



# Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación

## TESIS



### La enseñanza del mundo medieval en la formación de profesores de Historia

Una aproximación a las concepciones de algunos estudiantes y su relación con la enseñanza del mundo medieval

Andrea Salvo

Abril, 2022



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

Andrea Salvo

***La enseñanza del mundo medieval en la formación de profesores de Historia******Una aproximación a las concepciones de algunos estudiantes y su relación con la enseñanza del mundo medieval***

Universidad de la República

Área Social

Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tutor: Dra. Andrea Gayoso Jauregui (Departamento de Historia Universal de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar)

Montevideo, 20 de Abril de 2022

Foto de portada: [www.pexels.com](http://www.pexels.com)**Maestría en Enseñanza Universitaria**Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en EducaciónUNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAYcomisión sectorial  
de enseñanzaFacultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la EducaciónConsejo de  
Formación en  
Educación

*A Florencia y a Mateo,  
por su amor.*



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## Agradecimientos

A mis estudiantes, porque sin ellos esta tesis no hubiera sido posible.

A todos mis profesores.

A mis compañeros eternos del IPA, por su apoyo constante.

A mis colegas del Cerp del Este, por su confianza y su escucha.

A María Teresa y Elisa, porque desde el ámbito del taller hicieron posible que comience a caminar por esta ruta de trabajo.

A la Udelar, a la Comisión Sectorial de Enseñanza y al Consejo de Formación en Educación, por habilitar este espacio de formación.

Y, por supuesto, y especialmente, a Andrea Gayoso, por su inteligente generosidad, confianza, estímulo y presencia constante en mi vida, en mi formación.



Las reflexiones finales no buscan la generalización, sino la comprensión de algunos asuntos que emergen, a veces de manera paradójica y contradictoria, sobre el mundo medieval y sobre algunos temas que van más allá de dicho mundo.

A lo largo del trabajo, se establecen preguntas e interrogantes —algunas esperadas y muchas otras no— de tal forma que las consideraciones finales pueden convertirse en un nuevo comienzo.

## Palabras clave

Mundo medieval, estudiantes, concepciones, enseñanza.

## Abstract

The present study describes and analyzes the concepts of Medieval History that the future History teachers have in the Teacher Training Centre called Ce.R.P. del Este.

First, it identifies and describes the students' conceptions of medieval history. Having this objective in mind, it carries out a questionnaire in order to identify, describe and interpret the collected data.

The work with the students is based on the study of two generational cohorts (2018 and 2019). By integrating the comparison between the two, it offers a greater possibility of reflection that completely enriches it.

Some possible conclusions emerge from the results of this study. To begin with, the persistence of some visions about the Middle Ages is revealed, but not in an absolute way. In fact, this work has a very high concern for the differences.

The Middle Ages is an almost eventless time, in which the great powers (kings, feudal lords, Church) direct the lives of people. In parallel, recommendations regarding time, concepts and



events, weaknesses and problems are revealed, from the perspective of the students in their initial training as future history teachers.

Secondly, at the end of the courses, it establishes another tool to reveal the possible changes in some of the previous conceptions of the students in relation to those established at the beginning. A long-term study is conducted to capture some changes from the prevailing ideas at the beginning that may be linked to the results of teaching practices.

The final reflections do not seek generalization, but rather the understanding of some issues that emerge, in a paradoxical and contradictory way, about the medieval world and about some issues that go beyond that world. Throughout the work, several questions emerge, some are expected while many others are not, so that the final conclusions can become a new beginning.

### **Key words**

Medieval world, students, conceptions, teaching.

## Tabla de contenidos

Tabla de cuadros	12
A modo de introducción: el mundo medieval	13
Presentación	15
PRIMERA PARTE. Dimensión epistemológica	16
1. Situación problemática vinculada al contexto de descubrimiento	16
1.1. ¿Cómo empezó todo?	16
1.2. Los anclajes: la institución, los estudiantes y la carrera de profesor de Historia	17
1.2.1. La institución: Cerp	18
1.2.2. Los estudiantes	19
1.2.3. Punto de encuentro: el aula de Historia Medieval	20
1.2.3.1. Los desafíos de enseñar; las primeras preguntas y problemas	20
1.3. Más dilemas...	21
1.4. Antecedentes del problema	23
1.5. Justificación	24
2. Dimensión de la estrategia metodológica	26
2.1. Estrategia general	26
2.1.1. El universo	27
2.1.2. Unidad de análisis	27
3. Dimensión de las técnicas de obtención y análisis de la información empírica	28
3.1. Dimensión de la historia natural del diseño	28
3.2. Objeto	30
3.3. Problema	30
3.4. Objetivos	30



3.4.1. Objetivo general	30
3.4.2. Objetivos específicos	31
3.5. Estrategia de recolección de datos	32
3.5.1. Aplicación de un cuestionario al inicio del curso	32
3.5.2. Investigaciones en clase intensivas y a largo plazo: observación e interacción a diario con los estudiantes	32
3.6. Estrategia de análisis	33
3.7. Validación	33
3.8. Fundamentación de las técnicas	33
SEGUNDA PARTE. Encuadre teórico del objeto de la investigación	35
1. Las posibilidades historiográficas: principales tendencias	35
1.1. La emergencia de la historiografía feminista americana	40
1.2. Antropología e historia	40
1.3. Nuevas direcciones posibles en el estudio de los textos medievales	42
1.4. La arqueología le habla a la historia	42
2. Las concepciones previas	45
2.1. Introducción	45
2.2. Aprender	45
2.2.1. Un posible mapa	46
2.3. Los encuentros entre la psicología cognitiva y las didácticas específicas	49
2.4. Aprendizaje y conocimientos previos	52
2.5. La relevancia de las concepciones previas en el aprendizaje de la historia	54
2.6. El eslabón entre aprendizaje y enseñanza	56
2.7. Las concepciones previas en la historia	59
2.7.1. Definiciones necesarias	59
2.7.2. Acerca de algunas investigaciones	63
2.7.3. Principales aportes de pensar históricamente como concepto	65



TERCERA PARTE. Análisis y generación conceptual	71
1. Las rutas de la indagación realizada	71
1.1. Cuestionario al inicio de las clases	72
1.1.2. Primeras lecturas	74
1.1.2.1. ¿Quiénes son?	74
1.1.2.2. Dónde realizaron el último año de bachillerato	75
1.1.2.3. Trayectoria escolar y desafiliación de otras carreras	75
1.1.2.4. ¿Recuerdas haber estudiado la Edad Media en el liceo? ¿En qué nivel?	77
1.1.3. Lectura y análisis del segundo módulo de los cuestionarios	84
1.1.3.1. Los Personajes	84
1.1.3.2. Los acontecimientos	93
1.1.3.3. Los conceptos	99
1.1.3.4. Los silencios en los cuestionarios	107
1.1.3.5. Las observaciones	107
1.2. Conversaciones en el gran y pequeño grupo	110
1.2.1. ¿Por qué los profesores de Historia dicen que la Edad Media no sirve para nada?	110
1.2.2. ¿Por qué todavía no hablamos de feudalismo?	111
1.2.3. ¿Por qué se da así la Edad Media en el liceo?	111
1.2.4. ¿Por qué en las otras historias no tratamos estas cosas?	112
1.3. Conversaciones con el docente de Historia Moderna	113
1.4. Cuestionario en el final del año	115
1.4.1. Lectura, reflexiones y nuevas interrogantes	116
1.4.1.1. ¿Cuál fue la frase elegida por la generación 2018?	116
1.4.1.2. ¿Cuál fue la frase elegida por la generación 2019?	117
1.4.1.3. Análisis de la pregunta formulada en el cuestionario final	118
1.4.1. Notas finales del análisis	121

1.4.1.1. La polifonía necesaria	121
1.4.1.2. El feudalismo es una permanencia	122
1.4.1.3. La Edad Media no es un siglo	122
<b>CUARTA PARTE. Reflexiones finales</b>	<b>124</b>
1. Consideraciones y apuntes finales	124
1.1. La vitalidad de la comparación entre las generaciones	124
1.2. Conceptos espejo	125
1.3 Confusión entre acontecimientos y conceptos	126
1.4. Los distintos tiempos	127
1.5. Leyenda negra y leyenda rosa	129
1.6. Los desafíos de la enseñanza de la historia en Formación Docente	130
1.6.1. Imposibilidad de generalización y necesidad de trabajar con evidencias	130
1.6.2. La otredad y la empatía	131
1.6.3. Los distintos tiempos históricos, y la conciencia histórica	132
<b>Bibliografía</b>	<b>134</b>

## Tabla de cuadros

CUADRO 1. Cuestionario al inicio de las clases	72
CUADRO 2. Edades de la generación 2018	74
CUADRO 3. Edades de la generación 2019	74
CUADRO 4. Lugar donde realizaron el último año de bachillerato (generación 2018)	75
CUADRO 5. Lugar donde realizaron el último año de bachillerato (generación 2019)	75
CUADRO 6. personajes mencionados por la generación 2018	84
CUADRO 7. personajes mencionados por la generación 2019	88
CUADRO 8. Acontecimientos mencionados por la generación 2018	93
CUADRO 9. Acontecimientos mencionados por la generación 2019	96
CUADRO 10. Conceptos mencionados por la generación 2018	99
CUADRO 11. Conceptos mencionados por la generación 2019	102
CUADRO 12. Cuestionario al final de las clases	114
CUADRO 13. Frase elegida por la generación 2018	115
CUADRO 14. Frase elegida por la generación 2019	116

## A modo de introducción: el mundo medieval

Uno se pregunta cómo es posible reunir  
bajo una misma etiqueta una serie  
de siglos tan diferentes entre sí [...],  
donde nacen las lenguas y las naciones  
modernas, la democracia municipal,  
la banca, la letra de cambio  
y la partida noble, donde se revolucionan  
los sistemas de tracción, de transporte,  
las técnicas agrícolas, los procedimientos  
artesanales, la bóveda ojival, la pólvora  
y la imprenta.

Umberto Eco

La Edad Media no es un siglo ni es un período que se reconozca fácilmente. Son más de mil años nada homogéneos entre sí. Las distintas etapas o fases que se establecen dan cuenta de las diferencias. La Alta Edad Media, la Antigüedad Tardía, la Edad Media Plena, el Renacimiento Carolingio, la Baja Edad Media son apenas algunos de los títulos que intentan conceptualizar los distintos tiempos en este largo período.

Los límites espaciales asumen las variaciones temporales: ¿la Edad Media es solo europea?; ¿a qué Europa nos referimos?; ¿dónde y por qué trazar las fronteras?

La Edad Media puso en evidencia y a menudo confirmó las reales problemáticas de Europa: la imbricación de una unidad potencial con una diversidad fundamentada en el mestizaje de poblaciones, las divisiones y oposiciones entre el oeste y el este y el norte y el sur, la indecisión de la frontera oriental, la primacía unificadora de la cultura. (Le Goff, 2003, p.6)

La Edad Media posee una fuerte asociación con adjetivos negativos: oscura, retrógrada, pobre, de persecución de los grandes poderes, como la Iglesia, y muy injusta. Cuando en la

actualidad se afirma «esto es una vuelta a la Edad Media», se alude a la peste o a alguna fe que no tiene aparente sentido.

Sin embargo, junto con esta versión están las luces, todos aquellos aspectos que hicieron posible la construcción de una Europa exitosa en el siglo xv. La invención de los relojes, la óptica, las universidades, las finanzas y el ajedrez, entre tantas otras cosas, son creaciones de esta época.

La enseñanza y el aprendizaje del mundo medieval implican instalarse y navegar entre estos difíciles bordes.



## Presentación

El lugar de la enseñanza de la historia ha sido siempre, e indiscutiblemente, el aula, y es desde ahí que las distintas miradas de la didáctica de la historia han acometido «teóricamente» la tarea de comprender y prescribir lo que sucede o debería suceder en su interior.

Ana ZAVALA

Este trabajo se vincula en su totalidad al aula, en específico al aula de Historia Medieval en Formación Docente. Del conjunto de complejidades, posibilidades y desafíos que están presentes en la enseñanza y el aprendizaje se elige concentrarse en dos cuestiones.

La primera cuestión es dónde se aborda el estudio de las concepciones previas acerca del mundo medieval de algunos estudiantes de docencia de Historia en el Centro Regional de Profesores del Este (Ce. R.P. del Este). La segunda se aboca a la reflexión sobre las mismas, que permita construir posibles significados que aporten y estimulen nuevos caminos a la hora de la enseñanza del Mundo medieval en el nivel terciario.

La formación de profesores de Historia implica construir un trayecto, un espacio flexible y de construcción permanente entre docentes y estudiantes. El oficio de enseñar, la posibilidad de una buena enseñanza (Bain, 2007) que conlleve la consecución de aprendizajes sólidos de los estudiantes, es el sentido de todo este trabajo.



## PRIMERA PARTE

## Dimensión epistemológica

### 1. Situación problemática vinculada al contexto de descubrimiento

#### 1.1. ¿Cómo empezó todo?

Los docentes piensan y se piensan, como un deber ineludible desde su práctica. Abordar, describir la experiencia vivida resulta completamente enriquecedor a la hora de reflexionar sobre la práctica y entender posibles caminos de investigación sobre la misma. Mc Ewan (1998) afirma que el compromiso reflexivo con la práctica no es posible de ser sustituido, porque sirve para expresar lo que hacemos y por qué lo hacemos. Ese compromiso nos permite adoptar una postura crítica que puede contribuir a la elaboración de una explicación más completa de nuestras prácticas.

La aproximación autobiográfica que se presenta aquí posee puntos de contacto con el análisis expuesto en el párrafo anterior. No obstante, tiene notas distintas, necesarias para instalarse en el rol de investigador.

El investigador debe buscar y expresar los hechos o acontecimientos de la vida profesional portadores de sentido, y su implicancia en el contexto/objeto de investigación. Por ese motivo, constituye una zona de la dimensión epistemológica; refiere a las decisiones que el investigador toma sobre los conceptos, las categorías, las cuestiones y las finalidades, con las cuales inicialmente se construye el objeto de investigación. En palabras de la Dra. María Teresa Sirvent en el Taller de Tesis: constituye parte importante de la «cocina» de la investigación.

De ahí, los siguientes datos en primera persona.

En 1999 comencé a trabajar como docente en el Centro Regional de Profesores (Ce.R.P.) del Este. Allí había un programa nuevo: La Secuencia Occidental. Desde el punto de vista



historiográfico, relacionado con la llamada historia mundial (Wallerstein, 1998), la selección de contenidos refería a un trayecto conceptual que comenzaba con los minisistemas y continuaba con los imperios mundo y el sistema mundo. Surge así, por primera vez, la oportunidad de volver a estudiar y de enseñar la Edad Media a futuros profesores de Historia.

Los planes y programas en Formación Docente han cambiado desde aquel momento, hasta llegar al actual Plan Nacional integrado de Formación Docente (Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008). Sin embargo, nunca se modificó la existencia de contenidos referidos a la Edad Media en los programas en segundo año para la carrera de Profesor en Enseñanza Media. Tampoco se modificó mi elección inicial, y desde ese entonces, de forma ininterrumpida, continúo enseñando Historia Medieval en segundo año en la misma institución.

En el año 2009, se abre un concurso para interinato en la cátedra de Historia Medieval de la FHCE que tendría un segundo capítulo al otro año con el concurso para la efectividad de dicho cargo. Desde ese momento, asumo como profesora ayudante en la asignatura Historia Medieval en dicha facultad.

Otro aspecto bien importante en el esquema biográfico trazado es que en la FHCE la docente responsable del curso es la doctora Andrea Gayoso, quien fue mi profesora de en el Instituto de Formación Docente —Instituto de Profesores Artigas (IPA)—, en la asignatura de Historia Medieval, y hoy es la tutora del presente trabajo.

El conocimiento de ambas fue en un aula, pero desde distintos lugares del escritorio: una profesora y la otra estudiante. Las rutas de vida y esa primera experiencia hicieron que el mundo medieval combinara un segundo encuentro, esta vez, en el mismo lado del escritorio. El trabajo con Andrea Gayoso en la clase ha sido muy enriquecedor.

Las prácticas de enseñanza en conjunto permitieron establecer una mirada diferente por la cual se encontraron aspectos novedosos, se identificaron problemas y se analizaron, desde otro lugar, asuntos ya revelados.

El trabajo en el Ce.R.P. del Este (Consejo de Formación en Educación [CFE]) y en la Facultad de Humanidades convocan a una reflexión sobre un sinnúmero de temas y situaciones: los





contenidos que se enseñan, cómo se hace, las secuencias que se eligen, las respuestas observadas en los estudiantes, el tiempo disponible.

## 1.2. Los anclajes: la institución, los estudiantes y la carrera de profesor de Historia

Como se dijo al inicio, la situación problemática es una construcción que emerge del trabajo cotidiano en el aula. El aula, en este caso, se encuentra en una institución terciaria: el Ce.R.P. del Este (CFE, Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]), ubicado en el departamento de Maldonado.

### 1.2.1. La institución: Ce.R.P.

En el marco del proceso de la reforma educativa — impulsada por el Codicen, que en ese entonces se encontraba dirigido por el profesor Germán Rama— a mediados de la década de los noventa, se crean los Centros Regionales de Profesores (a partir de ahora Cerp) y, por primera vez, se establece la formación inicial de profesorado presencial en el interior del país:

En lo geográfico se ensayaba con ello una opción regionalizadora, que buscaba cubrir todo el territorio. Y al mismo tiempo una voluntad de cabal descentralización, porque esos CERP habrían de consolidarse por sus propias fuerzas y con una mínima dependencia de Montevideo. (Vaillant, y Wettstein, 1999, p.6)

Para este trabajo, se hará referencia al Cerp del Este, cuya sede se encuentra en la ciudad de Maldonado, pero se vincula a toda la región del este, compuesta por los departamentos de Treinta y Tres, Rocha y Lavalleja. La regionalización de dicho centro se ha construido a través de la implementación de un sistema de becas y residencias para los estudiantes.

La implementación del Sistema Único de Formación Docente, en el año 2008, integra a los Centros Regionales desde una pauta administrativa y curricular. Continuar y fortalecer la formación presencial en el interior del país, forma parte del camino recorrido.

Así se establece, en documento elaborado por Anep - Codicen (2007)



La instrumentación de una política unificada de formación docente que supere la fragmentación existente, que posea carácter universitario y que además asegure la implementación de cursos de postgrado es uno de los lineamientos estratégicos de esta administración para el logro de mejores resultados educativos en todo el sistema. Para ello, en el plano institucional se busca conformar una red de Institutos de Formación Docente (IFD), base de un sistema unificado. En tal sentido, los Centros Regionales de Profesores (CERP) pasaron a la órbita del Área Media y Técnica de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente... Asimismo, está previsto el desarrollo de actividades de investigación y extensión, pilares fundamentales para que la enseñanza terciaria crezca y se alimente de nuevos conocimientos.

El plan de estudios responde al Sistema Único de Formación Docente creado en el año 2008. El diseño curricular se organiza con la integración de asignaturas pertenecientes al núcleo profesional común (conocimientos teóricos pedagógicos) a las asignaturas específicas (conocimiento específico) que definen la mención o especialidad elegida por el estudiante y a la Didáctica específica (práctica docente). En este caso, el profesorado de Historia.

### 1.2.2. *Los estudiantes*

Los estudiantes proceden de geografías diversas, de instituciones públicas y privadas de enseñanza media, tanto de Maldonado como de la región, y tienen trayectorias escolares distintas, que recorren un gran espectro de situaciones: desde aquellos que recién han dejado la enseñanza media a otros que ya tuvieron una estadía más o menos intensa en la enseñanza superior.

La presencia de estudiantes de la región Este de nuestro país, está relacionado al sistema de becas totales y parciales que se ofrecen. Las residencias posibilitan el comienzo de una carrera terciaria en la ciudad de Maldonado, lejos del lugar de origen.

Algunas nociones del «interior del interior que muchas veces se tienen en y desde la capital, se transforma en escenarios distintos, nada estáticos; donde provenir de campaña, del pueblo o de la capital departamental, son sólo o apenas variables explicativas a las que deben sumarse otras. La realidad del aula, siempre diversa, se debate en la integración de los estudiantes, en el fortalecimiento de los caminos cognitivos más apropiados para el logro del



título terciario. Contribuir a la formación de estudiantes que en su mayoría provienen de hogares que no tienen antecedentes de formación terciaria, constituye un desafío en la tarea diaria.

### 1.2.3. Punto de encuentro: el aula de Historia Medieval

#### 1.2.3.1. LOS DESAFÍOS DE ENSEÑAR; LAS PRIMERAS PREGUNTAS Y PROBLEMAS

Enseñar historia puede consistir en una serie de apuestas distintas, pero posee un denominador común: el pasado. Bruce VanSledright (en Fallace, 2009) expresa que el objetivo principal de todo profesor de Historia, al momento de enseñar, consiste en que los estudiantes aprendan a pensar históricamente. Lo que significa, en definitiva, poder brindar «explicaciones razonables del pasado, basado en las evidencias, construir una narrativa razonable»<sup>1</sup> (Fallace, 2009, p.206), una construcción intertextual, una trama donde se establece la comparación de fuentes, las parcialidades que permitan a los estudiantes conectarse y, de algún modo, establecer relaciones de empatía con ese pasado convocado.

Los autores Carretero y Castorina (2010) afirman lo siguiente:

Pensar históricamente implica habilitar la capacidad de moverse entre el flujo de las tensiones que el acercamiento al pasado genera, pero sin reducirlas. Pensar históricamente, por ende, no es meramente incorporar información, sino internalizar y entrenarse en una lógica de viajero que permita aproximarse al ayer tanto de sentimientos de cercanía, vinculados con la necesidad de pertenencia al grupo, como de extrañamiento, vinculados con la necesidad de extender los límites del mundo. Pensar históricamente significa poder navegar entre lo «particular» y lo «universal», entre lo familiar y lo ajeno, entre lo tradicional y lo nuevo, y entre la herencia y el proyecto. (p.209)

En suma, construir una mirada histórica que no se edifique a partir de los grandes personajes, acontecimientos y fechas importantes pero que tampoco los pase por alto:

Se pretende que los estudiantes comprendan los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente, es decir, que aprendan a pensar históricamente. Se

<sup>1</sup> N. de la A.: la traducción de la cita textual es de autoría propia.

trata, como ya hemos anticipado, de una importante dimensión que enfatiza los aspectos cognitivos y disciplinares de la enseñanza de la Historia. (Carretero, y Montanero, 2008, pp.134-135)

El desarrollo de la comprensión de los procesos sociales y de la naturaleza individual y social del ser humano en el pasado. Así como la amplificación de los mecanismos de empatía y comprensión de las sociedades en el pasado; constituyen los propósitos principales de la enseñanza de la Historia.

### 1.3. Más dilemas...

Aprender historia nunca consiste —en ningún nivel del sistema educativo— en la mera incorporación de información. Pero ¿qué competencias intelectuales pueden considerarse características del aprendizaje de la historia para un futuro profesor de dicha asignatura? ¿Qué dificultades conlleva su enseñanza? ¿Qué recursos puede utilizar? En este contexto, enseñar a razonar y a pensar de manera crítica se revela como un objetivo complejo.

Aquí nos encontramos con parte de un problema: ¿se necesita algo más que saber disciplinar para un buen desempeño docente en el nivel terciario? La densidad del dominio disciplinario en el nivel terciario es tan fuerte que se niega el problema metodológico presente en los otros niveles de enseñanza. Alicia Camilloni define este fenómeno como una suerte de a-didactismo.<sup>2</sup>

La enseñanza superior no es una acción problemática en sí misma. Las decisiones pedagógicas poseen un soporte racional, un sentido común que constituye todo el continente de la didáctica de la enseñanza superior.

Desde el supuesto de que la educación superior no es un nivel obligatorio del sistema escolar, el estudiante debe seguir al profesor como un modelo, y el profesor no tiene por qué crear o

<sup>2</sup> El concepto fue presentado y analizado por la doctora Alicia Camilloni en el curso Didáctica General y Didáctica Universitaria desarrollado en agosto de 2016, en el marco de la Maestría en Enseñanza Universitaria.

diseñar situaciones específicas para el logro de aprendizajes de un estudiante ya mayor de edad.

En el sentido opuesto al mito de la no didáctica, nuestra convicción está en la reflexión didáctica. Dicha reflexión es la única que nos permitirá construir una enseñanza más efectiva, que aporte a alcanzar los aprendizajes esperados de los estudiantes. No hay buena enseñanza que no conlleve una gran intención de aprendizaje: conocer y considerar las ideas de los estudiantes tiene bastante que ver con lograrlo.

«En efecto, se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquello que, en el espíritu mismo, obstaculiza a la espiritualización» (Bachelard, 1987, p.15). Como afirma dicho autor, en lo que respecta al conocimiento nada es espontáneo, todo se construye. La pregunta es aseguradora y creadora de nuevos conocimientos.

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, conocer es otorgar o construir significados. El alumno ya sabe, el aprendizaje es una actividad interna, no consiste en la asunción pasiva de verdades llegadas desde fuera. La actividad constructiva del sujeto supone relacionar los conceptos anteriores, ya adquiridos, con los nuevos.

Aprender significativamente implica establecer relaciones, dar nuevos significados. El desafío es articular una posibilidad de enseñanza que reconozca y atienda estas y otras definiciones sobre el aprendizaje. Desde la historia medieval, la apuesta consiste en que los estudiantes puedan acceder a los nuevos contenidos desde sus propios conocimientos, desde lo que ya saben.

Las concepciones de la historia medieval están profundamente arraigadas en los estudiantes, lo que se asume que es consecuencia de sus trayectorias curriculares, de los contextos culturales, los políticos y los ideológicos. Conocer e identificar las concepciones que los estudiantes manifiestan tener sobre el mundo medieval es fundamental para la práctica docente y para la reflexión didáctica, permitirá diseñar una práctica de enseñanza capaz de provocar cambios en los estudiantes para que puedan construir caminos y formas de pensar históricamente, esa trama de conceptos y de hechos mencionados al inicio. Se sabe, desde el

comienzo, el gran desafío que implica «desarrollar una forma creativa de conocer las ideas que los estudiantes tienen»<sup>3</sup> (Barton, y Levstik, 2009, p.13).

Vinculado a este primer centro del problema —las ideas previas de los estudiantes acerca del mundo medieval— nos aparecen otros: ¿cuáles son las posibilidades de poder explorar y evaluar el impacto de la enseñanza?; ¿cuáles son los cambios registrados en los aprendizajes de los estudiantes?

Keith Barton (2010), en ese sentido, afirma que la necesidad más grande en el área de la investigación sobre las ideas que los estudiantes tienen acerca de la historia es hacer estudios de larga duración sobre cómo sus ideas cambian como resultado de la docencia. Incorporar este desafío implicaría poder analizar nuevos elementos de la práctica docente. En definitiva, estas preguntas, aportan a visibilizar aún más nuestra práctica docente.

#### 1.4. Antecedentes del problema

Durante las últimas décadas, la investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia ha sido un campo activo. Keith Barton (2010) indica que una de las líneas de investigación más relevante sobre el aprendizaje histórico es la comprensión de las ideas de los estudiantes acerca de la historia, que se sitúa en el plano de la interpretación de las evidencias históricas y las explicaciones de los porqués de las acciones de las personas en el pasado.

A su vez, las indagaciones sobre las concepciones previas de los estudiantes de Historia se desarrollan y multiplican fuertemente para la educación primaria y media, pero para el nivel terciario no existen. Es por esta razón que el *estado del arte* sobre nuestro objeto de investigación carece de espesor.

Se señala la existencia de un solo trabajo —realizado en la Universidad de Valencia—, cuyo autor es Antoni Furió (1990), en torno a las ideas que portan los estudiantes de educación media sobre algunos aspectos de la Edad Media: *¿Quina Edat Mitjana? La percepció de l'escenari medieval, entre els estudiants d'història. Resultats d'una enquesta (¿Qué Edad*

<sup>3</sup> N. de la A.: la traducción de la cita textual es de autoría propia.

Media? La percepción del escenario medieval entre los estudiantes de historia. Resultados de una encuesta).

Por lo demás, no se ha hallado ninguna investigación sobre ideas previas de los estudiantes de Historia en la enseñanza superior ni, en concreto, en la formación de profesores. Se toman en cuenta sí los aportes inestimables de la didáctica de la historia, que plantea el despliegue de las habilidades cognitivas en los propósitos o metas educativas que persigue la enseñanza de la historia en las aulas de la educación media.<sup>4</sup>

Se descubrieron también trabajos muy valiosos, de fuerte tono reflexivo, teórico, acerca de los estilos de enseñanza y de aprendizaje<sup>5</sup> en las cátedras universitarias. Pero no se encontraron investigaciones, con sustrato empírico, sobre la formación de profesores de Historia. El único texto específico que se localizó sobre la formación de profesores de Historia es el de las autoras argentinas Cristina Arrondo y Sandra Bembo (2001), que se cita oportunamente.

### 1.5. Justificación

En el caso de esta investigación, los motivos que hacen viable su desarrollo devienen, en primer lugar, por su condición de inédito en el campo de la investigación en didáctica de la enseñanza superior.

Se trata de un proyecto novedoso porque, si bien son varias las investigaciones en relación con las concepciones previas de las cuales son portadores los estudiantes, esta dista de las anteriores al hacerlo desde un campo específico de la historia —la historia medieval— y desde el ámbito de la formación docente.

Lograr conocer qué conocimientos tienen los estudiantes sobre el pasado medieval, en qué consisten esas ideas, de qué forma se relacionan y se conectan con otras constituye una

<sup>4</sup> Un ejemplo muy valioso en este sentido es el de Frida Díaz Barriga (1998). También lo son Sam Wineburg (1999), Bruce VanSledright (2004) y Rosa María Hervás y Pedro Miralles (2006).

<sup>5</sup> Como los ineludibles trabajos de John Biggs (2006) y de Fuesanta Hernández Pina y Rosa María Hervás (2005).

apuesta insustituible a la hora de diseñar una práctica de enseñanza que se reconozca en una apuesta activa portadora de sentido para el otro.

La realización de este proyecto puede generar un espacio poco transitado en el nivel terciario: las concepciones de los estudiantes. Desde un modesto pero cuidado camino empírico, se propone salir del mundo de las percepciones y trazar una perspectiva interpretativa que permita construir los significados que los estudiantes del «universo» escogido le atribuyen a algunos hechos o sucesos medievales.

En segundo lugar, se asume que conocer las concepciones de los estudiantes, sus propios conocimientos y expectativas iniciales constituyen un punto de partida para pensar en las estrategias de enseñanza que puedan impulsar procesos de análisis y reflexión ¿Cuáles serían los enfoques de enseñanza más apropiados para generar posibles cambios en las concepciones iniciales? Esta pregunta no oculta las dificultades y complejidades de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje.



## 2. Dimensión de la estrategia metodológica.

El lugar de la enseñanza de la historia ha sido siempre e indiscutiblemente *el aula* [...] Al decir *el aula* no podemos no pensar en unos alumnos y un profesor enmarcado en un plan de estudios [...], pasando naturalmente por la regulación de los modos de evaluación de lo que podría ser tenido por los aprendizajes de los estudiantes.

ANA ZAVALA.

### 2.1. Estrategia general

La metodología refiere al conjunto de estrategias elegidas para la investigación. El camino metodológico por el que se opta consiste en la elección de un «diseño combinado de técnicas cuantitativas y cualitativas» (Sirvent, 2006, p.8), tanto en el momento de la recolección de datos como en su tratamiento y posterior valoración.

Como señala la autora (Sirvent, 2006), la convergencia de metodologías es una ruta certera para alcanzar el conocimiento de la complejidad del hecho social y develar, como capas que se van descubriendo, la construcción de conceptos que hagan posible su comprensión: «Comprender implica captar el significado, el sentido profundo que las personas y los grupos le atribuyen a sus acciones» (p.18).

El interés central se halla en la cuestión de los significados que las personas le atribuyen a determinado hechos o sucesos en determinado contexto histórico y social. En este caso, la investigadora se aboca a la construcción de esos posibles significados.

En ese sentido, el camino metodológico busca un primer momento donde se relacionen y detallen las concepciones de los estudiantes que conforman el universo elegido y un segundo momento de generación conceptual donde el análisis de las respuestas se incorpore a las

dimensiones conceptuales que permitan reflexionar y dotar de nuevos significados a las palabras, a las ideas de los estudiantes.

El modo de generación conceptual, es definido de esta forma.

El modo de generación conceptual se inscribe en la dimensión epistemológica del paradigma hermenéutico. La tradición hermenéutica en ciencias sociales sostiene, en oposición al positivismo, la especificidad del mundo de lo social. Asume su naturaleza como propia y distinta a la de los objetos físicos y naturales. El hecho social es concebido como una estructura de significados que se construye en las situaciones de interacción social productoras de sentido. ... Busca una aproximación comprensiva de los hechos singulares en su peculiaridad e inserción socio-histórica. (Sirvent.2019:178)

La intención es descubrir o revelar parte de las ideas que nuestros estudiantes poseen sobre la historia medieval, construir una modesta base empírica. Desde la cual, se propone comprender y « dotar de sentido» las expresiones de los estudiantes volcados en el formulario.

Desde esta perspectiva interpretativa, se propone conocer los significados que los estudiantes le atribuyen a al mundo medieval, construir una red de significados que se convierta en insumo que pueda alentar a mejores aprendizajes y mejores estrategias de enseñanza.

### **2.1.1. *El universo***

Los estudiantes del profesorado de Historia del Centro Regional de Profesores del Este en la asignatura Historia Medieval y Temprano Moderna, correspondientes al año 2018 y al 2019, constituyen el universo elegido.

### **2.1.2. *Unidad de análisis***

Las concepciones acerca del mundo medieval del cual disponen los estudiantes de segundo año de la carrera de profesorado de Historia en la institución referida.



### 3. Dimensión de las técnicas de obtención y análisis de la información empírica

#### 3.1. Dimensión de la historia natural del diseño

El método de generación conceptual asume la investigación como un «proceso». En muchos casos, el mismo comienza de manera casi inadvertida por el investigador. Los profesores se preguntan en y desde sus prácticas de aula, como se señaló al inicio. Por tanto, es necesario transparentar y objetivar mediante la escritura los primeros problemas o cuestionamientos.

Por Historia Natural del Diseño se entiende una descripción vivida y sentida sobre los pasos, las idas y vueltas, las sensaciones de incertidumbre, la angustia, las alegrías, los sucesos que fueron facilitando las decisiones, así como las situaciones cotidianas de la vida misma que han sido obstáculos para superar. Es decir, la historia natural es la hoja de ruta, un diario personal que relata el día a día de su «cocina de investigación» y que va dando cuenta y fundamentando sus decisiones en la investigación. La historia natural del diseño de la investigación es uno de los procedimientos de validación no convencionales de nuestras decisiones y de nuestra producción.

A lo largo de este proceso, el investigador va escribiendo las notas que luego constituirán la historia natural de la indagación y que ponen de manifiesto los procesos reflexivos que operaron en todas las etapas del desarrollo de la investigación. El propósito de este trabajo es mostrar cómo estos escritos — especialmente en los enfoques dialógicos o comprensivos— colaboran en los procesos de objetivación y en el valor de verdad alcanzado por esta lógica. Por otra parte, se intenta señalar cómo esta historia permite comprender y comunicar la racionalidad del proceder científico en la resolución de los problemas planteados. (Sarlé P.2003)

El relato que sigue a continuación, involucra los aspectos valorados como más relevantes en los caminos emprendidos en este trabajo; algunos muy lejanos en el tiempo, pero muy cercanos en los propósitos y preocupaciones del mismo.

Hace bastante tiempo atrás, en el 2008, estuvo la oportunidad de ingresar a los cursos de posgrado, Diploma Didáctica de la Historia, organizados por el Consejo de Formación en Educación (CFE), en acuerdo con la Universidad de la República (Udelar).

Desde este recorrido, ingreso a la Maestría en Enseñanza Universitaria. La participación en distintos cursos, antes del Taller de Tesis, colaboró para comenzar a delinear los contornos de este trabajo. Pero, el verdadero centro, siempre fue el aula, como se convocaba al inicio.

Como se decía al comienzo, me desempeñé como profesora de Historia Medieval y como profesora efectiva en Didáctica de la Historia en el Consejo de Formación en Educación (Cerp del Este). También como profesora ayudante efectiva de Historia Antigua y de Historia Medieval en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Este doble rol, como profesora de Medieval y de Didáctica de la Historia, en las dos instituciones señaladas, compone las razones y el sentido de este trabajo.

Las asunciones más importantes y vitales, que posibilitaron el diseño de este trabajo de indagación, se establecieron durante el trabajo en el Taller de Tesis. Desde el primer encuentro, con la exquisita calidez que no oculta el gran conocimiento, las profesoras María Teresa Sirvent y Elisa Lucarelli incidieron absolutamente en el futuro diseño de la investigación.

La primera asunción, tiene que ver con la clase no solo como lugar de enseñanza y aprendizaje, sino como lugar de producción de conocimientos. La segunda tiene que ver con la recomendación de elegir entre las dos instituciones donde me desempeñé como profesora de Historia Medieval.

Fue muy costoso elegir, pues no estaba con ninguna disposición a optar entre los estudiantes. Los argumentos se debieron detener frente a las profesoras que observaron desde el inicio lo que implicaba el tratamiento de dos instituciones y sus respectivas aulas en este proyecto. Los compañeros de la clase de Seminario también tuvieron un protagonismo enorme en esta definición, ya que alertaron sobre el análisis institucional que me deparaba y los problemas consiguientes vinculados a esa dualidad. Una tarea enorme, un camino costoso que no condice con los caracteres que el trabajo debía tener.



Por último, yo misma, que de manera paulatina integré las razones expuestas por las cuales debía concentrarme en una institución y en un aula y en un grupo de estudiantes. Creo que, en un punto, los dos elementos señalados al comienzo se unieron. En el rol de docente, el mundo de los estudiantes es un universo bastante único, pero en el rol de investigadora tiene otros contornos. En esa definición, el universo de análisis está compuesto, únicamente, por los estudiantes de Formación Docente, y esto no fue una decisión fácil.

Es necesario agregar otro capítulo, donde el escenario es el mismo que el anterior (Seminario de Tesis) y los protagonistas (las profesoras y los compañeros) también. La lectura de la devolución que me realizaron en la etapa de febrero revela nueva información, y los procedimientos que se eligieron para cumplir con la entrega del Taller de Tesis tuvieron consecuencias no previstas en el diseño.

Con la intención de avanzar, de cumplir con todos los puntos de las dimensiones y entregar a tiempo, se progresó, se sumaron los contenidos al diseño, pero no se volvió sobre dicho diseño como conjunto.

Esto implicó la pérdida de circularidad: el hecho de no volver sobre el conjunto colaboró con una notoria discordancia entre algunos elementos, no hubo una retroalimentación que asegurara concordancia, vinculación, entre las dimensiones. Se comprometió la coherencia entre los aspectos epistemológicos y metodológicos. Entonces volví a trabajar en la tríada: el objeto, el problema y los objetivos que la investigación decide procurar; en el taller de Seminario de Tesis su construcción fue un primer desafío.

Desde este lugar, con esta última versión, del final al principio y otra vez, en la instancia del seminario de abril, se sugirió revisar la consistencia del proyecto en relación con los objetivos previstos. El acento estuvo en la necesidad de integrar y amplificar aún más los objetivos específicos al conjunto del proyecto de investigación.

El encuadre teórico se modificó en virtud de las sugerencias realizadas, que consistieron esencialmente en el desarrollo de los puntos definidos. Se organizaron los contenidos de esta sección a partir de dos capítulos bien amplios, de forma de resguardar la amplitud conceptual que el proyecto necesita. La organización elegida es la siguiente: 1) La Historia y la Historia Medieval, y 2) Las concepciones previas de los estudiantes.



Para finalizar este apartado, se deben mencionar los intercambios con las Profesoras Tutoras, que constituyeron espacios de enorme aprendizaje, por las preguntas y revisiones generadas, por los aportes bibliográficos, metodológicos. La comparación de las respuestas de los estudiantes, en la lectura de los cuestionarios, constituye una de muchas de las contribuciones recibidas.

### 3.2. Objeto

Las concepciones previas que traen acerca del mundo medieval los estudiantes de Formación Docente del Cerp del Este, en específico del segundo año de la carrera de profesor de Historia.

### 3.3. Problema

¿Cuáles son las concepciones previas que los estudiantes del nivel y la institución referida tienen acerca del mundo medieval?

### 3.4. Objetivos

#### 3.4.1. *Objetivo general*

Conocer los conceptos previos que los estudiantes de Historia en Formación Docente, en la institución señalada, poseen sobre el mundo medieval.

#### 3.4.2. *Objetivos específicos*

- Identificar las ideas previas que los estudiantes manifiestan tener sobre el mundo medieval.
- Explorar los posibles impactos de la enseñanza en algunos de los conceptos identificados y registrados, inicialmente, en los estudiantes.

### 3.5. Estrategia de recolección de datos

La estrategia de recolección de datos implica la aplicación de un cuestionario al inicio del curso en los años 2018 y 2019 y en investigaciones en las clases, intensivas y a largo plazo, mediante la observación y la interacción de forma diaria con los estudiantes y la realización de una actividad escrita.

#### 3.5.1. *Aplicación de un cuestionario al inicio del curso*

La construcción del instrumento señalado se organiza en tres segmentos que se describen a continuación:

- Análisis del primer módulo del cuestionario, que hace referencia a los datos del estudiante.
- Análisis de las respuestas brindadas en el segundo módulo del cuestionario, que se denomina Acerca de la Edad Media (personajes, acontecimientos y conceptos).
- Análisis de los comentarios realizados en el tercer módulo, que se denomina Observaciones o aclaraciones.

#### 3.5.2. *Investigaciones en clase intensivas y a largo plazo: observación e interacción a diario con los estudiantes*

- Observación detallada: observar y escuchar a los alumnos cuando charlan o discuten en pequeños grupos o en las discusiones con todo el grupo.
- Realización de una actividad escrita: la actividad consiste en caracterizar a la Europa medieval a partir de la elección de una o dos frases de un conjunto propuesto.
- Investigación a largo plazo: se considera el año posterior al curso, y para ello se solicita la participación del docente de Historia Moderna para generar una interacción con los estudiantes sobre algunos contenidos definidos como principales en el curso de Medieval.

### 3.6. Estrategia de análisis

- Análisis del instrumento aplicado (el cuestionario) a través de las dimensiones elegidas desde el momento de su confección.



- Comparación de la lectura realizada de los cuestionarios que se les propuso a las generaciones 2018 y 2019.
- Análisis y reflexión de los contenidos recogidos en el instrumento a fin de año.

### 3.7. Validación

- Triangulación de los datos obtenidos. En nuestro caso, la triangulación estriba en la combinación de datos originados por los caminos que se mencionaron: el cuestionario y la actividad escrita final.
- La comparación entre las dos generaciones permite intensificar dichas combinaciones.
- Las conversaciones y las entrevistas fuera de clase constituyen una parte fundamental en el proceso de triangulación de datos.

«La triangulación entre métodos puede tomar varias formas, pero su característica básica puede ser la combinación de dos o más estrategias de investigación diferentes en el estudio de una misma unidad empírica o varias» (Arias Valencia, 2000, p.19).

### 3.8. Fundamentación de las técnicas

Descubrir las redes o tramas conceptuales de las cuales son portadores los estudiantes no es una tarea sencilla ni puede resumirse en un único acto. La aplicación del cuestionario como instrumento va a posibilitar a construir un primer dato empírico. A partir de su lectura y análisis, se puede orientar la búsqueda a través de entrevistas con los estudiantes que permitan develar nuevos significados.

Las características del objeto de estudio, conocer las concepciones de los estudiantes, implican decidir y emprender caminos metodológicos dentro del aula. El aula es la gran oportunidad para saber más sobre los estudiantes, lo que piensan, comprenden, escuchan, disfrutan, rechazan o comunican. Por eso, más atrás se menciona, como una de las estrategias de recolección, las llamadas investigaciones en clase intensivas. Así lo denomina Barton (2010), uno de los expertos en el tema, quien plantea además la necesidad de incorporar el aula, la clase, como una pieza fundamental e insustituible en la investigación didáctica.



Para aumentar las oportunidades de que la investigación futura tenga un impacto significativo en la didáctica de la educación, esta tiene que incluir investigaciones en clase intensivas y a largo plazo. Para que los investigadores puedan registrar los cambios en las ideas de los estudiantes, tienen que observarlos e interactuar con ellos a diario [...], necesitan observar esas prácticas de forma regular y continuada (Barton, 2010, p.106)

Las entrevistas a estudiantes y docentes son las que pueden acercar, asimismo, a los cambios que se producen a partir de la enseñanza, que es el segundo objetivo específico trazado en este proyecto, y explorar el efecto de las prácticas docentes en la comprensión de los estudiantes.

Este trabajo puede contribuir a conocer las concepciones con las que los estudiantes cuentan acerca del mundo medieval y, a partir de ellas, analizar posibles caminos o estrategias de enseñanza que generen cambios de ese estado inicial.

El estudio de larga duración acerca de las concepciones de los estudiantes, por otra parte, nos aproxima a los cambios que los estudiantes procesan como resultado de la docencia.

## SEGUNDA PARTE

## Encuadre teórico del objeto de la investigación

### 1. Las posibilidades historiográficas: principales tendencias

Los cambios y complejos avatares que hacen a la construcción del conocimiento científico y, especialmente, del conocimiento social no están ausentes en la historia. Aquel territorio seguro, unívoco, donde la historia se ocupaba de los acontecimientos de la vida política, que proponía datos a ser memorizados, donde las otras dimensiones, si aparecían, lo hacían de forma marginal, no es parte del mapa actual de la disciplina.

La historia no es una colección de hechos pasados, sino una construcción, donde ciertos hechos son elegidos, ordenados y jerarquizados a partir de la concepción teórica e ideológica del historiador. Los marcos conceptuales son los organizadores de los acontecimientos, a partir de los cuales se va creando una trama.

Los hechos no existen aisladamente en el sentido de que el tejido de la historia es lo que llamaremos una trama, una mezcla muy humana y muy poco «científica» de azar, causas materiales y de fines. En suma, la trama es un fragmento de la vida real que el historiador desgaja a su antojo y en el que los hechos mantienen relaciones objetivas y poseen también una importancia relativa. (Veyne, 1984, p.34)

La construcción del conocimiento histórico no es el descubrimiento de una verdad, sino del valor de ciertos acontecimientos para un sistema de conceptos. Las redefiniciones en el campo de la historia están acompañadas de estudios sobre la producción de conocimientos en la disciplina.

Hace más de cuatro décadas, Michel de Certeau (1985) establecía un concepto que se convertiría en un punto de partida de la reflexión historiográfica: la operación histórica.



Concepto que fue definido como una práctica científica productora de conocimientos, una práctica cuyas modalidades dependen de los procedimientos técnicos, del lugar social y de la institución donde el saber se ejerce.

Enfocar la historia como una operación será intentar, de un modo necesariamente limitado, comprenderla como la relación entre un lugar (un reclutamiento, un medio ambiente, un lugar) y unos procedimientos de análisis (una disciplina). Es admitir que forma parte de la realidad de que trata y que esta actividad puede captarse en cuanto actividad humana, en cuanto práctica. (De Certeau, 1985, p.16)

El pasado es una reconstrucción realizada por los historiadores desde un presente concreto, al que le da vida, lo ordena y lo clarifica. Las relaciones entre pasado y presente son siempre complejas a la hora de describirlas. En cierto sentido, la historia es siempre presente, dado que el presente motiva a una reconstrucción particular de alguna porción del pasado:

Reconocer que el pasado ha sido alterado —recreación más o menos consciente del pasado— su sitio no está solo allá atrás, en un país extraño y separado, sino que está asimilado en nosotros mismos y resucita en un presente de constante cambio. (Lowenthal, 1998, p.310)

En ese sentido, el tratamiento del pasado implica acercarse a una realidad diferente a nosotros mismos, enigmática en tanto distinta. La historia puede establecer relaciones entre un presente como un nosotros y un cierto pasado como un otro que no es parte de nuestra realidad: «A los historiadores les sale caro el hecho de reconocer que el pasado es un país extraño. Distanciado y diferenciado» (Lowenthal, 1998, p.339). De esa manera, el pasado se convierte en ese otro que pertenece a grupos o individuos que no soy yo ni los míos, pues precisamente estamos designando lo que no es propio.

Los historiadores trabajan por conocer al otro, al ausente, tratando de dotar de significados los vestigios y los rastros dejados por los muertos. Para Michel de Certeau, la historia moderna occidental comienza en su esencia con esa diferenciación decisiva entre el presente y el pasado. En ese sentido, es la historia como un compromiso con la ausencia.



Gabrielle M Spiegel, presidenta de la Asociación de Historiadores Americanos (AHA), durante el 2008, se dirigió a sus asociados, para cerrar su mandato, con una conferencia inaugural donde aborda la complejidad del pasado y su relación con el presente:

Nuestra tarea fundamental como historiadores diría que es hacer que esas narrativas interiores fragmentadas emerjan de sus silencios. En última instancia, cabría decir, el pasado no es, si no, algo que una vez fue existencia material y que ahora está silenciada, que solo existe como signo y que como signo arrastra consigo cadenas de interpretaciones que se ciernen sobre su presencia ausente y que competen por poseer los vestigios, con el objetivo de imponer rastros de significación a los cuerpos de los muertos.<sup>6</sup> (Spiegel, 2009, p.15)

Aunque el problema eternamente difícil es la relación pasado-presente, el punto es preguntarse por las concepciones que los historiadores tienen de su práctica, cuáles son los postulados que orientan a dichas prácticas. «En el fondo, la cuestión gira en torno a qué creemos que es la Historia y cómo esta ocurre» (Spiegel, 2006, p.20).

La lectura y el análisis de las fuentes literarias —realizadas por la autora mencionada— van en la búsqueda de ese pasado perdido. Por eso, marcó nuevos rumbos en la lectura y el análisis de las fuentes y transitó y marcó nuevos rumbos en el estudio de los textos medievales, del cual el *Arreglo toledano de la Crónica de 1314* constituye un ejemplo. La autora responde a los retos planteados por el pensamiento posmoderno, asumiendo formas de análisis literario contemporáneo.

La historiadora Elena Hernández Sandoica (2004) intenta resumir los desafíos y los mecanismos puestos en juego por Gabrielle Spiegel en el análisis de las evidencias escritas: «Advierte que la aceptación semióticamente fundada del lenguaje y de los modos deconstructivos de la lectura no nos impide abandonar el esfuerzo por enriquecer nuestra comprensión del pasado como algo más que un complejo de estrategias y acontecimientos discursivos» (Hernández Sandoica, 2004, p.148).

El párrafo anterior advierte que, además de los juegos de la lingüística y de la semiótica, tan característicos del llamado giro lingüístico, también se debe transitar por el sendero del contexto, del tiempo pasado. Se está así frente a una de las tensiones que la investigación

<sup>6</sup> N. de la A.: la traducción de la cita textual es de autoría propia.

histórica, y en especial la historia medieval, tiene en la agenda, que es el llamado por algunos autores como el cambio de paradigma del giro lingüístico al giro histórico, definiendo el giro lingüístico como

La adopción de la noción de que el lenguaje es el agente constitutivo de la conciencia humana y de la producción social de significado y de que nuestra aprehensión del mundo, tanto el pasado como el presente, tiene lugar solo a través de la lente de las percepciones pre codificadas del lenguaje. (Spiegel, 2006, p.20)

Los cambios, la revisión de algunas de estas ideas básicas planteadas en la fase lingüística, estriban sobre todo en el lugar del contexto en la interpretación de las prácticas que los textos establecen.

Es en ese sentido que el «giro lingüístico» está dando paso a un «giro histórico», dado que el historicismo (entendido como un reconocimiento del carácter contingente, temporal y socialmente situado de nuestras creencias, valores, instituciones y prácticas) acepta tanto que se mantenga un concepto atenuado de discurso (en el que este es el que crea las condiciones de posibilidad y los componentes de una cultura dada) como el énfasis revisionista sobre la práctica, la acción, la experiencia y los usos adaptativos de los recursos culturales históricamente específicos. (Spiegel, 2006, p.50)

El reconocimiento de la temporalidad —como variable indispensable para pensar las prácticas— le devuelve a la historia sus viejas preocupaciones. El giro histórico después del giro lingüístico hace a una historia que vuelve sobre ella misma. La historia retorna a los procesos, a los agentes y a las transformaciones.

La historia medieval, como campo específico, dentro de la disciplina ha caminado y camina por estos senderos, con las originalidades propias que aporta el período: la sombra negativa de una edad oscura que da paso a un renacimiento, a un mundo moderno brillante, que nace sin ligazón o contacto con el fulgor intelectual del siglo XII.

Más que cuestionar el concepto de Edad Media se hará referencia a algunos textos y autores que establecen miradas complejas y diversificadas sobre el conjunto del período. La



complejidad del período medieval implica reconocer, en primer lugar, el terreno: un mundo que llega extremadamente fragmentado, donde los parámetros espaciales y temporales impiden la construcción de unidades de análisis muy eficientes para otras épocas de la historia.

La reflexión medieval comienza en lo local, y muchas veces termina allí, evita las generalizaciones, sale de los espacios nacionales y también de la periodificaciones tradicionales.

El excelente trabajo coordinado y dirigido por Davies, Halsall y Reyonols (2006) da cuenta del carácter polifónico del mundo medieval (300-1300). La organización del territorio, la ordenación de la comunidad en relación con los diferentes centros de autoridad y el modo en que se ejerce tal autoridad hacen a una Europa donde sí es posible trazar algunas comparaciones. Pero, definitivamente, se ubican regiones y no modelos que puedan brindar caminos explicativos generales.

En el mundo anglófono, existe desde los años setenta una corriente de estudios denominada medievalismo que, de forma directa o indirecta, tiene una influencia muy amplia, reclama cada vez más autonomía y contornos propios en el área llamada estudios culturales, que a veces son asumidos como estudios culturales medievales.

Como han planteado Paul Freedman y Gabrielle Spiegel (1998), hay una ruptura con una visión de la Edad Media como racional y progresista que dominó el medievalismo por mucho tiempo y que dan paso a una renovación donde la alteridad *per se* es la invitada.

El efecto de esta visión es la profusión de estudios llevados adelante por historiadores de la diferencia (de género, de raza, de origen geográfico) convocados por una sociedad que hace de las diferencias su propia identidad.

### 1.1. La emergencia de la historiografía feminista americana

Scott (1996), a fines de la década de los setenta, conceptualizaba el género como una relación eje de poder, y por lo tanto jerárquica, que indica la supremacía del varón y la subordinación femenina.



La aplicación de la crítica y la teoría feminista impulsó un cambio en la interpretación de las relaciones de género en la sociedad medieval: las mujeres religiosas fueron objeto de especial atención en la historiografía feminista angloamericana porque, según lo postula esta corriente, las mujeres eligieron.

El monacato femenino fue considerado el espacio propio de las mujeres, el lugar donde ejercieron reales poderes —económico, político y aun cultural—, aunque subordinados, en mayor o menor grado, al poder feudal, eclesiástico o laico. En algunos lugares de la Europa occidental, vieron la luz las primeras escrituras femeninas como la de Santa Radegunda (en el siglo VI), en el Convento de Poitiers, Hildegarda de Bingen (en el siglo XII) y las *mujeres santas* del siglo XII. Los escritos femeninos son actos de rechazo a las tradiciones heredadas de subordinación a los valores de la sociedad patriarcal y, en consecuencia, de estructuración de una protoconciencia feminista muy anterior a la época contemporánea.

## 1.2. Antropología e historia

Es indispensable abordar los trabajos de fuerte tono antropológico hechos por los medievalistas franceses y norteamericanos, que son, en palabras de Peter Burke (2007), ejemplos del giro cultural o giro antropológico. La teoría del don, el intercambio, los símbolos, el parentesco y los mitos se han hecho presentes en la investigación historiográfica.

Las enseñanzas de Marcel Mauss dan sentido y nuevo significado a algunas de las prácticas en la Temprana Edad Media, estudiadas y conceptualizadas por Geroge Duby (1997), en uno de sus textos ineludibles (*Guerreros y campesinos*), como las actitudes mentales de la época desde el constructo siguiente: tomar, dar y consagrar.

Dentro de la llamada nueva historia cultural, la historia se ha enriquecido y ha aprendido de la antropología, entre otras ciencias sociales. La antropología histórica se ha afirmado como un campo central en los estudios medievales, pues produjo un conjunto de brillantes trabajos dedicados a la historia del cuerpo, los ritos, las imágenes, las reliquias. Al lado de la preocupación por las estructuras sociales, aparece el interés por la cultura material del hogar, la gente, la edad, las condiciones de vida, la cultura del placer o la cultura del amor, o la cultura de la protesta. Situar la comprensión por encima de la explicación, develar la red de significados detrás de las prácticas sociales, ese acento en la comprensión densa, en la trama

de significados de los gestos, de las imágenes de una cultura, es tributaria indudable de los aportes de Clifford Geertz (1987).

Caroline Walker Bynum (1987) inaugura un camino completamente novedoso: plantea la canonización de las santas medievales, sus experiencias, devela sus prácticas religiosas y, dentro de ellas, el lugar que el ayuno y la comida ocupaban en la vida de esas mujeres. La anorexia nerviosa, tan presente en la actualidad, parece tener relación con la dieta de muchas de estas mujeres. La abstención y el control sobre el alimento implicaba un dominio y un control sobre ellas mismas, sobre su *self*, y eran valorados como un recurso, una práctica fundamental en el camino de la santidad.

La obra de Peter Brown es vastísima y primordial. Establece e indaga sobre los diversos caminos transitados por el cristianismo en la Europa occidental. Las adaptaciones que culminaron en transformaciones, las rutas y sus protagonistas, las nuevas fuentes escritas de los primeros tiempos medievales o de la llamada, por él mismo, Antigüedad Tardía.

A su vez, brinda nuevas herramientas conceptuales para abordar caminos de comprensión a este mundo por demás lejano. Peter Brown (1997) lo define así:

El mundo cristiano se había convertido en un mosaico de «microcristiandades» adyacentes, pero distintas. Al no hallarse ya inmersas —de manera inconsciente— en una atmósfera ecuménica basada en la regularidad de los contactos interregionales, las diversas regiones fueron replegándose sobre sí mismas. Todas ellas necesitan creer que poseían, aunque fuera en miniatura, la esencia de toda una cultura cristiana. (pp.189-90)

### 1.3. Nuevas direcciones posibles en el estudio de los textos medievales

Las fuentes literarias en torno al análisis de textos, el turno lingüístico vinculado con los estudios culturales y cualquier consideración sobre los estudios medievales estarían incompletos si no se hace una breve alusión a los debates surgidos alrededor del texto literario a partir de 1980 hasta ahora.

Se transforma la comprensión de los documentos, de las fuentes, pensando e investigando sobre un pasado mediado por los textos. El nuevo medievalismo se ha aproximado a la





historiografía medieval proponiendo un estudio al tercer nivel que complementa (no sustituye) la labor de edición y fijación de los textos (primer nivel) y la labor de contextualización de los textos históricos (segundo nivel). El tercer nivel de interpretación se basa en la aplicación de las nuevas corrientes epistemológicas importadas a la disciplina desde los años setenta, provenientes de la antropología, la lingüística y la sociología.

El texto histórico adquiere una entidad en sí misma al ser analizado por la historiografía medieval desde una perspectiva mucho más amplia: como artefacto literario, como narración histórica y como intermediario entre el presente, desde el cual es articulado, y el pasado, al cual hace referencia.

Las disciplinas señaladas sugieren una lectura del texto histórico no solo como intermediario de la realidad, sino también como constituyente de la realidad en sí misma. La entidad de los textos no estaría solo en sus contenidos, sino en su forma y en su articulación.

#### 1.4. La arqueología le habla a la historia

Los arqueólogos se han replanteado el primer milenio desde una perspectiva no nacionalista, separándose de las exigencias del gran relato histórico, al cual estuvo sometido por largo tiempo. Ahora la arqueología va por delante de la historia.

El viejo Gran Relato sometía la arqueología a las exigencias de la historia, con unas culturas arqueológicas concebidas como «pueblos» y un modelo de migración derivado de las fuentes históricas del primer milenio que ordenaban la progresión de esas culturas en un relato histórico intercalado de episodios de migraciones a gran escala y de limpieza étnica masiva. En la actualidad, la credibilidad de esas mismas fuentes históricas se ha visto socavada [...], [debilitamiento] que comenzó con el feroz rechazo por parte de los arqueólogos de la historia de la cultura y la hipótesis de las invasiones. (Heather, 2010, p.45)

El escenario, continúa Heather (2010), donde grupos de invasores se van expulsando unos a otros ha sido sustituido por otro. Desde los trabajos de Clark (1966; en Heather, 2010), continuados por Halsall Guy (1995; en Heather, 2010), la explicación de la invasión ha caducado.

En vez de hablar de grupos sucesivos de invasores expulsándose unos a otros, el pasado de Europa está poblado actualmente de seres humanos que fueron adquiriendo nuevos conocimientos y que, con el tiempo, fueron desarrollando nuevas estructuras económicas, sociales y políticas. (Heather, 2010, p.38)

La alternativa consiste en pensar en grupos pequeños de hombres, mujeres y niños moviéndose por su propia voluntad a través del territorio. Estos grupos, pequeños desde sus orígenes y en los cuales también había guerreros, debido a los éxitos alcanzados comenzaron a ser atractivos, y nuevos integrantes se unieron según se iban desplazando.

Así como estos procesos migratorios son diferentes entre sí, los asentamientos en los territorios también. No hay explicación general. La ocupación de algunos lugares parece similar, pero contienen diferentes historias. El pasado aparece, entonces, como un conjunto de superposiciones.

Los aportes de la arqueología a la historia del paisaje y del uso de la tierra son enormes. Las nuevas evidencias se incorporan a las distintas apuestas historiográficas, aunque no constituye un camino sencillo el hecho de salir de la tendencia a reconocer un pasado común europeo como un todo e ir hacia las síntesis de las historiografías nacionales, buenas para los territorios entre el río Loira y el río Rin pero complejas y difíciles para el conjunto del espacio europeo.

Las sociedades rurales en la temprana Edad Media emergen frente a nuestros ojos de una manera distinta. Los nuevos esfuerzos arqueológicos en algunos espacios, como Inglaterra, el norte de Galia y el norte de Castilla, son un ejemplo.

A pesar de la inercia de una larga tradición romántica en la historiografía alto-medievalista, que fantaseaba sobre la comunidad local aislada y autónoma, esta es una entelequia (de cierto valor conceptual y analítico) carente de realidad práctica: las comunidades rurales altomedievales normalmente formaban parte de sistemas sociopolíticos de mayor escala, aunque estos sistemas podrían variar entre sí de forma colosal, a su vez (Escalona Monge, en Davies, Halsall y Reynolds, 2006, p.67).

Las comunidades rurales, desde esta perspectiva, no solo constituyen asentamientos dispersos, sino que, al mismo tiempo, son miembros de otras formaciones políticas mayores. Los niveles de territorialidad, local y supralocal, son muy próximos entre sí, pero pertenecientes a un patrón territorial mucho más complejo que el antes imaginado.



## 2. Las concepciones previas

### 2.1. Introducción

Los docentes tienen su propia versión sobre lo que significa enseñar. Las actividades de enseñanza, sea cual sea la elegida, los enfrenta siempre a la construcción de una relación con el alumno como aprendiz. Las estrategias, entonces, constituyen el conjunto de acciones desplegadas por el docente para lograr el aprendizaje de sus estudiantes: «Los procedimientos que el profesor o agente de enseñanza utiliza de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos» (Díaz Barriga, 2003, p.8).

Los profesores deben hacer lo más explícita posible las ideas que cada uno posee sobre lo que significa enseñar, que, por supuesto, compromete el concepto que se tienen acerca del aprendizaje. Estas asunciones son sustanciales a la hora de comprender el camino o el conjunto de acciones elegidas a la hora de enseñar.

Presentar a la enseñanza como unos de los términos del binomio «enseñanza-aprendizaje» es más bien una advertencia sobre el fin último de las acciones de la enseñanza, sobre la responsabilidad social de los docentes de utilizar todos los medios disponibles para promover el aprendizaje, y sobre las necesidades de considerar las características de los destinatarios y no solo los rasgos propios del cuerpo de conocimientos a transmitir. (Camilloni, 2010, p.127)

### 2.2. Aprender

El aprendizaje es una actividad interna, no consiste en la adquisición pasiva de verdades llegadas desde fuera. La actividad constructiva del sujeto supone relacionar los conceptos anteriores, los ya adquiridos, con los nuevos.

El alumno es parte activa en el proceso de aprendizaje. Para hacerlo debe atender, seleccionar, percibir, recordar. Estas primeras operaciones cognitivas están dedicadas al procesamiento de información. A partir de las ellas, se originan otras dedicadas al campo específico conceptual, es decir, las ideas y principios que hacen a dicho campo conceptual.



La interacción con el entorno social hace a la construcción del conocimiento. Este juego entre el yo y los otros es básico, fundamental y complejo:

Los estudios deben centrarse sobre los significados en función de los cuales se define el Yo, tanto por parte del individuo, como por parte de la cultura en que este participa [...]. Su objetivo son las reglas a las que recurren los seres humanos a la hora de crear significados en contextos culturales. (Bruner, 2009, p.124)

La teoría cognitiva de Jerome Bruner se centra y se destaca en que el hecho de conocer y aprender está mediado por una serie de procesos internos cognitivos que manipulan los elementos simbólicos que percibimos, con el fin de dotar de un significado a la realidad.

En el proceso de conocer y aprender, cada sujeto intenta categorizar los sucesos y elementos de la realidad en conjuntos de categorías equivalentes. De esta manera, se experimentan las vivencias y la realidad percibida creando conceptos a partir de la discriminación de los diferentes estímulos. Aprender consiste en integrar lo nuevo con lo ya conocido (Bruner, 2009).

### **2.2.1. Un posible mapa**

Dentro del llamado enfoque cognitivo existen diversas alternativas teóricas que, además, se ensamblan unas con otras. A continuación, se presenta de forma sintética un posible mapa de las opciones teóricas mencionadas.

La galaxia constructivista es un vasto espacio conceptual cuyos límites lo constituyen el constructivismo radical y el constructivismo social. Según Serrano González y Pons Parra (2011):

La galaxia en la que se mueven los posibles enfoques para la interpretación constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje se puede ubicar en un continuo que sitúa la construcción del conocimiento en el sujeto individual, despreciando el componente socio-contextual de esa construcción (constructivismos endógenos); hasta posicionamientos que consideran el conocimiento social como la única fuente válida de conocimiento, con la

consideración del sujeto colectivo como el elemento nuclear, negando, de esta manera, el sujeto individual (constructivismos exógenos). (p.4)

El constructivismo cognitivo considera el proceso de construcción del conocimiento como individual, puesto que es en la mente de cada una de las personas donde se encuentran almacenadas sus representaciones del mundo. El elemento social se reconoce, pero ocupa un segundo lugar, de tono colaborativo, en la mejora de la adquisición de conocimientos.

Los autores (Serrano González, y Pons Parra, 2011) explican de manera más detallada los procesos de construcción del conocimiento:

El constructivismo cognitivo, que parte esencialmente de la teoría piagetiana y postula que el proceso de construcción de conocimiento es individual, realiza los análisis sobre estos procesos bajo tres perspectivas: la que conduce el análisis macrogenético de los procesos de construcción, la que intenta describir y analizar las microgénesis y la vertiente integradora de estas dos posiciones. (p.6)

En el comienzo, es imprescindible partir de la obra de Jean Piaget porque implica acercarse a pensar sobre las formas de procesamiento de la información, se recupera la noción de mente, el lugar de la memoria activa en la elaboración de la información y en la elaboración de significados. Desde allí, se edifica una concepción constructivista del ser humano a través de dos principios básicos: organización y significatividad.

Las teorías acerca del procesamiento de la información, en la actualidad, han recibido una especial influencia de los modelos computacionales.<sup>7</sup> Dichos modelos teóricos plantean que existe, en primer lugar, un procesamiento efectuado por dispositivos, procesadores periféricos, que preceden al procesamiento realizado por la computadora central; por lo tanto, la metáfora que mejor se adapta a estas teorías es la del ordenador. En este sentido, habría que distinguir entre teorías que se centran en el software (mente), que corresponden al sistema de procesamiento serial de la información, y teorías que se centran en el hardware (cerebro), que corresponden al procesamiento distribuido en paralelo.

<sup>7</sup> Basados en la teoría de la información de Claude Shannon y en la teoría cibernética de Norbert Wiener, entre otros.

Si damos un paso más en estas definiciones, la tendencia actual de la investigación psicoeducativa sigue por una línea integradora entre las posiciones más renovadoras del constructivismo cognitivo, que se señalaron antes, y aquellas de corte social.

Estas dos vertientes se ensamblan en la cognición situada: «Los teóricos de la cognición situada parten de la premisa de que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en la que se desarrolla y utiliza» (Díaz Barriga, 2003, p. 2).

El concepto de la cognición situada es tributario de ambas perspectivas teóricas: la individual psicológica y la social. Es un enfoque bastante reciente donde la importancia del contexto en el aprendizaje no solo es fundamental, sino que es parte de dicho aprendizaje. En definitiva, el aprendizaje siempre forma parte de los procesos de aculturación de las comunidades, a las cuales los estudiantes se van integrando.

En esta perspectiva, la unidad de análisis no es la persona o el individuo en singular, sino la acción recíproca: la actividad de los individuos siempre se establece en contextos determinados. Debe comprenderse como un proceso pluridimensional que involucra al sujeto en una actividad con otros, en un marco de apropiación cultural.

El proceso mediante el cual se produce la construcción de significados y la atribución de sentido requiere una intensa actividad constructiva que implica al alumno psíquicamente en su totalidad, en el despliegue de procesos cognitivos, afectivos y emocionales. Este proceso intramental puede ser guiado por la interacción con otros que originan más contradicciones, que el sujeto deberá superar. El otro, por antonomasia, es el enseñante.

La idea básica del constructivismo estriba en el cruce de tiempos donde aprender comprende la elaboración necesaria para efectuar la convergencia del pasado y del futuro, situado en un mundo social concreto. «El aprendizaje es un cambio relativamente permanente y transferible en los conocimientos, habilidades, actitudes, emociones, creencias, etc., de una persona como consecuencia de sus prácticas sociales mediadas por ciertos dispositivos culturales» (Pozo, 2017, p.64).

Las actividades internas que se procesan para alcanzar nuevos conocimientos siempre están mediadas por los contextos sociales y culturales específicos. Como manifiesta Pozo (2017):



Aprender no es escribir en una pizarra en blanco, pero tampoco es borrar lo que ya está escrito para sobrescribir arriba. Va a ser más bien construir nuevos textos, nuevas historias, basadas en el conocimiento, que ayuden a transformar lo ya escrito y comparar esos múltiples textos para elegir el más adecuado en cada momento. (p.121)

La construcción de nuevos conocimientos no se hace aislado, en solitario. Los escenarios culturales hacen y explican las posibilidades cognitivas de cada uno. Así lo expresa Pozo (2017):

La psicología cognitiva ha mostrado que nuestra capacidad de procesamiento es muy limitada sin el apoyo de esas prótesis culturales, que al mediar en nuestra actividad mental la amplían y transforman. No es ya que no aprendemos solos, sino que lo hacemos siempre extendiendo nuestra actividad mental en un entorno cultural, que funciona con un contexto que amplifica nuestras posibilidades de aprendizaje. [...] [Un] buen aprendizaje requiere conectar nuestra mente con otras mentes, así como usar los dispositivos culturales que le sirven de prótesis, [...] en todo caso aprender es transformar la información que uno recibe para convertirla en conocimiento en lugar de limitarse a reproducirla. (pp.77-78)

El conocimiento es situado, es parte de la cultura en que se desarrolla. Esta visión desemboca en un enfoque de la enseñanza que destaca la importancia de la actividad para el aprendizaje del estudiante reconociendo el contexto donde se desarrolla. Se muestra de acuerdo, con la idea de asumir el «aprendizaje escolar», como un proceso de aculturación donde los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de práctica social.

### 2.3. Los encuentros entre la psicología cognitiva y las didácticas específicas

Hacia 1990, se hallan trabajos iniciales donde se realizan reflexiones tanto desde la didáctica como desde la psicología que confluyen en un camino diferente. Como bien lo ha señalado César Coll (1993), las divergencias y los encuentros han poblado este camino que hoy se sigue transitando: «Este camino estuvo plagado de mutuos desconocimientos de las aportaciones de cada área, y también esa distancia se alimentó a partir de representaciones y conceptos que ambos colectivos tenían de sí mismos y del otro» (Coll, 1993, p.64).

A pesar de compartir el mismo campo de estudio —los procesos de enseñanza y de aprendizaje— las historias de cada disciplina y sus énfasis diferentes han hecho de las divergencias una nota característica.





Así lo explica César Coll (1993):

De este modo, y a riesgo cierto de simplificar en exceso, desde la psicología se ha tendido tradicionalmente a dar prioridad a los procesos de aprendizaje y de desarrollo primero, a los procesos encubiertos subyacentes al desarrollo y al aprendizaje después; en suma, a los factores y procesos individuales internos de los alumnos casi siempre, prestando más bien una atención secundaria, cuando no nula en ocasiones, a los factores y procesos externos que inciden sobre el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos, y muy especialmente a la enseñanza y la influencia educativa que ejercen los profesores y profesoras como exponentes máximos de la misma. Asimismo, y con un riesgo no menos cierto de simplificación, desde la didáctica se ha tendido a dar prioridad a los factores y procesos externos susceptibles de incidir sobre el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos, y muy especialmente a la enseñanza y a la influencia educativa que pueden ejercer los profesores y profesoras como exponentes máximos de la misma, prestando una atención secundaria, cuando no nula en ocasiones, a las variables y procesos internos que mediatizan la posible incidencia de dichos factores y procesos externos. (p.65)

Una división de tareas donde la psicología cognitiva se ocupa de los estudiantes y su aprendizaje y la didáctica de los contenidos; ha generado no sólo falta de complementariedad sino la imposibilidad de integrar insumos importantes a la hora de pensar la enseñanza.

La investigación cognitiva acerca de la comprensión en las ciencias sociales, y la historia en especial, comenzó tardíamente con respecto a las ciencias naturales y la matemática. La altísima influencia de la teoría de Piaget es una de las razones que se esgrime para explicar esta demora; otras se vinculan con las ya señaladas relaciones divergentes y poco colaborativas entre los dos campos de conocimiento.

Acerca de la primera, en clave piagetiana, el aprendizaje depende del nivel de desarrollo. Lo que hay que atender consiste en conocer el tránsito por cada uno de los estadios y el alcance del pensamiento formal.

La didáctica de la historia atendió de una forma muy fuerte estas máximas, preguntándose por el momento clave de la madurez o abstracción. Entonces se hacía factible presentar a los adolescentes ciertos desafíos cognitivos según la etapa que estén atravesando. La enseñanza del tiempo histórico, y todo su correlato en cuanto cómo enseñarlo a los más jóvenes, es un ejemplo de estas dilucidaciones.



La pluralidad de investigaciones, los cambios en la perspectiva de análisis del propio objeto de estudio realizada desde la psicología cognitiva y la fuerte renovación en el campo de las didácticas específicas cambian notoriamente el escenario antes descrito.

Como apunta César Coll (1993)

La importancia atribuida a la actividad mental constructiva de los alumnos en la realización de los aprendizajes escolares, y por extensión la convergencia creciente en torno a unos principios constructivistas del aprendizaje y de la enseñanza, es quizás uno de los rasgos más llamativos de las investigaciones y propuestas formuladas tanto desde las didácticas como desde la psicología de la educación y de la instrucción en la última década. (p.67)

La separación conceptual no anula ni borra el objetivo de toda enseñanza: otro que aprenda.

La relación que se constituye entre la enseñanza y el aprendizaje es de dependencia «ontológica» y no de causalidad. Los estilos de enseñanza reposan sobre algunos supuestos en torno a cómo se relaciona la enseñanza y el aprendizaje.

Se subraya la importancia de entrenar el razonamiento y la crítica, con los contenidos específicos y desde dichos contenidos. Se razona mejor cuando se han desarrollado estrategias y «esquemas retóricos propios de la disciplina» (Carretero, Almaraz Carretero y Fernández Berrocal, 1995), que nos permiten conferir un razonamiento, una estructura más clara y ordenada, y cuando hemos practicado el debate sobre esos contenidos específicos.

Las didácticas específicas, como la didáctica de la historia, son construidas desde una disciplina en particular, desde su comprensión, desde su campo de estudio, su teoría y sus métodos. Son las que aportan a la organización de los contenidos, a la búsqueda de diferentes formas de enseñar.

El trabajo con la disciplina constituye la primera tarea a la que debe aproximarse el docente. No hay actividad de enseñanza ni de aprendizaje independiente de los contenidos. En este sentido, el dominio de la Historia, la profundización en las características del conocimiento a enseñar, se convierte en un componente primordial. Transitar por los caminos emprendidos por los y las historiadoras, develar lo «encubierto» y transparentar las formas de construcción del conocimiento histórico.



«El profesor aprenda a indagar reflexivamente sobre la teoría y la práctica de la enseñanza de la Historia...revelar lo encubierto, explicitar procesos ambiguos, rastrear la génesis de los fenómenos y proponer al alumno conceptualizaciones y herramientas de análisis que le permitan explorar el conocimiento de manera crítica y fundamentada.» (Aranguren C. 2005: 64)

No es suficiente con saber historia para enseñarla, es necesario descubrir y reflexionar sobre los caminos de construcción del conocimiento, el valor epistemológico, la heurística y hermenéutica.

#### 2.4. Aprendizaje y conocimientos previos

La estructura mental del alumno se concibe como un conjunto de ideas relacionadas entre sí denominadas esquemas o estructuras cognitivas. Toda estructura cognitiva es personal, idiosincrática y tiene una organización jerárquica. Los conocimientos previos consisten en verdaderas teorías implícitas adquiridas por procesos también implícitos:

Aprender no es escribir en una pizarra en blanco, pero tampoco es borrar lo que ya está escrito para sobrescribir arriba. Va a ser más bien construir nuevos textos, nuevas historias basadas en el conocimiento, que ayuden a transformar lo ya escrito y a comparar esos múltiples textos para elegir el más adecuado en cada momento. (Pozo, 2017, p.121)

Se denomina conocimientos previos al bagaje de hechos, conceptos y principios que poseemos sobre distintos temas de conocimiento, los cuales se organizan como un reticulado jerárquico constituido por esquemas:

Aprendizaje y comprensión de conceptos que nos permite atribuir significado a los hechos que nos encontramos, interpretándolos dentro de un marco conceptual. La comprensión



implica traducir o asimilar información nueva a conocimientos previos. El aprendizaje no se basa en repetir o reproducir la información presentada como si fuera un hecho dado, requiere activar estructuras de conocimiento previas a las que asimilar la nueva información. (Pozo, 1998, p.7)

El conocimiento previo es «un requisito esencial para comprender la información, y no solo repetirla, es disponer de conocimientos previos adecuados con los que relacionar esa información» (Pozo, 2017, p.143).

Los llamados desequilibrios o conflictos entre los conocimientos previos y la nueva información pueden iniciar un proceso de reflexión sobre los propios conocimientos que, según su profundidad y de acuerdo con el esquema desarrollado, dan lugar a procesos de ajuste, por generalización y discriminación, o de reestructuración o de cambio conceptual.

Las estrategias de elaboración suponen sobre todo integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos pertinentes (Elosúa, y García, 1993). Pueden ser de dos tipos: simple y compleja; la distinción entre ambas radica en el nivel de profundidad con que se establezca la integración. También puede distinguirse entre elaboración visual (v. gr., imágenes visuales simples y complejas) y verbal-semántica (v. gr., estrategia de parafraseo, elaboración, inferencia o temática, etcétera). Es evidente que estas estrategias permiten un tratamiento y una codificación más sofisticados de la información que se ha de aprender porque atienden de manera básica a su significado y no a sus aspectos superficiales.

En este sentido, integrar nuevos conocimientos no implica, simplemente, sustituirlos o cambiarlos por otros nuevos que impliquen cambios significativos en el tipo de conocimiento que se pretende abordar. Como establece Duit (1999):

«Hay que afirmar que no hay ni un solo estudio en la literatura de investigación sobre las concepciones de los estudiantes en las que una concepción concreta, de las profundamente arraigadas en los alumnos, hayan sido totalmente extinguidas y sustituidas por una nueva idea. La mayoría de las investigaciones muestran que hay solo un éxito limitado en relación con la aceptación de las ideas nuevas y que las viejas ideas siguen «básicamente» vivas en contextos particulares. (En Pozo, 2007, p.11)



## 2.5. La relevancia de las concepciones previas en el aprendizaje de la historia

Como se dijo más atrás, aprender es un proceso de construcción personal, cada uno aprende en tanto atribuye nuevos sentidos y significados a la realidad presente o pasada. Es a partir de las ideas o concepciones previas que se crean puentes para la construcción de nuevos conceptos.

En la tarea diaria en el aula, conocer lo que piensan los estudiantes sobre los contenidos que se pretenden enseñar es un componente vital a la hora de orientar las estrategias de enseñanza. El reto consiste en realizar un aporte firme, desde el cual los estudiantes alcancen nuevos significados. A propósito de la importancia de esas concepciones previas en la historia medieval se trata todo este trabajo, y por eso el acercamiento al tema.

Se necesita conocer más acerca de las estructuras cognitivas y los marcos de significados que los estudiantes traen a la situación de aula para poder plantear interacciones valiosas con los contextos curriculares que se les proponen. Comenzar por aquí implica asumir una concepción de aprendizaje entendida como el proceso de elaboración personal enunciado antes.

Destacar la importancia de conocer las ideas de los estudiantes no es una novedad. Sin embargo, en la enseñanza terciaria casi lo es. En las aulas universitarias es necesario reconocer y valorar el pensamiento de los estudiantes y promover rutinas y estrategias basadas en la participación activa de los estudiantes, frente a una larguísima tradición de clases magistrales, casi como única opción metodológica, donde el contenido es el único invitado. Es necesario también visibilizar a los estudiantes no solo como receptores, sino además como sujetos activos, quienes, como tales, deben asumir un mayor compromiso, responsabilidad y autonomía en el proceso educativo. Como establece Díaz Herrera (2001):

Igual que en cualquiera de los niveles del sistema educativo, enseñar en el aula universitaria remite a considerar permanentemente, entre otras cosas, las intencionalidades del plan de estudios, la ecología del aula de clase, los procesos cognitivos, los recursos de la enseñanza [...]. Más aún, muchas aulas universitarias contradicen la esencia formativa de la

didáctica. Siguen siendo instrumentistas, de espaldas a las condiciones humanas y a las expectativas del alumnado. (p.64)

Exponer el territorio del saber desde los problemas, hacer preguntas y no solo repetir respuestas muy transitadas son herramientas que pueden contribuir a optimizar los mecanismos de comprensión de los estudiantes.

El proceso mediante el cual se produce la construcción de significados y la atribución de sentido requiere una intensa actividad constructiva que implica al alumno psíquicamente en el despliegue de procesos cognitivos, afectivos y emocionales. «Todo nuevo conocimiento se construye sobre la base de otros anteriores [...] los saberes previos son los que permiten otorgar significado a los nuevos objetos de conocimiento, en las situaciones de aprendizaje escolar» (Aisenberg, 2000, p.226).

Como lo expresa Pilar Maestro González (2001):

El momento más interesante, sin embargo, es en el que estamos actualmente, es el que consiste en aceptar que responden [las ideas previas] a una forma de construcción del conocimiento humano y que, por lo tanto, se dan tanto fuera como dentro de la escuela, antes de ello, durante o después, y que pueden producir errores o no. A pesar de que lo que más se destaca son los errores, precisamente por la urgencia que la enseñanza tiene de resolverlos, es preciso tener en cuenta estas ideas en todos los casos. En definitiva, explorar las posiciones de los alumnos es un requisito fundamental de un aprendizaje significativo. (Maestro González, 2001, p.22)

El aprendizaje es un proceso mediante el cual se otorgan significados nuevos o sentidos distintos a ciertos objetos y compromete e implica al sujeto en su totalidad, tanto en el despliegue de procesos cognitivos, como afectivos y emocionales. Si estos son los factores que hacen al estudiante en su desafío por aprender, la enseñanza puede estimular la curiosidad por aprender y construir sobre la base de los conocimientos previos.



## 2.6. El eslabón entre aprendizaje y enseñanza

Parece claro que la psicología cognitiva tiene serias y variadas conclusiones sobre el aprendizaje, ¿pero también tiene algo que decir sobre la enseñanza?, y que la didáctica tiene la palabra sobre los contenidos, sobre el mundo disciplinar. ¿Se pueden relacionar los resultados de uno y otro campo de estudio?

El hecho de que el aprendizaje es un proceso intramental no implica que no pueda ser guiado por la interacción de otras personas. El rol del enseñante —en el sentido del otro— origina un cúmulo de contradicciones que el sujeto se verá obligado a superar. Este eslabón invisible, inestable, en continua construcción, es lo que vincula al sujeto que aprende con el que enseña.

La construcción de nuevos significados implica un cambio en las concepciones previas de los estudiantes, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. Así, el alumno podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos con profundidad como resultado de su participación en un proceso de enseñanza.

En todo caso la idea de construcción de significados nos lleva a la teoría del aprendizaje significativo, que refiere indudablemente a David Ausubel:

David Ausubel es un psicólogo educativo que, a partir de la década de los sesenta, dejó sentir su influencia por medio de una serie de importantes elaboraciones teóricas y estudios acerca de cómo se realiza la actividad intelectual en el ámbito escolar. Su obra y la de algunos de sus más destacados seguidores (Ausubel, 1976; Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Novak y Gowin, 1988) han guiado hasta el presente no solo múltiples experiencias de diseño e intervención educativa, sino que en gran medida han marcado los derroteros de la psicología de la educación, en especial del movimiento cognoscitivista. Seguramente son pocos los docentes que no han encontrado en sus programas de estudio, experiencias de capacitación o lecturas didácticas la noción de aprendizaje significativo. (Díaz Barriga, y Hernández Rojas, 2010, p.15)

¿Cómo diseñar estrategias de enseñanza que asuma o integre las nociones de aprendizaje significativo?



La reflexión sobre la práctica docente, debe ayudar a encontrar los problemas, las «pistas» en saber cómo ayudar a los estudiantes a hacerse sus propias preguntas y de esa forma puedan reflexionar sobre los procesos cognitivos que llevaron adelante (meta cognición).

En palabras de Coll (2001; en Serrano, y Pons, 2011):

La finalidad última de la educación escolar es dotar a los alumnos de instrumentos (esquemas) para que sea capaz de realizar aprendizajes significativos y dotados de sentido a lo largo de toda su vida, es decir, que aprendan a aprender (metacognición). Es necesario explicitar cómo la enseñanza contribuye a la construcción de significados y a la atribución de sentido; no alcanza con la elaboración de un marco global de cómo se desarrollan los aprendizajes, sino que se debe dar cuenta de cómo y bajo qué condiciones, la enseñanza promueve el aprendizaje. (p.163)

El esfuerzo por aprender es más que repasar la información recibida, implica establecer nuevas relaciones entre los conocimientos recibidos y los que ya se tienen. Esta especie de terremoto conceptual remueve y reestructura los esquemas de conocimientos. Aún queda mucho por saber sobre cómo y cuándo se produce el cambio conceptual.

Si aprender implica una nueva elaboración del sujeto, la enseñanza debe propender a esa nueva realización en su contexto natural: el aula. Las actividades de enseñanza pueden ser diseñadas, planificadas y ejecutadas, teniendo en cuenta esa intencionalidad específica.

La función del profesor, entre otras, consiste en asegurar el engarce más adecuado entre la capacidad mental constructiva del alumno y el significado y sentido social y cultural que reflejan y representan los contenidos escolares.

Los llamados desequilibrios o conflictos entre los conocimientos previos y la nueva información pueden iniciar un proceso de reflexión sobre los propios saberes que, según su profundidad, dan lugar a procesos de ajuste, por generalización y discriminación o por reestructuración o cambio conceptual. La finalidad de la enseñanza en el aula es propiciar la revisión, el cambio y la construcción de nuevos elementos en esos esquemas anteriores. Se trata de que los profesores organicen y diseñen sus actividades teniendo en cuenta cómo





aprenden sus estudiantes y conociendo las dificultades a las cuales se exponen sus alumnos frente a un nuevo conocimiento.

Los procesos para comprender son más complejos que para adquirir información.

Comprender es una forma más compleja dentro del universo del aprendizaje, por tanto, necesita de requisitos más exigentes en la enseñanza: comenzar las actividades de enseñanza a partir de los conocimientos previos de los aprendices, activar sus ideas y trabajar a partir de ellas; valorar las ideas personales de los alumnos, promover su uso espontáneo, establecerlas y decirlas en el aula; no tener miedo al error, valorar las interpretaciones y conceptualizaciones de los aprendices que se alejen o desvíen de la idea o teoría optada por el profesor; propiciar, en todo momento, la voz del estudiante en el aula.

Esta valoración debe hacerse no solo antes de la instrucción, sino también después de ella:

Estimular la necesidad de conocer, inducir la curiosidad, construir sobre la base de los conocimientos previos de los estudiantes son cosas que todos los profesores pueden tratar de hacer y, a la inversa, hay cosas que una buena enseñanza debe desalentar. (Biggs, 2006, p.36)

Los profesores pueden ayudar a encaminar y mejorar los procesos vinculados a la actividad constructiva del alumno. Tienen como objetivo desarrollar la necesaria aproximación entre los significados que construye el alumno y los significados que representan los contenidos curriculares. En el principio es la duda, el problema y la pregunta, no la respuesta. Como afirma Pozo (2017):

Si queremos fomentar la comprensión debemos ir más allá de una educación basada en lo que los ingleses llaman *chalk and talk*, una enseñanza basada en la tiza, la pizarra y la voz del profesor. Debemos generar espacios más dialógicos, en los que se contrasten y relacionen saberes, opiniones, creencias. Lo mismo vale para la familia y *otros contextos de aprendizaje* [...] un diálogo que ayude al aprendiz a reconstruir su propia voz [...] Para que se comprenda, tienen que poner en cuestión sus conocimientos previos, las creencias que ya tienen muchas veces sin saberlo. Si no dialogan con ellas, si no las explicitan, malamente las cambiarán. (pp.145-146)

Los enfoques de enseñanza, pueden alentar a los estudiantes a involucrarse activamente a reflexionar sobre los procesos cognitivos que llevaron adelante. Brindando el espacio, dando sugerencias de cómo usar activamente alguna información, permitiendo imaginar; los estudiantes se involucran y se comprometen en su propio desempeño.

Instalar al alumno en ese centro protagónico, conocer lo que saben y creen son componentes vitales a la hora de su aprendizaje. Asimismo, el conocimiento de las concepciones de los alumnos es de completa utilidad para el diseño de estrategias de enseñanza, sin olvidar que la naturaleza y las características de los contenidos son definitivas en las actividades que el profesor y los alumnos despliegan en torno a ellas. Entonces, el turno es para la historia.

## 2.7. Las concepciones previas en la historia

### 2.7.1 Definiciones necesarias

La bibliografía especializada utiliza diferentes nombres para dar cuenta de la existencia de las ideas previas, por lo que su estudio constituye en la actualidad un campo de investigación especialmente fructífero, llegándose a recopilar hasta tres mil artículos sobre el tema en 1993 (Pfundt y Duit, 1994).

A lo largo de este proceso investigativo, se han utilizado multiplicidad de términos o expresiones para referirse a estas ideas, a saber: concepciones alternativas, esquemas alternativos, ideas erróneas, errores conceptuales, creencias *naïves*, ciencia de los niños, concepciones precientíficas o preconcepciones, teorías de sentido común, razonamientos espontáneos, modelos personales de la realidad, y un largo etcétera hasta un total de 28 términos (Abimbola, 1988; en Muñoz Labraña, 2005, p.211)

El uso de tan variados términos da cuenta de la multiplicidad de puntos de vista sobre el mismo tema. Riqueza y variedad que responden a concepciones y corrientes epistemológicas distintas. En este caso, se valora oportuno utilizar el término concepciones previas por ser el más abarcador, pues alude al conocimiento que los alumnos tienen en forma previa a los procesos de instrucción, a aquellas ideas que ya posee y que luego surgen en la mente del sujeto en su interacción con el medio.



Algunas de las principales características de las ideas previas han sido detalladas por Pozo, Asencio y Carretero (1989), para quienes las ideas previas se caracterizan por lo siguiente:

- ser espontáneas, pues surgen en forma natural y a partir de la interacción de quien aprende con el mundo y con la gente;
- tratarse de construcciones personales, es decir, producto de su experiencia con el mundo y no a través de una escolaridad formal;
- desde el punto de vista formal de la ciencia se trata de ideas incorrectas, pero, sin embargo, son verosímiles en un contexto cotidiano extraescolar;
- se encuentran en forma implícita en quien aprende y no es fácil identificarlas desde fuera.

En las investigaciones efectuadas en los últimos años por el equipo mencionado (Pozo, Asencio y Carretero, 1989) se destacan algunos temas como la comprensión del tiempo histórico, las explicaciones causales y la formación del pensamiento histórico. Conocer los procesos cognitivos involucrados en la manera en que los alumnos aprenden la historia puede contribuir a mejorar los procesos de enseñanza.

A partir de la década de los noventa, en el Reino Unido, Estados Unidos, Italia y España, entre otros países, se instala la reflexión en torno a aspectos concretos de la comprensión histórica y su relación con las ideas previas. Este conjunto de trabajos de investigación completamente innovadores, tanto por la temática como por la metodología empleada, marcan un nuevo camino en la didáctica de la historia, que tiene grandes puntos de contacto con las preocupaciones expuestas en este trabajo.

La idea central estriba en conocer aquellos acontecimientos del pasado que los alumnos consideran relevantes. Esto es vital no solo para acercarse a los conocimientos concretos que tienen los alumnos sobre ese pasado, sino además para analizar los mecanismos o habilidades de los alumnos para adaptar las nuevas informaciones a las otras. Descubriendo y transparentando cómo saben lo que saben, develando estas posibilidades, se pueden establecer caminos de enseñanza más asertivos.

El Profesor Keith Barton (2006)<sup>8</sup> considera que para enseñar historia de forma más efectiva los educadores necesitan ser conscientes de los patrones que hacen al pensamiento de los estudiantes. Conocer las ideas de las cuales son portadores y sus contextos sociales ayudan a entender más a los estudiantes y a saber cómo darle sentido y propósito a la historia que se propone enseñar. En todos los casos, hay que poner atención en el pensamiento de dichos estudiantes, en cómo procesan los contenidos propuestos desde la disciplina:

Las investigaciones que existen en la materia demuestran que los alumnos saben mucho de la historia, incluso los más jóvenes. Saben cómo la gente vivía en el pasado, pero no mucho sobre la historia política o legal de su país. Sin embargo, están al tanto de la historia enfocada en la parte social. (Barton, y Levstik, 2009, p.12)

¿Cuál es la historia que prefieren los jóvenes? Existen tres temas importantes que les interesa: la historia controversial, la historia unida al presente y la que está vinculada a su propio sentido de identidad. Los estudios realizados en distintos países arrojan la necesidad de poner mayor énfasis en las conexiones entre el currículum escolar, el contexto social y el pensamiento de los estudiantes.

En el texto señalado, los autores Barton y Levstik (2009) se adentran en el análisis de la significatividad de la historia de Estados Unidos, basándose en el estudio de las ideas previas de un grupo de alumnos de distintos cursos, desde quinto hasta octavo grado, y establecen y descubren los caminos metodológicos emprendidos en cada caso.

Comenzaron por establecer comunicaciones con los estudiantes a través del lápiz y del papel. Luego, a partir de la lectura de las respuestas elaboradas por los estudiantes, proponen entrevistas. En el diálogo, se logra mayor profundidad que en las respuestas elaboradas por escrito.

---

<sup>8</sup> Keith Barton es doctor en Educación, Currículo e Instrucción de la Universidad de Kentucky (Estados Unidos). Docente en la Universidad de Indiana (Estados Unidos). Ha trabajado, y lo sigue haciendo, en Irlanda del Norte, Nueva Zelanda, Chile, Suecia, entre otros países.

El otro camino emprendido para conocer las ideas temporales de los niños se fundamentó en el uso de imágenes, por las cuales se mostraron interesados y sirvieron de elementos previos para realizar preguntas más abstractas.

Los autores recalcan que en todas las situaciones donde se encontraron con los estudiantes se ocuparon siempre de señalar el aprecio que sentían por el interés que ellos tenían por sus ideas:

Nosotros estamos en el otro lado de la ecuación, con los estudiantes, con ellos mismos. Nosotros queremos conocer qué es lo que piensan del pasado y cómo esas ideas se relacionan con los contextos sociales de los que son parte. (Barton, y Levstik, 2009, p.17)

La gente no es solo una construcción histórica propia, sino que es parte de un grupo social, de cierto contexto social. Se aprende historia fuera de la escuela, con los medios electrónicos, con la televisión, con libros, con objetos, con relatos de sus familiares. Las ideas que los jóvenes tienen sobre la historia, sobre el pasado, no se construye únicamente en la escuela, sino también en sus familias, en las comunidades y en el mundo virtual.

Barton (2001 y 2010) ha desarrollado esta perspectiva de investigación en un sentido comparativo, con jóvenes de Estados Unidos e Irlanda del Norte. En ambos escenarios, las narrativas históricas se construyen con elementos de dentro y fuera del aula. La investigación y su resultado son muy interesantes, y a efectos solo de dar cuenta de ellos se enuncian: la televisión en los Estados Unidos y la política en Irlanda del Norte constituyen los agentes socioculturales centrales en la comprensión del cambio histórico de los jóvenes.

Conocer esas ideas ayuda a entender más a nuestros estudiantes y saber cómo darle más sentido a la historia que proponemos. Desarrollar significados en nuestros programas está asociado al concepto de Wertsch, de la acción como mediación (Barton, Levstik, 2009). No hay aprendizaje sin actividad, como se afirmó y fundamentó en la primera parte de este capítulo.

### 2.7.2. *Acerca de algunas investigaciones*

Las investigaciones sobre las ideas de los alumnos respecto al pasado, la forma de conocerlo y la manera de explicarlo son numerosas y contradictorias, pero demuestran, no obstante, que los alumnos desde primaria desarrollan de manera progresiva su capacidad de pensar de forma histórica.

Según las investigaciones llevadas adelante, se pueden establecer algunos parámetros que se exponen a continuación:

- Tendencia a la simplificación: los estudiantes tienden a simplificar el contenido histórico que van acumulando y esto les priva de reconocer completamente la complejidad y la diversidad de las perspectivas históricas.
- Las fuentes primarias brindan información directa y objetiva de la realidad pasada: desde la escuela primaria hasta la universidad, muchos estudiantes comprenden las fuentes históricas como aquellas que ofrecen información directa y objetiva sobre el pasado, no reconocen la necesidad de interpretar las fuentes históricas ni tampoco entienden cómo el uso de la fuente difiere de un relato a otro.
- Datos y evidencia: los estudiantes deberían ser capaces de comprender cómo los datos históricos son creados a partir de la evidencia y, particularmente, el hecho de que evidencia incompleta, y en ocasiones contradictoria, es utilizada para crear interpretaciones sostenibles. Deberían distinguir que el conocimiento histórico no se sostiene en autoridad o tradición, sino que requiere de un juicio razonado, sobre la base de un análisis crítico de fuentes. Esto es también un elemento importante de la participación cívica democrática: nuestro conocimiento no tiene certezas, pero deberíamos ser capaces de fundamentar nuestra posición con lógica y evidencia.
- Los alumnos son portadores de una serie de informaciones erróneas: los alumnos no llegan a las clases de Historia desprovistos de conocimientos históricos y de ideas preconcebidas respecto a dicha disciplina, sino más bien con un conjunto de informaciones históricas inconexas y a veces erróneas.

Por esto es importante ayudar a los estudiantes a que descubran el contenido ideológico o los prejuicios implícitos en un texto, analicen las carencias o inconsistencias en la información, o bien los puntos de vista conflictivos que se exponen en varias fuentes, critiquen la

argumentación que sostiene un determinado autor o teoría y busquen contrargumentos y los debatan en clase.

Las investigaciones sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia ha sido un campo activo de innovaciones durante las últimas décadas. Existe una gran variedad según la formación disciplinar y las procedencias. Desde esta gran variedad, Barton (2010) las organiza en el siguiente esquema:

1. La investigación sobre el conocimiento de los estudiantes acerca del pasado y cómo lo estructuran, es decir, cómo establecen las relaciones entre el conocimiento anterior y el nuevo.
2. La investigación sobre lo que comprenden los estudiantes acerca de las pruebas históricas y las explicaciones que dan a las acciones de las personas en el pasado.
3. Las investigaciones sobre los contextos sociales de las ideas de los estudiantes acerca de la historia, los orígenes de sus conocimientos e intereses, así como la relación entre el currículum escolar y otras fuentes de conocimiento histórico.

El autor (Barton, 2010) subraya, además, que la necesidad más grande en el área de la investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia es hacer estudios de larga duración sobre cómo las ideas de los estudiantes cambian como resultado de la instrucción docente, en definitiva, por la enseñanza. Este constituye también el propósito de este trabajo de tesis, como se ha indicado en el segundo objetivo específico.

En los últimos años, se ha puesto énfasis en la conveniencia de que la enseñanza de la historia tienda a la construcción del pensamiento histórico, lo que supone aprender habilidades en la interpretación del pasado, más allá de un conocimiento conceptual o memorístico (Ashby, Lee, 1987; Seixas, 1996; Rösen, 2005; Lee, 2005b; Peck, Seixas, 2008; Lévesque, 2008; Barca, 2011; Carretero, López, 2009; Carretero, 2011; Lévesque, 2011; López Facal et al., 2011; Saíz, 2013; Seixas, 2010 y 2011). (Gómez, Ortuño, y Molina, 2014, p.10)

### 2.7.3. Principales aportes de pensar históricamente como concepto

En este apartado, se intenta señalar relaciones o vinculaciones posibles entre el conocimiento de las concepciones previas de los estudiantes y las posibilidades de enseñanza que desde esta plataforma se pueden plantear.

Si el aprendizaje se basa en lo que ya se conoce, la enseñanza debe partir de aquello que los estudiantes ya saben. Los alumnos aprenden integrando nuevos insumos en los esquemas de pensamiento revisando y reconstruyendo los ya existentes para tener en cuenta los nuevos insumos.

Se puede preguntar especialmente sobre las preconcepciones de los estudiantes, como se hace en este trabajo, por un momento particular de la historia, la Edad Media. Esta posibilidad, se establece dentro de un continente: la Historia como disciplina.

Jere Brophy y Bruce VanSledright (1997) proponen un estudio acerca de la concepción de los alumnos sobre la historia como conocimiento específico y también sobre los historiadores. En un primer momento, realizan entrevistas para describir el estado de situación de los estudiantes antes del inicio del curso. Allí aparece la historia como el conjunto de hechos que ya pasaron y los historiadores como los recopiladores y ordenadores de esos datos, desprovistos de función interpretativa. En un segundo momento, con la cooperación del profesor, se establece en el curso una metodología activa que incentiva la participación de los alumnos y se vuelve a practicar otra serie de entrevistas. Los resultados, luego de la actividad de enseñanza, arrojan un cambio en el pensamiento de los alumnos en torno a la naturaleza del conocimiento histórico.

La utilidad de la separación analítica de enseñar de aprender, permite- entre otras posibilidades- detenerse en el concepto que se alude en el subtítulo: «pensar históricamente».



## HABLAR NO ES ENSEÑAR.

Así me comentaba una estudiante del profesorado de Historia, convencida de haber obtenido un hallazgo después de su clase. ¿Por qué?

Enseñar Historia, no consiste en transmitir cierta información del pasado. Los objetivos que se encuentran en los programas de Historia y en los proyectos de enseñanza de los profesores de Historia establecen como objetivos principales: lograr la reflexión, el análisis, generar pensamiento crítico en los estudiantes, a través y sobre los contenidos propuestos.

La Historia que se enseña debe convocar el análisis del pasado y no un asunto donde el pasado debe ser admirado o despreciado.

Los propósitos, al momento de enseñar, consisten en que los estudiantes aprendan a pensar históricamente, lo que significa, en definitiva, como se dijo antes, poder brindar «explicaciones razonables del pasado, basado en las evidencias, construir una narrativa razonable»<sup>9</sup> (Fallace, 2009, p.206).

La historia no se puede enseñar como una acumulación de datos ordenados y seguros, buscar la comprensión sobre el pasado implica acercarse a la «gramática» de la asignatura; la construcción del conocimiento histórico. Es decir, conocer y hacer visible los procedimientos del historiador. Perseguir sus huellas, translucir sus decisiones y los contextos de las mismas. Este acercamiento puede permitir trazar un camino de enseñanza, que evite la disociación entre el historiador y los contenidos que el profesor invita al aula.

Una enseñanza de la historia en la que se plantee, por ejemplo, el trabajo directo con fuentes y la necesidad de enfrentarse a las diversas interpretaciones sobre determinados hechos o procesos (Chapman, 2011). Saber trabajar con interpretaciones en lugar de certezas implica desarrollar un pensamiento crítico sobre las diferentes formas en las cuales los grupos humanos perciben los ritmos de cambios y permanencias a lo largo del tiempo. (Gómez, Ortuño, y Molina, 2014, p.10).

## EL LUGAR DE LA «EVIDENCIA».

<sup>9</sup> N. de la A.: la traducción de la cita textual es de autoría propia.

Una lectura de las fuentes históricas que no consista en una mera comprensión lectora, sino que movilice espacios de reflexión en clave disciplinar, histórica. Intentar desarrollar el pensamiento histórico en los estudiantes implica poner en sus manos las fuentes o evidencias. Esta aseveración no soluciona los problemas y dificultades que los futuros profesores se les plantean en sus prácticas de enseñanza.

Quizás acercarse a algunos resultados de la investigación didáctica de la Historia, puede ayudar a pensar nuevas experiencias educativas o alentar a los futuros profesores a formularse preguntas significativas vinculadas a sus estrategias de enseñanza.

Uno de los exponentes que más ha dinamizado la investigación en didáctica de la historia en este campo es Peter Seixas en uno de sus últimos trabajos junto con Tom Morton: *The Big Six Historical Thinking Concepts* (Seixas, y Morton, 2013). En el mismo, establecen los problemas con los que se enfrenta un historiador cuando decide abordar el estudio del pasado. Desde esa pauta, analizan y plantean posibilidades de enseñanza pensando en cada uno de los problemas señalados antes y desde la perspectiva del aula:

¿Cómo decidir lo que es importante? El significado histórico es una construcción, que varía según el tiempo, el espacio, las perspectivas de análisis. La Historia no es todo lo que pasó en el pasado, entonces podríamos preguntarnos por qué la presencia de «estos» contenidos en concreto.

¿Cómo sabemos sobre el pasado? La presencia del análisis de las fuentes en la clase de Historia, desde un contexto espacio-temporal específico, promueve encontrar el camino realizado por la investigación histórica.

¿Cómo podemos dar sentido al complejo fluir de la historia? La continuidad y el cambio, la convivencia de los cambios con las permanencias.

¿Por qué tienen lugar los acontecimientos y cuáles son sus consecuencias? Las acciones o condiciones que contribuyen a «ese» resultado, la multicausalidad, los resultados planeados o no, los diferentes niveles o sustratos de análisis.

¿Cómo podemos entender mejor a las personas del pasado? La otredad, el mirar al pasado con los ojos de aquellos tiempos. Siempre hay más de una perspectiva o de un lugar de análisis.

¿Cómo puede la historia ayudarnos a vivir? La relación entre conciencia histórica y memoria. ¿Podemos decir que existen lecciones del pasado?

Enseñar a «pensar históricamente», implica integrar la lógica disciplinar en el trabajo de los profesores de Historia. Orientar la labor del aula hacia la utilización de fondos archivísticos y fuentes primarias, desarrolla posibilidades de instalar a los estudiantes en un primer plano donde ellos formulen preguntas y recorran el diálogo con la bibliografía necesaria para comprender el sentido y los significados de las mismas según determinado espacio y tiempo.

La construcción del pensamiento histórico implica aprender habilidades particulares o específicas en la interpretación del pasado. En este sentido, el trabajo con las fuentes se vuelve central, porque desde allí se puede problematizar su relevancia, el lugar que ocupa en la interpretación de los historiadores. En definitiva, se puede alentar a promover un pensamiento heurístico, verdaderamente creativo y crítico de las fuentes.

Enseñar a mirar con los ojos de aquellos tiempos, desarrollar la visión del «otro» para alentar comprender aquel sujeto histórico, que la fuente instala, pero ya no está. Poder contribuir a preguntar: ¿cómo fue creada esa fuente? Tener perspectiva no sólo sobre la autoría concreta sino por la sociedad donde fue creada.

Indudablemente, este énfasis en las evidencias conduce a acercarse al trabajo del historiador, puesto que se develan y se hacen explícitos los caminos de la investigación histórica en la enseñanza de la disciplina. La relación de cercanía entre el mundo de la investigación histórica y su enseñanza constituye una arista principal en la didáctica de la historia desde hace ya tiempo.

La siguiente cita es una excelente síntesis de las ideas expuestas por Santisteban Fernández (2010):

Wineburg (2001) considera que la enseñanza de la historia debe mostrar cómo se realiza el trabajo de los historiadores, cómo se escribe la historia y qué procesos cognitivos se utilizan, por ejemplo, para describir y analizar personajes, escenarios o acontecimientos. ¿Con qué dilemas o problemáticas éticas se enfrenta la ciencia histórica? Esta propuesta pretende comprender cuáles son algunos de los aspectos más interesantes que la historia puede aportar a la enseñanza [...]. En este sentido, los procedimientos explicativos propios de la historia son: explicaciones causales, explicaciones teleológicas o intencionales y explicaciones del cambio-continuidad. Plá (2005) ha señalado la importancia de tener en cuenta los diferentes

niveles de complejidad en este tipo de escritura, por ejemplo, la intertextualidad como tejido de significados que se entrecruzan de una forma dinámica y, hasta cierto punto, provisional. (pp.45-46)

## LA RELEVANCIA

La historia no es lo que pasó en el pasado. ¿Cuáles son los criterios para juzgar cierto «hecho» como históricamente relevante o significativo?

Los historiadores pueden estar de acuerdo con los «hechos o acontecimientos» pero pueden sacar conclusiones diferentes acerca de lo que ellos significan. En cada caso, se les brinda cierto sentido y significación.

La invitación que hace M. Finley, advierte sobre la necesidad de otorgar «valor histórico» a los documentos. «Sólo pido que el historiador se acerque a su material con preguntas significativas en la cabeza. Los documentos por sí mismos no plantean preguntas, aunque, de vez en cuando, proporcionan respuestas.» (Moses I. Finley. 1986:74)

¿Cuál es el peso de la «fuente» elegida en la interpretación histórica? ¿Cómo crean los historiadores una explicación sobre cierta porción del pasado?

La posibilidad de explicar los hechos históricos implica conectar de manera adecuada las relaciones causales de múltiples redes que operan simultáneamente, en diferentes escalas temporales en diferentes dimensiones de la vida (social, económica, cultural, etc.), de ese pasado ausente. Como se mencionaba, casi al inicio del trabajo, incorporar esa «lógica de viajero»; entre lo propio y lo ajeno, entre lo particular y lo universal. En búsqueda de la «trama» que hace la Historia-en términos de Paul Veyne- entre hechos y conceptos.

La constitución de la historia empieza en un conocimiento particular; «...el monje sumergido en la historia de su iglesia o su monasterio, el cronista de la corte como Jean Froissar...» (J. Le Goff .2013: 22).



Los hechos históricos siempre son particulares, asumen cierta relevancia o significatividad según el marco interpretativo que el historiador le otorga. La relevancia de ciertos hechos, procesos o personajes varía según la duración, la perspectiva o por cuanto revelan sobre otros procesos históricos o sobre nuestra vida contemporánea.

Si los futuros profesores pueden acercarse y conocer estas alternativas de la práctica historiográfica, pueden propender a una reflexión sobre los fundamentos de los contenidos que elige para sus aulas.

La reflexión historiográfica por parte del profesor de Historia, permite «teorizar sobre las prácticas desde el conocimiento del conocimiento de sus apuestas...» (A. Zavala (2008) :254).

Pensar como un historiador, invita a los profesores a transparentar el recorrido y la labor realizada por los investigadores, y esto requiere una «enseñanza explícita».

## TERCERA PARTE

## Análisis y generación conceptual

### 1. Las rutas de la indagación realizada

En este tramo se describe el camino de indagación que se emprendió a inicios del año 2018 y que se continuó durante el 2019. La comparación entre las dos generaciones fue una sugerencia cardinal realizada en el espacio de la tutoría. El carácter diacrónico es un elemento sustancial que a lo largo del análisis aparece una y otra vez.

Primero se presentan los instrumentos que se crearon para la construcción de los datos vinculados al objeto de investigación, luego se va estableciendo la trama, el bordado entre la empírea y la teoría.

#### 1.1. Cuestionario al inicio de las clases

Los cuestionarios se administraron entre los estudiantes en el aula el primer día de clases. El resguardo del anonimato y la consecuente confianza para completarlo son las razones que alentaron la decisión de aplicarlos ese día. Los cuestionarios completados en el 2018 fueron 16 y en el 2019 fueron 14.

En el siguiente cuadro se presenta el cuestionario administrado a los alumnos de las generaciones mencionadas.



### CUADRO 1. Cuestionario al inicio de las clases

---

Estimados estudiantes:

El siguiente cuestionario nos brindará insumos de gran importancia para nuestra tarea como docentes, nos permitirá crear un primer acercamiento con ustedes a partir de las ideas e imágenes que elijan compartir y expresar sobre el mundo medieval.

No persigue ningún propósito de evaluación o acreditación. Para proporcionar mayores garantías solicitamos la reserva de la autoría, manteniendo el carácter de anónimo.

Muchas gracias.

CUESTIONARIO:

#### 1. Datos de identificación personal

Edad: \_\_\_\_\_

Género: \_\_\_\_\_

Centro educativo: \_\_\_\_\_

Año de egreso (como bachiller): \_\_\_\_\_

Asignaturas aprobadas en Formación Docente: \_\_\_\_\_

Primera carrera: \_\_\_\_\_

#### 2. Acerca de la Edad Media

a. ¿Recuerdas haber estudiado la Edad Media en el liceo? ¿En qué nivel?

b. Menciona los personajes (personas o colectivos que por sus cualidades, conocimientos o actitudes se destacan en una determinada actividad) que identificas como pertenecientes a la Edad Media.

---



---

c. Señala los acontecimientos que consideras que pertenecen a la Edad Media.







### 1.1.2. Primeras lecturas

#### 1.1.2.1. ¿QUIÉNES SON?

El conocimiento sobre los estudiantes y descubrir el tono social que caracteriza al grupo del cual forman parte constituyen elementos fundamentales para promover y amplificar las posibilidades cognitivas de cada uno.

La edad y el género se consideran variables importantes a la hora de leer el conjunto del cuestionario y vincular las distintas respuestas que se brindan. En la generación 2018 son 9 mujeres y 7 hombres. En la generación 2019 son 7 mujeres y 7 hombres.

CUADRO 2. Edades de la generación 2018

Edades	19 a 25	26 a 35	36 a 40	Más de 40
Cant. de estudiantes	9	3	2	2

CUADRO 3. Edades de la generación 2019

Edades	19 a 25	26 a 35	36 a 40	Más de 40
Cant. de estudiantes	11	0	2	1

La generación 2018 tiene un poco más del 50 % en la primera franja etaria, mientras que la generación 2019 tiene un 80 %, es decir, que uno de los grupos tiene una mayor cantidad de estudiantes jóvenes que el otro, lo que se relaciona, aunque no de forma definitiva, con el año de egreso de la enseñanza media.

Dicho año de egreso se pregunta de forma específica. Entre los estudiantes de la generación del 2018, el 60 % terminó el bachillerato entre los años 2016 y 2017. Esto significa que, más allá de la edad, la culminación del ciclo fue en el año anterior al ingreso a Formación Docente. Mientras que, entre los estudiantes de la generación del 2019, el porcentaje de egreso del bachillerato en los años 2017 y 2018 fue del 57 %. En este punto los grupos son muy similares.

La edad y el año del egreso de la enseñanza media son dos variables sustanciales para pensar y diseñar estrategias pedagógicas en el aula y también para conocer los planes y programas por los que transitaron. Esta información, a su vez, se vincula con el análisis de las respuestas sobre el recuerdo o no sobre los contenidos de Edad Media.

#### 1.1.2.2. DÓNDE REALIZARON EL ÚLTIMO AÑO DE BACHILLERATO

CUADRO 4. Lugar donde realizaron el último año de bachillerato (generación 2018)

Centro	Maldonado	Rocha	Melo	Minas	Montevideo	Argentina
Cant. estudiantes	11	1	1	1	1	1

CUADRO 5. Lugar donde realizaron el último año de bachillerato (generación 2019)

Centro	Maldonado	Rocha	Minas	Montevideo	No dicen
Cant.	5	1	2	1	5

estudiantes					
-------------	--	--	--	--	--

La gran mayoría de los estudiantes culminaron el bachillerato en el departamento de Maldonado. La región este de Uruguay, en la cual se inscribe, aparece muy poco representada en ambas cohortes.

### 1.1.2.3. TRAYECTORIA ESCOLAR Y DESAFILIACIÓN DE OTRAS CARRERAS

En la generación 2018, solo 3 estudiantes habían emprendido una carrera terciaria antes de iniciar la de profesorado: 2 hicieron la licenciatura en Turismo y 1 no aclara.

En la generación 2019, el abanico se expande. De los 14 estudiantes, 5 de ellos habían comenzado otras carreras terciarias antes que el profesorado de Historia. Las decisiones anteriores estuvieron en Contador Público (2), licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Rematador Público y Abogacía.

Las variaciones en la afiliación al sistema educativo consisten en un elemento a tener en cuenta a la hora de pensar las estrategias pedagógicas a desplegar: las continuidades o interrupciones de cortos o largos períodos en los estudios pueden derivar en diversas circunstancias vinculadas a la presencia o ausencia de exigencias académicas en un tiempo reciente.

Además, conocer las opciones anteriores a elegir el profesorado de Historia puede dar información acerca del perfil vocacional de los estudiantes. Este aspecto se valora como fundamental a la hora de la elección de la docencia como carrera terciaria.

### 1.1.2.4. ¿RECUERDAS HABER ESTUDIADO LA EDAD MEDIA EN EL LICEO?

Cuando se toma la decisión de incluir esta pregunta en el cuestionario, se confía en la posible respuesta: los estudiantes no recuerdan la Edad Media estudiada en el liceo. Existe una razón



bastante suficiente y poderosa: esta casi no existe en términos curriculares. Para que este juicio no sea arbitrario, a continuación, se plantean los lugares de la Edad Media en los Planes y Programas de la Enseñanza Media.

### **En el Ciclo Básico de la Enseñanza Media.**

El Plan 1986 / 1993 del Ciclo Básico Único (C.E.S. Inspección de Historia) es el único programa que establece la Edad Media como contenido específico en la última Unidad de Primer año. A continuación, se expone como se establece.

Unidad 5. LA EDAD MEDIA. Núcleo básico.

1. La coexistencia de tres civilizaciones en el espacio mediterráneo.
2. La cultura islámica.
3. La sociedad feudal.
4. Los cambios económicos y sociales a partir del S XI: Burguesía. Capitalismo comercial.
5. El hombre medieval y su visión del mundo. Manifestaciones culturales.
6. La crisis del mundo medieval.

Lista de conceptos llamados el «núcleo básico» de la Unidad: posesión y propiedad, contrato feudal, señorío, vasallaje, servidumbre, sociedad estamentaria, burguesía, capitalismo comercial, teocentrismo.

En el Programa de Primer año del Plan Reformulación 2006, la Edad Media vuelve a instalarse de una forma similar al Plan 1986.

En la reforma curricular del año 1996 del Ciclo Básico no existió ninguna inclusión de la Edad Media. Se mencionan los títulos de los programas a efectos de dar cuenta de la afirmación anterior. Comprender el mundo actual de Ciencias Sociales (Primer año), Historia: Comprender América (Segundo año), Comprender el Uruguay (Tercer año).

En el Programa de Primer año del Plan Reformulación 2006, la Edad Media vuelve a instalarse de una forma similar al Plan 1986.



## Unidad 4. EL MUNDO MEDIEVAL.

4.1. Conformación de la civilización europea occidental (s. V. –XV). Nacimiento y expansión del islam (s. VII –XV).

4.2. Europa feudal. · Presencia y primacía y de la Iglesia. · Transformaciones económicas y sociales en la Baja Edad Media. · Arte y pensamiento. · Religión, sociedad y cultura islámica.

· Feudo. · Teocentrismo. · Sociedad estamental. · Capital · Burguesía. · Islam. ·

### En el Segundo Ciclo de la Enseñanza Media.

En el Plan Reformulación 2006, la Edad Media tiene un lugar destacado, exclusivamente desde una dimensión específica: el arte.

La Comisión designada para la reformulación de los programas de Historia de segundo año de Ciclo Básico y de segundo año de Bachillerato para el año 2007 comprende entre sus cometidos la propuesta correspondiente a la asignatura Historia del Arte en el segundo ciclo. El estudio de la asignatura Historia del Arte en el plan del Bachillerato Artístico está relacionado en forma específica con los conocimientos a transmitir y las capacidades a desarrollar en los estudiantes que lo eligen como opción.

En las Unidades 4 y 5 del Programa de Historia del Arte para Primer año de Bachillerato Artístico se establecen los siguientes contenidos.

4 – LA EDAD MEDIA Y EL ARTE Ubicación del marco temporal y geográfico con el apoyo de mapas y planos históricos del imperio bizantino de la Alta y la Baja Edad Media. 4.1 – De la basílica romana a la basílica paleocristiana. Simbolismo del cristianismo. 4.2 – La civilización bizantina. Legado griego y romano. El cristianismo ortodoxo y su expansión desde Europa oriental. Los eslavos. Lenguaje arquitectónico y programas: iglesia, monasterio, hipódromo. El jardín. Escultura, mosaico, pintura. Educación, mentalidad y valores. Se sugiere seleccionar ejemplos significativos en: Italia y/o Europa oriental 4.3 – Europa



occidental entre los siglos V y XII. Los pueblos celtas, germánicos y el imperio romano de Occidente. Los reinos medievales. Feudalismo y sociedad. La influencia de normandos, húngaros y musulmanes. El arte románico. Paisaje y asentamiento. De las peregrinaciones a las cruzadas. Conexiones entre Oriente y Occidente. Lenguaje arquitectónico y programas: iglesia, monasterio, fortaleza. Escultura y pintura. Vida cotidiana. Simbología. (Ver aclaraciones). 4.4 – Europa occidental entre los siglos XII y XV. Paisaje y asentamiento. El renacer de las ciudades. Urbanismo medieval. La burguesía. El papel de las órdenes mendicantes. El arte gótico. Lenguaje arquitectónico y programas: catedral, castillo, ayuntamiento, vivienda. El jardín. Escultura, pintura, vitral, tapiz. Vida cotidiana. Simbología. 4.5 – La diáspora judía en Asia, África y Europa en la Edad Media. El barrio judío. La sinagoga. Vida cotidiana. Simbología. \* Se sugiere elegir ejemplos significativos de la serie 4.3 y 4.4. y compararlos con los correspondientes a los ítems 4.1, 4.2, 4.5. y 5.1. Se recomienda estudiar la ciudad de Toledo por su patrimonio cristiano, judío y musulmán.

Unidad 5 – EL ISLAM Y EL ARTE Ubicación del marco temporal y geográfico de la expansión del Islam a partir del siglo VIII con el apoyo de mapas y planos históricos. 5.1 – De Arabia a la difusión de la cultura musulmana. La navegación y el comercio. Urbanismo. Lenguaje arquitectónico y programas: mezquita, palacio, complejo funerario. El jardín. Escultura, pintura, azulejo, tapiz, artes decorativas. Vida cotidiana. Simbología. \*Se sugiere seleccionar ejemplos significativos en el área del Mediterráneo y/Oriente.

La presencia de la Edad Media en los programas de Historia en la Enseñanza Media es exigua, esto parece transformarla en una candidata a formar parte de los contenidos omitidos.

En términos de Elliot Eisner (1997), el gran teórico de la educación y especialista en el diseño curricular, el currículum nulo refiere a lo que no está, a lo que no aparece en ella.

El concepto de currículum nulo posee dos dimensiones: una vinculada con los procesos intelectuales que la escuela deja de lado, y otra con los contenidos ausentes en el aula, tanto por la pérdida de la referencia disciplinar, como por las transformaciones erróneas que se dan por efecto de malas transposiciones didácticas, o por la ausencia definitiva en el currículum prescripto.



Como lo señala el propio autor del concepto, es una «complicada paradoja» escribir acerca de un currículum que no existe. Sin embargo, a pesar de las dificultades o tensiones, el mismo se ha desarrollado.

Por su parte, Meza y Cepeda (2001) recuperan los aportes de Posner (1998) y profundizan en el estudio de las variantes que el currículum nulo puede adquirir. Plantean la siguiente tipología: Currículum nulo por omisión; por reducción cronológica; por preferencia del docente; por falta de preparación del docente; por desfase del conocimiento; por desfase entre la preparación previa del alumno y el nuevo material; por superficialidad; por falta de ejercicio profesional de la carrera original; y por novedad.

Sin embargo, los estudiantes dicen recordar que estudiaron la Edad Media en el Primer Ciclo, más concretamente en el segundo año, como algunos así lo señalan. La Edad Media permanece en el recuerdo de los estudiantes a pasear de tener un lugar muy exiguo casi «nulo». No hay ausencia sino persistencia de la memoria: la gran mayoría de los estudiantes, más del 80%, así lo expresa.

¿A los estudiantes les interesa la Edad Media y por eso la recuerdan? ¿El mundo de las series de televisión o el mundo digital actúan como estímulo o causa de este recuerdo? ¿La Edad Media es un tema que está de moda? Si se piensa en películas y series de televisión o *streaming*, el *boom* de los últimos tiempos, *Game of Thrones* y sus intrincadas historias de príncipes, guerras, lealtades señoriales; o los bosques llenos de criaturas míticas —elfos, orcos, duendes y hadas— en la trilogía del Señor de los Anillos.

¿Hay alguna relación entre los tiempos que vivimos —plagados de incertezas— y los tiempos de la Edad Media, esos que vemos representados en ellas?

También se puede pensar en cierta disposición al recuerdo por encontrarse en un curso de Historia Medieval. Hasta qué punto decir que no hay memoria pone en una situación inicial de desventaja, en términos estudiantiles, a la hora de comenzar el curso frente a una docente

que no conocen y, por tanto, aún no confían de manera plena en la confidencialidad y el respeto con los cuales podrían ser tratadas sus respuestas.

Las reflexiones buscan acercar comprensión a la brecha entre ausencia y persistencia en el recuerdo del mundo medieval enunciada por los estudiantes.

Entonces, si el recuerdo de los estudiantes no se puede correlacionar claramente con la presencia de los contenidos en el currículum prescripto, parece útil analizar el tema desde otra perspectiva.

Una pregunta necesaria: ¿Qué es el currículum?

Al término currículum se le atribuye una gran diversidad de significados. Admite muy diferentes enfoques, niveles de aplicación y ámbitos de elaboración. Por el objetivo que aquí nos ocupa, no se pretende desarrollar o sintetizar sencillamente lo elaborado por la teoría curricular. Pero sí parece conveniente acercar algunas dimensiones de un concepto multifacético, construido y negociado en diversos niveles, que permita una comprensión diferente de las respuestas recibidas en el formulario.

Está el currículum derivado de los Planes y Programas —como se acaba de analizar anteriormente—, el representado en los libros de texto, el que fue «efectivamente» enseñado en clase, y el que los estudiantes aprenden.

Como establece Goodson (2003:217) «...un enfoque del currículum como construcción social, en primer lugar, en el plano de la prescripción misma pero también en los del proceso, la práctica y el discurso.»

Desde esta perspectiva, la noción de currículum no solo asume el carácter regulatorio, sino que asume la clase como el principal escenario de su construcción, porque se genera allí en la interacción entre los profesores y los estudiantes.





Es probable que la Edad Media haya estado presente en un sinnúmero de clases que no se corresponden con su presencia en los currículums prescriptos, pero sí con los currículums contruidos en clase.

Si el currículum instalado en cada clase implica todas estas aristas, los contenidos prescriptos constituyen sólo una de ellas. Es más, analizarlo solo desde este renglón es asumir que los centros educativos «transmiten» aquellos contenidos que los organismos del Estado prescriben.

«El currículum como prescripción sostiene importantes místicas entre la enseñanza estatal y la sociedad.» (Goodson: 218). Las prescripciones curriculares fijan ciertos parámetros, donde las transgresiones y las trascendencias son permitidas mientras se acepten los límites del control estatal.

De hecho, son los profesores los que dan vida al plan de Estudios y hacen posible su realización. «Por tanto, reconocemos que a cada docente —que a partir de su formación, su conocimiento de la materia y del plan de estudios, y ante un grupo particular de alumnos— le corresponde interpretar y adecuar el programa institucional o de la academia de maestros, a una situación particular».<sup>10</sup>

La exploración de estas dimensiones del currículum lleva a pensar que las referencias o los planteos acerca del mundo medieval, no solo no están ceñidas a los planes y programas, sino que las decisiones del enseñante, la vida en las aulas puede hablar más alto.

El protagonismo de los profesores no opaca al de los estudiantes, al contrario. Si el currículum se aleja de un mecanismo regulatorio y se acerca al aula, necesariamente tiene que ver con el encuentro e intercambio entre profesores y estudiantes. El currículum se transforma en una construcción, fruto de los procesos de enseñanza en cada clase.

<sup>10</sup> Díaz Barriga Á.OB.CT.P.47

Entonces, se pueden imaginar distintos contextos de enseñanza y de aprendizaje en los cuales el mundo medieval es invitado por iniciativa del profesor que lo valora necesario o por las posibles preguntas o inquietudes de los estudiantes anteriormente señalados.

La reflexión curricular empieza antes de la clase, en la fundamentación de los proyectos de enseñanza, y continúa en el aula y en la reflexión sobre la acción.

Pensando en las instancias anteriores al aula, se encuentra la propia formación de los enseñantes como tales. Acercar algunas notas sobre la misma parece aportar. Al menos, aunque las «distancias» dentro de los currículums prescriptos sean notorias, en las aulas seguramente no lo sean.

Quizás, adquiera nuevos sentidos la respuesta de una pregunta «clásica» de los estudiantes del profesorado de Historia: ¿Para qué estudiar tanto en esta asignatura (Medieval) si no se «da» en Secundaria?

### **La contextualización de una de las preguntas del cuestionario y el «mapa» de la Historia Medieval en la Educación Superior y en Universidad de la República.**

En el Uruguay, prácticamente toda la formación de Profesores para la Enseñanza Media es pública y terciaria, pero no universitaria. Desde el año 2008 existe un Plan Nacional Integrado de Formación Docente que se extiende a todos los Centros de formación de profesorado dependientes del Consejo de Formación en Educación.

En la actualidad, estos centros son: el Instituto de Profesores Artigas (I. P. A.), los Centros Regionales del Norte, del Litoral, del Suroeste, del Sureste, del Este y del Centro. La carrera de Profesorado de Historia se encuentra en todos los centros señalados.



En la carrera de Profesorado de Historia, es en el Segundo año donde se encuentra la asignatura: Historia Medieval y Temprano Moderna. Como todas las asignaturas, es de carácter anual.

En la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar) en la Licenciatura de Historia, el Plan 2014 inaugura un «sistema de optativas» donde la Historia Medieval es una de las candidatas en el Tercer Semestre.

Los contenidos de los programas de las asignaturas referidas para la carrera de Profesorado y Licenciado poseen núcleos conceptuales similares. A estos elementos en común se suman los docentes que, al menos en el caso del Sur de país, se desempeñan en las aulas de Historia Medieval en ambas instituciones.

### ***1.1.3. Lectura y análisis del segundo módulo de los cuestionarios***

#### **1.1.3.1. LOS PERSONAJES**

La lectura y el análisis de los personajes nombrados por los estudiantes conducen a distintas instancias de reflexión. La primera es la lectura. Para poder realizarla de forma más clara, se trasvasa el contenido de cada uno de los cuestionarios a los cuadros correspondientes a cada generación.

##### **1.1.3.1.1. PERSONAJES MENCIONADOS POR LA GENERACIÓN 2018**

**CUADRO 6. personajes mencionados por la generación 2018**



<b>Personajes</b>	<b>Cantidad de veces que se nombra</b>
Carlomagno	5
Constantino	1
Carlos Martel	2
Juana de Arco	2
Enrique iv	2
Enrique v	2
Juan sin Tierra	1
Elizabeth	1
Isabel I	1
Luis XIV	2
Reyes	6
Gutenberg	1
Leonardo Da Vinci	4
Galileo	3
Copérnico	3
Caballeros templarios	3
Cruzadas	1
Guerreros	1
Papa Bonifacio	2

León x	1
Papas	2
Clero	4
Nobleza	2
Señor feudal	6
Feudal	1
Campesinos	6
Siervos	3
Comerciantes	3
Artesanos	1
Burguesía	1
Los hunos	1

#### 1.1.3.1.1.1. *Lectura desde las variables de tiempo y de espacio*

Tomando en cuenta estas variables, la gran mayoría de los estudiantes menciona personajes dentro del marco temporal de la Edad Media y del mapa de Europa occidental.

Es conveniente señalar la ausencia de cualquier otro actor político que no sea el rey. Los reyes, siempre los reyes, la investidura que hace a ese carácter, parece importar más que las individualidades concretas. Quizás, también, para resguardarse del error, omitieron un nombre.

Todos los personajes políticos —a excepción de Luis XIV, símbolo de rey, pero que no es medieval— coinciden con el período. Todos son europeos occidentales, a excepción de Constantino, el fundador de la Nueva Roma en el vértice entre Europa y Asia: Constantinopla.

En cuanto a Carlomagno, para los estudiantes es el primer emperador cristiano, por ende, no es equiparable a un guerrero, y por eso se distingue. Sin embargo, como bien expresa Le Goff (2003):

Carlomagno, ¿el primer europeo? Dentro de la tradición de los francos y de los bárbaros, Carlomagno es ante todo un gran guerrero. Sus guerras iban a la par de las campañas de cristianización. Pero la fuerza, la violencia y la crueldad fueron rasgos dominantes. (p.30)

La figura de Carlomagno es completamente relevante en relación con el número de veces que lo nombran, así como a su padre, Carlos Martel, a Europa, sin dudar, y a Francia mucho más, mientras que los soberanos ingleses vienen detrás.

Los guerreros, los caballeros templarios, los cruzados se separan de los reyes o de los nobles por la conjunción *y*. Se distingue uno del otro, la diferencia aleja a los reyes de la guerra y también a la guerra de Europa si pensamos en oriente y las cruzadas.

El mundo cultural es convocado por los humanistas italianos, sobre todo.

La sociedad feudal, con feudales y señores feudales a la cabeza, nos lleva a la sociedad tripartita concebida por el obispo Imbernón, en el espacio pleno del Imperio carolingio. Al lado, los campesinos y los siervos son nombrados casi con la misma frecuencia (campesinos 6 y siervos 3; distinta frecuencia que alude al mismo lugar social). Más aisladamente, la burguesía y los artesanos fueron mencionados una sola vez, y los comerciantes 3 veces.

Los hunos, pueblo que ahí se reconoce, a partir de su instalación en la Europa occidental, revelan la llegada de *otro* más que una espacialidad o cultura diversa bastante lejana del corazón europeo.

#### 1.1.3.1.1.2. *Lectura desde las categorías*

Para ordenar la lectura de las respuestas se organizaron y clasificaron en categorías, lo que permite visualizar rápidamente la predominancia de la política, la sociedad o la religión en las respuestas de los estudiantes.

Los personajes políticos —los reyes como los dirigentes políticos por antonomasia, con nombre y sin él— fueron nombrados 25 menciones en el total de los cuestionarios.

Los personajes culturales —aquellos que refieren a cambios en la forma de ver y estar en el mundo— recibieron 11 menciones en total.

Los personajes religiosos —aquellos que aluden tanto al clero como a las jerarquías máximas de la Iglesia— se mencionaron 9 veces.

Los personajes sociales —aquellos que se aluden por pertenecer a un lugar concreto en la sociedad— recibieron 27 menciones en total. Dentro de este universo, a zona más elevadas, nobles, señores y feudal fueron nombrados 9 veces.

¿Por qué separar a los nobles de los guerreros? En los cuestionarios aparecen en su mayoría, por ejemplo, así: «Sr. feudal y guerreros...»; en otros, por ejemplo, aparece así: «Cruzadas, nobles...», en 5 respuestas.

Los campesinos y los siervos son mencionados en 9 oportunidades, y los comerciantes, la burguesía y los artesanos aparecen 5 veces.

Esto, a primera vista, puede sugerir una especie de gran equilibrio en las respuestas, pero puede quedar muy mediatizado cuando se analicen las frecuencias de las respuestas en los cuestionarios.

#### 1.1.3.1.2. PERSONAJES MENCIONADOS POR LA GENERACIÓN 2019

CUADRO 7. personajes mencionados por la generación 2019

Personajes	Cantidad de veces que se nombra
Carlomagno	7
Juana de Arco	6

Isabel la Católica	2
Atila	2
Rey Eduardo	2
Carlos XII	1
Constantino	1
Reyes feudales	1
Enrique Tudor	1
Carlos XII	1
Luis XIV	1
Luis XV	1
Luis XVI	1
León I	1
Torquemada	1
Vizancio [sic]	1
Marco Polo	3
Erik el Rojo	2
Colón	4
Dante	1
Hunos	1
Sajones	1



Robin Hood	1
Señores feudales	1
Rousseau	1
Guttenberg	1

#### 1.1.3.1.2.1. *Lectura desde las variables tiempo y espacio*

Un poco más de la mitad (19 respuestas) son adecuadas en el sentido temporal, es decir, se corresponden con la Edad Media.

La presencia de Europa occidental y de Francia, en particular, es muy significativa: Carlomagno y Juana de Arco son los más nombrados.

En la inadecuación temporal —Luis XIV, Luis XV, Luis XVI— la insistencia espacial persiste.

Inglaterra aparece en un seguro segundo lugar con el rey Eduardo y Enrique Tudor, que ya nos conduce al siglo XVI.

A Constantino, el primer emperador cristiano, y su Nueva Roma se lo nombra una sola vez. Fuera de los límites de Europa occidental, la única mención es Bizancio. El gran imperio, de más de mil años de vida, es señalado en un solo cuestionario (el número 13) y con la falta ortográfica incluida (Vizancio en lugar de Bizancio), lo que puede hablar de la ajenidad del término.

El mundo de los llamados inestables reinos bárbaros aparece en un solo cuestionario junto con el famoso y despiadado Atila, que también es de Europa occidental.

#### 1.1.3.1.2.2. *Lectura desde las categorías*

Los personajes políticos —por antonomasia los reyes— aparecen mencionados 29 veces.

Juana de Arco no es estrictamente una reina, pero, sin embargo, los estudiantes le brindan ese estatus, y por eso se incluye aquí.

Personajes religiosos se nombran a 2, muy célebres e importantes y bien separados temporalmente: uno al inicio de la Edad media y otro al final. No se refieren a los clérigos o a los sacerdotes.

Los personajes sociales que se mencionan, y en 3 oportunidades, son los señores feudales. Por lo tanto, no hay campesinos, ni siervos, ni comerciantes ni artesanos.

Los personajes culturales son escasos, solo 3. De los cuales 1 no corresponde a la época por pertenecer a la Ilustración (siglo XVIII).

Los personajes como grandes navegantes y viajeros aparecen muy fuertemente desde los vikingos hasta el propio Cristóbal Colón. Aquí, temporalmente, se identifica una Edad Media extensa pero justa en sus límites. La precisión temporal que aparece aquí no se corresponde con la observada en el mundo político. Algunos estudiantes que mencionan a estos aventureros los ponen junto a reyes de otra época como Luis XVI o Carlos XII de Suecia.

Los pueblos francos, eslavos del norte, sajones y hunos implicarían una categoría distinta o una separación dentro del renglón cultural, porque son pueblos que se nombran y se destacan por su llegada a Europa occidental.

#### **1.1.3.1.3. COMPARAMOS LA LECTURA DE LOS PERSONAJES MENCIONADOS**

##### **1.1.3.1.3.1. La frecuencia de las respuestas en los cuestionarios**

En la lectura de los cuestionarios, se observa las frecuencias y el número de las respuestas de cada uno. En este aspecto, las diferencias son importantes.

Los estudiantes del 2018 en promedio mencionan a 4 personajes, no hay grandes diferencias entre ellos; por eso el promedio es un dato que puede interesar. En el número son similares, muy equiparables.

Los estudiantes del 2019 sí tienen grandes diferencias en el número de respuestas brindadas en este punto; por lo tanto, un promedio no se consolida como aporte. En 3 cuestionarios se nombran a más de diez personajes y en otros 3 a ninguno. Las distancias en el número que aporta uno u otro son bien distintas.

En el total de personajes nombrados en ambas generaciones son casi idénticas (65 y 66). Sin embargo, las diferencias son notorias en la cantidad de menciones por estudiante, pero también en las categorías donde se integraron a los personajes.

#### **1.1.3.1.3.2. *Acerca de la preeminencia de los personajes mencionados***

La generación del 2018 se puede decir que es más social que la generación 2019 no solo porque superan en cantidad las menciones sociales realizadas a las políticas, sino que, además, la generación 2019 solo nombra, como sectores sociales, a los señores feudales en 2 cuestionarios y en otro a los vasallos. No se señalan ni campesinos, ni comerciantes ni artesanos.

La generación del 2018 parece dibujar una Edad Media más centrada en la imagen de la sociedad de los tres órdenes: en 8 cuestionarios se designan a la nobleza feudal o señores feudales, en otros 9 se mencionan a campesinos y siervos y en otros 3 a la Iglesia. También hay comerciantes en 3 cuestionarios y la burguesía es nombrada en 1.

#### **1.1.3.1.3.3. *GÉNERO***

La mayoría de los personajes nombrados en todas las categorías son hombres, poderosos, reyes o papas, valientes y arriesgados, como Marco Polo, o letrado y exquisito intelectual, como Dante.

Las mujeres vienen detrás, pero están. Las que se nombran son las reinas o las cuasi reinas Juana de Arco e Isabel de Castilla.

El caso de Juana o Santa Juana de Arco, de origen campesina y que se convierte en general del ejército de Francia en la guerra de los Cien Años contra Inglaterra, es bien paradigmático. Es santa luego de haber sido acusada de bruja y hereje, así como fue soldado por cortarse el pelo y disfrazarse de varón y termina siendo general de las tropas que ponen fin al asedio de la ciudad de Orleans. Es una mujer que recorre un camino militar, con gran arrojo y heroísmo, que la hace patrona de la patria francesa. Insistir en su recorrido implica comprender que se valora en ella lo que también se valora en ellos. Quizás no se le quite femineidad a Juana, pero no se les brinda a otros tantos miles que, indudablemente, nuestros estudiantes no conocen.

Isabel de Castilla es una mujer que no planeaba ser reina y se convirtió, junto con su marido, Fernando de Aragón, en el comienzo del reino de las Españas. Aunque pertenece al siglo xv, cuestión ya señalada, la mención en varios cuestionarios, en ambas generaciones, la hace una protagonista interesante de atender.

Las mujeres son tan poderosas como los hombres señalados en la cúspide del poder al frente de los ejércitos más importantes de Europa.

### 1.1.3.2. LOS ACONTECIMIENTOS

#### 1.1.3.2.1. ACONTECIMIENTOS MENCIONADOS POR LA GENERACIÓN 2018

CUADRO 8. Acontecimientos mencionados por la generación 2018

Acontecimiento	Cantidad de veces que se nombra
Cruzadas	4
Invasiones normandas	1
Guerra	1
Caída de Jerusalén	1
Batalla de Lepanto	1
La guerra de los Treinta Años	1
Batalla de Verdún	1
Carta Magna	1
Iglesia	2
Inquisición	1
Islam	1

Bizantino	1
Feudalismo como sistema económico	1
Feudalismo	3
Monarquía sistema político	1
Aparición burguesía	1
Estracto social [sic]	1
Creación de reinos europeos, monarquía	3
Mongoles	1
Brujas	1
Peste Negra	2
Caída del Imperio romano	1
La Caída de Granada	1
Caída de Constantinopla	1
Caída del feudalismo	1

#### 1.1.3.2.1.1. *Los acontecimientos en el espacio y en el tiempo*

Los acontecimientos y la guerra tienen una buena sintonía temporal, de eso deriva que la guerra sea el acontecimiento más mencionado en los cuestionarios.

La historia es la disciplina del tiempo y Fernand Braudel el llamado historiador del tiempo. El tiempo histórico no es único, es plural:

Todo trabajo histórico descompone al tiempo pasado y escoge entre sus realidades cronológicas, según preferencias y exclusividades más o menos conscientes. La historia

tradicional, atenta al tiempo breve, al individuo y al acontecimiento, desde hace largo tiempo nos ha habituado a su relato precipitado, dramático, de corto aliento. (Braudel, 1970, p.63)

Si se piensa desde este lugar conceptual, se comprende que la guerra sea el acontecimiento que más se nombra en los cuestionarios. Las cruzadas se mencionan en 4 y la *guerra* solo en otro (1).

[...] El término acontecimiento. Por lo que a mí se refiere, me gustaría encerrarlo, aprisionarlo, en la corta duración: el acontecimiento es explosivo, tonante. Echa tanto humo que llena la consciencia de los contemporáneos; pero apenas dura, apenas se advierte su llama. (Braudel, 1970, p.63)

Ahora bien, la Caída de Jerusalén es un acontecimiento que se marca en la época antigua, cuando los romanos en el año 73 conquistan Judea y Jerusalén y terminan con su anterior autonomía. Podría pensarse en el fin del asedio a la ciudad y a su toma por Saladino (sultán musulmán), hecho que genera la Tercera Cruzada.

¿Por qué buscar en la inadecuación? Quizás porque el estudiante tiene pautas correctas en la mención de un acontecimiento equivocado. Atrás del hecho hay una noción de que existieron enfrentamientos en las tierras del Cercano Oriente, concretamente en Jerusalén.

La batalla de Verdún, librada del 21 de febrero al 18 de diciembre de 1916, la más larga de las batallas de la Primera Guerra Mundial, enfrentó a franceses y alemanes en el territorio francés. En este caso, la identificación temporal con la Edad Media no está; quizás solo se puede pensar en una aproximación con el espacio francés. Damos cuenta del desacierto, tal vez tenga alguna lectura distinta en el conjunto del cuestionario.

Los otros dos acontecimientos señalados, la batalla de Lepanto y la guerra de los Treinta Años, corresponden a los siglos XVI y XVII, respectivamente.

La creación de los estados europeos, mencionado en 3 cuestionarios, tampoco ingresan en esta categoría, pues la llama del acontecimiento se apaga en el largo proceso de construcción de los estados europeos, no hay creacionismo.



**1.1.3.2.1.2. Hechos que son conceptos**

En 6 cuestionarios se menciona al feudalismo y al surgimiento de un nuevo estrato social como acontecimientos. La caída del sistema feudal comparte este lugar. El fin de un sistema económico y social no implica ni se asimila a un acontecimiento específico. Son construcciones teóricas, analíticas, dispuestas para comprender un mundo en sus estructuras económicas y sociales.

**1.1.3.2.1.3. Hechos que son personajes**

El islam, los mongoles, las brujas y la Iglesia, entre otros, son personajes que pueden aludir a ciertos acontecimientos, pero no lo son. La iglesia y las brujas le dan identidad al período, pero ni la institución ni las mujeres así catalogadas son hechos.

**1.1.3.2.1.4. Hechos que son comienzos y finales**

Las caídas de Roma, de Constantinopla, de Granada, son poderosos acontecimientos que la historia enseña como puntos finales a la Edad Antigua y a la Edad Media.

**1.1.3.2.2. ACONTECIMIENTOS MENCIONADOS POR LA GENERACIÓN 2019**

CUADRO 9. Acontecimientos mencionados por la generación 2019

Acontecimiento	Cantidad de veces que se nombra
Caída Imperio romano de Occidente	4
Saqueo de Roma	1
Guerra	1

Cruzadas	2
Pólvora	1
Vikingos	1
Imperio carolingio	1
Iglesia	1
Islam	1
Feudalismo	2
Inquisición	1
Feudos	1
Comercio y burguesía	1
Conquistas	1
Mercados	1
Absolutismo	1
Teocentrismo	1
Caída de Bizancio	4
Descubrimiento de América	5

#### 1.1.3.2.2.1. *Los acontecimientos en el espacio y en el tiempo*

La gran mayoría de los estudiantes responde señalando uno o más hechos que corresponden al período. Los más nombrados son los hechos de carácter político y, dentro de este, los militares.



Las cruzadas y las conquistas son mencionadas en tres cuestionarios. La guerra vuelve a ser la gran invitada y convocada en este espacio. La mayoría de los acontecimientos aluden al inicio o al final de la Edad Media, cuestión que se analiza en otro apartado.

#### **1.1.3.2.2.2. Hechos que son conceptos**

Feudalismos y feudos son nombrados por 3 cuestionarios. Mercados, absolutismo y teocentrismo también se mencionan. En esta sintonía, la aparición de la burguesía es también referida como un acontecimiento.

Se advierte la profunda confusión en la identificación y en la imposibilidad de diferenciar los hechos de los conceptos por parte de los estudiantes. Si se tiene en cuenta que comienzan el segundo año del profesorado de Historia, la ausencia de herramientas conceptuales propias de la disciplina parece evidente.

#### **1.1.3.2.2.3. Hechos que son personajes**

El islam, una religión monoteísta que surge en el período medieval; la Iglesia, una institución que surge en la antigüedad y vive en nuestra contemporaneidad, y los vikingos, pueblo que se puede asociar a muchos sucesos: ninguno se constituye en acontecimiento con solo nombrarlo.

#### **1.1.3.2.2.4. Hechos que son comienzos y finales**

Los acontecimientos que hacen al inicio de la Edad Media, la Caída del Imperio romano de Occidente, y los que hacen a su final, Caída de Bizancio y Descubrimiento de América, son mencionados en 13 oportunidades.

Son hechos muy relevantes, porque los sucesos suponen un punto de inflexión en la línea temporal de la historia de la civilización occidental y de la humanidad, son un cambio en la etapa histórica. Se debe acercarse a la frecuencia para poder saber cuántos cuestionarios suponen ambos o uno solo de los fenómenos.

#### **1.1.3.2.3. ALGUNAS COMPARACIONES ÚTILES**

Se presenta una Edad Media de mucha quietud, calma, muy exenta de acontecimientos —cosa que es más visible en la generación 2019 que en la 2018—, donde lo que parece claro es

cuándo empieza y cuándo termina. Otorgando un muy buen tributo a su nombre (la edad del medio), lo interesante está antes y después de ella.

Se observa, a partir de las respuestas brindadas por los estudiantes de ambas generaciones, una confusión que lleva a la imposibilidad de discernir acontecimientos de conceptos. La pretensión no es generalizar, sino atender y reflexionar sobre la dificultad de discriminar que los alumnos manifiestan tener en estas y en otras respuestas que más adelante se señalan.

### 1.1.3.3. LOS CONCEPTOS

#### 1.1.3.3.1. ¿CUÁLES SON LOS CONCEPTOS O IDEAS QUE DEFINEN ESTE PERÍODO?

Conocer las ideas principales de los estudiantes sobre el período entendiendo los conceptos como unidad cognitiva de significado, que alude a una construcción mental compleja o a cierta unidad de conocimiento.

#### 1.1.3.3.2. CONCEPTOS MENCIONADOS POR LA GENERACIÓN 2018

CUADRO 10. Conceptos mencionados por la generación 2018

Concepto	Cantidad de veces que se nombra
Feudalismo	9
Feudo	1
Siervo, amo	2
Período de estancamiento, edad oscura	3
Período de cambios en la sociedad	1
Actividades humanas regidas por el culto a Dios	1

Período de oscuridad intelectual, económicamente agrícola. Período de pestes que dan lugar a muertes masivas	1
Inventos	1
Tierra plana	1
Inquisición	1
Intolerancia religiosa	1
Monasterios	1
Papas	1
Dominio de la Iglesia católica sobre la sociedad	1
Religión católica	1
Teocentrismo	3
Nueva forma de gobierno	1
Dependían de los reyes	1
El auge de la monarquía	1
Burguesía	1
Sistema precapitalista	1
Vikingos	1
Enfermedad	1
Enfermedad por falta de higiene	1
Hambre	1

Pandemia	1
Peste	1

#### 1.1.3.3.2.1. *Las variables espacio y tiempo*

Conocer las ideas principales de los estudiantes sobre el período, entendiendo los conceptos como unidad cognitiva de significado y aludiendo a una construcción mental compleja, es la pretensión del cuestionario en este apartado.

En esta categoría, la gran mayoría de los conceptos señalados pertenecen al período y se inscriben en el marco espacial de Europa occidental.

Por su falta de precisión, algunos conceptos no se pueden inscribir en el período —como, por ejemplo, cuando se menciona que hay nuevas formas de gobierno o que en la época dependían de los reyes— y pueden adjudicarse a distintos períodos de la historia.

#### 1.1.3.3.2.2. *Conceptos espejo*

La opción del título del apartado, conceptos espejo, tiene que ver con nombrar la relación indisoluble entre dos conceptos que los estudiantes siempre establecen juntos. La Edad Media y el feudalismo son casi términos intercambiables: 11 de los 16 cuestionarios lo mencionan como concepto.

Aquí, se ubica otra vez lo mencionado en el apartado anterior: la falta de discriminación entre los hechos y los conceptos. Por ejemplo, 4 estudiantes que nombran el concepto de feudalismo lo reiteran como acontecimiento. Quizás, la reiteración también puede tener que ver con subrayar la importancia del feudalismo y no solo con la imposibilidad de discernir de forma correcta las fronteras entre los acontecimientos y los conceptos.

Son 11 los cuestionarios que plantean que la Iglesia sintetiza, con su término, las distintas opciones: teocentrismo, religión católica, papas o monasterios.

**1.1.3.3.2.3. Conceptos que son hechos**

Los vikingos, la enfermedad y la peste no son exactamente conceptos, no son unidades de significado.

¿A qué se alude con *los vikingos*? ¿A las incursiones militares? ¿A su instalación en las islas británicas? ¿A su cultura? ¿A sus orígenes?

Quizás el hambre se puede vincular con una situación más o menos prolongada de escasez y esto pueda adjudicarlo en la categoría conceptual.

**1.1.3.3.2.4. La leyenda negra**

La enfermedad y la peste son conceptos señalados en 5 cuestionarios y se los relaciona con la falta de higiene y con el hambre.

La intolerancia religiosa, la Inquisición, los monasterios y el dominio de la Iglesia conforman otro grupo de ideas que se reiteran en 6 cuestionarios.

Estas ideas expresadas por los estudiantes nos dan indicios de que la Edad Media aparece para ellos como un período estancado y sin desarrollo, una verdadera época oscura.

**1.1.3.3.3. CONCEPTOS MENCIONADOS POR LA GENERACIÓN 2019**

CUADRO 11. Conceptos mencionados por la generación 2019

Concepto	Cantidad de veces que se nombra
Invasión	1
Conquista	2
Caída del Imperio romano	2
Expansión	1

Descubrimiento de América	1
Grandes migraciones y conflictos políticos que generan una nueva forma de organización dentro de Europa	1
El choque de intereses entre Iglesia y Estado	2
Paso de una economía esclavista a nueva forma de feudos y vasallaje	1
Sistema económico, político y social de Europa	1
Ambición por oro y plata	1
Oscuridad en cuanto a conocimientos	1
Edad de los castillos	1
Monarquía absoluta	2
Absolutismo	1
Feudalismo	6
Señor feudal	2
Feudo	2
Vasallo	1
Súbdito	1
Eliminación de esclavitud y vasallaje	1
Burguesía, comerciantes	1
Expansión del cristianismo	1

Religión católica	2
Teocentrismo	1
Eclesiástico	1

#### 1.1.3.3.1. *Las variables espacio y tiempo*

En este caso, la gran mayoría de los conceptos señalados se corresponden al período y a Europa occidental.

La monarquía absoluta, propia de la Europa moderna (siglos xvii y xviii), es señalada en dos cuestionarios. Parece un concepto que no tiene tiempo para los estudiantes. Fácilmente se le adjudica a la monarquía el adjetivo *absoluta*. Pareciera que, dado un rey, es probable que su poder sea absoluto; si no es absoluto es por imposibilidades que le son ajenas y no por su falta de voluntad.

Los reyes medievales son bien distintos a estos, sin embargo, los estudiantes no los consideran así. ¿Qué significa ser rey como institución e investidura de tan larga duración?

#### 1.1.3.3.2. *Conceptos espejo*

El concepto feudalismo es mencionado en 10 cuestionarios. Se vuelve a la lectura de los cuestionarios mencionados con el objetivo de conocer si los estudiantes repiten este concepto en otra respuesta. En 4 cuestionarios también se nombra como acontecimiento.

El feudalismo no solo es el concepto nombrado por la gran mayoría, sino que además se reitera. Insistir, subrayar, repetir se puede vincular con una aspiración de jerarquía que dicho concepto tiene para los estudiantes.

El vasallo, el súbdito, la eliminación de la esclavitud y el vasallaje son conceptos que aparecen en los cuestionarios, que también refieren al feudalismo.

La presencia de la Iglesia en 5 cuestionarios, a través del término teocentrismo o de eclesiástico, aparece como otro gran grupo de conceptos.

### 1.1.3.3.3. *Conceptos que son hechos*

La invasión, la expansión, la caída del Imperio romano son fenómenos que se mencionan en 7 cuestionarios. Son acontecimientos militares concretos que vuelven a mostrar la falta de posibilidades de discriminar las fronteras entre hechos y conceptos, en este caso de forma muy cierta.

### 1.1.3.3.4. *La leyenda negra*

Se menciona como concepto el adjetivo *oscuridad* o casi enunciados como *choque de intereses*. A estos se suman términos, como invasiones, conflictos, el poder de la Iglesia sobre todo lo demás, que justifican el título de este apartado.

### 1.1.3.3.4. REFLEXIONES Y ALGUNAS COMPARACIONES POSIBLES

En primer lugar, los estudiantes de ambas generaciones contestan menos esta categoría que las demás. Por ejemplo, un estudiante que contestó todo el cuestionario en este ítem escribió: «no recuerdo». Parece al menos sugestivo convocar a la memoria en esa instancia y no en los acontecimientos, por ejemplo, en los cuales sí contesta.

Es el espacio donde se vuelven más cautos, donde los silencios ocupan más espacios. Pero, también, estas unidades de significado que son los conceptos pueden expresarse mejor o más fácilmente con enunciados. Así lo entendieron, por lo menos, 5 estudiantes en el total del universo de análisis. Un ejemplo: «Pasó de una economía esclavista a una nueva forma de organización en feudos y vasallaje. Grandes migraciones y conflictos políticos que generan una nueva forma de organización dentro de Europa». Otro ejemplo: «Es un sistema económico feudal. El choque de intereses de la Iglesia y el Estado, en que la primera dictaba profundamente la vida de las personas».

En segundo lugar, la lectura de los conceptos señalados en los cuestionarios, indican los problemas que los estudiantes plantean a la hora de identificar un concepto como tal. Esta dificultad de discriminar un concepto de un acontecimiento es seguro que supera o habla más alto que la propia Edad Media para la formación de los estudiantes como futuros profesores de Historia.



No se pretende sacar conclusiones que se excedan del universo de los cuestionarios aplicados, pero nos parece prudente señalar que aquí hay un problema a indagar que rebasa al mundo medieval, que interroga a la enseñanza de la historia en la formación docente.

En tercer lugar, la comparación tiene la intención de promover y alentar aún más la reflexión y el análisis de los cuestionarios. Este ejercicio lleva a pensar en todas las veces que, como docente de un nuevo curso de un nuevo año, se ha tomado como *viejos* a los *nuevos* estudiantes.

Es claro que las concordancias están, que los títulos o etiquetas poseen ese objetivo de emparentar lo anterior con lo nuevo, pero las generaciones son distintas y la comparación implica reconocer las diferencias.

Los estudiantes del 2018 confunden conceptos con hechos en una frecuencia mínima. Sin embargo, los estudiantes del 2019 lo hacen con una asiduidad muy alta.

La ubicación temporal de los conceptos es casi correcta en su totalidad en la generación 2018, mientras que en la del 2019 no, pues mencionan muchas nociones que están fuera de la Edad Media.

La generación 2018 es más medida, expresa menos, mientras que la generación 2019 se expresa más, elige más vocablos y confecciona enunciados, característica que quizás la conduce a mayores errores.

#### 1.1.3.4. LOS SILENCIOS EN LOS CUESTIONARIOS

En la generación 2018, los 16 estudiantes contestan todo el cuestionario. En la generación 2019, contestan todos excepto uno, pero explica por qué no lo hace. La respuesta que brinda es interesante para pensar en futuros trabajos de investigación acerca de las ideas de los estudiantes: «Sinceramente preferí no completar las preguntas anteriores porque solamente tengo ideas muy vagas y me parece un poco contraproducente». El estudiante expresa de manera clara su decisión de no exponerse, prefiere la hoja en blanco al error al que el docente, con seguridad y en su imaginario, le hará una valoración negativa.

Las seguridades del anonimato, realizar el cuestionario el primer día como actividad inicial, expresar en el cuestionario que nada de lo escrito allí tendrá efectos de ninguna índole en el futuro no son suficientes en el combate de las promesas, quizás no cumplidas, en el transcurso de su vida en el sistema educativo.

Pero no es solo seguridad, también hay otras dudas: ¿es real el interés por conocer estas las ideas que yo tengo como estudiante?; ¿para qué y en qué se va a utilizar el contenido de las palabras vertidas en este cuestionario?

Estas preguntas tienen parte de su respuesta en el instrumento que les presentamos a los estudiantes a fin de año, donde se mostraron muy interesados por las preguntas que se les realizaba y por formar parte del proyecto de trabajo.

#### 1.1.3.5. LAS OBSERVACIONES

El espacio del cuestionario vinculado a las observaciones es muy interesante porque, de alguna manera, invita a los estudiantes a expresarse de forma más abierta y menos encorsetados que en las preguntas anteriores.

En la generación 2018, solo 4 de 16 estudiantes se expresan allí, y, en la generación 2019, lo hacen 11 de 14, lo que demuestra que, otra vez, las diferencias son notorias. Mientras que uno de los grupos opta en su mayoría por el silencio, el otro por las palabras.

##### 1.1.3.5.1. ¿QUÉ EXPRESAN?

La lectura de las observaciones es diferente a la realizada en el resto del cuestionario, puesto que se pretende captar la voz de los estudiantes.

Como se dice en el apartado anterior, el silencio es una decisión que puede corresponderse con el hecho de no comprometerse con palabras que quizás puedan ser juzgadas desde una perspectiva docente tradicional de señalamiento del error. La invitación, quizás, fue confusa y no permitió una cabal comprensión de los estudiantes.

La lectura detenida y la reflexión sobre cada una de las observaciones llevaron a encontrar un cierto orden para organizar el conjunto. De acuerdo a los temas centrales que los estudiantes exponen, se pueden delinear tres grandes universos, que se exponen a continuación.

#### 1.1.3.5.1.1. *Pedido de disculpas*

Un primer universo bien importante, por su amplia presencia, es el pedido de disculpas expresado de la siguiente forma: «Perdón por no recordar» o «No recuerdo nada sobre la edad Media, podría decir que casi nada» (C. 6, 2018).

#### 1.1.3.5.1.2. *Expresiones vinculadas con el período medieval*

El segundo universo consiste en expresiones que se refieren al período medieval: «Las comunidades rurales estaban vinculadas a las poblaciones fortificadas llamadas burgos» (C. 12, 2019); «En la Edad media existió un importante movimiento intelectual que muchas veces se mantiene oculto por los docentes de Historia en el liceo. Se habla de una época oscura pero no sé si fue tan así» (C. 16, 2019).

Es interesante señalar que, si miramos el conjunto del último cuestionario mencionado, la observación anotada no parece coincidir con el resto. ¿Por qué? En ninguna de las otras respuestas aparece algo que se pueda vincular a este enunciado, ni cuando nombra personajes, como señor feudal, pequeños comerciantes, reyes, ni cuando se refiere a conceptos, como conflictos, peste, cambio, feudalismo.

Nada parece anunciar esa observación final; es sencillo señalar la contradicción, pero lo complejo estriba en comprenderla. El estudiante sabe ambas cosas a la vez —lo que recuerda y nombra en las preguntas que se le hace en el cuestionario—, pero también es consciente de que no sabe muchas otras porque los profesores de Historia no se las enseñaron. Se puede decir que el estudiante posee un tercer saber: los profesores de Historia en el liceo no siempre despliegan todo lo que saben, queda algo *oculto*.

Otro estudiante escribe lo siguiente: «He escuchado que algunos han considerado este período como «edad oscura» o diversos comentarios negativos que sin duda en este curso «desmitificaremos»» (C. 13, 2019).

En un sentido parecido, el estudiante apuesta a conocer un nuevo saber en este curso. Parece bastante determinado a conocer un mundo medieval diferente, y le adjudica de manera muy oportuna al curso la responsabilidad de realizarlo.

### 1.1.3.5.1.3. Expectativas

El tercer universo se refiere a las expectativas: «Mis expectativas son adquirir los conocimientos para dar la clase» (C. 7, 2019); «Respecto al curso, mis expectativas son tener un buen curso y aprovechar el tiempo de la asignatura para obtener conocimientos de la misma. Espero trabajar lo suficiente con esfuerzo, para promover el curso con conocimientos sólidos» (C. 8, 2019); «Con respecto al curso, tengo muchas expectativas y espero el mayor de los éxitos para mis compañeros y para mí» (C. 10, 2019); «Las expectativas que tengo para este curso es poder ilustrarme de conocimiento» (C. 14, 2019).

Las perspectivas de los estudiantes se vinculan con la necesidad de aprender, de saber sobre la asignatura, para luego poder enseñar. Las palabras que los estudiantes asocian con su propio aprendizaje —ilustrar, obtener y adquirir— parecen relacionarse con una concepción bancaria de aprendizaje. Como se ha planteado en este trabajo, el aprendizaje es una actividad interna, no consiste en la asunción pasiva de verdades llegadas desde fuera. La actividad constructiva del sujeto supone relacionar los conceptos anteriores, ya adquiridos, con lo nuevo. Esta constituye una pista bien interesante, dado que existe un fuerte consenso en relacionar las formas de aprendizaje con los estilos de enseñanza.

## 1.2. Conversaciones en el gran y pequeño grupo

Las observaciones, en las clases en sí, en muchas oportunidades son coincidentes y subrayan algunos de los datos relevados en los cuestionarios, y en otras aportan novedades que parece pertinente destacar. Las observaciones se fueron registrando en un cuaderno a lo largo del año. Se atendieron sobre todo las realizadas de forma bien espontánea. Las voces de Eloísa, Giannina y Mauricio, sin duda, fueron las que se escucharon más fuertes.

Las preguntas son sobre todo un conjunto de *¿por qué?* y se han elegido algunas por su alta frecuencia en ambas generaciones. Todas se establecieron en clase, algunas en los minutos antes de empezar y la mayoría durante su transcurso. Por eso mismo, señalamos el gran grupo

o pequeños grupos que se forman al inicio. Todas las preguntas elegidas, en este caso, son espontáneas. Parecen casi descolgadas del curso de la clase.

Esta ruta de trabajo permitió involucrar a los estudiantes en la investigación, lo cual le imprimió vitalidad y nuevos insumos.

### ***1.2.1. ¿Por qué los profesores de Historia dicen que la Edad Media no sirve para nada?***

En distintos momentos del año, durante la clase, los estudiantes hacen muchas preguntas. Algunas de ellas se relacionan con la importancia del período en sí mismo: «¿Por qué los profesores de Historia dicen que la Edad Media no sirve para nada?». En voz baja, minutos antes de comenzar.

Aquí tenemos un tema bien interesante, al que los cuestionarios solo se acercan cuando se interroga sobre si se tiene recuerdo del tema por su paso en la enseñanza media. La pregunta a la que se hace referencia no la realizó un solo estudiante, sino que la hicieron varios, y refleja una especie de deslegitimación los profesores de Historia hacia los contenidos de la Edad Media. Los estudiantes en charlas informales comentaron, además, apreciaciones realizadas por algunos profesores.

Parece que los contenidos del mundo medieval no son muy necesarios y por eso no son muy apreciados. ¿Necesarios para qué? La primera respuesta es curricular. Los programas de enseñanza media no convocan estos contenidos (cuestión que se desarrolló en una de las preguntas del cuestionario), por ende, no son útiles para los estudiantes del profesorado de Historia, que proyectan su práctica docente.

La segunda respuesta puede ser llamada de índole historiográfica. ¿El valor de los contenidos sobre la Edad Media compromete la comprensión de otros? Esta pregunta se vincula con una respuesta obtenida en los cuestionarios. Con mucha admiración, un estudiante decía: «Ahora pude entender muchas cosas de Historia Americana 1».

No se espera que la Historia de la Edad Media aporte pautas sólidas para la comprensión de otros contenidos. La Edad Media, desde su formulación, tuvo casi de manera inmediata una connotación negativa. La idea misma de una edad del medio entre el mundo de la Antigüedad clásica y un mundo moderno contribuyó desde el inicio a dicha connotación.

La Edad Media es una «convención cronológica» que ha ido consolidándose en la cultura común de la Época Moderna y Contemporánea. Tiene su origen en las reflexiones de los humanistas de los siglos XV y XVI, animados por la esperanza de una nueva era de renacimiento cultural y de recuperación general. (Sergi, 2000, p.6)

### 1.2.2. *¿Por qué todavía no hablamos de feudalismo?*

Esta pregunta es casi un reclamo. En el mes de mayo, el curso no se había dedicado en ningún momento al tema. Si pensamos que es el concepto que todos o casi todos disponen sobre el período, es lógica su defensa. Se confirma una de las etiquetas (conceptos espejo): el lazo indisoluble entre el período y el feudalismo, que aparece claramente. Las clases de Historia Medieval no están confirmando su saber, de ahí la incomodidad o desconfianza que se manifiesta en la pregunta realizada con cierto desdén.

### 1.2.3. *¿Por qué se da así la Edad Media en el liceo?*

Uno de los problemas de la pregunta es su formulación, pero así se transcribe porque, según los conversado oralmente, el *así* implicaba un todo que el estudiante no podía definir de otra forma. Las diferencias son las que más convocaron esa pregunta. El estudiante nos decía «así de cómo se hicieron cristianos [sic], cómo era el matrimonio, qué significaba el bosque». Lo sustancial estriba en el *qué*, en los contenidos puestos en juego en el aula.

### 1.2.4. *¿Por qué en las otras historias no tratamos estas cosas?*

El tema omitido en la pregunta de la estudiante puede ser catalogado como historia cultural. La clase analizaba el tema de la relación de la sociedad medieval con la muerte, el lugar de la Iglesia según Delumeau (1992) y Le Goff (1999). Estas apreciaciones más concretas de la

clase en cuestión señalan un campo de la Historia poco presente, según la estudiante, en las otras asignaturas.

No pretendo sintetizar en una frase lo que significa el desarrollo de la historia cultural, sino dar cuenta de una forma de hacer historia, con una relevancia esencial en nuestro campo más específico. Este despliegue implica definiciones nunca exentas de discusión: «Yo diría que ha habido dos grandes cambios: por una parte, el descubrimiento de la vida cotidiana y, por la otra, lo que llamo la invención de la invención» (Burke, 2007, p.112) De algún modo, la cultura ya no es solo el reflejo de una sociedad, sino que es altamente creativa y autónoma, los significados dependen del contexto. La influencia de la antropología de Clifford Geertz (1987) podría casi establecerse como un método, en la medida en que busca la particularidad, el verdadero tejido que procura encontrar los sentidos de conexión.

### 1.3. Conversaciones con el docente de Historia Moderna

La primera aclaración es que la composición del grupo de Historia Moderna no se corresponde exactamente con todos los estudiantes de Historia Medieval del año anterior. La generación 2018 pasa en un gran porcentaje a cursar tercer año, pero al grupo se le suman otros estudiantes.

Frente a algunos temas, como por ejemplo la crisis del siglo XIV, los estudiantes no aclaran que lo estudiaron el año anterior. El docente, con quien mantuvimos una conversación al inicio del 2019, quería certificar algunos temas conmigo porque los estudiantes, expresa el profesor, no le dicen la verdad sobre lo trabajado en el curso. El docente comenta, además, que «las referencias al curso de Historia Medieval la realizan cuando se mencionan autores que ya leyeron».

Durante el curso, se mantuvieron reuniones con el docente, pero el asunto central fueron los estudiantes, sus características, sus rendimientos. No se pudieron originar instancias dedicadas exclusivamente a discutir los contenidos, las ideas principales, o las relaciones que establecen los estudiantes en sus clases.

Es interesante dar cuenta, de encuentros no previstos con el colega mencionado y con otros de la carrera de Historia, fundamentalmente en instancias de evaluación. En distintas asignaturas

se convoca a la Edad Media, de manera lateral a propósito de otros temas o procesos históricos. Los estudiantes comunican y relacionan algunas ideas o conceptos que pueden brindar pautas sobre los significados construidos en el curso. Un ejemplo es la referencia y la discusión sobre la «oscuridad de la Edad Media», cuando se involucra este concepto de manera antinómica con el Renacimiento. La cercanía o lejanía con la Antigüedad clásica, como fuente en las formas de pensar y de expresión artística de la Europa moderna también es un lugar donde los significados se encuentran o se problematizan.

#### 1.4. Cuestionario en el final del año

Sobre el final, se vuelve al inicio. Es pertinente recordar uno de los objetivos específicos que ha guiado este trabajo: explorar los posibles impactos de la enseñanza en algunos de los conceptos identificados y registrados en los estudiantes al inicio.

¿Qué posibilidades reales hay de explorar estos cambios en los estudiantes? ¿Cómo lograr un estudio de larga duración que capte parte de estos cambios?

El camino emprendido consistió en construir un instrumento capaz de registrar ciertos cambios en las ideas iniciales de los estudiantes, a partir de la enseñanza de la asignatura y el transcurso de la carrera.

En este punto, vale recordar que esta es la zona menos transitada en la investigación sobre las concepciones previas de los estudiantes y, de manera paradójica, quizás por eso se vuelve bien importante.

Keith Barton (2010), en ese sentido, afirma que la necesidad más grande en el área de la investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia es hacer estudios de larga duración sobre cómo las ideas de los estudiantes cambian como resultado de la docencia.

A continuación, se presenta el instrumento elaborado (cuestionario) que se aplicó en el último día de clases en el 2018 y en el 2019. Se mantuvieron las mismas condiciones con respecto al anonimato y la reserva, pero en otras condiciones. El conocimiento de todo un año juntos de trabajo puede valorarse como un elemento asegurador, de mayor confianza.





En esta oportunidad, se evidenciaron aún más las razones y los objetivos de aplicar este último cuestionario. Los estudiantes preguntaron, conversaron y se iniciaron charlas con todo el grupo y en pequeños grupos. Como afirman Barton y Levstik (2009), los estudiantes exhiben el aprecio por el interés mostrado en conocer sus ideas.

Por otra parte, transparentar la propia práctica docente y exponer las razones de las decisiones adoptadas constituyen caminos beneficiosos para la formación de los estudiantes como futuros docentes.

Los estudiantes de la generación 2018 que completaron la propuesta fueron 14, y los que lo hicieron de la generación 2019, 10 estudiantes. Las diferencias de número con respecto al cuestionario inicial se deben tanto a faltas ocasionales como a desafilaciones de la asignatura.

#### CUADRO 12. Cuestionario al final de las clases

Si tuvieras que elegir una de las siguientes frases para caracterizar la Europa medieval, ¿cuál de ellas elegirías?:

1. La gente simple no estaba interesada en el año en que vivía, ni en el tiempo de las estaciones ni en el ritmo del día y la noche.



2. Muchas veces esperando un milagro que lo salvara de una epidemia.
3. El feudalismo es un sistema de gobierno y de organización económica, social y política propio de este mundo.
4. El principal alimento básico era el grano, que se procesaba para hacer pan y gachas pero que también se usaba en la elaboración de cerveza.
5. Debemos esperar grandes diferencias entre los niveles sociales y los hogares.

¿El curso te brindó alguna noción nueva sobre la Edad Media? Menciona por lo menos una.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### 1.4.1. Lectura, reflexiones y nuevas interrogantes

Para continuar el orden que se estableció para el análisis de los cuestionarios del inicio de clases, se comienza por la lectura de las respuestas brindadas por cada generación, de manera separada.

#### 1.4.1.1. ¿CUÁL FUE LA FRASE ELEGIDA POR LA GENERACIÓN 2018?

CUADRO 13. Frase elegida por la generación 2018

Número de frase	Cantidad de veces elegida por estudiantes
-----------------	---

1	4
2	5
3	3
4	0
5	2

Las frases 1 y 2 pueden vincularse con una historiografía que busca y pregunta sobre un pasado medieval que se construye desde la otredad: «Amablemente, la historia medieval reclama esa marginalidad» (Freedman, y Spiegel, 1998, p.679). Más de la mitad de los estudiantes las eligieron.

Ninguno de ellos eligió la frase 4, que podía interpretarse desde la misma posibilidad historiográfica que la 1 y la 2. ¿Qué motivos hay detrás que llevan a no elegirla? No se sabe, pero quizás fue desestimada por tener alguna palabra desconocida o por carecer del poder de síntesis que se solicitaba.

La respuesta 3 puede ser llamada como el regreso sobre sí mismo. La frase, vinculada al feudalismo, fue elegida por 3 estudiantes, una frecuencia interesante que parece hablar de la reafirmación de algunas de las ideas iniciales. Como se recuerda, la palabra feudalismo se asociaba a un concepto, a un acontecimiento y a un personaje. En términos de este trabajo, el concepto espejo: Edad Media = feudalismo.

La elección de las frases no conduce a juicios definitivos. Apenas es un comienzo para conocer posibles cambios y permanencias en algunas de las ideas principales que los estudiantes eligen expresar sobre el período. Este todo se delinea como un nuevo conocimiento, se convierte en la una nueva materia prima para reflexionar y repensar nuestra propia práctica docente.

La elección de la frase 5 puede hablar de una concepción casi sociológica de la historia, porque la frase alude a una realidad social que puede trazarse en distintos períodos históricos, que no es exclusiva del mundo medieval.

#### 1.4.1.2. ¿CUÁL FUE LA FRASE ELEGIDA POR LA GENERACIÓN 2019?

CUADRO 14. Frase elegida por la generación 2019

Número de frase	Cantidad de veces elegida por estudiantes
1	2
2	1
3	2
4	3
5	2

El espectro de la elección de las frases es mayor, pues todas son elegidas, lo que hace que la distribución sea equitativa, y la más seleccionada es la 4.

#### 1.4.1.3. ANÁLISIS DE LA PREGUNTA FORMULADA EN EL CUESTIONARIO FINAL

Se analizará a continuación la siguiente pregunta formulada en el cuestionario realizado al finalizar las clases: ¿El curso te brindó alguna noción nueva sobre la Edad Media? Menciona por los menos una.

##### 1.4.1.3.1. RESPUESTAS DE LA GENERACIÓN 2018

Todas las respuestas son sumamente valiosas. En primer lugar, porque constituyen una devolución del trabajo compartido en el aula y, en segundo lugar, porque conforma un material que anima a profundizar este trabajo.

El análisis de todas estas expresiones posee un alto valor en sí mismo, es una oportunidad para conocer lo que piensan los estudiantes y una excelente devolución de ellos. Los estudiantes se sintieron muy satisfechos al saber para qué estaban contestando estas preguntas. Por supuesto, en esto también va el compromiso de dar cuenta del conjunto del trabajo el año próximo. El valor de todas las expresiones se acrecienta cuando lo conectamos con las instancias anteriores.

A continuación, se presenta los contenidos principales de las palabras vertidas por los estudiantes. El orden y las etiquetas elegidas son producto de un primer análisis. Seguramente, estas decisiones puedan modificarse luego de realizar esta reflexión inicial, pero, a riesgo de la contradicción, parece importante plasmarla.

#### 1.4.1.3.1.1. *Una primera: heterogeneidad*

«Una Europa heterogénea, con particularismos, todos los ámbitos según la región» (C. 5).

«Una Europa disgregada con fuertes regionalismos» (C. 6).

«Me permitió ver la Edad Media como un espacio heterogéneo, en el que las características, que suponía generales a toda Europa, en realidad son regionales y limitadas en el tiempo» (C. 9).

#### 1.4.1.3.1.2. *Una segunda: feudalismo*

«Sin duda, entender a fondo el sistema feudal, sus estructuras, sus áreas de influencia» (C. 1).

«El curso me sirvió para entender que la Edad Media no solo se centra en el sistema feudal, es más que eso» (C. 4).

«El feudalismo no es algo global en la Edad Media, sino que fue una época para determinadas zonas de Europa y no duró todo el período» (C. 12).

#### 1.4.1.3.1.3. *Una tercera: la Edad Media como período*

«Interesantes, nuevas y diferentes nociones. Entre ellas que no podemos asociar el feudalismo con la Edad Media en general, sino que corresponde a un cierto período y espacio geográfico» (C. 7).

«En realidad, me afirmó y me amplió la idea que tenía de la misma [Edad Media]» (C. 3).

«Una idea que queda en mí es la planteada en una clase, con respecto al *castillismo*, por ejemplo: entiendo que muchas veces tenemos cierta idea sobre este período (castillos o formas de organización política) que en realidad no responden a toda la Edad Media, sino a determinadas etapas dentro de la etapa» (C. 10).

«Me ayudó a generarme una idea más clara de un período histórico que me es difícil de comprender, sobre todo en el sentido de derribar la idea preconcebida de que el período medieval fue una época oscura» (C. 11).

«No existió una Edad Media propiamente dicha en todas las regiones. Hay diferentes interpretaciones según los autores» (C. 13).

#### 1.4.1.3.1.4. Una cuarta: las novedades

«Uno de los aspectos nuevos fueron las invenciones que se crearon en esa época y también me sirvió para aprender nuevos aspectos del islam, de los cuales no tenía idea» (C. 2).

«Una sociedad religiosa, pero no como yo la entendía» (C. 6).

«Me quedó un poco más clara la noción en cuanto a la conformación de la sociedad, la diferencia entre un siervo y un campesino, de cómo fue todo el proceso de «desprendimiento» por así decirlo del esclavo como tal» (C. 8).

«También me dio una idea general de España que no conocía, que me sirvió para comprender otras asignaturas, como Historia Americana 1» (C. 12).

«La dificultad de poder abordar los temas por separado, es decir, la política, lo económico, lo social. Entender que el feudalismo no es la Edad Media o mejor dicho al revés» (C. 14).

«El papel de Bizancio [...] y del islam» (C. 7).

#### 1.4.1.3.2. RESPUESTAS DE LA GENERACIÓN 2019

Aunque suene un poco obvio, es pertinente aclarar que la lectura y el posterior análisis de esta generación se hacen después de realizarse en la generación 2018. ¿Por qué destacar una obviedad? Porque la experiencia ya transitada hace que se dirija a la búsqueda de similitudes y diferencias con lo ya hecho. En la evidencia de esto, el orden que se asume es el otorgado para la generación anterior. Las diferencias no se ocultan con las etiquetas elegidas, pues los énfasis, los temas, las justificaciones son diferentes.

##### 1.4.1.3.1.1. Una primera: heterogeneidad

«La diferencia de organización y modos de vida dentro de la Europa medieval y dentro del Imperio de Oriente» (C. 1).

##### 1.4.1.3.1.2. Una segunda: feudalismo

«El derribo de varios mitos: 1) el tema del feudalismo y su generalización, 2) las disputas entre las sedes cristianas de la época, 3) la existencia de más de una sede cristiana» (C. 3).

«De que no necesariamente todo el sistema feudal era de una sola manera, ni que era un sistema dominante en toda la Europa occidental» (C. 7).

«El curso ha brindado una visión sobre el feudalismo y Oriente» (C. 8).

##### 1.4.1.3.1.3. Una tercera: Edad Media

«A partir del año 1000 surgieron una serie de cambios a nivel económico (formas de arar la tierra), aumentó la población. El avance del feudalismo» (C. 6).

«Sí. La noción de la revolución del año 1000 en Europa. Me gustó ese tema» (C. 9).

«Antes del curso de Historia Medieval tenía otra perspectiva, la de una edad media toda feudal y que el miedo era lo único que las personas tenían» (C. 8).

«Sí, lo relativo a las cronologías y las pluralidades del tiempo medieval. Poder visualizar las distancias entre el conocimiento historiográfico y las vivencias de los protagonistas» (C. 10).

#### 1.4.1.3.1.4. *Una cuarta: novedades*

«Todo el tramo del curso relacionado con las invasiones moras a Europa era desconocido para mí» (C. 2).

«El surgimiento y consolidación de la Iglesia católica y el proceso de unificación del credo. El contraste entre Europa y España durante este período, sobre todo desde la conquista musulmana» (C. 4).

«Me cambió la visión que tenía sobre la mujer, creía que era totalmente sometida y no era tan así» (C. 5).

#### 1.4.1. *Notas finales del análisis*

Las expresiones realizadas por ambas cohortes en el último instrumento son las que orientan los siguientes renglones de análisis.

##### 1.4.1.1. LA POLIFONÍA NECESARIA

La Edad Media entiende más de regiones que de modelos o generalizaciones. El carácter polifónico establecido —por Davies, Halsall y Reynolds (2006) y por Wickham (2018), entre otros— implica salir de la tendencia a reconocer un pasado común europeo, como un todo, que deja atrás las síntesis de las historiografías nacionales, muy buenas, solo para tierras entre el Loira y el Rin.

Podemos pensar que los estudiantes lograron visualizar que la organización de territorios, de la comunidad con los centros de autoridad y el modo en que ella se ejerce es diferente.

##### 1.4.1.2. EL FEUDALISMO ES UNA PERMANENCIA

El feudalismo es aún una permanencia, según los estudiantes, pero con modificaciones respecto a las señaladas al inicio del año. La versión de feudalismo, así, aparece muy mediatizada. Por ejemplo: «El feudalismo, no estuvo todo el tiempo y en todos los lugares», o «El curso me sirvió para entender que la Edad Media no solo se centra en el sistema feudal, es más que eso».





La visión de la Iglesia, «que todo lo dominaba», con personajes centrales como los papas o los famosos inquisidores, se ha modificado. Algunas expresiones así lo indican: «Una sociedad religiosa, pero no como yo la entendía».

### 1.4.1.3. LA EDAD MEDIA NO ES UN SIGLO

La Edad Media no es un siglo. No es un siglo como el XVI o el XVII y tampoco es un período con características fácilmente reconocibles como el Renacimiento, el Barroco o el Romanticismo; es más bien una secuencia de siglos que recibió su nombre de un humanista [...] (Eco, 2018, p.11)

Parte de la originalidad del período está captada de forma brillante por el autor Umberto Eco. Es un período difícil de definir porque tiene distintos tiempos o momentos, no existe una sola Edad Media. Por lo tanto, no se la puede reconocer solo a través de dos o tres conceptos.

Los estudiantes, de forma explícita, así lo reconocen: «Me ayudó a generarme una idea más clara de un período histórico que me es difícil de comprender, sobre todo en el sentido de derribar la idea preconcebida de que el período medieval fue una época oscura» (C. 11, 2018); «De que no necesariamente todo el sistema feudal era de una sola manera, ni que era un sistema dominante en toda la Europa occidental» (C. 7, 2019).

La monotonía, la ausencia de distintos tiempos, parece bastante revertida. La revolución del año 1000 y los castillos son señalados como distintos momentos en este largo período.

La Edad Media es un período radicalmente distinto al nuestro. Las frases más elegidas parecen aludir a esa diferencia constructora de otredad. Hace tiempo, Fumagalli (1988) lo describía así:

El cambio de las estaciones, el paso de la abundancia a la carestía, de la paz a la guerra, de la salud a la enfermedad, de la vida a la muerte, regulaba la existencia de los hombres, ligados como estaban a las leyes de la naturaleza y desprovistos de los medios adecuados para contrarrestarlas. Una naturaleza en la cual estaban como inmersos, en gran parte salvaje, no modificada sensiblemente por la mano del hombre, más aún, dominante, madre, madrastra, donante de vida y de muerte, cuya ambigua voluntad se escrutaba observando los astros y los eclipses de sol y de luna, que tanto temor infundían en la mayoría. (p.15)

## CUARTA PARTE

## Reflexiones finales

### 1. Consideraciones y apuntes finales

#### 1.1. La vitalidad de la comparación entre las generaciones

La lectura de los cuestionarios de ambas generaciones ha animado a la reflexión no solo en la búsqueda de semejanzas y diferencias, sino también en la asunción, que muchas veces en la práctica de enseñanza se deja a un lado.

Los estudiantes son distintos entre sí, y para saber lo que conocen hay que preguntarles. Muchas veces, resguardados en la experiencia docente, se concluyen cuestiones que están alejadas de la realidad. Al respecto, ya en la lectura de los primeros cuestionarios se afirmaba esta circunstancia, que luego se reconocen en los posteriores.

El conocimiento de los estudiantes constituye una piedra angular para generar buenas prácticas de enseñanza y, por supuesto, más aún si están orientadas al cambio en las concepciones previas de los estudiantes.

Así como existen distintas formas de pensar sobre las concepciones iniciales de los estudiantes, también hay diferentes posturas sobre sus posibilidades de cambio. ¿Cuáles son las mejores estrategias o enfoques de enseñanza para el cumplimiento de ese objetivo? ¿Alcanza o es suficiente indicar a los estudiantes los «acontecimientos correctos» frente a los erróneos?

La transmisión de cierta información por parte del docente no es suficiente para que el otro aprenda. En la primera parte de este trabajo se ha tratado de dar cuenta de un concepto de aprendizaje que se aleja de la idea de la recepción pasiva y neutral. Si esto se asume así, se compromete una concepción de enseñanza o de «buena enseñanza» que se corresponda, que

dialogue. Por ende, las estrategias docentes deberían involucrar diseños en los cuales esa nueva información sea capaz de cobrar sentido para los estudiantes.

Posibilitar la creación de caminos donde los estudiantes se involucren con la información, interactúen, imaginen y puedan crear una visión alternativa a la que ellos mismos poseían.

La enseñanza debe colaborar para que los estudiantes realicen sus propias interrogantes o le otorguen otros significados a las «viejas» preguntas.

Por otro lado, la metodología empleada permitió involucrar a los estudiantes en la investigación, lo cual le imprimió vitalidad y nuevos insumos.

Existe otro aspecto a destacar, muy atractivo, pensando en los estudiantes como futuros profesores de Historia, quienes transitaron por un curso donde la importancia de conocer las ideas de las cuales son portadores fue un camino sustancial, una experiencia compartida: el hecho de que el docente explicita los objetivos o los problemas se transforma en una ocasión muy valiosa para los aprendientes, pues los motiva a interesarse y a preguntar. En la segunda parte de este trabajo, se ha hecho referencia al valor de la pregunta en las prácticas de enseñanza, sobre todo en el nivel terciario.

En definitiva, se genera un ámbito que alienta a generar, en los estudiantes, mecanismos de metacognición vinculados a las concepciones previas, sustanciales en su formación inicial. Armas Castro (en Arrondo, y Bembo, 2001) hace explícita la conformidad y la necesidad del trabajo con las concepciones previas en la formación de profesores de Historia:

La perspectiva constructivista ha puesto de manifiesto el papel trascendental de las ideas de los estudiantes en la incorporación de nuevos aprendizajes. Los profesores en formación deben familiarizarse sobre las concepciones de los alumnos sobre la historia y sus métodos, conocer las dificultades (Shemilt, 1987), conocer sus dificultades específicas que presentan sobre los conceptos históricos (Carretero, y Pozo, 1987; Ashby, y Lee, 1987). (p.36)

## 1.2. Conceptos espejo

Las ideas de los estudiantes en relación con los conceptos fueron analizadas en casi todas las zonas del trabajo. Dichos estudiantes establecen, desde el inicio, el feudalismo como la noción más oportuna para transitar durante todo el período. La adherencia al concepto es lo que aporta uniformidad al período: un mundo que no cambia, que, por tanto, puede comprenderse a través de esa llave conceptual, un mundo rodeado de reyes, vasallos, nobles, guerreros y siervos, de personajes que dan cuenta del mundo feudal, y la religión expresada en el «dominio de la Iglesia en toda la sociedad», identificada solo con los papas o los inquisidores.

En este espacio lo que se quiere destacar es la dificultad que suscita la asunción de otras realidades conceptuales cuando las que se tienen aceptadas son tan seguras, amplias y, por tanto, útiles. Las novedades expresadas por los estudiantes —no hay una sola y única Iglesia cristiana, el mundo oriental, el Imperio bizantino, Oriente, las diferencias dentro de Europa—, solo se pueden integrar cuando se mediatizan y modifican los llamados, en este trabajo, conceptos espejo.

¿Qué se quiere decir? La importancia de mediatizar los conceptos espejo en el tiempo y en el espacio no solo estriba en su valor, sino además incide de manera muy fuerte en todo un mundo de conceptos que difícilmente se integren con la primacía de los conceptos centrales.

## 1.3 Confusión entre acontecimientos y conceptos

La falta de precisión, la imposibilidad de discriminar entre conceptos y acontecimientos, parece un tema y, a la vez, un problema fundamental en su formación como estudiantes de segundo año del profesorado de Historia.

No se pretende generalizar, pero pensar un poco más allá del mundo medieval puede ser útil. Tal vez, desarrollar alguna ruta de investigación desde otro lugar de la disciplina pueda volcar más insumos a los elementos señalados.

La especialización, dentro de la disciplina, origina cada vez más campos de conocimientos específicos que exigen tratamientos que atiendan esta realidad. ¿Las especificidades dentro

del campo de la historia hacen a nuevas especificidades en el terreno de la didáctica? No necesariamente la interrogante busca trazar un supuesto isomorfismo entre una y otra disciplina, esto es, una didáctica de enseñanza en nivel terciario de historia uruguaya, de americana y más. Se trata de encontrar las posibilidades de desarrollo de la didáctica de la historia atendiendo, a la hora de su enseñanza, las distintas especialidades de la disciplina. Cuestión bastante visible en la historia del arte y en la llamada historia reciente.

Como lo ha advertido Alicia Camilloni (en Camilloni, 2007, y en Bazán, y Devoto 2013), las didácticas de las disciplinas cambian por distintas razones, tienen diferentes ritmos de desarrollo y están basados en enfoques teóricos diversos. No existe un desarrollo o progreso único de las didácticas específicas disciplinares, sino que constituye un territorio plural y polifónico.

«El campo de la didáctica adquiere una diferenciación interna, surgiendo campos que reclaman ámbitos de trabajo e investigación claramente delimitados, que —a su vez— son normales en todo proceso de disciplinarización» (Bolívar, 2008, p.75).

#### 1.4. Los distintos tiempos

El tiempo y el espacio son las variables por excelencia que hacen a la historia. No se pretende desarrollar esta afirmación porque, directamente, se debería comenzar otro trabajo. La intención es reflexionar sobre los tiempos convocados por los estudiantes de Historia del segundo año de Formación Docente del Cerp del Este, el universo de análisis de esta investigación, lo que se ha realizado en distintos momentos y en cada estudio de los cuestionarios realizados pero que parece oportuno reiterarlo hacia el final.

Se recuerda que los límites cronológicos de la Edad Media estaban muy bien entendidos por la generación 2019 y algo menos por los estudiantes del 2018. Los acontecimientos que marcan el inicio y el final de la época son nombrados asertivamente.

Luego se mencionan conceptos que perduran los 1016 años. Como decíamos en el apartado anterior, los acontecimientos son muy exigüos y a veces son confundidos por personajes (vikings, islam, hunos, francos).



La fuerte asociación entre el tiempo histórico y el tiempo cronológico aparece de forma clara. Las mediciones cronológicas, como, por ejemplo, las que marcan las épocas históricas, no evidencian la complejidad de la temporalidad histórica.

Las vinculaciones entre el tiempo cronológico y el tiempo histórico son muy aseguradoras en las historias generales y en la historia universal, y así son enseñadas:

Esto lleva a las trampas de la periodización de validez universal. Se agrupan pues en cada período procesos distintos que en realidad tienen principios y finales confusos que se superponen o no se separan, o se detienen mientras otros siguen y cuyas etapas no coinciden, siendo sus duraciones de muy distinto tipo. (Benejam Arguimbau, en Arrondo, y Bembo, 2001, p.91)

Los procesos son complejos, no son lineales ni conducen en una sola dirección. Como se ha citado en este trabajo, el gran historiador Fernand Braudel constituye la plataforma fundamental para el análisis del tiempo histórico: la larga duración, la coyuntura y el acontecimiento.

Los renglones de la historia son distintos, no se puede fechar el momento que comienza a formarse un nuevo grupo social, o los cambios en las formas de pensar o de sentir de una sociedad. Los cambios en las concepciones de la historia responden a los cambios epistemológicos de la disciplina, que inauguran nuevos temas y, por tanto, otros caminos metodológicos.

Los estudiantes de Formación Docente deben acercarse a este conocimiento, y las prácticas de enseñanza deben esforzarse en el logro de esos aprendizajes: «Todos los profesores, de cualquier grupo que sea, consideran que el tiempo histórico es un elemento fundamental en la comprensión de la historia y, a la vez, una gran dificultad en su aprendizaje» (Benejam Arguimbau, 2001, p.82).

Las dificultades para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico exceden los límites de aquellas asignaturas que lo tienen como objeto, como, por ejemplo, Teoría y Metodología de la Historia, Historiografía, etcétera. Es un tema que no se enseña aparte, que siempre está

presente. Cada uno de los asuntos específicos que se plantean desde la disciplina conduce al tratamiento de las complejidades del tiempo histórico en uno u otro sentido.

Se puede decir, a modo de ejemplo, que de los cuestionarios analizados se desprende que los reyes son nombrados en muchos de ellos de las siguientes maneras: unos estudiantes los identifican con algún rey del período medieval, pero otros los identifican con el absolutismo (Luis XIV, Luis V, Luis XVI, entre otros) (C. 4, 2019); son presentados, también, con las características del absolutismo, pues los reyes, según algunos estudiantes, «concentran poderes» (C. 3, 2018), tienen «el dominio sobre el resto de la sociedad» (C. 11, 2018); identifican reyes en el período medieval, pero cuando lo connotan lo hacen con las características propias del siglo XVII o XVIII; no advierten los cambios, las diferencias que implican ser rey y que el estatuto real no hace a un tipo de dominio monolítico, fosilizado en el tiempo. Las rupturas y las continuidades no son sencillas de integrar.

### 1.5. Leyenda negra y leyenda rosa

La leyenda negra se representa como una edad oscura: «oscuridad por la falta de conocimientos»; «Período de estancamiento, edad oscura»; «período de oscuridad intelectual» (C. 14, 2018); «Dominio de la Iglesia católica sobre la sociedad», «Teocentrismo» (C. 4, 2019), «Edad Oscura» (C. 15, 2018 y C. 5, 2018), «Inquisición» (C. 7, 2019); los valores de justicia, la defensa de los pobres representada en Robin Hood; el heroísmo, que se revela en sus comentarios como elementos claves de este mundo perdido. La leyenda rosa, en cambio, es la «época de los castillos» y de los «inventos». La lectura de los cuestionarios encuentra a la leyenda negra que se topa rápidamente con sus límites y convive con un matrimonio mal avenido con la leyenda rosa.

Se puede decir que los estudiantes son portadores, en su conocimiento, de ambas leyendas, de forma simultánea. Tienen una visión idílica del período, al mismo tiempo que, cuando piensan en la Edad Media, lo ven como un período donde «la Iglesia y otros poderes» (C. 8, 2018) controlaban, castigaban y torturaban a la gente con total arbitrariedad y donde la Iglesia y el señor concentraban un poder ilimitado y sin reglas.

En esos siglos oscuros, la mayoría de las personas soportaban por temor e ignorancia los desbordes constantes de los poderes a los que estaban sometidos y, a su vez, era el escenario

de valientes viajeros, príncipes y princesas, castillos y altos ideales por los cuales los caballeros arriesgaban y daban su vida muchas veces en la protección de los más débiles.

Resulta difícil para los docentes reconocer que los estudiantes pueden tener pensamientos contradictorios sobre el mismo objeto y, más aun, elaborar estrategias de enseñanzas que actúen en la dirección de ese reconocimiento.

La intervención docente, la enseñanza, está llamada a modificar esta situación de tanta paradoja. Como se ha establecido en el marco teórico de este trabajo, diversos autores, como Barton y Levstik (2009) y Castorina y Carretero (2010), resaltan la actividad docente como fundamental para establecer cambios en las concepciones de los estudiantes: «Esta experiencia de contradicción no conduce a la construcción de una instancia superadora, sino que se mantiene una coexistencia contradictoria sin la exigencia de cambio, al menos mientras no se implemente una situación didáctica con ese objetivo» (Castorina, y Carretero, 2010, p.139).

## 1.6. Los desafíos de la enseñanza de la historia en Formación Docente

La gran mayoría de los elementos de este trabajo conducen al desafío señalado: enseñar historia. El uso de las etiquetas<sup>11</sup> ha servido para conceptualizar y ordenar las ideas de los estudiantes acerca del mundo medieval. Como se ha observado, algunas de ellas se pueden visualizar en otros campos de la disciplina.

Sin ánimo de concluir de y de caer en un tedio repetitivo, parece oportuno señalar algunas aristas que se consideran centrales en la tarea de enseñar historia en la formación de profesores de Historia.

### 1.6.1. Imposibilidad de generalización y necesidad de trabajar con evidencias

Los estudiantes de Historia, del presente universo de análisis, se muestran muchas veces muy *sociológicos*, preocupados por marcar conceptos. Los designados en la etiqueta conceptos

<sup>11</sup> La etiqueta en informática es la acción de asignar una determinada información a una entrada. Es utilizada para clasificar textos, o cierta información específica, o fotos, entre otros.



espejo destacan la tendencia de los estudiantes a elegir grandes conceptos, útiles para comprender prácticamente todo el período.

No constituye ninguna novedad la necesidad de acercar a los historiadores a las aulas de formación docente. Esto no solo tiene que ver con la vitalidad que le imprime a la enseñanza la vinculación con la investigación de su propio campo de saber, sino también con acercar a los estudiantes de profesorado de Historia al andamiaje que implica la construcción del conocimiento en su disciplina.

Desde la escuela primaria hasta la universidad, muchos estudiantes interpretan las fuentes históricas como aquellas que nos ofrecen información directa y objetiva sobre el pasado. No reconocen la necesidad de interpretarlas ni ven cómo el uso de dichas fuentes puede diferir de un relato a otro.

Los estudiantes deberían ser capaces de comprender la forma en que los datos históricos son creados a partir de la evidencia y, en particular, el hecho de que la evidencia incompleta, y en ocasiones contradictoria, es utilizada para crear interpretaciones sostenibles.

La invitación de la fuente a la clase de Historia no debe ser para constatar o ilustrar determinada circunstancia o proceso. Leer en clave disciplinar o histórica es hacerlo más allá de la información textual concreta, implica un ejercicio que trascienda una comprensión literal. Según Kitson, Steward, y Husbands (2015),

Pensar históricamente significa ser capaz de analizar las fuentes del pasado, de manera que se tenga en cuenta el contexto en que se produjeron, de seleccionar críticamente entre estas fuentes con el fin de construir cierto tipo de explicación, y significa comprender el status y las limitaciones de estas explicaciones. (p.75)

### 1.6.2. *La otredad y la empatía*

En la construcción de esa narrativa razonable, el mundo medieval posee un acento especial que intentamos descubrir en cada una de nuestras clases. Acercar las voces de los historiadores —integrarlos al aula— implica conocer los caminos emprendidos, las fuentes elegidas, las discusiones que los enfrentan y los presentes que los explican.



La otredad constituye una de nuestras oportunidades, el tratamiento del pasado como un verdadero otro. La Edad Media plantea un constante juego de alteridades, donde los otros cambian y presentan niveles diferentes en sus orígenes, en la apariencia, en la convivencia, en sus destrezas. Demasiado lejos están los bosques, la Iglesia, el miedo y la ignorancia de una sociedad de campesinos que nada tiene que ver con nosotros. La distancia y la brecha que nos separa hacen pensar en la imposibilidad de reconocerse en esos otros. Peter Burke (2005), acerca de la definición de esa otredad, expresa lo siguiente:

Por desgracia, la mayoría de los estereotipos de los otros —el de los judíos según los gentiles, los musulmanes según los cristianos, los negros según los blancos, la gente de pueblo según la gente de ciudad, los militares según los civiles, las mujeres según los hombres, etc.— han sido y son hostiles y despectivos o, en el mejor de los casos, condescendientes. [...] Tal vez por este motivo los estereotipos toman a menudo la forma de inversión de la imagen de sí mismo que tiene el espectador. [...] De ese modo los otros se convierten en «el Otro». Se convierten en seres exóticos, distantes de uno mismo. (p.159)

Este juego de alteridades, que implica acercarse a cierto pasado, a algo que ya no está, consiste en una posibilidad que no es exclusiva del mundo medieval. La historia, en sus distintos campos específicos, puede convocar al estudio de cierto pasado y, su tratamiento desde esta pauta, no es solo una posibilidad, sino una oportunidad para aventurarse en un abordaje incompleto, colmado de preguntas y desde diversas perspectivas.

Emprender ese camino le imprime a la enseñanza la vitalidad que el conocimiento histórico tiene y que muchas veces en el aula no aparece, nos aleja del sentido común y nos exige una lectura y una reflexión específica que no implica un entendimiento único y general de cierto período.

La reflexión epistemológica sobre la disciplina está antes y es condición necesaria para pensar en otros posibles cambios también valiosos pero posteriores, como, por ejemplo, los metodológicos. Carlos Marcelo Andelique (2011) establece lo siguiente:

El valor epistemológico de lo que se enseña y por qué se hace, fundamentar por qué se decide optar por unos conceptos específicos, hacer explícita la corriente historiográfica a partir de la cual se analiza, dar lugar a otras interpretaciones, contemplar la enseñanza de

conceptos estructurantes de la disciplina [...]; las fuentes históricas y su relación con el historiador; son cuestiones que se traducen implícitamente o explícitamente en las propuestas metodológicas a desarrollar en las aulas. (p.259)

### **1.6.3. Los distintos tiempos históricos y la conciencia histórica.**

La problematización del pasado, desde la perspectiva de los historiadores, es la construcción de una trama, de un contexto denso, contradictorio, complejo, que dibuje no solo los contornos del pasado, sino también su espesor y sus posibles colores.

En otro capítulo se mencionó el giro histórico, dando cuenta de una historiografía medieval que propugna una vuelta sobre ella misma, a pensar sobre los protagonistas, los cambios, las diferencias de un mundo social. Las diversas temporalidades aportan en el encuentro de los distintos sujetos históricos.

La reflexión sobre el tiempo histórico es una cualidad que hace, en el sentido más constitutivo, a la disciplina. Las problematizaciones sobre las prácticas de enseñanza en la formación inicial de los profesores de Historia, implica pensar sobre el tiempo, el tiempo histórico y sus componentes.

Constituye un eje central en la formación, también porque el tiempo está en la génesis de la construcción de la conciencia histórica. Aunque el pasado y el presente son diferentes, un sentido crítico de nuestra orientación en el tiempo puede brindar una cierta comprensión del presente y las limitaciones y posibilidades del futuro.

Al respecto dice Carretero (2007) «Partimos de un hecho tan habitual como contradictorio...Nos referimos a la comprobación de que, si bien parecemos cómodamente instalados en el más atemporal presente, en realidad el pasado nos rodea. Por su parte el futuro nos acecha.... Así el pasado está ubicado en todos los espacios».

## Bibliografía

- ACHILLI, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural: los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- AISENBERG, B. (2000). Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las ciencias Sociales. En J. A. Castorina , y A. Leizi (Comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona, España: Gedisa.
- ANDELIQUE, C. (2011). La Didáctica de la historia y la formación docente: ¿qué profesor de Historia necesitan las escuelas? *Clío & Asociados* (15), 256-269. Recuperado de <[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf)>.
- ARIAS VALENCIA, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y Limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18(1), 13-26. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5331864>>.
- ARRONDO, C., y BEMBO, S. (Comps.). (2001). *La formación docente en el Profesorado de Historia: un ámbito en conflicto*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- AURELL, J. (2004). Los efectos del giro lingüístico en la historiografía reciente. *Rilce*, 20(1), 1-16.
- (2006). El nuevo medievalismo y la interpretación de los textos históricos. *Hispania. Revista Española de Historia*, 66(224), 809-832.
- BACHELARD, G. (1987). *La formación del espíritu científico*. Ciudad de México, México: Siglo Veintiuno.
- BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia, España: Universitat de València.
- BARTON, K. C. (2001). A Sociocultural Perspective on Children Understands Of Historical Change: Comparative Findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38(4), 881-913.

- (2006). Métodos de investigación en didáctica de las ciencias sociales. Cuestiones y perspectivas contemporáneas. En K. C. Barton (Ed.), *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives* (pp.1-9). Greenwich CT, Estados Unidos: Information Age.
- (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, (9), 97-144.
- y LEVSTIK L. (2009). *Teaching History for the common good*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- BAZÁN, S., y DEVOTO, E. (2013). La Didáctica no es un árbol: Didáctica General y Didácticas específicas. Entrevista a Alicia Camilloni. *Revista de Educación*, (6), 13-34.
- BIDDLE, B., GOOD, T., y GOODSON, I. (2000). *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar*. Barcelona, España: Paidós.
- BIGGS, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea.
- BOLÍVAR, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Archidona, España: Aljibe.
- BRAUDEL, F. (1970). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- BROPHY, J., y VANSLEDRIGHT, B. (1997). *Teaching and Learning History in Elementary Schools*. Nueva York, Estados Unidos: Teachers College Press.
- BROWN, P. (1997). *El primer milenio de la cristiandad occidental*. Barcelona, España: Crítica.
- BRUNER, J. (2009). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- BURKE, P. (2002). Context in Context. *Common Knowledge*, 8(1), 152-177.
- (2005). *Visto y no Visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona, España: Crítica.

— (2007). La Historia cultural y sus vecinos. *Alteridades*, 17(33), 111-117.

CAMILLONI, A. (1995). Reflexiones para la construcción de una didáctica para la Educación Superior. *Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación «Didáctica de Nivel Superior» Universitaria*. Universidad Católica de Valparaíso, Chile (mimeo).

— (Comp.). (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

— (2014). Las difíciles relaciones entre la investigación sobre la enseñanza y La práctica de enseñanza. *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, (96-97), 49-75. Recuperado de <<http://www.acaedu.edu.ar/BibliotecaDigital/LibrosBD/pdf/BANE-9697.pdf>>

CANNON, J. (1989). Teaching History at University. *The History Teacher*, 22(3), 245-275.

CARRETERO, M. (1995). *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

— (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria en un mundo global*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

— y VOSS, F. (Coords.). (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

— ALMARAZ CARRETERO, J., y FERNÁNDEZ BERROCAL, P. (Coords.). (1995). *Razonamiento y comprensión*. Madrid, España: Trotta.

— y MONTANERO, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20 (2), 133-142.

— y CASTORINA, J. A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

— CASTORINA, J. A., SARTI, M., VAN ALPHEN, F., y BARREIRO, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta educativa*, 1(39), 13-23.

- COLL, C. (1993). Psicología y didácticas: una relación a debate. *Infancia y aprendizaje*, (62-63), 59-76.
- COLS, E. (2008). La Formación Docente Inicial como Trayectoria. *Mimeo. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de desarrollo Profesional de Directores. INFD*
- COOPER, H., y CHAPMAN, A. (Eds.). (2009). *Constructing History 11-19*. Londres, Reino Unido: Sage.
- COUDANNES AGUIRRE, M. A. (2010). La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación/docencia y teoría/práctica. *Antítesis*, 3(6), 975-990. Recuperado de <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/4579/7056>>.
- DAVIES, W., HALSALL, G. R. W., y REYNOLDS, A. (Eds.). (2006). *People and Space in the Middle Ages 300-1300*. Turnhout, Bélgica: Brepols.
- DE AMÉZOLA, G. (2015). La formación de profesores de Historia en las Universidades y las Didácticas Específicas. ¿Hacia un nuevo debate? *Kimün, Revista Interdisciplinaria de Formación Docente*, 0 (1), 47-57. Recuperado de <<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/kimun/article/view/7776/6971>>.
- DE CERTEAU, M. (1985). La operación histórica. En J. Le Goff, y P. Nora (Dirs.), *Hacer la Historia, 1: Nuevos Problemas* (pp.3-41). Barcelona, España: Laia.
- DELUMEAU, J. (1992). *La confesión y el perdón. Las dificultades de la confesión, siglos XIII a XVIII*. Madrid, España: Alianza.
- Díaz Barriga, Á. (2003) Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2) 2. Consultado en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.htm>

DÍAZ BARRIGA, F. (1998). Una aportación a la Didáctica de la Historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, 82, 1-31. Recuperado de <[http://rubenama.com/articulos/aportacion\\_didactica\\_historia\\_diazbarriga.pdf](http://rubenama.com/articulos/aportacion_didactica_historia_diazbarriga.pdf)>.

— (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. Recuperado de <<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>>.

— y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.

DÍAZ HERRERA, D. (2001). La didáctica universitaria: una alternativa para transformar la enseñanza. *Acción Pedagógica*, 10(1 y 2), 64-72.

DUBY, G. (1997). *Guerreros y campesinos: desarrollo inicial de la economía europea (500-1200)*. Madrid, España: Siglo Veintiuno Editores.

Eco, U. (Coord.). (2018). *La Edad Media. Bárbaros, cristianos y musulmanes*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica (FCE).

— (2012). *Arte y belleza en la estética medieval*. Barcelona, España: De Bolsillo.

EGEA VIVANCOS, A., y ARIAS FERRER, L. (2018). ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-16.

EGGEN, P. D., y KAUCHAK, D. P. (2012). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Ciudad de México, México: FCE.

EISNER, E. (1987). *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona, España: Martínez Roca.

ELOSÚA, M. R., y GARCÍA, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid, España: Narcea.



- FALLACE, T. D. (2009). Historiography and Teacher Education: Reflections on an Experimental Course. *The History Teacher*, 42(2), 205-222.
- FREEDMAN, P. y SPIEGEL, G. (1998). Medievalisms Old and New: The Rediscovery of Alterity in North American Medieval Studies. *The American Historical Review*, 103(3), 677-704.
- FUENTES MORENO, C. (2002). La visión de la historia por los adolescentes: revisión del Estado de la cuestión en Estados Unidos y Reino Unido. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, (1), 55-68.
- FUMAGALLI, V. (1988). *Cuando el cielo se oscurece. La vida en la Edad Media*. Madrid, España: Nerea.
- FURIÓ, A. (1990). ¿Quina Edat Mitjana? La percepció de l'escenari medieval, entre els estudiants d'història. Resultats d'una enquesta. *Revista d'Història Medieval*, (1), 251-275.
- GEERTZ, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Ciudad de México, México: Gedisa.
- GOETZ, W. H. (1993). *Life in the Middle Ages: From the Seventh to the Thirteenth Century*. Indiana, Estados Unidos: University of Notre Dame Press.
- GÓMEZ C, J., ORTUÑO, J., y MOLINA, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27.
- GOODSON, I. (2003) *Estudios del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires. Amorrortu.
- HEATHER, P. (2010). *Emperadores y bárbaros. El primer milenio de la historia de Europa*. Barcelona, España: Crítica.
- HERNÁNDEZ SANDOICA, E. (2004). *Tendencias historiográficas actuales. Escribir Historia hoy*. Madrid, España: Akal.
- HERNÁNDEZ PINA, F., y HERVÁS, R. M. (2005). Enfoques y estilos de aprendizaje en educación superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(2), 283-299.

- HERVÁS, R. M., y MIRALLES, P. (2006). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. *Educación en el 2000*, (9), 34-40.
- KITSON A, HUSBANDS, C., y STEWARD, S. (2015). *Didáctica de la historia en secundaria obligatoria y bachillerato*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- LE GOFF, J. (1999). *La civilización del occidente medieval*. Barcelona, España: Paidós.
- (2003). *¿Nació Europa en la Edad Media?* Barcelona, España: Crítica.
- LOWENTHAL, D. (1998). *El pasado es un país extraño*. Madrid, España: Akal Universitaria.
- LUCARELLI E., y MALET, A. M. (Comps.) (2010). *Universidad y prácticas de innovación pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Jorge Baudino Editores.
- MAGGIO, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- MARCELO, C. (2008; Coord.). El profesorado principiante. Inserción a la docencia. Barcelona. *Octaedro*. 24.
- MEZA, B y CEPEDA, RD (2001) El currículum nulo y sus diferentes modalidades. Vol.25. numero1. *Revista Iberoamericana de educación*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/220Meza.PD>
- MUÑOZ LABRAÑA, C. (2005). Ideas previas en el proceso de aprendizaje de la historia. Caso: estudiantes de primer año de secundaria, Chile. *Geoenseñanza*, 10(2), 209-218.
- OAKLEY, F. (1995). *Los siglos decisivos. La experiencia medieval*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- PAUL, J. (2003). *Historia intelectual del occidente medieval*. Madrid, España: Cátedra.
- PLUCKROSE, H. (2002). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, España: Morata.
- PONCE GEA, A. I. (2015). Seixas, Peter y Tom Morton. 2013. The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto: Nelson College Indigenous [218 pp.]. *Revista de Estudios Sociales*, (52). [En línea.] Recuperado de <<http://journals.openedition.org/revestudsoc/9196>>.

POZO, J. I. (1998). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, España: Alianza.

— (2007). Ni cambio ni conceptual: la reconstrucción del conocimiento científico como un cambio representacional. En J. I. Pozo, y F. Flores (Eds.), *Cambio conceptual y representacional en la enseñanza de la ciencia* (pp.1-18). Madrid, España: Antonio Machado Libros, OREALC-UNESCO/Universidad de Alcalá. [En prensa.]

— (2017). *Aprender en tiempos revueltos*. Madrid, España: Alianza.

— ASENSIO, M., y CARRETERO, M. (Comps.). (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid, España: Visor.

REYES SUÁREZ, PIOVANI A., J. I. y POTASCHNER, E. (Coords.). (2019). *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las Ciencias Sociales*. (2016: Mendoza). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; CABA: Teseo; CLACSO. (Coediciones; 6).

RIGAL, L., y SIRVENT, M. T. (2012). *Metodología de la investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento* (Manuscrito en proceso de revisión). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

SÁIZ SERRANO, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (27), 43-66.

SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, (14), 34-56. Recuperado de <[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf)>.

SARLÉ, P. (2003). La historia Natural en la investigación cualitativa. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año XI, N° 21. pp. 2530 (ISSN. 03277763) Montevideo, Uruguay: Biblioteca Nacional

- SCHMITT, J. C, IOGNA-PRAT, D. (2015). Una Historiografía en el medio del vado. *Tiempo y espacio*, (18), 1-23. [En línea.] Recuperado de <<http://revistas.ubiobio.cl/index.php/TYE/article/view/1726>>.
- SCOTT, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp.265-302) Ciudad de México, México: Universidad Autónoma de México (UNAM), Coordinación de Humanidades, Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG).
- SERGI, G. (2000). *La idea de Edad Media. Entre el sentido común y la práctica historiográfica*. Barcelona, España: Crítica.
- SERRANO, J. M., y PONS, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), pp. 1-27. Recuperado de <<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v13n1/v13n1a1.pdf>>.
- SIRVENT, M. T. (2006). *El proceso de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias de la Educación, Investigación y Estadística Educacional.
- SPIEGEL, M. G. (2006). La historia de la práctica: nuevas tendencias en la historia tras el giro lingüístico. *Ayer*, 62 (2), 19-50.
- (2009). The Task of the Historian. *American Historical Review*, 114(1), 1-15.
- VAILLANT, D., WETTSTEIN, G. (Eds.). (1999). *Centros regionales de profesores: una apuesta al Uruguay del siglo XXI*. Montevideo, Uruguay: Fin de Siglo.
- VANSLEDRIGHT, B. (2004). What Does It Mean to Think Historically... and How Do You Teach It? *Social Education*, 68(3), 230-233.
- VEYNE, P. (1984). *Cómo se escribe la historia: Foucault revoluciona la historia*. Madrid, España: Alianza.
- WALLERSTEIN, I. (1998). *El Moderno sistema mundial*. Madrid, España: Siglo Veintiuno Editores.

WALKER BYNUM, C. (1987). *Holy Feast and Holy Fast: The religious significance of food medieval women*. Los Ángeles, Estados Unidos: University of California Press.

WICKHAM, C. (1992). Problems of Comparing Rural Societies in Early Medieval Western Europe. *Transactions of the Royal Historical Society*, 2, 221-246.

— (2018). *L'Europa nel medioevo*. Roma, Italia: Carocci Editore.

WINEBURG, S. (1999). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. *The Phi Delta Kappan*, 80(7), 488-499.

ZAVALA, A. (2014). «No es lo mismo, pero tampoco es tan distinto.» Acerca de enseñar historia, pero en otros lugares y en otras circunstancias. En A. Zavala (Coord.), *Otras aulas y otras historias: la didáctica de la historia en el salón de al lado* (pp.7-22).