

Presidente de la Nación

Dr. Néstor Kirchner

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

Lic. Daniel Filmus

Secretario de Educación

Lic. Juan Carlos Tedesco

Subsecretaria de Equidad y Calidad Educativa

Lic. Alejandra Birgin

**Directora Nacional
de Gestión Curricular y Formación Docente**

Lic. Laura Pitman

HISTORIA

Los miedos en la sociedad feudal

ÚLTIMO AÑO PRIMARIA/
INICIO SECUNDARIA

SERIE CUADERNOS
PARA EL AULA
DOCENTES

nap

NÚCLEOS
DE APRENDIZAJES
PRIORITARIOS

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología

Historia: los miedos en el mundo feudal. - 1a ed. - Buenos Aires:
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007.
48 p. ; 22 x 17 cm.

ISBN 978-950-00-0632-3

1. Formación Docente. I. Título
CDD 371.1

Colofón
XXXXXX



Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa

Área de producción pedagógica *Cuadernos para el aula*

Coordinación general

Adela Coria

Equipo pedagógico

Rosa Rottemberg

Analía Segal

Equipo de elaboración de contenidos

Autores

Marcela López

Alejandra F. Rodríguez

Supervisión de contenidos y lectura crítica

Mabel Scaltritti, Área de Ciencias Sociales de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

Área de producción editorial

Coordinación de Publicaciones

Raquel Franco

Brenda Rubinstein, *Asistencia de coordinación y edición*

Carolina Mikalef, Alejandro Luna, *Dirección de arte*

Geni Expósito, *Coordinación gráfica*

Diego Bennett, *Diagramación*

Agradecemos especialmente a las editoriales que han autorizado en forma gratuita la reproducción de las imágenes y textos incluidos en esta obra.

Presentación

Hoy renovamos nuestro encuentro con las escuelas, maestros y profesores a través de estos materiales, como una de las formas en que se expresa el esfuerzo que estamos realizando desde las políticas públicas por contribuir a revertir las desigualdades a lo largo y a lo ancho de nuestro territorio. Son múltiples los pasos que hemos dado por crear mejores condiciones escolares para todos. Pero sabemos que todavía niñas, niños y jóvenes son parte de una realidad donde la pobreza y la exclusión social muestran de manera desgarradora la enorme deuda que tenemos con ellos y con su futuro.

Las brechas sociales se manifiestan también en la fragmentación de nuestro sistema educativo, en la desigualdad de trayectorias y aprendizajes, y en las dificultades que enfrentan los docentes al momento de enseñar.

En las circunstancias más difíciles, las escuelas se sostuvieron como uno de los lugares en los que se continuó albergando un sentido de lo público, resguardando y produciendo las condiciones para que pudiéramos volver a pensar en la posibilidad de un todos. Maestros y profesores redoblan sus esfuerzos, persisten en la búsqueda de alternativas, y todos los días ponen en juego su saber en la construcción de renovadas prácticas.

Al reasumir desde el Estado la responsabilidad de acompañar el trabajo cotidiano de los docentes, buscamos recrear los canales de diálogo y de aprendizaje, afianzar los espacios públicos y garantizar las condiciones para pensar colectivamente nuestra realidad y, de este modo, contribuir a transformarla.

En este caso particular, se trata de materiales para el momento de pasaje y de nexo entre los distintos niveles educativos, que resulta clave en la experiencia de escolarización de los alumnos y en la tarea docente, y reclama todo el apoyo y acompañamiento que desde el Estado podamos ofrecerle. Abordar el problema de la ausencia de experiencias de escolarización comunes pasa a ser un tema crucial cuando pensamos en la finalización de la escolaridad primaria y en el inicio de la escuela secundaria.

Creemos que es preciso fortalecer nuestra escuela, rescatar el lugar inicial que tiene la tarea docente en la distribución social del conocimiento y en la recreación de nuestra cultura y renovar nuestros modos de construir la igualdad, restituyendo el lugar de lo común y de lo compartido, y albergando a su vez la diversidad de historias, recorridos y experiencias que nos constituyen.

Transitamos una época de incertidumbre, de cuestionamientos y frustraciones. No nos alcanza con lo que tenemos ni con lo que sabemos. Pero tenemos y sabemos mucho, y estamos vislumbrando con mayor nitidez un horizonte alentador.

Como educadores, nos toca la inquietante tarea de acompañar en una nueva etapa a nuestros alumnos y poner a disposición de todos y de cada uno de ellos nuestras mejores herramientas de indagación, de pensamiento y de creación. En el encuentro que se produce entre estudiantes y docentes reside la posibilidad de la transmisión, con todo lo que ello trae de renovación, de nuevos interrogantes, de replanteos y de oportunidades para cambiar el mundo en el que vivimos.

Lo prioritario hoy es recuperar y consolidar la enseñanza como oportunidad de construir otro futuro. Frente a ese desafío y el de construir una sociedad más justa, las escuelas tienen encomendada una labor fundamental: transmitir a las nuevas generaciones los saberes y experiencias que constituyen nuestro patrimonio cultural. Educar es un modo de invitar a los niños y a los jóvenes a protagonizar la historia y a imaginar mundos cada vez mejores.

La escuela puede contribuir a unir lo que está roto, a vincular los fragmentos, a tender puentes entre el pasado y el futuro. Estas son tareas que involucran de lleno a los docentes en tanto trabajadores de la cultura. La escuela también es un espacio para la participación y la integración; un ámbito privilegiado para la ampliación de las posibilidades de desarrollo social y cultural del conjunto de la ciudadanía.

Cada día, una multitud de chicos y chicas ocupa nuestras aulas. Cada día, las familias argentinas nos entregan a sus hijos, porque apuestan a lo que podemos darles, porque confían en ellos y en nosotros. Y la escuela les abre sus puertas. Y de este modo no solo alberga a niños y jóvenes con sus búsquedas, necesidades y preguntas, sino también a las familias que, de formas heterogéneas, diversas, muchas veces incompletas y también atravesadas por dolores y renovadas esperanzas, vuelven una y otra vez a depositar en la escuela sus anhelos y expectativas. Nuestros son el desafío y la responsabilidad de recibir a los nuevos, ofreciéndoles lo que tenemos y, al mismo tiempo, confiando en que ellos emprenderán la construcción de algo distinto, algo que nosotros quizá no imaginamos todavía.

En la medida en que nuestras aulas sean espacios donde podamos someter a revisión y crítica la sociedad que nos rodea, y garantizar el derecho de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de acceder a los saberes que resultan imprescindibles para participar en ella, podremos hacer de la educación una estrategia para transformarla.

La sanción de la Ley de Educación Nacional inscribe en el plano legal ese sentido de apuesta por un futuro más justo, y plasma en sus principios y decisiones fundamentales un fuerte compromiso de los Estados nacional y provinciales por construir ese horizonte de igualdad al que aspiramos como ciudadanos. La definición de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios forma así parte del intenso programa de trabajo propuesto por la nueva Ley y de una política educativa que, en la firme perspectiva de un mediano plazo, busca garantizar una base común de saberes para todos los niños y jóvenes del país. Detrás de esta decisión existe una selección deliberada de conocimientos fundada en apreciaciones acerca de cuáles son las herramientas conceptuales que mejor condensan aquello que consideramos valioso transmitir en la escuela. También, una intención de colocar la enseñanza en el centro de la deliberación pública sobre el futuro que deseamos y el proyecto social de país que buscamos.

Es nuestro objetivo hacer de este conjunto de saberes y del trabajo en torno a ellos una oportunidad para construir espacios de diálogo entre los diversos actores preocupados por la educación, espacios que abran la posibilidad de desarrollar un lenguaje y un pensamiento colectivos; que incorporen la experiencia y los deseos de nuestros maestros y profesores, y que enfrenten el desafío de restituir al debate pedagógico su carácter público y político.

Para dialogar con los Cuadernos para el aula

La serie *Cuadernos para el aula* tiene como propósito central aportar al diálogo sobre los procesos pedagógicos que maestros y maestras, profesores y profesoras sostienen cotidianamente en las escuelas del país, en el trabajo colectivo de construcción de un suelo compartido y de apuesta para que niños, jóvenes y adultos puedan apropiarse de saberes valiosos para comprender, dar sentido, interrogar y desenvolverse en el mundo que habitamos.

Quienes hacemos los *Cuadernos para el aula* pensamos en compartir, a través de ellos, algunos “hilos” para fortalecer propuestas para la enseñanza a partir de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Así, estos libros buscan tramar algunos saberes priorizados en múltiples itinerarios de trabajo, dejando puntas y espacios siempre abiertos a nuevos trazados, buscando sumar voces e instancias de diálogo con variadas experiencias pedagógicas. No nos mueve la idea de hacer propuestas inéditas, de “decir por primera vez”. Por el contrario, nos mueve la idea de compartir algunos caminos, secuencias o recursos posibles; sumar reflexiones sobre algunas condiciones y contextos específicos de trabajo; poner a conversar invenciones de otros; abrir escenas con múltiples actores, actividades, imágenes y lecturas posibles.

Con ese propósito, el Ministerio Nacional acerca esta serie que progresivamente se va completando y renovando. En esta oportunidad, damos continuidad a la colección presentando una nueva propuesta para el último año de la escuela primaria o la etapa inicial de la escolaridad secundaria, según cómo se haya organizado cada provincia de nuestro país. Se trata, en cualquier caso, de acompañar a chicos y chicas en un tiempo desafiante de pasaje, cierre y apertura, un hito en el largo camino formativo que supone la escolaridad obligatoria. Necesitamos pensar cómo inscribir nuestras propuestas de enseñanza en el marco de una escuela que se interroga sobre sus formas habituales de producir encuentro con las más diversas producciones culturales. Una escuela en la que niños y jóvenes sientan que tiene sentido permanecer, que provoca exigentes desafíos intelectuales, que convoca al conocimiento y la expresión de los afectos, certezas y temores. Desde las propuestas que ofrecemos, buscamos construir un lugar para los chicos, reconocerlos en problemáticas que desaten novedosos intereses, modos de pensar, productividad e imaginación, siempre también desde el nuestro, como un lugar que se inquieta por ayudar a renovar su deseo de aprender.

La propuesta que hoy presentamos incluye producciones para diferentes ejes de los campos de conocimientos priorizados en la primera etapa de definición de los NAP: Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Se trata de un esfuerzo por abrir temáticas y tratamientos metodológicos que creemos sugerentes caminos para contribuir a crear en las aulas ámbitos de problematización y diálogos renovados con el conocimiento.

En todos los casos, incluimos reflexiones que traman los aspectos específicos de las disciplinas escolares con reflexiones sobre temas pedagógico-didácticos que constituyen también renovadas preocupaciones sobre la enseñanza. Hemos construido una propuesta que articula diversas producciones. Para cada campo de conocimiento, incluye como materiales de trabajo un libro y una Antología con textos de interés para alumnos; un Cuaderno para docentes que está ahora en sus manos y, en varios casos, la selección de producciones cinematográficas u otras formas de representación que podrán ser incorporadas a distintos itinerarios de trabajo.

Sabemos que el espacio de relativa privacidad del aula es un lugar donde resuenan palabras que no siempre pueden escribirse, que resisten todo plan: espacio abierto al diálogo, muchas veces espontáneo, otras ritualizado, donde se condensan novedades y rutinas, silencios y gestos, lugar agitado por preguntas o respuestas impensadas o poco esperadas; lugar conocido y enigmático a la vez, lugar de la prisa. En esos vaivenes de la práctica, paradójicamente tan reiterativa como poco previsible, se trazan las aristas que definen nuestra compleja identidad docente. Una identidad siempre cambiante —aunque imperceptiblemente— y siempre marcada por historias institucionales del sistema educativo y sociocultural más general; una identidad que nos hace ser parte de un colectivo docente, de un proyecto pedagógico, generacional y ético-político.

Desde los *Cuadernos para el aula*, como seguramente podrá ocurrir desde muchas otras instancias, nos proponemos poner en foco las prácticas desplegadas cada día. En ese sentido, esperamos puedan dialogar con preguntas que nos hacemos habitualmente como docentes, preocupados por habilitar el espacio escolar a experiencias de valor para la vida de niños y jóvenes, experiencias que en particular les permitan situarse de modos cada vez más críticos en relación con el conocimiento del mundo en que viven. Las múltiples configuraciones que puede adoptar la clase en función de nuestras propuestas didácticas construidas para la ocasión están desafiadas a incluir las inquietudes, experiencias y saberes sociales de nuestros chicos y jóvenes, muchos de ellos altamente novedosos para nuestra mirada adulta. A veces, nos llevarán a esperar y entender su silencio, otras, a preguntarnos sobre su indiferencia, a ser tolerantes al mismo tiempo que a asumir una posición activa que busca alternativas capaces de convocarlos, de provocarlos, al deseo de aprender, de saber, de conocer.

Queremos acercarnos a ese espacio de las prácticas con una idea importante. Las propuestas de los *Cuadernos para el aula* dialogan a veces con lo obvio, que por conocido resulta menos explorado. Pero al mismo tiempo parten de la idea de que no hay saberes pedagógico-didácticos generales o específicos que sean universales y por tanto todos merecen repensarse en relación con cada contexto singular, con cada historia de maestro o profesor y de hacer escuela.

Este hacer escuela nos reúne en un tiempo en el que subsisten profundas desigualdades. Nuestra apuesta es aportar a superarlas en algún modesto sentido, con conciencia de que hay problemas que rebasan la escuela, y sobre los cuales no podemos incidir exclusivamente desde el trabajo pedagógico. Nuestra apuesta es contribuir a situarnos como docentes y situar a niños y jóvenes en el lugar de ejercicio del derecho al saber.

Desde ese lugar hablamos en relación con lo prioritario hoy en nuestras escuelas y aulas; desde ese lugar y clave de lectura, invitamos a recorrer estos Cuadernos. Sabemos que es en el ámbito escolar y en cada aula donde se ponen en juego novedosas búsquedas, y también las más probadas respuestas, aunque las reconozcamos tentativas. Hay siempre un texto no escrito sobre cada práctica: es el texto de la historia por escribir de los docentes de cada escuela.

Esta serie precisamente pretende ser una provocación a la escritura. Una escritura que lea y recree, una escritura que discuta, una escritura que dialogue sobre la enseñanza, una escritura que seguirá agregando páginas a estos Cuadernos.

El equipo de *Cuadernos para el aula*

Índice

09 Decisiones

- 11 Historias de la Historia
- 13 Razones para enseñar con imágenes

15 La propuesta

- 16 Algunas definiciones y características generales del sistema feudal
- 19 La formación del sistema feudal
- 20 El bosque, escenario de miedos y supersticiones
- 22 Mientras el lobo no está
- 24 De la cúspide de la sociedad a los bordes
- 25 Que el cine nos deje ver el bosque
- 28 El miedo al hambre
- 29 Las transformaciones del siglo XI
- 31 El *otro* como amenaza
- 34 Miedo a la peste
- 38 Permiso para reír
- 44 Momento de cambio
- 45 A modo de cierre

46 Bibliografía

Decisiones

¿Cómo está organizado el material?

Este libro se propone abordar el mundo feudal a partir de un singular recorte: el de los miedos que inquietaron a la sociedad de esa época. Vamos a andar, entonces, por señoríos, aldeas y bosques, para identificar a qué le temían los hombres y mujeres, y dar cuenta de cómo era ese mundo, sobre qué estructuras estaba construido y qué sentían y pensaban sus protagonistas.

Este texto se articula y cobra sentido leído en paralelo con el libro del alumno. Allí se propone una secuencia didáctica en la que el texto, las imágenes, las fuentes y las películas se van anudando para construir conceptos y desarrollar procedimientos propios de las Ciencias Sociales.

En este *Cuaderno para el aula*, maestros de Enseñanza Primaria y profesores de Historia y Ciencias Sociales encontrarán un espacio donde se profundizan algunos temas, se esbozan diferentes propuestas para el aula, se ponen en discusión ciertos planteos y se fundamentan estrategias de trabajo. El docente podrá seguir la estructura del libro y la secuenciación de contenidos propuesta o armar su propio recorrido por los miedos, recortando algunos apartados, deteniéndose y profundizando en los que considere más relevantes.

A través de este recorte transitaremos contenidos de tres de los cinco Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el último año de Primaria/Inicio Secundaria:

- La comprensión de las múltiples e interrelacionadas consecuencias de la crisis del Imperio Romano y la fragmentación del Occidente europeo.
- El análisis de las creencias, valores y costumbres de las sociedades hebrea, bizantina, musulmana y cristiana en relación con las formas de organización de la economía, la sociedad y la política (aquí se profundiza a través de los miedos en la relación entre creencias y valores y la organización político-económico y social del Occidente cristiano).
- El conocimiento del proceso de surgimiento y desarrollo de las ciudades en el mundo feudal a partir del siglo XI, y el reconocimiento de las principales características de la sociedad feudoburguesa (actividades económicas, formas de pensar, vivir y sentir, grupos sociales, distribución del poder y conflictos) en estos nuevos espacios urbanos (este libro da cuenta del contexto social en que surgen las ciudades así como de los actores sociales y conflictos que atraviesa esta sociedad).

Los contenidos priorizados son trabajados aquí con diversos grados de profundidad. Desarrollar la propuesta en su totalidad, atendiendo las sugerencias del libro del alumno y las de este, puede requerir la dedicación de dos o tres meses de trabajo escolar. Invertir esta cantidad de tiempo en un tema particular dentro del programa de Ciencias Sociales se funda en la convicción de que hacer una “inmersión” en profundidad sobre un tema relevante puede ser una oportunidad para realizar una experiencia cualitativamente distinta sobre el estudio de la Historia, acompañando a los chicos en el proceso de construir conceptos, establecer relaciones y dimensionar la complejidad de lo social. Tomar este tipo de decisiones supone una reorganización de la planificación anual, en la cual puedan jerarquizarse temas y redefinir modos de abordarlos, con la expectativa de que el tiempo alcance para dar cuenta del conjunto de los temas previstos para el año. Sería interesante que este tipo de decisiones, lejos de recaer sobre las espaldas de cada docente, pudieran darse en el marco de un trabajo conjunto de maestros, profesores, coordinadores o jefes de departamento si los hubiera, de manera tal que las decisiones se tomen teniendo en cuenta una perspectiva de mediano plazo, considerando los NAP correspondientes a distintos años.

Historias de la Historia

Exploraremos el mundo feudal a partir de preguntas que permitan *abrir* un recorrido más amplio, dando cuenta de modos de relación, procesos e ideas. ¿A qué le temían los hombres y mujeres en la sociedad feudal? ¿Cuáles eran los miedos que atravesaban estas sociedades entre los siglos VIII y XIV? El sentimiento de indefensión y de vulnerabilidad, el miedo a la naturaleza y al más allá, así como el miedo al *otro*, han sido una constante en la historia de la humanidad. En el mundo feudal, estos miedos cobran profundos sentidos, al tiempo que nos hablan de la subjetividad de los diferentes actores que formaron parte de esa sociedad.

Nos interesan aquí los miedos en tanto experiencia **individualmente vivida, socialmente construida y culturalmente compartida** (Reguillo, 2000). Vamos a pensarlos como una forma de emoción que al expresarse socialmente cobra dimensiones colectivas y abarca a grupos muy precisos que la comparten y que son sensibles a su influjo. Los miedos están anclados en un contexto y tienen una relación directa con él, por eso es preciso ubicarlos en el espacio y en el tiempo. Los miedos varían de un sector social a otro, de una cultura a otra, de un momento histórico a otro... Son construcciones sociohistóricas que actúan como *filtro* en las relaciones con los demás y con el medio, modificándolas. Los miedos son agentes *invisibles* que cobran cuerpo en muchos aspectos de la vida en sociedad, que dejan huellas. Nos permiten, como dijimos, tejer relacio-

nes entre ese mundo subjetivo y la materialidad de los procesos sociales, nos permiten ligar las subjetividades de esos hombres y mujeres con el sistema socioeconómico que moldeaba sus vidas. La inquietud por estas relaciones ha sido apropiada y pensada por la disciplina histórica desde mediados del siglo XX. Desde distintas vertientes se planteó la necesidad de indagar sobre ese mundo de las ideas, es decir el de las representaciones sociales y las herramientas intelectuales con las que han contado los hombres y mujeres de distintos sectores sociales para explicar, conservar y transformar el mundo en diferentes tiempos y lugares.

La Escuela de Annales impulsó la construcción de una historia social a partir del estudio de las mentalidades, lo que implicaba analizar las actitudes primarias, los sistemas de valores, las corrientes de opinión, las normas, las leyes y las creencias de una sociedad determinada.

La mentalidad de un individuo, aunque se trate de un gran hombre, es justamente aquello que tiene en común con otros hombres de su época o también, "el nivel de la historia de las mentalidades es el de lo cotidiano y de lo automático, es lo que escapa a los sujetos individuales de la historia al ser revelador del contenido impersonal de su pensamiento" [...]. Así, se constituye en objeto histórico fundamental un objeto que es diametralmente opuesto al de la historia intelectual clásica: frente a la idea, construcción consciente de un espíritu individualizado, se opone la mentalidad siempre colectiva que regula, sin explicitarse, las representaciones y los juicios de los sujetos en sociedad.

Roger Chartier, El mundo como representación. Estudios sobre la historia cultural, Barcelona, Gedisa, 1996.

Por su parte, la historiografía marxista señaló que así como había un sujeto que producía pensamiento, éste era a la vez **producido** por una situación **objetiva**: sus condiciones materiales de la vida. Desde esta **materialidad** los hombres interpretan el mundo y transmiten sus ideas y experiencias sobre él. Entonces, para el marxismo, el campo de las ideas será un espacio de conflicto donde las distintas clases sociales sostendrán concepciones propias y alternativas de la sociedad.

Así, la concepción que orienta el libro del alumno es pendular: oscila entre las condiciones de vida, las relaciones de producción y de dominación y el análisis de cómo esos hombres y mujeres experimentan, viven, sienten esas condiciones. Trabajar con el miedo nos permite observar cómo en las relaciones económico-sociales se ponen en juego los esquemas de percepción y representaciones de un grupo social determinado. Intentamos movernos en la tensión entre estas relaciones y las prácticas de los actores sociales.

Privilegiamos, entonces, un acercamiento al mundo feudal desde la historia de la cultura, observando su heterogeneidad, contradicciones y tensiones. En una sociedad tan estratificada y jerarquizada como la que aquí analizamos, ¿cuáles son los actores más vulnerables al miedo? ¿A qué le temen?

En este sentido, entramos a esta sociedad feudal por un camino sinuoso, menos directo o preciso que el que nos podría ofrecer una historia política, que diera cuenta de la sucesión de reyes, príncipes y Papas. No haremos hincapié en acontecimientos o hechos sobresalientes como batallas, levantamientos, invasiones o Cruzadas. Solo abrevaremos en ellos en la medida en que favorezcan la comprensión de los procesos sociales. Sin duda quedarán muchos temas y problemas sin tocar, que se podrán reponer y expandir hacia nuevos contenidos y sentidos si se considera pertinente.

Intentamos producir una propuesta que despliegue una concepción **multi-causal** de la Historia, que de cuenta de la complejidad de los procesos sociales y de las múltiples variables que explican los cambios y las permanencias. Seguimos la idea de que nuestros alumnos entiendan las sociedades como **complejas y modificables**. En este sentido, las múltiples voces que hemos presentado a partir de una selección de fuentes, "hablan" desde diversas temporalidades y sectores sociales, alumbrando espacios diferenciados de esa realidad histórica.

En este acercamiento a la sociedad feudal, hay un relato que hila el recorrido a través de los siglos, es decir, existe una narración. A partir de ella y de las actividades propuestas intentamos que los alumnos vayan construyendo conceptos que puedan probar en otras situaciones y contextos. También que experimenten algunos de los procedimientos de las Ciencias Sociales como formular preguntas, plantear hipótesis y presentar sus conclusiones bajo diversas formas textuales.

Razones para enseñar con imágenes

Muchos colegas han probado el cine como recurso en más de una ocasión y lo han incorporado a su práctica. En esta propuesta vamos a integrar las películas dentro de una secuencia didáctica¹ para propiciar además otros modos de mirar,

¹ La idea de secuencia didáctica nos remite a la organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizada en momentos sucesivos (Nemirosky, 1999).

analizar y dialogar con la Historia. Acercarnos al pasado a través del cine puede conducirnos de la *emoción a la reflexión* (Ferrés, 1996) tendiendo puentes entre las películas y los textos para conocer más, en este caso, sobre el pasado feudal. Por eso proponemos lecturas y actividades para desarrollar la percepción crítica en el aula a partir de conceptos propios de los modos de representación audiovisual.

Renovar nuestra propia mirada ante el cine, descubrir los mecanismos mediante los cuales éste produce sentido, es un modo de problematizar lo representado en la pantalla, que por lo general se nos presenta tan natural y transparente. Por otra parte, el cine nos permite recuperar cierta *textura del pasado*, ver a los actores sociales en múltiples contextos y situaciones, además de presentarnos objetos *vivos*, en movimiento.

Si se quiere saber cuál era exactamente la postura de un campesino de la Edad Media a la hora de trabajar la tierra, así como el esfuerzo que ello suponía, basta con dar a un actor una herramienta de la época y ponerle a trabajar. La herramienta dictará la postura, dará forma al cuerpo. Cogerla y golpear con ella la tierra supondrá ya viajar en el tiempo.

Fuente: Jean Claude Carriere, La película que no se ve, Barcelona. Paidós, 1997

En el cine, al igual que en el mundo de la escritura, no hay imágenes *inocentes*; las películas son enunciados situados en el espacio y en el tiempo. Cuando el cine representa algún proceso, hecho o personaje histórico, está buscando decir algo sobre el pasado, dar a conocer una mirada propia, participar en la disputa por el sentido de la historia. Entonces, vamos a pensar el cine en el aula en dos dimensiones: como **recurso didáctico** que nos permitirá un acercamiento al conocimiento de la historia de la sociedad feudal y también como **objeto de estudio**, que examinaremos detenidamente.

Trabajaremos con las películas *Robin Hood, príncipe de los ladrones*, *Navigator. Una odisea medieval* y *El nombre de la rosa*.

La propuesta

La propuesta

Algunas definiciones y características generales del sistema feudal

Existen varios modos de referirse al período de la historia europea que se desarrolla entre los siglos IX y XIV. Durante muchos años, la denominación Edad Media fue la fórmula más usada para referirse a este momento histórico. El nombre reflejaba la idea de que entre la caída del Imperio Romano (siglo III) y el Renacimiento (siglo XV), no habían ocurrido grandes transformaciones en la sociedad; se trataba de una edad oscura, de estancamiento, ubicada entre dos grandes "culturas": la grecoromana y la del Renacimiento.

Usaremos los conceptos *sociedad feudal*, *feudalismo*, *Europa feudal*, términos que ponen el acento en el tipo de relaciones de poder —económicas y sociales— y no solo en la periodización. En este sentido, es necesario aclarar que cuando hablamos de la sociedad feudal estamos construyendo una abstracción, un modelo, pues los rasgos del feudalismo a los que haremos referencia no se encuentran en forma pura en ninguna parte del mundo. Sí existen elementos que, con mayor o menor fuerza, estuvieron presentes en gran parte de las sociedades de Europa Occidental entre los siglos IX y XIV.

- Una economía rural, poco excedentaria, con una estructura de tenencia de la tierra caracterizada por la existencia de grandes patrimonios territoriales (cuya posesión detentaba una nobleza laica y religiosa).
- Trabajo familiar y comunitario (formas de cooperación práctica para el cultivo de la tierra).
- Relaciones de servidumbre generalizadas. La mayoría de los campesinos tenía una condición servil o semi servil respecto de la nobleza, aunque persistían formas de esclavitud y también de trabajo libre entre los campesinos.
- Renta feudal, en forma de tributo en especies, trabajo y metálico.
- Autoridad fragmentada, fruto de la debilidad de las monarquías. Relaciones feudo vasalláticas al interior de la nobleza.

A continuación presentamos un fragmento de *Los movimientos campesinos medievales y el levantamiento inglés de 1381* de Rodney Hilton que ensaya una periodización del feudalismo a partir de las características generales de la economía y sociedad.

*La primera fase es la que podemos denominar de **feudalización** de la sociedad del occidente europeo, que tuvo lugar entre los siglos VI y X aproximadamente. Este período se inicia con la creación de los estados bárbaros sucesores del abatido sistema político del imperio romano. En sustancia, se dio en él, sin embargo, una continuidad de las relaciones sociales básicas que caracterizaron los últimos años del Imperio. Fue un período de gran complejidad por lo que se refiere a la evolución política, y, con todo, un período en el que las aristocracias territoriales, relacionadas jerárquicamente por lazos de vasallaje entre los elementos superiores e inferiores, establecieron su control sobre el resto de la sociedad. Estos hombres fueron la base social indispensable para los naciendo poderes del príncipe y del monarca que definían las formas de organización del Estado. Su control se expresaba a través del monopolio de los medios de coerción, pues esta poderosa clase terrateniente era, asimismo, el poder militar. Se expresaba también en la administración de justicia a los diferentes sectores de la sociedad, desde los tribunales de los reyes, duques y condes, en los que se juzgaban los conflictos entre los que ocupaban los rangos superiores de la jerarquía, hasta los tribunales inferiores en que los señores y sus oficiales juzgaban a los campesinos, la mayoría de los cuales no gozaba de libertad alguna ante la ley o dependía en tal medida de sus señores que, si eran libres, su libertad no pasaba de ser un puro formalismo legal y en la práctica casi no tenía significado alguno. En esta fase, la economía agraria producía muy pocos excedentes aparte de los estrictamente necesarios para sustentar el poder, y la distinción de status, bastante primitiva de la aristocracia terrateniente. La producción destinada al mercado era muy reducida, las rentas se pagaban por lo general en forma de prestaciones de trabajo o en especie, apenas había dinero en circulación y, puesto que los ingresos de las clases altas eran más en especie que en moneda, era escasa la demanda efectiva de artículos de lujo procedentes del comercio internacional. El elemento urbano en el marco de la vida del Occidente europeo era, por consiguiente, necesariamente reducido. Señores y campesinos constituían la inmensa mayoría de la población.*

*La **segunda fase**, que va del siglo XI a principios del XIV, se caracteriza por un considerable crecimiento de la población, una expansión de las tierras de cultivo, un cierto progreso técnico y un notable incremento de la producción para el mercado. La base necesaria para esta producción cuyo destino era el mercado radicaba en un aumento de los excedentes agrícolas, es decir, excedentes respecto a las necesidades de subsistencia de los productores básicos. No cabe duda de que esto fue posible en parte gracias al incremento técnico de productividad, pero fueron aún más importantes las mejoras introducidas en la organización y la creciente*

presión de los señores para que se transfiriera, de una forma u otra, un mayor volumen de excedentes del producto a ellos. [...] El dinero que se pagaba en los centros de población y otros sitios por los productos agrícolas acababa llegando a manos de los terratenientes, la jerarquía eclesiástica, los titulares de jurisdicciones, el gobierno y, en última instancia, los mercaderes que ofrecían los servicios y mercancías que demandaban los receptores de rentas monetarias. El suministro de estos bienes y servicios, al tiempo que reportaba grandes beneficios para los mercaderes, hacía crecer el número de artesanos, pequeños comerciantes y empresarios industriales en los centros urbanos, aparte de un componente sustancial de trabajadores no cualificados, criados y otras gentes pobres de cuyas exactas funciones rara vez se guarda constancia en los documentos. Esta población, en constante aumento –llega a alcanzar la cifra de cien mil en algunas de las grandes ciudades italianas, y constituye el doble de ese número en el París del siglo XIII–, recibía su mayor aportación demográfica de las corrientes inmigratorias de las áreas rurales. Esta inmigración reflejaba no sólo el atractivo que ejercían las ciudades, sino un excedente de población rural que empezaba a agudizarse a finales del siglo XIII y que se evidenciaba en el gran número de familias campesinas que trataban de vivir del producto de pequeñas fincas, insuficiente para proveer al sustento de todos sus miembros. Todos estos factores en un sistema de economía monetaria, inmigración, pobreza urbana y rural, exacciones de rentas, diezmos e impuestos por parte de los terratenientes, la Iglesia y el Estado producían considerable malestar social y penetraban la formación de un sentimiento de inseguridad.

La **tercera fase**, que cubre el período comprendido **entre los siglos XIV y XV**, no presenta menos problemas, a pesar de contar con un mayor volumen de fuentes documentales que las fases anteriores de la evolución social del medievo. Es un período en el que, inicialmente, las tensiones de la fase precedente parecieron llegar al límite, y en el que una oleada de epidemias de peste causaron una drástica, aunque desigualmente distribuida, reducción de la población europea. [...] Se podía disponer de más tierras, decreció el número de pobres minifundistas, y la cabaña ganadera, que había alcanzado unos niveles peligrosamente bajos a fines del siglo XIII, se vio notablemente mejorada, en parte gracias a las mejores disponibilidades de pastos. Con todo la alteración social no fue pequeña, en especial en los sectores urbano e industrial de la economía, debido a la decadencia de las industrias de mayor antigüedad (especialmente de artículos de lujo) y a un desplazamiento de la actividad y de los mercados industriales a nuevas áreas geográficas [...].

Las tres fases evolutivas que hemos esbozado brevemente se describen aquí sobre todo en términos de factores sociales y económicos. Estos, aunque básicos, no son suficientes por sí solos para la comprensión del carácter general de las sucesivas épocas.

Rodney Hilton, Los movimientos campesinos medievales y el levantamiento inglés de 1381, Madrid, Siglo XXI, 1984.

La formación del sistema feudal

Siguiendo esta periodización, profundizaremos sobre la formación del sistema feudal y sobre aspectos de su estructura socioeconómica. A partir del siguiente fragmento de Georges Duby, definimos la naturaleza de las relaciones feudovassalláticas y las serviles o de dependencia.

[Los señores] poseen muy amplias porciones del espacio alimenticio; la mayor parte de los esclavos les pertenecen; un gran número de campesinos libres les deben el recinto en el que viven, los campos que cultivan y el derecho de recorrer los bosques y los eriales. Esto permite a la aristocracia apropiarse de una gran parte de las fuerzas de esta población famélica y extraer para su uso una porción de los escasos excedentes de las pequeñas explotaciones. A través de los derechos sobre la tierra, los reyes, sus amigos, los nobles, el clero de las catedrales y los monasterios acumulan en sus graneros, en sus bodegas y en sus cilleros una proporción considerable de lo que produce este campo salvaje e ingrato y este campesinado despojado. Además, la aristocracia dispone de una autoridad que refuerza singularmente su poder económico y que lo extiende más allá de los límites de sus propiedades. Legítimamente esta autoridad corresponde enteramente al rey. Deriva de su función militar y del poder mágico que sus antepasados le han legado, aun cuando él la considere como una posesión privada, como un elemento de su patrimonio que, en consecuencia, explota a su aire, tan libremente como su tierra. Como jefe de guerra, tiene derecho a la parte más importante del botín reunido durante las expediciones de saqueo; como señor de la paz, es la fuente de la justicia: los hombres libres –y solamente ellos, puesto que los esclavos son castigados por su propio señor– que, por cualquier delito, han quebrantado la paz pública deben reparar el daño causado por este hecho al soberano, comprar su clemencia, pagar para ello una de las multas cuyas tarifas fijan minuciosamente las leyes bárbaras e incluso, si la falta es extraordinariamente grave, entregar al rey toda su fortuna y hasta su persona. Todo el espacio del reino es, por otra parte, un bien personal del rey, es decir, que toda tierra que no es

propiedad de nadie le pertenece y que cualquiera que ponga en explotación tierras no apropiadas le debe algo en principio.

[...] el rey abandona una amplia parte de sus prerrogativas en manos de quienes le sirven, de los que ama o de los que teme, como, en un país dividido por tantos obstáculos naturales y por la extrema dispersión del poblamiento, el soberano no se halla en disposición la mayor parte del tiempo de hacer uso personalmente de sus poderes, a menudo son los jefes locales, los señores de las grandes villae cuyos graneros rebosan en medio de la común penuria, quienes, ayudados por grupos de servidores armados, ejercen cada día el poder de la forma más eficaz, y obtienen los beneficios que de él derivan. De hecho, la tendencia parece ser, durante esta época oscura, el reforzamiento progresivo de la aristocracia por la lenta maduración de lo que constituye el marco dominante de la economía medieval: el señorío.

[...] Agobiados no solamente por la hostilidad de la naturaleza, sino por estas obligaciones, muchos 'pobres' buscaron entonces el patrocinio de un poderoso que pudiera protegerlos o simplemente alimentarlos. [...] De esta manera, un nuevo dependiente, con toda la tierra que poseía, y sin duda con toda su familia, se incorporaba al gran dominio. A veces también la piedad, la preocupación por asegurarse los favores y la protección del más allá, impulsaban a los humildes a renunciar a su independencia y a incorporarse a la familia, a la clientela de un establecimiento religioso. Con mayor frecuencia fue la miseria, el deseo de eludir el peso del Estado, de evitar a los recaudadores, o la presión del jefe local lo que, en la Galia del siglo VII, transformó tantos vici, poblados por hombres libres, en villae, habitados por colonos.

Georges Duby, Guerreros y campesinos.

Desarrollo inicial de la economía europea, Madrid, Siglo XXI, 1985.

El bosque, escenario de miedos y supersticiones

En este apartado acompañaremos y profundizaremos los contenidos y actividades que se presentan en el capítulo "Había una vez un bosque" del libro del alumno.

El bosque es el escenario de representaciones diversas, allí convergen y confrontan sus intereses la nobleza y el campesinado, y en ese espacio frondoso tomamos contacto con los excluidos del sistema.

Los colegas habrán advertido que la propuesta de trabajo para los alumnos reproduce una importante cantidad de fuentes –documentos, testimonios e imágenes– que nos transmiten información significativa referente al pasado. La selección pretende enriquecer la representación del mundo feudal mostrando una historia polifónica, hecha de diversas voces y escrituras.

Las actividades con las fuentes apuntan a que los alumnos puedan identificar su naturaleza, contextualizarlas e interrogar lo que expresan. Por ejemplo, en el caso de fuentes escritas, examinar quién las escribió, cuándo y por qué.

Otro nivel de problemas es aquel que los historiadores tienen con las fuentes, pues en algunos períodos y lugares escasean; recién alrededor del año mil el material documental comienza a ser abundante. A la vez, durante todo el período medieval, es prácticamente imposible encontrar textos producidos por miembros del campesinado o por mujeres, pues ambos grupos carecían del dominio de la lecto-escritura. Estamos hablando entonces de una desigual producción de documentos por parte de los distintos sectores sociales y géneros.

Las fuentes primarias citadas han sido escritas por reyes, Papas, poetas, escritores, eclesiásticos, todos pertenecientes a esa cultura letrada y masculina, que aunque no es homogénea ni impermeable, se diferencia ampliamente de la cultura campesina.

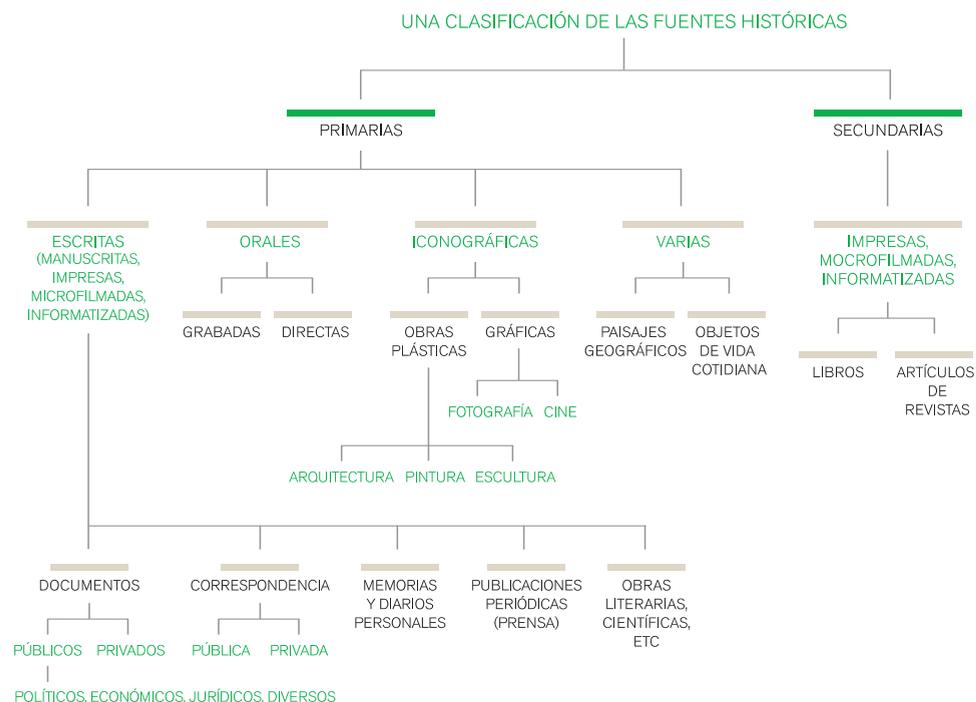
La cultura popular no cuenta con fuentes escritas propias debido a que se transmite de modo oral. Los documentos que hacen posible reconstruir información sobre las tradiciones y la cosmovisión campesina están mediados por la cultura letrada... Por lo que, por ejemplo, recuperar la voz de una campesina acusada de brujería se vuelve una tarea compleja.

Para recuperar los silencios y las voces de los silenciados, para construir una historia coral, que pueda dar cuenta de los actores sociales no dominantes e iletrados, hemos recurrido a fuentes secundarias, a la cita de diversos historiadores que han rastreado en su forma de vida y cultura.

También se ha incluido en este apartado otro tipo de fuente: el dibujo de un tronco con una lechuza, firmado por El Bosco¹. Las fuentes iconográficas pueden transmitirnos contenidos formales y también influencias estilísticas y compositivas. Para *escuchar* este tipo de fuentes sugerimos tener en cuenta tanto la totalidad de la representación como los detalles; identificar los elementos que la componen, describirlos, comentarlos y reconstruir las relaciones (de orden o jerarquía) que se establecen entre ellos, para finalmente cotejar nuestras impresiones con la información que nos proporcionan algunos textos u otras fuentes y así poder interpretar más profundamente el dibujo, la pintura, el grabado o la fotografía analizados.

¹ El Bosco (1450-1516) es el apelativo del artista holandés Jeroen van Aeken. En la obra que incluimos en la selección del libro del alumno, el pintor toma a la lechuza, que remitía a la herejía en la cultura popular medieval de los Países Bajos. El tema de la lechuza anidada en un tronco muerto es, además, recurrente en otros dibujos y obras del artista.

A modo de síntesis, presentamos en este cuadro una clasificación de fuentes históricas.



Mientras el lobo no está

Para entrar al bosque medieval es necesario despojarse de la racionalidad que separa lo ordinario de lo fantástico, atravesar esa dicotomía y escuchar las voces que nos hablan de otro modo de pensar el mundo. En tiempos medievales no existía como hoy la tajante barrera entre lo natural y lo sobrenatural, esto hacía creíble la existencia de cualquier monstruosidad y la habilitaba para ingresar y ser discutida en el campo de la ciencia.

En el comienzo del capítulo “Había una vez un bosque” del libro del alumno, se cita un fragmento de un texto del historiador Jacques Le Goff, especialista en historia medieval. Es posible trabajar las imágenes sugeridas por el texto y profundizar en el sentido que le da al bosque como *frontera*, compararlo con otros significados de la palabra más actuales (frontera física, cultural, política, etc.) y buscar puntos de contacto con el uso que se le da en algunas canciones de la

cultura joven contemporánea. De este modo, el bosque podrá ser también una invitación para pensar el espacio geográfico y sus transformaciones. Por ejemplo, confrontar la Europa feudal –donde el bosque y los pantanos ocupan gran parte de la geografía– con la Europa actual y las representaciones que de ella tienen los alumnos, puede promover la reflexión sobre las sociedades y la construcción histórica del espacio geográfico.

En el mismo capítulo seleccionamos fragmentos de fuentes primarias y secundarias, escritas e iconográficas. Tras la lectura de los textos, el análisis puede orientarse a partir de algunas consignas. En el caso de Capitulare de Villis (Leyes y reglamentos del campo), por ejemplo, podemos proponer a los alumnos que establezcan de qué tipo de fuente se trata, su ubicación en el tiempo y el espacio. Interpretar qué plantea en relación al bosque y a las actividades que allí se desarrollan, qué permite y qué prohíbe y por qué. El objetivo es reflexionar acerca de los intereses que se juegan en el bosque y la relación de esto con quienes detentan el poder...En definitiva, se trata de imaginar quién podría haber escrito esta fuente y con qué objetivo. Otras propuestas giran en torno a que los alumnos se pongan en el lugar del señor feudal y piensen en las estrategias, métodos y recursos que este emplearía para mantener el control sobre el bosque o para que no fuera utilizado sin su permiso. Pueden completar esta actividad tramando un plan para lograr el objetivo de “controlar” el bosque. También pueden ponerse en la piel de un campesino cargado de obligaciones que quiere huir en busca de una vida diferente y pensar cómo haría para subsistir en el bosque sin que lo descubran. Entre las estrategias que se planteen para cada caso, sería interesante que tuvieran en cuenta el recurso del miedo y que intentaran darle una función en el plan.

A continuación presentamos un texto de José Emilio Burucúa que distingue entre los miedos espontáneos y los derivados, que tienen estrecha relación con el mantenimiento del orden social.

Los temores reflejos o derivados se apoyaban en los espontáneos, sobre todo en las desconfianzas despertadas por los otros, por los hombres diferentes, y alcanzaban su forma eficaz gracias a las operaciones de ingeniería social y política de las elites. Se trataba de miedos que eran productos de manipulaciones intelectuales, jurídicas o estéticas a cargo de los nobles, los funcionarios, los artistas y teólogos. En 1510 el médico Symphorien Champier, al servicio de la nobleza, decía “El señor debe procurarse solaz y delicia de las cosas que provocan pena y trabajo en otros

hombres [...] pues por el miedo que las gentes del pueblo tienen de los caballeros ellas trabajan y cultivan las tierras ante el miedo y temor de ser destruidas". El abanico de estos pavores abarcaba al turco, al judío, al enfermo, al hereje, a la mujer, a la bruja y por supuesto, a satán, el ser hipertrófico que se agazapaba detrás de todos ellos. La clerecía tuvo un papel central en la definición de los miedos reflejos que, desde el fin del siglo XV y hasta el 1700 fueron un mecanismo privilegiado de intrusión de la teología en la vida cotidiana.

José Emilio Burucúa, Sabios y marmitones.

Una aproximación al tema de la modernidad clásica, *Buenos Aires, Lugar Editorial, 1993.*

De la cúspide de la sociedad a los bordes

Bajo el colectivo "refugiados en el bosque", presentamos tanto a aquellos actores sociales perseguidos por el poder (los acusados de brujería y herejía), como a los que no encontraban su lugar en la sociedad medieval, entre ellos el eremita y los enfermos de lepra. Cada uno de ellos se presenta bajo la forma de un "expediente", armado a partir de diversas fuentes, una suerte de *caso judicial* que invita a la discusión sobre los criterios, argumentos y pruebas esgrimidos en este período para determinar su inocencia o culpabilidad. La lectura de los testimonios que dan cuerpo a cada expediente habilita, además, a reflexionar sobre los miedos, la justicia y el poder. Nos invita a pensar cómo cada sociedad construye al *otro*, quiénes son los incluidos y los excluidos y sobre qué bases y principios funciona la justicia.

A propósito de la justicia, el historiador Perry Anderson describe las características que esta adquirió en la sociedad feudal:

[...] la justicia era la modalidad central del poder político, especificada como tal por la misma naturaleza del sistema político feudal. La jerarquía feudal pura excluía toda forma de 'ejecutivo' en el moderno sentido de un aparato administrativo permanente del Estado para imponer el cumplimiento de la ley, ya que la parcelación de la soberanía lo hacía innecesario e imposible. [...] ante la falta de una burocracia pública, la coerción y la administración locales –los poderes de policía, de imponer multas, recaudar peajes y hacer cumplir las leyes- se añadieron inevitablemente a la función judicial. Por lo tanto, siempre es necesario recordar que la "justicia" medieval, incluía realmente un abanico mucho más amplio de actividades que la justicia moderna, debido a que ocupaba estructuralmente una posición mucho más central dentro del sistema global. La justicia era el nombre ordinario del poder.

Perry Anderson, Transiciones de la antigüedad al feudalismo, México, Siglo XXI, 1987.

Como dijimos, entre los actores sociales sancionados en el medioevo estaban los herejes, acusados de "contrariar públicamente las escrituras sagradas". El historiador José E. Burucúa señala algunos rasgos comunes a todas las herejías, por ejemplo, que se trata de actos en el interior de la fe y que todos los programas de los herejes tienen un fuerte sentido de *re-novatio* y de *re-formatio* de esa fe.

El Tribunal de la Inquisición fue el organismo encargado de identificar y condenar la herejía. El mismo tribunal castigaba todas aquellas prácticas sospechosas de *atentar contra el cristianismo* o ajenas a él, por ejemplo las *costumbres paganas* ancladas en la cultura campesina y el ejercicio rural de la medicina.

Se puede sugerir a los alumnos que organicen la defensa de alguno de los excluidos, lo que puede ser además una oportunidad para ensayar el género de la argumentación escrita y oral.

Para ampliar la información, recomendamos ver la última parte de la película *El nombre de la rosa*, donde se exponen claramente temas de brujería y herejía a través de un juicio realizado por el Tribunal de la Inquisición.

En la Antología, además, podrán encontrar la Carta de Juan Pablo II sobre la Inquisición (1998), que nos permite observar la posición de Iglesia Católica en relación a ese pasado. También se reproduce un fragmento del *Manual del inquisidor* de Bernardo Gui.

Que el cine nos deje ver el bosque

En nuestro viaje hacia el pasado medieval, llegamos a una intersección de caminos que habíamos previsto en el mapa: el punto exacto donde la Historia se cruza con el cine, esa suerte de *frontera* donde estos dos territorios se tocan.

El libro del alumno propone ver *Robin Hood, príncipe de los ladrones*. ¿Cómo pensamos su inclusión en esta secuencia didáctica? ¿Qué funciones le daremos a la película en el aula?

En este caso, nos servirá para:

1. Comprobar o verificar ideas, procesos y conceptos sobre el uso del bosque, los excluidos de la sociedad feudal y la brujería.
2. Confrontar la representación cinematográfica del mundo medieval con las fuentes y los textos antes trabajados en el libro del alumno.
3. Iniciar un proceso de investigación sobre los actores sociales, sus miedos y necesidades, a partir de los personajes que aparecen en la película.
4. Iniciarnos e iniciar a los alumnos en el *análisis* de una película. Aquí el cine pasa de su lugar instrumental a convertirse también en nuestro objeto de estudio; estamos hablando de una función metalingüística de la película.

Antes de emprender el análisis del filme con los chicos, sugerimos propiciar un espacio para que circulen las primeras impresiones. Estamos buscando esa comunicación espontánea, desde lo afectivo y lo emocional.

[...] Lo racional y reflexivo debería ser el punto de llegada y no el punto de partida [...]. No se reflexiona directamente sobre las imágenes, sino sobre las imágenes mediatizadas por la propia experiencia. Por esto se habla de método comprensivo, global. No solo no se eluden las sensaciones y emociones, sino que se aprovechan. No sólo no se suprime el placer, o se tolera, sino que se integra en el proceso, se canaliza. No solo no se renuncia al espectáculo, sino que se utiliza con fines educativos, como punto de partida para el trabajo crítico.

Joan Ferrés, Televisión y educación, Barcelona, Colección Papeles de Pedagogía, Paidós, 1994.

La propuesta de trabajo con las películas supone su análisis en tres niveles: el de la **estructura dramática**, el **nivel narrativo** y los **elementos estéticos** (imagen y sonido). En el caso de *Robin Hood, príncipe de los ladrones* nos concentramos en el primero de estos niveles, por lo que sugerimos ahondar en personajes, roles (antagonista, protagonista) y conflicto.

En la película el **protagonista** es Robin de Locksley, permanentemente asistido por Azeem, personaje que en términos dramáticos funciona como **coadyuvante**, es el que acompaña las hazañas del héroe. El **antagonista** es el Sheriff de Nottingham, quien se opone y obstaculiza la misión de Robin. Profundizando un poco, podemos afirmar que los personajes de esta película están significando **algo más**, pues condensan a los diferentes sectores sociales y las relaciones que los entranan.

Las películas muestran la historia como un proceso. El mundo de la pantalla une elementos que, por motivos analíticos o estructurales, la historia escrita separa. Economía, política, raza, clase y cuestiones sexuales aparecen de forma simultánea en las vidas y en los hechos de individuos, grupos o naciones. [...] La historia plasmada en imágenes muestra su característica principal: ser un proceso de relaciones sociales cambiantes en las que las cuestiones políticas y sociales –de hecho, todas las cuestiones del pasado, incluido el lenguaje– están interrelacionadas”

Robert Rosenstone, El pasado en imágenes: el desafío del cine a nuestra idea de la historia, Barcelona, Ariel, 1997.

Robin es joven, noble –por sangre y por los valores que lo sostienen–, caballero, cruzado, heredero de un feudo, hombre enamorado, fiel amigo, valiente, líder, entre otras cosas. Por otra parte, su antagonista, el Sheriff, es ambicioso y san-

guinario; un hombre falso en varios sentidos: ostenta un título nobiliario pero resulta ser hijo de la bruja, arremete contra sus pares en nombre de Dios a la vez que participa de **cultos paganos** y **satánicos**. Es un personaje desleal y no cumple con sus obligaciones ni como vasallo ni como señor: traiciona a su rey y no protege –más bien persigue– a sus siervos.

Azzem es musulmán, negro, valiente; es un **infiel** que demuestra ser fiel amigo. Es un hombre de palabra; condensa lo exótico, lo diferente, que también puede percibirse como vía hacia nuevos conocimientos (por ejemplo, maneja el catalejo y la pólvora y es capaz de practicar una cesárea).

Debemos remarcar que este filme construye sus personajes con rasgos muy estereotipados que favorecen una historia de **buenos** y **malos**: ninguno presenta matices. Esas imágenes sociales, tópicas y simplificadoras, reducen dimensiones complejas a unos pocos **adjetivos** y funcionan como identificadores de un grupo social determinado a partir de una serie de características que pueden ser verdaderas **pero nunca las únicas**, y que a fuerza de repetirlas cristalizan una imagen limitada del grupo o sujeto. Animarse a develar estas construcciones junto a los chicos es un modo de entrenar la mirada y aprender a leer más allá de lo que cuentan.

Siguiendo con la estructura dramática, además de los personajes es necesario identificar el conflicto. En esta película se trata de la oposición entre legitimidad e ilegitimidad en el poder. Robin, heredero de lord de Locksley (señor feudal y vasallo del rey Ricardo), vuelve de las Cruzadas y encuentra que lo han despojado de todo. Su causa, entonces, es recuperar lo que por herencia le pertenece. Y en este camino se enfrenta con el Sheriff, que hace abuso del poder en un ejercicio ilegítimo de sus funciones. En este sentido, se puede revisar el juramento feudovasallático que figura en el libro del alumno, para ver qué cumplen de él el protagonista y el antagonista de la película.

Estamos ante una ficción que toma el pasado feudal y lo representa en una superproducción típica del cine industrial, en cuya fórmula se destacan las acciones heroicas de individuos –que condensan sectores sociales– y que están enfrentados contra fuerzas humanas o no humanas. Generalmente estos personajes triunfan en su misión y al resolver su problema parecen resolver un problema social más amplio. Por ejemplo, Robin vence al Sheriff, se casa con Lady Marian y la felicidad vuelve a Nottingham. Los siervos seguirán siéndolo pero bajo la protección de un “noble justo”. Un clásico final feliz que es necesario analizar desde el punto de vista histórico. Por eso, en el libro del alumno, proponemos la reescritura del final de la película. Es una oportunidad de trabajar junto con los chicos una mirada crítica sobre esta producción a partir de ensayar diferentes finales posibles para la historia.

El miedo al hambre

Pasado y presente. El miedo al hambre, a la penuria, al mañana, enlazan ambos tiempos. Georges Duby y Jacques Le Goff, autores incluidos en estos libros, nos invitan a reflexionar sobre los conceptos de subsistencia, pobreza y miseria.

El pueblo vivía temiendo continuamente el mañana. Por otra parte, no se puede hablar de auténtica miseria, porque las relaciones de solidaridad y de fraternidad hacían posible que se distribuyera la escasa riqueza. No existía la espantosa soledad del miserable en nuestros días [...].

El hombre estaba inserto en grupos, el grupo familiar, el de la aldea, el señorío, que era un organismo de exacción, también lo era de seguridad social. El señor abría sus puertas para alimentar a los pobres si acontecía alguna hambruna. Era su deber y estaba convencido de ello. Estos mecanismos de ayuda evitaron, en esta sociedad, la miseria terrible que hoy conocemos. Existía el miedo a la súbita penuria pero no la exclusión de una parte de la sociedad así ocluída en desesperanza.

Se era muy pobre, pero junto a los demás.

Georges Duby, Año 1000, año 2000. La huella de nuestros miedos, Santiago de Chile, Andrés Bello, 1995.

[...] La economía de Occidente medieval tiene por objeto la subsistencia de los hombres. No va más allá. [...] El concepto de subsistencia varía según las diversas capas sociales. La masa se satisface con una subsistencia en el sentido estricto de la palabra, es decir con lo necesario para vivir físicamente: alimentación en primer lugar, vestido y alojamiento después. La economía medieval es pues esencialmente agraria, basada en la tierra que proporciona lo necesario. Esta exigencia es hasta tal punto la base de la economía medieval que, cuando se asienta la alta Edad Media, se esfuerza por establecer cada familia campesina –unidad socioeconómica– en una porción tipo de tierra, aquella que permite la vida de una familia: el manse, terra unius familiae, como dice Beda el Venerable.

Para las clases superiores, la subsistencia lleva consigo la satisfacción de necesidades mayores y debe permitirles mantener su rango, no perder categoría. Una pequeña parte de su subsistencia la proporcionan las importaciones extranjeras y el resto el trabajo de la masa.

Ese trabajo no tiene por objeto el progreso económico, ni individual ni colectivo. Al margen de intereses religiosos y morales –evitar la ociosidad que es la puerta abierta al diablo, hacer penitencia trabajando, humillar el

cuerpo–, comporta asimismo ciertos fines económicos, garantizar su subsistencia y la de aquellos pobres incapaces de procurarse la suya. [...] Cuando se produjo un crecimiento económico en el Occidente medieval –como sucedió del siglo XI al XIII– ese crecimiento fue la consecuencia de un crecimiento demográfico. Se trataba de hacer frente a un número mayor de gente que había que alimentar, vestir y albergar”.

Jacques Le Goff, La civilización del Occidente medieval, Barcelona, Paidós, 1999.

Estos textos nos muestran una sociedad rural basada en el trabajo familiar, que se desenvuelve en el marco de relaciones que implican la generalización de la servidumbre. La exacción del trabajo campesino por parte de la nobleza nos obliga a pensar en la necesidad de debatir algunas realidades y categorías que se presentan –para nuestros alumnos– como “naturales” o ahistóricas, por ejemplo las relaciones salariales. Otra oportunidad para invitar a esta reflexión es cuando los autores trabajan la idea de una economía de subsistencia, remarcando que durante siglos no se busca el lucro sino la reproducción de ese sistema (con sus diferencias sociales incluidas). Puntualizar la especificidad de ese pasado, las características propias de esas relaciones sociales, nos devuelve, nos posibilita, una mirada más histórica y compleja sobre este presente.

Las transformaciones del siglo XI

Hacia el año 1000, comienza un proceso de expansión económica y social. Algunos autores consideran que el aumento de la población fue la causa de las transformaciones agrícolas que se dan a partir de este momento; otros, se inclinan a considerar que los cambios demográficos fueron una consecuencia de esas transformaciones agrícolas, que al aumentar el volumen de alimentos disminuyó la mortalidad y a la larga, esto repercutió en un aumento de la población. Lo cierto es que las nuevas bocas para alimentar serían causa de nuevos problemas y motores de otros tantos desafíos.

El arado de hierro empujado por la fuerza animal, el reemplazo de bueyes por caballos, la incorporación de herraduras, aumentan el rendimiento de la tierra. El uso de molinos hidráulicos, la experimentación con la forma de cultivar, la expansión del cultivo trienal componen algunas de las transformaciones técnicas del momento, que redundarán en un aumento de la producción agrícola.

Ante la renovada escasez de tierras cultivables, será necesario el avance sobre tierras nuevas: disecar pantanos, desforestar, roturar serán las tareas prioritarias. Gran parte de estas roturaciones se harán por iniciativa campesina, otras estarán organizadas por los nobles que se dirigirán hacia territorios distantes del núcleo señorial, hacia zonas de frontera donde se concreta un verdadero trasplante de población campesina.

Estos asentamientos configuraron nuevos espacios productivos, estableciendo nuevos lazos económicos y culturales. Las Cruzadas, por su parte, vincularon esta economía con otras de más allá de Europa Occidental. El Mediterráneo, el Báltico y el mar del Norte conformarán, a partir del siglo XI, una gran red mercantil.

La vida urbana creció en el marco de esta expansión. Regiones como Champagne en Francia, o ciudades como Venecia, Pisa, Barcelona o Génova, se convirtieron en espacios vinculados con un nuevo actor social: la burguesía. Comerciantes y mercaderes que recorrían en caravanas los caminos en búsqueda de ganancias, empezaban a ser una figura corriente en el paisaje feudal, antes mucho más cerrado y autosuficiente. A través de ellos circularán bienes que ya no tienen que ver estrictamente con la subsistencia.

Estos burgueses se escurrían de la clásica división de la sociedad. Aunque pertenecían al estamento de *los que trabajan*, su actividad y forma de vida distaba mucho del trabajo rural y campesino. Ellos distribuían mercancías y daban créditos. Fueron los primeros “banqueros”, ya que sus transacciones se realizaban en los bancos de las ferias o mercados.

La circulación y disponibilidad de estos nuevos bienes de lujo –sedas, especias y perfumes venidos de Oriente–, sumadas al aumento de excedente, fruto de las transformaciones de la agricultura, tendrán como consecuencia un cambio en la forma de la renta feudal.

La moneda será, a partir de entonces, parte central en el pago del tributo. Para obtenerla, el campesinado comercializará el superávit agrícola en las ferias, lo que produce un aumento de la moneda circulante en Europa Occidental.

De esta manera, una sociedad más urbana se fue construyendo en los márgenes de la rural y feudal. Más urbana y más libre. Estas primeras ciudades (burgos)², fueron poblándose de artesanos, comerciantes, campesinos fugitivos y la pequeña nobleza sin feudo. Muros adentro del burgo, las desigualdades y jerarquías subsistían pero no tanto como expresión del origen de la sangre sino de un nuevo valor: la riqueza.

En la propuesta del capítulo “El miedo al hambre” del libro del alumno, intentamos complejizar la noción que muchos chicos tienen acerca de qué es la economía, ligada en nuestro imaginario al dinero... La economía entendida como finanzas. En este punto buscamos dejar traslucir todo el proceso que hay detrás de un producto, valorizando la existencia de trabajadores, de conocimientos, de relaciones de producción, de tecnología, de determinados recursos naturales. También se ponen en evidencia los circuitos de circulación, apropiación y uso.

² En sus orígenes, muchas ciudades o burgos dependían del señor feudal próximo. Con el paso del tiempo, fueron obteniendo sus cartas de derechos o pactos de paz, en los que se les reconocía el derecho de administrarse a sí mismas, mediante un consulado integrado por miembros de la alta burguesía.

Si bien el desarrollo de la burguesía no tiene un lugar central en el libro del alumno, allí se abren algunas líneas que pueden retomarse para ahondar sobre el tema. Indagar acerca de qué es un burgo, averiguar qué ciudades europeas tienen en su nombre esta palabra y cuándo fueron fundadas, nos permite avanzar en el terreno de la conformación de las ciudades y el papel de la burguesía.

Además, en la Antología podrán encontrar textos e imágenes que los acompañen en este recorrido.

El otro como amenaza

En la sociedad feudal, ese *otro* que se concebía como amenaza tuvo distintos nombres y procedencias. Fue el *invasor bárbaro* –los normandos, eslavos, magiares...–; el noble de otra comarca que iba a saquear y apropiarse del feudo; los herejes, las brujas y los enfermos. También el burgués fue considerado *extranjero*, ya que no encajaba en el orden ecuménico. Fue extranjero, decir *otro*, todo aquel que se hallaba más allá del Occidente cristiano; fuera de él, lo *exótico*: el Oriente musulmán.

[...] esos lugares, regiones y sectores geográficos que constituyen Oriente y Occidente [...], son creación del hombre. Por consiguiente, en la misma medida en que lo es el propio Occidente, Oriente es una idea que tiene una historia, una tradición de pensamiento, unas imágenes y un vocabulario que le han dado una realidad y una presencia en y para Occidente. Las dos entidades geográficas, pues, se apoyan, y hasta cierto punto se reflejan la una en la otra.

Edward Said, Orientalismo, Barcelona, Nuevas Ediciones de Bolsillo, 2003.

Las Cruzadas, organizadas por la Iglesia Católica, formaron parte de esa definición: una excursión violenta hacia lo *otro* concebido como amenaza, una estrategia de movilización, una forma de dar unidad al cristianismo y de diluir las diferencias internas.

Al mismo tiempo que *avanzan* sobre el *otro*, las Cruzadas abren una grieta. Europa se pone en contacto con culturas que van a enriquecerla y transformarla.

[...] Cualquier acción combinada de los cristianos en defensa del Santo Sepulcro ofrecía al papado la ocasión de ejercitar su autoridad universal por encima de la del emperador y los reyes. Estos motivos, unidos al sentimiento de estupor que causó en Occidente la noticia de la caída de Jerusalén en poder de los infieles, movieron al papado a predicar la organización de una expedición a Tierra Santa.

Muchas otras circunstancias, como el terror de las invasiones y el espanto que producía el 'milenario', habían creado una atmósfera favorable a la generalización de un exaltado sentimiento religioso. Urbano II, solicitado por el emperador Alejo Comneno, convocó en Clermont un concilio que se reunió en 1095 con la presencia no solo de altas dignidades eclesiásticas sino también de importantes señores laicos. El papa predicó la cruzada, esto es, la lucha de los soldados de Cristo contra los infieles a favor de la fe, y convocó a pobres y ricos para que se alistaran en las filas de los defensores del Santo Sepulcro.

La exaltación fue general. Antes de que los caballeros se organizaran para marchar hacia Tierra Santa, una multitud de personas de humilde condición se lanzó en caravana a las órdenes de un monje, Pedro el Ermitaño, en busca de una muerte segura que debía depararles la salvación eterna. Cruzando toda Europa, la heterogénea caravana, sin armas ni bagajes, llegó hasta Constantinopla, después de dejar la huella de su paso por las diversas comarcas que atravesaron saqueándolas para alimentarse y descansar. Una vez allí, el emperador de Bizancio, atemorizado por aquella oleada humana, se apresuró a facilitar el cruce del estrecho para que cuanto antes llegara a tierra de infieles, donde, por cierto, fue aniquilada casi enseguida por las disciplinadas huestes musulmanas.

José Luis Romero, La Edad Media, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1979.

Una sugerencia para profundizar la cuestión del **otro** como construcción sociohistórica, es pensar en los **otros** que aparecen representados en los medios de comunicación. Podemos trabajar con los chicos una noticia que refiera a algún grupo (de otro país u otra religión o clase social) que sea tratado como un **otro**, para identificar cómo se lo describe y desentrañar a través de qué estrategias se configura su representación.

La desvalorización del **otro** es frecuente tanto en las fuentes históricas como en discursos del presente. Teum van Dijk (1995) ha identificado estructuras y estrategias discursivas recurrentes en la descripción **ideológicamente construida** de los **otros**. Aquí reproducimos algunas de ellas:

- **Lexicalización negativa.** La selección de palabras (fuertemente) negativas para describir las acciones de los **otros**.
- **Hipérbole.** La descripción de un acontecimiento o acción en términos muy exagerados.
- **Móvil de compasión.** Mostrar simpatía o afinidad hacia víctimas (débiles) de las acciones de los **otros**, de tal modo que se resalte la brutalidad de ese **otro**.
- **El móvil de honestidad aparente.** Es una forma de denegación ante posibles juicios negativos. Así, para decir algo negativo a propósito de los demás se recurre a una autopresentación positiva (por ejemplo: soy honesto, no soy evasivo) con una presentación negativa del **otro**.
- **La comparación negativa.** Para acentuar los atributos negativos del **otro** se compara a la persona-objeto con otro reconocido generalmente como "malo".
- **Generalización.** La generalización de una persona o de un grupo restringido en una categoría o grupo más amplios.
- **Concretización.** Para acentuar sus actos negativos, se describe a éstos en detalle y en términos concretos.
- **La violación de la norma y los valores.** La forma más elemental de establecer una distinción entre **ellos** y **nosotros** no es solamente describirnos a nosotros mismos en términos benevolentes y a ellos en términos negativos, sino enfatizar que los **otros** violan normas y valores para nosotros muy preciados.

Robin Hood, príncipe de los ladrones nos ofrece la oportunidad de pensar también alguno de estos temas. Recordamos que muestra la relación fraterna entre un noble y un **infiel** en tiempos de las Cruzadas. Surge así una pregunta sobre la verosimilitud de este recurso dramático: ¿es posible que en el mundo feudal fuera aceptable esa hermandad?

Para pensar este tipo de problemas es necesario referirnos a la más polémica estrategia de representación del pasado en el cine: la invención. El cine, para darle intensidad y ritmo a la narración, imagina, e imagina en los espacios carentes de documentación. Crea situaciones o personajes de los que no puede dar cuenta la Historia como disciplina.

En este sentido, Rosenstone (1997) habla de la **invención verdadera**, aquella que estaría contribuyendo a aportar al conocimiento de una verdad histórica de mayor alcance. La invención, para este autor, no debe contrariar el conocimiento socialmente válido en ese momento. Cuando la invención va en sentido opuesto, hablamos de **invención falsa**.

Además, es necesario pensar que, en ocasiones, el contexto sociohistórico en que una película es concebida tiñe de tal modo la representación del pasado que nos informa más sobre el presente que sobre la historia. Podemos sostener en este sentido que el personaje de Azeem, interpretado por un actor negro, da cuenta de la preocupación de Hollywood por "acompañar el descubrimiento" de las minorías en la década de 1980 más que de la realidad histórica.

En definitiva, es necesario prestar atención a las diferentes temporalidades que resuenan en una película. En su interior es posible escuchar voces de distintos pasados, del representado en el filme y de ese otro que nos habla del momento en que fue pensada y realizada.

Miedo a la peste

Es posible enmarcar el problema de la peste y la mortalidad del siglo XIV en un contexto más amplio, que de cuenta de problemas económicos estructurales del sistema feudal.

[...] cabe preguntarse en qué medio actúa la peste de 1348. No olvidemos que en la Francia del siglo XIII existen centenares de leproserías; que las condiciones higiénicas generales en la Edad Media son las más bajas que Europa haya alcanzado nunca. Recordemos la extrema fragilidad de los sistemas de aprovisionamiento hidráulico de la mayor parte de las ciudades. No atribuyamos al occidente cristiano la abundancia de baños del mundo medio-oriental [...].

Es cierto que en el siglo XIII no hubo demasiadas carestías y fueron muy pocas las epidemias. (Mencionamos a la par carestías y epidemias, porque la relación entre los dos fenómenos es muy fuerte, como luego se verá mejor.) De modo que los hombres del siglo XIII pudieron creer que habían alcanzado un límite de seguridad tal, que les ponía al abrigo de los asaltos del hambre. Tal vez en el curso del siglo XIII se cumplió la parte más difícil (la que se apoyaba en una tensión y en las conquistas precedentes) del prodigioso avance dado en la duración media de la vida humana: veinticinco años en el Imperio Romano, durante el siglo IV d. C.; treinta y cinco años a comienzos del siglo XIV. Pero los años 1313-1317 iban a infligir un duro golpe a aquella confianza generalizada: sobreviene una carestía general en toda Europa. Desde aquel momento, se intensifica el ciclo recurrente entre carestías y epidemias: una población debilitada por la subalimentación a que la han sometido uno, dos, tres años de malas cosechas, ofrece menos resistencias a los ataques de la enfermedad; los perjuicios que ésta crea, al reducir el número de brazos disponibles para el trabajo –sin reducir, por otra parte, en la misma proporción el número de bocas que alimentar–, aumentan la posibilidad de sucesivas carestías. De este modo, aunque teóricamente sigue siendo cierto que la cicatriz demográfica que deja una epidemia puede curarse en pocos años, en la realidad nunca se logra esa cicatrización, y la recuperación de los daños causados a la población europea por la peste de

1348 se verá nuevamente comprometida por las epidemias de 1360, de 1371, etc. Y en poblaciones con tan escasa capacidad de resistencia, todas y cada una de las enfermedades infecciosas, aun las de menor peligro, tienen dramáticas consecuencias. Esta es la razón de que, en la Alemania de los años 1326-1400, pueden contarse unos treinta y dos años señalables nigro lapillo por haber estado cubiertos de epidemias. Epidemias que no todas fueron pestes, sino que, con su acumulación de efectos, tuvieron consecuencias muy graves para la población. Por otra parte, si la peste afectó principalmente a los adultos, permitiendo a la generación joven desarrollar a continuación su función reproductora, la epidemia de 1360 creó los mayores vacíos entre los más jóvenes (mortalidad de los infants) y la de 1371 entre los adultos (los mitjans: así se les llamó en Cataluña). De esta forma, con los efectos combinados de una generación a otra, las pérdidas globales, directas e indirectas, fueron enormes. En suma, resumiendo lo dicho hasta aquí, desde el segundo decenio, por lo menos, del siglo XIV (e incluso antes), se interrumpe aquel lento trabajo de reconstitución (y, en buena parte, creación) del capital demográfico europeo, que, entre mil obstáculos, venía realizándose desde hacía varios siglos, y del que, más que las raras (e inexactas) cifras de que se dispone, nos ofrecen buen testimonio múltiples pruebas: canalización de ríos, saneamientos, tala de bosques, signos todos ellos de laboriosidad humana, que son, al mismo tiempo, causa y efecto de recuperación demográfica. Efecto, porque sólo con un número muy grande de brazos pueden emprenderse obras de tal magnitud; causa, porque aquellos trabajos, al crear las premisas para una elevación del nivel de vida (tanto desde el punto de vista de la alimentación como desde el de las condiciones higiénicas), permiten un franco incremento demográfico.

Ruggiero Romano y Alberto Tenenti, Los fundamentos del mundo moderno. Edad Media tardía, Renacimiento, Reforma, Madrid, Siglo XXI, 1972.

La expansión que había comenzado en el siglo XI y que tuvo entre sus consecuencias el aumento de la población, encontró en el siglo XIV su propio límite. La estructura feudal de la tierra, las relaciones de producción y el bajo nivel técnico hicieron imposible un aumento sostenido de la producción que acompañara el crecimiento poblacional. Así se desembocó en un conflicto entre población y recursos existentes. El de los campesinos fue el sector que más padeció la carestía de alimentos.

En esta situación, el señor no reinvierte dinero en sus tierras, porque no quiere reinvertir; el campesino-siervo no reinvierte, porque no puede, ya que la limitada superficie de tierra que cultiva no se lo permite: de aquí –y hasta finales del siglo XIII– deriva la reducción de la productividad. Por el momento, la situación no es dramática, pero precisamente esta reducción

de productividad (que, para el señor, significa una disminución de la renta) empuja al propietario a un recrudescimiento de las condiciones que impone al siervo-campesino. Este recrudescimiento, inevitablemente, se traduce en un mayor descenso de la productividad. En este mecanismo se insertan –como agentes acumulantes– epidemias, carestías, abandonos de pueblos, retrocesos de cultivos y transformaciones de estructuras agrarias en estructuras de pastoreo. En este vasto proceso, el señor está condenado a perder, pero su derrota no aparecerá claramente hasta finales del siglo XIV. Primero se defenderá con fortuna, con habilidad y, a veces, con éxito, pero, en un plano europeo, el siglo XIV verá el fin de su predominio, y, al mismo tiempo, se sientan las premisas para una “refeudalización”, naturalmente de tipo distinto del de las viejas estructuras feudales medievales (cfr. c. II, final). El proceso de liberación definitiva de la tierra de formas feudales de explotación no tendrá lugar antes del siglo XVIII.

Ruggiero Romano y Alberto Tenenti, op. cit.

A partir del siglo XIV, al no poder garantizar por sí sola el mantenimiento del orden feudal, la nobleza irá perdiendo poder político. Los siglos XIV y XV estarán marcados por un clima de rebelión, soterrado o manifiesto, y movimientos de protesta social, religiosa o política abundarán en Europa. En ocasiones, los campesinos encuentran aliados en sus rebeliones y coinciden cronológicamente alzamientos en el campo y en las ciudades.

Ante la pérdida de poder de la nobleza, será la monarquía quien concentre ese poder y el absolutismo la fórmula política que permitirá que el sistema económico social permanezca en pie por varios siglos más.

El fragmento de Romano y Tenenti reproducido en el libro del alumno sostiene que existe una relación entre “carestías y epidemias: una población debilitada por la subalimentación a que la han sometido uno, dos, tres años de malas cosechas, ofrece menos resistencias a los ataques de la enfermedad”. Podemos trabajar en el aula qué les sugiere a los chicos esa afirmación y pedirles que busquen en la historia o en la actualidad ejemplos y argumentos para afirmar o refutar estas palabras.

Para trabajar el tema de la peste del año 1000 en la Europa feudal, el libro del alumno propone ver *Navigator. Una odisea medieval*. En esta oportunidad, el cine nos resulta instrumental en dos sentidos: para *motivar* y focalizar el interés sobre el contenido conceptual y como disparador de interrogantes que movilicen a los chicos a emprender un proceso de investigación sobre el tema.

La peste es el núcleo central de la trama en esta película. El conflicto matriz se resume en las estrategias de un grupo de habitantes de la aldea medieval para evitar que la peste se propague. Los recursos con los que cuentan para enfrentar el mal provienen del mundo religioso cristiano y es por ello que emprenden un viaje para ofrendar a Dios y así buscar la salvación de la aldea.

La película también nos permite retomar la cuestión del *otro*, del extranjero, con mayor densidad y dramatismo. Los “extranjeros” (tal vez vecinos de una aldea próxima) llegan en barcasas a Cumbria y son repelidos con violencia por ser sospechosos de portar la peste. Así aparece el *otro* en *Navigator*, mientras que el *nosotros* se define en la película por la pertenencia a la aldea. El reverso de la situación cobra cuerpo en la película cuando los aldeanos peregrinos, al llegar al siglo XX, se *convierten en extranjeros* que desconocen todo de esa ciudad a la que arriban. La construcción de esa distancia temporo-espacial está remarcada en el nivel estético: la película pasa del blanco y negro al color, y la nueva ciudad es mostrada atiborrada de luces e imágenes que sorprenden y aturden a los personajes que vienen del frío, la nieve y de una atmósfera gris que lo tiñe todo.

La puesta en escena de ambos universos se resuelve en esa oposición: los aldeanos vienen de una geografía despojada, una vida cotidiana desprovista de objetos y arriban a un espacio cargado de colores y sonidos, en un vertiginoso *bombardeo visual* que Griffin define así: “Aún estoy perdido, es como si viera demasiado. ¡Rápido, tápame los ojos. Ciégame!”.

Podríamos en este punto invitar a chicos y chicas a comparar y contextualizar diferentes representaciones de una aldea medieval, la de *Robin Hood*, la que describe el texto de Duby (que abre la Sección “Voces y murmullos de la historia” en el capítulo “El miedo al hambre” del libro del alumno) y la de *Navigator*.

Siguiendo con la propuesta de actividades, en el libro del alumno sugerimos que los chicos identifiquen el contexto de producción y averigüen qué cuestiones de ese contexto pueden haber permeado el film. En este sentido, podemos pensar una película –más allá de que sea de tema histórico– como un **documento de época**, pues nos provee información no solo por lo que cuenta sino que también deja traslucir el clima de ideas, los imaginarios, los conflictos propios del momento histórico que la vio nacer. (La idea del cine como documento de época la ha desarrollado Marc Ferro en *Historia Contemporánea y cine*.) Podremos entonces plantearnos cómo piensa y construye el pasado un determinado “presente”.

En este caso, *Navigator* habilita a establecer lazos entre la peste y el sida, ligando la problemática de la película con el descubrimiento de la enfermedad que se hizo conocida durante la década de 1980 y se cobró cientos de miles de vidas. Este es un ejemplo de cómo las películas pueden hacer dialogar el presente y el pasado para enriquecerlos, yendo de la pantalla al libro...

Vayamos ahora al desarrollo de la actividad sugerida con la película. Se trata de leer con un propósito determinado: en este caso para poder imaginar y fundamentar soluciones y medidas preventivas a la peste. Los textos para leer son muy heterogéneos (fuentes secundarias, mapas, textos científicos, definiciones de diccionario...), por lo que se propone leerlos y *tomar nota* de todo lo que pueda aportar soluciones al problema de la peste en el medioevo. A la vez que nuestros alumnos indagamos sobre las causas de la peste, sus características y las condiciones sociales de su propagación, pueden construir un diagnóstico propio, complejo y fundamentado sobre el problema y sus posibles soluciones

Permiso para reír

En el capítulo “La risa, antídoto contra los miedos” del libro del alumno visitamos los claustros y la calle donde se expresan, atraviesan y friccionan diversas formas culturales. Lo hacemos para apreciar la textura de esos mundos compartimentados... Y también, participar del momento en que se tocan, se contaminan y modifican.

Recorrer los claustros y detenernos en la postura encorvada del escriba, en el modo de usar el papel, en la tinta, será un modo de entrar en lo central de esa cultura erudita, el libro. Apreciar el vocabulario, las formas expresivas, los colores y los temas de la risa, nos acercará al momento en que la cultura campesina se vuelve acto, fiesta y transgresión.

Es decir, estamos pensando en la cultura como territorio de intercambios, cruces y tensiones, en un movimiento donde diversas visiones del mundo intercambian elementos y representaciones como parte de esa batalla que las conecta.

Las culturas subalternas nacen y se recrean cotidianamente desde y a partir de ese mundo directo de la experiencia, mundo que tanto en el trabajo como en la vida cotidiana es mayoritariamente creado y reproducido por esas mismas clases trabajadoras y populares, las que desde su observación atenta y su metabolismo prolongado con dicha experiencia del mundo, van decantando, depurando y acumulando todo ese conjunto de saberes populares, campesinos, obreros, artesanos, etc., que transmitido de generación en generación, y siempre por la vía de la tradición oral, posee dicha conexión inmediata y privilegiada con las múltiples formas de manifestación de la actividad práctica. Saber popular que es el núcleo de dichas culturas subalternas, que no es ni inferior, ni más primitivo o limitado que el ‘saber erudito’ o ‘el saber del libro’, sino simplemente un saber diferente y alternativo a éste último.

Carlo Guinzburg, Tentativas, Rosario, Prohistoria Ediciones, 2004.

Es obvio que la cultura de elite está constituida, en gran parte, por un trabajo operado sobre materiales que no le son propios. Es un mismo juego sutil de apropiación, de reemplazo, de cambios de sentido que cimienta, por ejemplo, las relaciones entre Rabelais y la ‘cultura popular de la plaza del mercado’ o entre los hermanos Perrault y la literatura oral.

La relación así establecida entre la cultura de la elite y aquella que no lo es concierne tanto a las formas como los contenidos y los códigos de expresión como los sistemas de representaciones, es decir, todo el conjunto del campo propio a la historia intelectual. Estos entrelazamientos no deben ser entendidos como relaciones de exterioridad entre dos conjuntos dados de antemano y yuxtapuestos (uno erudito, el otro popular) sino como productores de “mezclas” culturales o intelectuales cuyos elementos se incorporan en forma sólida entre unos y otros como en las mezclas metálicas.

Roger Chartier, El mundo como representación.
Estudios sobre la historia cultural, Barcelona, Gedisa, 1996.

A lo largo de estas páginas hemos visto a los campesinos resistiendo la imposición cultural, apropiándose de algunos elementos, recreándolos y resignificándolos. También la elite va incorporando elementos de lo popular que le permiten convertir en hegemónica su propia cultura.

Hay desplazamiento, contaminación mutua, y en ese movimiento se producen zonas de convergencia. En ellas, los llamados *anfíbios* o mediadores culturales,³ pueden cumplir un papel relevante; considerados agentes de un mestizaje cultural, facilitan el diálogo entre la cultura oral y la escrita.

En el libro del alumno nos acercamos al mundo de los claustros y a la laberíntica biblioteca recreados en la película *El nombre de la rosa*. Este film abre la posibilidad de abordar temas de Historia, arte medieval, religión y filosofía. Dentro de esta secuencia didáctica, proponemos la proyección de un fragmento de la película (las escenas que corren a partir del minuto 27:31 hasta los 37:37) en el que los protagonistas (Guillermo y Adso) visitan la biblioteca de la abadía para investigar las muertes de los monjes copistas e iluminadores.

El criterio de selección atiende a dos razones: el **recorte temático** –en este caso el rol de la Iglesia Católica en la sociedad feudal, y el lugar de la fe y el conocimiento– y a la **función didáctica** que le daremos a la película. Usaremos el fragmento para *informar* sobre problemas, hechos y conceptos y para analizar cómo

³ El concepto de *anfíbio*, introducido por Mullet hace hincapié en dos categorías culturales conectadas a partir de agentes, individualidades que se desplazan entre lo erudito y lo popular. Burke matiza esta bipartición, para agregar un tercer espacio, de intersección, entre ambos mundos.

esta representado ese pasado. Estamos hablando de una función *metalingüística* de la película, que nos permitirá detenernos en detalle en el modo de presentación de los contenidos, es decir el encuadre, los movimientos de cámara, la iluminación y el color, que es una de las formas en que el cine produce sentido.

Por supuesto existe la posibilidad de proyectar la película completa. En ese caso podemos aprovecharla dándole otra función, utilizándola por ejemplo para *evaluar* los contenidos trabajados hasta el momento. En efecto, en *El nombre de la rosa* es posible identificar actores sociales, conflictos políticos, religiosos (relaciones de poder, brujería, herejía, desarrollados en el capítulo del libro del alumno "Había una vez un bosque") y relaciones económicas (el hambre, el trabajo campesino, el pago del tributo, desarrollados en el capítulo "El miedo al hambre"). Si el camino elegido fuera este, sugerimos ver antes la película para evaluar en qué medida se adecua al grupo con que se quiere trabajar.

Vayamos ahora al análisis del film. *El nombre de la rosa* plantea en clave de *thriller* el problema entre la Iglesia y las órdenes religiosas, alrededor de 1327, más precisamente entre la corriente de los franciscanos llamados «fraticelli» o espirituales, partidarios de la pobreza absoluta y los dominicos, que defendían al Papa y justificaban la riqueza de la institución. Polémica que adquirió ribetes filosóficos.

La secuencia recortada muestra la llegada de Guillermo y Adso a la biblioteca de la abadía, con la intención de inspeccionar los lugares de trabajo de los monjes muertos y la tarea que estaban realizando. Los investigadores no pueden alcanzar su objetivo, pues el bibliotecario y el venerable Jorge impiden que vean los libros en los que estaban trabajando las víctimas. En medio de esa situación se desliza una rata que provoca el terror del hermano Berengario y, al mismo tiempo, la risa del resto de los religiosos. Situación esta que genera una densa discusión filosófico-religiosa sobre la comedia como instrumento de verdad, el poder subversivo de la risa y el criterio de autoridad sobre el conocimiento. En este recorte de la película se puede observar que en la Edad Media, los monjes buscaron conservar más que promover el conocimiento.

Por otro lado, en la película, la actividad de la biblioteca se representa a través de una multiplicidad de oficios en acción. Allí vemos trabajar a los iluminadores, ilustradores, traductores y escribas.

Su tarea [la del escriba] se había visto facilitada al final de la antigüedad gracias al abandono del rollo de papiro y a la adopción del codex, aquel libro cuyas páginas seguimos volviendo todavía hoy (entonces en pergamino). [...] Permitted prescindir de un esclavo lector cuando había necesidad de tomar unas notas. Se pudo estudiar el texto sosteniéndolo en una mano mientras se escribía con la otra. Estas dos actividades en adelante simultáneas, leer y escribir, refuerzan la posibilidad de la lectura mental, que parece haber sido efectivamente una cosa corriente en la época carolingia, y

permiten un diálogo interior entre el texto y uno mismo. [...] Sin embargo, el trabajo del escriba era muy penoso. Cuando se hallaban varios en una misma sala, se les obligaba a estar callados a fin de concentrarse mejor. El libro o el rollo por copiar se encontraba sobre un pupitre. El escriba hacía su trabajo con una cañita hendida o con más frecuencia, durante la época carolingia, con una pluma de ave, bien sobre sus rodillas, bien sobre una plancha o tabla. Previamente, había tenido que trazar con una punta seca líneas y trazos verticales a fin de determinar los márgenes y las columnas. Junto al escriba propiamente dicho podemos poner otros trabajadores solitarios: correctores, rubricadores, pintores, iluminadores y encuadernadores. [...] Duro menester, al decir de uno de ellos 'oscurece la vista, le encorva a uno, hunde el pecho y el vientre, perjudica a los riñones. Es una ruda prueba para todo el cuerpo. Por eso, lector, vuelve con dulzura sus páginas y no pongas los dedos sobre las letras'. La tarea de copiar era por lo tanto una forma auténtica de ascesis, del mismo modo que la plegaria o el ayuno, un verdadero remedio para curar las pasiones y sujetar la imaginación mediante la atención de los ojos y la atención de los dedos que reclamaba.

Michel Rouché, "Sagrado y secretos", en: Historia de la vida privada. La Alta Edad Media, vol. 2, Buenos Aires, Taurus, 1991.

En la intrincada trama de *El nombre de la rosa*, el libro es el objeto que encierra la clave del misterio; el temor a su divulgación es el que motoriza los crímenes.

Sin embargo, sabemos que a partir del siglo XII, la escritura comienza a desbordar al libro monástico para ocupar otros ámbitos. Se escriben actas, pruebas judiciales, se asientan notas contables..., es decir, *lo escrito* cobra otro valor en la sociedad feudal. Las escuelas urbanas transformadas en universidades, desarrollan una cultura secular más independiente del dogma religioso, que tendrá como consecuencia la desacralización del libro. Aunque las mayorías no sepan leer y escribir el texto escrito comienza a circular en todos los ámbitos.

La filosofía escolástica, que articulaba el pensamiento aristotélico con los principios de la fe cristiana cobra importancia en las universidades, separando filosofía de creencia religiosa. Este será el comienzo de un proceso de emancipación de la razón que se profundizará a principios del siglo XV con el humanismo.

El método escolástico no es, en principio, si no la generalización del viejo proceder, empleado de modo especial en lo que se refiere a la Biblia, de las cuestiones y respuestas, de preguntas y respuestas. Ahora bien, el plantear problemas, el someter a los autores a "cuestiones" en plural, lleva a ponerlos "en cuestión", en singular, a ponerlos en tela de juicio. La escolástica es, en su primera época, el establecimiento de una problemática. Pero pronto se convierte en un debate, la "disputa". La evolución consiste en que frente a

puro argumento de autoridad, toma una importancia creciente el recurso al razonamiento. Por último, la disputa termina en una conclusión, dada por el maestro. Es cierto que esta conclusión puede ser víctima de las limitaciones personales de quien la emite y, dado que los maestros universitarios tienen tendencia a erigirse a sí mismos en autoridades, puede incluso ser fuente de una tiranía intelectual. Pero, más que este abuso, lo que importa es que obliga al intelectual a pronunciarse. No puede contentarse con poner en tela de juicio, tiene que comprometerse. En la cúspide del método escolástico está la afirmación del individuo en su responsabilidad intelectual. [...]

Los escolásticos –por lo menos algunos de ellos– en su búsqueda de pruebas nuevas, introdujeron el recurso a la observación y a la experimentación”.

Jacques Le Goff, La civilización del Occidente medieval, op. cit.

Las investigaciones y deducciones de Guillermo de Baskerville, expresadas a menudo en los diálogos con Adso (donde podemos leer una cita a la célebre pareja de la literatura que formaron Watson y Sherlock Holmes), valorizan el conocimiento por la intuición, a través de los sentidos, para lo que las ciencias empíricas resultan el instrumento más adecuado.

En la película, la serie visual está orientada a potenciar el tratamiento expresionista de los rostros, a través de una iluminación que genera sombras y volúmenes. La iluminación diferencia espacios, logrando resaltar la profundidad de los ambientes cerrados y la amplitud de los espacios abiertos. Su intención es *expresiva* y dramática. Por ejemplo, el juego de primeros planos donde se contraponen el rostro de Salvatore y los atemorizantes relieves de la iglesia, logran tensionar desde lo estético, el dramatismo, la monstruosidad y lo siniestro de los sucesos que se viven en la abadía.

En relación al tratamiento de la serie sonora, *El nombre de la rosa* articula con sutileza diálogos, silencios y efectos sonoros. La música, además de ambientar, adelanta la acción en este *thriller* medieval; el viento acentúa la sensación del frío, de lugar inhóspito y la voz, reverberando en los grandes espacios del monasterio, refuerza la idea de la pequeñez del hombre frente a Dios.

A nivel de los contenidos, *El nombre de la rosa* pone en escena el gran debate dentro de la Iglesia entre sectores que cuestionaban la riqueza y el lujo con otros que defendían la idea de una Iglesia poderosa. Este debate está condensado en el diálogo erudito sobre los vestidos de Cristo que se representa en la película.

Ahora, desde la abadía cruzada por tensiones y misterios nos desplazamos hacia la crítica proveniente de los sectores campesinos, que estalla además en los géneros satíricos. La burla y la sátira fluyen sin límite en los días de fiesta popular. Carnavales, fiestas de locos y encerradas, desafían al poder y a las amenazas de excomunión y castigo. Lujuria, agresión y máscaras, el carnaval era un tiempo de recreo, de fiesta, donde los disfraces liberaban a hombres y mujeres.

[...] el mundo infinito de las formas y manifestaciones de la risa se oponía a la cultura oficial, al tono serio, religioso y feudal de la época. Dentro de su diversidad, estas formas y manifestaciones –las fiestas públicas, carnales, los ritos y cultos cómicos, los bufones y “bobos”, gigantes, enanos y monstruos, payasos de diversos estilos y categorías, la literatura paródica, vasta y multiforme, etc.–, poseen una unidad de estilo que constituyen partes y zonas únicas e indivisibles de la cultura cómica popular, principalmente de la cultura carnalesca.

Las múltiples manifestaciones de esta cultura pueden subdividirse en tres grandes categorías:

- 1) Formas y rituales del espectáculo (festejos carnalescos, obras cómicas representadas en las plazas públicas, etc.);*
- 2) Obras cómicas verbales (incluso las parodias) de diversa naturaleza: orales y escritas, en latín o en lengua vulgar;*
- 3) Diversas formas y tipos del vocabulario familiar y grosero (insultos, juramentos, lemas populares, etc.).*

Estas tres categorías, que reflejan en su heterogeneidad un mismo aspecto cómico del mundo están estrechamente interrelacionadas y se combinan entre sí. [...] Las festividades (cualquiera sea su tipo) son una forma primordial determinante de la civilización humana. No hace falta considerarlas ni explicarlas como un producto de las condiciones y objetivos prácticos del trabajo colectivo, o de interpretación más vulgar aún de la necesidad biológica (fisiológica) de descanso periódico. Las festividades siempre han tenido un contenido esencial, un sentido profundo, han expresado siempre una concepción del mundo. [...]

Las fiestas tienen siempre una relación profunda con el tiempo. En la base de las fiestas hay siempre una concepción determinada y concreta del tiempo natural (cósmico), biológico e histórico. Además las fiestas, en todas las fases históricas, han estado ligadas a períodos de crisis, de trastorno, en la vida de la naturaleza, de la sociedad y del hombre. La muerte y la resurrección, las sucesiones y la renovación constituyeron siempre los aspectos esenciales de la fiesta. Son estos momentos precisamente (bajo las formas concretas de las diferentes fiestas) los que crearon el clima típico de la fiesta.

Mijail Bajitín, La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento, Madrid, Alianza, 1987.

El carnaval marca un hito en el calendario, pues habilita el tiempo en que se puede comer carne (*carne vale*) antes de la vigilia de la cuaresma. Permitir la carne tenía connotaciones más allá de lo alimentario, era un modo de habilitar *lo carnal*. El carnaval se representaba en la pintura como un hombre obeso, que no cesa de beber y de comer, centrado en los placeres del cuerpo. En el extremo opuesto, una mujer delgada y abstinenta, representaba la cuaresma.

La tradición cómica y crítica de la Edad Media nos abre la posibilidad de tender un puente con las propias fiestas populares de cada región, con los modos en que se celebra el carnaval en nuestros días, con los distintos rituales de esa celebración, con su duración y con el sentido que tienen en cada sociedad. Asimismo, es posible pensar en los permisos y prohibiciones que gravitaron sobre los festejos populares en nuestra propia historia.⁴

Momento de cambio

El fin de los tiempos feudales fue produciéndose paulatinamente. En el cuadro de la crisis del siglo XIV podemos reconocer algunas pinceladas de ese fin, entre ellas, los límites económicos de un sistema que para subsistir se extendía hacia tierras cada vez más marginales y menos productivas. Una economía que se diversificó hacia las manufacturas, disminuyendo la producción de granos y aumentando la dependencia de las importaciones. Una población campesina que vivía al límite de la subsistencia, en condiciones sanitarias que favorecían la expansión de epidemias. Guerras constantes. Una nobleza debilitada. Rebeliones en el campo y la ciudad. Movimientos heréticos. Y monarquías que se fortalecen concentrando el poder, renovando la autoridad y asegurando así por algunos siglos más los privilegios de la nobleza.

Cambios por doquier, crisis, momento de transición hacia una modernidad donde los burgueses irán –desde los bordes hacia la cúspide– tejiendo alianzas cada vez más estrechas con los poderosos. Cambios que hacen retroceder la frontera de lo fantástico, de lo sobrenatural, impulsados por una nueva racionalidad burguesa. El mundo se irá pensando, sintiendo, como un lugar más predecible a fuerza de recorrerlo, experimentarlo, de agudizar los sentidos para poder advertir las nuevas oportunidades...

Sin embargo, algunos miedos resisten el embate; el miedo al *otro*, el pánico ante la amenaza del vecino, será convocado una y otra vez por los nuevos Estados en sus disputas territoriales.

Los temores recurrentes al hambre y a la enfermedad, no abandonarán a los campesinos pues las grandes mayorías seguirán atadas a la tierra, trabajando para la subsistencia, con un viejo y renovado miedo al mañana.

⁴ En *Cuaderno para el aula: Ciencias Sociales 5* puede encontrarse una extensa secuencia de actividades acerca del carnaval, que puede articularse y/o adaptarse para completar la propuesta de este libro.

A modo de cierre

En el libro del alumno y en esta suerte de hoja de ruta para los colegas, fuimos construyendo una trama con diversos tipos de actividades. La intención ha sido promover un acercamiento más amable, placentero y atractivo al conocimiento social.

Intentamos a través de algunas consignas que chicas y chicos de diversos lugares –sociales, geográficos, culturales– puedan ponerse en otras pieles –las de actores sociales distantes en el espacio y el tiempo–, sentir curiosidad por esos otros, comprender su experiencia y reflexionar sobre problemas complejos, viejos y nuevos, desde diferentes perspectivas. Todo esto a partir de herramientas tan lejanas como las fuentes históricas y tan cercanas como las películas.

También intentamos que con propuestas de lecturas, el mundo feudal se fuera revelando a quienes emprendieron este recorrido en las distintas formas en que fue pensado, representado y transmitido. Además, invitamos a los alumnos a intervenir en ese mundo a partir de la propia escritura, a veces individual y otras colectiva, entendiendo que así estimulamos la expresión, la opinión, la argumentación, la contextualización y la integración de nuevos conocimientos. Visualizamos un aula donde los chicos interactúen con los materiales, con el docente y entre sí, en una dinámica de producción, circulación de saberes, y opiniones, que despierten nuevas preguntas sobre el pasado y el presente

Como actividad final, para recuperar y valorar la producción grupal, proponemos la compilación de los trabajos de cierre de los chicos; ésta podría cobrar forma de libro o carpeta para circular por los hogares, o bien publicarse en algún sitio web o blog infantil y/o juvenil existente (por ejemplo www.chicosyescritores.org) o creado por ellos, donde se los pueda visitar y conocer.

Bibliografía

- ANDERSON, P. (1987), *Transiciones de la antigüedad al feudalismo*, México, Siglo XXI.
- BAJTÍN, M. (1987), *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*, Madrid, Alianza.
- BURUCÚA, J. E. (1993), *Sabios y marmitones. Una aproximación al tema de la modernidad clásica*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- CARDOZA Y ARAGÓN, L. (1986), *El río. Novelas de caballería*, México, Fondo de Cultura Económica.
- CARRIERE, J. C. (1997), *La película que no se ve*, Barcelona, Paidós.
- CHARTIER, R. (1996), *El mundo como representación. Estudios sobre la historia cultural*, Barcelona, Gedisa.
- DELUMEAU, J. (2002), *El miedo en Occidente (siglos XIV-XVIII). Una ciudad sitiada*, Madrid, Taurus.
- DUBY, G. (1985), *Guerreros y campesinos. Desarrollo inicial de la economía europea*, Madrid, Siglo XXI.
- (1995), AÑO 1000, AÑO 2000. *La huella de nuestros miedos*, Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello.
- FERRÉS, J. (1996), *Televisión y educación*, Barcelona, Colección Papeles de Pedagogía, Paidós.
- FRUGONI, CH. (1992), “La mujer en las imágenes, la mujer imaginada”, en: *Historia de las mujeres. La Edad Media. Huellas, imágenes y palabras*, bajo la dirección de Georges Duby y Michelle Perrot. Tomo IV, Madrid, Taurus.
- GUGLIELMI, N. (selección y traducción) (1986), *Campesinos y señores*. Historia Medieval, Fuentes N° 10, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- (1986), *Herejías medievales* (selección). Historia Medieval Fuentes, N° 17, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- GUGLIELMI, N. Y HOMET, R. (selección y traducción) (1985), *La sociedad medieval*. Historia Medieval, Fuentes N° 20, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- GUINZBURG, C. (1981), *El queso y los gusanos: el cosmos, según un molinero del siglo XVI*, Barcelona, Muchnik.
- (2004), *Tentativas*, Rosario, Prohistoria Ediciones.
- HEERS, J. (1988), *Carnavales y fiestas de locos*, Barcelona, Ediciones Península. Historia/ciencia/sociedad 209.
- HILTON, R. (1984), *Los movimientos campesinos medievales y el levantamiento inglés de 1381*, Madrid, Siglo XXI.
- HOMET, R. (selección y traducción), (1981) *El trabajo rural*. Historia Medieval, Fuentes N° 14, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

- LE GOFF, J. (1999), *La civilización del Occidente medieval*, Barcelona, Paidós.
- MARTÍNEZ CARREÑO, A. (2005), "Más allá de la palabra. Experiencias y reflexiones sobre el uso de fuentes no escritas para el conocimiento de la vida material", *Revista Historia Crítica*, N° 29, Bogotá, Universidad de los Andes.
- NEMIROVSKY, M. (1999), *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*, México, Paidós.
- PATLAGEAN, E. y ROUCHE, M. (1987), *Historia de la Vida Privada. La Alta Edad Media*, bajo la dirección de Philippe Ariès y George Duby. Tomo II, Madrid, Taurus.
- REGUILLO, R. (2000), "La construcción social del miedo. Narrativas y prácticas urbanas" en: Rotker, S. (editora), *Ciudadanías del miedo*. Nueva Sociedad, Caracas.
- REVERTE COMA, J. M., *La peste Negra*. Universidad Complutense de Madrid (<http://www.ucm.es/info/museoafc/loscriminales/paleopatologia>).
- ROMANO, R. Y TENENTI, A. (1972), *Los fundamentos del mundo moderno. Edad Media tardía, Renacimiento, Reforma*, Madrid, Siglo XXI.
- ROMERO, J. L. (1979), *La Edad Media*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- ROSENSTONE, R. (1997), *El pasado en imágenes: el desafío del cine a nuestra idea de la historia*, Barcelona, Ariel.
- ROUCHE, M. (1991), "Sagrado y secretos", en: *Historia de la vida privada. La Alta Edad Media*, vol. 2, Buenos Aires, Taurus.
- SAID, E. (2003), *Orientalismo*, Barcelona, Nuevas Ediciones de Bolsillo.
- TORRES, M. (2005), *Robin Hood*, Buenos Aires, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- VAN DIJK, T. (1995), "Discourse, semantics and ideology" en *Discourse and Society* 5 (2).