



## **Modelos conceptuales, estrategias didácticas y metodológicas y composición en *una* secuencia de historia: experiencia sobre dominación y religión en la edad media en una escuela secundaria confesional**

Andrea Sol Franco<sup>(\*)</sup>

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24690732/hvkk3sbk3>

### **Resumen**

*El presente trabajo se propone reflexionar sobre una planificación en general y, un guion conjetural en particular, que fui elaborando a lo largo de los años que trabajé en dicha institución en el área de Historia de 2° año, con el objetivo de proponer la elaboración de estructuras conceptuales originales como estrategia didáctica y metodológica que responda no sólo a los problemas históricos que se van formulando en el entramado de relaciones en el aula, sino también a la ausencia de propuestas formuladas específicamente por parte de la historiografía a los mismos; y, con ello, tensionar con los modelos explicativos que se centran en la transmisión de las reglas de inferencia, es decir, en los pasos del método de investigación como estrategia didáctica en sí misma para explicar la historia. Para ello, indagaremos en la elaboración del programa de cátedra, en la narración del guion conjetural y en el desarrollo de la propuesta y actividades planteadas en el mismo.*

**Palabras clave: Estructuras Conceptuales; Problemas Históricos; Método de Investigación; Composición.**

**Conceptual models, didactic and methodological strategies and composition in a story sequence: experience on domination and religion in the Middle Ages in a confessional secondary school**

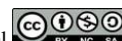
### **Abstract**

*The present work aims to reflect on planning in general and a conjectural script in particular, which I developed throughout the years that I worked at said institution in the area of 2nd year History, with the objective of proposing the elaboration of original conceptual structures as a didactic and methodological strategy that responds not only to the historical problems that are formulated in the network of relationships in the classroom, but also to the absence of specifically formulated proposals by the historiography to them; and, with this, tension with the explanatory models that focus on the transmission of the rules of inference, that is, on the steps of the research method as a didactic strategy in itself to explain history. To do this, we will investigate the preparation of the teaching program, the narration of the conjectural script and the development of the proposal and activities proposed therein.*

**Keywords: Conceptual Structures; Historical Problems; Research Method; Composition.**

---

<sup>(\*)</sup> Profesora de Historia (Universidad Nacional del Litoral. UNL). Doctoranda en Estudios Sociales (UNL). Becaria doctoral (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Centro de Estudios Sociales Interdisciplinarios del Litoral. UNL). Argentina. E-mail: [andrefranco06@gmail.com](mailto:andrefranco06@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2023-7158>



“Modelos conceptuales, estrategias didácticas y metodológicas y composición en *una* secuencia de historia: experiencia sobre dominación y religión en la edad media en una escuela secundaria confesional”

## **Modelos conceptuales, estrategias didácticas y metodológicas y composición en *una* secuencia de historia: experiencia sobre dominación y religión en la edad media en una escuela secundaria confesional**

### ***Introducción***

Este trabajo es una investigación práctica (Zavala; 2012) sobre parte de mi práctica docente que tuvo paso por una escuela confesional; pero también sobre la incomodidad, la propia y la ajena; la buena, esa que nos pone en movimiento. Tal vez por mi edad, o por mi estilo de vestir, mis comentarios en clases, el modo en que las mismas se desarrollaban, mi antigüedad en la institución, o vaya a saber por qué motivo los estudiantes me atormentaban (eso sentía yo en ese momento) con inquietudes sobre el accionar de la iglesia a lo largo de la historia. Los menos, los que cuestionaban se mostraban indignados con la institución y desafiantes, como rompiendo la *reja protectora* (Wallerstein; 2004, p. 77); la mayoría un poco perpleja por saberse parte activa de la misma a sabiendas de su pasado y, un resto, desinteresado en dichos menesteres. Pero como el movimiento de la incomodidad también supone el de la capacidad de enfrentarla (Lorenz; 2019, p. 23), ellos me movilizaron a dar una respuesta que no sólo no muestre mi disconformidad con posibles respuestas amigas del *statu quo*, sino que también los incomode con las respuestas e invite a seguirse preguntando, a indagar en el pasado en la medida que éste les permita comprender algún aspecto de su realidad vivencial (González; 2010, p. 219) y, a mí, a seguir buscando nuevas estrategias para mantener la firmeza en el carácter político y emancipatorio de mi planificación.

Afirmo dicho carácter en el sentido que lo hace Lorenz (2019) de la lógica de la acumulación histórica para generar preguntas sobre los regímenes de información y de organización social (p. 8) que justifican desigualdades. Especialmente cuando esos regímenes que se heredan parecieran conservar la anatomía de una jaula donde queda atrapada, en este caso, la representación que los jóvenes pudieron construir sobre la iglesia en la cual se contradice su función social en el presente, con su propio pasado. A preguntas tales como “profe ¿es cierto que la iglesia tal cosa?” o “profe ¿qué opina sobre lo que hacía la iglesia en tal lugar? Por miedo a la incorrección política, intenté responder con una planificación consecuente, que los llene de otras preguntas y les de herramientas para elaborar o buscar sus propias respuestas.

El presente trabajo se propone reflexionar sobre una planificación en general y, un guion conjetural en particular, que fui componiendo (Spiegel, 2006, p. 35) a lo largo de los años que trabajé en dicha institución en el área de Historia de 2° año, con el objetivo de proponer la elaboración de estructuras conceptuales originales (Santisteban; 2010, p. 36) como estrategia didáctica y metodológica que responda no sólo a los problemas históricos que se van formulando en el entramado de relaciones en el aula, sino también a la ausencia de propuestas formuladas específicamente por parte de la historiografía (Santisteban; 2010, p. 36) a los mismos; y, con ello, tensionar con los modelos explicativos que se centran en la transmisión de las reglas de inferencia, es decir, en los pasos del método de investigación como estrategia didáctica en sí misma para explicar la historia (Pozo-Carretero, 1989, p. 144); pero también con aquellas corrientes didácticas que ponen el foco de la innovación en el recurso per se, especialmente si éste es digital. Para ello, indagaremos en la elaboración del programa de cátedra, en la narración del guion conjetural y en el desarrollo de la secuencia didáctica (Arista Trejo, 2011, p. 116).

### ***La escuela***

Partiendo de la idea de que “nada puede pensarse si no es considerando el contexto en el que enseñamos” (Avolio de Cols; 2007, p. 1), empecemos por analizar las condiciones de producción en las que se desarrollaron las clases. Desde el 2015 y, durante cinco años, trabajé en una escuela confesional céntrica de la ciudad de Santa Fe con nivel inicial, primario y secundario, perteneciente a una orden religiosa con parroquia conexas a la escuela. En ella di clases en Historia en 2°, materia que me resultaba difícil planificar porque su periodización comprendía desde la Edad Media hasta la conquista de América, con fuerte énfasis en el rol de la iglesia en todo el período en ambos continentes. Al inicio me resultaba problemático, a nivel personal, el desarrollo

de los temas por el perfil institucional. De estas tensiones surge la reflexión sobre el programa y un guion conjetural. En ese momento, la escuela contaba con una sola división por curso. El curso de segundo año (2018) era mixto y estaba compuesto por 38 estudiantes de la misma edad que en su mayoría venían compartiendo sus biografías escolares desde nivel inicial y, de los cuales, un gran porcentaje practicaba la militancia religiosa en la parroquia. Estaban sentados en bancos dobles, de a dos, secuencia que se repetía rutinariamente, en un aula donde quedaba muy poco espacio para circular. En general, era un grupo muy homogéneo en cuanto a capitales culturales y ritmos de trabajo, muy predispuestos a realizar todas las actividades que les proponía; tenían conocimiento de la realidad política y social, dialogaban con sus familias al respecto, pero también les generaba muchas inquietudes por conocer otras miradas.

Cuando tomé las horas de la materia (2016), de acuerdo al programa que ya estaba vigente, la misma iniciaba con una unidad dedicada al desarrollo de la sociedad feudal, la cual generaba muchos cuestionamientos por parte de los y las estudiantes como lo expresé más arriba. Durante ese año y el siguiente me dediqué a tomar nota (Spiegel, 2006, p. 38) de las inquietudes particulares sobre la iglesia y otras más generales sobre política partidaria, ESI, desigualdad, pobreza, ley de interrupción voluntaria del embarazo, etc. y fui desarrollando una planificación que pueda orientarlos en la búsqueda de respuestas.

### ***La Composición: planificación y el modelo de estructura conceptual***

Dada esta situación y, asumiendo tanto que la ciencia histórica en su investigación no se plantea preguntas sobre la enseñanza de la historia en las escuelas y que la didáctica no elabora modelos conceptuales generales (Santisteban, 2010), el diseño y confección de un programa de cátedra se presenta como una oportunidad para transformar saberes específicos en escolares donde ambas tradiciones pueden encontrarse (Del Valle, 2014). Esto no supone la demanda de un recetario o manual con soluciones estándares a los problemas históricos del aula, sino más bien plantear la imposibilidad del campo historiográfico de producir conocimientos contextualizados a cada necesidad de los docente o estudiantes. También allí distintos recursos pueden seleccionarse y combinarse críticamente creando una herramienta potente para la enseñanza y el aprendizaje, esto es, una composición. Así, las primeras tres unidades del programa fueron rediseñadas de la siguiente manera:

#### **6- Contenidos:**

##### **Unidad I: ¿Orden u órdenes sociales?**

- Los órdenes sociales como construcciones históricas y culturales. Definición, descripción y caracterización del concepto.
- La particularidad y fin de los órdenes sociales: la dominación. Definición desde la sociología de la dominación de Max Weber. Clasificación.
- Periodización de los órdenes sociales a lo largo de la historia.

##### **Unidad II: “Cromofilia y cromofobia: una historia del color en la sociedad feudal como mecanismo de dominación social.”**

- La iglesia como organizadora del uso y significado del color en la sociedad feudal. El color como medio para pensar los problemas de la organización social. La iglesia como organizadora de la vida social. La paz de Dios.
- Dispersión del poder. Los Señores feudales como administradores de los recursos y de la justicia y como *guardianes* del orden. Características de la sociedad y de la estructura de las actividades de subsistencia.
- La crisis del siglo XIV. Crisis sistémica ¿Descomposición del orden social? Consecuencias sociales y económicas.

##### **Unidad III: Colón, ¿Héroe o rebelde de la historia Moderna? El uso del relato de la forma de la tierra en el contexto de la expansión ultramarina europea.**

- Contexto: la transición de la economía feudal a la economía capitalista. Agricultura comercial y refeudalización. El cambio de paradigma económico. La

“Modelos conceptuales, estrategias didácticas y metodológicas y composición en *una* secuencia de historia: experiencia sobre dominación y religión en la edad media en una escuela secundaria confesional”

discusión sobre la forma de la tierra: ¿todos creían que la tierra era plana? Evidencias históricas.

- El “respaldo” al proyecto de Colón: la tierra era redonda. El surgimiento de los Estados Modernos como caparazón político e ideológico de la expansión: El Absolutismo.
- Los móviles que impulsaron la expansión ultramarina del siglo XV: políticos, económicos, religiosos y culturales ¿Quiénes viajaron y dónde llegaron? ¿Nuevo mundo?

Comencé seleccionando los conceptos transversales que trabajaría a contrapelo (Lorenz; 2019, p. 30) a lo largo del año en las distintas unidades, como una especie de síntesis de la realidad histórica (Santisteban; 2014, p. 37) para presentarles a los estudiantes previo a meternos de lleno en misma para que cuando la caractericemos y tratemos de explicarla tengan incorporados los instrumentos organizativos y referenciales (González; 2010, p. 72) para dicho fin. Pero partiendo que los conceptos son una construcción social y por tanto polisémicos, dicha selección estuvo orientada no sólo con el objetivo pedagógico de que los y las estudiantes pudieran comprender (explicar, justificar, argumentar, ejemplificar) distintas realidades sociales e históricas (González; 2010, p. 72) sino también con un propósito político propio como el de restituir la “agencia del hombre a lo largo del tiempo, en lugares y momentos precisos” (Lorenz; 2019, p. 59). Esto es, la posibilidad de instalar entre el estudiantado la idea que las acciones humanas y, el devenir histórico, son el resultado de intenciones, voluntades, incentivos, motivaciones, etc., de los miembros de una sociedad. Aún la de ellos, anclando su presente en el pasado, a través del problema (Godoy; 1989) que se iba a presentar en el aula.

En este sentido, se seleccionaron los conceptos de orden social y dominación (Weber, 1992), para dar cuenta del carácter relacional de los mismos. Luego, esa dimensión relacional de la dominación la fui trasladando a las unidades subsiguientes, en donde trataríamos los contenidos históricos. Para dar cuenta del carácter relacional de la dominación en la sociedad feudal, acudí al concepto de relación de *dominium* (Guerreau; 1984) como relación social básica porque en la medida que fusiona los distintos aspectos de la dominación, permite abordar uno de ellos desde una multiplicidad de factores y no enfatizar en una sola dimensión. En este contexto, la iglesia, era la fuerza motriz del sistema en tanto agente del enceldamiento (Guerreau-Jalabert; 1990); esto es, un proceso a través del cual se reestructuró la relación del hombre con el espacio y, la parroquia y los cementerios, funcionaron como el marco del mismo, con los objetivos de adoctrinar y controlar a los diezmeros (García de Cortázar- Sesma Muñoz; 1999).

Esta perspectiva que también pone énfasis en la espacialidad pensándola como una instancia que coadyuva a la reproducción de las relaciones sociales (Tomadoni, 2007, p. 56) y no como mero contenedor o escenario (Lefebvre, 2013, p. 53) donde transcurren las dinámicas sociales, me permitió, por un lado, ahondar en la explicación de las diferencias entre Edad Media y Sociedad Feudal, binomio que suele presentar problemas de comprensión en los estudiantes. Por otro, mostrarles de manera más explícita que las dinámicas de las relaciones sociales tienen un correlato en el territorio y que no siempre se mantiene igual a lo largo del tiempo. Finalmente, darle un énfasis activo a la dimensión espacial en la explicación de los procesos históricos en los cuales suele predominar la temporal, de tipo cronológico.

Si bien es cierto que los diseños didácticos están directamente relacionados con la mirada teórica (Goris; 2006), el siguiente desafío era decidir cómo iba a “trasladar” estos conceptos al aula para poder re-trabajar la información obtenida hasta poder llegar a ciertos niveles de generalización (Alderoqui; 2013) que les permita a los estudiantes sacar sus propias conclusiones sobre el problema planteado. A través de las ideas de Michel Pastoreau (2006 y 2009) sobre los sistemas simbólicos en la edad media, propuse como problema general el uso del color como mecanismo de dominación en las sociedades feudales. Retomé el supuesto del color como construcción socio-cultural ya que es a través de ésta que se le atribuye sus significados y definiciones. Contextualicé el uso del color en dicho período histórico haciendo hincapié en la Edad Media Central asociados al sistema litúrgico y a las fiestas de la comunidad cristiana, diseñado por el cardenal Lotario (más tarde Papa Inocencio III) a partir del año 1195, a través de diversos escritos sobre los rituales y escrituras eclesiales.

Finalmente, seleccioné los aspectos de la relación de dominium a través de los cuales iba a trabajar la materialización de los mecanismos de dominación eclesiásticos, haciendo hincapié en la función de la iglesia como organizadora de la vida social. A saber, las relaciones entre la dispersión del poder y de la estructura de las *actividades extra-económicas*.

### ***El guion y la secuencia didáctica***

Las actividades fueron organizadas en una secuencia de tres momentos (apertura, desarrollo y cierre) con diferentes instancias de evaluación. La misma estuvo apoyada en dos tipos de metodologías. Por un lado, la historia problema (Godoy; 1989) y; por otro, la investigación (Merchan Iglesias y Pérez; 1994). A continuación, sintetizaré esos tres momentos exponiendo junto a ellos los objetivos didácticos que se intentaron alcanzar.

La secuencia se inició con una línea temporal del período a trabajar para empezar a contextualizar el tema temporalmente pero también, para “secuenciar correctamente distintos subperiodos históricos” (Trepát-Comes, 1998, p. 105), es decir, para ordenar y situar; y explicarles las implicancias historiográficas del término edad media y su diferencia con sociedad feudal ya que los estudiantes en una primera aproximación al tema solían tratarlos como sinónimos. Esta estrategia buscaba generar el tránsito del tiempo convencional al tiempo histórico (Arista Trejo, 2011).

Luego, los estudiantes tenían como consigna traer a la escuela un objeto personal de cualquier color. Una vez en clase, realizamos una dinámica donde ellos debían organizarse en agrupamientos distintos, según diversos criterios que iban seleccionados. Para ello corrimos los bancos y se fueron desplazando por la misma. Se agruparon por colores pasteles, flúor, brillantes, opacos, etc. Surgieron discusiones sobre las características y percepciones sobre los colores. Les pregunté por qué les gustaban y si sabían sus significados. Lo que buscaba no sólo era romper con la disposición espacial cotidiana del aula para empezar a proponer la idea de la construcción social del espacio a través de las distintas dinámicas que suceden en el mismo, sino que empiecen a pensar la diversidad de percepciones respecto del color como un problema, como también establecer un anclaje entre pasado y presente a través del mismo (Godoy; 1989, p. 9).

A continuación, fuimos al *Diccionario del color* de Pastoreau (2009) -re-escrito en un texto elaborado para la clase- y trabajamos los distintos significados de los colores para asociar las primeras ideas que ellos habían formulado con los significados que el autor va recogiendo a lo largo del tiempo, tratando de dar cuenta que no hay un significado ni uso homogéneo en torno a los mismos. Comprobamos dichos usos en imágenes de la actualidad: marcas transnacionales de comida (Mc Donalds), de venta de productos (Wallmart), de ONG's (Greenpeace), hospitales, etc. Luego de ampliar el espectro de ejemplos, proporcionados por los estudiantes, llegamos a la idea del color como producto cultural. Realizamos la lectura de la introducción del texto elaborado para la clase.

Una vez pulido el concepto estructurante de la secuencia (color como producto cultural), comenzamos a trabajarlo en contexto, es decir, en la sociedad feudal a través del análisis de imágenes (obras de arte) de la época y/o que refieren a la misma. Como consigna los estudiantes debían relacionar los significados del color con las situaciones representadas o con situaciones sociales, es decir, con el contenido. Luego del debate, donde salieron ideas tales como que los colores opacos los usaban los “pobres”, los colores claros o brillantes para la gente de “poder o rica” (todas palabras utilizadas por los estudiantes), el oro asociado a la iglesia, etc., volvimos al texto a comprobar si sus supuestos tenían relación con la experiencia histórica. Leímos sobre los significados y usos del color en la edad media, asociados al sistema litúrgico y a las fiestas de la comunidad cristiana, y nos aproximamos al rol de la iglesia.

Para corroborar sus hipótesis, nos apoyamos en el material bibliográfico seleccionado para trabajar (fragmentos de Bianchi, 2005), realizamos lectura compartida y analizaron aspectos tales como la paz de Dios y la teoría de los tres órdenes, como mecanismos que empiezan a dar un orden a una sociedad que, desde lo político, estaba disgregada. Entonces les pregunté por qué la iglesia cumplía todas estas funciones. Fuimos a otro fragmento del texto, hicimos nuevamente lectura colectiva y los estudiantes llegaron a la conclusión de que dicho rol de regulador de la vida social se debía a la característica del poder político de los Señores (disgregación). Todos

“Modelos conceptuales, estrategias didácticas y metodológicas y composición en *una* secuencia de historia: experiencia sobre dominación y religión en la edad media en una escuela secundaria confesional”

estos momentos estuvieron apoyados por preguntas abiertas y cerradas que trataban de unir distintos momentos previos de la secuencia, por cuadros sinópticos en el pizarrón, por actividades de comprobación y comprensión de lectura, etc.

A partir de esto comenzamos a caracterizar la sociedad feudal: relaciones de vasallaje, de servidumbre, autosuficiencia, derecho de ban, etc. Trabajamos las cruzadas como mecanismo de expansión de los límites del sistema hacia afuera. En esta instancia fue muy interesante cómo el manejo de información histórica (Arista Trejo, 2011) les permitió a los estudiantes poder analizar este último proceso desde otra perspectiva, además de la evangelizadora, y sacar sus propias conclusiones al respecto.

Como puede observarse, los recursos seleccionados para trabajar durante toda la secuencia fueron diversos ya que no sólo se buscaba propiciar la construcción de una representación gráfica del paso del tiempo, la lectura de diversos documentos como imágenes, cuentos y canciones de la época, textos académicos de divulgación, y textos escolares de manuales, potenciar diversas habilidades de pensamiento vinculadas a expectativas de logro específicas del área, sino también empatizar con la forma de percibir la realidad de los contemporáneos (Carretero y Montanero; 2008).

### ***La evaluación***

La evaluación es concebida como un conjunto de actividades prácticas que tienen como función producir conocimiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (Maestro González, 1996) que estamos llevando a cabo en el contexto de una secuencia determinada. En este caso, como fuimos mencionando a lo largo del trabajo, se fueron realizando actividades en cada clase que iba desarrollando y de la cual obtenía información sobre qué aspectos puntualizar, cuáles reforzar, donde enfatizar para captar su interés, qué materiales resultaban más amenos para la lectura, qué estrategias priorizar para sintetizar información, etc. Si bien todo el material fue tenido en cuenta a la hora de evaluar los resultados de la unidad, voy a hacer énfasis en dos momentos distintos, con fines totalmente distintos, a los cuáles evalué con nota numérica.

La primera instancia se desarrolló en el momento en que terminamos de pulir el concepto estructurante de la secuencia y comenzamos a trabajarlo en contexto. Fue grupal y la actividad constó de la organización y producción de una feria de sombreros en la cual los estudiantes debían seleccionar un miembro representativo de algunos de los estamentos de la sociedad feudal y elaborar un sombrero posible de ser utilizado por el mismo y que, a través de su diseño y colores, ponga de manifiesto la situación social del personaje escogido para representar. A su vez, debían producir una situación hipotética donde se usaría el sombrero y contarla en la exposición. Todo esto, acompañado con una fundamentación por escrito. Hubo cimera, yelmos, mitras, sombreros de campesinos herreros y de princesas. Los objetivos de esta instancia eran, por un lado, corroborar si los estudiantes habían comprendido el planteo del problema de trabajo sobre el cual se iba a cimentar el resto de la secuencia y explicación histórica para constatar si podía seguir con dicho derrotero, pero también proponer un juego de simulación que apunte a desarrollar empatía aún con personajes tan lejanos en el tiempo.

La segunda instancia, por el contrario, de carácter más bien sumativo (Arista Trejo, 2011, p. 142), se desarrolló casi al cierre de la secuencia y de manera individual con el fin de indagar en el grado de complejidad alcanzado en la relación entre el problema planteado, los recursos utilizados y el desarrollo de la explicación. Y, a partir de allí, analizar las estrategias a seguir de cara al cierre de la secuencia.

### **Consignas:**

- 1) Lee atentamente los fragmentos de un cuento del siglo XIII. Colócale un título de acuerdo al contenido del mismo.
- 2) Subraya y transcribe los fragmentos que ponen de manifiesto las obligaciones del campesino con el señor.
  - a) ¿Qué situación social del campesino ponen de manifiesto esos fragmentos?
- 3) Subraya y transcribe los fragmentos que ponen de manifiesto las “funciones” de los señores respecto a los campesinos.

- a) ¿Qué otras funciones les corresponden a los señores y no están mencionadas en el cuento?
- 4) ¿A qué tipo de relación social característica del sistema social feudal aluden estas obligaciones mutuas? Explícala.
- 5) ¿Qué relación puedes establecer entre las tareas agrícolas de los campesinos y las festividades religiosas mencionadas?
- 6) ¿Por qué fue posible la expansión del sistema social feudal (en todas sus formas) durante la edad media?

**Criterios de evaluación:** análisis de la fuente; pertinencia y complejidad de las relaciones establecidas; interpretación de las consignas; coherencia y cohesión; ortografía.

Título del cuento:

Ante Dios me quejo a San Miguel, mensajero del Rey del cielo, en nombre de los villanos de Verson.<sup>1</sup> El primer servicio del año deben cumplirlo en San Juan, deben cortar el heno, medirlo, aparejarlo y amontonarlo en el medio de los prados; cuando lo han reunido, deben llevarlo al castillo del señor en el momento que se les ordena.

(...)

Si sus tierras pagan el champart<sup>2</sup> van a buscar a quien lo recibe y se lo llevan con gran pena; si el villano entrega menos cereal que el debido, el encargado de recibir el champart lo deshonorra y le aplica una fuerte multa; una vez que ha cumplido con el servicio, carga el champart en su carreta (...), va a la granja del champart. Su trigo queda del otro lado. Está expuesto al viento y a la lluvia; su trigo, yaciendo en el campo, donde el prejuicio es tan grande, molesta mucho al villano.

(...)

Luego viene la feria del Prado, y la de Nuestra Señora en Septiembre, donde se han de entregar los cerdos; si el villano tiene ocho porcinos tomará para sí los dos más hermosos, y el tercero es para el señor, quien no tomará el peor. El villano ha de pagarle también un dinero por los cerdos restantes. Y luego viene Saint-Denis, cuando los campesinos se van acobardados, pues deben pagar sus censos,<sup>3</sup> que harán conmovier a los villanos,

(...)

Si no pueden pagar en el momento, están a merced de su señor. Luego deben la serna;<sup>4</sup> una vez que han labrado la tierra van a buscar el trigo al granero, deben sembrarlo y rastrillar un acre cada uno en su parte. Después de esto deben la oublie,<sup>5</sup> y para San Andrés la ahumada.

(...)

Luego deben el horno.<sup>6</sup>

Luego de esta instancia de evaluación, iniciamos el cierre de la secuencia que en realidad fue más un puente hacia el nuevo tema a delinear. Trabajamos la crisis del siglo XIV. Analizamos “El triunfo de la muerte” de Brueghel como disparador de la misma. Fue interesante observar cómo los estudiantes habían incorporado tanto el color, como los conceptos trabajados durante la unidad en el análisis de la forma y el contenido de la imagen. Analizamos las múltiples causas y por qué entró en crisis dicha sociedad. Los cambios y continuidades respecto a la sociedad burguesa; y el nuevo rol de la iglesia. Quedó plateado así el nuevo tema a trabajar.

### ***Reflexiones finales***

A lo largo del artículo pudimos observar el desarrollo de una secuencia didáctica que formaba parte de una unidad más amplia que tuvo su origen en inquietudes planteadas por las y los estudiantes como miembros de una institución de raigambre religiosa. Al pasar, podría ser

<sup>1</sup> Villanos: eran los habitantes de una villa. El término era frecuentemente utilizado para referirse a los campesinos de una determinada localidad.

<sup>2</sup> El champart es el derecho que el señor tiene de percibir un porcentaje fijo de la producción de cereales de sus campesinos.

<sup>3</sup> Los censos eran los pagos que todos los años debían hacer los campesinos al señor del que dependían.

<sup>4</sup> La serna es un tipo de pago que los campesinos debían hacer, trabajando en las tierras del señor por un determinado número de jornadas.

<sup>5</sup> Ofrenda que los campesinos hacían al señor para la navidad.

<sup>6</sup> Los campesinos estaban obligados a llevar su harina al horno del señor para fabricar el pan, y debían pagar por el uso del mismo.

“Modelos conceptuales, estrategias didácticas y metodológicas y composición en una secuencia de historia: experiencia sobre dominación y religión en la edad media en una escuela secundaria confesional”

considerada una clase más de historia, sin embargo, podríamos poner en consideración el carácter innovador de algunos elementos de la misma.

Por un lado, se intentó decodificar las necesidades de los estudiantes para convertirlas en problemas históricos a resolver en el aula, cuyas respuestas les sirvan para sus planteos más profundos vinculados a la pertenencia a un espacio de socialización diario. Esto es, se intentó restituir agencia a los estudiantes no sólo en su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, dichos problemas fueron delimitados y abordados desde una selección de conceptos teórica y políticamente determinados, en detrimento de las prescripciones curriculares y editoriales que no suelen responder ni a propuestas formuladas por la historiografía ni a otras formuladas o requeridas desde el aula. Incluso, en los intersticios del diseño curricular oficial que, si bien los enuncia como contenidos, en la práctica no siempre son incorporados en las planificaciones ya que, en su mayoría, al ser desarrolladas cronológicamente, éstos retrasan la llegada a la sociedad colonial, por ejemplo. Pensar los contenidos como estructuras conceptuales, permite abarcar varios de ellos en una secuencia organizada en torno a un concepto o a un problema, o allanar el terreno en términos metodológicos dentro del aula.

También se pudieron observar el uso de diversos recursos como canciones, objetos de colores, pinturas, publicidades, logos de comercios, sombreros, textos, etc., que, si bien suelen ser utilizados en todas las clases, en esta oportunidad se combinaron de manera tal que siempre estén atravesados por el problema histórico y la estructura conceptual de la clase y por la relación entre pasado y presente, resaltando la idea no sólo del arte como manifestación de la realidad socio histórica, sino también de la vigencia de los problemas históricos, como del tiempo histórico como un metaconcepto dinámico.

Además, durante la secuencia se intentaron generar distintas instancias de colaboración inteligente donde los estudiantes pudieran llegar a respuestas parciales a las distintas situaciones problemáticas que se fueron planteando discutiendo posibles respuestas a las mismas. Desde los saberes previos y experiencias de cada uno y cada una, junto a los recursos brindados, fueron elaborando respuestas aproximativas de manera colaborativa.

Finalmente, decir que en la composición intervinieron diversas estrategias didácticas y metodológicas (de diagnóstico, de tránsito al tiempo histórico, de manejo de información, de manejo de metodología, de desarrollo de empatía, etc.) que no constituyen ninguna novedad en el espectro de las planificaciones aprendidas durante nuestra instancia de innovación, pero fueron combinadas de manera tal que iban respondiendo a los propósitos de aprendizaje planteados en cada etapa de la secuencia.

## **Bibliografía**

- Alderoqui, S. (2013); Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (compiladoras). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires: Paidós.
- Arista Trejo, V. (2011). Cómo se enseña historia en la educación básica. En J. Prats y otros, *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, México: Dirección General de Desarrollo Curricular, Secretaría de Educación Pública, Recuperado de: <http://www.ub.edu/histodidactica>
- Asensio, M.; Carretero, M.; Pozo, J (1989) (coord.); *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid: Visor.
- Avolio de Cols, S. (2007), Una buena clase: reflexiones a partir de la evocación de la propia experiencia. *12(ntes). Gestión de las instituciones educativas*, 16, 2.
- Bianchi, S. (2005). *Historia social del mundo occidental. Del feudalismo a la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: UNQ.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008), Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales en *Cultura y Educación*. 20 (2), 133-142
- Del Valle, L. (2014), Entre la historia y su enseñanza: el lugar de la didáctica de la historia. En Malet, A. M. y Monetti, E. (comps.), *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*, Buenos Aires: Noveduc.
- Furlan, A. (et. Al.), (1980), Aportaciones a la didáctica de la educación superior. *Revista Perfiles educativos*, 8, México.
- García de Cortázar, J. A. y Sesma Muñoz, J. A. (1999), *Historia de la edad Media. Una síntesis Interpretativa*, Madrid: Alianza.
- Godoy, C. (1989), La historia problema. Una alternativa de cambio para el aprendizaje de la historia en la escuela secundaria. *Propuesta* N° 3, Rosario, Universidad Nacional de Rosario.
- González, A. (2010), *Andamiajes para la enseñanza de la historia*, Buenos Aires: Lugar.
- Guerreau, A. (1984), *El feudalismo. Un horizonte teórico*, Barcelona: Crítica.



## Andrea Sol Franco

- Guerreau-Jalabert, A. (1990), El sistema de parentesco medieval: sus formas (real/espiritual) y su dependencia con respecto a la organización del espacio. En Pastor, R. (comp.), *Relaciones de poder, de producción y de parentesco en la Edad Media y Moderna*, Madrid: CSIC.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.
- López Facal, R.; Santidrián, V. M. (2011), Los conflictos sociales candentes en el aula. *Revista Iber*, 69, Barcelona: Editorial Graó.
- Lorenz, F. (2019), *Elogio de la docencia*, Buenos Aires: Paidós.
- Maestro González, P. (1996), ¿Cómo entender la evaluación?, *Ciencias Sociales*. Guía didáctica. Primer Ciclo, Proyecto Kairos, MacGraw Hill, Interamericana de España, Madrid.
- Merchán Iglesias, F., García Pérez (1994), Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (compiladoras). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires: Paidós.
- Pastoureau, M. (2006), *Una historia simbólica de la edad media occidental*, Buenos Aires: Katz.
- Pastoureau, M. (2009), *Diccionario de los colores*, Buenos Aires: Paidós.
- Pozo, J. I, Carretero, M. (1989), Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia. En: Asensio, M.; Carretero, M.; Pozo, J (1989) (coord.); *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid: Visor.
- 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)
- Spiegel, A., (2006), *Planificando clases interesantes*, México: Noveduc.
- Tomadoni, C. (2007). A propósito de las nociones de espacio y territorio, *Gestión y Ambiente*, 1.
- Trepat, C. A.; Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Graó.
- Wallerstein, I. (2004), *Abrir las ciencias sociales*, Siglo XXI editores.
- Weber, M. (1992). *Economía y sociedad*; México: Fondo de Cultura Económica.
- Zavala, A. (2012), La investigación práctica de la práctica de enseñanza. *Clío y Asociados*; 12, UNL, Santa Fe.

Recibido: 01/11/2023  
Evaluado: 14/02/2024  
Versión Final: 15/03/2024