

# Vida, cultura y cristianismo en la Edad Media, dominación ideológica ayer y hoy: sobre la importancia de desarrollar pensamiento histórico en las aulas

Stefano Fiorentino Cuellar

Tatiana Rico Díaz\*

## Resumen<sup>1</sup>

El medioevo ocupa un lugar relegado y de poco interés dentro del vasto mundo de la enseñanza de la historia. Es común suponer que la Edad Media (de acuerdo con el significado de su nombre) fue una época de transición entre la grandeza cultural de la antigüedad y las promesas de desarrollo de la modernidad; sin embargo, fue mucho más que eso. La Edad Media, a través de sus paisajes, su gente y su cosmovisión, ilustra un hermoso panorama de fenómenos sociales, culturales e ideológicos que, con el transcurrir del tiempo, se han transformado, y, en consecuencia, han moldeado nuestra realidad. A través de una propuesta de enseñanza basada en la Edad Media y desde una perspectiva de didáctica crítica, se pretende aterrizar el conocimiento histórico del medioevo a la realidad cotidiana de un grupo de alumnos de séptimo grado, en el colegio Gerardo Molina Ramírez, con apoyo teórico del pensamiento y el sentido histórico, y haciendo hincapié en el cristianismo como fuerza de dominación ideológica.

## Abstract

\* Estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.  
Contacto: sflorentinoc@upn.edu.co; jtricot@upn.edu.co

<sup>1</sup> Este artículo es producto del trabajo realizado en el marco de las propuestas de enseñanza de la historia en el seminario de Didáctica de la Historia, que se encuentra a cargo del profesor Wilson Acosta, docente de planta de la Universidad Pedagógica Nacional; para el semestre 2018-1.

## Palabras clave

edad Media; cristianismo; didáctica crítica; pensamiento histórico; sentido histórico.

## Keywords

# Introducción

Uno de los objetivos más importantes y difíciles de un licenciado en ciencias sociales es darle utilidad a las teorías, conceptos y conocimientos disciplinares de los cuales se apropia a lo largo de su formación académica. Por ende, la enseñanza de la historia escolar debe trascender la memorización y exposición de hechos, fechas y personajes históricos, y debe asumir una tarea crítica e indispensable para el desarrollo de competencias intelectuales en los individuos.

Los hechos históricos relacionados con la Edad Media muchas veces son transmitidos mediante la historia escolar como conocimiento muerto, es decir, como una serie de acontecimientos pasados alejados de nuestra realidad y sin ninguna clase de aplicación o utilidad para la vida diaria. Cuando en realidad, los hechos históricos que constituyen la historia medieval, por más lejanos que estén, siempre se refieren a la realidad y a la situación presente en la que estos repercuten constantemente. En otras palabras, en vez de muertos, los conocimientos y saberes históricos están vivos, y, de hecho, son inmortales. En consecuencia, la historia se debe interpretar como el conocimiento del eterno presente y el presente como un pasado prolongado (Le Goff, 1991, pp. .27-31).

En este orden de ideas, toda historia es contemporánea y así se debe asumir dentro de las aulas y en la enseñanza de la historia escolar. Por eso, el docente, con la ayuda de la historia escolar, está en la exigente labor de responder interrogantes como: qué relación tienen las sociedades con su pasado, qué lugar tiene la historia en nuestro presente y para qué nos sirve la historia. Al responder interrogantes de esta magnitud, el estudiante encamina sus reflexiones y su forma de enfrentar la vida hacia un pensamiento histórico (en términos psicológicos e intelectuales), y, hacia un sentido histórico (en términos existenciales y ontológicos).

Esta propuesta de enseñanza de la Edad Media está basada principalmente en el planteamiento de un problema central: la vida, la cultura y el cristianismo en la Edad Media, y se fundamenta principalmente en la *didáctica crítica* y el *pensar históricamente* de Raimundo Cuesta Fernández (2011), en la *teoría crítica y didáctica de la historia* de Valentine Rothe (1986), en la *empatía histórica* de María Sánchez (1997), en el enfoque *sociocultural* de Sylvia Ayala y el *sentido histórico* que propone Friedrich Nietzsche (2007).

En este texto, se propone fundamentar conceptual y teóricamente el posicionamiento que se asumió en cuanto al cristianismo, la vida y la cultura en la Edad Media, al igual, que exponer la ruta metodológica que se asumió en cuanto a la enseñanza de la Edad Media en un grupo de alumnos de séptimo grado en el colegio Gerardo Molina Ramírez.

## Metodología y planteamiento didáctico

De acuerdo con la perspectiva de la didáctica crítica y la perspectiva sociocultural en cuanto a la enseñanza de la historia escolar, se elaboró una ruta metodológica para el desarrollo de la propuesta en enseñanza de la Edad Media en el Colegio Gerardo Molina. La ruta metodológica incluyó actividades como un taller de arte medieval, un taller de imágenes audiovisuales con episodios de *Cuentos de los hermanos Grimm*, una búsqueda del Santo Grial, una obra de teatro inspirada en Juana de Arco, un “trae y cuenta” con objetos religiosos de los hogares de los estudiantes y un par de evaluaciones.

En cuanto a la fundamentación metodológica y conceptual de la propuesta en enseñanza de la Edad Media, se destacan tres referencias en particular.

Primero, debido a que en la ejecución de la propuesta se utilizaron recursos audiovisuales para exponer la vida y la cultura de la Edad Media (a través de episodios de *Cuentos de los Hermanos Grimm*), la propuesta se adhirió al planteamiento metodológico y conceptual del profesor Wilson Acosta Jiménez en su investigación llamada: *El cine como objeto de estudio de la historia: apuestas conceptuales y metodológicas*. En su obra, Acosta afirma acertadamente que:

La cinematografía es una expresión que recoge el “sentido colectivo” de las manifestaciones políticas, sociales, económicas y culturales de un determinado momento del pasado y del presente que se visualiza en las imágenes audiovisuales. En la historia de las sociedades se evidencia cómo estas han generado formas de expresión por medio de las cuales se narran, se escuchan y se visibilizan las identidades, los conflictos, las disputas por poder y las transformaciones de los grupos sociales (Acosta, 2017, p. 52).

El “sentido colectivo” de todos los aspectos de la vida cultural, social y política del Medioevo se ven claramente reflejados en los episodios que se eligieron para reproducir en el salón de clase con los estudiantes de séptimo grado del colegio Gerardo Molina. Debido a la popularidad del cine y las demás producciones audiovisuales en la sociedad contemporánea, es un canal muy fácil para llegar a la mente y al corazón de los estudiantes. Estos recursos les permiten acumular un conjunto de saberes históricos que se prestan para ser socializados, y, posteriormente, ampliados conceptual y teóricamente en un salón de clase con la ayuda de fuentes históricas y académicas y bajo la instrucción del docente.

Segundo, se planeó hacer una salida de campo al Museo de Santa Clara, al Museo Colonial y a la iglesia de San Francisco para emprender la apuesta metodológica y conceptual que proponen algunos pedagogos e investigadores españoles en cuanto al conocimiento histórico y el patrimonio cultural en la enseñanza de la historia. Según las investigaciones realizadas en este campo:

Se analiza el papel del patrimonio cultural en la enseñanza, el uso educativo que se hace del patrimonio, y su tratamiento didáctico desde la perspectiva que considera el patrimonio y el medio sociocultural como elementos educativos que favorecen la construcción de una conciencia histórica y la formación de un pensamiento social crítico para participar en procesos de democracia (Plá y Latapí, 2014, p.177).

Como patrimonio histórico-cultural se entienden las distintas manifestaciones artísticas de una civilización en un tiempo determinado de la historia. Es decir, que desde este enfoque sociocultural se pueden llevar a cabo procesos de enseñanza de la historia relacionados con el análisis de pinturas y demás bellas artes, museos, arquitectura, hallazgos arqueológicos, etc. Lastimosamente, la iniciativa de hacer un recorrido cultural por el centro de Bogotá se vio absolutamente frustrada por la falta de recursos y de voluntad por parte de las instituciones educativas involucradas. La apuesta didáctica de enseñar historia a través de los patrimonios histórico-culturales es intrigante, enriquecedora y fue una verdadera lástima no haber podido concretar estas actividades. A raíz de esta desilusión, las aspiraciones pedagógicas de la propuesta en enseñanza de la Edad Media se direccionaron hacia lugares más accesibles y potencialmente alcanzables para el sector público de la educación. Como no se pudo llevar los niños al arte y a los patrimonios histórico-culturales, entonces se llevó el arte y la cultura a ellos. De aquí emerge la idea de realizar talleres de análisis de arte medieval y de imágenes audiovisuales en el salón de clase.

Tercero, para fundamentar conceptual y metodológicamente el posicionamiento que se asumió en cuanto al cristianismo (primer aspecto del planteamiento del problema), la perspectiva o tendencia en didáctica de la historia que se utilizó para planear, desarrollar y ejecutar la propuesta fue la didáctica crítica de la enseñanza de la historia que propone Raimundo Cuesta Fernández (2011). Esta perspectiva fue utilizada dentro de la extensa obra de Cuesta Fernández y consiste básicamente en enseñar a pensar históricamente los problemas del presente; en palabras de autor:

El postulado de didáctica crítica “pensar históricamente” se enriquece al entrar en contacto con la hermenéutica de la memoria entendida como análisis de los discursos sobre las formas de recordar el pasado desde el presente. Por consiguiente, no sólo se trata de estudiar el pasado como tal, como un depósito inerte y como un tiempo continuo y vacío, sino de comprender las formas en que ese pasado ha sido traído hasta nosotros por diversas generaciones, por diversas clases, por diversos componentes de género, cultura, etc. Este es un componente fundamental para problematizar el presente. El pasado no es un objeto o cosa disponible ahí, que está ahí y que solamente hay que capturar, el pasado es algo que construimos cada vez que lo evocamos desde el presente (Cuesta, 2011, p. 27).

Uno de los objetivos primordiales de este ejercicio mental es analizar los problemas históricos en su relación constante con nuestra vida cotidiana. Al reivindicar el pensamiento histórico se reivindica el aprendizaje colectivo de la especie humana. Más adelante, se

profundizará sobre el posicionamiento crítico que se asumió para abordar la dominación ideológica que el cristianismo ha producido a lo largo de los últimos dos mil años.

A modo de conclusión, la metodología empleada para abordar cuestiones relacionadas con la vida y la cultura en la Edad Media se fundamentó primordialmente a través del arte. Por un lado, el arte es una imitación de la naturaleza, mientras que, por otro, es una necesidad del hombre. El arte ha retratado la historia humana desde sus orígenes y es un excelente referente para abordar los problemas históricos y de la realidad.

## Cristianismo y dominación ideológica

El cristianismo es una doctrina hegemónica en la civilización occidental debido a su histórico alcance universal. *“No existían ningún pueblo, ninguna fe, ninguna superstición, tendencia o aspiración humana que no se acoplasen de un modo u otro dentro del marco de la iglesia católica-romana medieval”* (Bühler, 1977, p. 19). ¿Cómo se consolidó el cristianismo?, ¿cuál es su origen?, ¿cómo se ha transformado a lo largo de los siglos?, ¿qué repercusiones tiene hoy en la vida social y cultural de Colombia? Dar respuesta a interrogantes de esta magnitud no es un asunto menor; no obstante, es una de las mayores responsabilidades de los docentes de ciencias sociales y de la enseñanza de la historia escolar. Reflexionar sobre este tipo de problemáticas con los alumnos de colegio es indispensable para la formación de sujetos críticos y conscientes de su realidad. De la misma manera, es importante aterrizar la reflexión histórica a la vida cotidiana de los estudiantes mediante recursos didácticos y metodológicos que hagan sentir a los estudiantes como partícipes de la historia y, porque no, como autores de la misma.

Debido a que el cristianismo moldeó la realidad en la cual se encuentra inmerso el ser humano, y considerando que dicha realidad no es exactamente la deseada, se debe conocer su respectivo proceso para, posteriormente, ponerlo a tela de juicio. La tradición cristiana se consolidó en la vida occidental con la inauguración de Constantinopla a principios del siglo IV (Baynes, 2014). Desde ese entonces, la religión cristiana sufrió una transformación constante a lo largo de los últimos mil setecientos años. Pero, antes de sus transformaciones, mutaciones y continuidades, debemos cuestionarnos sobre sus orígenes. Muchos de los planteamientos que caracterizan al cristianismo no son originales de la religión judeo-cristiana, sino más bien, son producto de un delicado trabajo de sincretismo que se desarrolló con el transcurrir del tiempo y gracias a esfuerzos considerables por parte de la institución eclesiástica.

El cristianismo surgió con el nacimiento, la muerte y la posterior resurrección de Jesucristo de Nazaret, no obstante, se fortaleció circunstancialmente con la institucionalización política que adquirió cuando se convirtió en la religión exclusiva del Imperio romano por un decreto del emperador Teodosio, en el año 387 (Baynes, 2014). Lo particular del

cristianismo es su herencia histórica. Una de las fortalezas del Imperio Romano fue su capacidad para acoger y sincretizar distintas culturas y creencias de todas las civilizaciones contemporáneas a su reino, y el cristianismo católico-romano no es una excepción. Si el cristianismo ha tenido la destacada capacidad para moldear la realidad es porque en su inicio, este también fue moldeado. El cristianismo transformó (no de manera gratuita) el pensamiento antiguo mediante siglos complejos de debate filosófico. Por ejemplo, la noción espiritual y metafísica de separar el alma del cuerpo no es otra cosa que la filosofía idealista de Platón plasmada desde una perspectiva cristiana; el concepto de infierno o inframundo es original de la mitología griega; el personaje antagónico de Lucifer o Satanás fue inspirado en el infame Hades, dios del inframundo; la noción de la resistencia al dolor o a las dificultades, sin quejas ni la exhibición de sentimientos, y con la esperanza de un mundo mejor después de la muerte, es un planteamiento ontológico del estoicismo griego, y así sucesivamente. Es por eso, que *“el cristianismo, en su surgimiento y desarrollo, cambia el panorama general del modo de pensar y de hacer filosofía. En consecuencia, en la lectura de los primeros pensadores cristianos se tiene la impresión de pasar a un modo cultural totalmente diferente del antiguo-pagano”* (Reale y Antiseri, 2007, p. 186). La transición entre las religiones paganas y la filosofía griega de la antigüedad y el cristianismo, la patrística y la escolástica del Medioevo fue prolongada y determinante en el desarrollo del pensamiento occidental.

Adicionalmente, es indispensable agregar una visión crítica al fenómeno del cristianismo. Bajo este orden de ideas, se tomaron algunos postulados de Valentine Rothe (1986), pedagoga de la Universidad de Duisburg en Alemania. En un artículo llamado “Teoría crítica y didáctica de la historia”, Rothe, haciendo referencia a la didáctica predominante en el modelo educativo de las distintas naciones, afirma que:

Se caracteriza este por una inquebrantable adhesión a actitudes tradicionalistas en historia y ciencia. Lo que se rechaza propiamente en los conceptos de autodeterminación, cogestión, adultez o emancipación son sus referencias a una teoría de la sociedad y sus pretensiones críticas. En cambio, una didáctica crítica de la historia enfocara su relación con su ciencia de referencia, en nombre de sus destinatarios, es decir, de los alumnos, y de un futuro digno del hombre, teniendo en cuenta premisas de teoría social (Rothe, 1986, p. 109).

Lo que se busca alcanzar mediante una didáctica crítica de la historia medieval es la emancipación de las cadenas ideológicas impuestas por la religión cristiana. Desde hace aproximadamente mil setecientos años, la religión cristiana ha sido la responsable de establecer lo que es bueno y lo que es malo, ha sido responsable de identificar e imponer su versión de verdad (ultrajando de esa forma cualquier otra versión opuesta a la suya), nos ha enseñado su versión del amor, de la justicia y de la autorrealización (descartando así las otras versiones) y, en general, nos ha ahorrado la angustia de pensarnos a nosotros mismos. El cristianismo ha vivido nuestras luchas por nosotros y nos ha hechos sumisos y conformes.

Ahora, para ahondar un poco más en lo que puede considerarse una repercusión del cristianismo se tomará un segmento de la entrevista aplicada al profesor Antonio Cabrera (profesor de sociales encargado del grupo de séptimo), en la cual se reflexiona sobre el carácter moral de ese pensamiento occidental que fue impulsado indudablemente por escuelas filosóficas como la patrística y la escolástica. Analizando las continuidades de la moral cristiana se puede afirmar según Cabrera que:

El cristianismo al movilizarse sobre la idea de la “verdad” (yo soy el camino, la verdad y la vida) irriego una lógica colectiva que divide el mundo en lo cierto y lo falso, en lo bueno y lo malo, en lo aceptable y lo rechazable y es desde esa lógica excluyente y binaria desde la que hemos establecido la mayoría de nuestras relaciones sociales. Es importante desnaturalizarlas para repensar otras más pertinentes a las necesidades de realización de los seres humanos y de la naturaleza (Comunicación personal, 2018).

Es por esto, por lo que se ha entablado el difícil objetivo de liberar el pensamiento tanto desde una perspectiva ideológica como histórica. El objetivo de emancipar la conciencia y el pensamiento de las cadenas ideológicas del cristianismo tal vez no se pueda lograr en una propuesta de enseñanza de la historia medieval de cinco sesiones; no obstante, sí se puede generar sospecha presentando una visión crítica del cristianismo para incentivar el juicio crítico de dicho fenómeno.

En esta línea de ideas, mediante la propuesta en enseñanza de la historia, se propuso evidenciar, con los estudiantes del colegio Gerardo Molina, que la religión cristiana, que controla y domina en la sociedad contemporánea, tiene su génesis en la Edad Media. De esta forma, se pudo emprender una serie de reflexiones críticas de la sociedad con base en el pensamiento histórico y con los postulados de emancipación relacionados con la teoría social crítica y la didáctica crítica. Para resumir, y en palabras de Rothe:

El objetivo de aprendizaje que es la emancipación, formulado de acuerdo con la teoría de la sociedad de la Escuela de Frankfurt, desempeña un importante papel en las reflexiones generales sobre la enseñanza. (...) se reconocen cada vez más claramente el valor de una educación orientada a fomentar objetivos como madurez, capacidad de crítica y emancipación (Rothe, 1986, pp. 107-108).

Precisamente, *una educación orientada a fomentar objetivos como madurez, capacidad de crítica y emancipación* es lo que se propone lograr a través de nuestra propuesta en la enseñanza de la historia escolar.

## Vida y cultura en la Edad Media

Por otro lado, para fundamentar teóricamente el posicionamiento que se asumió en cuanto a la vida y la cultura en la Edad Media, la perspectiva o tendencia en didáctica de la historia que se utilizó para ejecutar la propuesta fue la perspectiva sociocultural que propone Sylvia Ayala en cuanto al conocimiento histórico en la enseñanza de la historia.

La perspectiva sociocultural que propone Sylvia Ayala afirma que en el salón de clase se puede llegar a un conocimiento histórico suficientemente bien fundamentado, que posteriormente, permitirá hacer minuciosos análisis de la sociedad en sus distintas facetas históricas, mediante la búsqueda de los procesos de representación y significado en cuanto a la reproducción cultural. En palabras de Plá y Latapí:

Los estudios de corte sociocultural (...) han abierto la posibilidad de preguntarse sobre los problemas de la enseñanza de la historia de una manera, podríamos decir, menos historiográfica o academicista y psicologicista, para entrar en los procesos culturales de construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela (Plá y Latapí, 2014, p. 203).

En este punto es necesario hacer una aclaración teórica. Siempre que se hable de estudios socioculturales en historia, necesariamente, se debe reconocer el trabajo de algunos de los grandes teóricos de la historia cultural. Por ejemplo, la obra de Roger Chartier (1992) (historiador de la escuela historiográfica de *Annales*) es indispensable para realizar análisis y reflexiones en cuanto a la historia cultural. Desde esta perspectiva historiográfica la historia es vista como un conjunto de representaciones colectivas del mundo social, considerando las representaciones como el resultado final de un proceso de construcción de significados tanto sociales como culturales. De esta forma, las prácticas que producen usos simbólicos resultan consolidando la cultura particular de cualquier sociedad humana (Chartier, 1992).

En este orden de ideas, se busca explorar algunas de las prácticas culturales, económicas, sociales y religiosas de la Edad Media, para, de esta forma, pintar un retrato de lo que fue la vida y la cultura medieval. Por medio de distintos recursos dinámicos, se pudo ahondar en las costumbres, tradiciones y experiencias medievales como lo son: la vida en el campo, la vida en los castillos, la vida de la nobleza y el clero, la vida caballeresca, la vida mística y fantasiosa, etc.

Para finalizar sobre este punto particular de la vida y la cultura en la Edad Media, se tomó un postulado del enfoque sociocultural en didáctica de la historia que propone María Sánchez Agustí, del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid, en el cual ella expone que:



Comprender la historia es comprender los hechos y los procesos del pasado, sí, pero para entender estos hechos debemos comprender a los hombres que los llevaron a cabo. Comprender los intereses, las intenciones, los valores, las creencias que les movieron a actuar y a pensar como lo hicieron. Ponernos, en definitiva, por unos momentos en su piel, pero despojándonos de las ropas del siglo XX que nos recubren (1997, p. 66).

Explorar la vida y la cultura de una sociedad permite descubrir su mundo, su realidad y su concepción de la vida, por ende, se emprendió un viaje a través del tiempo para ilustrar de manera gráfica y visual la vida cotidiana de los pobladores de los distintos reinos medievales. ¿Cómo era la vida en la Edad Media?, ¿qué aspectos de la cultura medieval siguen vigentes hoy en día?, ¿qué significado tenía la naturaleza para el hombre en la Edad Media? Afortunadamente, existen múltiples recursos y herramientas didácticas para ejecutar una propuesta en enseñanza de la historia y para responder algunos de estos interrogantes.}

Para la fundamentación teórica de la propuesta en enseñanza de la Edad Media, es clave introducir una categoría de análisis que ayuda a conceptualizar la vida y la cultura de cualquier sociedad del pasado. La categoría se ha denominado *empatía histórica* y se puede definir según los postulados de María Sánchez Agustí de la siguiente manera:

La empatía histórica ha sido definida como la disposición y capacidad para entender (no necesariamente para compartir) las acciones de los hombres en el pasado desde la perspectiva de ese pasado. Para algunos autores se trata de una disposición afectiva y una destreza imaginativa, mientras que para otros se trata de una habilidad cognitiva en la que tiene un destacado papel la imaginación. La empatía histórica -uno de los ejercicios mentales e imaginativos absolutamente imprescindibles hoy en el método de todo historiador que se precie- nos pone en contacto con la individualidad concreta del pasado, con los hombres y mujeres de carne y hueso. No se trata, evidentemente, de comprender acciones aisladas, anécdotas irrelevantes de carácter común, sino de entender los motivos personales de las decisiones y acciones concretas del pasado como consecuencia del sentir y concebir social de una época. Se trata de aprehender en las personas concretas las razones de sus actos de acuerdo con los valores, costumbres y cosmovisiones de su tiempo (1997, p. 66).

Mediante la categoría denominada empatía histórica se realizaron varias actividades como la búsqueda por el santo grial, el taller de arte medieval y en general el abordaje de todas las actividades que giraron en torno a la vida y la cultura de la Edad Media.

Por último, con el objetivo de sentir la historia más allá de tan solo pensar la historia, se tomó como categoría analítica el concepto de *sentido histórico*. Este concepto fue introducido en los análisis históricos a través de la obra de Friedrich Nietzsche titulada *Humano demasiado humano* (2007). En un apartado de esta obra titulado *El pecado original de los filósofos*, Nietzsche afirma que:

Todos los filósofos tienen en su activo esta falta común; partir del hombre actual y pensar que en virtud del análisis pueden llegar hasta el fin propuesto. Involuntariamente, se representa al hombre como una *oeterne veritas*, como elemento fijo en todas las variantes, como medida cierta de las cosas. Pero todo lo que el filósofo enuncia respecto del hombre, es un testimonio acerca del hombre mismo en relación a un espacio de tiempo muy limitado. La falta de sentido histórico es el pecado original de los filósofos; muchos llegan hasta tomar en su ignorancia, como forma fija de que es necesario partir, la forma más reciente del hombre, tal como se ha producido bajo la influencia de religiones determinadas y aun de tales o cuales sucesos políticos. No quieren comprender que el hombre, que la propia facultad de conocer, es el resultado de una evolución, sin que falten algunos que hacen derivar el mundo entero de esta facultad de conocer. Lo esencial del desenvolvimiento humano ha pasado en tiempos remotos, muy anteriores a estos cuatro mil años que conocemos; en estos puede ser que el hombre no haya cambiado mucho. Pero el filósofo ve “instintos” en el hombre actual, y admite que estos instintos corresponden a cifras y cálculos inmutables en relación a la humanidad y que pueden darle una clave para la inteligencia del mundo en general; la teología está construida sobre este hecho; hablan del hombre de los cuatro mil años últimos como de un hombre eterno, con el cual tienen desde su principio relación directa natural todas las cosas del mundo. Pero todo ha evolucionado; no existen hechos eternos ni verdades absolutas. Por eso la filosofía histórica es para en adelante una necesidad, si la acompaña la virtud de la modestia (2007, p. 44).

El sentido histórico significa encontrar tanto ontológica como históricamente un sentido para nuestra existencia, significa valorar y respetar los esfuerzos por sobrevivir y por razonar de los humanos desde el inicio de su proceso evolutivo de hominización hace millones de años. Se refiere a desarrollar mediante el pensamiento histórico un cierto nivel de sentido de pertenencia en cuanto a nuestra realidad social considerando las huellas de nuestros antepasados. Significa sentir dentro de nuestro ser el transcurrir de la historia. Implica el uso de la razón para interiorizar, y posteriormente, materializar las lecciones que tiene para compartir la historia humana.

## Conclusiones

Diseñar, plantear y discutir sobre qué es pertinente en la enseñanza de la historia, y en este caso de la Edad Media, fue una experiencia totalmente nueva que requirió de mucho tiempo y dedicación para hacerla de la mejor manera posible, no solo para presentarla como proyecto final del Seminario Didáctica de la Historia, sino por el compromiso que supone ir y estar en frente de cuarenta estudiantes que están a la expectativa y ansiosos por esta nueva experiencia.

El ejercicio como tal fue enriquecedor en todos los aspectos, tanto desde el amplio acervo teórico desde el área de la didáctica, como desde el ámbito disciplinar de la historia. Fue enriquecedor porque supuso el reto de llevarles el conocimiento a un grupo de estudiantes y a contagiarles de ese amor por la historia que es el que impulsó la propuesta. En consecuencia, el ejercicio también ayudó a fomentar objetivos formativos como el desarrollo de pensamiento histórico, el desarrollo de sentido histórico, el desarrollo de empatía histórica y la comprensión de las transformaciones, las continuidades y las rupturas de los fenómenos sociales y culturales en el transcurrir del tiempo, como lo reflejó el acogimiento de los estudiantes y la aceptación significativa de las actividades.

El amor por la historia, el sentido histórico, y, en efecto, el pensamiento histórico, fueron manifestados por los estudiantes, no solo mediante la activa participación de ellos en las distintas actividades y en las reflexiones que ellos realizaban en cuanto a conceptos como la libertad, el miedo, el bien y el mal, entre otros, sino también, en la manera como estas capacidades y objetivos formativos fueron expresados artísticamente.

Por un lado, un grupo de chicas del salón, cuando se les pidió una pequeña exposición acerca de Juana de Arco y del rol de la mujer en la Edad Media, prepararon una bellísima producción teatral que ilustraba la Guerra de los Cien Años y el rol de la joven Juana de Arco en esta guerra prolongada. Cuando a los estudiantes se les enfrentó con arte, ellos, en efecto, respondieron con arte. Por otro lado, un grupo de estudiantes, bajo su propia voluntad, trajo una maqueta alusiva a la Edad Media con el fin de apoyar las actividades que se habían desarrollado a lo largo de estas semanas.

Vale la pena resaltar que, a lo largo de la ejecución de la propuesta en enseñanza de la historia, se hizo referencia, de manera muy superficial, a la arquitectura medieval y a la estructura de los castillos, los burgos y las ciudades medievales; sin embargo, algo mayor estaba sucediendo dentro del pensamiento y del espíritu de los alumnos. Ellos, indudablemente, se estaban enamorando de la historia, se estaban dejando llevar por la empatía histórica, por el sentido histórico y por el pensamiento histórico. En otras palabras, el arduo y exigente trabajo de conceptualizar, teorizar y preparar esta propuesta dio frutos que tuvieron una estructura física muy bella y estética en términos materiales y artísticos. Además de lograr objetivos formativos, como los que se exponen

en la ruta metodológica, se logró inspirar artes tanto escénicas (la producción teatral), como plásticas (la maqueta de un burgo medieval). Si entendemos el arte como una manifestación del espíritu y la naturaleza humana, podríamos con facilidad afirmar, que, con la propuesta y su respectiva ejecución, se logró penetrar con conocimiento histórico el pensamiento y el espíritu de los alumnos.

Como afirman Pagés y Santisteban: *“aprender historia significa desarrollar el pensamiento histórico”* (2014, p. 162). Este pensamiento histórico, al cual se refieren estos autores, es uno de los pilares con los que construyó la propuesta en enseñanza de la historia. Si bien, la historia ha funcionado como un motor para legitimar un discurso en particular, es esta misma la que tiene en su poder las herramientas para mostrarse desde otros ángulos de interpretación, la cual es labor del profesor a cargo. Llevar a cabo el poder de la interpretación en cuanto a la construcción de representaciones a través de los distintos significados que se le pueden otorgar a los hechos históricos es un ejercicio muy exigente, empero, en la propuesta fue un ejercicio que trajo una serie de experiencias formativas tanto para nosotros, como para los estudiantes que estaban participando del proceso.

Como lo dice Isaac González, en su libro *Una didáctica de la historia*, el papel del profesor es fundamental:

Su papel no queda en absoluto disminuido, sino enfatizado. Él es el encargado de diseñar todo el entramado del curso, de distribuir el trabajo, de mantener la tensión y el esfuerzo, de encauzar desilusiones, moderar entusiasmos excesivos, etc. Su labor ya no consiste en saberes establecidos en una relación vertical docente-discente, por el contrario, tiene que ayudar a establecer otras relaciones horizontales de cooperación y de trabajo en equipo, siendo él mismo su miembro más importante (2001, p. 29).

Lo descrito aquí es una invitación para pensar la figura del profesor de una manera distinta, es decir, que él no es el dueño absoluto del conocimiento, sino que este se construye teniendo en cuenta las capacidades de los alumnos, sus conocimientos previos y sus intereses. Este planteamiento didáctico se expresó en la actividad de “trae y cuenta”. Al traer un objeto religioso de sus hogares, los estudiantes traen a colación un conjunto de saberes históricos que ya forman parte de su identidad y, de esta forma, se puede entrar en un proceso de negociación cultural partiendo desde el conocimiento histórico.

Con ayuda de estos referentes teóricos se está rompiendo con la figura tradicional de un profesor, se está renovando la forma de hacer clases y se está invitando a la población estudiantil a compartir de la experiencia, generando así, un ejercicio de introspección y de análisis de sí mismos y de la sociedad que los rodea. Por medio de las actividades realizadas los estudiantes hicieron el ejercicio mental de viajar por el tiempo para entender la vida y la cultura medieval. Se trasladaron hasta la vida agrícola de los feudos, hasta la vida de la nobleza en los castillos, hasta la vida fantástica de unicornios y dragones

en el bosque, y todo gracias a una propuesta de enseñanza del Medioevo que constaba de actividades como la búsqueda por el santo grial, los distintos talleres de apreciación artística, teatro y la construcción de una maqueta de un burgo feudal. A la vez, gracias a la visión crítica que se asumió para analizar el cristianismo, los estudiantes, mediante actividades como el taller de arte medieval, el análisis de los cuentos de los hermanos Grimm y el “trae y cuenta” con objetos religiosos de sus hogares pudieron identificar el origen, el desarrollo y las transformaciones del cristianismo y de sus distintas formas de dominar los cuerpos y las almas de los individuos.

El propósito de este trabajo y del camino emprendido hasta ahora es poder decir que la experiencia obtenida, tanto para ellos, como para nosotros, fue totalmente distinta a una típica clase de ciencias sociales; según lo manifestado en las entrevistas que se realizaron con los alumnos, la propuesta les generó dudas, ganas de conocer más, de indagar, de no quedarse únicamente con lo que les han brindado. En definitiva, les despertó cierto interés y cierta voluntad por interiorizar la historia y sentirla de manera empática.

Los frutos de este ejercicio han sido invaluable (en especial para quienes aún no habían tenido la experiencia de estar en un aula de clase). Muchos pensamientos están en el aire y aunque se quisiera abordar infinidad de temas de distintas formas, es ahí en el momento, cuando el docente tiene enfrente al grupo de estudiantes, que se toma conciencia de la ardua tarea emprendida. De cierta forma, se presentaron muchas dificultades, pero estas fueron superadas poco a poco con la ayuda del docente a cargo del área y junto con los estudiantes. En otras palabras, el proceso de aprendizaje, sin lugar a duda, fue bidireccional. Primero porque ellos tuvieron una visión distinta de un tema que parecía no tener una trascendencia real en la actualidad, y, segundo, porque el grupo de trabajo aprendió a optimizar el tiempo, a evaluar si el lenguaje era lo suficientemente comprensible para ellos, a reflexionar sobre si el planteamiento de las actividades propuestas era apropiado, y, a su vez, a cuestionar la relevancia de las actividades para el cumplimiento de los objetivos formativos.

En conclusión, se puede afirmar que conceptualizar, teorizar y estudiar fenómenos históricos y sociales resulta fácil; pero, llevar estas reflexiones al aula requiere de una delicadeza y experticia propia de un maestro dedicado y comprometido con la formación de futuros ciudadanos. Otorgarles utilidad y sentido a los hechos históricos se hace mucho más fácil con el apoyo teórico de algunos grandes pensadores de la pedagogía, la didáctica y la historia. En esta clase de ejercicios el *sentido histórico* y el *pensamiento histórico* cobran vida y permiten un conjunto apropiaciones y elaboraciones basadas en la *empatía histórica*, y en la relación pasado-presente de los distintos fenómenos sociales y culturales de nuestra realidad. En su totalidad, fue una experiencia única e inolvidable.

## Referencias textuales

- Acosta, W. (2017). El cine como objeto de estudio de la historia: apuestas conceptuales y metodológicas. *Folios*, 47 (segunda época), pp. 51-68.
- Baynes, N. (2014). *El imperio bizantino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bühler, J. (1977). *Vida y cultura en la Edad Media*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2012). *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia Social: Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*, 15-30.
- González, I. (2001). *Una didáctica de la historia* (2 ed.). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Le Goff, J. (1991). *Pensar la Historia*. Buenos Aires: Paidós.
- Nietzsche, F. (2007). *Humano demasiado humano*. Madrid: Ediciones Akal S.A.
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México D.F.: Universidad Pedagógica Nacional y Bonilla Artigas Editores.
- Reale, G. y Antiseri, D. (2007). *Historia de la filosofía: patristica y escolástica*. Bogotá: San Pablo Editorial y Universidad Pedagógica Nacional.
- Rothe, V. (1986). Teoría crítica y didáctica de la historia. *Revista de educación*, 280.
- Sánchez, M. (1997). La simultaneidad de los estilos artísticos en la Edad Media: un juego de simulación para comprender la arquitectura medieval. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 14.