociedades interactúan, es importante cotejar lo que cada una pone sobre la mesa. Pero en este caso, el análisis se amplía más allá de las comparaciones y abarca las aptitudes apropiadas para comprender interacciones y, con el tiempo, cómo cambiar los patrones de interacción.

Tercero: incluso más allá del contacto, los historiadores universales están interesados en identificar y evaluar fuerzas más grandes que menoscaban varias sociedades distintas, aunque no mantengan contacto directo. Esas fuerzas pueden incluir patrones de migración, enfermedades contagiosas, difusión de tecnologías, culturas misionales, comercio y, más recientemente, impactos medioambientales. La historia universal permite una comparación sobre cómo reaccionan distintas sociedades a esas fuerzas comunes, vinculando así el tercer planteamiento con el primero; fomenta un esfuerzo por explorar qué relación guarda el contacto con las fuerzas más grandes. De nuevo, el cambio en la configuración de esas fuerzas es —junto con los movimientos en los patrones de contacto— una de las cosas a buscar a la hora de organizar y definir los periodos temporales de la historia universal.

Analizar y comparar sociedades importantes; observar la evolución y los resultados de los contactos; evaluar reacciones a fuerzas mayores, pero también cambios en su naturaleza: esta es una lista gestionable de principios organizativos. Ello apunta a las habilidades de los historiadores universales para gestionar el tiempo y la geografía (y en cierta medida los temas). Asimismo, ayuda a definir qué clase de materiales pueden ser descartados, por ejemplo, desarrollos internos detallados en naciones individuales.

La historia universal es una materia ambiciosa. Para muchos, es fascinante precisamente por esa razón. Es indudablemente desafiante, incluso para los en-

tusistas. Pero en realidad es gestionable. No tiene por qué ser—no debe ser—una mera carrera para memorizar tantos datos como sea posible. Aun reconociendo los problemas de los historiadores a la hora de decir «no» a los datos, ofrece unos principios de selección.

DOS (PEQUEÑOS) PRELIMINARES FINALES

La historia universal normalmente utiliza AEC y EC (Antes de la Era Común y Era Común) en lugar de los convencionales a.C. (Antes de Cristo) y d.C. (Después de Cristo) de origen cristiano. Los periodos temporales designados son los mismos (en contraste con los calendarios tradicionales chino, judío o árabe). Pero esta clasificación diferente está concebida para que todo ello sea un poco menos etnocéntrico y específico de una cultura, ya que la historia universal versa sobre el mundo entero y no sobre una experiencia religiosa, por innegable que sea su importancia. Todo esto puede parecer bastante inofensivo e incluso trivial, pero es vital señalar que a algunas personas el cambio de nomenclatura les resulta muy molesto, ya que conlleva una centralidad del nacimiento de Cristo. Los historiadores que utilizan públicamente las fechas de la historia universal pueden ser acusados (como le ha ocurrido a este autor) de ateísmo, intolerancia y otros males. Una vez más, la historia universal puede ser un tema delicado.

Segundo preliminar: en este libro utilizamos el término historia universal en lugar de historia global, pero ambos intervienen a menudo. La historia universal es la etiqueta más habitual actualmente. Historia global a menudo significa lo mismo. Sin embargo, para algunos, la historia global implica un interés más profundo en los contactos y las interconexiones aunque, como hemos visto, esos énfasis deben ser incorporados a la historia universal. Para ciertos detractores, preocupados por la globalización y ansiosos por proteger la tradición nacional, «global» puede ser un término más incendiario que «universal». Por último, como comentaremos más adelante, existe un grupo interesante que emplea el término «nueva historia global» y no el de «historia universal»: la nueva historia global aduce que en tiempos modernos—con toda probabilidad en la segunda mitad del siglo XX—se produjo una transformación fundamental en la experiencia humana que debería constituir el epicentro de la investigación histórica. Estos últimos creen que la historia universal minimiza erróneamente el hito a favor de una cobertura más amplia e imparcial de acontecimientos y transiciones anteriores. Este planteamiento merece consideración como uno de los problemas que deben afrontarse en el contexto más amplio y convencional de la historia universal.

LOS ARGUMENTOS PRINCIPALES

La mayoría de los historiadores universales creen que su materia, aunque extrañamente reciente como una categoría educativa importante, es un componente vital de cualquier programa de historia de calidad y un cimiento esencial

en los programas de educación internacional o global. El tema nace del trabajo de numerosos eruditos destacados y practicantes de la docencia, pero también del cambio de los tiempos, reflejando nuevas diversidades e inéfitas o mejoradas conexiones globales. Este campo abarca importantes debates, desafíos e incertidumbres, pero ha definido una manejabilidad fundamental que radica en el epicentro de investigaciones más detalladas. Lanzar la historia universal inevitablemente genera controversia, pero también un rápido y amplio interés desde diversos ámbitos. El principal propósito de la materia—utilizar un nuevo tipo de historia para estudiar los orígenes y la evolución de las relaciones y los problemas globales de la actualidad—en última instancia define la viabilidad del programa docente y su obvia atracción para personas que deseen conocer más acerca de las relaciones globales que rodean a cualquier nación a día de hoy.

OTRAS LECTURAS

Navigating World History, de Patrick Manning (Nueva York: Palgrave Macmillan, 2003), es la mejor introducción a la materia, con útiles referencias. *The Journal of World History* también es una excelente fuente para diversos trabajos recientes sobre historia universal a cargo de autores de varias regiones. *Teaching World History in the Twenty-First Century: A Resource Book*, publicado por Heidi Roupp (Armonk, NY: M.E. Sharpe, 2010), también contiene irresistibles ensayos recientes sobre la materia. The American Historical Association publica numerosas obras de calidad sobre el tema, entre ellas *Shapes of World History in Twentieth Century Scholarship*, de Jerry Bentley (Washington, D.C., 1996), que incluye artículos sobre historia global y comparativa que resultan de utilidad.

Algunas fuentes fiables de Internet incluyen la American Historical Association (AHA), dedicada a la amplia disciplina de la historia (www.historians.org); y la World History Association (www.thewha.org), una importante y cultivada sociedad para el fomento de la enseñanza y la erudición en materia de historia universal. Véase también World History Matters, <http://chm.gmu.edu/world-history-matters/>, albergada por la George Mason University; y World History Connected, <http://worldhistoryconnected.press.illinois.edu/>, afiliada a la World History Association.

menos sistemática: el auge de la ciencia, los valores de consumo e ideologías políticas como el nacionalismo y el comunismo cuestionaron ideas anteriores, pero la religión no solo persistió, sino que desarrolló un nuevo vigor en muchas regiones a partir de los años setenta. En general, el patrón de cambio fue firme pero complejo.

Los temas básicos de la era contemporánea —cambios en las relaciones de poder globales, explosión demográfica y desafío medioambiental, la propia globalización y un patrón de transformación política y social básica— ofrecieron un contexto para una serie de reacciones y acontecimientos regionales específicos.

CONCLUSIÓN

La periodización es vital para la historia universal, y ayuda a identificar grandes cambios a los que numerosas sociedades hubieron de responder. Probablemente, las mayores transformaciones guardan relación con las revoluciones agrícola e industrial, pero la difusión de las religiones mundiales, con sus consecuencias no solo para la vida cultural, sino también política y económica, merece atención como un indicativo relevante, al igual que los cambios en los patrones de contacto, como la inclusión de las Américas.

OTRAS LECTURAS

Una buena visión general es *World History: A Compact History of Humankind for Teachers and Students: the Big Eras*, de Edmund Burke III, David Christian y Ross Dunn (Los Angeles: National Center for History in the Schools, 2009). Véanse también *Guns, Germs and Steel: the Fates of Human Societies*, de Jared Diamond (Nueva York: W. W. Norton & Company, 1999); y *First Civilizations: Ancient Mesopotamia and Ancient Egypt*, de Robert Chadwick (Londres: Equinox Publishing, 2005).

Para periodos específicos de la historia, véanse *Premodern Trade in World History*, de Richard L. Smith (Nueva York: Routledge, 2009); *Rome and China: Comparative Perspectives on Ancient World Empire*, editado por Walter Scheidel (Nueva York: Oxford University Press, 2009); *The Rise of Early Modern Science: Islam, China and the West*, de Toby E. Huff (Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 2003); *The Fragile Empire: A History of Imperial Russia*, de Alexander Chubarov (Nueva York: Continuum, 2001); y *Zheng He: China and the Oceans in the Early Ming Dynasty, 1405-1433*, de Edward L. Dreyer (Nueva York: Longman, 2006). Véase también *The Industrial Revolution in World History*, 3/e, de Peter N. Stearns (Boulder, CO: Westview Press, 2007). Para el periodo contemporáneo, varios textos ofrecen buenas panorámicas generales sobre temas actuales concretos, entre ellos *Turbulent Passage: A Global History of the Twentieth Century*, 3/e, de Michael Adas, Peter N. Stearns y Stuart Schwartz (Nueva York: Longman, 2005).

3. HÁBITOS MENTALES EN LA HISTORIA UNIVERSAL

A estas alturas debería estar claro que los historiadores universales muestran un firme compromiso a la hora de cerciorarse de que mucha gente conozca algunos hechos vitales sobre el pasado global. Una ciudadanía cultivada debería saber algo acerca del nacimiento y el impacto de las religiones fundamentales y debería comprender las consecuencias del paso a una economía agrícola y luego industrial. Debería entender las grandes fases de los patrones de contacto entre diferentes regiones y, en tiempos más modernos, el desarrollo de instituciones y patrones plenamente globales. Y la lista podría prolongarse de forma considerable. Ser una persona cultivada en el mundo actual y disponer de la información necesaria para actuar con efectividad en ese mundo requiere cierto conocimiento específico.

No obstante, la historia universal es algo más que listas de datos. De hecho, ni siquiera esos datos servirán de gran ayuda si no pueden ser reorganizados, combinados y utilizados en un análisis activo. Por tanto, los historiadores universales, además de otros historiadores y educadores, han estado trabajando cada vez con más interés en la clase de hábitos mentales que deben desarrollarse dentro de un programa de historia universal y a consecuencia de él. Los estudiantes deben ser conscientes de la identificación e ilustración de esas habilidades y hábitos para aprovechar al máximo un programa de historia universal de cualquier nivel.

Inevitablemente, distintas recopilaciones generan diferentes listas de aptitudes, pero en realidad no existen grandes disputas, y algunas de las variaciones son una mera cuestión de etiquetaje. En general, es mejor concebir los hábitos mentales de la historia universal en tres categorías: primero, y rápidamente, algunos objetivos básicos en los que participen los estudiantes de historia universal, a poder ser, con alumnos de otros cursos de muchas disciplinas. Segundo, algunas aptitudes de reflexión que complementen el análisis histórico en general. Un eminente educador afirmaba que pensar históricamente es un «acto no natural», pero, sea cierto o no, numerosos estudiantes no llegan a un programa con unas capacidades innatas para pensar como historiadores, y también es verdad (aunque menos obvio) que sus habilidades analíticas en general mejorarán si aprenden a pensar de ese modo. Y, por último, hay dos o tres hábitos mentales adscritos a la historia universal, y merecen una atención independiente y explícita.

CONJUNTO DE APTITUDES BÁSICAS

Los estudiantes de programas de historia universal tienen la oportunidad de ampliar ciertas aptitudes básicas, pero también es vital, siempre que sea posible, no centrarse demasiado en lo elemental en detrimento del tiempo que debemos dedicar a componentes analíticos más avanzados. Los buenos programas de historia universal incluyen presentaciones escritas, y lo idóneo es que también orales. Los estudiantes pueden esperar unos requisitos que van desde una gramática y un léxico apropiados hasta una organización lógica e, idealmente, cierto grado de destreza estilística. El desafío fundamental es que los estudiantes se acostumbren a utilizar hechos y datos de la historia universal para formular argumentos. A menudo se da cierta tensión en este sentido. Dado que los programas de historia universal incluyen cierta cantidad de cobertura fáctica, y puesto que existe la necesidad o el deseo de asegurarse de que los estudiantes realicen las lecturas y no van demasiado a la zaga, algunas pruebas premian la memorización. Se pedirá a los alumnos que identifiquen algunos rasgos esenciales del confucianismo o la revolución industrial solo para cerciorarse de su competencia en algunos de los cimientos empíricos de la historia universal. Pero esta clase de pruebas no deberían suponer una distracción respecto de los objetivos más elevados, que son desarrollar la capacidad de utilizar los conocimientos sobre el confucianismo para responder preguntas de mayor envergadura acerca de la propia naturaleza de la sociedad china o cómo encajan en la práctica los sistemas sociales de China con las directrices del confucianismo. La intención siempre es combinar la precisión de los datos con una capacidad para recabar pruebas empíricas a fin de responder preguntas que vayan más allá de la mera regurgitación.

En los cursos de historia basados en libros de texto —y la historia universal no es una excepción—, siempre existe el peligro de que los estudiantes diligentes confundan memorización cuidadosa con la agilidad analítica que necesitan a la hora de utilizar datos para responder preguntas. (En ocasiones, los instructores conocen este impulso con el poco elegante apelativo de «veritido de datos».) Por ejemplo, un alumno debe componer una redacción que incluya una valoración de los cambios y las continuidades de la posición de Rusia en la economía mundial durante los siglos XVIII y XIX y piensa: «De acuerdo, trata sobre Rusia», de modo que procede a enumerar todas las características del país, desde Pedro el Grande hasta la Primera Guerra Mundial, que puede recordar —guerras, occidentalización cultural, vasallaje, conservadurismo político y demás— con independencia de su relevancia. La verdadera tarea es más complicada: conocer los datos es esencial, pero seleccionarlos y recombinarlos para responder a la pregunta formulada también lo es.

Por tanto, un argumento efectivo (ya sea escrito u oral) conlleva la exposición de un problema analítico claro en lugar de arremeter con resúmenes de datos. Exige cierto tipo de secuencia lógica en un argumento, donde la respuesta al problema se presenta con una citación ordenada de pruebas. Siempre que el tiempo y la sofisticación lo permitan, señalar las objeciones más plausibles a la solución del *prebtera*, o al menos otros problemas que deben resolverse, mejorará la credibilidad. Formar argumentos, y conocer las técnicas de presentación

y selección que los transmiten, debe ser central para el proceso de una buena confección de la historia universal.

Aptitudes y hábitos sobre historia

La historia como disciplina incluye varias categorías analíticas. Uno de los pilares fundamentales se centra en la gestión de fuentes y las interpretaciones de las mismas. La historia no es única en la definición de oportunidades, pero las fuentes históricas en particular, puesto que se derivan de diferentes épocas, plantean algunos desafíos que concian una amplia atención, y los estudiantes pueden abordarlos de manera explícita. Una segunda categoría consiste en el uso de datos históricos para poner a prueba teorías o propuestas más generales sobre la conducta humana o ciertos patrones históricos, y también las presuntas relaciones entre los acontecimientos de dos épocas distintas, la clase de pensamiento contenido en las analogías históricas. Los cursos de historia universal, que suelen poner mucho empeño en la gestión de recursos, no se centran tanto en las aptitudes asociadas con la verificación de teorías, pero es apropiada cierta conciencia de ella.

Sin embargo, la madre de todos los hábitos históricos es lidiar con el cambio a lo largo del tiempo. En este caso, pueden identificarse varios pasos que disgregan esta categoría en fases secuenciales. También pueden subrayarse por antecipado algunos énfasis específicos de la historia universal dentro de la rúbrica del cambio a lo largo del tiempo.

Interpretación y fuentes

Diversas interpretaciones son un elemento estándar del trabajo en materia histórica (y muchas otras disciplinas); a los historiadores les encanta discrepar entre sí, a veces casi hasta el exceso. Sin embargo, la categoría no ha sido un componente claro de la historia universal hasta fechas relativamente recientes. Los historiadores universales trabajaron con ahínco para establecer su campo. A menudo se pasaban bastante tiempo expresándose a través de los libros de texto, y estos suelen poner énfasis (o un énfasis excesivo) en certezas en lugar de plantear deliberadamente un debate. A medida que madura la historia universal, empiezan a aparecer diferentes interpretaciones de manera más clara. Y los profesores imaginativos con frecuencia creen que, precisamente porque los libros de texto suelen ocupar un lugar preponderante, es crucial conseguir que los estudiantes piensen en puntos de vista alternativos, a menudo tratando los propios libros de texto como perspectivas y no como exposiciones definitivas de la verdad.

En el capítulo 9 hablaremos de algunas de las principales controversias actuales de la materia. Por ahora, el propósito es determinar que los estudiantes de historia universal deben ganar experiencia a la hora de identificar el hecho de la controversia y averiguar cómo gestionar los problemas que esta presenta. Deben ser capaces de expresar el contenido de un debate importante y exponer las po-

siciones de los protagonistas, qué clase de pruebas presenta cada «parte» y, a poder ser, cómo podría resolverse la discusión, ya sea mediante algún tipo de acuerdo o aportando más pruebas. Los estudiantes deben poder incorporar la controversia a su argumento sobre un problema de historia universal, y aunque no puede esperarse que la resuelvan, se les puede preguntar qué línea argumental les resulta más razonable y certera y por qué.

Es esencial un ejemplo para determinar esos argumentos generales. La cuestión es: ¿qué impactos tuvo la Guerra fría en la historia universal entre finales de los años cuarenta y finales de los ochenta? Como parte de la exploración del tema, los estudiantes se encuentran con un debate básico sobre las causas originarias de la Guerra Fría. Una línea argumental sostiene que se originó por las intenciones agresivas de la Unión Soviética, decidida a ampliar su territorio, y por las ambiciones globales de la ideología comunista, que esperaba exportar un sistema socialista a todo el mundo. Contra esto, tanto los apologistas soviéticos como los estudiosos revisionistas de Occidente subrayan lo cautelosa que fue la URSS, que estaba ansiosa por controlar una zona también alrededor de su territorio para impedir que se repitiera algo como la invasión nazi, y que la política estadounidense, aunque en apariencia respondía a los soviéticos, en realidad asustaba a los rusos a la vez que alentaba varias intervenciones globales por parte de EE.UU. Un estudiante debería ser capaz de definir de qué trata el debate y explicar qué tipo de pruebas aporta cada parte a la controversia; también debería poder especular, al menos, sobre qué otros factores podrían explicar las posturas que intervienen. Los revisionistas estadounidenses, por ejemplo, empezaron a aparecer en los años sesenta, durante la guerra de Vietnam; en este caso, la cronología podría ayudar a explicar por qué empezaron a diferir de anteriores analistas estadounidenses de la Guerra Fría. Las diferencias entre el contexto de los estudiosos estadounidenses y soviéticos también influye, así como las posiciones ideológicas (comunistas o de izquierdas contra conservadores y capitalistas). Un estudiante también debe poder explicar por qué una postura parece más fundamentada que la otra y, sin duda, poder situar la controversia en el encargo más general de dilucidar cuáles han sido los impactos de la Guerra Fría, un encargo que incluye la cuestión de la responsabilidad pero va más allá de ella. Nada de esto exige que el alumno resuelva la controversia. A fin de cuentas, los estudiosos que dedican su vida a la materia siguen discutiendo, y los alumnos tienen mucho menos tiempo, datos o experiencia a su disposición. Pero cabe esperar que se comprenda e interprete el debate a fin de que los estudiantes se sientan más cómodos con el hecho de que las interpretaciones históricas no son irrefutables, que requieren la capacidad de lidiar con la división y la incertidumbre.

Después de todo, al abordar los problemas del mundo real en la actualidad, los debates son abundantes. La experiencia en historia universal debería animar a los estudiantes a distanciarse, por ejemplo, de un bombardeo mediático sobre un tema internacional de actualidad para ofrecer una definición del debate (en lugar de adoptar irreflexivamente una postura), un cotejo de las pruebas y las razones para los diferentes puntos de vista, y una determinación sobre qué pasos brindarían la resolución más responsable, a través del compromiso, otros datos e

incluso otros puntos de vista. El resultado puede ser un compromiso apasionado, pero debe llegar después, y no antes, del reconocimiento de la gestión de una controversia estándar. La experiencia en la historia universal contribuye activamente a este proceso vital pero complejo.

El uso e interpretación de fuentes es un aspecto mucho más conocido de los programas de historia universal que la exposición de puntos de vista enfrentados. No hay nada más popular entre los profesores de historia ansiosos por huir de una dieta a base de libros de texto que añadir algunos materiales primarios a la amalgama, y la historia universal ha participado intensamente en esta tendencia. A los estudiantes pertenecientes a buenos programas, de secundaria en adelante, se les pedirá que mejoren sus habilidades a la hora de evaluar documentos y organizarlos para formar argumentos. Deben poder utilizar y combinar documentos para responder preguntas que vayan más allá de una mera síntesis del material. Para muchos profesores, las aptitudes que esto implica son fundamentales para «pensar como un historiador», y de hecho es cierto que los estudiosos de la historia deben aprender a interpretar una variedad de materiales como base para sus propias crónicas. Tal vez sea más relevante —si bien no hay nada malo en pensar como un historiador— el hecho de que la gente se encuentra con materiales primarios todo el tiempo, ya sean discursos políticos o anuncios, y la capacidad para interpretarlos y valorar sesgos y significados es fundamental para funcionar adecuadamente en la vida moderna. Ganar experiencia y mejorar las aptitudes en este caso, por ejemplo, para gestionar diversas interpretaciones, ofrecer servicios que van más allá del aula de historia universal.

UTILIZAR FUENTES

Los materiales históricos provienen de toda clase de entornos. Lo que tienen en común es que no fueron escritos con los lectores del siglo XXI en mente, así que, por supuesto, requieren una lectura distinta y una interpretación más activa que los libros de texto u otras crónicas contemporáneas. Las fuentes alienan la especulación y más preguntas, que a su vez fomentan una mejor comprensión de una sociedad pasada incluso cuando los interrogantes definidos requieren más información. Es vital saber lo que las fuentes **NO** revelan y pensar qué otras clases de datos señalan útiles. Por poner un ejemplo obvio: las fuentes escritas son mucho más proclives a descubrir patrones de las clases altas que de las bajas.

Varias muestras breves ofrecen ilustraciones específicas sobre desafíos y oportunidades a la hora de leer e interpretar fuentes primarias (los pasajes citados se han extraído directamente de documentos):

Una de las primeras fuentes escritas disponibles es el código legal del emperador Hanurabi de Babilonia (Mesopotamia, hacia 1700 AEC). El código no se escribió para hablar a los estudiantes de la actualidad sobre la

estructura social mesopotámica, pero es bastante sencillo leerlo y descubrir que habla al menos tres clases sociales, ya que existían tres niveles de multas por dañar a alguien, dependiendo de si eran esclavos, gente corriente u hombres libres (las élites). También es fácil identificar la sociedad como patriarcal, puesto que las mujeres gozaban de muchos menos derechos que los hombres.

Otros pasajes no son tan sencillos. Por ejemplo: «Si un hombre acusa a otro de brujería y no puede demostrarlo, quien sea acusado de brujería se irá al río, se arrojará a él, y si este le supera, su acusador se quedará en su casa. Si el río demuestra que el hombre es inocente porque sale indemne, quien lo haya acusado de brujería será ejecutado. El que se arroje al río se quedará la casa de su acusador».

¿De qué trata este pasaje? ¿Con qué problemas intenta lidiar y cómo abordan las sociedades modernas los mismos conflictos? ¿Revela el pasaje algún aspecto de las creencias religiosas mesopotámicas? ¿Y sobre la estructura de la propiedad? ¿Por qué creían los mesopotámicos que un río podía demostrar la culpabilidad o la inocencia? Esas preguntas pueden responderse, al menos en parte, gracias al pasaje, pero obviamente requieren cierta reflexión. El lector incluso puede responder a la pregunta: ¿Ofrecían las escuelas mesopotámicas clases de natación?

También es posible especular sobre qué significan las prácticas descritas en el pasaje. Pensemos en la inmersión en el río como una resolución de un problema. ¿Qué problema trataba de afrontar la sociedad mesopotámica al estipular que sucedería si el acusado salta ileso del río? ¿Cómo intenta lidiar una sociedad moderna con los mismos problemas, ya que hemos abandonado la técnica del río? ¿Por qué eligió Mesopotamia (y muchas otras sociedades premodernas) este otro planteamiento? ¿Qué creencias intervienen, cuáles son las diferencias en los profesionales que ayudan al sistema judicial?

Para obtener más datos: ¿con qué frecuencia se acusaba a la gente de brujería? ¿Creían los mesopotámicos en el monoteísmo? Estas son buenas preguntas, pero no pueden empezar a responderse a partir de este pasaje.

Ban Zhao (hacia 44-117 EC) era una mujer de clase alta en la China de Han que escribió un manual muy leído y a menudo citado sobre los papels y la conducta de las mujeres. Una niña debía situarse debajo de la cama de sus padres para demostrar que era humilde y débil y debía concentrarse en mostrar su modestia antes de que lo hicieran otros. «Las niñas también deberían aprender desde bien temprano a ser diligentes en los trabajos domésticos... Sin embargo, enseñar a los hombres a no instruir a las mujeres no es ignorar las relaciones esenciales entre ellos? La norma es empezar a enseñar a los niños a leer a los ocho años, y cuando cumplan quince deberían estar preparados para la instrucción cultural. ¿No debería seguir este principio la educación de las niñas al igual que la de los niños?»

Igual que el ying y el yan no son de la misma naturaleza, el hombre y la mujer tienen características diferentes. Los hombres son honrados por su fuerza. Una mujer es hermosa por su dulzura.

¿Cuál es el principal propósito de este pasaje? ¿Qué aspectos requieren una mayor interpretación? ¿Por qué este documento constituye una prueba importante para la historia universal (o por qué no)?

Algunas preguntas pueden responderse con facilidad a partir de este pasaje: ¿creían los chinos clásicos que los hombres y las mujeres eran iguales? ¿Qué tipo de cualidades personales creía Ban Zhao que debía atesorar una mujer joven?

Una especulación razonable puede conducir a otras respuestas: ¿este documento es válido para las clases altas o para la sociedad china en su conjunto? ¿Cómo podía utilizar Ban Zhao unas creencias sobre papeles designales para reivindicar ciertos derechos para las mujeres? ¿Indica un documento de esta índole que algunas mujeres podían alcanzar logros significativos en la China clásica? ¿Quiénes defendían la educación para algunas mujeres creían que debía ser igual que la ofrecida a los chicos? ¿Podían ser tan violentas las mujeres como los hombres en la China clásica? ¿Creía Ban Zhao que las relaciones de género estaban adecuadamente organizadas en la sociedad que la rodeaba y, de lo contrario, qué podía ser motivo de preocupación?

Buenas preguntas que no pueden responderse a partir de este pasaje: ¿hasta qué punto eran generalizadas las oportunidades educativas para las mujeres en la China clásica? ¿Tenían más hijos las mujeres de clase alta que las de clase baja? ¿Tenían los hombres de clase alta más de una mujer? ¿Cómo era la educación femenina en la China clásica en comparación con la de la India clásica? ¿Las mujeres de clase baja en China tenían acceso a la escolarización? ¿Lidiar con esas importantes preguntas requiere pensar en otros tipos de pruebas deseables.

También sabemos que las aptitudes necesarias no se adquieren fácilmente. Ese es el motivo por el que Sam Wineburg, un destacado estudiante del aprendizaje en materia histórica, aduce que dominar documentos del pasado es un «acto poco natural». Wineburg demuestra que los historiadores avezados, sin un conocimiento en particular, por ejemplo, de la historia estadounidense, son mucho mejores que algunos estudiantes de secundaria muy brillantes que han estudiado durante un año para comprender cómo se gestionan las fuentes históricas de EE. UU. Es difícil leer documentos a la luz del pasado en lugar del lenguaje y los valores presentes, que es donde interviene la experiencia.

Probablemente, la historia universal plantea otros desafíos, porque uno de ellos es lidiar no solo con fuentes del pasado, sino con materiales de tradiciones culturales bastante distintas, lo cual multiplica las posibilidades de malentendi-

dos y una excesiva simplificación. El desafío obviamente tiene otra cara: obtener un mayor dominio supone un enorme paso adelante a la hora de comprender cómo funcionan otras sociedades, precisamente el tipo de conocimiento que puede servir para lidiar con materiales globales incluso fuera del aula.

Los estudiantes de historia universal pueden practicar activamente algunos pasos, como reconocer los motivos del sesgo o el punto de vista de un documento, buscar el contexto histórico específico en el que se ha generado una fuente, unir diferentes tipos de fuentes para formar un argumento, incluso reconocer qué NO dicen las fuentes e identificar áreas en las que sería necesaria más documentación para realizar cualquier afirmación histórica definitiva. También deben utilizar distintas clases de fuentes. Los materiales de grupos subordinados, como las mujeres y los campesinos, cobran una creciente importancia en la historia universal precisamente porque dan acceso a posiciones estratégicas situadas fuera de la retórica oficial. Los materiales artísticos y los dibujos entran en escena, y ofrecen sus propios desafíos de interpretación, a la vez que brindan adiciones vitales a las pruebas existentes. Los materiales estadísticos, como los censos o las cifras de producción y comercio, también intervienen, aunque de un modo quizá más vacilante, y en ocasiones ofrecen panorámicas sobre la vida ordinaria—sobre la estructura familiar, por ejemplo—que las pruebas más cuantitativas ignoran o minimizan.

Pensamiento histórico: leyes y analogías

Los cursos de historia universal pueden intentar ayudar a los estudiantes a evaluar dos usos habituales de la historia, más allá de gestionar recursos, aunque normalmente no es lo esencial a la hora de adquirir hábitos mentales.

En primer lugar, algunos estudiosos, ya sean historiadores de profesión o no, han proyectado en diversas épocas ciertos tipos de leyes o modelos básicos inamovibles que describen la experiencia humana a lo largo del tiempo. Los historiadores profesionales acostumbra a alejarse de este tipo de actividad intelectual, ya que inevitablemente desdén la complejidad y variedad del pasado, pero de vez en cuando surgen propuestas. Este planteamiento invita a un examen basado en pruebas. En el terreno de la historia universal, el modelo general que probablemente resulta más complejo, aunque ha perdido cierta popularidad en la actualidad, conlleva la idea de que las grandes sociedades inevitablemente, o al menos normalmente, pasan por un ciclo vital estándar. El trabajo de Arnold Toynbee esbozaba un proceso en el que las sociedades prósperas atraviesan un periodo como la infancia, durante el cual forman sus identidades e inician un proceso de crecimiento. Luego una dilatada experiencia de madurez, marcada por una expresión más completa de ideas e instituciones características y funciones exitosas; pero más tarde llega un periodo de envejecimiento y declive. El modelo de Toynbee se inspiraba sobre todo en el patrón del Imperio Romano (principalmente en el Mediterráneo occidental), pero había referencias a muchos otros ejemplos, y desde luego el perfil podría parecer plausible en términos generales.

La mayoría de los historiadores universales probablemente se oponen al modelo basado en una mayor diversidad de experiencias que pueden citar (por ejemplo, ¿cómo podría aplicarse el modelo a la experiencia china desde el periodo clásico? Esta es una sociedad que muestra altibajos pero nunca ha «caído» como sí le ocurrió al Imperio Romano occidental). Pero el argumento principal es el uso del pensamiento y los datos históricos para evaluar generalizaciones de esta índole y ofrecer perspectivas y pruebas críticas. Y aunque el modelo de Toynbee está desfasado, trabajos más recientes (y sin duda más modestos) de eruditos como Paul Kennedy, de la Universidad de Yale, plantean generalizaciones que pueden evaluarse y que, de nuevo, invitan al uso y la valoración a través del análisis de la historia universal. Kennedy habla de unos tipos de sociedades que extienden demasiado sus conquistas territoriales y a la postre socavan su éxito por este exceso de ambición. Aunque no propone leyes generales al estilo de Toynbee, la crónica de Kennedy, que, una vez más, se centra en un tipo de sociedad en particular y no en sociedades en general, no solo utiliza ejemplos de Roma, sino también del Imperio Británico, del Imperio Soviético y, potencialmente, del Estados Unidos contemporáneo, y ofrece una interesante tipología que representa el análisis histórico aplicado a una escala global.

En capítulos posteriores evocaremos otras obras que, aun no especificando leyes inalterables de la historia, ofrecen grandes generalizaciones que los historiadores han calibrado o que pueden valorarse como parte de las capacidades analíticas que los programas de historia universal pueden desarrollar. Averiguar cómo seleccionar y aplicar ejemplos apropiados del arsenal de la historia universal para poner a prueba grandes generalizaciones, en resumen, alienta a los alumnos a utilizar y fraguarse aptitudes para el pensamiento histórico.

Un segundo ángulo—distinto de las grandes teorías o las leyes históricas, pero que también entraña un proceso de pruebas y la aplicación de un pensamiento crítico informado—guarda relación con las analogías de un periodo histórico y el siguiente o del pasado con el presente. La historia puede verse como un gran laboratorio de ejemplos de la conducta humana, y es posible que de vez en cuando, o tal vez a menudo, se produzcan situaciones hoy que se asemejan mucho a otras del pasado, de modo que estudiar el caso anterior podría darnos pistas sobre qué sucede ahora y sobre cómo deberíamos reaccionar. Un reciente ejemplo expone este argumento con claridad. Tras los atentados terroristas del 11-S, la Administración de Bush se apresuró a cerciorarse de que los musulmanes estadounidenses no eran blanco de las represalias. Sin duda, el gobierno tenía en mente el ejemplo de la Segunda Guerra Mundial, en el que los japoneses estadounidenses fueron acorralados y detenidos, una reacción de miedo que casi todo el mundo coincide en tildar ahora de profundamente injusta e innecesaria. La analogía: sabemos qué no hacer, gracias al pasado, así que asegurémonos de ser diferentes.

No obstante, el uso clásico de la analogía en la política reciente ofrece resultados más complejos. En 1938, los líderes de Gran Bretaña y Francia se reunieron en Múnich con Hitler, quien acababa de invadir varias regiones de Checoslovaquia. En lugar de amenazar con emplear la fuerza ante esta agresión, esperaban que la conciliación funcionara y creyeron al líder nazi cuando les

aseguró que su apetito estaba satisfecho. El líder británico regresó de Múnich afirmando que había conseguido «la paz en nuestro tiempo». En realidad, Hitler aprovechó la pausa para prepararse de cara a una conquista total de Checoslovaquia, convencido de que los aliados occidentales no harían nada (y, de hecho, se precisaría una tercera crisis: la invasión de Polonia, para que entraran en acción). Múnich fracasó, y probablemente fue la estrategia equivocada en su momento. Todo ello fue tomado como un claro ejemplo histórico —una manifiesta lección analógica— de que apaciguar a dictadores agresivos jamás funciona. Más adelante, esto motivó políticas en Estados Unidos con respecto a Corea y Vietnam e incluso a la hora de lidiar con el Irak de Sadam Husein en los años noventa. No obstante, muchos historiadores aducirían que este uso de la analogía de Múnich, aunque comprensible, era excesivamente simplista en lo tocante al análisis histórico, y profundamente engañoso como guía política. No todos los dictadores son iguales: no todos albergan la ambición territorial ilimitada de Hitler; algunos podrían estar abiertos a un compromiso constructivo. Los aspectos políticos pueden debatirse, pero la lección histórica debería estar clara: el intento por utilizar un ejemplo del pasado como guía para algo posterior está erizado de dificultades, ya que puede dar por sentadas más similitudes entre dos episodios históricos de las que en realidad existen. Probar analogías es interesante y puede ser un asunto serio.

Los estudiantes de historia universal pueden evaluar cómo se han utilizado las analogías y aprender a identificarlas y ponerlas a prueba en un discurso público. En 2010, en medio de los temores por la economía de Estados Unidos y de un proceso político divisivo e ineficaz, varios estudiosos y periodistas retomaron el tema de la analogía. Un destacado artículo señalaba que la caída de Roma se produjo en solo una generación (no obstante, esto es muy debatible), y que la dinastía Ming y la Rusia soviética bajo Gorbachov se derrumbaron con igual rapidez (de nuevo, debatible). ¿Conclusión? Estados Unidos podría autodestruirse antes de que tengamos tiempo de hacer algo al respecto. Pura analogía. ¿Es correcta? ¿Es útil?

El núcleo histórico: el cambio a lo largo del tiempo

La principal contribución de la historia como disciplina conlleva la comprensión de los procesos de cambio, o al menos los mejores planteamientos posibles a una comprensión del cambio. Ninguna otra ciencia social se centra de manera tan explícita en este fenómeno, aunque muchas pueden contribuir a un análisis relevante. A su vez, el hábito mental más importante para los estudiantes a la hora de avanzar en los programas de historia —todavía más importante que la evaluación de pruebas, aunque lo idóneo es que puedan abarcarse ambas agendas— implica comprender en qué consiste la evaluación del cambio. Cuanta más experiencia adquieran los estudiantes para lidiar con diferentes clases de transformaciones, con cierta orientación para aplicar la experiencia al fenómeno continuado del cambio, mejor. Y es que la gente moderna afronta un cambio impor-

ante a su alrededor, y con afirmaciones incluso más estridentes de que se está produciendo dicho cambio, ya sea el eslogan «las cosas nunca serán igual» (esto es, quiero que creáis que un cambio fundamental está desmoronándose) o «nuevos acontecimientos revolucionarios» (esto es, quiero que creáis que las cosas están mejor que nunca). La capacidad para gestionar los problemas reales del cambio y las afirmaciones a menudo exageradas deberá ser un objetivo fundamental de la educación, y esto sitúa a la historia en primera línea.

Los encuentros con el cambio en la historia pueden surgir de varias maneras. La más obvia es cuando un historiador u otro observador dice: este o aquel comportamiento o institución se modificó enormemente de este punto en adelante. La afirmación invita a la evaluación. Más comúnmente, una crónica histórica trata sobre un líder del pasado, una gran guerra o batalla o unas elecciones disputadas e indica que el resultado supuso un cambio significativo. Puede que en este caso la afirmación sea menos explícita, pero también requiere evaluación. O alguien puede preguntarse por un aspecto del presente que al parecer difiere del pasado y formular la pregunta de cuándo se introdujo el cambio fundamental: ¿cuándo se convirtió China en el centro de fabricación global que sin duda es en la actualidad y qué intervino en este proceso de cambio? O ¿cuándo y cómo empezó el inglés a convertirse en una especie de idioma global en varios terrenos? En otras palabras, las preguntas sobre el cambio pueden surgir de manera bastante directa o extraerse de crónicas de acontecimientos históricos o incluso biografías.

Analizar el cambio, a su vez, tiene varios componentes, y trabajar con esos componentes explícitamente puede acelerar el proceso de adquirir competencia en este hábito mental crucial.

Si se presenta una situación de cambio, la primera pregunta es: ¿cambio con respecto a qué? *Establecer un punto de partida* es un elemento vital a la hora de lidiar con el cambio, porque, de lo contrario, las afirmaciones sobre el mismo pueden ser aseveraciones vacuas. Expongamos un caso sencillo pero ilustrativo: en las sociedades occidentales, entre 1880 y 1920, los índices de mortalidad infantil empezaron a descender muy por debajo de los niveles tradicionales, lo cual generó un nuevo régimen demográfico e ingredientes verdaderamente inéditos en la experiencia de las familias. En 1880, al menos el 20% de los niños nacidos fallecían antes de cumplir los dos años; en 1920, esa cifra (que variaba un poco entre países de las sociedades occidentales) se había reducido al 5%. Exponiendo el mismo argumento cualitativamente: en 1880, la mayoría de las familias podían experimentar al menos una muerte infantil, pero en 1920 gran parte de ellas estaban exentas. El punto de partida está claro: un 20%. Establecer puntos de partida para cambios que no pueden medirse de manera tan cuantitativa sin duda es más complejo, pero al menos puede definirse el planteamiento. Así pues, una afirmación cualitativa de que, por ejemplo, la naturaleza de la guerra ha cambiado esencialmente en el siglo xx debería evocar de inmediato la respuesta: ¿*un cambio respecto de qué?* ¿*Cuales son las características fundamentales que definen antes la naturaleza de la guerra?* Y lo mismo puede aplicarse a cualquier afirmación de cambio, se remonte al pasado —como la idea de que el Renacimiento alteró radicalmente la cultura europea— o se detectara ayer mismo.

Una subdivisión de la cuestión del punto de partida requiere la determinación de la fecha aproximada en la que empezó a producirse el cambio. Los historiadores pueden ser irritablemente quisquillosos con las fechas, y a veces la precisión absoluta no es tan importante como les gusta pensar, pero establecer contextos cronológicos clave es esencial para determinar en qué consiste el cambio. Esos primeros pasos analítico-empíricos requieren otros tres:

- (i) Primero: ¿el cambio fue importante o trivial? (Esto implica, una vez más, una evaluación del punto de partida. Sin duda, pasar de lo habitual a lo infrecuente en la mortalidad infantil es un cambio relevante en la experiencia humana. Pero otros cambios, aunque definibles, no pasan la prueba de la relevancia. Pongamos por caso un ejemplo de Francia, la Revolución de 1830, que, pese a su nombre, no fue una revolución en absoluto. El nuevo régimen pasó de una élite con derecho a voto antes de 1830 (100.000 personas con derecho a sufragio antes de la Revolución) a una élite más numerosa (250.000 posibles votantes), pero no fue gran cosa. Los ricos seguían gobernando Francia. Ese cambio merece una valoración, desde luego, pero no supera una prueba crucial de relevancia. No existe una definición mágica de la relevancia, y las opiniones deberían diferir, como en realidad ocurre, pero es vital una prueba para no sumirnos en un caos en el que cada pequeño giro de conducta se equipare con cambios fundamentales. Los acontecimientos ruidosos a veces generan un gran impacto en su momento pero a la postre no afectan a los patrones históricos básicos de un modo trascendente. Relacionar elementos históricos específicos con el análisis más general del cambio y la relevancia puede ser una tarea complicada, pero es un ejercicio esencial para hacer de la historia algo más que una serie de crónicas elaboradas.
- (ii) En segundo lugar, se identifica un cambio y se evalúa su relevancia: ¿ha seguido el cambio las direcciones establecidas al principio o la tendencia, aun siendo todavía reconocible, se adaptó a medida que intervenían otros factores en el proceso? Japón aprobó una importante ley de educación en 1872, y la educación masiva resultante fue un cambio vital y notable; pero el modo en que se aplicó por primera vez el cambio, con el asesoramiento de numerosos entusiastas y consejeros occidentales, y cómo fue reorientado en la década de 1880 hacia un planteamiento más nacionalista y menos individualista, representó un importante cambio de tendencia. En este caso, el término operativo es «proceso»: evaluar el cambio debe ser algo más que cotejar un resultado final con el punto de partida, ya que suelen existir varias permutaciones entre medio. En realidad es cuestión de ver cómo, una vez que se lanza un cambio, ciertas transformaciones de menor envergadura añaden modificaciones relevantes.
- (iii) Por último, al abordar la historia reciente, es importante preguntar si y cuándo un proceso de cambio concreto toca a su fin, probablemente para ser reemplazado, bien por otro patrón de cambio, bien por una estabili-

dad esencial. El nacimiento del islam, por ejemplo, supuso un enorme cambio en la historia universal y, durante varios siglos, dicha religión se propagó a varias regiones desde su base inicial en Oriente Próximo. Sin embargo, hacia 1500, aunque se produjo cierta diseminación, el proceso se ralentizó, y las conversiones al islam como una fuerza de cambio en un nivel global se fueron apagando al menos hasta el siglo XIX (cuando empezaron a producirse nuevas conversiones en África). El islam siguió siendo una fuerza religiosa vital y todavía forma parte de los debates sobre historia universal posterior a 1500, pero el gran periodo de cambio había terminado en lo tocante al impacto islámico en la transformación de patrones mundiales más genéricos. La atención a partir de 1500 se orienta legítimamente a otros factores de importancia.

Explorar el cambio tiene otros dos componentes primarios y estándar:

- (1) Cualquier análisis de un cambio histórico relevante versa de manera casi inevitable sobre las causas que intervienen. ¿Qué factores generaron la reducción de los índices de mortalidad infantil? (Sorprendentemente, no fue una mejora de la atención médica, ya que el auge de la pediatría llegaría más tarde; los desarrollos de la sanidad pública, los niveles de vida básicos y, probablemente, algunos cambios en las actitudes de los padres, si bien son más difíciles de concretar, parecen los principales responsables.) Discernir la causalidad sitúa el cambio en un contexto histórico más general. También aporta un mayor significado al propio cambio: si sabemos *por qué* está sucediendo «algo», también lo conocemos mejor. En el caso de los cambios recientes, donde tal vez sea aconsejable plantearse la mejora sobre los resultados actuales, es posible moderar o reducir mejor las tendencias cuando sabemos qué las ha causado.

No obstante, lidiar con las causas en la historia es un tema complejo. En contraste con la ciencia de laboratorio, los historiadores no pueden repetir los experimentos para afirmar con certeza que una serie de factores generarán inevitablemente unos resultados estándar. Las causas históricas exigen debate, y rara vez pueden concretarse de manera definitiva. La incertidumbre no es interminable; pueden proponerse ciertos factores para explicar el cambio, como las mejoras en los tratamientos médicos para la cuestión del índice de mortalidad infantil, pero puede acabar demostrándose que no son pertinentes. El tiempo es crucial: uno de los motivos por los que es importante saber con bastante certeza *cuándo* comenzó un cambio es que ayuda a identificar factores potencialmente relevantes; los hechos que se produjeron justo después de iniciarse el cambio obviamente no lo ocasionaron, aunque podrían influir en el patrón de la tendencia. A menudo resulta útil distinguir las condiciones previas de las causas activas: Gran Bretaña, por ejemplo, pudo generar la primera revolución industrial del mundo en parte porque tenía propiedades activas de hierro y carbón, pero, desde luego, esos recursos no

causaron la industrialización, pues llevaban mucho tiempo allí. Deben buscarse causas más activas propias de la época. Una comparación puede ayudar: si una sociedad cambia y otra que al menos en apariencia es similar no lo ha hecho, identificar los factores presentes en un caso y ausentes en el otro será de gran utilidad. No obstante, todo esto es complicado. En última instancia, es el aspecto que a los estudiantes más les cuesta dominar. Aun así, debe plantearse la cuestión para que aprendan a abordar el problema y a distinguir mejores y peores análisis causales (en ocasiones, como parte de la gestión de controversias históricas fundamentales). La cuestión final a la hora de lidiar con el cambio es la continuidad. Un cambio rara vez, o nunca —pese a las afirmaciones populares de que algo «lo cambia todo»—, elimina patrones anteriores. Muchos individuos y sociedades demuestran una sorprendente capacidad para mantener patrones anteriores incluso en mitad del cambio, o para combinarlos con dicho cambio. Con todo, algunas sociedades sienten mayor apego por preservar continuidades que otras, un factor clave de la historia universal en muchos momentos. De hecho, a veces la continuidad predomina sobre el cambio, incluso durante largos periodos de tiempo. Lidiar con la continuidad, ver cómo se combina con el cambio y averiguar qué causas fomentan esa continuidad, incluso cuando están produciendo algunas transformaciones, es un propósito vital del análisis histórico como parte del compromiso más general de explorar el cambio.

Las invitaciones clásicas a las pruebas de continuidad conllevan grandes revoluciones. La Revolución Rusa de 1917, por ejemplo, trajo enormes cambios a la política, la sociedad y la cultura del país, y algunos revolucionarios creían que, a la postre, todo se vería transformado. Pero el historiador concienzudo señala que, junto con el cambio, el nuevo gobierno ruso pronto creó un aparato de policía secreta que, aun siendo rebautizado, mostraba fuertes similitudes con su homólogo zarista. La continuidad acompañó a la Revolución Americana del siglo XVIII de una manera todavía más obvia, incluido el mantenimiento de la esclavitud en el sur. Incluso los esfuerzos más sistemáticos por redefinir la vida humana pueden y deben ser evaluados en relación con los vestigios vitales de patrones anteriores.

TITULARES PARA LOS HÁBITOS MENTALES

Interpretar documentos:

- ¿Para la resolución de qué preguntas podemos utilizarlos?
- ¿Se ven condicionados por puntos de vista particulares?
- ¿Cómo pueden utilizarse para forjar argumentos?
- ¿Cómo ayudarían otras pruebas?

Afrontar interpretaciones divergentes:

- ¿Cómo utilizan las pruebas?
- ¿Muestran algún sesgo en particular?
- ¿En qué medida son lógicos los argumentos?

Cambio a lo largo del tiempo:

- Punto de partida: ¿Cuáles eran los patrones antes del cambio?
- Grado de importancia
- Momento: inicio y finalización del proceso de cambio
- Proceso: modificaciones adicionales, mayores consecuencias
- Causalidad
- Continuidades

Comparación:

- Establecer el problema comparativo
- Cotejar subtemas
- Causas de similitudes y diferencias
- Conclusión: principales similitudes y diferencias

Local/global:

- ¿Hasta qué punto sirven como causas de un acontecimiento o un proceso los factores locales y globales?
- Comparar factores locales en dos casos para evaluar diferentes combinaciones con un factor global

Por tanto, el listado para lidiar con el cambio —para formarse los hábitos mentales apropiados— requiere una secuencia gestionable. Una vez que surge el tema del cambio, ya sea mediante afirmaciones directas o un deseo de evaluar los resultados de un gran acontecimiento histórico, el primer paso es determinar el tiempo y el punto de partida. Luego pasamos a un debate sobre la *relevancia*, una interpretación del cambio como un proceso acumulativo que puede añadir otros ingredientes. Y a cierta determinación de cuándo termina el periodo de cambio. Abordar las *causas* a menudo es un acto indirecto, y cualquier evaluación completa del cambio y el proceso debe tener en cuenta las causas implicadas. Por último, el equilibrio entre *cambio* y *continuidad* exige una atención explícita.

Los estudiantes de cursos de historia universal deberán tratar varios tipos de cambio y deberían practicar utilizando una lista de elementos como punto de partida o continuidad permanente. También resulta útil reconocer las clases de cambio que preocupan especialmente a los historiadores universales, que conectan su temática con el programa más general de aprender a evaluar mejor el cambio y

desarrollar unos hábitos mentales que puedan utilizarse dentro y fuera del aula. Los historiadores universales están muy interesados en los cambios en los *sistemas de interconexiones*—patrones comerciales, migración, viajes misionales, transmisión de enfermedades—, además de las adiciones o sustracciones de las sociedades involucradas en dichos sistemas. Los cambios en los *equilibrios de poder* dentro de los sistemas de contacto también son relevantes: el auge de los árabes, por ejemplo, en el siglo VII, o el posterior ascenso de los chinos a comienzos del siglo XV. Las *alteraciones en los sistemas económico y tecnológico básicos* y sus ramificaciones son un elemento clave para definir cambios generales en la experiencia humana. Las redefiniciones de aspectos básicos de una actividad social, como por ejemplo la guerra, en un nivel global o al menos pluriregional, a veces guardan relación con las transformaciones de sistemas más amplios, los impactos de la industrialización en la guerra, pero a veces pueden tener características independientes. Los cambios en las *estructuras de población*, con resultados como nuevos patrones de migración, sin duda figuran en la lista. Por último, los *patrones de cambio y continuidad dentro de las grandes sociedades*, una vez que se establece una base cultural e institucional inicial, concitan una gran atención.

HÁBITOS MENTALES DE LA HISTORIA UNIVERSAL

Existen al menos dos tipos de hábitos mentales que guardan especial relación con la historia universal y no con la historia en general. No son necesariamente más importantes que las otras categorías—de hecho, explorar el cambio a través de la historia universal puede ocupar una posición dominante—, pero desde luego requieren una atención explícita. La comparación es una faceta; relacionar factores globales y locales, otra.

Desarrollar la comparación

Comparar dos o más sociedades es uno de los tejidos conectivos de la historia universal. Casi cualquier requerimiento hacia una educación global alienta a los alumnos a comprender hasta cierto punto cómo funcionan diferentes culturas, y aunque esto puede degenerar en una extensa lista de descripciones independientes, cobra lógica cuando se aplica por medio del análisis comparativo. Y este análisis, a su vez, pretende explorar qué tienen de diferente las sociedades clave, en momentos en particular y en reacción a estímulos más o menos comunes, y qué es básicamente similar.

No todas las comparaciones son relevantes para la historia universal. Para que sea pertinente, la comparación debe centrarse en un aspecto importante de al menos dos sociedades, a menudo durante un espacio de tiempo considerable. Un candidato ideal serían las reacciones de dos sociedades a un mismo factor: ¿En qué se parecerían en sus primeros estadios la China y la India modernas en sus políticas comerciales con mercaderes occidentales?

Obviamente, la gente compara todo el tiempo. Comparamos profesores, deportistas profesionales o personas conocidas. Pero la comparación en el ámbito de la historia universal va más allá de la experiencia normal y requiere un realce claro. No solo exige cierto conocimiento sobre cada uno de los dos (o más) casos, sino suficiente asimilación de ese conocimiento para que los casos puedan unificarse de manera activa, y no simplemente ser tratados de forma secuencial. Los estudios suelen errar en su labor comparativa comentando una sociedad y luego otra con, a lo sumo, una breve referencia comparativa al final, dejando la tarea activa de cotejar al profesor. Esto es yuxtaposición, no análisis. El análisis comparativo debe fraguarse de manera explícita, exponiendo o reafirmando el problema de modo que ambos casos (y todos los casos, si hay más de dos) se aborden desde el principio. El material ilustrativo ha de subdividirse para que las sociedades sean comparadas en todos los puntos importantes. Los estudiantes que mencionen temas sobre un caso sin determinar cómo funcionan (o si no existen) en el otro caso, no están siguiendo unas verdaderas guías comparativas.

La lista del pensamiento comparativo no es tan elaborada como la secuencia para lidiar con el cambio a lo largo del tiempo, pero sí ofrece algunos criterios. La introducción inicial de la comparación debería ser en sí misma comparativa, pronosticando a menudo si la diferenciación o la similitud presentarán el principio organizador más importante. Luego, el tema debería desglosarse en varios componentes, cada uno de los cuales permita una comparación. A veces (como el cambio a lo largo del tiempo), la atención a las *causas* de la similitud o la diferencia ayudarán activamente al análisis. Por último, una conclusión debería abordar una vez más los temas comparativos básicos, cuadrando el equilibrio entre similitud y diferencia.

Ejemplo: compare las perspectivas confuciana e islámica sobre las mujeres durante el período posclásico. Incorrecto: ofrecer un tratamiento sólido de las características más relevantes del Corán y luego pasar a materiales chinos. Incorrecto: comentar derechos de propiedad de las mujeres en el islam pero ignorar el mismo tema en el caso del confucianismo. Correcto: establecer un marco comparativo general al principio y luego tratar la posición espiritual (en ambos casos), patrones de matrimonio y divorcio (en ambos casos), propiedad (en ambos casos), estatus cultural y educación (en ambos casos), etc., culminado con una conclusión general firmemente comparativa.

Si bien una única fórmula sería engañosa, hay ciertas características estándar para una presentación. Una comparación empieza con una exposición del tema, abordando todas las sociedades implicadas y nunca empezando con un caso solo. Aunque puede que los estudiantes deban aportar más tarde un contexto independiente para cada caso, buena parte de la presentación posterior debe ser comparativa y dividirse en subtemas. De nuevo, puede que interenga a menudo cierta atención a la causa de las similitudes y las diferencias. Y una conclusión comparativa finalizaría el esfuerzo.

La comparación, en otras palabras, requiere un pensamiento activo y algunas técnicas organizativas estándar, y estas pueden ser aceleradas o tomarse más rutinarias, no solo merced a una experiencia reiterada en los debates o ejercicios

planteados en el aula, sino también con una concienciación explícita de los principales requisitos estructurales.

La comparación en la historia universal presenta otros peligros, pero todos ellos pueden superarse. Si nuestra sociedad forma parte de la comparación, o incluso si una de las sociedades implicadas nos parece más nuestra que la otra, se requiere cierta supresión del apego, y eso no siempre es fácil. De acuerdo con los criterios del Occidente contemporáneo, existe la tentación de mostrar una reacción casi visceral a prácticas de otras sociedades como (hasta hace bastante poco) el vendaje de pies para muchas mujeres de China o el velo en Oriente Próximo. Si la comparación incluye esas prácticas, empezar con una mera condena probadamente no resultará de mucha utilidad. El desafío de mantener nuestros principios pero pisotearlos en la comparación intercultural es bastante real, y probablemente sea un subproducto útil de la empresa comparativa más general.

De hecho, en una situación ideal, cierta experiencia en materia comparativa también nos permitiría comprender por qué las prácticas de nuestra sociedad pueden verse con recelo en otras culturas. Preguntar, por ejemplo, qué características de Occidente podría haber considerado particularmente desatinadas un observador ruso o japonés del siglo XIX es una pregunta comparativa legítima, pero se requiere conocimiento, cierta confianza y una experiencia comparativa real para responderla (a menos, por supuesto, que uno provenga de una cultura no occidental). Muchas recetas para la competencia global incluyen como categoría el entender cómo podrían ver otras sociedades a la nuestra, lo cual es más fácil en la teoría que en la práctica; pero la experiencia comparativa al menos hace que la tarea sea imaginable.

Las comparaciones de la historia universal requieren igual apertura a la similitud y la diferencia. En la práctica, puesto que muchos materiales de los libros de texto ponen énfasis en la experiencia individual y en los atributos culturales distintivos de sociedades clave, los alumnos a menudo sienten la tentación de identificar antes las diferencias. Las similitudes con frecuencia conllevan ahondar un poco bajo la superficie. En el período clásico, por ejemplo, el hinduismo y el confucianismo parecen muy distintos, y sin duda lo eran en muchos aspectos. El hinduismo respaldaba el sistema de castas, al contrario que el confucianismo; la primera era una religión con un componente profundamente espiritual, y la segunda también difería en este sentido. No obstante, ambos sistemas de creencias apoyaban la desigualdad social (aunque fuese en formas específicas diferentes) y al menos tenían el propósito implícito de mantener el buen orden pese a las importantes brechas entre los distintos niveles sociales. Las similitudes no obedecen solo al importante hecho de que los humanos son humanos y desarrollan algunas respuestas comunes, sino también a que, en períodos clave, diferentes sociedades lidian con problemas comunes, como el desafío, durante el período clásico, de establecer culturas que contribuirían a unir extensos territorios geográficos. No existe un equilibrio automático entre similitud y diferencia; la idea, en la comparación, es evaluar ambos aspectos.

La comparación, por último, no debe ser estática. Las sociedades pueden ser más similares en ciertos momentos y más desiguales en otros, al responder a

diferentes factores o diferencialmente al mismo factor. Los procesos globales comunes —por ejemplo, los nuevos niveles de comercio interregional en el período moderno temprano— generan diferentes reacciones de distintos participantes, y esas reacciones pueden dar pie a otras complejidades comparativas con el paso del tiempo. Una formulación comparativa para India y China en un período no necesariamente es procedente en otro. El cambio (y la continuidad) deben combinarse con el esfuerzo comparativo a lo largo del tiempo. Esto requiere todavía más conocimiento y análisis que las comparaciones estáticas y, si se pide de manera prematura, puede resultar abrumador. Pero la capacidad a la que debemos aspirar está clara pese a todo.

El objetivo de la experiencia en la comparación, como en gestionar recursos o lidiar con el cambio a lo largo del tiempo, es desarrollar una capacidad y un reconocimiento que en última instancia trasciendan el aula. Las noticias internacionales están repletas de invitaciones implícitas a la comparación y aún más afirmaciones de superioridad nacional o distinción que en realidad solo pueden corroborarse a través de la comparación. Reconocer que es necesaria la comparación, incluso para comprender del todo una sola sociedad, es el primer paso, y los programas de historia universal ofrecen eso y más.

Lo local y lo global

Esta es la primera categoría analítica que surge directamente del programa de historia universal. Cuando los estudiosos contemplan la globalización hoy en día aducen que las vidas humanas están cada vez más determinadas por interacciones entre factores globales y locales o regionales. Los patrones de consumo en Estados Unidos, que giran en torno a unas conductas que han evolucionado en el ámbito nacional en forma de fiebres consumistas navideñas, determinan fuertemente las decisiones de producción en China, y viceversa, por poner un ejemplo sencillo. Los historiadores universales insisten en que esa clase de interacciones, aunque probablemente sean más intensas hoy, no son nuevas, sino que pueden detectarse en varios momentos de la historia universal. Dicha detección, a su vez, ofrece datos y la experiencia necesarios para gestionar las combinaciones globales-locales más generalizadas que existen en este momento.

Con demasiada frecuencia, las declaraciones de la historia universal estipulan la combinación local-global como parte de la agenda de los hábitos mentales, pero luego no prosiguen con ello. No es una categoría analítica fácil de desglosar, al menos a primera vista. De hecho, se centra en varios elementos de los hábitos mentales que ya se han abordado. Lo que es nuevo es principalmente la etiqueta.

En primer lugar, la mezcla local y global invita a prestar atención a las complejas causas del cambio. El argumento básico es que nuevas combinaciones de aportaciones locales y globales propiciarán cambios observables en los patrones de conducta. Algunos componentes de la combinación pueden conllevar una continuidad: en el ejemplo anterior, los hábitos navideños de los estadounidenses empezaron a surgir en el siglo XIX, y básicamente persisten en la actualidad, aunque

de manera más opulenta; el nuevo elemento es el ángulo de producción global. El análisis local-global es simplemente un caso especial de análisis de causalidad.

Sin embargo, puede que también implique cierta comparación. Las influencias globales —que emanan, por ejemplo, de otra cultura— pueden compararse con hábitos locales anteriores para determinar hasta qué punto supone una sacudida una nueva coyuntura y qué reacciones podrían sobrevenir más tarde. A finales del siglo XIX, por ejemplo, las nuevas presiones occidentales sobre el este de Asia, principalmente para insistir en un mayor acceso a los mercados, suscitaron respuestas mensurablemente distintas de Japón y China. Los líderes japoneses podían recordar imitaciones exitosas anteriores, y los chinos no. Comparar factores locales —incluidos, en este caso, los diferentes tipos de experiencia histórica en la interacción con influencias extranjeras, pero también algunas diferencias en conceptos anteriores sobre qué era Occidente— ayuda a explicar los contrastes en las ecuaciones locales-globales. El análisis de causalidad, complementado por un sentido comparativo relevante, debería resolver el problema. El objetivo es comprender mejor los factores globales tal como funcionan y no simplemente en un plano abstracto, pero también los acontecimientos y la variedad locales.

El planteamiento local-global puede abarcar algunos hechos históricos importantes y no solo recientes. Los nuevos patrones del comercio de esclavos atlántico que dio comienzo en el siglo XVI, desde el oeste de África hasta las Américas, dependía de anteriores tradiciones esclavistas y motivaciones locales más recientes de los mercados y gobernantes africanos, ansiosos por ganar dinero y adquirir productos nuevos, por ejemplo pistolas. Pero los patrones dependían también de las enormes reducciones demográficas en las Américas y de la necesidad resultante de nueva mano de obra barata (otro hecho regional), de las capacidades del transporte europeo y del anhelo de los europeos de cosechar nuevos beneficios que sin duda erradicaron cualquier dubitación cultural que provocara el hecho de apresarse a pueblos lejanos y convertirlos en esclavos. Estas fueron interacciones locales-globales con enormes consecuencias para tres importantes regiones —África, las Américas y Europa— y para millones de vidas.

La combinación local-global, por último, también debe ser vista como parte de un cambio en la historia universal. Sin duda, el aspecto global de la combinación ha ido cobrando más importancia con cada período histórico sucesivo, aunque las combinaciones locales-globales de cierta índole no son fenómenos puramente modernos. Observar cómo amplían su envergadura los factores globales, merced a las nuevas tecnologías y a nuevas políticas de alcance, es un elemento fundamental de la exploración más general del cambio y la continuidad, pero sin olvidar nunca que, incluso en el mundo globalizado de principios del siglo XX, lo local todavía deja una fuerte impronta.

CONCLUSIÓN

Numerosos estudiantes llegan a un programa de historia universal con una experiencia analítica relativamente exigua, ya sea en un pensamiento histórico

general o en el contexto especial que aporta la historia universal. Por ejemplo, no abordan espontáneamente la comparación, y suelen preferir —no solo porque parece más sencillo, sino porque se corresponde con su experiencia anterior, que se basa en la observación individual de las sociedades— tratar las cosas una por una.

Por su parte, algunos docentes de historia universal no consiguen expresar sus objetivos analíticos para un curso de forma tan explícita como cabría desear. Quieren que los estudiantes aprendan a comparar o a lidiar con el cambio a lo largo del tiempo en un contexto global, pero no lo dicen directamente y no entran en detalle alguno sobre las perspectivas que mejor funcionan. Una cosa es asignar un ensayo comparativo sobre un tema interesante, y otra debatir las fases cruciales del análisis comparativo y las diferencias entre la comparación activa y la mera yuxtaposición o secuencia. Lo mismo podríamos decir del cambio a lo largo del tiempo, con oportunidades para evaluar directamente qué significa establecer un punto de partida o cómo sopesar la relevancia. No existen fórmulas sencillas para los hábitos mentales que conlleva la historia universal, y tenemos todos los motivos para fomentar la experiencia real, tanto en los debates en clase como en varios tipos de asignaciones. Pero hay maneras de acelerar la identificación y adquisición de hábitos mentales clave.

Y este es el motivo por el que, al entrar en un curso de historia universal, el conocimiento de qué tipo de capacidades analíticas subyacen en la experiencia del aprendizaje de dicha materia es inusualmente deseable. Las tareas clave expondrán a los estudiantes a evaluaciones relevantes de fuentes o a la interacción entre la causalidad local y global. Para los estudiantes, saber lo que hay que buscar, cómo se definen los hábitos mentales y cómo pueden desglorsarse en fases o pasos es un elemento fundamental a la hora de afrontar el desafío.

El equilibrio es un aspecto importante del planteamiento de los hábitos mentales. Un proyecto de historia universal que funcionara solo con el análisis documental o mediante la comparación se estaría quedando corto. No todos los elementos de la lista requieren atención, pero debería haber una mezcla, y los encuentros explícitos con el análisis de cambios, la comparación y la influencia local-global son componentes estándar de cualquier buen programa.

De nuevo, siempre esperamos que los alumnos terminen un curso de historia universal con ciertos impulsos analíticos de los que carecían antes o no habían desarrollado tan plenamente, unos impulsos que seguirán sirviéndoles en la vida, después de las clases, a la hora de lidiar con los acontecimientos globales y comprenderlos. Reconocer cuándo un locutor anuncia un cambio importante (se utilice el término o no) o cuándo solo puede evaluarse un blog mediante la comparación, y saber qué hacer a continuación para entenderlo mejor y gozar de una mayor perspectiva es de gran ayuda, tanto en el trabajo como para una ciudadanía informada. Por desgracia, algunos datos de la historia universal pueden desvanecerse en la memoria, aunque esperamos que no todos. Los hábitos mentales básicos pueden ejercitarse con regularidad y de este modo persistir activamente.

OTRAS LECTURAS

Varias obras generales de utilidad dedicadas a los hábitos mentales históricos incluyen: Wineburg, Sam; *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past* (Filadelfia: Temple University Press, 2001); y Stearns, Peter N., Peter Seixas y Sam Wineburg; *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* by (Nueva York: NYU Press, 2001), El National Center for History in the Schools (<http://nchs.ucla.edu/>) y los National Standards for World History (<http://www.nsnct.ucla.edu/nchs/worldtoc.html>) también ofrecen buenas visiones generales. La interpretación diversificada está bien documentada por Robert B. Bain en varios artículos, entre ellos «AP World History Habits of Mind: Reflecting on World History's Unique Challenge to Students' Thinking», en *Teacher's Guide: AP World History* (Princeton, NJ: College Entrance Examination Board, 2000).

4. GESTIONAR EL TIEMPO ELEGIR Y EVALUAR PERIODOS DE LA HISTORIA UNIVERSAL

En el capítulo 2 se exponían las características básicas de los principales periodos históricos. Pero el pensamiento que se oculta detrás de la selección de dichos periodos no se comentaba de manera explícita. Entender esto es crucial para gestionar activamente los materiales de la historia universal. La selección de periodos y evaluar esa selección constituyen elementos vitales sobre el tipo de hábitos mentales que fomenta la historia universal, sobre todo en la categoría del cambio a lo largo del tiempo.

Para un estudiante que se encuentre con ellos por primera vez, los periodos de la historia universal pueden resultar abstractos y arbitrarios. El propósito de este capítulo es repasar los criterios utilizados para elegir los periodos y volver a poner énfasis en cómo estos últimos, o más bien sus definiciones, pueden aplicarse para organizar y, en muchos casos, simplificar los datos de la historia universal. El debate también forma parte de este proceso. Casi todos los periodos entrañan importantes imperfecciones y caos: no fueron decretados por alguna mano divina, sino que fueron ideados por historiadores y están abiertos al debate o la revisión. En este caso también interviene el componente de desarrollar unos hábitos mentales adecuados —entre ellos la voluntad de lidiar con la controversia— y dirigirlos a uno de los pilares esenciales de la erudición histórica.

DE QUÉ TRATA LA PERIODIZACIÓN

La periodización es el modo en que los historiadores tratan de captar el proceso de cambio y hacerlo inteligible para ellos mismos y para los demás, a menos que se contenten simplemente con relatar crónicas sobre batallas o elecciones pasadas o plantear problemas. La periodización supone —y esta suposición en sí misma merece cierto debate— que el cambio ni es aleatorio ni constante, sino que, en ciertos momentos, convergen factores que cambian el contexto básico de cómo funcionan las sociedades. Este proceso crea un nuevo contexto, o notablemente nuevo, que marca el inicio de un nuevo periodo de tiempo definible.