

COORDINADORAS
ADRIANA GARCÍA - NATALIA NACIFF

LA HISTORIA BAJO LA LUPA

PROBLEMÁTICAS CULTURALES EMERGENTES



La historia bajo la lupa
Problemáticas culturales emergentes





UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS

edifyl

La historia bajo la lupa

Problemáticas culturales emergentes



Coordinadoras

Adriana García

Natalia Naciff

Personas autoras

Adriana García

María Gabriela Vasquez

Natalia Naciff

María Fernanda Samsó

Yanela Araceli Pereyra

Ricardo Aladino

María Alejandra Figueroa

Norma Beatriz Puebla

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

Mendoza, Argentina.

<https://ffyl.uncuyo.edu.ar/edifyl>

Centro Universitario - Mendoza (5500) - Casilla de Correo 345 – Provincia de Mendoza
Diseño gráfico y maquetación: Clara Luz Muñiz

La imagen de tapa es un collage a partir de fotos de uso libre con atribución. Se atribuye a sus autores según se los menciona en la fuente, el sitio Unsplash.com: Scott Rodgerson, Isaac Quesada, Grant Whitty, Gabriella Clare Marino, David Todd McCarty, Alexander Grey, Nathan DeFiesta, Noah Silliman, Peter Burdon, Ilona Panych, Callum Skelton, Diana H, Steve Johnson, Jessica Rockowitz, Gemma Chua-Tran, Vonecia Carswell, Museums Victoria, Thomas Park, Kayle Kaupanger, Maria Oswald, Hasan Almasi, Brian Kyed, teddy0110

La historia bajo la lupa : problemáticas culturales emergentes / Adriana García ... [et al.]; Editado por Adriana García ; Natalia Naciff. - 1a ed - Mendoza : Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, 2023. 288 p. ; 21 x 14 cm.

ISBN 978-950-774-416-7

1. Historia. 2. Cultura Contemporánea. 3. Feminismo. I. García, Adriana II. García, Adriana, ed. III. Naciff, Natalia, ed.
CDD 306

La responsabilidad por las opiniones emitidas en los artículos corresponde exclusivamente a los autores.



Se permite la reproducción de los textos siempre y cuando se cite la fuente. Esta obra está bajo una Licencia Atribución-NoComercial-CompartirIgual 2.5 Argentina (CC BY-NC-SA 2.5 AR). Usted es libre de: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato; adaptar, transformar y construir a partir del material citando la fuente. Bajo los siguientes términos: Atribución —debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante. No Comercial —no puede hacer uso del material con propósitos comerciales. Compartir Igual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original. No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar/>

Este material se publica a través del SID (Sistema Integrado de Documentación), que constituye el repositorio digital de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza): <http://bdigital.uncu.edu.ar>.

Nuestro repositorio digital institucional forma parte del SNRD (Sistema Nacional de Repositorios Digitales) <http://repositorios.mincyt.gov.ar/>, enmarcado en la leyes argentinas: Ley N° 25.467, Ley N° 26.899, Resolución N° 253 del 27 de diciembre de 2002 de la entonces SECRETARÍA DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PRODUCTIVA, Resoluciones del MINISTERIO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PRODUCTIVA N° 545 del 10 de septiembre del 2008, N° 469 del 17 de mayo de 2011, N° 622 del 14 de septiembre de 2010 y N° 438 del 29 de junio de 2010, que en conjunto establecen y regulan el acceso abierto (libre y gratuito) a la literatura científica, fomentando su libre disponibilidad en Internet y permitiendo a cualquier usuario su lectura, descarga, copia, impresión, distribución u otro uso legal de la misma, sin barrera financiera [de cualquier tipo]. De la misma manera, los editores no tendrán derecho a cobrar por la distribución del material. La única restricción sobre la distribución y reproducción es dar al autor el control moral sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser adecuadamente reconocido y citado.

Índice

Introducción

Adriana A. García 7

Historia de las Emociones. Antecedentes, desarrollo y herramientas analíticas

Adriana A. García17

Historia de Género, ¿para qué?

María Gabriela Vasquez.....83

Femealogías de mujeres en la historia reciente local: la experiencia política de mujeres del Instituto de Acción Social y Familiar (1969-1973)

Natalia Naciff101

Nuevas Narrativas en el Siglo XXI

María Fernanda Samsó147

Las enfermedades en la historia de la humanidad en tanto 'crisis' desde el enfoque problematizador de cambios y continuidades: contemplar el presente para comprender el pasado desde el ámbito educativo

Yanela Araceli Pereyra173

La mercantilización del agua en el marco del neoliberalismo: el caso de Mendoza de diciembre de 2019

Ricardo Andrés Aladino199

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la Historia en tiempos de pandemia en el nivel secundario. De las instituciones a las aplicaciones


María Alejandra Figueroa y Norma Beatriz Puebla ..231

Semblanzas equipo.....281

Introducción

Adriana A. García

adrianagarcia@uncu.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-8686-1412>

Este libro recoge aportes y reflexiones compartidas durante el desarrollo del proyecto de investigación “Modos de hacer historia frente a las problemáticas del siglo XXI: ambientales, sociales, políticas, culturales y educativas” que se realizó en la ciudad de Mendoza, Argentina, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.¹

Este proyecto tomó como punto de partida nuestras experiencias de investigación realizadas en los proyectos anteriores, donde se abrió una indagación más pormenorizada sobre algunas cuestiones específicas que se han hecho visibles a partir de acercarnos al concepto de historia cultural a través de sus diversas denominaciones para lograr demostrar una unidad epistemológica.

Concluimos que estamos frente a la apertura de nuevos modos de hacer la historia, que responden a diversas problemáticas actuales como los interrogantes socio-ambientales, los dilemas políticos, las preguntas y

¹ Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Proyectos de la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado Tipo 1-Bienal 2019. Titular del Proyecto: Adriana A. García. Cotitular: Natalia Mirta Gladys Naciff.

demandas sociales de hoy, las múltiples facetas y representaciones culturales. Fue así que nos propusimos aportar al desarrollo del pensar histórico en el contexto de la cuarta revolución tecnológica. Específicamente, profundizar en el estudio de la conciencia histórico-temporal que relacione las problemáticas emergentes del siglo XXI con el pasado; definir categorías de análisis para abordar el estudio de problemáticas ambientales, sociales, políticas, culturales y educativas del presente siglo; proponer metodologías de enseñanza que incluyan cuestiones socialmente presentes o temáticas controvertidas en los espacios curriculares de Historia.

Este libro reúne específicamente las investigaciones realizadas por docentes, y constituye una invitación a repensar colectivamente cómo respondemos las ciencias sociales y humanas los dilemas e interrogantes que se nos presentan como emergentes en la segunda década del siglo XXI. Indudablemente las categorías, conceptos y problemáticas que presentamos no agotan el paisaje histórico cultural que se nos impone como inabarcable; por ello, las propuestas que se desarrollan constituyen algunos de los modos posibles de acercarse a su estudio y reflexión y componen un proceso de producción de conocimiento frente a las actuales condiciones ambientales, sociales, políticas, culturales y educativas.

El libro se compone de siete capítulos que se orientaron a la investigación de diferentes perspectivas teóricas, metodológicas, epistemológicas y las herramientas utilizadas en la producción de conocimiento así como a la reflexión en torno de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

El primer capítulo, titulado “Historia de las emociones. Necesidad y complejidad”, Adriana García se propone el estudio de un tema que, si bien tiene antecedentes que datan del siglo XIX, son aún insuficientes y hasta muy controvertidos en el ámbito de la ciencia histórica. Para ello presenta una reconstrucción del estado de situación de los estudios sobre la historia de las emociones y emprende una investigación para comprender por qué es posible investigar un tema tan “subjetivo” como la historia de las emociones dentro del paradigma de la complejidad y a partir de la perspectiva de la historia cultural. La investigadora recuerda que la cultura es un campo atravesado por los discursos, las significaciones, los sentidos, las identidades, poderes, subjetividades, imaginarios y, también, por los sentimientos y las emociones. Esto la lleva primero a diferenciar “sentimientos” de “emociones” desde diversas disciplinas, como la neurociencia, la psicología, la filosofía, la sociología y, fundamentalmente, desde la historia. Así nos demuestra que podemos pensar las “emociones” con un contenido desde la teoría cognitiva (las emociones tienen una función cognitiva que consiste en aportarnos información sobre el mundo), la teoría del sentir (reacciones fisiológicas, por lo tanto irracionales, que duran un período determinado y pueden tener una ubicación definida en el cuerpo), estudios posconstruccionistas (podrían definirse como un producto construido por el discurso, por lo tanto, la emoción es social, se produce en relación con el lenguaje y la comunicación) o la perspectiva bioconstruccionista (el lenguaje de las emociones media entre los sentimientos interiores y las expresiones exteriores). Esto demostraría que las posibilidades de otorgarle un contenido a las

emociones serán muy distintas, dependiendo de la perspectiva que se adopte. También podría ser el caso de darle contenido a las emociones desde el giro afectivo que forma parte del pensamiento crítico que privilegia la relación entre cuerpos, tecnología y materialidad y se propone, desde la Teoría Crítica, un nuevo cambio paradigmático, muy particularmente en el ámbito de las teorías de género. Su estudio culmina con una revisión de un mapa de las posiciones teóricas y sus conceptos estructurantes.

El segundo capítulo de la docente e investigadora María Gabriela Vásquez, a partir de un sugerente título, “Historia de Género ¿para qué?”, nos invita a reexaminar nuestro pasado desde nuevas perspectivas ya que en este presente tan complejo emergen géneros antes invisibilizados a los que se suman el desarrollo de nuevas masculinidades y feminidades. De particular importancia es la definición de género que nos aporta la investigadora especialista en esta temática:

es una categoría académica crítica y cuestionadora que permite analizar las relaciones desiguales entre los géneros (entendidos estos como construcciones culturales) que las diversas sociedades, a través del tiempo y en diferentes contextos espaciales, han configurado en torno de los sexos (definidos como realidades biológicas)

y nos advierte también que a las masculinidades y feminidades debemos agregar las diversidades –otredades o disidencias que forman parte del colectivo LGBTTTQI+-. En este sentido es importante apropiarse de las sugerencias bibliográficas sumadas a los diversos

abordajes e interpretaciones que se encuentran en este artículo porque nos permite ampliar significativamente nuestra comprensión sobre una perspectiva que precisa de un debate fundamentado como es el que nos brinda la docente y especialista María Gabriela Vasquez. Nos proponemos en estas páginas partir de algunas cuestiones respecto del presente como generador de nuevas preguntas, con el fin de avanzar luego sobre algunas propuestas para historiar el pasado mediante la visibilización y estudio de sujetos generizados y, por último, reflexionar brevemente acerca de los fundamentos teóricos de la Historia de Género, en particular sobre sus diversos abordajes e interpretaciones.

El tercer capítulo corresponde a Natalia Naciff con el título “Femealogías de mujeres en la historia reciente local: la experiencia política de mujeres del Instituto de Acción Social y Familiar (IASyF) (1969-1973)”. Desde el mismo concepto de “femealogías” se advierte que el objetivo de la investigación no es una genealogía de mujeres. Este concepto se constituye en una herramienta que permite poner en el centro a las mujeres que no ocupan lugares destacados en la historia, “mujeres de a pie”, en busca de una continuidad de historias fragmentadas de mujeres de sectores subalternos. La investigadora parte desde el enfoque de una historia social con perspectiva de género; con énfasis en la dimensión histórica de las experiencias políticas, buscando problematizar el concepto mujeres como sujetos políticos de la historia, en la historia reciente de Mendoza. Para ello se focaliza en el IASyF, una organización surgida en la década de 1960 en la provincia de Mendoza. Se propone contar la historia de las prácticas de educación popular, más precisamente la experiencia de

mujeres en torno a la institución mencionada y, como señala Naciff, experiencias que dan cuenta de una devenir político, feminista y popular, resultado de la mixtura política, con raíces diversas, condicionada por el contexto previo a la última dictadura.

Es indudable que estudiamos e investigamos en un entorno digital que condiciona nuestras maneras, no solamente de acceder al conocimiento, sino también de producirlo en el campo de las ciencias humanas y sociales. El cuarto capítulo de María Fernanda Samsó, titulado “Nuevas narrativas en el siglo XXI”, formula una interesante pregunta a partir de resaltar la importancia para el estudio del pasado reciente el reconocer las nuevas características de la memoria generada digitalmente y el rol que cumplen los gestores de la información en el procesamiento y almacenamiento de la misma: ¿Será que los historiadores del futuro próximo deberán conocer el lenguaje algorítmico para descifrar el verdadero entramado de estas memorias? ¿Qué peligros/desafíos presenta este tipo de fuentes digitales para el historiador? Las respuestas a estos interrogantes están muy relacionados con el cuestionamiento que nos formulamos como equipo de investigación y es ¿cómo enseñar historia frente a las problemáticas del siglo XXI? Para ello, la investigadora especialista en virtualidad trata primeramente de hacer un reconocimiento de los riesgos y oportunidades del uso de objetos digitales como fuente histórica. Luego, precisa los marcos teóricos de la educación en línea, así como los del *m-learning* en relación con las nuevas narrativas. Concluye con el abordaje de la lógica de la narrativa hipermedial, que requiere, según la especialista, de un dominio de la narrativa no lineal, así

como de los formatos y estrategias de diseño de materiales con lenguajes multimodales.

El quinto capítulo es muy significativo, porque para quienes investigamos y enseñamos la historia, es inevitable reflexionar acerca del proceso inesperado que fue la pandemia de coronavirus y nos conmina a plantear nuestro modo de educar frente a esta realidad. En este sentido, Yanela Araceli Pereyra nos permite, a través de su artículo “Las enfermedades en la historia de la humanidad en tanto ‘crisis’ desde el enfoque problematizador de cambios y continuidades: contemplar el presente para comprender el pasado desde el ámbito educativo”, plantearnos el siguiente interrogante: ¿Por qué una pandemia podría concebirse como una problemática estructural? Para responder a este interrogante, la investigadora elabora un recorrido histórico a través de algunas de las enfermedades, como la peste de Atenas (421 a. C.), la peste Antonina o de Galeno en Roma (165-190), la plaga de Justiniano (541-549), la tristemente célebre Peste Negra (1346-1353), las epidemias de influenza traídas por los españoles a Mesoamérica y a la América Andina (siglo XV), la Plaga Italiana (1629-1631), las plagas de Londres (siglo XVII), la pandemia del cólera y sus distintos brotes (siglo XIX), las varias oleadas de la epidemia de la fiebre amarilla (siglo XIX), la pandemia de influenza llamada Gripe Española (1918-1920) y la actual pandemia de coronavirus o COVID-19 causada por el SARS-CoV-2 (desde 2019). Este recorrido histórico es planteado desde la categoría de “crisis”, parte desde nuestro presente y se proyecta al pasado desde el ámbito educativo utilizando los principios explicativos de la historia y de las ciencias sociales –multicausalidad, complejidad, globalidad, actor

social, multiperspectividad, historia como proceso y, fundamentalmente, la idea de cambio y continuidad– que están vigentes en la currícula educativa tanto de nivel medio como superior.

En el sexto capítulo, otra problemática “emergente” en el siglo XXI que surge como de urgente tratamiento y toma de conciencia es el abordado por el investigador Ricardo Aladino, “La mercantilización del agua en el marco del neoliberalismo: el caso de Mendoza de diciembre de 2019”. La cuestión del agua tiene un carácter transversal y, como lo plantea en este estudio, es prioritario en las políticas de gobiernos latinoamericanos porque su apropiación y privatización constituyen factores clave en la acumulación capitalista puesto que ponen en peligro las condiciones mismas de toda vida humana y no humana en el planeta. Es por ello importante cuestionar esta forma de colonización de bienes públicos y aportar modelos o sistemas diferentes que no impliquen ni el fin de la biodiversidad ni el empobrecimiento sostenido de vastos sectores sociales. ¿Pueden la Teoría Política y del Estado en América Latina, la Historia Ambiental, la Ecología Política y la Crítica Decolonial ser herramientas teórico- metodológicas que alienten los pertinentes cuestionamientos a los procesos de acumulación y desposesión de la formación socioeconómica capitalista en su fase neoliberal? ¿Qué valores presentan la visión de pueblos indígenas actuales que en su conjunto entienden a la sociedad humana en y dentro del medio natural? ¿Cuáles son los aspectos que nos permiten considerar la significancia histórica de la lucha de mendocinos y mendocinas en defensa del agua? Preguntas comprometidas y medulares que, como docentes e investigadores, tenemos el imperativo de

formularnos y aportar, desde diversas perspectivas a estudiar y compartir, especialmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel medio y superior.

El séptimo y último capítulo compromete a las docentes e investigadoras Norma Beatriz Puebla y María Alejandra Figueroa a un abordaje pedagógico-didáctico muy valioso que constituye, además, un registro de las respuestas que diversas instituciones educativas del medio ofrecieron en las circunstancias tan inesperadas como la pandemia de Coronavirus. El objetivo es brindar una mirada sobre cómo enfrentaron en lo pedagógico-didáctico la situación emergente de la presencia del Coronavirus en el transcurso del ciclo lectivo 2020-2021 en tres instituciones educativas del Nivel Medio de la provincia de Mendoza: Escuela Técnico Agrícola 4-007 Miguel Amado Pouget (Técnica), Escuela 4-175 Dr. Eduardo Chahla (Secundario Orientado), dependientes de la Dirección General de Escuelas y el Departamento de Aplicación Docente, dependiente de la Universidad Nacional de Cuyo. ¿Cómo fue posible que en poco más de dos semanas se transformara el sistema de educación presencial en educación remota durante el ciclo lectivo 2020 y de remota en presencial cuidada y luego en presencial absoluta durante el ciclo lectivo 2021? En primer lugar, fue evidente la brecha digital y socioeconómica que atravesó –¿atraviesa?– el sistema educativo donde los más desfavorecidos fueron –¿son?– los estudiantes pertenecientes a hogares de modestos ingresos. Para responder a estos interrogantes, las especialistas en Didáctica de la Historia indagan en las diversas alternativas puestas en práctica en las citadas instituciones educativas a la hora de diseñar prácticas de enseñanza y de aprendizaje del


espacio curricular de Historia, por medio del abordaje de cuatro categorías de análisis: las estrategias de enseñanza y de aprendizaje utilizadas, los recursos, las herramientas digitales y dispositivos electrónicos empleados, y los modos de evaluar los saberes alcanzados.

Historia de las Emociones

Antecedentes, desarrollo y herramientas analíticas

Adriana A. García²

adrianagarcia@uncu.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-8686-1412>

Introducción

En la última década del siglo XX el historiador Georges Duby escribió un libro que movilizó las emociones no solamente de los académicos, también de un amplio público que se sintió interpelado por el concepto del “miedo”. El libro se denomina *Año 1000, Año 2000. La huella de nuestros miedos* (Duby, 1995). En esta obra compara la inquietud de los hombres y mujeres del año 1000 con los miedos de hombres y mujeres que viven en el año 2000. Trata de penetrar en sus sentimientos, el modo en que representaban el mundo, pero también lo que les infundía “miedo” y discernir las diferencias y aquello que nos pueda permitir encarar con mayor lucidez los peligros de hoy.

Hay en esta obra una pregunta básica y es para qué escribir Historia en el siglo XXI. La respuesta es porque

² Docente investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Integrante del Instituto de Historia Universal, del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre las Mujeres (CIEM) y de la Red Internacional Multidisciplinario de Estudios de Género (RIMEG).

tenemos la responsabilidad de reflexionar “asiduamente sobre los problemas” de nuestro tiempo. Una experiencia amalgamada con los conceptos de inseguridad, de incertidumbre y desprotección (Bauman, 2004:171) que caracterizan nuestro presente.

La historia de las emociones, como un enfoque de la historia cultural, nos permite el estudio de las “experiencias afectivas y emocionales del pasado” (Moscoso, 2015:15) “junto con la razón y la sensación” (Boddice, 2017:10).

El objetivo es la comprensión histórica³ y por ello señalamos que este trabajo es una investigación básica, de reconstrucción del estado de situación de los estudios sobre la historia de las emociones porque, como advierte Javier Moscoso (2015:15), las emociones como “construcciones culturales”, si bien es necesario su estudio, aún es insuficiente y no muy aceptado por historiadores e historiadoras aunque, desde principios del siglo XXI, se demuestra el creciente interés en la historia de las emociones en congresos, centros de estudio y publicaciones.⁴

³ Susan Matt y Peter Stearns (2014), explican la importancia de esta temática. “...La historia de las emociones está ganando reconocimiento como una forma innovadora de mejorar la comprensión...”. (205)

⁴ Centro para la Historia de las Emociones en Queen Mary, Universidad de Londres; Clúster de Excelencia de Idiomas de la Emoción en la Freie Universität Berlin; Centro para la Historia de las Emociones del Instituto Max Plank, Berlín; y el Centro de Excelencia para la Historia de las Emociones del Consejo Australiano de Investigación (Europa 1100-1800) en Australia. En Argentina, entre otros, se destaca el Núcleo de Estudios Sociales sobre la intimidad, los afectos y las emociones en FLACSO.

La historia de las emociones tiene importantes antecedentes en el siglo XIX (Bain 1859:14-15; 1894:619-622; Lewes, 1879:153-154, citados por Boddice, 2017:11); en la primeras décadas del siglo XX con el historiador medieval Huizinga (1919) y con la Escuela de Annales, donde uno de los fundadores, Lucien Febvre (1959:122), señaló en 1942 la importancia de rescatar los “utensilios mentales” (1952:122), “las maneras de sentir, de pensar y de hablar” (1952:80) para traducir el espíritu de una época. También constituye, entre otros, un destacado antecedente en este tema. Raymond Williams con el concepto de “estructura de sentimiento”.

Mencionamos que dentro de los estudios de la corriente historiográfica de la historia cultural se desarrolla el enfoque de las emociones. Indudablemente el concepto nodal es el de “cultura”, que se constituye en un campo atravesado por los discursos, las significaciones, los sentidos, las identidades, poderes, subjetividades, imaginarios, emociones, sentimientos, todos conceptos que nos introducen en nuevos objetos y sujetos de investigación y que indudablemente deben ser investigados a partir del debate entre ciencias sociales, arte y humanidades. En este sentido las definiciones de este enfoque son inestables y sus trayectorias ambiguas y problematizan aún más su abordaje desde la historia.

En el plano epistemológico consideramos que la tesis de Paul Ricouer (2001) es la que nos permite demostrar que la comprensión se combina metodológicamente con la explicación, que no existe “ni dualidad, ni monismo”; la comprensión es un momento que “precede, acompaña, clausura y, así, envuelve a la explicación” (167). Por lo

tanto, vamos a partir de la definición y la explicación de conceptos como emociones y sentimientos desde diversas disciplinas, como la neurociencia, la psicología, la filosofía, la sociología y, fundamentalmente, desde la historia. Trataremos de comprender por qué es posible investigar un tema tan “subjetivo” como la historia de las emociones dentro del paradigma de la complejidad (Morin, 1990; Najmanovich, 2016). En un segundo momento volveremos sobre los antecedentes de los estudios sobre la historia de las emociones para analizar cuál es la relación con el llamado giro afectivo o teoría de los afectos para culminar con una revisión de un mapa de las posiciones teóricas y sus conceptos estructurantes.

¿Qué son las Emociones?

Definición desde la Psicología y la Neurociencia

Al igual que el concepto de cultura es difícil encontrar una única definición para explicar qué es la emoción, qué son las emociones. Y esto se produce porque no encontramos un núcleo teórico del cual extraer esa definición y esto depende de las ciencias (psicología, antropología, sociología, filosofía), pero también de las neurociencias y los avances tecnológicos de los que se obtiene información sobre la naturaleza humana. Al respecto, la bibliografía más indicada es la que se relaciona con el neurólogo Antonio Damasio y sus investigaciones en neurociencias.⁵

⁵ Entre sus obras más destacadas podemos mencionar *El Error de Descartes* (1994), *Sentir lo que sucede* (2003), *En Busca de Spinoza* (2005), *Y el Cerebro creó al Hombre* (2010). Indudablemente no es nuestro objetivo hacer un análisis

Psicología Cognitiva, Constructivismo Social y Posconstructivismo

Antes de centrarnos en los estudios de Damasio, desarrollaremos una breve síntesis que nos permita distinguir dos amplios períodos en el estudio de las emociones: el primero, desde la antigüedad clásica hasta la primera mitad del siglo XX, en el que las emociones eran un fenómeno interno del cuerpo humano, con características de universalidad y respondían a fuerzas independientes de la conciencia, de la razón; y, un segundo período, que transcurre a partir de la década de 1960, con la importancia de la psicología cognitiva en el ámbito científico.

El valor de este avance en la década 1960 fue demostrar que no existe independencia entre las emociones y la conciencia. De hecho, ellas son el resultado de la percepción de una situación u objeto y de su posterior procesamiento cerebral. Una de las psicólogas cognitivas considerada como la fundadora de la teoría de la valoración es Magda Arnold⁶ y la importancia de su aporte está en demostrar que la valoración servía de

desde la neurociencia, pero sí consideramos importante partir de su aporte para así diferenciar las emociones de los sentimientos.

⁶ Arnold, M.B. (1945). Physiological differentiation of emotional states. *Psychological Review*, (1950). An excitatory theory of emotion. En M. I. Reymert (Ed.), *Feelings and emotions: The mooseheart symposium in cooperation with the University of Chicago*. New York: McGraw-Hill. (1960a). *Emotion and Personality: Psychological Aspects (Vol. 1)*. New York: Columbia University Press (1960). *Emotion and Personality: Neurological and Psychological Aspects (Vol. 2)*. New York: Columbia University Press. (1968). *The nature of emotion: Selected readings*. Baltimore: Penguin. (1970). *Feelings and emotions: The Loyola symposium*. New York: Academic Press.

complemento a la percepción y que esto desencadenaba una acción, de manera que cuando esa acción era intensa se producía la emoción. Es decir, las valoraciones positivas o negativas de los estímulos percibidos de un objeto, situación real o imaginada o pensamiento, desencadenarían en una respuesta emocional. Ahora bien, Arnold, si bien aceptó que existen emociones universales compartidas por todos los individuos –el miedo, como lo señalamos en la introducción–, admitía que en diferentes circunstancias también surgían en cada individuo emociones de acuerdo al juicio de valor positivo o negativo. El aporte de Magda Arnold ha incentivado numerosas investigaciones y nuevos marcos teóricos que surgen de los propuestos por ella.

Por último, y en el marco de esta síntesis sobre los antecedentes en los estudios de las emociones, debemos mencionar el “Constructivismo Social”, particularmente los estudios de la construcción social de la emoción desde la perspectiva discursiva. En esta línea, mencionamos como básica las aportaciones de Rom Harré, filósofo y psicólogo neozelandés-británico y la del historiador Peter Stearns.⁷ Actualmente se desarrollan los estudios posconstruccionistas⁸ y en ellos la categoría de

⁷ Harré, R. & Stearns, P. N. (1995). *Discursive psychology in practice*. London: Sage Publications Inc. Estos autores estudian la emoción como un producto construido por el discurso. Se considera que la emoción es social y se produce en relación con el lenguaje y la comunicación. Si bien la Psicología Discursiva y el Constructivismo Social trabajan interdisciplinariamente, se diferencian en que la primera pone el acento en el papel del habla y la segunda, en las relaciones sociales y en el contexto donde se producen.

⁸ Se desarrollan por las aportaciones de Foucault y Bourdieu que rechazan los análisis del Constructivismo Social para explicar y comprender las estructuras que están en la base de los fenómenos sociales. Indudablemente esto está asociado a la deconstrucción de Derrida.

performatividad (acto que produce efectos) es central. En esta línea se inscriben los trabajos de Judith Butler, filósofa feminista y posconstruccionista, que cuestiona desde otros conceptos, como cuerpo, género y sexualidad, la esencialización de las categorías y de las identidades, tanto en el plano de la teoría como en el de la eficacia política. En su obra *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo* (2002), publicada en 1993, define la performatividad en el marco de la teoría del acto de habla y “considera performativa a aquella práctica discursiva que realiza o produce lo que nombra” (34). Es en este sentido, la siguiente cita de otra de las obras de la filósofa Butler, *Lenguaje, poder e identidad* (1997), puede arrojar mayor entendimiento sobre la influencia del posconstruccionismo en el estudio de las emociones:

Hacemos cosas con palabras, producimos efectos con el lenguaje, y hacemos cosas al lenguaje, pero también el lenguaje es aquello que hacemos. Lenguaje es el nombre de lo que hacemos: al mismo tiempo aquello que hacemos (el nombre de una acción que llevamos a cabo de forma característica) y aquello que efectuamos, el acto y sus consecuencias. (2004, 25-26)

Desde los estudios posconstruccionistas, la construcción de las emociones está abierta a permanentes redefiniciones y transformaciones. Y esto es importante porque han surgido nuevas emociones o distintas maneras de llamar a las emociones que ya existen debido a la utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la

comunicación; por ejemplo, la influencia de las redes sociales en la emociones.⁹

Antonio Damasio, Neurociencias y otras Investigaciones

Pero retomemos las ideas de Damasio, en tanto ellas tienen una gran influencia en los estudios humanísticos actuales. Cuando hablamos del ser humano como un ser de relación estamos reconociendo la existencia de algunos elementos que nos ayudan a realizar esos procesos de relación. Entre esos elementos encontramos lo relacionado con el conocimiento (memoria, organización del conocimiento, capacidad para reflexionar); también con todo el razonamiento que hacemos en el proceso de tomar decisiones. Pero no todo se reduce al conocimiento y el razonamiento, también están las emociones y los sentimientos que también son elementos que afectan e influyen; por ejemplo, en la toma de decisiones en algunos casos de forma conscientes y en otras no-conscientes.

Desde la neurociencia Damasio (2010) nos explica de manera científica cómo el cerebro construye la mente y

⁹ "Fenómenos como el Facebook garantizan justamente eso, contactar con alguien que ya conocemos, pero entrar en una dimensión más íntima, donde es posible expresar nuestras emociones menos públicas o llevar nuestras relaciones a otro nivel, todo a través del lenguaje. Este razonamiento nos permite repensar en otros términos las relaciones afectivas, el aspecto íntimo en las nuevas tecnologías y las emociones que nos encontramos cuando estamos delante de una pantalla plana de ordenador". Cita explicativa tomada de Simone Belli, Rom Harré y Lupicino Iñiguez: <http://reme.uji.es/articulos/numero34/article6/texto.html>

cómo el cerebro hace que la mente sea consciente (23) y así trata de abrir una línea de investigación científica para continuar ahondando en el estudio de la psique humana para introducirnos en el campo de las emociones, tema muy convocante para la filosofía y la literatura y menos para la historia. Parte de un estudio fisiológico neuronal para saber cómo surge la mente consciente y la conciencia (19). Esta última es importante porque a través de ella la mente sabe que su organismo existe y no solamente desde la perspectiva racional, también la emocional (la mente siente). El objetivo de esta mente consciente y de la conciencia es gestionar la supervivencia y adaptarse de manera óptima al entorno.

Como mencionamos en un párrafo anterior, para Damasio (2010), tres son las funciones básicas del cerebro: la imaginación, la emoción (y sentimientos) y la memoria. La imaginación permite elaborar mapas de su propio ser (110). De esta manera el cuerpo percibe la realidad exterior que el cerebro, en el interior, elabora y planifica para devolver nuevas órdenes que ejecuta el cuerpo, en una continua actividad de información recíproca. Esa capacidad de imaginar y de crear mapas también le permite comprender la realidad de los otros y su identidad. Con respecto a la memoria sabemos que somos lo que fuimos y que seremos lo que proyectamos desde ese recuerdo de quiénes somos. Sin memoria no hay identidad, y sin identidad no hay conciencia.¹⁰

¹⁰ Este tema Damasio lo desarrolla extensamente (205-235), pero no es una problemática de análisis en este capítulo.

Dado el tema que nos ocupa, el capítulo cinco es de particular importancia en toda su extensión (173-204). Debe quedar claro que emociones y sentimientos son dos procesos distintos porque la “esencia de la emoción y la esencia del sentimiento son diferentes”. Pero analicemos la definición que nos ofrece Damasio:

Las emociones son programas complejos de acciones, en amplia medida automáticos, confeccionados por la evolución. Las acciones se complementan con un programa cognoscitivo que incluye ciertas ideas y modos de cognición, pero el mundo de las emociones es en amplia medida un mundo de acciones que se llevan a cabo en nuestros cuerpos, desde las experiencias faciales y las posturas, hasta los cambios en las vísceras y el medio interno. (175)

Por lo tanto, las emociones serían percepciones acompañadas de ideas, mientras que los sentimientos son las percepciones de lo que hace nuestro cuerpo mientras se manifiesta la emoción (176). Su función principal es la autorregulación, y Damasio, en este interesante capítulo de su obra, se dedica a explicar cómo, tanto las emociones individuales como las sociales, nos permiten conformar el entramado ético y grupal que precisa de la conciencia de uno mismo y de la comunidad, y de cómo las normas sociales pueden rastrearse hasta lo más profundo de la estructura cerebral de cada individuo.

Quizás un punto dificultoso es la clasificación de las emociones y, al respecto, Damasio (2010, 193) nos acerca un intento al presentar lo que llama las emociones “universales”, aunque revela que no tiene mucho interés en hacerlo. Estas responderían a un programa complejo

que incluye más de una o dos respuestas similares a los reflejos y en este sentido se considera que “el miedo, enfado, tristeza, felicidad, asco y sorpresa” cumplen con las llamadas emociones universales. Entiende que ellas se encuentran en las diferentes culturas y pueden ser fácilmente reconocibles porque una parte “de su programa de acción –las expresiones faciales– es bastante característica” (194). Aquí destaca la contribución de Charles Darwin (*The Expression of the Emotions in Man and Animals* 1872).

Pero hay una advertencia sumamente importante para nuestra indagación y es que si bien el mecanismo esencial de las emociones es similar entre los individuos esto es importante porque “proporciona a la humanidad, en culturas diversas, una base común de preferencias fundamentales sobre cuestiones de placer y dolor” (196), pero las circunstancias en que esos estímulos han llegado a ser importantes para un individuo no lo son para otro, porque hay una cuota de personalización de las respuestas emocionales y están relacionadas con el estímulo que la causa.

Otro punto que nos parece importante es que Damasio (2010), además de las emociones universales, identifica dos grupos que merecen atención. El primer grupo lo denomina “emociones de fondo” (197) como el entusiasmo y el desaliento y son parientes cercanos, como lo veremos más adelante en Jasper (2013), de los “estados de ánimo”. El otro grupo son las “emociones sociales”: compasión, vergüenza, lástima, culpa, desdén, celos, envidia, orgullo y admiración. Ellas se desencadenan en la sociedad y no difieren en su funcionamiento fisiológico de las emociones

mencionadas. Pero sí advierte que ellas son recientes en el proceso evolutivo y algunas pueden ser exclusivamente humanas (algunos animales sienten algunas emociones sociales), como la “admiración” y la “compasión” (dolor mental y social de los demás, más que en el dolor físico). Estas emociones sociales “incorporan una serie de principios morales y forman una base natural para los sistemas éticos” (199).¹¹

Bradley Irish (2020) señala que historiadoras e historiadores de las emociones están de acuerdo que sus investigaciones pueden ser informadas; por ejemplo, por la psicología y la neurociencia, pero es indudable que existe una barrera y es que los estudiosos de las ciencias afectivas sostienen que las emociones humanas son “universales”, mientras que los historiadores e historiadoras de las emociones se oponen al concepto de la universalidad emocional.

El psicólogo Karl-Gustav Lepperski (2017:23) analiza las definiciones del concepto “emociones” en los diccionarios de la Real Academia Española y en el Oxford Dictionary concluyendo que “...en español se las define como una alteración del ánimo y conmociones somáticas...”. En inglés “...la emoción ya es sentimiento y relacionado con las circunstancias...”. Ninguna de ellas, según el psicólogo, da cuenta de un soporte científico. Por eso recurre al antropólogo y psicólogo Paul Ekman y Wallace Friesen de la University of California, San Francisco, quienes en 1978, al igual que Damasio (2010): “...Postulan la existencia de

¹¹ Sobre este punto particular regresaremos cuando indagemos en la perspectiva filosófica especialmente de Martha Nussbaum (2008, 2019).

seis emociones básicas en todos los seres humanos independiente de las raíces culturales cuya expresión se proyecta en el área facial. Las emociones básicas según esta tabla serían alegría, tristeza, enojo, sorpresa, miedo y asco...”.

Continuando con la exposición de este autor, desde la psicología, se entiende a “...las emociones como una función...” y se reconocen dos posiciones, una que sostiene que las emociones son naturales (postura evolucionista) y la que plantea el carácter social de las emociones (postura ecologista) (2017:22). Insiste este profesional de la psicología que hace décadas se trata de describir, explicar y comprender tanto la naturaleza de las emociones como su desarrollo cultural. Recordemos que Damasio resalta la existencia de las llamadas “emociones sociales” que estarían íntimamente relacionadas con las culturas y que “incorporan una serie de principios morales” y formarían una base natural para los sistemas éticos.

James M. Jasper (2013), investigador sobre las teorías de la cultura y la política, escribió un interesante artículo sobre las dimensiones culturales y emocionales de los movimientos de protesta y, si bien no vamos a profundizar en este tema en particular, sí tomaremos de esta investigación el tema relacionado con evitar en considerar que las emociones son siempre irracionales:

El primer problema yace en que el tradicional –pero insostenible– contraste entre emociones y racionalidad aún persiste en la forma de otros dualismos, tales como: cuerpo y mente, individual y social, o afección y emoción... Es necesario re-conocer que sentir y pensar son procesos paralelos de evaluación e interacción con

nuestros mundos, formados por similares estructuras neurológicas. (2013:49)

Jasper advierte que en este concepto se unifican “...diferentes clases de sentires...” que abarcan numerosas expresiones, interacciones y sentimientos. Por esta razón presenta una tipología básica para no cometer errores a la hora de una definición de las emociones. En ella distingue las “pulsiones”, las “emociones reflejas” y los “estados de ánimo”. Las primeras son impulsos corporales que se definen mejor como sentimientos (deseos, adicciones, necesidades corporales). Las emociones reflejas (miedo, ira, disgusto, conmoción, alegría, etc.) “...son reacciones a nuestro entorno físico y social inmediato...” y se acompañan con expresiones corporales; estas se consideran como el modelo de todas las emociones. Por último, los estados de ánimo no perduran en el tiempo, sin embargo se diferencian de las emociones porque no poseen un objeto directo, pero sí condicionan las emociones y al mismo tiempo son transformadas por ellas. En esta tipología básica de sentimientos Jasper (2013) menciona dos más que pueden considerarse como el trasfondo de los estados de ánimo y las emociones reflejas:

El primero, las lealtades u orientaciones afectivas son apegos o aversiones: amor, simpatía, respeto, confianza, admiración y sus equivalentes negativos... Por otra parte, las emociones morales –el segundo tipo– se refieren a los sentimientos de aprobación o rechazo basados en intuiciones o principios morales; asimismo están relacionadas con la satisfacción de hacer lo correcto (o incorrecto), y también con la de sentir lo correcto (o incorrecto); como por ejemplo, la compasión en torno a los desamparados o la indignación frente a una injusticia. (50)

En síntesis, si bien las emociones son inseparables de los sentimientos, las primeras son respuestas “neuroquímicas” que nos disponen a reaccionar frente a estímulos externos o internos. Los sentimientos, además de ser una disposición que también está asociada al sistema límbico, es una evaluación consciente de la emoción, la podemos pensar y reflexionar.

Estos estudios, como los de Dalmasio y Jasper, corroboran lo que ya el biólogo chileno Humberto Maturana en sus estudios sobre una teoría biológica del sentimiento afirma:

Decir que la razón caracteriza a lo humano es una anteojera, y lo es porque nos deja ciegos frente a la emoción que queda desvalorizada como algo animal o como algo que niega lo racional. Es decir, al declararnos seres racionales vivimos en una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional. (2005:15)

Definición desde la Filosofía: “Teorías del Sentir” y “Teorías Cognitivistas”

Podemos encontrar definiciones desde la psicología, la neurociencia, la antropología, la sociología. Las diferencias en ellas están puestas en los diversos rasgos o componentes de las mismas que no se excluyen entre sí aunque tampoco podemos dar una única definición. Dentro de la filosofía contemporánea, tampoco podemos dar una única definición sobre las “emociones” porque ellas se han convertido en un tema de numerosos debates y posiciones

teóricas. William James, Sabine Döring, Benett Helm, Peter Goldie, Ronald de Sousa, Robert Solomon, John Elster, Martha Nussbaum, Peter Goldie y Aaron Ben-ze'ev; cada uno de estos filósofos y filósofas representan una posición que se ubican en dos marcos teóricos, a saber, “teorías del sentir” y “teorías cognitivistas”.¹²

Las “teorías del sentir” se centran en los aspectos cualitativos e intentan definir las emociones por el modo fenoménico en el que son sentidas corporalmente, apelan a la experiencia inmediata y cotidiana. Desde Descartes, esta tendencia predominó hasta el siglo XX. Entre los representantes podemos mencionar a William James (1967), Sabine Döring (2002), Benett Helm (2002) y Peter Goldie (2002).¹³

Entre las “teorías del sentir” un representante es el filósofo y psicólogo William James (1884). Define las emociones como reacciones fisiológicas, por lo tanto irracionales, que duran un período determinado y pueden tener una ubicación definida en el cuerpo; por ejemplo, el “disgusto en el estómago, el temor en los latidos del corazón” (Bolaños Florido, 2016). Esta teoría fue la que predominó a

¹² Antes de aproximarnos a estas teorías es importante mencionar a Hebert Spencer (dos tomos de *Principles of Psychology* 1870-1880) y al filósofo Dewey (*Psychology* 1886) entre los científicos que adhieren a una teoría naturalista, conductual y universal de la expresión de las emociones con independencia de la sociedad y la cultura. Boddice también cita en el siglo XIX a Bain y Lewes (Bain ,1859: 14-15; 1894: 619-622; Lewes, 1879: 153-154, citados por Boddice, 2017:11).

¹³ Peter Goldie intentará una postura intermedia entre las teorías del sentir y las cognitivistas.

finales del siglo XIX y principios del XX. Un párrafo de James clarifica su definición:

Si imaginamos una fuerte emoción y luego tratamos de abstraer de nuestra conciencia de ella todas las sensaciones (feelings) de sus síntomas corporales característicos, hallaremos que no nos quedó nada, ninguna substancia mental de la cual pueda ser constituida la emoción, todo lo que nos queda es un estado frío y neutro de percepción intelectual. (193)

Las “teorías cognitivistas” se centran en los aspectos cognitivos de las emociones y han constituido un espacio de debate desde la segunda mitad del siglo XX (especialmente entre 1970 y el año 2000), abogando por la relación entre actos de pensamiento y las emociones dejando de lado el aspecto cualitativo. El valor de este marco teórico es que destacan que emoción y razón no son dos elementos opuestos. Entre los representantes más notorios destacamos a Ronald de Sousa (1987), Robert Solomon (1993), John Elster (1999), Martha Nussbaum (2008), Peter Goldie (2002) y Aaron Ben-ze’ev (2000). Es importante distinguir dos variantes del cognitivismo, una que pone el acento en un sentido amplio (actos de pensamiento) y un segundo tipo que sostiene que las emociones “tienen una función cognitiva que consiste en aportarnos información sobre el mundo... El tipo de cognición por excelencia al que se ha pretendido reducir las emociones es el juicio...” (Vendrell-Ferran, 2008:233). Esta es la tesis de Solomon y Nussbaum.

Por las implicancias sociales y éticas de su planteamiento nos detendremos en la filósofa política contemporánea, Martha Craven Nussbaum, quien nos ofrece un brillante

análisis sobre la necesidad del “cultivo de la humanidad”, el desarrollo humano y la importancia de las emociones, pero sobre todo como antecedente y trasfondo del giro afectivo. Solamente, de su abundante obra, mencionaremos dos de ellas, *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones* publicado originalmente en 2001 y *La monarquía del miedo* (2019).

En la primera de las obras de Nussbaum, plantea que las emociones tienen componentes cognitivos (Nussbaum 2008:57) y que, en el caso de ciertas emociones particulares como el amor o la compasión, dicho contenido es indispensable para comprender ciertas situaciones en el plano ético:

Las emociones, argumento aquí, comportan juicios relativos a cosas importantes, evaluaciones en las que, atribuyendo a un objeto externo relevancia para nuestro bienestar, reconocemos nuestra naturaleza necesitada e incompleta frente a porciones del mundo que no controlamos plenamente. En consecuencia, comienzo con un relato de tales evaluaciones, una narración que trata del temor, la esperanza, la aflicción, la ira y el amor. (41)¹⁴

En 2019 publica un libro que trata sobre la crisis política actual y su título es muy sugerente ya que se relaciona con la obra de DUBY sobre los “miedos”. De la misma manera

¹⁴ Ese relato es absolutamente conmovedor porque a partir de la narración del fallecimiento de su madre, narra en primera persona las emociones que desencadenó dicho acontecimiento, describiendo el temor, la esperanza, la aflicción, la ira y el amor (42-46). En esta obra también desarrolla otras emociones como la compasión y advierte sobre la necesidad de analizarla para comprender situaciones que comprometen desde el plano ético, concretamente el costo humano de una tragedia. (335-488)

que en el libro sobre el *Paisaje de las emociones*, en esta obra, Nussbaum comienza con una narración, absolutamente vivencial, de la división de los estadounidenses en 2016 a raíz de las elecciones y cómo el “miedo era el problema: el miedo nebuloso y multiforme que impregna la sociedad estadounidense”. En este caso, sobre todo en el capítulo segundo de la obra, Nussbaum se pregunta de manera interdisciplinar, pero con una impronta introspectiva y crítica, ¿por qué el miedo puede cumplir un papel monárquico en la democracia? Incluso advierte que el miedo puede provocar otras emociones como la envidia, el asco y la rabia (134-135), que pueden desestabilizar una comunidad, dividirla o, quizás desde un papel positivo, puedan ayudar a la cooperación. Esto es así porque las “emociones no vienen predeterminadas de forma innata”, ellas “se van moldeando de innumerables maneras mediante los contextos y las normas sociales”. (36)

La filósofa teórica Ingrid Vendrell-Ferran de la Universidad de Frankfurt (2009) nos alerta que a comienzos del año 2000 algunos autores reaccionaron a las posturas cognitivistas extremas y comenzaron una línea intermedia en la que las teorías del sentir y las teorías cognitivistas se complementan porque “...ni las teorías del sentir en su versión radical ni las teorías cognitivistas en sus versiones reduccionistas pueden dar cuenta de la verdadera naturaleza de las emociones”. (236)

Peter Goldie (2002:235) es representante de esta última línea que trata de complementar los marcos teóricos mencionados y argumenta que las emociones comprenden tanto el sentimiento corporal como el “sentimiento hacia”,

los dos son intencionales en tanto están dirigidos hacia un objeto (cosa, persona, estado de cosas, acción o evento); por lo tanto, las emociones (Vendrell-Ferran 2009:236) son un fenómeno que sentimos corporalmente y nos aportan información sobre el mundo.

Vendrell-Ferran comparte esta línea de complementariedad entre las teorías del sentir y las teorías cognitivistas y resalta la función de las emociones en estos términos:

La función de las emociones consistiría en orientarnos en el mundo motivando nuestras acciones y fundando ellas mismas actos cognitivos. Ambos aspectos se dan en el fenómeno emocional en unidad y consonancia y solo son separables a un nivel analítico. Ellos son, por tanto, lo que define e individua a las emociones. (237)

Trataremos en el próximo apartado de explicar cómo fue posible que el tema de las emociones fuera considerado por pensadores, entre historiadores y sociólogos del siglo XX, en el contexto de un pensamiento racionalista, científico y patriarcal hegemónico.

Concepto de complejidad: un marco para las emociones

Sin temor a equivocarnos podemos afirmar que fue Edgar Morin¹⁵ quien comienza a trabajar el concepto de

¹⁵ Entre sus investigaciones destacamos los aportes en antropología y sociología contemporáneas, las exploraciones acerca de un método y una epistemología para enfrentar los desafíos de la complejidad; la interrelación de la dimensión físico-biológica con la dimensión cultural en la concepción de la

“complejidad” entre 1976 y 1988 y se reconocen, en este intelectual, importantes antecedentes que lo relacionan con el desarrollo de este concepto¹⁶ y su pensamiento que busca la “aventura transdisciplinar” (Morin, E., 1990:15). Nos invita a desarrollar un modo complejo de pensar la experiencia humana porque su estudio, en cualquier aspecto, es multifacético y porque el mundo físico debe ser entendido por seres humanos biológicos y culturales.

En la presentación de la obra de Morin, *Introducción al pensamiento complejo* (1990), Marcelo Pakman señala que cuando tratamos de comprender al mundo físico, biológico y cultural en el que vivimos, es a nosotros mismos a quienes descubrimos. Pero también advierte del peligro de caer en reduccionismos si nos quedamos en parcelas muy acotadas de nuestra experiencia y así investigar desde una seudocomplejidad.

Por eso es importante partir de las definiciones de la complejidad para entender por qué las emociones deben tener un lugar en la historia, particularmente en la historia cultural. Bajo el subtítulo de *La necesidad del pensamiento complejo*, Edgar Morín se pregunta:

realidad humana; la apertura de las ciencias sociales al reconocimiento de la vida cotidiana y la subjetividad, la literatura y las artes, la filosofía y el misterio; y los diagnósticos de los problemas fundamentales de nuestro tiempo. Son estas contribuciones las que permiten abordar la complejidad en el estudio de las emociones, fundamentalmente la superación de la dicotomía naturaleza/cultura y sujeto/objeto, cuerpo/espíritu entre diversos binomios que el paradigma de la simplicidad de Descartes había impuesto.

¹⁶ Entre ellos, Henri Atlan, Heinz von Foerster y Gottard Gunther, todos ellos ligados al concepto de “auto-organización” que le permitió a Morin articular lo físico, lo biológico y lo cultural. También la filosofía de Cornelio Castoriadis, Serres, Pooper, Kuhn, Lakatos y Feyerabend.

¿Qué es la complejidad? A primera vista la complejidad es un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre... De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar. (Morin, E., 1997:32)

Efectivamente, las emociones no están dentro de lo que el conocimiento científico exige que es clarificar, jerarquizar, ordenar, distinguir. Por el contrario, ellas constituyen lo enredado, la ambigüedad, el desorden, lo inextricable. Esta es la razón por la cual, de no mediar el paradigma de la complejidad como marco epistemológico de la historia de las emociones, no podríamos volverlas como objeto y sujeto de investigación.

Si eliminamos las emociones corremos el riesgo de producir ceguera en nuestro conocimiento porque ellas constituyen otros de los caracteres de la complejidad, ya que el pensamiento complejo da cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios fraccionados por el pensamiento simplificador. Es en este sentido que el pensamiento complejo aspira a la multidimensionalidad. Por eso Edgar Morin (1997) argumenta que la complejidad está animada por una permanente “tensión entre la

aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento”. (23)

El autor nos aporta diversos “útiles conceptuales” que pueden instrumentarse y que se encuentran en su obra de tres tomos, *El Método*¹⁷, en el que propone sustituir el paradigma de la disyunción/reducción/unidimensionalización por un paradigma de distinción/conjunción que nos ayuda a “distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir”. (34)

Es importante entonces superar esta disyunción entre la razón y las emociones y, claro está, que es difícil de comprender cómo esto es posible. Pensemos que el concepto de racionalidad es un término que nos induce a querer encerrar la realidad dentro de un sistema coherente. Las emociones, ¿entrarían en este sistema? La respuesta más inmediata es que de ninguna manera porque es muy posible que ellas contradigan esa realidad. Por lo tanto, deben ser descartadas, puestas al margen. Pero podemos recurrir a tres principios que nos indica Morin (1997), que por razones de extensión no desarrollaremos, el principio dialógico, el de recursividad organizacional y el principio hologramático. Cada uno de ellos permite pensar la historia de las emociones. En definitiva, Morin nos estimula a “enriquecer al

¹⁷ Morin, E. (1981). *El Método I. La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra.

Morin, E. (1983). *El Método II. La vida de la vida*. Cátedra.

Morin, E. (1988). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Cátedra.

Morin, E. (1998). *El Método IV. Las ideas*. Cátedra.

Morin, E. (1988). *El Método V. La humanidad de la humanidad*. Cátedra.

conocimiento de las partes por el todo y del todo por las partes, en un mismo movimiento productor de conocimientos”. (107)

En nuestro país, Argentina, la epistemóloga Denise Najmanovich,¹⁸ en la misma línea de investigación que Morin, nos invita a pensar de un modo no binario y nos propone nuevos modos de indagar y construir sentido, principalmente, sentido histórico. En una de sus obras, *El mito de la objetividad* (2016), señala que la cultura occidental “se ha construido suponiendo que la experiencia es individual y que el sujeto es capaz de alcanzar un conocimiento objetivo” (21). Y, efectivamente, argumenta que este mito funciona como un “pre-juicio” pero que, actualmente, asistimos a un declive de este paradigma, no sin objeciones y limitaciones.

Este concepto de “pre-juicios” nos ayuda a indagar por qué razón se ha demorado tanto tiempo en incorporar a las emociones en un estudio aceptado por la comunidad académica de historiadores e historiadores –aunque todavía hay resistencias– y también, la persistencia de un “conjunto amplio y heterogéneo de prácticas, valores, teorías, modos de sensibilidad, actitudes, estilos relacionales, estructuras narrativas, formas de interacción y pasiones humanas que nos constituyen y atraviesan” (21) que son ignorados, ocultados e invisibilizados, como las emociones en la historia.

¹⁸ Entre las obras más importantes consultadas se encuentra *Epistemología para principiantes* (2008); *Era Naciente*; *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo* (2008) Biblos.

Un recorrido socio-histórico por la historia de las emociones

Peter Burke, en su reconocida obra *¿Qué es la historia Cultural?* (2006), publicada originalmente en el año 2004, tiene un apartado en el que incluye “la historia cultural de las emociones” (134-136) en un capítulo que denomina “Más allá de la historia cultural”. La introducción al mismo pasa inadvertida para un lector que busca concentrarse en conceptos como emociones, violencia, percepción; sin embargo, Burke advierte que, pasados más de treinta años desde que se inscribió el concepto de “nueva historia cultural”, el futuro es incierto y se abren, a juicio del historiador, tres escenarios posibles. En el primero de ellos se retorna a Burchhardt y se reformula el concepto de “alta cultura”; en el segundo se podría producir una reacción contra “la reducción constructivista de la sociedad a la cultura “y así, la historia social, recuperaría su posición hegemónica. El último de esos escenarios podría ser adherir a la continua expansión cultural por nuevos territorios como las emociones.

Es significativo que Peter Burke se pregunte si tienen historia las emociones y recurra a Friedrich Nietzsche en el capítulo séptimo de su obra *La gaya ciencia* publicada en 1882 para dar comienzo a su respuesta. Esto nos llevó a indagar en esa obra y reparamos que en el libro primero, capítulo séptimo titulado “Algo para laboriosos” (2019:65-66), Nietzsche magistralmente explica por qué la ciencia “no ha levantado sus ciclópeos edificios”, que aún queda un inmenso campo de trabajo cuando se trata de seguir estudiando las épocas, pueblos, individuos grandes y pequeños y tratar de “sacar a la luz su forma de razonar,

su forma de apreciar los valores y de aclarar las cosas”. Seguidamente se hace una pregunta, “¿dónde podría encontrarse una historia del amor, de la codicia, de la envidia, de la conciencia, de la piedad, de la crueldad?” (65). Es que, a juicio del filósofo alemán, no hay todavía una historia de aquello que “da color a la existencia”.

En realidad, Nietzsche no solamente se refiere a las emociones, se pregunta por todo aquello que hoy constituye la “historia cultural”. Si leemos atentamente las preguntas que se formulan en este capítulo, comprobaremos que responden a los mismos cuestionamientos que la historia cultural se hace en tanto que se interesa por los procesos humanos y lo que caracteriza a un grupo frente a otro, la manera en que constituye “un conjunto de diferencias significativas” (Prost, 1999:152) ya que “los grupos solo tienen identidad en la diferencia con otros grupos, por y a través de conjuntos de representación” (155).¹⁹ Pero leamos a Nietzsche (2019):

¿Se han hecho ya objeto de investigación las diferentes divisiones del día, las consecuencias de un establecimiento reglamentado del trabajo, la fiesta y el descanso? ¿Se conocen los efectos morales de los medios de nutrición? ¿Existe una filosofía de la nutrición? (¡El alboroto que estalla una y otra vez acerca de los pros y contras del vegetarianismo demuestra ya que no existe aún tal filosofía!) ¿Se han recopilado ya las experiencias

¹⁹ La historia cultural analiza cómo se inicia, se expresa y se trasmite este código de comprensión, este conjunto de significados que se inscriben en una sociedad y se comparten como el lenguaje, tradiciones, memorias, emociones, representaciones que se convierten en símbolos, en una visión del mundo compartido.

acerca de la vida en común, por ejemplo, las experiencias de los conventos? ¿Se ha expuesto ya la dialéctica del matrimonio y de la amistad? ¿Han encontrado ya a su pensador las costumbres de los eruditos, los comerciantes, los artistas, los artesanos? ¡Hay tanto que pensar sobre ello! (65-66)

Johan Huizinga (1919), el historiador medieval de las primeras décadas del siglo XX, acuñó el término “estilo de vida” o “estilo vital”. En su clásica obra, *El otoño de la Edad Media* (1982), hay una preocupación constante por resaltar las emociones apasionadas y violentas que, desde el primer capítulo, se manifiestan al señalar que “todo acontecimiento, todo acto, estaba rodeado de precisas y expresivas formas, [que todo] estaba inserto en un estilo vital...” (13) y precisamente es el “tono de la vida” la que le importa describir e interpretar al historiador medieval, porque en él descubre que:

Es necesario penetrar con la imaginación en toda esta susceptibilidad del espíritu, en toda esta sensibilidad para las lágrimas y para el arrepentimiento, en toda esta excitabilidad, si se quiere apreciar el colorido y la intensidad que tenía la vida. (20)

Escuela de Annales

Una mención especial en este recorrido socio-histórico merece la revolucionaria “Escuela de Annales”. Decimos revolucionaria porque desde Marc Bloch y Lucien Febvre se produce una reveladora ampliación de las fuentes en la investigación histórica con un fuerte llamado a la multidisciplinariedad. En 1924 Marc Bloch publica *Los*

reyes taumaturgos, donde da cuenta de estudios relacionados con la psicología. Si bien en esta obra no utiliza el término “mentalidad”, él hace una contribución a lo que después se llamará “historia de las mentalidades”. Como afirma Peter Burke (1996:25), este libro puede ser considerado un ensayo de sociología histórica o de antropología histórica. Sí utilizó el término “representaciones colectivas” muy vinculada a las propuestas de Emile Durkheimen. Y concretamente en su libro *La sociedad feudal* (1939-40) apela a lo que llamó “modos de sentimiento y de pensamiento” y a la “memoria colectiva”.

En el caso de Lucien Febvre, su obra *El problema de la incredulidad en el siglo XVI: la religión de Rabelais* (1942), junto con el libro de Marc Bloch *Los reyes taumaturgos* marcan un hito en el estudio de las multitudes e inspiró la “historia de las mentalidades colectivas” característica de la década de 1960. Pero además Febvre (1959) alertó sobre que “cada civilización posee un conjunto de utensilios mentales” (122)²⁰ y que ese conjunto mental solamente es

²⁰ “Cada civilización posee un conjunto de utensilios (valga la palabra) mentales; más todavía, a cada época de una misma civilización, a cada progreso, ya de las técnicas ya de las ciencias, que la caracteriza, se renueva ese conjunto de utensilios y se hace algo más desarrollado para determinadas aplicaciones y algo menos para otras. Y se trata de un conjunto de utensilios mentales que esta civilización, que esta época determinada no puede asegurar que sea capaz de transmitir íntegramente a las civilizaciones y a las épocas que le sucederán; es posible que se produzcan mutilaciones, retrocesos, deformaciones importantes; o al contrario, progresos, adelantos, enriquecimientos, nuevas complicaciones y complejidades. Ese conjunto mental tiene validez para la civilización que supo forjarlo; tiene valor para la época que lo aplica; pero no sirve para toda la eternidad ni para toda la humanidad, ni siquiera para el limitado curso de una evolución interna de la civilización... Ni las maneras de razonar ni las exigencias de demostración de los hombres del siglo XVI son las nuestras”. (1959:122)

aplicable para esa época y para esa civilización y que no sirve para toda la humanidad. Ese concepto de “utensilios mentales” estaba incluyendo la dimensión emocional.²¹

Norbet Elias y Maurice Halbwachs

En ese mismo período, el de entreguerras, el sociólogo alemán Norbet Elías hace un aporte en la misma línea que Lucien Febvre, pero en lugar de estudiar la relación entre la psicología individual y el universo mental de la época, el científico social trata la relación entre individuo y sociedad. En este sentido, Elías imprime un importante antecedente desde una obra que fue publicada por primera vez en 1939 y reeditada en 1969. Es este uno de los libros sociológicos más importantes del siglo XX y que aún, en pleno siglo XXI, reviste importancia.²²

Norbert Elias (1993:449) plantea que el problema del cambio histórico no está planificado racionalmente. Javier Moscoso señala que Elías:

Planeaba un modelo explicativo de interiorización civilizatoria de las normas que habían regulado,

²¹ Begoña Barrera y María Sierra citan la obra de Lucien Febvre *La sensibilité et l'histoire* de 1941 como una de las precursoras en advertir que “nunca” los sentimientos fueron estudiados específicamente “lo que ocasionaba un incómodo presentismo fruto de la atribución de sentimientos actuales a personajes cuyo universo afectivo no era ni lejanamente conocido”. <https://doi.org/10.19053/20275137.nespecial.2020.11583>

²² Como afirma Moscoso (2015), y lo analizaremos más adelante, la “emocionología”, término acuñado por Stearns y Stearns, se puede cotejar con el planteamiento de Norbet Elías (1993) en relación con el proceso de civilización.

históricamente, la expresión afectiva y sensorial, las funciones corporales, las reglas de conducta social, en la mesa, por ejemplo, así como las formas de hablar o las maneras de sentir. (2015: 17)

Pero reparemos en el mismo Norbert Elias (1993:525) cuando señala que:

A lo largo de este trabajo hemos pretendido demostrar que la estructura de las funciones psíquicas y los modos habituales de orientar el comportamiento están relacionados con la estructura de las funciones sociales, con el cambio en las relaciones interhumanas...

A continuación da un ejemplo al respecto:

Las formas de comportamiento no solamente se transfieren de arriba abajo, sino también de abajo arriba en consonancia con el cambio en el centro de gravedad social. Así, por ejemplo, en los movimientos de ascenso de la burguesía, el código de comportamiento cortesano-aristocrático perdió mucha rigidez. Las formas de trato y de convivencia social se hicieron más flexibles y, en parte, se vulgarizaron. Los tabúes estrictos que los círculos de clase media habían impuesto a ciertas esferas de comportamiento, especialmente al comportamiento en relación con el dinero y con la sexualidad, se generalizaron, con diversas graduaciones, a círculos más amplios, hasta que, con la desaparición del equilibrio de las tensiones, con las oscilaciones entre flexibilidad y rigidez y con los altibajos de la lucha, los elementos de los esquemas de comportamiento de las dos clases acabaron en un código único de comportamiento. (525)

También, desde la Sociología, Maurice Halbwachs, contemporáneo de Marc Bloch y autor de los libros *Los marcos sociales de la memoria* (1925) y *La memoria*

colectiva (1939), escribe otro libro *La expresión de las emociones en la sociedad* publicado póstumamente en 1947 y en él trata de investigar el sentir, su influencia en los grupos sociales y la transmisión de las emociones tomada temporalmente, pero más allá de la transmisión intergeneracional y trata de superar la oposición entre representación y expresión. Se reconoce en Halbwachs a un lector de Weber, de Durkheim y de Mauss. (Fleury y Conill, 2004)

Tercera Generación de la Escuela de Annales

Pero una nueva revolución historiográfica se avecinaba dentro de la misma Escuela de Annales “haciendo protestas de continuidad”, nos referimos a una obra que puede considerarse como el antecedente más directo de la historia cultural. En 1974, bajo la dirección de Jacques Le Goff y Pierre Nora, integrantes de la dirección de Annales, se publica *Hacer la Historia* en tres volúmenes dedicados a los nuevos problemas, nuevos enfoques y nuevos temas. Es justamente la tercera generación de esta revolucionaria Escuela (1968) que propone un manifiesto del cambio que entendían era necesario para renovar los estudios históricos. Esta obra se completará con otra obra en 1978, *La nueva historia*. Estamos ante un “desmenuzamiento” de la historia con estudios sobre el clima, el inconsciente, el mito, las mentalidades, la lengua, el libro, los jóvenes, el cuerpo, la cocina, la opinión pública, el cine, el festival, la niñez, los sueños, los olores y perfumes. Este es el germen

de la propia historia cultural, un campo abierto al desarrollo de la historia de las emociones.²³

Estos historiadores e historiadoras –porque aparecen las mujeres en esta tercera generación de Annales– comenzaron hacer un “uso cauteloso” de las ideas de los psicoanalistas como Reich, Fromm y Freud y en esta dirección, en 1968 Alain Bensacon publica *Psychoanalysis, Auxiliary Science or Historical Method?* y se pregunta si el psicoanálisis podría ser un método de la historiografía.

Mención especial es el lugar que esta generación le da a la antropología histórica y a las mentalidades. En este sentido, deben mencionarse a Jacques Le Goff y a Georges Duby y sus contribuciones a la historia de las mentalidades con conceptos como “estructuras mentales”, “hábitos de pensamiento” o como lo define Duby (1980) los “problemas que se plantean en la actualidad a las ciencias del hombre [es] el de las relaciones entre lo material y lo mental en la evolución de las sociedades”. (17)²⁴

“¿Por qué ese silencio prolongado sobre el papel del miedo en la historia?” (Delumeau 2012:7), esta es la pregunta que

²³ Jacques Le Goff, “La historia de las mentalidades. Una historia ambigua”. En: *Hacer la historia, III: Nuevos objetos*. Laia, 1978, pp. 81-98. Así, Le Goff afirmaba que la historia de las mentalidades [...] se sitúa en el punto de conjunción de lo individual con lo colectivo, del tiempo largo y de lo cotidiano, de lo inconsciente y lo intencional, de lo estructural y lo coyuntural, de lo marginal y lo general. El nivel de la historia de las mentalidades es el de lo cotidiano y de lo automático, lo que escapa a los sujetos individuales de la historia porque es revelador del contenido impersonal de su pensamiento”. (85)

²⁴ Dada la imprecisión del término mentalidad, Duby comenzará a utilizar el término “imaginario colectivo” y Le Goff, “antropología histórica”. Ver, Rios Saloma, M. (2009). De la historia de las mentalidades a la historia cultural. En: *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, n°. 37, enero-junio 2009.

Jean Delumeau en 1978 se hace en su obra *El miedo en occidente Siglos XIV-XVIII. Una ciudad sitiada*. El historiador francés, especialista en las mentalidades religiosas, en el primer capítulo de este libro, que lo titula “el historiador a la búsqueda del miedo, el silencio sobre el miedo”, señala que la historiografía no ha tratado este tema más que de manera aleatoria y rescata las palabras de Febvre cuando expresa que es legítimo restituir el lugar de los “sentimientos que, teniendo en cuenta latitudes y épocas, no ha podido no jugar en la historia de las sociedades humanas cercanas y familiares a nosotros un papel capital”. Insta a que el estudio no solo tome a los individuos aisladamente, sino también a las colectividades y civilizaciones.

Delumeau (2012) expone magistralmente sobre los miedos naturales y culturales que asolaron la vida de los europeos entre el siglo XIV y XVIII, miedos que alimentaron la angustia y también la violencia como la denuncia y la quema de brujas que asoló el centro y el norte de Europa (49-100), todo se temía “lo lejano, la novedad y la alteridad daban miedo. Pero se temía también al prójimo, es decir, al vecino”; miedos que se prolongaron en la exposición del historiador francés hasta terminar en la época del “terror” en la Revolución Francesa.

Raymond Williams: “Estructura de Sentimiento”

Continuando con este desarrollo socio-histórico no podemos dejar de mencionar al crítico cultural marxista Raymond Williams con el concepto de “estructura de

sentimiento” que aparece de manera desarrollada en *The Long Revolution* (1961) y claramente extendido en *Marxism and Literature* (1977). Comienza esta última obra argumentando que este libro “ha sido escrito en una época de cambio radical” y que la temática de marxismo y literatura forma parte de ese cambio (Williams, 2000:11).

En el capítulo titulado “Bases y superestructura” (93), Raymond Williams cita un párrafo de Marx en la obra *El dieciocho brumario de Luis Napoleón, 1851-1852*, en la que trata de explicar el concepto de superestructura. En ella advertimos que ya Marx señalaba la existencia de una “superestructura de sentimientos, ilusiones, hábitos de pensamiento y concepciones de vida variados y peculiarmente conformados” (95). A partir de estos análisis y otros relacionados con Gramsci, el intelectual marxista concluye que todas las prácticas son sociales y que contienen elementos tanto materiales como simbólicos. Por lo tanto, la superestructura tiene autonomía y no es un reflejo de la “base”, de la estructura.

Precisamente, dentro de la superestructura, ubica la “estructura de sentimiento” o de la experiencia (155) o de “experiencias sociales en solución” (156), como también las denomina William, una herramienta conceptual que da cuenta de “cambios de estados” o de “estados” emergentes; en realidad lo conceptualiza así para separarse del conocido “espíritu de época”.

En el transcurso de este capítulo nos ofrece varias explicaciones del concepto, pero comienza por definir “sentir” porque “ha sido elegido con la finalidad de acentuar una distinción con respecto a concepción del

mundo o ideología” (154). Importan no solamente esos conceptos formales, también los “significados y valores tal como son vividos y sentidos activamente”. La “estructura de sentimiento” es la cultura en un espacio y tiempo determinado, en un momento histórico. Entendemos que este concepto requiere de mayor profundidad analítica pero instamos al lector a abordar este concepto desde la obra original de Raymond Williams.

Hasta aquí una exploración parcial de los estudios que diversas disciplinas emprendieron dándole un lugar a las emociones, comenzando a configurar un campo de trabajo para así convertirlos en una categoría analítica y en un objeto de investigación. Como se puede argumentar, las emociones dentro del campo de la historia, carecieron de interés hasta que, en la segunda mitad del siglo XX, comenzaron a llamar la atención de investigadoras y a constituirse diversos centros de estudio que hoy, transcurridas dos décadas del siglo XXI, se presentan como renovadas líneas de trabajo historiográfico, aunque todavía se está en las discusiones de corte metodológico.

Los Giros: Lingüístico, Cultural y Afectivo

Indudablemente la crisis paradigmática de la década de 1970 influyó para que la historia de las emociones tomara fuerza en sus estudios y nada más ilustrativo que las palabras de María Bjerg (2019) que enfatiza que “...la posición periférica de las emociones permaneció prácticamente inalterada hasta los años de 1970...” (6) y que a partir de estos años fue produciéndose un giro que

“las sustrajo de la pequeña provincia de la irracionalidad para transformarlas en objetos primarios de investigación”. (6)

¿Pero de qué giros estamos hablando? El tema de los giros implica todo un desarrollo que este artículo no tiene por objetivo, pero sí precisar a qué llamamos “giros”. Ellos constituyen reacciones que cuestionan el núcleo de un paradigma. Pensemos en los modelos del materialismo histórico, del positivismo y Annales. Todos ellos fueron cuestionados en sus conceptos fundantes desde las definiciones de hombre (mujeres, comunidades LGBTQ), sociedad, identidad, espacio, hasta la propia definición de humanismo (transhumanismo, poshumanismo). Nos referimos al “giro lingüístico”, al “giro cultural” y al “giro afectivo” que precisamente surgen en medio de las transformaciones sociales, políticas y económicas que la década de 1970 comenzó a evidenciar y que, tras la caída del muro de Berlín, cuestionaban las bases de la sociedad occidental y presentaban un nuevo “horizonte de expectativa”, incierto e inquietante. Pero lo más importante es que también cuestionaban el “espacio de experiencia” que hasta ese momento había marcado los destinos de lo que se llamaba la civilización occidental; nos referimos a la “posmodernidad”²⁵ y, claro está, la

²⁵ “...El significado de la posmodernidad no tiene que ver con una determinación temporal, no es la época que viene después del moderno, según una periodización cronológica. Posmodernidad puede referirse tanto al proceso de transformación cultural de la modernidad a partir de la década de 1970, y especialmente 1980, como a los diferentes movimientos culturales, filosóficos y artísticos de ese período que cuestionan los paradigmas de la modernidad, así como su vigencia universal y atemporal. La posmodernidad mostró que ese modelo de la ‘modernidad’ de progreso infinito, de dominio de la naturaleza, de sometimiento de culturas habían inspirado ‘otro modelo’...”. (García 2020:10)

historiografía no podía dejar de reflejar esas inquietudes y hasta decepción.²⁶

En la publicación en 1989 del texto de Lynn Hunt titulado *The New Cultural History* y en *Annales* del artículo de Roger Chartier titulado “El mundo como representación” quedaba de forma explícita asentada los términos de una corriente historiográfica que se venía practicando desde algunos años atrás. Y si bien, el “giro lingüístico” y el “giro cultural” se desarrollaron de forma paralela entre las décadas de 1970 y 1980, fue este último el que permitió ubicar a las emociones en primer plano, quizás más asociado a la categoría analítica de género “...cuyo diálogo con la historia de las emociones sigue demostrándose a día de hoy más productivo” (Barrera, B y Sierra, M., 2020:142). Se advierte que el papel a desempeñar en las investigaciones sería diferente al que habían ocupado en la primera mitad del siglo XX, concretamente asociados a la Escuela de *Annales* (mentalidades) y a los estudios culturales (estructura de sentimiento).

²⁶ La posmodernidad afectó la práctica historiográfica y es Jörn Rüsen (1993) quien señala que “...el posmodernismo significa que hemos dejado las formas dominantes hasta ahora de autocomprensión y de identificación histórica de nuestra propia vida, de nuestra situación social, política, económica y cultural (119). Pero, aunque advierte que el criticismo hacia el proceso de la modernización lo podemos encontrar a fines del siglo XVIII, “...el concepto actual de posmodernidad es la forma más radical de esa crítica de la racionalización en el desarrollo de los estudios históricos”. (126)

Peter N. y Carol Z. Stearns: “Emocionología”

Pero en líneas generales, Moscoso (2015); Boddice (2017 y 2018); Bjerg (2019 y 2020); Barrera y Sierra (2020) y Garrido Otoyá (2020), todos coinciden en que en la década de 1980, Peter Stearns y Carol Z. Stearns en un artículo “Emotionology: Clarifying the History of Emotions and Emotional Standards”(1985)²⁷ dan impulso a estos estudios e incluso Bjerg (2020) lo considera como un hito fundacional al proponer estudiar “las normas emocionales y su cambio a través del tiempo”.

María Bjerg (2019) define la expresión “emocionología”, término acuñado por Stearns y Stearns, como un concepto que se proponía ayudar a diferenciar entre la experiencia y la expresión de las emociones, aunque se advirtió desde un principio, que era muy difícil de estudiar:

Entendida como el conjunto de factores capaces de configurar o de reprimir –de manera implícita o explícita– las pautas de expresión de las emociones en una sociedad o en un grupo social, la emocionología proponía esclarecer si las modificaciones en los estándares y las prescripciones emocionales revelan cambios sociales o, al contrario, si los cambios sociales generan nuevas normativas de regulación de las emociones. (9)

Como advierte Javier Moscoso (2015), el énfasis recae en una “sociología del cambio histórico frente a una lectura

²⁷ Tanto Peter Stearns como Carol Z. Stearns son miembros de la Sociedad Internacional de Investigación sobre las Emociones e Historia Social del Centro de Pittsburg. Carol Stearns es además psiquiatra estadounidense, Doctora en Filosofía (1963), Doctora en Medicina (1981) y miembro de Sociedad Psiquiátrica de Pittsburg.

estática de la estructura social” (17), objetivo más próximo a la obra de Norbet Elías. El estudio de Stearns y Stearns intenta hacer confluír la historia de las emociones y la historia social y en distinguir la experiencia de la expresión de las emociones. En definitiva, “...diferenciar entre la experiencia individual de las emociones y las normas sociales que posibilitan esta experiencia, convirtiendo este segundo aspecto en su objeto de estudio” (Barrera, B. y Sierra, M., 2020:116).

Para Moscoso –en lo que respecta a la agencia colectiva en términos de motivación racional– no se trata de una adecuación racional de los medios a los fines, por el contrario, el estudio histórico de las protestas sociales, de las injusticias, de los reclamos del pueblo implicaban “una economía moral de las emociones”. Recordemos que en párrafos anteriores hicimos referencia a las emociones morales que nos remiten a los sentimientos de aprobación o rechazo basados en intuiciones o principios morales y que también están relacionadas con la satisfacción de “hacer” lo correcto o incorrecto, y también con la de “sentir” lo correcto o incorrecto (Jasper, 2013:50). En esta línea se encuentra en España, el equipo liderado por Javier Moscoso en el Centro de Ciencias Humanas y Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y en Alemania el Centro de Historia de las Emociones del Instituto Max Plank-Berlín (Geschichte der Gefühle-Max Planck Institute für Bildungsforschung).

¿Historia de las Emociones o Giro Afectivo?

A esta altura de la exposición es conveniente detenernos para estudiar si la historia de las emociones se corresponde con el llamado “giro afectivo”. Por esta razón es importante esclarecer qué se entiende por “giros historiográficos” para analizar si estamos ante un nuevo giro, el afectivo o emocional, o si es una tendencia o enfoque. Remitimos entonces a importantes trabajos como los de Judith Surkis, Gary Salvaje, James W. Cook, Durba Ghosh, Julia Adeney Thomas y Nathan Perl-Rosenthal que en el marco de un foro debatieron al respecto.²⁸ De particular importancia es el cuestionamiento con el que comienza este foro sobre los “giros historiográficos en perspectiva crítica” (2012):

¿Cómo debemos entender ahora los diversos “giros” que han marcado la historia reciente de la escritura y la teorización de la historia? Una forma podría ser pensar en ellos como meros marcadores historiográficos, que denotan movimientos o cambios definibles en la forma

²⁸ American Historical Review (AHR, título traducido al español: *Reseña Histórica Estadounidense*) es la publicación oficial de la American Historical Association (AHA), es una prestigiosa institución que desde el siglo XIX tiene en EE. UU. (University of Chicago Press) un reconocimiento por los aportes, debates y discusiones historiográficas. En este sentido en el año 2012 organizó un foro para discutir la incidencia de los llamados “giros” en la historia: “Giros historiográficos en perspectiva crítica. Véase: *The American Historical Review*. 117(3), junio de 2012, pp. 698-813. Introduction (2012). *The American Historical Review*. 117(3), 698-699.

Surkis, J. (2012). ¿Cuándo fue el giro lingüístico? A Genealogy, *The American Historical Review*. 117(3), 700-722.

Wilder, G. (2012). From Optic to Topic: The Foreclosure Effect of Historiographic Turns. *The American Historical Review*. 117(3), 723-745.

Cook James (2012). Los niños están bien: sobre el “cambio” de la historia cultural. En: *The American Historical Review*. 117 (3), 746-771.

Ghosh, D. ¿Otro conjunto de giros imperiales? En: *The American Historical Review*. 117(3) 772-793.

en que algunos en nuestra profesión han entendido, abordado y explicado su trabajo. En un entorno académico en el que se otorga cada vez más importancia a la novedad y la innovación, y en el que el interés por la teoría ha marcado durante mucho tiempo a las humanidades, tal vez no sea sorprendente que muchos hayan estado ansiosos por caracterizar su erudición de manera que llame la atención precisamente sobre estas cualidades... (698)

La pregunta es, ¿cómo entendemos el giro afectivo?; ¿giro afectivo o giro emocional?; ¿es una denominación aceptada por historiadores?; ¿puede aceptarse esta denominación como aquella que reúne, convoca a diversas disciplinas?; ¿o es una tendencia o enfoque dentro del “giro cultural”?

Para Begoña Barrera y María Sierra (2020:116), es a finales de los años noventa y comienzos del siglo XXI que hace “eclosión el giro afectivo” acelerado por el acercamiento de los historiadores de las emociones al giro lingüístico que hacía del discurso la condición de posibilidad para la construcción cognitiva de la realidad y que, justamente, era el lenguaje la vía para la comprensión del pasado.²⁹

Para Javier Moscoso (2015) el “giro afectivo” norteamericano proporciona elementos de análisis cultural, pero no necesariamente histórico. Al respecto, la socióloga y

²⁹ El giro lingüístico nace a partir de las propuestas de autores como Foucault o Derrida. Ellos y otros intelectuales importantes influenciaron, sobre todo, en historiadores anglosajones como White, Stone, Davis y Spiegel, todos ellos interesados por analizar y reflexionar acerca del papel del lenguaje en las funciones cognitivas y la importancia de la retórica en el discurso histórico expresada a través de la narración. También puede consultarse SURKIS, J. (2012). When Was the Linguistic Turn? A Genealogy. *The American Historical Review*, 117(3), 700-722. <http://www.jstor.org/stable/23310547>

especialista en estudios de la mujer, Patricia Ticineto Clough³⁰ explica que:

El giro afectivo, por lo tanto, expresa una nueva configuración de los cuerpos, la tecnología y la materialidad, propiciando un cambio en el pensamiento crítico. Este es el cambio con que lidian los ensayos de este libro. En su conjunto, dichos ensayos exploran el movimiento de la teoría crítica desde una crítica psicoanalíticamente informada de la identidad del sujeto, de la representación y del trauma a un acercamiento a la información y el afecto; de privilegiar el cuerpo orgánico a explorar la vida no-orgánica; del supuesto de los sistemas cerrados y en permanente búsqueda del equilibrio a la complejidad de los sistemas abiertos en condiciones que están lejos de la estabilidad; de concentrarse en una economía de la producción y el consumo a ocuparse de la circulación económica de capacidades pre-individuales o afectos en el terreno del control biopolítico. En su conjunto estos ensayos sugieren que para teorizar lo social es necesario prestar atención al giro afectivo. (2007, 2)

El giro afectivo, desde un punto de vista más amplio, no propiamente histórico, forma parte del pensamiento crítico que privilegia la relación entre cuerpos, tecnología y materialidad y se propone, desde la Teoría Crítica, un nuevo cambio paradigmático, muy particularmente en el ámbito de las teorías de género y, es allí, donde ha

³⁰ En esta misma línea, pero desde la psicología social, Giazú Enciso Domínguez Enciso y Lara Alí explican siete perspectivas que confluyen en el "giro afectivo": el Socioconstruccionismo, la Psicología Social Discursiva, los Estudios Culturales de las Emociones, las Emocionologías, la Sociología Interpretativa, la Sociolingüística de las Emociones y los Estudios Feministas de las Emociones.

comenzado a desplegarse el llamado “giro afectivo”.³¹ Es que es innegable que las temáticas cercanas al sufrimiento, identidad, colonialidad, resistencia y encierro se han constituido en los territorios más fecundos para estudiar las políticas de los cuerpos y las emociones. Entendemos que, es probable, la diferencia entre historia de las emociones y el llamado “giro afectivo” tenga como eje la centralidad del cuerpo y las emociones o estados emocionales ligados al mismo cuerpo, especialmente al cuerpo de las mujeres y a las comunidades LGBTQ. En este sentido analizar el cuerpo y las emociones se constituyen en categorías de análisis para estudiar las modificaciones de lo social y el proceso de construcción socio-histórica.³²

Como puede observarse las emociones son un territorio muy versátil que nos impulsa a seguir indagando, pero está claro que no es un campo privativo de la historia, que es necesario el estudio epistémico, teórico y metodológico de

³¹ Al respecto véase Macón, Cecilia (2013). “Sentimus ergo sumus: el surgimiento del ‘giro afectivo’ y su impacto sobre la filosofía política”. En: Revista Latinoamericana de Filosofía Política, II(6). Cecilia Macón (2014), filósofa y especialista en estudio de género y los afectos explica que el giro afectivo tiene antecedentes en la sociología emocional, “...trabajos como los de Arlie Hochschild (1983, 2008), Viviana Zelizer (1985, 2009) y, más recientemente, de Eva Ilouz (2007) quienes a partir de desarrollos fundacionales como los de la antropóloga Catherine Lutz (1988), incorporaron a la teoría sociológica el estudio de las emociones, bajo un marco feminista. Desde la ciencia política, por ejemplo, las investigaciones de James Jasper, Francesca Polletta y Jeff Goodwin (2001) dialogan con este marco sociológico. De más está decir que trabajos como los de Gustave LeBon configuran un antecedente importante, aunque raramente mencionado. En el marco de la ética es importante destacar los argumentos desplegados a favor del papel que cumplen las emociones en la motivación moral gracias a su carácter cognitivo (Nussbaum 1994 y 2006)”. (164-165)

³² Desde el año 2007 se constituyó el Grupo de Trabajo sobre Cuerpos y Emociones en la Asociación Latinoamericana de Sociología y se creó la Red Latinoamericana de Estudios Sociales sobre las Emociones y los Cuerpos.

manera interdisciplinar porque, como advierte Moscoso (2015), “...no es de extrañar que, ante semejante disparidad, los marcos teóricos tampoco coincidan”. (16)

Williams Reddy, Bárbara Rossenwein y Rob Boddice: Herramientas Analíticas

Quizás se debería prestar atención a las contribuciones de cuatro de los más destacados estudiosos del tema, entre ellos, el ya mencionado Peter Stearns, además, a Williams Reddy, Bárbara Rossenwein y Rob Boddice que visualizan “...la historia de las emociones no como un campo especializado sino como un medio para integrar la categoría de emoción en la historia social, cultural y política, emulando el surgimiento del género como categoría analítica desde sus primeros comienzos como “historia de mujeres” en la década de 1970 (Plamper, J., 2014:237).

Pero, después de esta aclaración que consideramos pertinente, continuemos con este recorrido socio-histórico de las emociones que nos presenta a los tres estudiosos del tema³³ ya mencionados, William M. Reddy (regímenes y

³³ Jan Plamper recorre el camino intelectual-biográfico de cada historiador hacia la historia de las emociones, recapitula conceptos clave y discute críticamente las limitaciones (William Reddy, Barbara Rosenwein y Peter Stearns) de las herramientas analíticas disponibles a través de entrevistas. Véase Plamper, J. (2010). La historia de las emociones: una entrevista con William Reddy, Bárbara Rosenwein y Peter Stearns. En: *History & Theory*, 49(2), 237-265.

refugios emocionales), Bárbara Rossenwein (comunidades emocionales) y Rob Boddice.³⁴

El historiador y antropólogo de la Universidad de Duke, William Reddy, con su obra publicada en 2001 “The Navigation of Feeling. A Framework for the History of Emotions”, aporta importantes conceptos derivados de la filosofía del lenguaje, de la filosofía de la mente y las ciencias cognitivas. Sí es importante aclarar que, al igual que Lynn Hunt, trató de apartarse de la influencia del giro lingüístico y del posestructuralismo. En este sentido, remarcó que el historiador no puede desconocer el aporte de las ciencias experimentales; por esta razón consideró que las emociones no tienen un carácter universal y, desde una posición más cognitivista, “las emociones se definían como hábitos sobre-aprendidos que podían ser enseñados

³⁴ Reddy, W. M. (2001). *The Navigation of Feeling. A Framework for the History of Emotions*. Cambridge-Nueva York: Cambridge University Press. Reddy, W. M. (2012). *The Making of Romantic Love: Longing and Sexuality in Europe, South Asia, and Japan*, The University of Chicago Press, 2012, Rosenwein, Barbara H. (2002). William, M. Reddy. *The Navigation of Feeling. A Framework for the History of Emotions*. *The American Historical Review*. 107:1181-1182. Rosenwein, B. H. (2006). *Emotional Communities in the Early Middle Ages*. Ithaca-Londres: Cornell University Press. Rosenwein, B. H. (2010a). *Problems and Methods in the History of Emotions*. *Passions in Context* 1:1-32. Rosenwein, B. H. (2010b). *Thinking Historically about Medieval Emotions*. *History Compass* 8(8):828-842. <https://uniregistry.com/market/domain/oi.org?landerid=oi641a0932cc5796.99579820> Rosenwein, B. H. (2014). *Modernity: A Problematic Category in the History of the Emotions*. *History and Theory*. 53(1):69-78. <http://dx.doi.org/10.1111/hith.10695>. Rosenwein, B. H. (2016). *Generations of Feeling: A History of Emotions. 600-1700*. Cambridge: Cambridge University Press. Bodice, R. (2018). *La historia de las emociones*. Mánchester: Prensa de la Universidad de Mánchester. Bodice, R. (2019). *Una historia de sentimientos*. Reaktion. Bodice, R. (2019). “*Conocimientos médicos y científicos*”. En: *Una historia cultural de emociones*, vol. 5. Emociones en la era del romanticismo, la revolución y el imperio, editado por Susana Mate. Londres: Bloomsbury. Bodice, R. y Smith, M. (2020). *Emoción, Sentido, Experiencia (Elementos en Historias de las Emociones y los Sentidos)*. Prensa de la Universidad de Cambridge.

y alterados por decisiones conscientes” (Moscoso, J., 2015:21).³⁵

Reddy desarrolló el concepto de “emotives” u “objetivos emocionales” para diferenciarlo del de “emoción”. El primero trata de definir el esfuerzo de interpretación que cada uno hace para traducir nuestras emociones a un lenguaje compartido. El segundo es el “material cognitivo” que está en nuestro cerebro y que es inconsciente. Como lo señala Barrera y Sierra (2020), el emotive tiene una dimensión constativa porque caracteriza algo que está ocurriendo “...y a la vez tiene un carácter performativo, en tanto que la misma declaración de un sentimiento modela (intensifica o reduce) la emoción misma al desencadenar un proceso cerebral de autoexploración” (123). El objetivo es evaluar el “régimen emocional” que se definiría como el “conjunto de emotives, rituales y prácticas afectivas prescritas por un régimen político” y que constituyen la base para su permanencia.³⁶ El autor indaga la forma de

27 Stearns, P. N. (2003) señala que en la primera parte de su obra “... Reddy ofrece un panorama magistral de las visiones psicológicas, antropológicas y postestructurales de la emoción. Es una introducción superlativa a una rica literatura, pero Reddy pretende más. Lo que emprende es una conciliación de los enfoques psicológico y cultural, en torno a un fenómeno que en última instancia denomina emotivos, que combinan creencias sobre las emociones y sus roles apropiados entrelazados con la exhibición u ocultación de las emociones como expresión” (473-474).

³⁶ Fernando Rocchi, en el Blog sobre la historia de los sentimientos y los orígenes del giro emocional en la historiografía da un ejemplo: “...durante la colectivización de la agricultura en la Unión Soviética, una hija de un kulak habría sido empujada a un intenso sufrimiento emocional a causa del conflicto objetivo entre el amor a su padre biológico y el amor por el “padre de los pueblos”, Stalin. Si ella obedecía al último, tenía que denunciar al anterior lo que probablemente causaría la aniquilación física de este. El “régimen emocional” del estalinismo habría hecho muy difícil para ella practicar una exitosa navegación emocional, le habría ofrecido muy poco refugio emocional y habría alcanzado un muy pequeño grado de libertad emocional. El estalinismo fue por

evaluar “regímenes emocionales” y desarrolla una “teoría de las expresiones emocionales como actos de habla” que denomina emotivos.

En este edificio teórico que Reddy construye, otros conceptos –“estilos emocionales”, “libertad emocional”, “sufrimiento emocional” y “repertorio emocional oficial”– se proponen para explicar que las expresiones emocionales no son totalmente naturales ni enteramente construidas. El ejemplo narrado a pie de página demuestra cómo un estilo normativo no determina los estilos emocionales, y los sentimientos podrían “navegarse”, en el sentido de generar un espacio para cambiar el régimen emocional hegemónico. Como advierte Moscoso (2015) “la tensión entre la adecuación y la construcción, el sufrimiento emocional, constituye la quintaesencia de la dinámica histórica” (22).

Si bien se reconoce el aporte de William Reddy, porque pone en relación los regímenes políticos y los sistemas emocionales, aún queda seguir validando su marco teórico a través del método comparativo.³⁷ Por otro lado, se cuestiona la dependencia de todo su armazón teórico de la filosofía del lenguaje, es decir, no debería considerar solamente las emociones como expresiones lingüísticas,

lo tanto un mal “régimen emocional”. <https://lahistoriamemata.com/2018/05/06/la-historia-de-los-sentimientos-los-origenes-del-giro-emocional-en-la-historiografia/?blogsub=confirming#subscribe-blog>

³⁷ Peter Stearns (2003) se pregunta: “...¿Se puede replicar el enfoque para proporcionar un sentido más completo de la utilidad histórica del concepto emotivo y algunos estudios de casos adicionales sobre vínculos emocionales, políticos y legales? No estoy seguro de la respuesta” (475).

sino también la relación con el cuerpo, la mente y las relaciones sociales.

Otros problemas están relacionados con la cuestión de la “audiencia” y es Zaragoza Bernal (2013)³⁸ que se pregunta “¿quién se emociona?”. Barbara Rosenwein pretende dar una respuesta a esta pregunta y define para ello el concepto de “comunidad emocional” como:

...Grupos en los que las personas se adhieren a las mismas normas de expresión emocional y valoran –o devalúan– las mismas emociones relacionadas. Puede existir más de una comunidad emocional –de hecho, normalmente existe– al mismo tiempo, y estas comunidades pueden cambiar con el tiempo. (2006:2)

María Bjerg (2019) analiza la obra de Rosenwein y señala³⁹ que el concepto de comunidades emocionales “adolece de imprecisión y rigidez” y no logra romper la relación unívoca entre el individuo y la comunidad, ni explicar la transición entre estándares emocionales diferentes” (10). En la misma línea de crítica que Bjerg, se encuentran Moscoso y Zaragoza (2017) que expresan que la crítica que se hizo “...era la de la ‘rigidez’ de esas comunidades, de forma que la relación entre individuo y comunidad parecía ser unívoca...” (4). Además, la misma Rosenwein reconoce

³⁸ Zaragoza, J. M. y Moscoso (2017:2) señalan que “...tres libros que marcan el inicio del boom editorial en los países anglosajones: *From Passions to Emotions*, de Thomas Dixon (2003); *Fear*, de Joanna Bourke (2005); y... *Emotional Communities in the Early Middle Age*, de Barbara Rosenwein (2006)”.

³⁹ Bjerg advierte que, en líneas generales, las comunidades emocionales son iguales que las comunidades sociales como las familias, barrios, sindicatos, monasterios, fábricas, instituciones académicas vinculados por un “sistema de sentimientos”. Los individuos de estas comunidades pueden estar “cara a cara” o pueden constituir “comunidades discursivas”.

estas limitaciones en su obra *Problems and Methods in the History of Emotions*.⁴⁰ De todas maneras, el concepto, como su método y fuentes son actualmente reconocidas por los investigadores.

Hemos abordado sintéticamente los estudios de Stearns y Stearns, Reddy y Rosenwein hasta aquí. Ahora veamos que nos aporta Rob Boddice que, a nuestro juicio es uno de los más esclarecedores. Es historiador de la ciencia, la medicina y las emociones, con base en la Freie Universitaet Berlin y la Universidad McGill, Montreal y recientemente, en 2020, ha publicado un libro que se titula *Emoción, Sentido, Experiencia* y se propone que los historiadores de las emociones trabajen por un diálogo constructivo entre las emociones y los sentidos, porque para este autor esta relación promueve una nueva forma de comprender la “experiencia histórica” vivida en general, la entiende como un producto que muta de una dinámica mundo-cerebro-cuerpo situada. Es que Boddice (2019) adhiere a la perspectiva bioconstruccionista que rechaza una teoría universal de las emociones y adopta un enfoque biocultural para demostrar que cómo nos sentimos es el producto dinámico de la existencia de nuestras mentes y cuerpos en momentos de tiempo y espacio. El contexto histórico y cultural es fundamental para rehabilitar lo no dicho, lo gestual, afectivo y experiencial de las narrativas históricas tradicionales. El historiador enfatiza que:

La década de 2020 promete madurez teórica y metodológica, ruptura de los límites disciplinarios y una integración de los enfoques de investigación de las

⁴⁰ Rosenwein, B. (2010). *Problems and Methods in the History of Emotions*. *Passions in Context* 1:1-32.

emociones para abarcar el modo interno y externo en todo su enredo dinámico. Trabajando de acuerdo a los principios del historicismo biocultural, los historiadores contribuyen directamente al conocimiento emocional, arrojando peso empírico detrás de los enfoques teóricos dentro del desarrollo de la psicología, pero no sin críticas. Los historiadores de la emoción pueden, con confianza, dirimir debates acerca del universalismo, contribuyen y complican las teorías construccionistas bioculturales, y problematizar radicalmente la importancia fundamental de la cultura, o externalidad, que asoma en gran medida en las teorías del desarrollo emocional dentro de la disciplina de la psicología. (Boddice, R., 2019:2)

Muy elocuente es Boddice cuando argumenta que los historiadores y los antropólogos “no se centran en el cerebro”, sino que trabajan hacia el cerebro “desde la evidencia dejada en el mundo de conceptos, contextos, gestos, expresiones y experiencias” (2019:4). Incluso las propias categorías de emoción y afecto tienen su propia lengua e historia conceptual porque antes hubo otras formas de hablar y comprender cómo se sentían los seres humanos.

Rob Boddice (2019) distingue en su exposición el libro de Reddy *La navegación de Sentimiento: un marco para la historia de las emociones* y revaloriza la categoría de “emotives” que, como ya se explicó, trata de definir el esfuerzo de interpretación que cada uno hace para traducir nuestras emociones a un lenguaje compartido. Esta innovación teórica no es una simple crítica al construccionismo, en realidad es demostrar que la etnografía histórica tiene mucho para aportar y que este concepto, el de “emotives” es expresión de una perspectiva

bioconstruccionista. Así, las expresiones emocionales se traducen como las cosas que la gente dice para expresar lo que siente:

Los individuos experimentan una satisfacción situada en la medida en que sus sentimientos coinciden con las reglas normativas de sentimientos, y experimentan sufrimiento en la medida en que los guiones de expresión permanecen distantes del sentimiento interior. Cultura y cuerpo están encerrados en una relación dinámica de formación. Esto se ha convertido en la base del historicismo biocultural. (3)

El valor de las teorías bioconstruccionistas es demostrar que el estudio del desarrollo emocional se encuentra en las humanidades en tanto se apoyan en la dinámica cerebro-cuerpo-mundo y, es precisamente la psicología, que tendrá una rica base de investigación cualitativa empírica histórica y antropológica para ampliar sus estudios.

El Miedo y el Dolor

Otros investigadores seleccionan, como quicio de su desarrollo, una de las emociones para aportar desde su desarrollo diacrónico; son los casos ya analizados de Jean Delumeau en 1978, Duby o Joanna Bourke que optan por el “miedo”. En una de las obras más clásicas de esta última historiadora, *Fear: A Cultural History* (2005),⁴¹ señala que si bien puede que la ciencia “haya desenmascarado muchas supersticiones y descubierto la falsedad de la

⁴¹ Bourke, J. (2005). *Fear: A Cultural History*. Virago.

magia secular y religiosa del pasado y del presente”, en su lugar han aparecido una “gran cantidad de inquietudes nuevas que nos acosan desde la cuna hasta la tumba”. (5)

En la misma temática del “miedo” está la obra de Patrick Boucheron y Corey Robin, *El miedo: usos políticos de una emoción*, publicada originalmente en 2015 en Francia. En este libro se analiza la relación entre la historia de las emociones y la dimensión política de la historia. Pero leamos lo que al respecto señala Renaud Payre en la presentación de la obra:

La cólera, la indignación, el miedo, la alegría son estados afectivos, experiencias subjetivas que se experimentan individualmente pero que pueden concernir lo colectivo y, por lo tanto, la política. Este es claramente el nudo de la nueva atención que le prestan las ciencias sociales: es posible trabajar sobre la objetivación de las sensibilidades en ciencias sociales y observar cómo esas expresiones subjetivas interrogan los funcionamientos sociales. Y en particular, el orden político. (2016:9)

El “dolor” también es una emoción que atrae a los investigadores, particularmente a Javier Moscoso con su obra *Historia Cultural del Dolor* (2011)⁴² que, tratando de superar lo estrictamente médico, realiza un recorrido diacrónico historiográfico, pero también filosófico y

⁴² “Aun cuando solemos hablar de historia de las emociones, muchos académicos incluyen también bajo esa rúbrica otras expresiones subjetivas, como lo afectos, las sensaciones, los impulsos o los instintos. Para los proponentes de estos enfoques, dejar de lado el deseo, la aversión, la felicidad, el duelo, la esperanza, el miedo, la modestia, la vergüenza, la ira, el odio o el amor en el estudio de la cultura sería como sustituir la historia de la humanidad por una reconstrucción racional en donde, contra toda evidencia, las acciones aparecieran desprovistas de emociones o de instintos” (14).

científico. En realidad, como advierte este autor, la historia del dolor remite a la “historia de la experiencia” (también para el autor podría legítimamente denominarse “historia interior”), es decir, “a la historia de lo que es al mismo tiempo propio y ajeno, de unos y de otros, individual y colectivo” (14). Este concepto, el de experiencia, alude no a la dicotomía propia de occidente que separa el cuerpo de la mente, por el contrario la materia no se separa del espíritu, ni el yo del nosotros.

El autor desarrolla la historia del dolor hasta mediados del siglo XX y logra demostrar cómo fue cambiando el modelo del dolor hasta concluir que el mismo es el resultado de la interacción de elementos fisiológicos, psicológicos y culturales. Una vez más se cuestiona la universalidad biológica, en este caso, del dolor. Pese a lo extensa de la cita, es importante para comprender el espíritu que anima esta investigación que es también una epistemología de la historia:

De la misma manera que el historiador de la ciencia intentaba dar cuenta de la progresiva objetivación de las percepciones subjetivas, el historiador cultural, inspirado en la nueva oposición a la medicina clínica, ha buscado en la historia del dolor el triunfo de un nuevo modelo de gestión del sufrimiento y de la muerte. En ambos casos, poco se ha hecho por desentrañar aquellos elementos que han permitido, históricamente, acotar la experiencia del daño. De manera general este libro versa sobre las formas sucesivas (que no progresivas) de materialización u objetivación de la experiencia lesiva, sobre las modalidades retóricas que han permitido a lo largo de los siglos la comprensión cultural del sufrimiento humano... Es un libro que versa sobre los métodos retóricos y persuasivos que han sido utilizados

y todavía se usan, para generar convicción pública sobre la realidad subjetiva del dolor (15-16).

Moscoso (2011), basándose en Wilhem Dilthey y Clifford Geertz, hace una distinción entre el simple fluir de la vida, la “unidad acotada de ese flujo” y

la expresión de esa misma unidad a través del lenguaje, de la ciencia, el arte o del derecho” (16). Para el historiador Moscoso le basta, en esta obra, distinguir entre la mera experiencia y su articulación intersubjetiva.⁴³ Las representaciones derivadas de esa experiencia (fotos, cartas, libros, pinturas, etc.) no agotan la experiencia porque esas expresiones o materializaciones deben ser interpretadas como indicios de elementos valorativos, emocionales o intelectuales. (16)

En definitiva la pregunta sería, ¿intentar buscar los modos en cómo acceder a la conciencia individual? o ¿cómo articular históricamente la experiencia del dolor? Si se quiere reconstruir una larga duración de la historia del dolor debe apelarse a diversas fuentes primarias, por eso no vale la mera acumulación de casos sino “la reconstrucción de las formas en las que nuestras percepciones cristalizan en unidades estructuradas que, a

⁴³ Para Moscoso esta articulación intersubjetiva, al contrario que la mera experiencia, posee un inicio, un desarrollo y un fin, constituye una “unidad que puede cristalizar en expresiones culturales diversas” (16). El ejemplo que da es muy ilustrativo: “...Las fotos que hemos tomado durante un viaje... no agotan lo que hemos visto y vivido durante el tiempo que duró nuestra aventura... el álbum en el que se pegan los recuerdos es una manera entre otras que intentan estructurar y dar sentido a una selección parcial e interesada de esa experiencia” (16).

su vez, han podido quedar fijadas en la ciencia, en el derecho o en el arte” (Moscoso, J., 2011:18).

Hasta aquí una exploración muy amplia de los antecedentes de la historia de las emociones y, sin lugar a duda, cada persona atenta a esta lectura podrá completar con otros estudios que tienen como objeto de investigación las emociones.

Conclusión

En realidad, este subtítulo no nos permite dar cuenta de un cierre a este artículo de investigación y quizás lo apropiado sería escribir “a modo de conclusión”. Es que las emociones es hoy un campo de discrepancias. Un territorio versátil, inestable. Y volvemos a la pregunta del magistral Peter Burke, ¿tienen historia las emociones?

Para responder este interrogante nos dispusimos a explicar, primero, ¿qué son las emociones?, ¿es lo mismo emociones que sentimientos? Indudablemente fue importante las referencias de psicólogos y neurocientistas para aproximarnos a una definición y distinción, análisis que escasos estudios historiográficos emprenden. Las obras e investigadores, entre las ciencias mencionadas que abordamos, también desarrollan un análisis diacrónico sobre el concepto de emociones desde la antigüedad clásica hasta nuestros días, identificando dos períodos en el que las emociones pasan de ser un fenómeno interno del cuerpo humano, con características de universalidad, como fuerzas independientes de la conciencia, hasta

demostrar que no existe independencia entre las emociones y la conciencia.

Antonio Damasio, neurocientífico, es un investigador de la psique humana y uno de los más influyentes en los estudios humanísticos. Argumenta que al definir al ser humano como un ser de relación se reconocen algunos elementos que nos ayudan a realizar esos procesos de relación, el conocimiento (memoria, organización del conocimiento, capacidad para reflexionar); el razonamiento y las emociones y los sentimientos. Emociones y sentimientos, si bien son inseparables, son también dos procesos distintos porque la “esencia de la emoción y la esencia del sentimiento son diferentes”. Las emociones son programas complejos de acciones que se llevan a cabo en nuestros cuerpos desde las experiencias faciales y las posturas, hasta los cambios en las vísceras y el medio interno; son respuestas neuroquímicas que nos disponen a reaccionar frente a estímulos externos o internos y están acompañadas de ideas. Los sentimientos son las percepciones de lo que hace nuestro cuerpo mientras se manifiesta la emoción, es una evaluación consciente de la emoción, la podemos pensar y reflexionar.

¿Pueden clasificarse las emociones? En líneas generales se acepta la existencia de emociones universales como el miedo, enfado, tristeza, felicidad, asco y sorpresa, ellas se encuentran en las diferentes culturas y pueden ser fácilmente reconocibles.

Pero, si bien el mecanismo esencial de las emociones es similar entre los individuos, las circunstancias en que esos estímulos han llegado a ser importantes para un individuo

no lo son para otro, porque hay una cuota de personalización de las respuestas emocionales y están relacionadas con el estímulo que la causa. Damasio resalta la existencia de las llamadas “emociones sociales” (compasión, vergüenza, lástima, culpa, desdén, celos, envidia, orgullo, admiración) que estarían íntimamente relacionadas con las culturas y que “incorporan una serie de principios morales” y formarían una base natural para los sistemas éticos.

En esta etapa de nuestra investigación exploratoria resulta significativo el aporte clasificatorio de James Jasper y su advertencia en cuanto que todavía persiste la dualidad entre emociones y racionalidad, ambos son procesos paralelos de evaluación e interacción con nuestros mundos, formados por similares estructuras neurológicas; como explica Maturana “...todo sistema racional tiene su trasfondo”. Para Jasper, en el concepto de emociones se encuentran diferentes “clases de sentires” que abarcan numerosas expresiones, interacciones y sentimientos. En esta clasificación se determina la existencia de las “pulsiones”, las “emociones reflejas” y los “estados de ánimo”. Importantes para nuestros estudios historiográficos son las denominadas “emociones reflejas”, consideradas como el modelo de todas las emociones (miedo, ira, disgusto, conmoción, alegría, etc.) “...son reacciones a nuestro entorno físico y social inmediato...” y se acompañan con expresiones corporales.

En esta misma perspectiva que considera que emoción y razón son dos procesos paralelos se encuentran las “teorías cognitivistas” (las emociones tienen una función cognitiva que consiste en aportarnos información sobre el mundo).

Pero también son importantes las “teorías del sentir” (reacciones fisiológicas, por lo tanto irracionales, que duran un período determinado y pueden tener una ubicación definida en el cuerpo) que junto a las teorías cognitivas nos aportan una definición más completa en tanto que son un fenómeno que sentimos corporalmente y nos aportan información sobre el mundo.

Destacamos los trabajos de Martha Craven Nussbaum (teoría cognitivista) por las implicancias sociales y éticas de su planteamiento que nos ofrece un brillante análisis sobre la necesidad del “cultivo de la humanidad”, el desarrollo humano y la importancia de las emociones, pero sobre todo como antecedente y trasfondo del giro afectivo. Para la filósofa las emociones son importantes porque nos ayudan a comprender ciertas situaciones en el plano ético, ellas no están predeterminadas de forma innata, pero se van configurando de muchas maneras mediante los contextos y las normas sociales.

Mencionamos también los estudios posconstruccionistas, la categoría de performatividad (acto que produce efectos) y los trabajos de la filósofa feminista Judith Butler. A partir de sus trabajos las emociones podrían definirse como un producto construido por el discurso, por lo tanto la emoción es social, se produce en relación con el lenguaje y la comunicación. Consideramos central este estudio porque entendemos que en esta línea se inscribe el denominado “giro afectivo” que tanta relevancia tiene desde principios del siglo XXI. En esta misma línea es que se cuestiona desde otros conceptos como cuerpo, género y sexualidad, la esencialización de las categorías y de las identidades tanto en el plano de la teoría como en el de la

eficacia política. La incidencia de estos estudios están a la vista, así, la construcción de la emociones es un campo que está abierto a permanentes redefiniciones y transformaciones. Prueba de ello es el surgimiento de nuevas emociones o distintas maneras de llamar a las emociones que ya existen debido a la utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

La descripción de las emociones únicamente a partir del enfoque del lenguaje desplaza de un lugar de importancia a las expresiones físicas. Esta conclusión es observada por la perspectiva bioconstruccionista, que considera que el lenguaje de las emociones media entre los sentimientos interiores y las expresiones exteriores. Este enfoque llega a afirmar que el debate construccionista-universalista se define a partir de la bioconstrucción, tendencia que confirma que el desarrollo emocional del ser humano ha pasado por diversos cambios, según los contextos culturales y conceptuales. Indudablemente, el paradigma de la complejidad está en la base de este enfoque al proponer la superación del binomio cuerpo/mundo mediante el lenguaje de las emociones.

En la reconstrucción de los antecedentes de la historia de las emociones hemos mencionado a sociólogos, filósofos, antropólogos, historiadores e historiadoras, pero en líneas generales. Esta línea de trabajo reconoce, en el ámbito historiográfico, a Johan Huizinga (“estilo de vida” o “estilo vital”) y Lucien Febvre (“utensilios mentales”), a los iniciadores de estos estudios dirigidos al conocimiento y comprensión sobre la vida y el sentido de experiencia. Pero el lugar de las emociones en las investigaciones será diferente al ocupado en la primera mitad del siglo XX y es

el giro cultural quien contribuirá a considerar la historia de las emociones como un enfoque de la historia cultural.

A fines de siglo XX y comienzos del XXI historiadores como Peter Stearns y Carol Stearns (“emocionología”), William Reddy (“emotives” y “estilos emocionales”), Bárbara Rossenwein (“comunidades emocionales”) y Rob Boddice (“historicismo biocultural”), entre otros, se constituyen en referentes incuestionables de este enfoque de la historia de las emociones. Estos referentes asociados a institutos y centros de investigación (Londres, Berlín, Madrid, Australia) aportan herramientas analíticas para el desarrollo de esta línea de estudio.

De particular importancia es el llamado “giro afectivo”. La reconstrucción de su origen, desarrollo y referentes es parcial y requiere de más investigación, pero sí estamos en condiciones de adelantar que el giro afectivo tiene su origen en el campo de las teorías de género a partir de las perspectivas del “cuidado” y de conceptualizaciones primeras como las “estructuras del sentimiento”. No es arriesgado señalar que el comienzo temporal de este giro se encuentra en la década del ochenta en el ámbito del feminismo y las teorías del cuidado. Otro antecedente del giro afectivo son los trabajos de la filósofa contemporánea mencionada en esta investigación, Martha Nussbaum en relación, fundamentalmente, con la cuestión de la justicia.

Ya lo advertimos en párrafos anteriores el giro afectivo forma parte del pensamiento crítico que privilegia la relación entre cuerpos, tecnología y materialidad y se propone, desde la Teoría Crítica, un nuevo cambio paradigmático, muy particularmente en el ámbito de las

teorías de género. Con Javier Moscoso concluimos que el giro afectivo no es un campo histórico, pero tiene una impronta multidisciplinaria en la que la historia de las emociones tiene mucho para aportar. En este sentido, los estudios de Rob Boddice, desde la perspectiva bioconstruccionista, se destaca y obliga a continuar indagando.

La caracterización global de este enfoque de las historias de las emociones debe hacerse desde el mismo concepto de pluralidad aplicándolo a lo epistémico, teórico y metodológico. Es el paradigma de la complejidad el que enmarca esta perspectiva y es la pluralidad paradigmática la que atraviesa cada aporte de los aquí presentados, aunque insuficientes. Es por esta razón que entendemos que la historia amplía el campo de estudio y que sostenerse en estas investigaciones, no sin controversias, polémicas y resistencias implica poner en valor al ser humano, como un todo, cuerpo y espíritu, razón y emoción. Es una nueva forma de comprender la experiencia histórica como resultado de una relación dinámica “mundo-cerebro-cuerpo, situada”.

Referencia

Barrera, B. y Sierra, M. (2020). Historia de las emociones: ¿qué cuentan los afectos del pasado? En: *Historia y Memoria* (especial). 103-142.

Bensacon, A. (1968). Psicoanálisis: Auxiliary Science or Historical Method? *Journal of Contemporary History*, 3(2), 149-162. <https://www.jstor.org/stable/259780>

Bjerg, M. (2019). Una Genealogía de la Historia de las Emociones. *Quinto Sol*. 23(1), 1-20.

Bjerg, M. y Gayol, S. (2020). Presentación Dossier: “Historia de las Emociones y Emociones con historia. En: *Anuario del Instituto de*

Historia Argentina, 20(1), Mayo, DOI: <https://www.anuarioiha.fahce.unlp.edu.ar/article/view/AIHAE119>

Boddice, R. (2017). La historia de las emociones: pasado, presente, futuro. En: *Revista de Estudios Sociales*. 62, 10-15.

Boddice, R. (2018). *The history of emotions*. Manchester: Manchester University Press

Boddice, R. (2019). The developing brain as historical artefact. En American Psychological Association. DOI: 10.1037/dev0000758

Bolaños Florido, L. P. (2016). El estudio socio-histórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo XX. En: *Revista de Estudios Sociales*. 55, 178-191.

Burke, P. (1996). *La revolución historiográfica francesa*. La Escuela de los Annales: 1929-1989 (2ª ed.). Gedisa.

Burke, P. (2006) *¿Qué es la historia cultural?* (Trad. Pablo Lazcano). Paidós.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.

Butler, J. (2004) *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis.

Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Herder Editorial.

Damasio, A. (1994). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Crítica.

Damasio, A. (2003) *Sentir lo que sucede: cuerpo y emoción en la fábrica de la conciencia*. Andrés Bello.

Damasio, A. (2005) *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica.

Damasio, A. (2010) *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo generar el cerebro emociones, sentimientos, ideas y el yo?* (Trad. Fernan Merle Orti). Destino.

Delumeau, J. (2012). *El miedo en occidente. Siglos XIV-XVIII. Una ciudad sitiada* (Trad. de Mauro Armiño). Taurus.

Dominguez, G. y Lara, A. (2014). Emociones y ciencias sociales en el s. XX: La precuola del giro afectivo. *Athenea Digital*. 14(1), 263-288.

Duby, G. (1980). *Los tres órdenes o el imaginario del feudalismo* (Trad. Arturo Firpo). Petrel.

Duby, G. (1995). *Año 1000, Año 2000. Las huellas de nuestros miedos*. Andrés Bello.

- Elias, Norbert (1993). El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicocogenéticas. FCE.
- Encizo Dominguez, G. y Lara, A. (2014). *Emociones y ciencias sociales en el s. XX: La precuela del giro afectivo*. Athenea Digital. 14(1), 263-288. <https://atheneadigital.net/article/view/v14-n1-enciso-lara>
- Febvre, L. (1959). El problema de la incredulidad en el siglo XVI. La religión de Rabelais. UTEHA.
- Fleury, L. y Conill, M. (2004). Una sociología de las emociones. En: *Historia, Antropología y Fuentes Orales*. 32, 99-121. <https://www.jstor.org/stable/27753177>
- García, A. y Hernández, L. (2019). *La cultura bajo la lupa. Una visión integradora de la nueva historia cultural*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- García, A. (2020). *Posmodernidad y fragmentación de la Historia total (fines del siglo XX y principios del XXI)*. Cátedra de Fundamentos de la Historia y la Historiografía. Clase N° 9. Departamento de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- García, A. (2021). Del presente al pasado. Introducción a los fundamentos de la Historia y la Historiografía. En: *Revista de Historia Universal*. 23, 39-83.
- Garrido Otoy, M. (2020). Historia de las emociones y los sentimientos: aprendizajes y preguntas desde América Latina. En: *Historia Crítica*. 78, 9-23.
- Goldie, P. (2002). Emociones, sentimientos e intencionalidad. En: *Fenomenología y ciencias cognitivas*. 1, 235-254.
- Huizinga, J. (1982). El otoño de la Edad Media. Estudios sobre la forma de vida y del espíritu durante los siglos XIV y XV en Francia y los Países Bajos (Trad. José Gaos). 4ª ed. Alianza.
- Irish, B. J. (2020). A Strategic Compromise: Universality, Interdisciplinarity, and the Case for Modal Emotions in History of Emotion Research, *Emotions: History, Culture, Society*. 4(2), 231-251. doi: <https://doi.org/10.1163/2208522X-02010094>
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*. 9:188-205.
- Jasper, J. (2013). Las emociones y los movimientos sociales: veinte años de teoría e investigación. En: *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. N° 10. Año 4. Diciembre 2012-marzo de 2013, 48-68. <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/222>


- Leperski, K. G. (2017). El paradigma de las emociones básicas y su investigación. Hacia la construcción de una crítica. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Macon, C. (2013). SENTIMUS ERGO SUMUS. El surgimiento del "giro afectivo" y su impacto sobre la filosofía política. En: *Revista Latinoamericana de Filosofía Política*. II, 6, 1-32.
- La Declaración de los Sentimientos de 1848. Ciudadanía, afecto y rebelión (2017). En: *Cuadernos de filosofía*. 69, 129-154.
- Maturana, H. y Verden-Zöllner, G. (2005). *Amor y juego, fundamentos olvidados de lo humano*. Instituto de terapia cognitiva.
- Morin, E. (1995). *Sociología*. Tecnos.
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- MACÓN, C. (2014). Género, afectos y política: Lauren Berlant y la irrupción de un dilema. En: *Desde la Teoría. Debate feminista*. <https://debatefeminista.cieg.unam.mx/>
- Matt, S. J. y Stearns, P. N. (Eds.) (2014). *Doing Emotions History*. University of Illinois Press.
- Moscoso, J. (2011). *Historia cultural del dolor*. Taurus.
- Moscoso, J. (2015). La historia de las emociones, ¿de qué es historia? En: *Vínculos de Historia*. 4, 15-27.
- Najmanovich, D. (2016). El mito de la objetividad. La construcción colectiva de la experiencia. Biblos.
- Nietzsche, F. (2019). *La gaya ciencia* (Trad. José Jara). Ariel Quintaesencia.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2019). *La monarquía del miedo: una mirada filosófica a la crisis política actual*. Paidós.
- Payre, R. (2016). Presentación. En: Boucheron, P. y Corey, R. *El miedo: historia y usos políticos de una emoción*. Capital Intelectual.
- Plamper, J. (2010). La historia de las emociones: una entrevista con William Reddy, Bárbara Rosenwein y Peter Stearns. En: *History & Theory*. 49(2), 237-265.

- Prost, A. (1999). Social y cultural indisolublemente. En: *Jean Pierre Rioux y Jean François*.
- Rioux, P. y Sirinelli, J. F. (1999). *Para una Historia Cultural*. Taurus.
- Ricoeur, P. (2001). Del texto a la acción. FCE.
- Rosenwein, B. H. (2006). *Emotional Communities in the Early Middle Ages*, Ithaca and London, Cornell University Press.
- Rüsen, J. (1993). La historia entre la modernidad y la postmodernidad. En: *New History, Nouvelle Historie: Hacia una nueva historia*, ACTAS.
- Rüsen, J. y Kozlarek, O. (2009). Humanismo en la era de la globalización. Desafíos y perspectivas. Biblos.
- Stearns, P. N. (2003). The Navigation of Feeling: A Framework for the History of Emotions (review) *Journal of Interdisciplinary History* The MIT Press Volume 33, Number 3, 473-475.
- Ticineto Clough, P. (2007). *The Affective Turn. Theorizing the Social* Duke University Press Durham and London.
- Vendrell Ferran, I. (2009). Teorías analíticas de las emociones: el debate actual y sus precedentes históricos. En: *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*. vol. XIV, 217-240.
- Williams, R. (2000). *Marxismo y Literatura* (Trad. Pablo di Masso) (2ª ed.). Península.
- Zaragoza Bernal, J. M. (2013). Historia de las emociones: una corriente historiográfica en expansión. En: *Asclepio*. 65(1): e012.
- Zaragoza, J. M. y Moscoso, J. (2017). Comunidades emocionales y cambio social. En: *Revista de Estudios Sociales*. 62, 2-9.

Historia de Género, ¿para qué?

María Gabriela Vasquez

mariagabrielavasquez@yahoo.com.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-7731-7925>

Introducción

Estamos hoy insertos en una sociedad cambiante y diversa que interpela a quienes nos dedicamos a la Historia y, al mismo tiempo, genera en nosotros inquietudes y nuevas preguntas para estudiar lo acontecido.

La visibilización en nuestros días de géneros antes ocultados o marginados y, al mismo tiempo, el desarrollo de nuevas masculinidades y feminidades, nos lleva también a reexaminar nuestro pasado desde nuevas perspectivas.

Creemos que, en la actualidad, la Historia de Género⁴⁴ resulta necesaria, no solo para generizar los sujetos

⁴⁴ En esta investigación definimos al género como una categoría académica crítica y cuestionadora que permite analizar las relaciones desiguales entre los géneros (entendidos estos como construcciones culturales) que las diversas sociedades, a través del tiempo y en diferentes contextos espaciales, han configurado en torno de los sexos (definidos como realidades biológicas). Y coincidimos con Joan Scott (1996) al señalar que dicho concepto es útil para el análisis histórico. Insistimos en que esta categoría nos permite visualizar y analizar históricamente las relaciones de poder asimétricas y desiguales existentes entre los géneros sin caer en el error historiográfico simplista de

históricos y, de este modo, poder comprender las relaciones desiguales entre ellos que cada sociedad ha configurado a través del tiempo y en diferentes contextos espaciales; sino también, para reflexionar críticamente sobre los fundamentos teóricos de la disciplina histórica.

Nos proponemos en estas páginas partir de algunas cuestiones respecto del presente como generador de nuevas preguntas, para avanzar luego sobre algunas propuestas para historiar el pasado mediante la visibilización y estudio de sujetos generizados y, por último, reflexionar brevemente acerca de los fundamentos teóricos de la Historia de Género, en particular sobre sus diversos abordajes e interpretaciones.

I. El presente como generador de nuevos interrogantes históricos

Jaume Aurell afirma que la experiencia de analizar el propio pasado humano que tienen los historiadores

considerar a las mujeres víctimas (Lerner, 1990) y a los varones como los perpetuos opresores. Por ello, entendemos la Historia de Género como un estudio del pasado amplio y relacional, interesado justamente en las relaciones entre los diferentes géneros configuradas y desarrolladas en el pasado; en otros términos, a las masculinidades y feminidades sumamos también las diversidades, conocidas también como otredades o disidencias que forman parte del colectivo LGBTTTQI+. En este sentido, seguimos a Dora Barrancos al decir: "...más allá del nombre con que amparamos nuestro quehacer –Historia Generizada, Historia de las Mujeres, Historia Feminista– lo esencial es la clave de interrogación, las tramas categoriales, los enredos conceptuales que, aunque recatados y modestos, constituyen los auténticos retos al desciframiento de la diferencia que rinde la acción humana sexualizada". (Barrancos, 2005:66). Para ampliar lo dicho, se sugiere también la lectura del texto de Karen Offen (2009) consignado en la bibliografía.

contribuye también a comprender el presente y plantea lo dicho en los siguientes términos:

Si preguntáramos a los ciudadanos cuáles son los acontecimientos con mayor trascendencia de los últimos cien años, posiblemente citarían tres hechos políticos –el final de la Segunda Guerra Mundial en 1945, la caída del Muro de Berlín en 1989 y el atentado de las Torres Gemelas en 2001–, tres económicos –el crack del 29, la crisis energética de 1973 y la financiera de 2007– y dos culturales –la revolución de 1968 y la primera gran expansión de Internet en 1991–. Hay razones suficientes para concluir que la pandemia de coronavirus de 2020 se unirá a estos ocho momentos. (Aurell, 2000:30)

Y, en este sentido, Adriana García (2021) se pregunta qué acontecimientos habrían de seleccionar los ciudadanos de América Latina o de la Argentina en particular. Compartimos este interrogante y creemos que, para el caso nacional, podemos mencionar entre los político-institucionales más relevantes de los últimos cincuenta años, el inicio de la última dictadura en 1976, la recuperación de la democracia en 1983 y la crisis institucional de 2001-2002; entre los económicos, la hiperinflación de 1989 y la crisis del 2001; y, entre los sociales, el movimiento de Madres de Plaza de Mayo iniciado en 1977 y las primeras manifestaciones del movimiento piquetero en 1996, entre otros. Ahora bien, la expansión de Internet, así como la pandemia también podemos incluirlas en nuestro país, debido a que se trata de acontecimientos cuya magnitud sobrepasa las regiones. Pensamos en este punto en la idea de “transnacionalización” de Ludger Pries, quien propone dicho término para trascender las fronteras nacionales y prestar atención a procesos más amplios y abarcativos

pero, de igual manera, fijar la atención en gobiernos e instituciones locales e incluso en actores concretos (Pries en Kozlarek, 2009). Por su lado, Oliver Kozlarek prefiere el concepto de “conciencia del mundo” que remite al mundo entero natural y al espacio extraterrestre inclusive en donde se reconoce la pluralidad de los contenidos del mundo y de objetos naturales y culturales para comprender cabalmente lo humano (Kozlarek, 2009:89). Es decir, entendemos con estos autores que hay acontecimientos y procesos transnacionales que nos permiten tener una conciencia del mundo abarcadora y plural, desde nuestro propio lugar y región. Por ello, pensar la historia desde nuestro presente, como sugiere García (2021), constituye una propuesta estimulante y enriquecedora. François Dosse afirma que “la historia sigue siendo un campo de batalla, el marco de apuestas primordiales en las que no se juega tanto el pasado en cuanto tal como las grandes elecciones del presente” (Dosse, 2003:233). En efecto, coincidimos con Dosse al considerar que las elecciones que los historiadores realizamos en nuestro presente, condicionan los recortes témporo-espaciales y los aspectos del pasado a analizar; en otros términos y para ejemplificar, así como los historiadores del siglo XIX ponen su atención en los temas políticos por el entorno en el que se encuentran sus naciones nacientes y convulsionadas; los de la década de 1930 se interesan más bien en las cuestiones económicas a partir del *crack* de 1929; y los de los años 1960 se inclinan hacia la historia de los afroamericanos gracias al movimiento contemporáneo por los derechos civiles o hacia la historia de los pueblos africanos o asiáticos debido al proceso de descolonización de entonces. Por ello, si pensamos ahora en la Historia de Género, advertimos que

el siglo XX y lo que va del XXI cuentan con acontecimientos y procesos que han actuado, y actúan, como disparadores y han generado, y generan, en los historiadores nuevos interrogantes para estudiar el pasado. Así, el sufragio femenino durante la primera mitad del siglo XX; los movimientos feministas de la década de 1960 y el uso de la píldora anticonceptiva a partir de la misma época; como los disturbios de Stonewall en 1969 que inician el movimiento por los derechos de las diversidades; además de la aceptación de la Organización Mundial de la Salud de la homosexualidad como una variación de la sexualidad humana (1990) y la consideración de la transexualidad como “incongruencia de género” (2018) y no como enfermedades, marcan momentos “transnacionales” clave que invitan a repensar el pasado en clave de género. En nuestro país, los mismos han impactado profundamente aunque con otros ritmos, pero podemos mencionar igualmente la sanción de la Ley de Matrimonio igualitario (2010), la de Identidad de género (2012) y el movimiento “Ni Una Menos” (2015), entre otros. Es decir, estos acontecimientos también han generado, y generan, en los historiadores nuevos interrogantes para estudiar el pasado desde una nueva perspectiva.

II. Algunas propuestas para el abordaje de un pasado generizado

...la enseñanza de la historia exige un esfuerzo que va más allá de la memorización de un producto dado. Exige la comprensión de la naturaleza propia de la disciplina y de la actitud propia del investigador que reflexiona sobre el pasado. Es precisamente esta forma de entender la

historia la que permite movilizar, tanto en el alumnado como en los investigadores, una serie de habilidades... (Gómez Carrasco et al, 2014:14)

Coincidimos con los autores al decir que la enseñanza de la historia no se reduce a la mera memorización de acontecimientos y que la reflexión sobre el pasado necesita de ciertas habilidades, tanto en los docentes como en los estudiantes. En este sentido, Jorge Sáiz Serrano (2013) plantea las habilidades del pensar históricamente que comentamos a continuación y, posteriormente, aplicamos al caso concreto de la Historia de Género. Dichas habilidades son las siguientes:

- planteamiento de problemas históricos, esto es la problematización del pasado a partir de ciertos interrogantes de investigación;
- el análisis y obtención de evidencias a partir de fuentes históricas, que apunta al examen crítico de los testimonios del pasado;
- el desarrollo de una conciencia histórica, entendida esta como la capacidad para interrelacionar fenómenos del pasado y del presente; y, por último,
- la construcción o representación narrativa del pasado histórico, que se relaciona con la capacidad para comunicar a través de la palabra, oral o escrita, explicaciones sobre el pasado construidas a partir de la evidencia.

Sáiz Serrano sintetiza lo dicho de la siguiente manera: “Problematizar el pasado histórico, analizar fuentes para obtener evidencias del mismo, relacionar presente y pasado, construir relatos o explicaciones razonadas, todas

estas habilidades son competencias de pensamiento histórico” (Sáiz Serrano, 2013:46).

Ahora bien, a partir de lo expuesto, aplicamos las habilidades del pensar históricamente al caso de la Historia de Género, con el objeto de realizar una propuesta para generizar el abordaje del pasado.

a) Problemas históricos

La problematización del pasado surge a partir de los interrogantes desarrollados por cada historiador, generalmente relacionados con su entorno que actúa de disparador, como vimos más arriba. En este punto, resulta necesario tener presente el concepto de relevancia histórica que consiste en la capacidad de preguntarnos acerca de qué temas y sujetos del pasado merecen ser recordados y estudiados (Gómez Carrasco, 2014:15).

La historia tradicional decimonónica prioriza los temas políticos y militares y los sujetos masculinos, generalmente líderes, como Napoleón Bonaparte o José de San Martín. La historia de los *Annales*, por su lado, se dedica a los temas sociales y económicos y a los sujetos colectivos, como la sociedad feudal; y la historia marxista también hace foco en los temas económicos y sujetos colectivos, como la clase obrera. En cuanto a la historia posterior a la posmodernidad, esta prefiere los temas culturales y los sujetos individuales anónimos, como Domenico Scandella o Martin Guerre.

Ahora bien, la Historia de Género aborda tanto temas políticos y económicos, como sociales y culturales a partir de las relaciones desiguales entre los géneros y se ocupa,

además, tanto de sujetos individuales, destacados (Juana de Arco o Eva Perón, entre tantos otros ejemplos) o anónimos (Annie Fraser de Innes y Pascuala Meneses), como colectivos (trabajadoras fabriles o mujeres huarpes, entre otros grupos).

b) Fuentes históricas

Como sabemos, para estudiar el pasado, las fuentes resultan imprescindibles para los historiadores. Durante largo tiempo estos priorizan las escritas provenientes de entes oficiales referidas casi exclusivamente a temas político-institucionales; más tarde, suman las escritas sobre aspectos económicos y demográficos; y, posteriormente, se aceptan también las literarias, además de fuentes orales e incluso materiales.

La Historia de Género utiliza todo tipo de fuentes y realiza dos acciones: relectura de documentos tradicionales e incorporación de nuevas fuentes. En el primer caso, lleva adelante nuevas lecturas de fuentes ya trabajadas, pensemos, por ejemplo, en los censos demográficos que, aunque han sido estudiados en profundidad, guardan aún información valiosa acerca de la relación desigual entre los géneros; o también en los discursos y arengas a los ejércitos que ahora brindan información acerca de las masculinidades, hegemónica y subordinadas. En el segundo caso, incorpora fuentes antes marginadas o descartadas: así, textos mitológicos y literarios que hablan acerca de la transexualidad nos permiten hoy indagar este tópico o pinturas que nos invitan a historiar la domesticación del cuerpo femenino, entre otros tantos ejemplos.

c) Conciencia histórica

Jörn Rüsen entiende por conciencia histórica las operaciones mentales con las cuales los seres humanos interpretan la experiencia temporal de su entorno y de sí mismos, de modo que puedan orientar su vida en el tiempo (Rüsen, 2001:58). Y en otro texto el autor agrega que la misma posee una competencia narrativa que le permite al ser humano construir sentido histórico con el cual organizar temporalmente su entorno y existencia y, así, poder interpretarlos. (Rüsen, 2007:103-104). Por su lado, Jorge Sáiz Serrano agrega que la conciencia histórica supone desarrollar la noción de que todo presente tiene su origen en el pasado; la certeza de que las sociedades no son estáticas, sino dinámicas; y que cada ser humano tiene un papel en dicho proceso de transformación social, por lo tanto, lo acontecido forma parte del propio sujeto (Sáiz Serrano, 2013).

En la Historia de Género lo dicho por Sáiz Serrano resulta patente debido a que la conciencia histórica permite advertir en nuestros días la vigencia de estereotipos de género de larga data, al mismo tiempo que observar cambios y transformaciones en las relaciones entre los géneros que evidencian el dinamismo social. A modo de ejemplo, para el primer caso, mencionamos el bajo número de mujeres aún galardonadas con el Premio Nobel en áreas como la Física y la Economía, que revelan la antigua asociación de la mujer con lo doméstico y maternal y al varón, con lo político y científico; y, para el segundo, las declaraciones de la Organización Mundial de la Salud sobre la homosexualidad y la transexualidad demuestran

un importante cambio social en las últimas décadas que visibiliza, acepta e integra géneros largamente silenciados.

d) Representación del pasado histórico

La representación del pasado es la comunicación por medio de la palabra de explicaciones históricas construidas a partir de las fuentes, como vimos más arriba.

Mientras que las representaciones del pasado de los historiadores decimonónicos son meramente narrativas y descriptivas, las de la Escuela de los *Annales* –al igual que las del marxismo histórico y las de los modelos cuantitativistas– son más bien analíticas. Ahora bien, las de los historiadores posteriores a la posmodernidad son nuevamente narrativas, pero alejadas de la descripción y más cercanas a la problematización.

La Historia de Género requiere de una nueva representación del pasado que dialogue con diferentes fuentes (escritas, materiales y orales) y que reconsidere igualmente los discursos canonizados y estereotipados de nuestro pasado. Requiere, además, que se revisen aquellos textos en los cuales, por ejemplo, las mujeres aparecen solo como referencias marginales o “notas de color” insertas en el relato principal predominantemente masculino. Gerda Lerner (2005) llama “historia compensatoria” a esa inclusión de mujeres al relato tradicional; sin embargo, es necesario dar un paso más hacia la reescritura integral de los acontecimientos del pasado y también hacia el replanteo de ciertas cronologías y periodizaciones en las cuales los diversos géneros no son contemplados.

En pocas palabras, la Historia de Género problematiza el pasado al generar nuevas preguntas de investigación y al analizar todo tipo de fuentes con el fin de construir nuevos relatos sobre el devenir de los géneros en diferentes tiempos y contextos, sin perder de vista que la relación entre ellos, dinámica y cambiante, ha sido, en la mayoría de las veces, desigual y jerarquizada.

III. Historia de Género: aproximaciones desde la Teoría de la Historia

La historia crítica, científica y rigurosa que pretendemos escribir y enseñar a nuestros estudiantes debe considerar como fundamentales las dimensiones de la teoría, la metodología y la historiografía (Aguirre Rojas, 2005:29). Por lo tanto, en este apartado reflexionamos brevemente sobre estos tópicos, particularmente sobre las interpretaciones históricas, para luego aplicar lo dicho a la Historia de Género.

Carlos Antonio Aguirre Rojas considera que la historia crítica en la actualidad

no puede seguir siendo el relato descriptivo del pasado construido para la glorificación del presente, sino más bien el rescate crítico de la memoria y de la historia, pasadas y presentes, de las luchas, las resistencias, los olvidos y las marginaciones que ha llevado a cabo esa misma historia descriptiva y complaciente que hoy queremos superar. (Aguirre Rojas, 2005:126)

La Historia de Género es, en efecto, una historia crítica que apunta a una modificación de la historia tradicional y descriptiva que prioriza exclusivamente lo masculino al tiempo que marginaliza y oculta los demás géneros. En este sentido, como sugiere Joan Scott, la misma pone en duda tanto la suficiencia de cualquier pretensión de la historia de contar la totalidad de lo sucedido, como así también la integridad y obviedad del sujeto de la historia: el Hombre universal (Scott, 1993:72).

Consideramos igualmente que la historia crítica exige “multiplicar las miradas posibles” sobre un acontecimiento o proceso histórico (Aguirre Rojas, 2005:124); por lo tanto, en este punto resulta necesario recuperar las palabras de Arthur Chapman acerca de las interpretaciones históricas. Este autor supone con acierto que el pasado histórico solo existe en el presente de dos maneras: a través de las reliquias y por medio de las interpretaciones de dicho pasado elaboradas a partir de su finalización (Chapman, 2016:5). Además, agrega que lo que podemos decir sobre el pasado es el resultado de un diálogo entre esas reliquias o huellas y los propósitos del presente y el mismo está conformado por una serie de factores entre los que se encuentra nuestra propia comprensión de lo que es la historia; la identificación que hacemos de las diferentes huellas; las decisiones que tomamos sobre qué rastros tienen relevancia para los temas de nuestro interés; las preguntas que hacemos a las fuentes seleccionadas para el posterior análisis; los métodos y las técnicas que utilizamos; y, por último, la forma en la que expresamos nuestras respuestas a los interrogantes planteados inicialmente (Chapman, 2016:6).

De esta manera, la Historia de Género identifica huellas, decide sobre la relevancia de las mismas para un tema determinado, plantea interrogantes a las fuentes seleccionadas, hace uso de diferentes métodos y, al responder las preguntas iniciales, genera nuevas interpretaciones de lo acontecido. A modo de ejemplo, nos preguntamos particularmente por las experiencias de los varones homosexuales durante la *Shoá*-Holocausto en los campos de exterminio; para ello, buscamos testimonios, escritos y orales, de sobrevivientes y seleccionamos solo los escritos en primera persona y aquellos que refieren las experiencias de homosexuales; a continuación, interrogamos dichas fuentes y analizamos tanto sus palabras como así también los silencios; y, por último, relatamos nuestra interpretación acerca de aquellas experiencias vividas.

Ahora bien, seguimos nuevamente a Chapman al considerar necesario en la historia que queremos escribir y enseñar a nuestros estudiantes lo siguiente:

- comprender que el pasado se ha interpretado de diferentes maneras;
- comprender cómo el pasado se ha interpretado de diferentes maneras;
- explicar por qué el pasado se ha interpretado de diferentes maneras; y,
- evaluar las diferentes interpretaciones del pasado (Chapman, 2016:3-4).

Para ilustrar lo dicho por el autor, señalamos que quienes se dedican a la Historia de Género están lejos de confluir en una única y monolítica interpretación sobre lo acontecido. Así, por ejemplo, se distinguen dos enfoques: el

individualista y el relacional. El primero, de tradición británica y estadounidense, se centra en el individuo; y, el segundo, de tradición mayormente europea continental, en la relación entre los géneros. Se trata, al decir de Karen Offen, de enfoques operativos que reflejan las distintas opiniones que durante largo tiempo han existido en el discurso occidental sobre cuestiones estructurales referidas a la organización social y, en particular, a la relación de los individuos y de los grupos con la sociedad y el estado (Offen, 1991:118). Si pensamos ahora en los estudios existentes sobre la historia de las mujeres, advertimos que la obra de las autoras Bonnie Anderson y Judith Zinsser (1992) titulada *Historia de las Mujeres: una historia propia* representa el primer enfoque, ya que centra su atención exclusivamente en ellas y en su situación de inferioridad y subordinación; al mismo tiempo que proporciona nuevas periodizaciones. La dirigida por Georges Duby y Michelle Perrot (1993) titulada *Historia de las Mujeres de Occidente*, en cambio, representa al segundo, ya que a lo largo de la misma prima la relación entre los géneros y mantiene la tradicional distinción en Antigüedad, Medioevo, Modernidad y Edad Contemporánea. En este punto, Cecilia Lagunas agrega que el primer enfoque reconoce deudas con el pensamiento feminista angloamericano y, el segundo, con la escuela francesa de los *Annales* (Lagunas, 1993:189-190). Otro ejemplo del segundo enfoque lo tenemos también en las obras de Natalie Zemon Davis, quien asegura que la historia de las mujeres es siempre relacional, ya que las mujeres se relacionan constantemente con los varones (Davis, 2011:190); y en la de Peter Stearns, que se ocupa de las interacciones entre las definiciones de varón y mujer y

los roles masculinos y femeninos asignados por las diferentes culturas (Stearns, 2015).

En pocas palabras, la Historia de Género crítica y rigurosa que queremos escribir y enseñar a nuestros estudiantes debe incluir la reflexión teórica y, al mismo tiempo, promover diferentes interpretaciones desde la perspectiva de género de lo acontecido en diferentes épocas y contextos, a fin de enriquecer y ampliar el conocimiento del pasado.

Consideraciones finales

Nos preguntamos inicialmente ¿para qué la Historia de Género? Y en estas páginas hemos tratado de responder este interrogante.

Una Historia de Género para abordar el pasado a partir de un presente que nos interpela y provee de interrogantes sobre la situación de los diferentes géneros.

Una Historia de Género para generar el pasado y, de esta manera, visualizar las relaciones desiguales y jerárquicas que las diferentes sociedades han establecido sobre los géneros en diferentes épocas y contextos.

Y, por último, una Historia de Género para reflexionar teóricamente sobre nuestra disciplina y, así, proveer distintas interpretaciones de lo acontecido en clave de género.

En síntesis y para terminar, una Historia de Género que, al igual que las demás historias, busca proporcionar un conocimiento más amplio y abarcativo del pasado.

Bibliografía


- Aguirre Rojas, C. A. (2005). Antimanual del mal historiador. O ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica? *Contrahistorias*.
- Anderson, B. y Zinsser, J. (1992). *Historia de las mujeres. Una historia propia*. Crítica.
- Aurell, J. (2020). El significado histórico de la pandemia. En: *Nuestro Tiempo*. 30.
- Barrancos, D. (2005). Historia, historiografía y género. Notas para la memoria de sus vínculos en la Argentina. En: *La Aljaba* 9, 49-72.
- Chapman, A. (2016). Historical interpretations. En: Davies, Ian (ed.). *Debates in history teaching*. Routledge. 96-108.
- Davis, N. Z. (2011). Decentering History: Local Stories and Cultural Crossing in a Global World. En: *History and Theory*. 50, 188-202.
- Dosse, F. (2003). *La Historia: conceptos y escrituras*. Nueva Visión.
- Duby, G. y Perrot, M. (1993). *Historia de las Mujeres en Occidente*. Taurus.
- García, A. A. (2021). Del presente al pasado. Introducción a los fundamentos de la Historia y la Historiografía. En: *Revista de Historia Universal*. 23, 39-83.
- Gómez Carrasco, C. J. et al (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. En: *Tempo & Argumento*. 11, 05-27.
- Kozlarek, O. (2009). "Conciencia del mundo" y humanismo. Herramientas conceptuales para la época de la globalización. En: Rüsen, Jörn y Kozlarek, Oliver (coord.). *Humanismo en la era de la globalización. Desafíos y perspectivas*. Biblos.
- Lagunas, C. (1997). Las mujeres miran a las mujeres: Aportes para un estudio de los antecedentes de la Historia de las Mujeres en Argentina. En: *Zona Franca*. 6, 54-63.
- Lagunas, C. (1993). A propósito de la Nueva Historia de las Mujeres. En: *Ciclos*. 4, 185-193.

- Lerner, G. (2005). *The Majority Finds Its Place: Placing Women in History*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Lerner, G. (1990). La creación del patriarcado. *Crítica*.
- Offen, K. (2009). Historia de las mujeres. En: *La Aljaba*. 13, s.p.
- Offen, K. (1991). Definir el feminismo: un análisis histórico comparativo. En: *Historia Social*. 9, 103-135.
- Rüsen, J. (2007). *História Viva: Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Editora UNB.
- Rüsen, J. (2001). *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Editora UNB.
- Sáiz Serrano, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. En: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. 27, 43-66.
- Scott, J. W. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas, Marta (comp.). *El género. La construcción de la diferencia sexual*. PUEG, 265-302.
- Scott, J. W. (1993). Historia de las mujeres. En: Burke, Peter (ed.). *Formas de hacer Historia*. Alianza. 59-88.
- Seixas, P. y MORTON, T. (2012). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Stearns, P. (2015). *Gender in World History*. Routledge.
- Vasquez, M. G. (2014). Historia y teoría de la Historia de las Mujeres. En: *Boletín GEC 18 Reflexiones sobre Género*. 99-125.

Femealogías de mujeres en la historia reciente local: la experiencia política de mujeres del Instituto de Acción Social y Familiar (1969-1973)

Natalia Naciff

natalianaciff@ffyl.uncu.edu.ar

 <https://orcid.org/0009-0003-7255-6809>

Introducción

La reflexión colectiva en el marco del proyecto *Modos de hacer la historia frente a las problemáticas del siglo XXI: ambientales, sociales, políticas, culturales y educativas*⁴⁵ donde los debates sobre la perspectiva de género en la historia tuvieron un lugar nodal dan paso a este trabajo que propone conectar las problemáticas de actualidad con el pasado reciente local, buscando dar cuenta de la continuidad histórica de algunos hitos de la femealogía o genealogía de mujeres en Cuyo, más precisamente en la organización surgida en la década de 1960: el Instituto de IASyF y su Centro de Investigaciones sobre la Mujer (CIM). Entendiendo que la relación pasado-presente provoca, entre otras cosas, pensar ciertas continuidades y que al analizarla desde la categoría de *experiencias* hace posible

⁴⁵ Proyecto Bional, UNCUYO, 2019-2021.

que podamos reconstruir pasados poco estudiados, pasados fragmentados y/o silenciados.

Entendemos a las *experiencias* como los comportamientos, acciones, pasiones, resistencias, sentimientos, percepciones y una gama amplia de registros del mundo anclados a la subjetividad, pero al mismo tiempo llevados a cabo en determinadas condiciones materiales de existencia no elegidas por los/las sujetos (Thompson, 2001; Williams, 2000). Así mismo, experiencias que parten de su dimensión sexuada y como conciencia activa de las condiciones de las propias vivencias (Bach, A., 2010; Williams, R., 1977) o el camino recorrido para alcanzar esa conciencia activa.

Una genealogía de experiencias de mujeres no pretende solo *visibilizar* a un género por mucho tiempo borrado u ocultado en la escritura de la historia, además le resulta necesario escribir una historia que dé cuenta de esas genealogías de mujeres que no ocupan lugares destacados en la historia, *mujeres de a pie*, en busca de una continuidad de historias fragmentadas de mujeres de sectores subalternos.

Una herramienta que nos ayuda a pensar este sentido puede encontrarse en algunas cosmovisiones comunitarias que recuperan el concepto de la *femealogía* de nuestras ancestas, las nombra, las reconoce y legitima su conocimiento, resistencias y sabiduría. Reconoce a las ancestas de otros territorios e invoca su energía para el fortalecimiento de la lucha contra todas las opresiones (Monzón, 2011; Cabnal, 2015). Desde ese enfoque que recupera a las ancestas queremos contar la historia de la experiencia de mujeres en torno al IASyF en los años 60 y

70 en Mendoza; experiencias que dan cuenta de un devenir político, feminista y popular, resultado de la mixtura política, con raíces diversas, condicionada por el contexto previo a la última dictadura.

Por ello, este trabajo parte desde el enfoque de una historia social con perspectiva de género; con énfasis en la dimensión histórica de las experiencias políticas, buscando problematizar el concepto mujeres como sujetos políticos de la historia, en la historia reciente de Mendoza.

Las fuentes documentales para este trabajo son el archivo de la Fundación Ecuménica, más precisamente el fondo documental de Alieda Verhoeven y entrevistas realizadas recientemente a una integrante del IASyF; en segundo orden, el libro *Opresión y marginalidad de la mujer en el orden social machista* del año 1973, donde escriben varios autores/as, entre ellos/as Norma Zamboni, Anabella Yañez, Ezequiel Ander-Egg y Enrique Dusell.

El antecedente feminista, la comunidad del Instituto de Acción Social y Familiar

El IASyF surgió a fines de la década de 1960 como espacio de formación e investigación autónomo de instituciones formales, convocó a trabajadores/as, estudiantes, amas de casa y profesionales; allí se pudo estudiar Psicología, Sociología, Antropología, Trabajo Social, Derecho y otras disciplinas, conformando un programa de formación desde una perspectiva crítica y con compromiso con las transformaciones políticas y sociales.

Su coordinación estuvo a cargo de Anabela Yáñez y Luis Fernández Soler, acompañados por académicos, pensadores y juristas que paralelamente participaban de instituciones de educación formal, la Universidad, como Ezequiel Ander Egg, Enrique Dusell. También mujeres que integraban organizaciones territoriales, políticas o sociales, como es el caso de Norma Zamboni.⁴⁶

Haciendo una revisión de los antecedentes de bibliografía de la época y buscando información sobre esta organización encontramos un primer texto que surge para su lectura y análisis: *Mendoza 70'* (2006) compilado por Natalia Baraldo y Gabriela Scodeller, que reúne una serie de artículos que investigan el pasado reciente desde una perspectiva historiográfica que da cuenta de los principales conflictos políticos de la época, las formas de organización de la clase trabajadora y de un creciente movimiento estudiantil. El libro aporta una descripción de la época, las organizaciones y los principales focos de rebeldía en Mendoza, el Instituto de Liberación y Promoción Humana (ILPH) y el IASyF emergen como importantes espacios de reunión, discusión y formación. Ambas organizaciones funcionaban en el mismo edificio, lo que generaba una serie de encuentros periódicos, rotación de integrantes, articulaciones y debates.

En el mismo sentido, pero desde un análisis con un tono más biográfico y personal, el texto *Testimonio Cristiano* (2009) de Rolando Concatti aborda el periodo anclando la experiencia de cristianos y cristianas con agendas políticas

⁴⁶ Norma Zamboni, educadora popular, alfabetizadora de la escuela Redonda en el barrio San Martín (1973-75) junto al padre Macuca Llorens.

y religiosas comunes; desde el ecumenismo, la teología de la liberación y tercermundista. El texto de Concatti hace hincapié en el IASYF como organización que apuntaba a acompañar las transformaciones sociales y políticas asumiendo procesos de formación pedagógica y política.

Concatti (2009) argumenta:

Debemos destacar que en este lugar funcionaba el Instituto de Acción Social y Familiar. Este instituto estaba dirigido por un matrimonio de apellido Soler, y su finalidad era formar especialistas en la problemática familiar, tema que ya insinuaba como uno de los más importantes dentro de nuestra sociedad. (2009, 35)

Sabemos por los testimonios de Norma Zamboni en su *Experiencia de cuatro años en el IASYF*⁴⁷ (1971) que en las formaciones una de las problemáticas que más aquejaban era la situación de opresión de las mujeres y el impacto en las familias. Asimismo, Norma comenta que su experiencia personal en la organización vino a destrabar su frustrado deseo de estudiar y formarse, siendo un ama de casa y madre, era imposible hacerlo en instancias formales, por lo cual el instituto fue muy importante para ella y otras mujeres en su misma situación.

A partir de esas reflexiones alrededor de la opresión femenina, en 1972, la misma Zamboni, Ezequiel Ander Egg, Anabella Yañez, Jorge Gissi y Enrique Dussel escriben el libro *Opresión y marginalidad de la mujer en el orden social machista*, texto que alberga debates acerca de la historia de

⁴⁷ Texto dactilografiado, escrito en 1971 como sistematización de su experiencia personal en la organización.

las mujeres, la especificidad de las opresiones y dialoga con las principales discusiones de género de la época.

Alejandra Ciriza, en el libro *Las 70 lecturas sobre la centralidad de la política en un tiempo disruptivo* (2018), escribe un capítulo sobre las huellas de estas experiencias y genealogías feministas en la Argentina de los años setenta, desde un enfoque situado.

Existen además dos referencias ligadas al IASYF que se encuentran dentro de la publicación de la Asociación Bancaria, seccional Mendoza, ambas del número 2 del año 1973. Leemos el boletín sindical y nos encontramos con una nota escrita por quien era el director del instituto Fernando Gonzalez Soler, llamada *La comunidad IASYF*, que proceden de la memoria institucional realizada por Zamboni en 1971. Se destaca la finalidad de la organización, la perspectiva, la forma en que construyeron una organización basada en la empatía y en la transformación revolucionaria.

La segunda referencia dentro del mismo número de la revista se titula *Liberación o dependencia de la mujer en la actual estructura capitalista*, la que es firmada como nota de la redacción y las citas principales del artículo referencian a *Transformaciones: la condición de la mujer. Opresión y liberación* por Marisa Cortazzo; y el libro *Opresión y liberación de la mujer en el orden social machista* escrito por Ander Egg- Zamboni Yañez- Gissi- Dussel.

La importancia de estos documentos radica en los debates desarrollados en una publicación sindical y la relación entre organizaciones de la época: sindicatos, ecumenismo,

mujeres, estudiantes, etc. Es posible señalar que las lecturas feministas de la realidad en aquellos momentos estaban en ciernes y que serán obstaculizadas e interrumpidas por la dictadura hasta el retorno de la democracia, cuando las mujeres sobrevivientes al terrorismo de estado encarnen los feminismos de los 80 y 90 y recanalicen sus deseos y posibilidades de militancia y participación.

Mis cuatro años en el Instituto de Acción Social y Familiar, análisis de una experiencia

Norma se dispuso a realizar una sistematización de su experiencia a los cuatro años de iniciado un proceso pedagógico y político *sui generis*. Elije contar sus motivaciones personales, pero también realiza una detallada descripción del instituto, sus encuadres teóricos-metodológicos, las principales problemáticas, sus límites, pero también sus fortalezas.

Las actividades que realizó el Instituto iban dirigidas a generar espacios de formación, con claros objetivos de transformación social. Se realizaron cursos, seminarios, charlas, pero sobre todo se apuntó a generar un curso de orientadores/as familiares para realizar acompañamiento en organizaciones e instituciones de la provincia.

Así es que comenta en su sistematización de experiencia que es fácil advertir detrás de los objetivos y fines del IASyF la concepción humanista que los alienta, los soportes antropológicos responden globalmente a una cosmovisión

Theilherdiana del porvenir del mundo, del destino y sentido del hombre. Hay una sustentada fe en el valor y dignidad de la persona, junto a un compromiso de compartir solidariamente la existencia de unos y otros, se intenta despertar en la gente un espíritu crítico, no ingenuo, que analice críticamente la realidad que le rodea para detectar y luchar contra los males que padece el individuo y la sociedad.

En la definición del orientador familiar están contenidos los conceptos y actitudes de vida que debe regir su formación teórica y su quehacer práctico; principalmente generar una actitud empática, las personas de su tiempo necesitan para integrarse en el proceso de personalización la colaboración de un técnico que haya experimentado en carne propia el desgarramiento que produce un verdadero replanteo vivencial y que sintiéndose entrañablemente unido a sus hermanos se comprometa vitalmente en la tarea de concientizarlos, al mismo tiempo que sigue su proceso de concientización-personalización (Zamboni, 1971, 2).

Considera que es necesario delimitar los objetivos, los sujetos y las razones y motivaciones de la tarea de orientar, por lo cual expresa la importancia de

...saber qué es lo que queremos hacer, a quién nos vamos a dirigir, por qué lo hacemos, en qué nos fundamentamos, porque encuentra que aún no está suficientemente trabajado el cómo de lo que queremos hacer, cómo llevar a la práctica toda problemática que tiene relación con el hombre y su misión histórica, y la atención de problemas de formación y o maduración afectiva del individuo o grupo. (3)

Para convertir las formulaciones y aspiraciones generales en términos operativos tuvieron que poner el énfasis en los aspectos metodológicos de la cuestión, si bien se sirvieron de los métodos utilizados por otras profesiones afines: pedagogía, trabajo social, psicología, etc., estudiaron y experimentaron los existentes, buscando poder dar una modalidad o tónica propia al método del trabajo del orientador/a familiar. Es menester anticipar, sin quitar la iniciativa y motivación personal, pero que evite en el futuro dejarlos librados a los vaivenes de improvisaciones e imprecisiones subjetivas o de desaciertos de métodos impropios.

Por ello, para alcanzar los objetivos antes mencionados, se le dio prioridad a la formación, capacitación y desarrollo integral del estudiante del curso de orientadores. Los contenidos de enseñanza se escogieron conforme al espíritu y estilo de acuerdo a la fundamentación filosófica y antropológica; la particularidad de las materias en algunos casos, el enfoque especial en otras y los métodos de enseñanza diferentes al sistema tradicional de clase conferencia, le dieron una originalidad especial a la enseñanza. En buena parte de los casos fue eminentemente activa, dando oportunidad a los y las estudiantes para que se expresen, para que incursionen personalmente en lo que les interesa, aceptando iniciativas, fomentando la capacidad creadora y estimulando el espíritu crítico.

En el año 1968 este primer curso recibió un sello importante con las materias de Filosofía y Sociología dictadas por el profesor Dussel y Ander Egg, respectivamente.

En Filosofía se desarrolló el pensamiento de Teilhard de Chardin en uno de sus libros *El fenómeno humano*, obra que brindó una explicación del mundo desde la aparición del hombre, su pasado y por venir, una visión optimista y genial de la evolución de la especie humana.

Sociología abordó el despertar de los problemas del mundo contemporáneo, el subdesarrollo y la explotación del humano por el humano.

La doctora Astorga de Ojeda dio psicoanálisis y psicología desde un enfoque vivencial, dejando afuera el formato libresco, acompañado de ejemplos prácticos.

Los cursos que se dictaron fueron de Filosofía y Sociología, Psicología, Antropología, hubo reuniones semanales con propósitos de esclarecimiento y conocimiento de los propios mecanismos de defensa y otros temas de interés, historia de la filosofía, psicología evolutiva, psicopatología infantil, problemática familiar donde se desarrollaban temáticas referidas a las violencias intrafamiliares y el rol de las mujeres. Además, se aprendieron técnicas de trabajo, sociología de la personalidad, sociedad y cultura, antropología cultural, conocimiento y comprensión del adolescente, metodología del trabajo social, clases de entrevista, sociología juvenil, sociología familiar, psicopatología, y un cursillo de derecho de familia.

La situación financiera de precariedad de medios con que se movió el IASyF tuvo que ver con su autofinanciamiento, proveniente durante los primeros tres años de las entradas de las cuotas de estudiantes. El instituto funcionó en un local prestado de la escuela provincial Cicchitti, tanto el

coordinador como quienes ejercían la docencia no cobraron sueldo. Recién en 1971 se obtuvo el subsidio del Comité de Oxford de Ayuda contra el Hambre (Oxford Committee for Famine Relief [OXFAM]) que fue conseguido por la mediación del profesor Ander-Egg.

Las prácticas se comenzaron en el segundo semestre del cuarto año en el centro comunitario del barrio San Martín, en la escuela técnica de Las Heras y en la escuela primaria provincial 145, también de Las Heras. Estuvo dirigido fundamentalmente a trabajo con grupos derivándose en muchos casos a consultas personales.

Otro tipo de práctica fue la realizada con familias en la llamada escuela para padres, que funcionó en la escuela técnica y en la escuela 145 de Las Heras. Los objetivos fueron proporcionar información sobre los temas requeridos por las familias y de mayor necesidad, procurar la participación de los mismos en la elaboración de los criterios y respuestas a los problemas planteados y servir de puente entre la labor educativa y formativa del hogar con la de la escuela.

Norma fue al IASyF después de haber sido alumna por algunos años de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Facultad Antropología, no pudo llevar a término estos estudios por diversos motivos, de índole personal. Entró al instituto para ver de qué se trataba, le gustó y le resultó compatible con sus obligaciones de familia, además de favorecerle el horario nocturno.

En sus propias palabras, Zamboni (1971) se refiere:

Llenaron lo que yo sentía como un vacío y un anhelo de capacitarme y proyectarme fuera de mi ámbito familiar y doméstico, me despertó en muchos aspectos en los que estaba aletargada, abriéndome puertas y dándome la oportunidad de conectarme con otras mujeres que como yo habían vivido la problemática y deseducación por el hecho de ser mujer, y me brindó la oportunidad y la confianza de integrar un grupo de reflexión que se sintió respetado y alentado por el IASyF. (13)

Norma nos deja entender que comparando en esos momentos lo que era la enseñanza libresca e intelectualista, con la experiencia del IASyF, en cuanto a la modalidad de estudio, de las personas, el sentido de la carrera, la relación profesor/a-estudiante/a encontrada en el instituto, entiende a esta más satisfactoria y más humana, mientras que la otra experiencia le es ajena y descomprometida, y de alguna manera no colaboraba en la vida de las personas que no solo se dedicaban al estudio, como es el caso de trabajadores/as y amas de casa, como ella.

Un libro y una huella: marginalidad y opresión de la mujer en orden social machista

En el primer semestre de 1972 el IASYF estrenó libro, producto de conferencias y seminarios realizados sobre *la cuestión de la mujer*, punto de partida para otras investigaciones que buscaron contribuir al proceso de comprensión de la sociedad, a través de la investigación de la realidad en que está inserto el hombre y la mujer de su tiempo, pero también para intervenir en una

reestructuración de nivel social, económico y político, sin dejar de vislumbrar cómo serían las relaciones interpersonales en dichos niveles.

A través del financiamiento del OXFAM-Bélgica, una organización no gubernamental comprometida con la liberación de los países del Tercer Mundo, con su CIM y el departamento de investigaciones de Sociología Familiar se realizaron algunos estudios sobre familia y juventud, estrechamente vinculado sobre la problemática de las mujeres.

El libro introduce a los/as lectores y lectoras de la siguiente forma:

El volumen que el lector tiene en sus manos contiene el texto de conferencias y seminarios realizados en el Instituto de Acción Social y Familiar (IASyF) sobre la cuestión de la mujer y constituyen un punto de partida de investigaciones de mayor aliento por realizarse a partir del segundo semestre del año 1972.

El IASyF es una sociedad civil sin fines de lucro que intenta contribuir al proceso de personalización a través de la investigación de la realidad en que está inmerso el hombre de nuestro tiempo y del descubrimiento de pautas que coadyuvan al proceso evolutivo entendemos que para ello es imprescindible una reestructuración a nivel social y económico y político, por lo tanto tratamos de vislumbrar cómo se darán en un futuro no muy lejano las relaciones interpersonales en dichos niveles.

Gracias a la ayuda del OXFAM-Bélgica, organización no gubernamental y comprometida con la liberación de los países del Tercer Mundo, el IASyF a través de su Centro de Investigaciones sobre la Mujer (CIM), y su

Departamento de Investigaciones de Sociología Familiar viene realizando algunos estudios sobre familia y juventud y estrechamente vinculados a ambos sobre la problemática de la mujer. (1972, 5)

Desde las primeras páginas el texto enuncia los recursos provenientes para su publicación, el contexto de producción y el objetivo del mismo; sus capítulos albergan citas, lecturas y reconocimiento a las reuniones y reflexiones grupales de las mujeres del CIM-IASyF, que coinciden y son también el resultado de los debates de los feminismos de la época.

El texto de Norma Zamoni y Ezequiel Ander Egg, el de Anabella Yañez, el de Jorge Gissi y también el de Enrique Dussel citan en sus debates y reflexiones el texto de Simone de Beauvoir, *El segundo sexo*; de Margaret Mead, *El hombre y la mujer*; de Betty Friedan, *La mística de la femineidad*; de Federico Engels, *El origen de la familia la propiedad privada y el estado*. Además, agregan apuntes de clases y reflexiones sobre las Jornadas ecuménicas latinoamericanas y el rol de la mujer en la iglesia y la sociedad; le suman temas de estudio expuestos por estudiantes del IASYF en el año 1971 y temas de reflexión y estudio de las mujeres del CIM en los años 1969, 1970 y 1971. Anabella destaca al finalizar su capítulo, la socialización y los aportes a estos temas de reflexión de parte de las familias, esposos/as, hijos/as y madres.

Los textos feministas citados buscan resolver cuestiones acerca de la opresión femenina, sus orígenes, la creación de los mitos en torno a la femineidad, la mistificación de sus roles, entre otros. Lo hacen en un momento histórico donde los feminismos son entendidos como una práctica

política internacionalista (Ciriza-Rodríguez Agüero, 2012), y muy cerca de quienes explicaban los males y la opresión desde el binomio “liberación y dependencia”, tan cotidiano en los años 60 y 70 (Vasallo, 2005).

Las investigaciones de los orígenes del feminismo en la década de 1970, en Argentina, han puesto la mirada en los viajes de algunas mentoras las traducciones de libros, y también las experiencias de concienciación llevadas a cabo con otras mujeres.

En este libro escrito por mujeres y varones del IASyF encontramos el resultado de debates novedosos para los incipientes años del feminismo de la Tercera Ola en Argentina, pero que dialogan con los convulsionados años de acumulación política de entonces.

- La mujer quiere tener historia

Ezequiel Ander Egg y Norma Zamboni son un matrimonio al momento de participar del IASyF y de la escritura compartida del capítulo de este libro, producto de la vivencia cotidiana pero también de la lectura, descubrimiento y debate de nuevas herramientas teóricas para comprender la opresión y la emancipación de las mujeres.

El apartado con el que presentan el capítulo destaca la creciente emancipación de las mujeres, frente a su condición de perpetua minoridad, confinamiento al hogar, cosificación, de haber sido impedida (1972, 8); su deseo de

tener una historia pese a sus sometimientos, querer ser tratada como una persona, para poder hacer la historia, son las fuerzas que trastocan lo hasta ahora inmutable.

Para ambos autores la situación de inferioridad, dependencia y subordinación es axiomático, y para ello recurren a una serie de autores para dar cuenta de ello.

Engels es citado para explicar que el sistema patriarcal tiene arraigo milenario, así como la monogamia y la lucha de clases, usan fragmentos de la Familia, la propiedad privada y el Estado para poder demostrar cómo la familia moderna está fundada en la esclavitud doméstica, dan cuenta de las construcciones culturales que significa la socialización de las mujeres en el seno doméstico y espacio privado.

La dominación masculina es más antigua y todavía no se ha suprimido (...) a esta situación conflictiva se la llama el primer antagonismo de clases que coincide con el desarrollo del antagonismo entre el hombre y la mujer en la monogamia y la primera opresión de clases con la del sexo femenino por el masculino. (...) En la actualidad mantiene el mismo carácter, por otra parte, en la familia moderna se funda la esclavitud doméstica más o menos disimulada de la mujer (Engels, 1971; Ander Egg, 1972, 9).

Los escritos de John Stuart Mill, Simone de Beauvoir y Kate Millet son traídos a los argumentos para explicar la ausencia de las mujeres en la historia, porque esta historia, dicen los autores, es la historia de los prejuicios masculinos sobre las mujeres (11). Para dar cuenta de ello, el texto incluye una larga lista y análisis de filósofos y pensadores

que han opinado sobre las mujeres y han sentado las bases filosóficas de su opresión y sometimiento. Explican el porqué de su existencia y la necesaria continuidad en esa condición: filósofos clásicos, representantes de la escolástica cristiana, Lutero y los pensadores de la Reforma protestante; todos aseverando que la mujer ideal es la mujer santa o la doncella. El recorrido no cesa en la modernidad, ni en el siglo XIX, pensadores como Rousseau, Proudhon, Nietzsche o Hegel y dos papas, León XIII y Pío XI, todos sosteniendo el mito del *eterno femenino* como fantasía ideológica que condiciona la dependencia. Para Simone de Beauvoir el *eterno femenino* se define como la falsa creencia de que existe una esencia universal de la mujer cuyo carácter universal es definido como femenino: la sensualidad, la entrega a otros, la pasividad, la belleza. Una femineidad entendida como inferioridad femenina y subordinación al macho.

Ander Egg y Zamboni plantean una serie de puntos que ordenan las razones del mito del Eterno Femenino: Las razones biológicas y las razones psicológicas de la dependencia. Dice el texto: "...las mujeres se configuran teniendo como norma las expectativas sociales sobre lo que debe ser la mujer, y termina siendo lo que la sociedad espera de ella" (40).

Aquí presentan dos elementos muy interesantes: por un lado, una sistematización de las características del Eterno Femenino desde los estereotipos, lo dicho sobre ello y las preguntas interpelantes y desmitificadoras de la autora y el autor. Su presentación tiene formato de cuadro, quizás una herramienta pedagógica elaborada para dialogar o quizás sea una sistematización de alguno de los talleres de

la IASyF. Lo importante es que, a través de sus reflexiones, llegamos a un segundo aporte de relevancia, que es el texto de Gabriela Christeller, inédito, citado para dar cuenta de la creación de la dependencia de las mujeres y su opresión como producto de un sistema patriarcal.

En conclusión, hoy no se puede admitir seriamente ninguna razón biológica o psicológica que justifique la dependencia de la mujer en relación al hombre, su situación de desventaja y de inferioridad. No existe un solo estudio serio que lo haya probado, pero la mujer sigue sin participación en paridad con el hombre y en la tarea de dirigir la sociedad, de hacer la historia. Esto se explica y lo hacemos con las palabras de Christeller como el resultado específico de una civilización exclusivamente masculina como la que tuvimos hasta ahora. Patriarcado, mundo paralelo, colonialismo y hoy, democracias hipócritas y colectivismo agresivos. (45)

Es importante la cita de Gabriela Christeller, no solo por la cita en sí misma, sino por la autora de la cita, ya que junto a María Luisa Bemberg fundan Unión Feminista Argentina (UFA). Ambas viajeras trasladaron/traficaron desde distintos puntos del mundo textos de diversos feminismos de la época.

No es casualidad que el IASyF la cite en sus textos, incluso Norma Zamboni en sus entrevistas recuerda haber asistido a talleres en Mendoza con algunas feministas que traían textos traducidos, e interpretamos que se trataba de las mujeres de UFA.

Otro gran tema que trae el texto de Zamboni y Ander Egg es el problema de la marginalidad de las mujeres a la luz de la formación del carácter, aquí ponen de relieve que

factores ideológicos, como los mitos, la dependencia económica, las ideas religiosas a pesar de ser mayoritariamente mujeres las creyentes, las ideas políticas y filosóficas no solo construyen, sino que refuerzan su opresión y marginalidad.

La mística de la femineidad o el modo de hacer felices a las mujeres en su alienación, como titulan el apartado es una reflexión sobre el texto de Betty Friedan (1965), donde se esgrime que mantener a la mujer en un plano secundario y dependiente, supuestamente feliz, pero alienada, haciéndole creer que su papel era fundamental para la sociedad, pero impidiéndole que sea persona (51).

Las respuestas desde la psicología y el psicoanálisis ha sido la que dicta Freud de la no adaptación de las mujeres a su rol, la envidia del pene; y desde la sociología funcionalista, el problema está en la no aceptación de las mujeres de su función de “esposa y madre”. Las consecuencias son las perturbaciones mentales de la mujer y/o la lucha por su emancipación.

La lista de autoras que mencionan para contraargumentar a los mitos fundantes del patriarcado se remonta a Condorcet, Olimpe de Gauges, Flora Tristán, Lucy Stone y Simone de Beauvoir, dando cuenta de una femeología que toma los aportes de pensadoras que ponen en tensión la liberación de las mujeres en relación con otras situaciones de explotación, sobre todo la de clase.

La sociedad burguesa en su conjunto impide o dificulta la posibilidad de ser personas. Es por eso que planteamos la lucha de la liberación de la mujer como parte de la lucha por la liberación de toda situación de explotación.

Pero eso no es todo, no habrá posibilidades de auténtica liberación, sin que la mujer se emancipe y en igualdad de condiciones con el hombre participe y se movilice en la lucha por la liberación y reconocimiento de la dignidad de todos. Bien lo decía Fourier y hacemos nuestras sus palabras, el grado de emancipación de las mujeres es la medida natural de la emancipación general. (85)

El capítulo primero de *Opresión y marginalidad* es un texto introductorio a los principales debates antipatriarcales, un recorrido por los principales argumentos de pensadores que crearon y sostuvieron la opresión femenina. Presenta un claro camino para desentrañar con contraargumentaciones feministas cada una de las propuestas que han cimentado la dependencia del Eterno Femenino.

- Anabella Yáñez, y su diagnóstico de la situación de las mujeres

El capítulo que aborda Anabella es una reflexión, recoge opiniones, dudas, experiencias, anhelos y frustraciones propias y del colectivo de mujeres de su organización, del IASyF. Ella dirá al inicio:

Estas reflexiones han surgido de una mujer entre un grupo de mujeres, preocupadas por los problemas que afectan a la mujer actual, tensionada entre los valores tradicionales que conformaron su vida y los nuevos anhelos que se despiertan en su interior al contacto de un mundo de mutación. No pretendemos agotar ni tan siquiera abarcar totalmente el tema, su riqueza, su profundidad, su complejidad son tan grandes como la vida misma, solo se transmite un enfoque más tendiente a despertar positivas inquietudes que a dar soluciones

hechas, que por otra parte ya nadie pide y acepta este tiempo de búsqueda de opciones, de tanteos más o menos inciertos.

El valor que puede tener este trabajo reside en el hecho de que recoge opiniones, dudas, experiencias, anhelos y también frustraciones de gran número de mujeres que no han logrado acceder a la plenitud de su ser personal por condicionamientos internos y externos que las bloquean.

También me ha sido sumamente valioso el aporte y la reflexión en común de mis compañeras Centro de Investigaciones de la Mujer (CIM) del Instituto de Acción Social y Familiar, y de muchos hombres y mujeres en actitud de revisión de cambio, y de creación de un nuevo hombre, de una nueva mujer, de una nueva pareja. (88)

La autora señalará en una primera parte la alienación de las mujeres en un apartado llamado la “Encarnación de su trágico destino: no ser ella misma”, a través de esa afirmación explicará cómo las mujeres construyen su enajenación: viviendo a través de otros, su objetivación erótica y el mandato de maternidad y monogamia, y su carencia de proyecto de vida e historia.

Viviendo a través de otros; de sus hijos o de sus esposos. Los mensajes televisivos reafirman esta vivencia de la mujer a la espera de un hombre que la salve, o de su marido que vuelva, como Penélope en la *Ilíada*. Compitiendo entre mujeres por varones, en la vida cotidiana, en las telenovelas; en las representaciones sociales y culturales en general las mujeres compiten por el amor de un hombre. A través de la conquista diaria y perpetua del varón. Ser buena esposa, amante, cuidadora, buena madre,

pero también sensual y siempre dispuesta a dar placer al varón.

Anabella afirma que esas son algunas de las formas cómo la mujer pierde su centro y utiliza una imagen literaria de la obra de Simone de Beauvoir, *La Mujer Rota* (1967). Obra que refleja la vida de una mujer francesa de clase media acomodada, “buena esposa” y “buena madre”, que vive el resquebrajamiento de su vida, el descubrimiento de su enajenamiento y el profundo dolor que le provoca. La mujer rota es la víctima estupefacta de la vida que ella misma eligió, sobre todo de la dependencia conyugal.

La mujer está alienada. Es otro de los tópicos que aborda Yáñez para explicar el trágico destino de las mujeres. Pero este hace alusión a la objetivación de las mujeres y su destino de mujer objeto erótico, por un lado, y el mandato a ser mujeres objeto ama de casa-madre, por otro. En el primer caso la objetivación erótica no solo explica lo subjetivo, sino también las implicancias con el capital y las ciencias.

La mujer objeto erótico es un tema con implicaciones profundas y sutiles ya que, además de símbolo de aspiraciones personales de hombres y mujeres, es una fuente inagotable de ingresos multimillonarios para las industrias, no solo de la moda y cosméticos, sino de toda la industria, desde la automotriz hasta la tabacalera (...).

Destacaremos solo otro elemento importantísimo de este ser objeto erótico de la mujer: tanto ha sido “cosa” en la relación sexual que no solo el hombre la ha usado (y abusado) de ella dentro o fuera de la institución

matrimonial, sino que su propia expresión sexual ha quedado callada, oculta, frustrada en una gran mayoría. Los hombres, psiquiatras, médicos, psicólogos, etcétera, han elaborado teorías científicas o pseudocientíficas sobre la sexualidad femenina. Las mujeres las han aceptado y siempre han querido encarnarlas resignadamente (99).

En el caso de la objetivación dentro del ámbito doméstico, la autora vuelve sobre la idea de la división sexual del trabajo y los ámbitos públicos para el varón y ámbitos privados para las mujeres. Se pregunta por la conexión entre el mito de la femineidad y el mito de inferioridad de las mujeres.

La vida de las mujeres carece de sentido histórico, y esto, dice la autora, se puede observar en la joven en general que no explicita definidamente su proyecto de vida.

En muchos casos se inclina por un determinado estudio, trabajo, expresión artística o participación en movimientos gremiales y políticos, pero estas actividades, salvo algunas excepciones, no llegan a constituir un proyecto de vida serio en el que va comprometiéndose íntegramente. Pareciera que el ideal de vida estereotipado es tan fuerte que tiene prioridad, a veces inconscientemente, sobre otros ideales vitales que momentáneamente se abordan, pero con un fatal mientras que quita fuerza al proyecto que sea elegido (103).

Anabella dijo que las causas de ello son el carácter social estructurado por el modo de existencia de la sociedad y el papel de la familia en este proceso.

La verdadera opresión de las mujeres la caracteriza citando a Engels, para explicar la división sexual del trabajo y el sostenimiento de la vida a través de trabajo doméstico y el trabajo de cuidado.

Después de haber considerado los aspectos de alienación y cosificación podemos abordar más fácilmente la situación de opresión que sufre la mujer en el mundo; inferiorización, subordinación, dependencia es la opresión.

Su opresión es cultural, económica, doméstica, sexual, psicológica y política. Sus raíces se remontan a la aparición de las primeras parejas humanas en el mundo, como ha dicho Engels. (106)

Yañez advierte que las dificultades para la liberación de las mujeres se encuentran en la misma naturaleza social de su opresión: las mujeres están en la misma sociedad que sus opresores, se encuentran dispersas como grupo o colectivo, y existe la complicidad de las mujeres que no ven o no quieren ver la opresión y la consolidan aún más.

En la segunda parte del capítulo analiza y propone cómo las mujeres podrían liberarse de la opresión, de modo individual y colectivo.

Cuando se habla de liberación, emancipación de la mujer se despierta gran alarma entre hombres y mujeres: ¿de qué quieren liberarse las mujeres? ¿No están conformes con todas las libertades que poseen y que ni soñaban tener nuestras madres y abuelas? ¿A dónde irá a parar la familia, la moral, con tanta libertad? Otras frases como esas se escuchan tanto en ambientes de la clase alta como en los medios populares cuando se menciona el término peligroso y extraño liberación femenina. (113)

La respuesta, sostiene, está en la libertad, en esa concepción de desarrollo amplio que solo se puede alcanzar de modo individual y a la vez colectivamente.

Las vías de liberación son dos, dice Anabella; por una parte, en la praxis individual, la concientización, la formación y la preparación intelectual, y la actuación o acción. Y, por otra parte, la praxis colectiva rebelde.

Para salir de su condición de oprimida deberá adquirir una conciencia crítica de su realidad y de la realidad en la que está inmersa, para ello es menester su concientización, su preparación intelectual y su actuación que no son procesos sucesivos, sino simultáneos.

Cuando menciona el proceso de concientización, la integrante del IASyF, lo hace pensando dentro de una perspectiva crítica de raíces políticas diversas, pero que busca que las personas oprimidas descubran o nombren lo que les acontece. En este caso es el proceso por el cual la mujer va advirtiendo cada vez más claramente su estado de opresión, en todas sus connotaciones, no solo teórica, sino prácticas enraizadas en la vida cotidiana en todas las áreas de su mundo detectando a la vez los elementos bloqueantes de su realización personal tanto externos como internos.

En cuanto a su preparación intelectual afianzará y acelerará el proceso anterior permitiéndole conocer los condicionamientos históricos de su situación actual, es decir, la mixtificación filosófica, religiosa, jurídica, etcétera, que ha motivado la opresión en que se encuentra hoy.

Cuando se refiere a la actuación explica que es la resultante de los procesos mencionados y a la vez una causa del conocimiento de la realidad, es decir, que al concientizarse la mujer toma actitudes personales autónomas nacidas en sí y por sí tendientes a modificar su realidad vital (117) y en las distintas esferas en que se desenvuelve.

La praxis colectiva es necesaria, dice Yáñez, es ingenuo pensar que todo eso puede darse sin un cambio radical de estructuras sociales, que posibiliten el intento de una nueva pareja, una nueva familia, una nueva acción educativa en las futuras generaciones, un distinto desarrollo humano sobre la Tierra. Solo así se incorporarán las energías de millones de mujeres a la lucha por la justicia y la liberación (121).

Parte de este texto de Anabella aparece en el número 2 del *Boletín de la Asociación Bancaria*, seccional Mendoza del año 1973, con el título “Liberación o dependencia de la mujer en la actual estructura capitalista”. Siendo una prueba del recorrido que en esos años tenían estos temas en las organizaciones políticas, y las intenciones de ponerlos en debate.

- Jorge Gissi y Enrique Dussel, mitología y ontología de la feminidad

Jorge Gissi y Enrique Dussel escriben los dos capítulos que completan este libro, el capítulo tercero escrito por Gissi es un ensayo sobre la mitología de la femineidad, mientras

que el capítulo de Dussel se trata de una exposición filosófica, el trabajo fue dictado como una conferencia en el marco de la segunda exposición mundial de la fotografía sobre la mujer oficiada por el Instituto Goethe el 2 de septiembre de 1971 y publicado por primera vez como parte del CIM-IASyF.

El texto del chileno Jorge Gissi es citado por las integrantes de UFA también, puesto que recorrió diversas organizaciones, no tenemos detalles de su circulación, pero ciertamente es citado o publicado por diversas organizaciones en los primeros años de la década de 1970.

Catalina Trebisache (2008) menciona en *Las feministas de los 70: otras prácticas políticas entre la modernización y el cambio social* los diálogos del feminismo con el socialismo en esos años, producto de la doble militancia o de las concepciones críticas de transformación de las mujeres que integraban UFA, o las organizaciones hermanas.

También, con orientación marxista pero que prontamente se integró a UFA, encontramos al grupo que constituyó la editorial “Nueva Mujer” que publicó *Las mujeres dicen basta*, de varias autoras, y *La mitología de la femineidad*, de Jorge Grissi (16).

La Mitología de la feminidad plantea lo que el autor consideró algunos de los problemas más importantes de la mujer, el hombre y la sociedad: los mitos sobre la mujer. Buscó trascenderlos dialécticamente, contraponiendo las mitologías y ciertos aspectos de la estructura social, la socialización, la ideología y el cambio social. Su enfoque es psicosocial, con aportes de otras ciencias. Presenta un mito,

el de 'la solterona', para luego explicar la esencia de la mitología en los roles adscritos, que da paso a los mitos machistas y los estereotipos de género socializados o transmitidos; pero se frena al final para desarrollar la raíz de los mismos en la dependencia.

La solterona para Gissi es un mito, consecuencia de nuestra cultura: "Existe en nuestra cultura una caracterización intuitiva de la solterona, según la cual es esta una frustrada, envidiosa, resentida, agresiva, acomplejada, peleadora, irritable, etcétera; caracterología que es más divulgada enfatizada y peyorativa que la correspondiente al sexo opuesto, al solterón". (128)

Dice el chileno que lo mítico en este retrato psicológico es que si bien muchos de los rasgos son reales para muchas de las solteronas, ellos no se explican de manera alguna como tiende a creerlo la opinión pública por la abstinencia sexual o la no realización maternal, sino porque la mujer solterona no cumple con las condiciones básicas y naturales para ser mujer integral de nuestra cultura: no es ni esposa ni madre legítima.

(...) esta mujer que ha pasado cierta edad y no ha realizado en su persona los roles adscritos a la mujer de esposa y madre no es una mujer legítima enteramente, no es una mujer realizada, no es una mujer plena. Entonces el problema de la solterona no es el problema de la solterona es el problema de la mujer y de la sociedad, de la mujer en nuestra sociedad y de nuestra sociedad con la mujer. (129)

De esta forma da paso a un segundo tema, la esencia de los mitos y los roles adscritos. Si la mujer debe llegar al matrimonio, para ser una mujer, ella deberá ser educada

para ello, socializada para tal tarea, la del amor de esposa y madre. La educación deberá ser para el amor. Aquí entra en juego el gran papel de la socialización de las mujeres, históricamente educadas para ocupar el ámbito privado.

Las familias como célula son las principales responsables de la reproducción ideológica de los mitos acerca de las mujeres, las principales transmisoras de roles y mandatos.

La televisión y la opinión pública colaboran y refuerzan también, pero de modo diferente, apelando a lo realizado por la primera célula de socialización del ser humano, la familia. La socialización mencionada tiende a inculcar cuáles son las características de varones y mujeres, feminidad y virilidad. El autor lo hace mostrando un cuadro de caracterología (mujer dulce/varón duro), moral sexual (mujer monógama/varón polígamo), existencia social (mujer de la casa/varón del mundo), aspectos psiquiátricos (mujer masoquista/varón sádico) (Cfr. 134). Gissi se esfuerza por mostrar los mitos acerca de las mujeres, aun siendo proletarias y burguesas, o modernas, todas reciben socialización en el machismo.

Para Jorge Gissi la dependencia económica y sus relaciones son la raíz de la mitología, las mujeres dependen del varón económica, jurídica y políticamente, ideológica y psicológicamente. Esto significa que su dependencia económica es una condición para los demás condicionamientos, el autor maneja en sus explicaciones el materialismo histórico como paradigma, por lo cual abordará la dependencia económica desde un enfoque que contempla el trabajo asalariado, pero también el trabajo doméstico u hogareño, dentro de la lógica de la división

sexual del trabajo. La sumisión de las mujeres genera dependencia y es preciso que las mujeres se emancipen para lograr también la emancipación de los varones.

Dussel, por su parte, enmarcará su reflexión filosófica dentro de los argumentos de Herbert Marcuse y el Hombre Unidimensional, quien explica que una sociedad opresora es una sociedad totalitaria, y en ellas no se deja ingresar a lo otro. En este caso, en nuestra sociedad humana patriarcal, el varón se atribuye la universalidad de la especie humana y las mujeres ocupan el lugar de lo otro, la otredad oprimida.

Realiza un recorrido desde la antigüedad clásica hasta la modernidad ejemplificando las características de esa relación opresor-oprimido y sus explicaciones filosóficas, en Platón, Aristóteles, Descartes, Sombart, y hasta Ortega y Gasset. Destaca a las mujeres indias de la colonia y a la criolla del pueblo, no ajenas a la opresión.

Dussel en este texto, que queda al inicio de su carrera como filósofo latinoamericano de renombre, se ocupa de caracterizar el ser de las mujeres oprimidas en ciertos arquetipos clave: la mujer como objeto sexual, la mujer como madre y educadora de sus hijos, la ama de casa, la que llega a “ser” por mediación del varón.

Se pregunta Dussel cómo responde la mujer a su alienación, y se responde a sí mismo con dos caminos: la mistificación de su opresión, la sublimación de su debilidad; y la introyección de su opresor, es decir, la mujer sueña con cumplir el ideal del varón.

En su conclusión realiza una crítica al feminismo por no contener en su seno la liberación de varones y mujeres. Entendemos aquí que existe un desconocimiento de la propuesta feminista y su profundidad.

Para Dussel la liberación de las mujeres supone la liberación de los varones, este aporte atraviesa al IASyF, quien se nutre de mujeres y varones; sus debates seguramente suscitarían más preguntas que respuestas.

Este libro es un compendio de las posibles respuestas y caminos abiertos al interior de la organización. El comienzo de un largo camino, dirán, e insisten en que

...el primer paso para la liberación de la mujer estaría dado por la ruptura de la dependencia económica, en la medida que la mujer salga a la calle y se enfrente con la realidad del mundo existente, su mente comenzará a abrir su panorama, ya no se limitará al del marco del hogar, a la rutina del ir y venir en el trajín de los problemas domésticos, en la medida que la mujer luego en la independencia económica, podrá lograr la independencia mental, respecto a su marido la independencia emocional y social. Es en el marco de los problemas sociales donde la mujer encontrará liberación de la conciencia, el enfrentamiento de la mujer con los problemas políticos, económicos, sociales y la llevará a cuestionar los mitos en que permanece viviendo. (137)

El libro aborda con mucha profundidad la práctica individual de la mujer para salir de su condición de oprimida, la cual une conciencia crítica de su realidad y de la realidad en la que está inmersa. Su concientización, su preparación intelectual y su actuación que no son procesos sucesivos sino simultáneos a los colectivos.

Devenir Feministas en los 70

Construir feminismos en la década de 1970 en Mendoza no debe haber sido algo fácil, como no lo es en ningún momento y en ningún lugar del mundo; menos aún en el seno de una organización mixta como el IASyF, en el contexto de un elevado nivel de conflictividad social y política, en un proceso de radicalización del movimiento obrero, y la emergencia de diversas agrupaciones políticas marxistas y peronistas, que en muchos casos contaron con organizaciones armadas.

Sin embargo, podemos afirmar que las mujeres que integraron el IASyF realizaron el camino de muchas feministas en la época, la lectura, el debate y la difusión de los temas de la agenda feminista, pero a su modo y con sus tiempos.

Advertimos, por un lado, que los principales temas que las aquejan como organización tienen relación con el ámbito familiar, el mundo de las parejas, y esto las impulsa a pensar el matrimonio, la monogamia, la división sexual del trabajo, los roles y estereotipos, y los mitos que sostienen el patriarcado.

El camino para la liberación de las mujeres, pensaron, tendría que tener una parte singular e individual de formación y toma de conciencia de la realidad. Por otro lado, la parte colectiva en la cual poder poner en común la problemática y encontrarle solución con otras/os; coincidente con el método de concienciación que impulsaban las feministas en esos años para desarrollar la

lectura y discusión de las temáticas que aquejaban a las mujeres particularmente.

En el caso del IASYF debemos pensar que la organización era mixta, ligada al mundo del Movimiento de Sacerdotes del Tercer Mundo (MSTM) y del ecumenismo, integrada en su mayoría por parejas, con el objetivo de generar un espacio de formación social, entre estos el que más se destaca fue el curso de orientadores/as sociales y familiares.

Aun así, y con esas características, y atendiendo a lo que las fuentes enuncian como entrañamiento, entendemos que en esa experiencia personal y colectiva de entrañamiento encontraron la conciencia de vivir en un sistema patriarcal.

El objetivo del IASYF fue formar y acompañar procesos colectivos, con una finalidad de transformación integral, por lo cual en ese contexto de disputas nace en Mendoza también la posibilidad de integrar los postulados de los feminismos con las demás agendas de cambio.

Los años que transcurren durante la experiencia del IASyF son años donde el poder se convirtió en un campo de disputa tanto en la práctica como en el discurso, donde las nuevas generaciones y las nuevas comunidades políticas discutieron y concretaron modelos alternativos de movilización social y participación. Como sostiene Alejandra Vasallo, en este contexto, el surgimiento de organizaciones feministas fue una de las múltiples formas en la que los grupos de mujeres que provenían de distintos sectores sociales y experiencias militantes lucharon por un

lugar y una voz propias dentro de la política argentina en los años 70 (Vasallo, 2005, 2).

Encontraremos en este nacimiento de los feminismos algunas experiencias de feminismos dentro de organizaciones y también el surgimiento de organizaciones autodenominadas feministas.

Según algunas autoras, en las organizaciones de militancia (estudiantiles y/o políticas) la acción feminista, el pensamiento o discusión, no tenía cabida alguna, de hecho los partidos y las organizaciones políticas materialmente consideraron que las reivindicaciones propuestas por el movimiento de liberación de las mujeres distraían los verdaderos objetivos de la lucha revolucionaria (Trebisache, 2008; Vasallo, 5).

En primer lugar, si bien es cierto que cuantitativamente no eran tantas o no eran tan visibles sus reivindicaciones al interior de sus organizaciones, estas afirmaciones se pueden discutir de acuerdo a la interpretación que realicemos sobre las formas a las que recurrían esas mujeres de esas organizaciones, para dar los debates, y cuán importante fueron para las organizaciones.

Es importante mirar estos procesos con una mirada descolonizadora del saber y el conocimiento acerca de los feminismos, para entonces pensar que los feminismos no poseen un molde de copia y que este se calca en un lugar y otro del mismo modo, quizás pueden haber algunos rasgos equivalentes en distintos puntos del mundo, como la práctica de la concienciación o autoconciencia, pero los matices y las formas como llegaron esas mujeres a ciertas

agendas o tópicos es muchas veces inherente a cada contexto.

Cuando buscamos reconstruir una genealogía situada de las luchas de las mujeres, no pretendemos solo visibilizar a un género por mucho tiempo borrado u ocultado en la escritura de la historia, además nos resulta necesario escribir una historia que dé cuenta de esa continuidad de historias fragmentadas de mujeres de sectores subalternos. Una herramienta que nos ayuda a pensar este sentido, puede encontrarse en algunas cosmovisiones comunitarias que recuperan el concepto de la femealogía de nuestras ancestas, las nombra, las reconoce y legitima su conocimiento, resistencias y sabiduría. Reconoce a las ancestas de otros territorios e invoca su energía para el fortalecimiento de la lucha contra todas las opresiones (Monzón, 2011; Cabnal, 2015). Desde ese enfoque que recupera a las ancestas, contamos la historia de las prácticas y las experiencias de mujeres en torno al IASyF; experiencias que dan cuenta de una devenir político, feminista y popular, resultado de la mixtura política, con raíces diversas, condicionada por el contexto previo a la última dictadura.

Volviendo al análisis, es necesario pensar que la existencia de esos debates al interior de las organizaciones aun siendo acotados o poco conocidos suscitaban transformaciones: en las experiencias de mujeres a corto plazo, en algunas organizaciones políticas acogiendo el debate de los tópicos antipatriarcales, y a largo plazo un cambio de conciencia frente a esta opresión específica que no podría olvidarse. Y una muestra de ello es la existencia del IASyF, sus debates y diálogos podemos rastrearlos una década

posterior en la Fundación Ecuménica de Cuyo. Como ya mencionamos, hubo vinculaciones, diálogos, militancias y participaciones múltiples, que crearon redes. Como sostiene Zamboni en su entrevista:

A algunos integrantes del IASYF los encontramos también en el Instituto de Liberación y Promoción Humana (ILPH), como es el caso de Oscar Bracelis, de Ezequiel Ander Egg, realizando cursos en ambos lugares a Enrique Dussel. Yo estaba en el barrio San Martín, y allí me reunía con otras personas de otras organizaciones; Anabella participaba en talleres de estudio, y allí hace un escrito para el libro y otro para una organización, una revista de un sindicato. En ese momento, todos estábamos compartiendo el mismo edificio con el ILPH, con Alieda Verhoeven, con Mauricio López. (Entrevista a Zamboni, 2022)

Ese intercambio y convivencia entre organizaciones es una característica de la incursión de los feminismos de la época, pero también de la militancia política en general de esos años, por lo cual se podría pensar que hay una reapropiación y reaprovechamiento de herramientas conocidas.

Vasallo nuevamente nos indica que la historiografía ha analizado los vínculos estrechos entre las distintas luchas de liberación y sus protagonistas, de los que abundan ejemplos de cruces, debates, doble militancia y reaprovechamiento de prácticas y herramientas de análisis que apuntan a un entramado mucho más complejo entre las luchas por la revolución social y la revolución sexual y de género (Vasallo, 10).

Asimismo, cabe mencionar que al mismo tiempo, auto-denominadas feministas, nacieron pocas organizaciones: en 1970 nació la UFA, que a su vez suma como una federación o una especie de organización mayor articuladora de otras experiencias. Muchacha y el grupo Nueva Mujer se suman a UFA, dos años después surge el Movimiento de Liberación Femenina luego llamado Organización Feminista Argentina (OFA), el Movimiento Feminista Popular (MOFEP), ligado al Frente de Izquierda Popular (FIP), que más tarde se transformó en el Centro de Estudios de la Mujer argentina (CESMA), y la Asociación para la Liberación de la Mujer Argentina (ALMA). Todas estas organizaciones en 1975 formaron el Frente de Lucha por la Mujer (FLM) en respuesta a la declaración de Naciones Unidas de declarar el año 1975 como año de la mujer.

Como hemos mencionado anteriormente, en la articulación de estas primeras organizaciones se destacaron dos mujeres: Gabriela Christeller y María Luisa Bemberg, fundadoras de UFA, ambas viajeras, trasladarían desde distintos puntos del mundo textos de diversos feminismos de la época. Se contactaban con diversos centros de estudios y militantes del movimiento de mujeres en Chile, Estados Unidos, Canadá, Francia, Italia, Gran Bretaña y España. Entre 1968 y 1971 realizaron varios viajes y así comenzaron a forjar sus contactos internacionales, mientras que al mismo tiempo reunían una vasta bibliografía con la producción más actualizada en el campo de la antropología, la sexualidad, la psicología y particularmente el feminismo de los años 60 y 70 (Rodríguez Agüero, 2017; Vasallo, 2005, 11).

La UFA realizó la traducción y difusión de libros de Kate Millet, Shulemith Firestone, Juliet Mitchel o Carla Lonzi, Simone de Beauvoir o Betty Friedan. Encontramos en las fuentes de estudio del IASyF citas de trabajos inéditos de Christeller y la mención de reuniones de estudio con mujeres que viajaban con ese propósito de provincia en provincia. Norma intenta recordar sobre estos encuentros:

Recuerdo algunos encuentros con una o dos mujeres, no recuerdo su nombre, pero sí recuerdo que hacíamos reuniones para leer esos libros (feministas), como te dije Anabella era la que más llevaba esas tareas, y las lecturas las pudimos poner en el libro que hicimos. Pero ella es la que más trabajaba esos temas. (Zamboni, 2022)

Debemos destacar la importancia de la reunión con otras, del espacio de autoconciencia, donde las mujeres del IASYF se encontraron desde sus experiencias personales y políticas. De acuerdo al Diccionario de estudios de género y feminismos (Gamba, 2007) Ana María Bach define a la experiencia entendida en diferentes sentidos:

...como hecho interno, como enseñanza adquirida y/o como forma externa. Como ya hemos mencionado en otras oportunidades, la autora se concentra en la experiencia como hecho interno, concepto básico para el feminismo relacionado con los movimientos feministas radicales en la década del 70, que recurrían a la práctica de la autoconciencia o concienciación para compartir experiencias de opresión entre mujeres y juntas pensar formas de resistencias. (Bach, 2007, 130)

Carla Lonzi, representante del feminismo de la diferencia, gran activista y teórica del movimiento feminista italiano en los 70, escribe en 1972 *Rivolta Femiminile*, significado de la autoconciencia de los grupos feministas. En el texto da

una explicación de la importancia de los espacios de autoconciencia para las mujeres, ámbitos negados en el sistema patriarcal, sitios donde se disputa el derecho a la subjetividad desde la práctica del diálogo de experiencias en el devenir feministas: “El feminismo comienza cuando una mujer busca la resonancia de sí en la autenticidad de otra mujer, porque comprende que el único modo de afirmarse a sí misma reside en su propia especie” (Lonzi, 1978, 128).

Volviendo al estudio de Bach, ella expresa en las últimas notas de su investigación que la experiencia de mujeres ha sido reflexionada desde la teoría feminista, entendiéndola como prácticas sexuadas, encarnadas y situadas en contextos socio-históricos específicos; en estrecha relación con la construcción de subjetividades personales y sociales, que son reelaboradas de forma continua y pueden generar transformaciones políticas. Por ello, es que entiende a la experiencia como práctica sexuada, situada, encarnada, política y subjetiva en su dimensión personal y colectiva, y en continua transformación.

Por otra parte, es posible en el caso de esta investigación abordar la experiencia de mujeres de sectores populares y activistas populares de distinto origen de clase, partiendo de la premisa de “experiencia de opresión como experiencia común a todas las mujeres, sean o no conscientes de ello, sean de la etnia o clase social que fueran”. Claramente no será la misma opresión, dado que existen privilegios y desventajas de clase y etnia presente en las experiencias vitales de las mujeres, las cuales son compartidas ciertas veces a través del diálogo en encuentros de concienciación o autoconciencia.

Las experiencias políticas de mujeres, entonces, se asocian a las dimensiones políticas, cognoscitivas y psicológicas, a la subjetividad personal, al encuentro con otras y a la autoconciencia de un pasado común y compartido de opresiones y luchas por la emancipación. Lo personal es político nos repiten una y otra vez desde los feminismos, por lo tanto sostenemos que las experiencias son políticas. Al respecto, Alejandra Ciriza nos dice que la singular articulación entre lo personal y lo político que el feminismo implica y ha implicado hace que los temas de debate instalados por nosotras remitan a las conflictivas relaciones entre cuerpo y política (Ciriza, 2007). Cuerpo y política son inescindibles en la experiencia de las mujeres, puesto que lo que pasa por ellos es resultado de una opresión o de una resistencia política. Pero, si bien la experiencia de las luchas pasa por el cuerpo de cada una individualmente, también es cierto que palpamos un sentir, vivir y construir colectivo, un cuerpo como movimiento social (Paredes, 2013).

Las mujeres del IASYF devienen a temas feministas, dentro de un gran contexto de transformación social y en crecimiento. Entre sus vivencias se encuentran aquellas experiencias de autoconciencia de la opresión patriarcal, experiencias personales y también colectivas, como hemos mencionado anteriormente, claves para las mujeres a través de las cuales se deviene algo o se activan ciertos parámetros, para vivir la realidad, no activos antes del proceso de concienciación.

Bach retoma la experiencia de la autoconciencia, la cual genera en muchos casos cambios en las mujeres, en ciertos casos genera feminismos; no obstante, la toma de

conciencia puede producirse por otros medios que no sean estrictamente los de grupos de autoconciencia, las mujeres podemos adoptar prácticas feministas o de sororidad por medio de otros medios u otras prácticas, dirá la autora.

Al observar el devenir y la transformación de las mujeres del IASYF en un andar feminista es observar que este andar estuvo marcado por sus experiencias comprometido con otros activismos, la violencia estatal, la pobreza, la marginación, etc. El anclaje de las mujeres que investigamos está puesto en su subalternización y la subalternidad de las mujeres de los sectores populares a las que salían al encuentro.

Por ello, aquí resaltaremos a algunas autoras feministas que se han referido a las experiencias de mujeres subalternizadas, como Gloria Anzaldúa desde su propia vivencia de mujer en la frontera o mujer racializada, describe e invita a tensionar las experiencias en territorios/cuerpos de mujeres en cuanto clase, género y etnia; encarnan en sus vidas experiencias de pobreza, violencia y exclusión por ser mujeres de clases populares.

Gloria Anzaldúa, escritora feminista chicana, en 1980 escribe en su texto “Hablar en lenguas” sobre las razones de escribir siendo una mujer racializada, dando cuenta de sus experiencias como punto de partida para experiencias políticas transformadoras, al reflexionar sobre la experiencia de la subalternidad, de la opresión, la discriminación y la exclusión. Las opresiones de raza, clase, sexo que se producen entre fronteras, límites, países, son base para las respuestas políticas, que consisten en proponer alternativas de resistencias desde los márgenes,

como la producción de un lenguaje propio de disconformidad, donde lo personal se torna para las mujeres subalternas más política que nunca (Rodríguez, 2009).

Las integrantes del IASYF encontraron un modo de expresar su experiencia de subalternidad y escribieron para otras/os e intentaron allanar el camino. Al decir de Anzaldúa,

...el acto de escribir es el acto de hacer el alma, alquimia. Es la búsqueda de una misma, del centro del ser, que nosotras como mujeres hemos llegado a pensar como el 'otro'-lo oscuro, lo femenino. ¿Qué no empezamos a escribir para reconciliar este otro dentro de nosotras? Sabíamos que éramos diferentes, apartadas, exiladas de lo que se considera 'normal', blanco-correcto. Y mientras que internalizamos este exilio, llegamos a ver ese extranjero dentro de nosotras y a menudo, como resultado, nos dividimos de nosotras mismas y una de otra. De allí en adelante hemos estado en búsqueda de ese ser, de la 'otra' y de cada una. Y regresamos en espirales que se extienden y nunca al lugar de la niñez donde sucedió, primero en nuestras familias, con nuestras madres, con nuestros padres. El escribir es un instrumento para agujerear ese misterio, pero también nos ampara, nos da un margen de distancia, nos ayuda a sobrevivir. (Anzaldúa, 1980)

De igual modo, Alejandra Ciriza en su artículo sobre "Movimientos sociales y ciudadanía, a la luz de la obra de Adrienne Rich Nacidas de Mujer" nos invita a repensar en la singularidad de los movimientos de mujeres/feministas, y en primer lugar asigna importancia a la experiencia personal de las mujeres, transmitida entre mujeres, un asunto relevante considerando que hasta no hace

demasiado tiempo nuestra historia, la historia de la mitad de la humanidad había sido escrita desde una perspectiva no tan solo masculina, sino incluso patriarcal, desde una mirada que se pretendía universal a fuerza de neutralizar la posición sexuada del sujeto supuesto al saber (Ciriza, 2007) y cita a Rich en su texto en primera persona: “Estoy cada vez más convencida de que solo el deseo de compartir una experiencia privada y muchas veces dolorosa, puede capacitar a las mujeres para crear una descripción colectiva del mundo que sea verdaderamente nuestro” (Rich, 1986).

Las mujeres del IASYF escribieron desde sus propias experiencias, entendiendo el peso político que tuvo para ellas crear una descripción del mundo desde la subjetividad individual y colectiva. Con Bach decimos que

La experiencia pasada o presente, vivida por cada sujeto encarnado, sexuado y situado, que a la vez es artífice y artefacto de sus experiencias, es un proceso continuo a lo largo de su existencia. La experiencia aparece como contradictoria porque puede ser a la vez singular o compartida, registrada o no en varios niveles, articulada o inarticulable, rememorada y rearticulada a través de la reflexión, productora de conocimientos y producida por ellos, con el potencial de producir actos de resistencia” (Bach, 2010, 128).

Como ya hemos mencionado a Ana M. Bach, quien sostiene que la práctica de la autoconciencia y devenir feminista muchas veces van de la mano, pero también nos expresa que la toma de conciencia puede producirse por otros medios que no sean estrictamente los de grupos de

autoconciencia. Puede ser a través del cine, la literatura, textos de estudio, de forma espontánea o por ocupación del espacio público. La autora nos ayuda a responder sobre los feminismos y sus devenires en escenarios múltiples que se salen de los tradicionales académicos o grupos de autoconciencia, y de los modos en que las mujeres son interpeladas por el feminismo.

Esto pone en tensión dos asuntos concernientes al mundo del feminismo, en lo teórico y genealógico, puesto que se plantea un quiebre interpretativo. Por un lado, existe la tendencia a explicar el devenir feminista latinoamericano en los 70 y 80, como una adopción de los feminismos europeos, es decir, hay autoras (Lamas,1990; Barrancos, 1998) que sostienen que muchas mujeres devinieron feministas por el contacto en el exilio con el feminismo. Sin embargo, a esta premisa le oponemos matices, ya que sostenemos que hubo otros canales por los cuales las mujeres en los 70 y 80 conocieron y adoptaron el feminismo como movimiento social o como teoría explicativa de la realidad social. La experiencia del IASyF es una de esas otras formas de llegar a los feminismos.

Consideraciones finales

Como ya expusimos al comienzo este trabajo es producto de una reflexión colectiva en el marco del proyecto *Modos de hacer la historia desde las problemáticas del siglo XXI*, con el acento puesto en los debates sobre la perspectiva de género en la historia.

Esta investigación en particular conecta las problemáticas de actualidad con el pasado reciente local, buscando dar cuenta de la continuidad histórica de algunos hitos de la femeología o genealogía de mujeres en Cuyo, más precisamente en la organización surgida en la década de 1960: el IASyF.

Entendiendo que la relación pasado-presente provoca entre otras cosas pensar ciertas continuidades, y analizarla desde la categoría de *experiencias*, hace posible que podamos reconstruir pasados poco estudiados, los pasados fragmentados, silenciados.

El IASYF da cuenta de “un origen de los feminismos en Mendoza” anclado a las problemáticas familiares, en relación con los temas de socialización de mujeres y varones, en el diálogo con organizaciones pedagógicas y escolares concretas, con una funcionalidad para la transformación social y una búsqueda de la justicia y la igualdad.

Referencias

Fuentes

Ander-Egg, E. y Zamboni, N., (1972). Opresión y marginalidad de la mujer en el orden social machista, Humanitas.

Fondo Alieda Verhoeven. FEC.

Entrevista a Norma Zamboni realizada por la autora (agosto de 2022).

Bibliografía Citada

Bach, A. (2010). Las voces de la experiencia. El viraje de la filosofía feminista. Biblos.


Baraldo, N y Scodeller, G. (2006). *Mendoza setenta*, Suarez.

- Cabnal, L. (2010). *Feminismos comunitarios*. ACSUR, Las Segovias.
- Ciriza, A. (2009). Intervenciones sobre ciudadanía de mujeres, políticas y memoria. Perspectivas subalternas, Feminaria Ed.
- Grasselli-Rodríguez Agüero, L. (2009). El testimonio como herramienta para la reconstrucción de la memoria de los sectores subalternos. En: Ciriza, A.: *Intervenciones sobre ciudadanía de mujeres, políticas y memoria. Perspectivas subalternas*, Feminaria Ed.
- Lonzi, C. (1972). Significado de la autoconciencia en los grupos feministas. En: *Escupamos sobre Hegel*, Pleyade.
- Monzón, A. S. (2009). *Mujeres, ciencia e investigación: Miradas críticas*. Mineduc y Dirección General de Docencia, Usa.
- Muraro, L. (2010). La diferencia como corte simbólico en la investigación histórica: límites y potencialidades. En: Perez-Fuentes Hernandez, P. (2010). *Subjetividad, cultura material y género: diálogos con la historiografía italiana*. Icara.
- Nari, M. (1996). "Abrir los ojos, abrir la cabeza: el feminismo en la Argentina de los años 70". En *Feminaria*. Año 9, Nº 18-19.
- Rodríguez Agüero, E. G.; Ciriza, A. G. (2012) Viajes apasionados: Feminismos en la Argentina de los 60 y 70; Tânia Navarro Swain; Labrys. Etudes Feministes / Estudios Feministas..
- Thompson, E. P. (2001). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. <https://es.scribd.com/document/43616261/Thompson-Edward-La-formacion-de-la-clase-obrera-en-Inglaterra-Prefacio>
- TREBISACCE, C. (2008). *Las feministas de los 70: Otras prácticas políticas entre la modernización y el cambio social*. V Jornadas de Sociología de la UNLP (10, 11 y 12 de diciembre de 2008), La Plata, Argentina. En: Memoria Académica. https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6477/ev.6477.pdf
- Vasallo, A. (2005). Las Mujeres dicen basta: Feminismo y movilización política de los 70 en Andújar y otras, Historia, Género y política en los '70. Feminaria.
- Williams, R. (2000). Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad Nueva Visión.

Nuevas Narrativas en el Siglo XXI

María Fernanda Samsó

colosamsó@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2339-7234>

En una ecología donde el conocimiento es abierto, inacabado y en constante cambio y expansión, los recursos educativos para la educación son increíblemente variados y abundantes. La tarea docente de selección, jerarquización y organización de los recursos apropiados para la enseñanza de calidad se vuelve compleja y caótica. Esta tarea docente de creación de materiales se complejiza con la necesidad de promover la creatividad, el trabajo colaborativo y la exploración hipermedial bajo un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante.

La abundante y variada bibliografía e investigaciones sobre la educación en línea requieren delimitar un marco teórico y metodológico para el diseño de materiales didácticos hipermediales de historia en el marco de nuevos modelos didácticos basados en competencias, especialmente las referidas al uso de recursos abiertos. El uso de las tecnologías en la educación necesita ser repensado desde una perspectiva diferente a la instrumental. Comprender las diferentes dimensiones del uso de las TIC en el aula requiere de evaluar los marcos teóricos y pedagógicos que sustentan las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

La narrativa hipermedial ha cambiado nuestra forma de acceder al conocimiento a partir de lenguajes múltiples (multimodales). Profundizar sobre las características de este tipo de narrativas posibilita innovar en prácticas que amplían los límites de la educación hacia espacios no formales, como los videojuegos o las redes sociales. El desafío de la educación es ampliar su horizonte pedagógico hacia teorías como el *m-learning*, incorporando la lógica usada por los dispositivos móviles actuales a prácticas educativas que cuidan la calidad y rigor científico.

Por lo tanto, para la reconstrucción del pasado reciente es preciso reconocer las nuevas características de la memoria generada digitalmente y el rol que cumplen los gestores de la información en el procesamiento y almacenamiento de la misma. Nos preguntamos por el impacto que tiene sobre la historiografía los dinámicos cambios en los formatos de esta información digital. ¿Será que los historiadores del futuro próximo deberán conocer el lenguaje algorítmico para descifrar el verdadero entramado de estas memorias? ¿Qué peligros/desafíos presenta este tipo de fuentes digitales para el historiador?

En síntesis, esta investigación se organiza en tres desafíos para el enseñar la historia frente a las problemáticas del siglo XXI: primeramente reconocer los riesgos y oportunidades del uso de objetos digitales como fuente histórica. Segundo, es importante precisar los marcos teóricos de la educación en línea así como los del *m-learning* en relación con las nuevas narrativas. Específicamente abordaremos la lógica de la narrativa hipermedial, lo que requiere un dominio de la narrativa no

lineal así como de los formatos y estrategias de diseño de materiales con lenguajes multimodales.

Narrativas antideterministas

Desde los primeros tiempos, el hombre se ha relacionado con diferentes tipos de objetos. Actualmente entendemos que la interacción entre ambos ha sido dinámica de co-construcción. Para explicarlo mejor podemos poner como ejemplo a las primeras sociedades de cazadores: un grupo de humanos confeccionó lanzas de madera y piedra para dar caza a diferentes presas. El humano creó la lanza y el objeto creó al cazador. Esto nos lleva a una pregunta que guiará nuestra argumentación: ¿El humano hizo la lanza? o ¿la lanza hizo al cazador?

Partimos de la premisa de que las cosas no son instrumentos pasivos, sino que tienen *agencia*, es decir que realizan funciones y producen modificaciones en la subjetividad humana en un movimiento permanente de externalizaciones e interiorizaciones. Uno de los referentes en esta línea de pensamiento es el filósofo francés Bernard Stiegler (2002), quien propone que las herramientas modifican el mundo interior del ser humano en “un movimiento en el que se inventan el uno en el otro, como si hubiera una mayéutica tecnológica de eso que se llama el hombre” (Stiegler, 236).

Entonces podemos decir que tecnología y sociedad son lo mismo, o en palabras de Bruno Latour (1998), la tecnología es la sociedad hecha para que dure. Tecnología y sociedad

conforman una red técnica en la que los *actantes* (artefactos o humanos) tejen una relación que es material y semiótica a la misma vez (van Dijk, 201:27). Esto supone un gran desafío a la hora de entender cómo se relacionan en el tiempo los humanos y las cosas sin determinar quién o qué modifica al otro, entendiendo que los cambios no son ni sociales ni técnicos, sino sociotécnicos.

El camino propuesto por la teoría del actor-red (TAR) es utilizar un nuevo recurso narrativo que describe esta relación como una cadena de Humanos y No Humanos en un *sintagma* que visibiliza el ensamblaje. Es que “nunca nos enfrentamos a objetos o relaciones sociales, nos enfrentamos a cadenas que son asociaciones de humanos (H) y no humanos (NH)” (Latour, 1998:117). Por tanto, el poder no es propiedad de ninguno de esos actantes, sino que es la propiedad de la cadena.

En relación con la educación, la teoría pedagógica propuesta por Platón sostiene que el verdadero conocimiento proviene del propio estudiante y no puede ser incorporado desde afuera, por artefactos como los libros. Solo el diálogo maestro-estudiante puede llevar al aprendizaje verdadero, porque solo a través de la palabra se puede ahondar en “las profundidades de la memoria (*mnēmē*), como hace Sócrates con la mayéutica. El texto, en cambio, no es como el docente, ni como el estudiante, no puede preguntar, ni responder, no puede intercambiar información de manera activa, y, entonces, tampoco puede enseñar, porque es solo un conjunto de “recordatorios” (*hypómnēsis*), una memoria externa y artificial, que pertenece al mundo de las cosas, de la materialidad muda” (Sandrone, 2020:2).

En un contexto educativo actual en donde las tecnologías de información y comunicación cada vez están más presentes, nos preguntamos ¿qué rol cumplen en el proceso de enseñanza y aprendizaje? Obviamente no podemos posicionarnos en la pedagogía platónica. Aquí es donde entra la TAR como una nueva mayéutica tecnológica que entrelaza cosas y humanos en una cadena que puede ser rastreada en el tiempo y el espacio. El método para describir el sintagma es una narración del ensamblaje de agencias humanas y no humanas constituidas en una red que produce significados e impacta en los procesos educativos abriendo, limitando y, en general, colaborando en la construcción de la vida social de aulas y escuelas. La mediación tecnológica en el hecho pedagógico constituye una nueva mayéutica de transformación de la subjetividad humana en un movimiento permanente de externalizaciones e interiorizaciones. Hay algo en nosotros, algo que somos y que, a la vez, no somos hasta que el instrumento técnico lo extrae o le da forma (Stiegler, 2002:261).

Para describir y analizar cómo los nuevos medios digitales confluyen e influyen en la acción social y educativa, vamos a construir un ejemplo de tecnologías como mediadoras del proceso educativo. Previo tenemos que tener algunas consideraciones sobre un sintagma:

- Los actantes son simétricos, es decir que tienen la misma jerarquía ya sean humanos o no humanos.
- Los actantes no tienen una esencia inmodificable, sino que su actuación depende de su lugar en la cadena.
- Cualquier actante puede ser sustituido por otro en la cadena.

Ahora veamos un ejemplo: si un autor publica un manual escolar, se narra esta asociación entre los actantes Humanos (H) y No Humanos (NH) en el siguiente sintagma:

Sintagma 1:

Autor-Editor-Imprenta-Papel-Tinta-librero-Librería-
Maestro-Lectores de libro en papel.

[H-H-NH-NH-NH-H-NH-H-H]

Sin embargo, en la actualidad se han incorporado tecnologías digitales para la lectura. Por ello, vamos a poner un segundo ejemplo que marca una evolución del anterior: en este caso, el maestro seleccionará un libro digital para sus estudiantes.

Sintagma 2:

Autor-Editor-editor digital- *software* para escribir-libro
digital-maestro-dispositivo electrónico-lector digital.

[H-H-H-NH-NH-H-NH-H]

En este nuevo sintagma leemos una narrativa con nuevas asociaciones entre nuevos actantes (editor digital, *software*, libro digital, lector digital) y actantes preexistentes (autor, maestro, lector). Sin embargo, posteriormente se produjo una sustitución, es decir, que un actante reemplazó a otro. Esto es lo que leemos como una innovación.

¿Y si a este segundo sintagma le agregamos una situación de educación a distancia o virtual? Es aquí que se extiende

en una narrativa inabarcable, pero además incorpora a las máquinas como actores NH fundamentales y omnipresentes. Es entonces cuando conviene pensar en términos de Donna Haraway (1995), otra de las referentes de estas nuevas miradas desantropologizadoras, quien ha popularizado el concepto de *cyborg* y lo ha definido como un organismo cibernético propio de la ciencia ficción, unas “criaturas que son simultáneamente animal y máquina, que viven en mundos ambiguamente naturales y artificiales”. (253)

El especialista Dario Sandrone (2020) analiza el nuevo escenario:

En un ecosistema de máquinas, el principio de mayéutica tecnológica, que Stiegler planteaba como un rasgo antropológico con respecto a las herramientas, se convierte en un modelo de negocio al ser instrumentado por el capital. Por ejemplo, las máquinas creadas por los programadores *extraen* de los usuarios patrones de comportamiento en la escritura, que son utilizados para diseñar predictores de textos que, a su vez, modifican la forma de escribir de los usuarios. Para lograr esto, al igual que la maquinaria industrial del siglo XIX, las plataformas requieren de la actividad humana en diversos puntos de su funcionamiento. Sin embargo, no son herramientas físicas las que el sistema de máquina incorpora en su estructura, como los cepillos y las sierras a las que hacía referencia Marx, sino cadenas de símbolos, que antes solo aparecía en el lenguaje de los hablantes, pero ahora pueden encontrarse “en dimensiones ciclópeas”, por ejemplo, en el funcionamiento automático de los predictores de texto. (25)

La dificultad radica en encadenar los actantes que intervienen en un sistema digital. El usuario (H) tipea en su

smartphone (NH) un enunciado que se transforma en algoritmos de la web (NH) que propone sitios web que previamente desconocíamos (NH), pero que interpreta que los estábamos buscando. Casi como sacado del guion de una película de ciencia ficción, un enunciado pronunciado verbalmente entre dos sujetos (H-H) ‘quiero comprarme un par de botas’ recibe una respuesta automáticamente de su *smartphone* (NH), la cual incorpora ‘telepáticamente’ el pedido y proponer al usuario en sus redes sociales infinidad de recomendaciones de ‘zapaterías’ que ofrecen comprar sus productos de forma virtual. ¿Cómo sabe mi *smartphone* el tipo de botas que quiero comprar? La enorme capacidad de almacenar la información de los usuarios de la web nos recomienda botas que jamás buscaríamos, pero que nos gustan después de verlas en la publicidad, como sus datos sobre nosotros predijeron. Es fácil de identificar este ejemplo con las plataformas de reproducción de música o películas donde nos sugieren listas de posibilidades entre las que no vemos una conexión, pero que, de algún modo, “adentro” todas nos resultan familiares y parecidas. Cada enunciado que un usuario pronuncia, ya sea verbalmente o con un *click* para visitar un sitio web, las nuevas herramientas interrogan: ¿qué sos?, ¿qué te gusta?, ¿qué te interesa?, ¿qué te conmueve? Nuestros gustos, preferencias, comportamientos y necesidades quedan expresadas en algoritmos que quedan almacenados fuera de nuestra memoria humana. Preguntarnos por estos objetos nos lleva indudablemente a las siguientes preguntas, ¿cuánto sabemos de nosotros? o ¿cuánto ignoramos de nosotros?

Regresando a la pregunta inicial sobre qué es primero, si la lanza o el cazador, debemos reconocer que estas cadenas

sociotécnicas describen un proceso de *individuación humana*, un proceso de formación, a la vez biológica, psicológica y social del individuo siempre inacabado. Un devenir triple en el que intervienen una parte psíquica (el “yo”), una parte colectiva (“nosotros”), y una técnica (el medio que fusiona la parte psíquica y “colectiva” a partir de las técnicas de fijación de la memoria o mnemotecnias. Por ello, un individuo es un verbo más que un sustantivo, un devenir más que un estado y por eso es más adecuado hablar de individuación que de individuo (Stiegler, 2013).

Mnemotecnias digitales

El hombre genera esquemas del mundo exterior para poder procesarlo. Estos esquemas se generan a través de la experiencia vivida (retención primaria) y que queda registrada en la memoria (retención secundaria) a través de operaciones como la de recordar, seleccionar, discriminar y hasta suprimir u olvidar. Pero es imposible para un solo ser humano retener en su memoria todas las experiencias acumuladas a lo largo de la historia. De ahí que se genera un tercer tipo de memoria, una memoria colectiva o retención terciaria, sólida y que fluye lentamente (Cortes, 2013:336). Esta memoria colectiva, imaginaria o real, es la que nos hace únicos, nos individualiza no solo como seres, sino como especie *Homo sapiens* (Harari, 2018).

La construcción de esta memoria colectiva tiene que ver con un proceso cultural muy elaborado de selección, recuperación y discriminación de experiencias que se basa

en diferentes necesidades y presupuestos ideológicos. Por lo tanto, la memoria colectiva es fragmentaria, múltiple y selectiva. De ahí que el poder, a lo largo de la historia, se ha valido de estas memorias colectivas o inconscientes colectivos para sostenerse y justificarse.

El hombre ha desarrollado diferentes medios tecnológicos para exteriorizar esta memoria colectiva: murales, libros, testamentos, etc. La reserva al derecho a la escritura ha sido una de las más utilizadas por las élites para controlar y concentrar su poder. Desde tiempos muy remotos podemos encontrar ejemplos de querer superar la fragilidad de la memoria a través de la escritura como forma de retención terciaria. Así, por ejemplo, solo los escribas egipcios podían conocer los misterios de la escritura jeroglífica, los funcionarios babilónicos el sistema cuneiforme, los sacerdotes el sistema logográfico maya o la curia católica el manejo del latín. Con la democratización de la educación, sobre todo desde el siglo XX, el privilegio de la lectoescritura dejó de ser tal. Casi un siglo después una nueva ‘conquista’ democratizadora fue la llegada de la web, ya que permitió el acceso de la humanidad letrada a la información. Sin embargo, el nuevo sistema de información está ligado a otra tecnología y un lenguaje que solo una élite puede comprender y manejar.

En palabras de Stiegler (2002), la gramatización del proceso retencional se ha exteriorizado de diversas formas y utiliza diversas tecnologías que condicionan el proceso de individuación psíquica y colectiva. Podemos poner como ejemplo las tecnologías analógicas, como la fotografía y el fonógrafo, que permitieron, a partir del siglo

XIX, registrar lo audible y lo visible a través de las máquinas.

La palabra “analogía” proviene del griego y está compuesta por la partícula *ana* (reiteración o comparación) y de la voz *logia* (de logos, razón). En sentido etimológico significa, pues, comparación o relación entre varias razones o conceptos. Entonces, cuando se dice que un aparato tiene una tecnología analógica es porque reproduce un fenómeno físico, lo emula. La naturaleza está llena de señales que pueden ser procesadas por un dispositivo analógico. Son aquellas señales electromagnéticas graduales que tienen amplitud y frecuencia: como la temperatura, el sonido, la luz, la electricidad, etc. y que pueden ser representadas por una función matemática continua.

El hombre ha inventado diferentes dispositivos analógicos, que son la combinación de máquina analógica y medios analógicos que juntos pueden medir, grabar, reproducir o transmitir información continua, es decir, señales analógicas naturales.

Una retención terciaria analógica (un disco de vinilo, un cassette, una cinta de video Super 8) tiene la característica de que está representado por valores continuos, es decir que tiene una linealidad, secuenciación y jerarquización de la información. Este tipo de retención tiene ciertas limitaciones como la densidad del espacio físico que requiere para su almacenamiento y su difícil actualización que restringe su accesibilidad y calidad. ¿Quién tiene hoy posibilidades de acceder a un reproductor de cassettes o un VHS? Atesoradas como antigüedades coloridas, estos

dispositivos sufren el deterioro del tiempo y dificultan el acceso a la memoria que retienen.

Pero actualmente hemos cambiado de la era analógica a la era digital. Entendemos que un sistema digital es cualquier sistema que pueda generar, procesar, transmitir o almacenar señales mediante dígitos y que solo admite valores discretos, es decir, que solo admite un conjunto limitado de números o valores.

La diferencia sustancial entre un dispositivo electrónico analógico y un dispositivo digital es el procesamiento de los datos. Un dispositivo que es analógico, como puede ser un parlante con un micrófono o un amplificador de guitarra⁴⁸, no tiene sensores que tomen datos del ambiente/contexto y los procese. En cambio, los nuevos dispositivos digitales, a través de diferentes mecanismos electrónicos, recolectan datos del entorno (datos analógicos) y los procesan en un lenguaje binario (de unos y ceros) a través de un método de muestreo (se recolecta solo una 'muestra' o '*sample*' de la información) para poder hacer cálculos y una vez obtenida la respuesta vuelven a convertir los datos en analógicos.

Entonces, la gramatización del proceso retencional (memoria digital) privilegia imágenes y sonidos codificados en lenguaje computacional. Este lenguaje, al que se accede a través de diferentes niveles de complejidad

⁴⁸ Las ondas de sonido que son analógicas en su origen son capturadas por un micrófono y convertidas en una pequeña variación analógica de tensión denominada señal de audio. Esta tensión varía de manera continua a medida que cambia el volumen y la frecuencia del sonido y se aplica a la entrada de un amplificador lineal.

(como una muñequita rusa dentro de otra), procesa los datos y los analiza a través de un sistema de algoritmos. Estos algoritmos responden a nuevos grupos de poder que buscan estandarizar las memorias de forma de que sean datos categorizables y comercializables.

Esta revolución de los datos o Big Data ha sido comparada por Byung Chul Han con una 2ª Ilustración cuya premisa es la *transparencia* con el imperativo de convertir todo en datos en información. “El dataísmo, que pretende superar toda ideología, es en sí mismo una ideología” (88), pero en esta *sociedad de la transparencia* surge una coacción a la conformidad que elimina lo otro, lo extraño. La total conexión en red y la comunicación digitales aumentan la coacción a la conformidad y estandarización considerablemente.

Para Stiegler (2009), hay motivos para preocuparse ante estas estandarizaciones industriales productivistas y consumistas que transforman el singular en particular, o ante el marketing creciente que “acosa a un cerebro cada vez más formateado y menos formado”. Stiegler lo llama las psicotecnologías del psicopoder, en un intento de contextualizar el concepto foucaultiano de psicopoder y que tiene que ver con “potencias económicas desterritorializadas (y con industrias de programas) que constituyen nuevas relaciones discursivas y no discursivas, es decir, nuevos dispositivos” (2021:265). Estos nuevos dispositivos digitales están almacenados, enumerados, jerarquizados y comercializados por el poder que nos opera silenciosamente. Porque quien impone los modos de conocer, de proyectar y de recordar es quien tiene poder.

La recuperación de la memoria de un dispositivo digital implica que se deben reconocer algunos aspectos. El Big Data solamente hace cálculos: cuenta los datos. Lo que nos lleva a una renuncia total al sentido ya que un procesador digital no narra nada, solamente hace cálculos: cuenta los datos. A diferencia de un proceso retencional analógico que es narrativo, los datos y los números no son narrativos, sino aditivos. La memoria digital se compone de una enumeración y adición de sucesos o información del pasado, está constituida de puntos indiferentes del presente, un *sampleo* que busca interconexiones de datos que se corresponden y se reagrupan en generalidades y patrones. El sentido, por el contrario, radica en una narración. Pero en la sobreabundancia de datos se colma el vacío de sentido. A la memoria digital le falta ese horizonte temporal extendido del recuerdo, lo que lleva al desconocimiento total, o lo que Han (2013) llama la falta de espíritu y el desconocimiento absoluto:

El Big Data sugiere un conocimiento absoluto. Todo es mensurable y cuantificable. Las cosas delatan sus correlaciones secretas que hasta ahora habían permanecido ocultas. Igual de predecible debe ser el comportamiento humano. Se anuncia una nueva era del conocimiento. Las correlaciones sustituyen a las causalidades. El *ello es así* sustituye al *por qué*. La cuantificación de lo real en búsqueda de datos expulsa al espíritu del conocimiento. (102)

El segundo aspecto a tener en cuenta es la aceleración de la comunicación. La hipercomunicación transparente y estandarizada recurre a la sumatoria de elementos que pueden fácilmente ser acelerados y de esta forma se acelera la circulación tanto de información como del

capital. En cambio, un proceso que es narrativo no puede acelerarse ya que el recuerdo único, lo único, lo individual son obstáculos a la comunicación ilimitada y acelerada.

Desindividuación y aceleramiento son dos elementos que se potencian mutuamente en la era digital. “La comunicación se acelera cuando se allana, esto es, cuando se eliminan todas las barreras, muros y abismos. También a las personas se las desinterioriza, porque la interioridad obstaculiza y ralentiza la comunicación. Esta desinteriorización no sucede de forma violenta. Tiene lugar de forma voluntaria” (Han, 2013:22).

Llegamos entonces al tercer elemento que es consecuencia de los anteriores: la ceguera ante el acontecimiento. Cuando el evento único es dejado de lado en pos de lo estadísticamente probable, los datos se vuelven ciegos ante el futuro. Porque la historia se compone de acontecimientos únicos y singulares que ahora son eliminados por las psicotecnologías del poder.

Por último, debemos reforzar una nueva categoría explicativa de la realidad técnica actual con el concepto de *cyborg*.

El *cyborg* se sitúa decididamente del lado de la parcialidad, de la ironía, de la intimidad y de la perversidad. Es opositivo, utópico y en ninguna manera inocente. Al no estar estructurado por la polaridad de lo público y lo privado define una *polis* tecnológica basada parcialmente en una revolución de las relaciones sociales en el *oikos*, el hogar. La naturaleza y la cultura son remodeladas y la primera ya no puede ser un recurso dispuesto a ser apropiado o incorporado por la segunda. (Haraway, 1995:256)

En el sistema digital los límites entre lo físico y lo no físico se vuelven difusos y aun cuando estamos rodeados de máquinas, su potencialidad son invisibles a los ojos de los ciborgs.

Es tentador caer en una deducción fatalista en la que entendamos las redes sociotécnicas de recuperación, creación y mantenimiento de la memoria como parte del eje de poder de las elites dominantes. Me refiero a fatalista en el sentido de dialéctica inamovible que lleva a pasar de una forma a otra de gramatización pero en las que siempre hay una élite que tiene poder sobre otro grupo. Sin embargo, el objetivo de tal análisis es poner en evidencia esta tensión entre el poder que controla la gramatización y la estandarización de los actantes. ¿Dónde reside el poder de superación/terapéutica?

En la medida que la memoria colectiva o utillaje mental o retención terciaria ya no responda a la pulsión individual, esta debe transformarse. El antipograma más efectivo entonces parte de la retención primaria del individuo, su propia experiencia. Casi es volver al principio, a la base de todo pensamiento que podemos resumir en el famoso aforismo griego ‘conócete a ti mismo’. El ejercicio de la autorreflexión lleva a la limpieza de toda carga colectiva, de lo estandarizado.

Los ejes del poder creen conocernos mejor que nosotros mismos. Los gestores de algoritmos de las tecnologías actuales dicen conocer nuestros gustos, pasiones, necesidades aun después de la muerte. Pero la pregunta que salta a la vista es ¿saben más de nosotros? o ¿nos hacen querer y necesitar lo que ellos proponen?

Considero que la dinámica que mueve y rompe los procesos de desindividuación o estandarización se gestionan a partir de un *farmacón* o farmacología positiva: el ejercicio crítico, la reflexión, la pausa. Para Bernard Stiegler (2013):

...la farmacología positiva se refiere a los efectos de las técnicas o lo que el autor llama “retenciones terciarias”, ya que ellas producen una socialización que comportan ciertas prescripciones, es decir, un sistema de cuidado compartido, fondo común de la economía general, si es cierto que economizar significa cuidar. Habría pues que pensar, como lo intenta hacer Stiegler con otros colegas a través de la Asociación Ars Industrialis, una farmacología de la atención (farmacología positiva) en esta época de las tecnologías del espíritu, es decir, tecnologías que son el conjunto de convergente de lo audiovisual, las telecomunicaciones y la informática que posibilitan ciertas relaciones entre los individuos. Estas tecnologías del espíritu, como las llama, están puestas en nuestra época en manos de un mercado que las convierte en tecnologías del mercado, por lo cual es necesario pensar otros criterios para ellas. (Cortés Lagunas, 2013:330)

Y la Historia, como ciencia, es un ejercicio reflexivo. La Historia, entendida como farmacología positiva, es una forma de reflexión científica de la memoria. El autoconocimiento del hombre en el tiempo de sus redes sociotécnicas y de sus memorias puede ser analizado en busca de la verdadera singularidad. Si los algoritmos cada vez nos controlan con mayor efectividad y ejercen un proceso de estandarización, la Historia puede dejar en evidencia estos procesos y entender el funcionamiento interno de la red. Los actantes no serán funcionarios del sistema sociotécnico si logran entender su funcionamiento

interno. No creo que sea necesario conocer el lenguaje algorítmico para hacerlo, con solo entender los ejes del poder y el uso que se les da a nuestros datos podemos mantener nuestra sensibilidad.

Por eso, la Historia tiene el papel de recuperar la memoria individual y colectiva de una manera científica. Es el *farmacón* a una memoria externa y manipulable, para que no sea monopolizada por el poder, sino puesta al servicio de la sociedad. Los historiadores podemos ser *hackers* de los imaginarios tecnológicos (Stiegler, en Ré, 2013:16), ya que podemos practicar la recuperación y creación de las memorias manteniendo la singularidad y la identidad, alejando el peligro de las necesidades hegemónicas.

En la actualidad, el riesgo es la retención y codificación de nuestra memoria individual y colectiva en lenguajes algorítmicos de las tecnologías. El uso de esos datos lleva a una carrera de estandarización y desindividuación que trae el control económico. La Historia tiene entonces un doble desafío: por un lado, aportar desde su científicidad, la recuperación de la memoria, del tiempo, de la pausa. Y, por otro lado, reflexionar en su episteme sobre la influencia de los algoritmos en la codificación de la memoria.

Nuevas narrativas

La lingüística posestructuralista y la antropología cultural marcaron un nuevo rumbo a los trabajos científicos que pusieron su mirada sobre la cultura como espacio de

intercambio de sentidos y el regreso a la narrativa como canal de comunicación científica. Desde el marco teórico de la historia, la narrativa ha sido una de las grandes preocupaciones de los investigadores. A finales de los años setenta, el estadounidense Stone (1979) definía la forma narrativa como “una forma de organizar cronológicamente los materiales en la que se focalizaba el contenido en una *story* (narración) individual y coherente” (3). Desde ese momento se consideró a la narrativa como una forma más de comunicación de los resultados de una investigación científica.

En ese mismo contexto de los años ochenta, la literatura también fue revolucionada con un nuevo tipo de narrativa: la “hiperficción explorativa”. Esta narrativa no lineal fue llevada a todo su potencial comunicativo con la web y el hipertexto al poder conectar el discurso verbal a imágenes, mapas, diagramas y sonido tan fácilmente como a otro fragmento verbal.

¿Y qué es entonces la narrativa hipermedial? Pues bien, es una narrativa no lineal en la que el texto electrónico está enriquecido con una multitud de enlaces y conexiones con otros textos. El ejemplo más claro es Wikipedia, donde se puede hacer *click* en ciertas palabras marcadas para acceder a su definición. Nelson (1981) define hipertexto como un tipo de texto electrónico no secuencial, constituido por una serie de bloques conectados entre sí por nexos. Estos nexos pueden conectar no solo bloques internos, sino textos externos, lo que de un lado facilita distintos itinerarios para el usuario y, de otro, amplía la capacidad de exploración del contexto. A esa característica habría que agregar la posibilidad del lector de interactuar

y modificar el texto, ya sea añadiendo nuevos nexos, ya sea agregando nuevos bloques (Landow, 1992:2).

La hiperficción explorativa es una narración hipertextual. Pajares Toska (1997) sostiene que “el hipertexto se compone de texto y de unos nexos (“*links*”), que conectan directamente con otros textos al ser activados, formando una red contextual sin principio ni fin, pues se puede saltar constantemente de unos textos a otros según se van escogiendo nuevas opciones de búsqueda” (Párr. 3).

La llegada de los dispositivos electrónicos llevó a este tipo de narrativa un poco más allá: misma narrativa no lineal, pero en diferente soporte y con las ventajas de la incorporación de imágenes y sonidos. Landow (1992) expone las características de este nuevo tipo de narrativa:

Puesto que el hipertexto, al poder conectar un pasaje de discurso verbal a imágenes, mapas, diagramas y sonido tan fácilmente como a otro fragmento verbal, expande la noción de texto más allá de lo meramente verbal [...] así crean un texto que el lector experimenta como no lineal o, mejor dicho, como multilineal o multisequencial. (Pajares Toska, 1997, párr. 4)

La nueva revolución de este tipo de narrativa vino de la mano de los videojuegos. Usando la idea de la hiperficción explorativa, los juegos se hilaban sobre la base de una historia, pero podía accionar una cantidad casi infinitas de posibilidades, creando su propia versión o experiencia. A esto se lo conoce como Hiperficción Constructiva donde el “lectojugador” (Ravagnani Navarrete, 2017:7) es parte de la historia. La unión entre la figura del lector y la figura del jugador se funde en una sola. Por ejemplo, el lectojugador

podía influir en los estados anímicos de los personajes mediante la simple elección de una palabra u otra.

Solo quince años después somos testigos del éxito que tuvo este camino. Los videojuegos modernos se construyen sobre la base de una narrativa literaria elaborada por guionistas. El hipertexto se lleva al máximo potencial con un lenguaje que combina y explora todas las vertientes comunicativas: la nueva literatura lúdica. La generación que educamos hoy creció en esta etapa. Sus mentes funcionan y hacen conexiones no lineales de una manera mucho más natural que las generaciones anteriores.

Considerando la comunicación como hecho y matriz cultural, partimos de la idea que hoy domina en nuestra comunicación educativa un sentido de espectacularización. Matas (1985) sostiene en esta línea:

Basta revisar algunos manuales escolares –los textos de historia y biología son particularmente llamativos en ese sentido– para advertir de qué manera la simultaneidad de estímulos, la fragmentariedad de visiones –típicas, se dice–, de los videoclips van suplantando formas de ordenamiento gradual y lógico de los conocimientos, estrategias de argumentación, lo que lleva a modificar las condiciones y hábitos perceptivos de los educandos. (13)

Aguado y Canovas (2019) nos alertan sobre esto:

Todos estos aspectos y preocupaciones apuntan a la complejidad que hay en nuestro contexto contemporáneo en la relación entre sociedad y las TIC, así como también nos despierta sobre la importancia de las estrategias que ayudan a las personas a apropiarse de las tecnologías no solo instrumentalmente sino también

desde una perspectiva crítica, tomando conciencia de las potencialidades y consecuencias de tal apropiación. (68)

Es necesario reflexionar sobre cómo impactan las tecnologías en las nuevas narrativas para la reconstrucción histórica. La lógica de la web 2.0 y la irrupción de las redes sociales en el ámbito científico y educativo presentan la oportunidad de generar una innovación metodológica de construcción histórica a partir de las narrativas transmedia o hipermedial.

Esta narrativa no lineal precisa de una reflexión metodológica así como también la exploración de diferentes formatos que posibiliten la construcción y reconstrucción del conocimiento histórico a tal punto como sus formas de divulgación y difusión en diferentes ámbitos especializados e informales.

¿Qué pasaría si ya nuestra memoria del presente fuese considerada 'imperfecta' y en cambio prefiriésemos la memoria inconsciente tecnológica? El psicopoder (Stiegler, 2012:109) nos quita no solo la capacidad de crítica, sino la misma pasión de vivir, de actuar, de decidir. Nuestras experiencias son pulsiones reflejo de las decisiones de los algoritmos para que actuemos como el poder lo desea: estandarizando nuestras acciones, consumiendo (imaginario tecnológico hegemónico).

Simondon caracteriza la técnica moderna por medio de la aparición de individuos técnicos que adoptan la forma de máquinas: antes el hombre era portador de herramienta y era él mismo el individuo técnico; hoy son las máquinas las portadoras de herramientas y el hombre ya no es el individuo técnico; se convierte en su siervo o en su ensamblador: su relación con el objeto

técnico se encuentra profundamente alterada. (Stiegler, 44)

Es apremiante la necesidad de analizar el impacto que tiene en la historiografía el uso y abuso de los nuevos sistemas de retenciones terciarias digitales. ¿Es que ahora los historiadores del futuro deberán conocer el lenguaje algorítmico para descifrar el verdadero entramado de estas memorias externas? ¿Qué peligros/desafíos presenta este tipo de fuentes digitales para el historiador?

Conclusiones

La memoria del presente (Arostegui, 2004:40) está condicionada por lo vivido. Pero vivimos en lo virtual y nuestras experiencias están codificadas en algoritmos externos y manipulables. Entonces, el poder cambia su instrumento y domina a través de algoritmos que nos conocen ‘mejor que nosotros mismos’. Las tecnologías cada vez saben más de nosotros mismos, por lo que ¿también pueden decidir por nosotros?

¿Qué pasaría si ya nuestra memoria del presente fuese considerada ‘imperfecta’ y en cambio prefiriésemos la memoria inconsciente tecnológica? Las psicotecnologías de Stiegler nos quitan no solo la capacidad de crítica, sino la misma pasión de vivir, de actuar, de decidir. Nuestras experiencias son pulsiones reflejo de las decisiones de los algoritmos para que actuemos como el poder lo desea: estandarizando nuestras acciones, consumiendo (imaginario tecnológico hegemónico).

La mejor práctica terapéutica es vivir el tiempo presente, percibiéndolo, con todos los sentidos en un ritmo que privilegie la pausa. La educación debe enseñar a hacer, a percibir, a hacer (técnicas) en el ahora. Solo así la tensión entre la experiencia del individuo psíquico y la individuación colectiva se equilibra hacia una farmacología positiva (Cortes, 330). La tecnología digital (*pharmakos*) no es mala, sino la relación que establezco con el *pharmakos* puede serlo.

La historiografía debe reconocer la agencia de los diferentes dispositivos de retención terciaria y los cambios entre un sistema analógico y uno digital. La recuperación de la memoria de dispositivos digitales ya no puede ser entendida como una simple recuperación y lectura de fuentes, sino que el investigador requiere de nuevas competencias para narrar la historia en la que debe poder identificar los diferentes niveles simbólicos e ideológicos en las etapas de procesamiento, transmisión y almacenamiento de la información. “El principio de *mayéutica tecnológica* y el de *sintagma sociotécnico* son conceptos útiles para concebir el rol activo de estos instrumentos, y con ello correr el centro del ser humano en los procesos sociales, incluidos los pedagógicos, señalando, además, la difusa línea entre el “adentro” y el “afuera” de los sujetos” (Sandrone, 2020:28).

Por otro lado, hemos incorporado una nueva categoría explicativa de la realidad técnica actual con el concepto de *cyborg*. Este nuevo *cyborg* es un elemento dirigido por el poder del capital que centra el control a través de mecanismos de autocontrol y alineación liberal. La historia como ciencia tiene la responsabilidad de desentrañar este

nuevo *cyborg* a través de sus dispositivos retencionales digitales.

Referencias


- Arostegui, J. (2004). "Memoria e Historia". En: *Pasado y Memoria. Revista de historia contemporánea*, N°3, Ed. Espagrafic, 5-51.
- Byung-Chul, H. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.
- Cortés Lagunas, N. K. (2013). "Escritura y pharmacon. Entrevista a Bernard Stiegler". En: *Escritura e imagen*, Vol. 9, 325-337. http://medicinayarte.com/img/Escritura_y_pharmakon_stiegler.pdf
- Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Debate.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- Huyssen, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. FCE.
- Latour, B. (1998). *La tecnología es la sociedad hecha para que dure*. En: *Sociología simétrica*, Domenech, M. y Tirado, F. (Eds.). Gedisa.
- Ré, A. (2016). "Tecnoestética y sensorium contemporáneo en la producción y recepción de obras (Apuntes sobre Bernard Stiegler)". En: *Poesía de experimentación latinoamericana: arte, ciencia y tecnología 1980-2010*.
- Sandrone, D. (2020). *Cyborg educador, Propuesta Educativa*, vol. 2, núm. 54, 18-30, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. <https://www.redalyc.org/journal/4030/403066700003/html/>
- Stiegler, B. (2013): "El desafío de esta época es recobrar el saber individual". En: *Revista Hincapié*. <http://www.revistahincapie.com/el-desafio-de-esta-epoca-es-recobrar-el-saber-individual>
- Stiegler, B (2021). *Biopoder, psicopoder y gramatización. Ciencias Sociales y Educación*. 10(20), Julio-Diciembre, 263-284.
- Van Dijk, J. (2013). *La cultura de la conectividad*. Siglo XXI. http://catedradatos.com.ar/media/La-cultura-de-la-conectividad_-Jose-Van-Dijck.pdf

Williams, A. y Srníček, N. (2013). "Manifiesto aceleracionista".
<http://anarqui coronada.blogspot.com/2013/08/manifiesto-aceleracionista-primera-parte.html>

Las enfermedades en la historia de la humanidad en tanto ‘crisis’ desde el enfoque problematizador de cambios y continuidades: contemplar el presente para comprender el pasado desde el ámbito educativo

Yanela Araceli Pereyra

yanela.pereyra@ffyl.uncu.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-8655-5546>

Introducción

Este trabajo⁴⁹ se desprende del proyecto bienal de investigación de la Secretaría de Investigación,

⁴⁹Este trabajo participó en las *VI Pre Jornadas de Jóvenes Investigadores de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)*, realizadas el 7 de julio de 2022 en la Universidad Nacional de Cuyo, evento en el cual el mismo fue seleccionado para su posterior exposición en representación de la UNCUYO en las *XXIX Jornadas de Jóvenes Investigadores de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)*, llevadas a cabo del 7 al 9 de septiembre en la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca en Sucre, Bolivia, con modalidad presencial. Previamente la autora expuso una síntesis de este estudio, en representación del proyecto de investigación SIIP-UNCUYO en el que se enmarca, en las *V Jornadas Diálogos Pasado Presente: las crisis como procesos de cambio y transformación. Análisis y reflexión desde la antigüedad hasta nuestros días*, que tuvieron lugar del 9 al 10 de agosto de 2021 en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (modalidad virtual). También, la autora presentó algunas características de los aportes de la Escuela de los Annales a los principios explicativos de la historia y de las ciencias sociales

Internacionales y Posgrado (SIIP) de la Universidad Nacional de Cuyo (2019-2021), código 06/G802, dirigido por la Prof. Esp. Adriana García y la Prof. Lic. Natalia Naciff, titulado “Modos de hacer historia frente a las problemáticas del siglo XXI: ambientales, sociales, políticas, culturales y educativas”.

Las enfermedades han atacado a la humanidad desde siempre, ya sea en forma de plagas, de pestes, de endemias, de epidemias o de pandemias, cuyas consecuencias han sido de gran envergadura. ¿Por qué una pandemia podría concebirse como una problemática estructural? Es por que no solamente afecta a las personas desde lo ambiental y sanitario, sino que también hace mella en otras problemáticas, tales como sociales, políticas, culturales y educativas. Algunas de esas enfermedades fueron las siguientes: la peste de Atenas (421 a. C.), la peste Antonina o de Galeno en Roma (165-190), la plaga de Justiniano (541-549), la tristemente célebre Peste Negra (1346-1353), las epidemias de influenza traídas por los españoles a Mesoamérica y a la América Andina (siglo XV), la Plaga Italiana (1629-1631), las plagas de Londres (siglo XVII), la pandemia del cólera y sus distintos brotes (siglo XIX), las varias oleadas de la epidemia de la fiebre amarilla (siglo XIX), la pandemia de influenza llamada Gripe Española (1918-1920) y la actual pandemia de coronavirus o COVID-19 causada por el SARS-CoV-2 (desde 2019), entre otras que mencionaremos.

que se mencionan en el presente trabajo en el *I Coloquio Internacional de la Red Iberoamericana de Historia de la Historiografía* (en modalidad virtual, con sede en Montevideo), realizadas entre el 26 y el 30 de octubre de 2021.

En esta oportunidad haremos un breve recorrido histórico a través de algunas de las enfermedades mencionadas en tanto ‘crisis, partiendo de nuestro presente para proyectarnos al pasado desde el ámbito educativo, a través de los principios explicativos de la historia y de las ciencias sociales, vigentes en la currícula educativa tanto de nivel medio como superior: multicausalidad, complejidad, globalidad, actor social, multiperspectividad, historia como proceso y, fundamentalmente, la idea de cambio y continuidad en donde convergen presente-pasado, pasado-presente.

La pandemia actual que estamos atravesando desde hace más de un año y medio se nos presenta como problemática estructural. El SARS-CoV-2 ha trastocado todos los órdenes del mundo moderno en el que vivimos, crisis que nos obliga a reinventarnos en los diversos ámbitos de nuestras vidas, llegando a comparar esta situación con otras del pasado que se han dado en circunstancias similares. Al comparar la pandemia de Covid-19 con la mal llamada “Gripe Española”, Carbonetti (2021, 308) considera que, tanto él como otros especialistas que estudian las enfermedades, estiman que ambas pestes no podrían compararse porque se desarrollaron en momentos históricos diferentes, pero que aun así él cree que la historia da lecciones a las sociedades y se pueden extraer enseñanzas del pasado, como es la reacción de las sociedades frente a los peligros que emanan de las pandemias.

Por ende, para quienes investigamos y enseñamos la historia es inevitable reflexionar acerca del proceso que estamos presenciando, lo cual nos invita a plantear nuestro

modo de educar frente a esta realidad. Ya desde las Nuevas Historias que comenzaron a finales de la década de 1930 de la mano de la Escuela de los Annales y sus distintas generaciones, como sus herederos, la Nueva Historia Cultural, la Historia de las Mentalidades y la Microhistoria, han influenciado en la currícula escolar y universitaria, tal como podemos advertirlo en la educación argentina. Por consiguiente nos proponemos los siguientes objetivos: 1) indagar acerca de las nociones genéricas de humanismo y condición humana en el marco de la Nueva Historia Cultural y el enfoque de rupturas y continuidades; 2) estudiar los procesos históricos más significativos de la historia de la humanidad en que hubo plagas, pestes, endemias, epidemias y pandemias; 3) analizar las nociones de 'humanismo' y 'condición humana' en dichos fenómenos históricos desde una perspectiva de presente-pasado, pasado-presente; 4) problematizar y reflexionar acerca de la pandemia de Covid-19 en retrospectiva en perspectiva histórico-comparativa, y 5) transferir dichos conocimientos al ámbito educativo desde el estudio de diseños curriculares de historia y ciencias sociales en nivel medio en Argentina.

Fundamentos para abordar las enfermedades en la historia de la humanidad en la educación media, desde el presente-pasado, pasado-presente

Aportes de la Escuela de los Annales

En primer lugar, nos referimos a aquellos aportes de la Escuela de los Annales que consideramos significativos

para lo que hoy entendemos como principios explicativos de la historia y de las ciencias sociales.⁵⁰ Así pues, de la primera generación de Annales (1929-1936), encabezada por Marc Bloch y Lucien Febvre, sus aportes fueron la historia total interdisciplinaria, en donde el hombre se relaciona de distintas maneras con diversos factores en un espacio y un tiempo, a través de un conjunto de interrelaciones en la sociedad. Se concibe la historia como problema, en donde el historiador cumple un rol activo y, desde el presente, se cuestiona fenómenos del pasado y desde allí inicia su hipótesis que conduce a la investigación histórica, a través de una relación presente-pasado, pasado-presente. También, el método comparativo por el cual se contrastan sincrónicamente dos sociedades o culturas y se disciernen semejanzas y diferencias.

La segunda generación (1936-1968) fue liderada por Fernand Braudel, cuyo mayor aporte a la historiografía fue la concepción de tiempo en tanto duración, que puede ser larga —estructural—, media —coyuntural— o corta —acontecimientos—, de acuerdo con la densidad del proceso. También desarrolla la historia total, la interdisciplinaria y la historia-problema.

La tercera generación —comienza en 1968— se caracteriza por tener una dirección colectiva y heterogénea, a diferencia de las dos anteriores. Entre los representantes

⁵⁰ La autora desarrolló algunas de estas ideas en su ponencia “Manifestaciones de la historiografía del siglo XX-XXI en los diseños curriculares de Ciencias Sociales e Historia en el nivel medio de educación en Argentina desde la década de 2000 hasta nuestros días: aportes de las cuatro generaciones de la Escuela de los Annales” en el *I Coloquio Internacional de la Red Iberoamericana de Historia de la Historiografía*, desarrollado en octubre de 2021 por la Red Iberoamericana de Historia de la Historiografía.

podemos mencionar a Jacques Le Goff, Pierre Nora, Georges Duby y, por primera vez, una representante femenina: Christiane Klapisch. De esta generación, con influencias de la antropología etnográfica, la psicología y la sociología, emana un resurgimiento de la historia de las mentalidades y surge la “Nueva historia cultural”, cuyo mayor representante es Peter Burke. Esta última corriente desarrolla la noción de ‘contextualismo’, en el marco del giro lingüístico, la deconstrucción y la posmodernidad de la década de 1980. Así, en el marco de la historia social aparece la microhistoria, cuyo referente más conocido es Carlo Ginzburg.

Por último, nos referimos a lo que podríamos denominar como “cuarta generación” y que tiene lugar en la actualidad. Entre sus representantes se destacan Lepetit y Roger Chartier y su estudio sobre la historia del libro.

En líneas generales, podemos afirmar que los distintos aportes que hicieron los *Annales* desde el ámbito académico también tienen su recepción en la historia escolar. En el caso de la educación media de la Argentina es posible visualizar esos aportes a través de las propuestas manifestadas en los diseños curriculares, mediante los principios explicativos de la historia y de las ciencias sociales, dejando atrás la historiografía decimonónica que estribaba en la construcción de una historia basada en determinados sujetos individuales, tales como líderes políticos y militares, excluyendo al resto de las personas que integran la sociedad en tanto sujetos históricos. También aportan a tendencias actuales, como historia de mujeres y género, subalternidades, historia reciente e historia oral.

Relación presente-pasado, pasado-presente

En segundo lugar, aludimos a la relación presente-pasado y pasado-presente se hace aún más visible cuando pretendemos explicar por qué ocurre la crisis sanitaria actual, lo cual nos remite a otras crisis sanitarias a lo largo de la historia, en sintonía con las nociones de ‘condición humana’ y de ‘conciencia del mundo’. Chartier (2005, 83) se refiere al vínculo entre memoria e historia y, retomando a *Tiempo y narración* de Paul Ricoeur, dice que una dependencia de la operación historiográfica vinculada con la memoria tiende a la aporía común con la que se enfrentan ambas, que es representar cosas del pasado en el presente, o pensar la presencia de algo que ya no está, marcada con el sello de lo anterior. Por su parte, García se refiere al “ahora de la historia presente” de la siguiente manera:

(...) la experiencia de un tiempo presente casi perpetuo, inmóvil, el que nos interpela para tratar de responder a la pregunta que nos formulamos: ¿Qué ‘itinerarios’ seleccionaría un ciudadano, una ciudadana de América Latina? ¿Qué acontecimientos marcaría como singulares un ciudadano, una ciudadana de la República Argentina? (2021, 61)

En relación con la concepción de presente-pasado/pasado-presente que estamos desglosando en estas páginas, nos interesa destacar también la definición de García acerca del ‘espacio de experiencia’:

(...) es el pasado que hemos acumulado, incorporado y que se encuentra presente. El ‘horizonte de expectativa’ también se efectúa en el hoy, es el futuro hecho presente, apunta al todavía-no, a lo ‘no

experimentado'; es el tiempo de la espera, del temor, de las preocupaciones, incertidumbres, deseos (...). (2021, 49)

Además de lo expuesto anteriormente, consideramos menester hacer una breve alusión al tema de la 'condición humana', puesto que es el punto que tienen en común las diversas crisis sanitarias de las que hablaremos más adelante, pese a la distancia y el tiempo que las separan. De acuerdo con Arendt, H. (1993, 23), la condición humana abarca más que las condiciones bajo las que se ha dado la vida al hombre, puesto que estos son seres condicionados y todo aquello que entra en contacto con ellos se convierte en una condición de su existencia. Otra noción que puede estar vinculada de alguna manera con la anterior es la de 'conciencia del mundo' (Rüsen, J. y Kozlarek, O., 2009, 89), la cual remite al mundo entero, pero apostando al mismo tiempo a todo lo que existe realmente *en* el mundo, entendiendo que el interés en este no lo vacía de contenidos, sino que reconoce la infinita pluralidad de los mismos, incluyendo objetos naturales y culturales, orgánicos y no orgánicos, vivos y no vivos, como también la pluralidad de formas de vida con los que los humanos se han instalado en el mundo.

Principios explicativos de la historia y de las ciencias sociales

En tercer lugar nos referimos a los principios explicativos de la historia y de las ciencias sociales para desarrollar nuestra enseñanza de las crisis sanitarias en la historia de la humanidad como punto de encuentro entre el pasado y

el presente. De acuerdo con García Ruiz y Contreras García (2017), destacamos los siguientes: universalidad —¿todo está dentro del universo?—, espacialidad —¿dónde?—, temporalidad —¿cuándo?—, modalidad —conflicto-consenso, ¿cómo ocurre?—, actividad-evolución —¿cómo transcurre?—, intencionalidad —¿qué sentían, pensaban, sentían?—, interdependencia —¿qué o quiénes intervienen?—, causalidad —¿por qué surge?— identidad —¿cuáles fueron o son sus rasgos característicos esenciales?— y relatividad —¿cómo se interpreta, que valor se le concede?—. Se puede añadir la categoría de empatía histórica que mencionan Ibagón Martín y Minte Münzenmayer (2017, 115) y que consiste en los procesos de análisis ligados a dimensiones emotivas que caracterizan el pasado, comparando y diferenciando a éste con el presente. No obstante, de acuerdo con García Ruiz y Jiménez López (2014, 17-18), se habla de cambios de toda índole, pero ese ‘cambio’ en historia no significa solamente un progreso, sino también modificación, transformación de la sociedad, de la naturaleza de las cosas. Hay que explicitar que cambio y continuidad son conceptos enfrentados, pero a su vez complementarios para interpretar el devenir histórico. Por ello, no aludimos solamente al pasado y presente, sino que también nos proyectamos hacia el futuro.

Principios explicativos de la historia y las ciencias sociales en los diseños curriculares

En cuarto y último lugar nos referimos a los diseños curriculares del área de ciencias sociales de educación

media en la Argentina y la presencia de los principios explicativos de la historia y las ciencias sociales en ellos. Mencionaremos algunos ejemplos, puesto que sería inabarcable para este trabajo abordar la totalidad de los diseños curriculares provinciales. En los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (NAP) de Ciencias Sociales del año 2007 en su introducción se plantea cómo enseñar a estudiar y a sistematizar los conocimientos, en donde menciona la contextualización, interrogación y problematización de la historia, temas que se ven a lo largo de los apartados del NAP, incluyendo la categoría de “actores políticos”. En el *Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires* de 2007 también se hacen visibles estas tendencias, como por ejemplo en el correspondiente al segundo año del nivel secundario⁵¹ y también los demás años.⁵² En el *Ciclo*

⁵¹ A lo largo del siglo XX la construcción del conocimiento sobre lo social presenta momentos de inflexión, crisis y desarrollo. Como resultado de estas transformaciones las formas de producción de conocimiento (...) en las Ciencias Sociales y particularmente en la Historia, buscan explicar, interpretar, comprender el carácter de las sociedades contemporáneas. En este sentido, la historia-ciencia se ha ido configurando a partir de una serie de crisis y ajustes mediante los cuales ha puesto en marcha alternativas de producción de conocimiento que son consideradas de interés para introducir cambios en las prácticas de su enseñanza” (2007, 146).

⁵² Por ejemplo, en este fragmento del Diseño Curricular para la Educación Secundaria (4, 5, 6,) de 4º año se sintetiza esta perspectiva: En el contexto de los nuevos desarrollos de historia social, el presente Diseño formula un replanteo de los grandes relatos; entre ellos los que refieren al retorno a la escena histórica de los sujetos como actores con capacidad de incidir en la vida social, o el retorno de la narrativa histórica sobre las simplificaciones que emergieron de los grandes marcos explicativos. Tras décadas de historia colectiva, anónima, sin personajes reconocibles, con objetos de conocimiento contruidos con series estadísticas y que no son inmediatamente perceptibles o evidentes, el referente histórico se había convertido en un dato extraño, desprovisto de carnalidad. La nueva historia social fue devolviendo el protagonismo a los sujetos visibles, que tienen ideas; a los que les sucede algo, se enfrentan a las restricciones y a los límites de su propio tiempo. La

Orientado de la Educación Secundaria en Ciencias Sociales y Humanidades (tomo III, 2011) de la provincia de Córdoba aparecen las nociones de “crisis” y cambios-continuidades en distintos temas de la grilla de saberes.⁵³ En el *Diseño Curricular de Ciencias Sociales del Nivel Secundario de la provincia de Chubut* también están presentes los principios explicativos, como por ejemplo en este apartado correspondiente al segundo año: “aplicar criterios de simultaneidad, secuencia, duración, cambio-continuidad y multicausalidad en los procesos sociales, demográficos y de construcción de los espacios urbanos y rurales” (25). Por último, el *Diseño Curricular de la Provincia de Mendoza para Ciclo Básico del Secundario (25-28)* propone establecer relaciones temporales, procesos históricos, rupturas y continuidades, entre otros; al igual que en su continuación, el *Diseño Curricular Provincial de Bachiller en Ciencias Sociales* (2015).⁵⁴ No obstante, Funes (2006, 94) sugiere que, partiendo de las crisis que ha atravesado la Argentina, surge nuestra pregunta: ¿cómo enfrentamos los argentinos la realidad?, lo que nos induce a recurrir a la historia reciente.

revalorización de los sujetos en la escena histórica no supone la mera recuperación del modelo tradicional, la del gran soldado o del gobernante ejemplar. (2007, 9).

⁵³ Entre ellos, se mencionan: “Analizar el proceso de consolidación y crisis del estado-nación”; “Analizar diversos modos de producción de identidad en el marco de la crisis del estado-nación y sus instituciones”; “Reconocimiento de las vulnerabilidades y consistencias de la economía cordobesa ante las crisis recurrentes del capitalismo internacional, sus fluctuaciones, cambios y contingencias”.

⁵⁴ *Diseño Curricular Provincial. Ciclo orientado en Ciencias Sociales. Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades* (2015, 120-125). A modo de ejemplo, en su página 120: “En este campo del saber, en permanente cambio y transformación, se reconoce que el conocimiento es provisorio y no neutral”.

Breve recorrido por las crisis sanitarias en la historia de la humanidad

Es imposible enumerar en este trabajo todas las ocasiones en que la humanidad se ha enfrentado a diversas enfermedades, por lo que hablaremos de algunas crisis sanitarias de gran envergadura, a modo de estudio de casos. McNeill (1976, 69) sostiene que hacia el 500 a. C. diferentes balances de micro y macroparásitos se establecieron en cada región civilizada de Eurasia y se manifestaron probablemente en todos los principales centros civilizados. A continuación trataremos algunos ejemplos a lo largo del tiempo.

Crisis sanitarias en la Antigüedad

Tomaremos en primer lugar el ejemplo la Peste de Atenas en la Antigüedad, plaga que relata Tucídides en su segundo libro de la *Guerra del Peloponeso*, que se dio en el marco de esta contienda⁵⁵ y que comenzó probablemente en Etiopía.⁵⁶ Según el historiador, los síntomas eran: una intensa sensación de calor en la cabeza y con un enrojecimiento e inflamación en los ojos; por dentro, la

⁵⁵ Guerra entre Atenas y Esparta que tuvo lugar entre 431 y 404 a. C., resultando vencedor este último.

⁵⁶ "Apareció por primera vez, según se dice, en Etiopía, la región situada más allá de Egipto, y luego descendió hacia Egipto y Libia y a la mayor parte del territorio del Rey. En la ciudad de Atenas se presentó de repente y atacó primeramente a la población del Pireo, por lo que circuló el rumor entre sus habitantes de que los peloponesios habían echado veneno en los pozos, dado que todavía no había fuentes en la localidad. Luego llegó a la ciudad alta, y entonces la mortandad ya fue mucho mayor (...)" (Tucídides, *Guerra del Peloponeso* II, 48, Edición Gredos).

faringe y la lengua quedaban enseguida inyectadas y la respiración se volvía irregular y despedía un aliento fétido; posteriormente, estornudos, ronquera y una tos violenta, hasta llegar al estómago y provocar vómitos, espasmos y úlceras, mientras que por el exterior, el cuerpo se veía rojizo, cárdeno y con ampollas. Así, la gente buscaba sentirse mejor y se arrojaba a los pozos de agua y bebían desesperados, aunque padecían de cansancio, insomnio y muchos perdieron partes de su cuerpo y hasta tuvieron amnesia (*Guerra del Peloponeso*, II, 49).

En segundo lugar, nos referimos a la Peste Antonina que se desarrolló en el siglo I en el Imperio romano, bajo el gobierno de los Antoninos, de ahí su nombre, aunque también se le llama “Peste de Galeno” porque fue este médico quien describió la peste en su *Methodus medendi vel de morbis curandis* (libro XIV). También dio testimonio de ello el historiador Dión Casio en su *Historia romana*. Fue una epidemia de viruela o sarampión que asoló a Roma desde el Cercano Oriente por medio de los soldados que llegaron de las guerras contra el Imperio parto, y produjo entre 5 y 10 millones de muertes. En la *Historia Augusta*, en el capítulo dedicado a Marco Aurelio (21, 6)⁵⁷ se relata sobre esta plaga en el contexto de la guerra.

⁵⁷ “Y dado que la pestilencia todavía estaba furiosa en este momento, revivió con celo el culto a los dioses y entrenó esclavos para el servicio militar, tal como se había hecho en la guerra púnica, a quienes llamó Voluntarios, siguiendo el ejemplo de los Volones. También armó a gladiadores, llamándolos los Condescendientes, y convirtió incluso a los bandidos de Dalmacia y Dardania en soldados. Además, armó a las Diogmitas e incluso contrató a auxiliares de entre los alemanes para el servicio contra los alemanes. Y además de todo esto, procedió con todo cuidado a alistar legiones para la guerra marcomannica y alemana. Y para que todo esto no resulte gravoso para las provincias, llevó a cabo una subasta del mobiliario del palacio en el Foro del

Crisis sanitarias en el Medioevo

Siguiendo el estudio de Morony (2007, 59), la literatura de la Siria antigua testimonia acerca de la primera pandemia de peste bubónica que tuvo lugar entre 541 y 749, cuyo comienzo fue contemporáneo al brote que tuvo el Imperio bizantino de Justiniano. Recibe el nombre del emperador del Imperio romano de Oriente que era el estadista más importante del momento y que se contagió y recuperó de la peste. Este primer brote de peste bubónica procedía de la bacteria *Yersinia Pestis* de origen oriental, y no solo afectó al Imperio bizantino, sino también a las demás costas mediterráneas, Europa y el Cercano Oriente. Se prolongó desde el siglo VI cuando comenzó hasta el VIII y en total dejó entre 15 y 100 millones de muertes. El historiador Procopio es contemporáneo de Justiniano y habla de la epidemia en su *Historia de las Guerras I y II* “La Guerra Persa”. En ese mismo contexto y como consecuencia de la expansión de la peste, en el Imperio sasánida tuvo lugar la Plaga Sheroe entre 627 y 628 y acabó con gran parte de su población, incluyendo a su *sha*, Kavad II Sheroe, de quien proviene el nombre de la plaga.

En segundo lugar, abordamos la Gran Peste o Peste Negra, conocida por todos. Su origen tuvo lugar en 1346 cuando barcos con productos de Oriente llegaron a Messina, Sicilia. Desde allí, las ratas y pulgas comenzaron a transmitir la bacteria *Yersinia Pestis* por una pulga: de este modo, la rata se convierte en un reservorio para la bacteria, mientras

Trajano Deificado, como hemos contado, y vendió allí, además de túnicas y copas y jarras de oro, incluso estatuas y pinturas de grandes artistas. Abruma a los marcomanos mientras cruzaban el Danubio y devolvía el botín a los provinciales” (Marco Aurelio. *Historia Augusta*, 21, p. 6).

que la pulga en un vector de transmisión (Quinlan, 2020, 44). Cuando la enfermedad se tornó respiratoria, fue cada vez más letal, y se fue extendiendo a Marsella, Túnez, Roma y Florencia, y luego al resto de Europa. Ahora bien, hay que tener en cuenta que la sociedad medieval tenía una estructura socioeconómica feudal y poseía dificultades como las actuales: sobredesarrollo, escasez de alimentos, problemas ambientales, desigualdad socioeconómica, pobreza, entre otras. A comienzos del siglo XIV en Europa había veranos muy calurosos que acabaron con gran parte de la producción agrícola y contribuyó a la hambruna, sumado a que los inviernos eran muy fríos y los animales de granja no tenían el alimento suficiente y murieron de frío. Así mismo, el agua potable era un recurso escaso porque solo podían acceder quienes vivían cerca de los arroyos; todo eso, sumado a la poca higiene y la medicina precaria de la que se disponía. En consecuencia, la Peste Negra mató entre 75 y 200 millones de personas entre Europa y Eurasia entre 1346 y 1353, cuyo mayor pico de contagios y muertes fue en el año 1348. La medida principal de evitación de la propagación de la peste fue la cuarentena. Entre las expresiones de la mentalidad frente a la pestilencia pueden apreciarse las obras de arte del “arte macabro”, como también, en el *Decamerón* de Giovanni Boccaccio, en donde diez jóvenes escapan de la ciudad por la peste y cuentan distintas narraciones a lo largo de diez días que integran el libro.

Crisis sanitarias en la Edad Moderna

En este período histórico hemos colocado distintas enfermedades de gran envergadura que tuvieron lugar tanto en el Viejo Mundo como en el Nuevo. En primer lugar, hablamos de América luego de la conquista europea en el siglo XVI. El Imperio azteca y el Imperio incaico fueron doblemente abatidos: por la masacre de la dominación extranjera y por las enfermedades que los españoles trajeron desde su continente, si bien ellos ya tenían cierta inmunidad frente a las plagas que ya habían atacado en Europa, pero los americanos no habían tenido contacto alguno con las mismas hasta entonces. Los aztecas sufrieron de los síntomas *cocoliztli* -enfermedad, pestilencia, viruela-, *huey zahuatl* -lepra- o *totomonaliztli* —ampollas—. La principal enfermedad que destruyó a los americanos fue la viruela, pero también llegaron varicela, cólera, difteria, gripe, malaria, sarampión, escarlatina, infecciones de transmisión sexual, tifoidea, tífus, tuberculosis, tos ferina y el resfriado común. Se estima que aproximadamente 200.000 aztecas fallecieron. Una de las fuentes más importantes sobre esta crisis fue el monje español Fray Toribio de Benavente Motolinía con *La historia de Indios de la Nueva España* (1541).

Con respecto al Imperio inca, dominado por Francisco Pizarro entre 1532 y 1533, también fue doblegado por las pestes llegadas de Europa al igual que los Mesoamericanos. La viruela mató a la mitad de la población inca durante la primera epidemia. Posteriormente, hubo un brote de tífus en 1546, uno de influenza y de viruela en 1558, otro de viruela en 1589, uno de difteria en 1614 y uno de sarampión en 1618.

En África, además del episodio nefasto del establecimiento de la esclavitud y del comercio de los cautivos hasta América, se sufrió el flagelo de la llegada de nuevas enfermedades, tales como la fiebre amarilla, que era una enfermedad hemorrágica como el ébola⁵⁸, causada por un virus transmitido por el virus *Aedes Aegypti*.

En Europa, concretamente en Italia, entre 1629 y 1631 se produjeron múltiples brotes de peste bubónica producida por *Yersinia Pestis* y se conoce como Peste de Milán. Tuvo lugar en el norte y centro de Italia y en todas las regiones en donde llegó, acabó con cientos de personas. En este contexto se desarrolla la novela *I promesi sposi* de Alessandro Manzoni (1840).

También en Europa pero en la Inglaterra del siglo XVII se produjeron varias plagas denominadas “Pestes de Londres”⁵⁹ en la Edad Moderna. Fue una epidemia de peste bubónica ocasionada por la bacteria *Yersinia Pestis*, al igual que la Peste de Justiniano, la Peste Negra y la Peste Italiana. Su gran brote tuvo lugar desde 1665 a 1666 y este último año dio mucho que hablar en la superstición popular por su atribución maligna. Mató alrededor de 100.000 personas en Londres y posiblemente hasta 750.000 en Inglaterra (Quinlan, 2020, 105). Se utilizó la

⁵⁸ Su nombre proviene del río Ébola, ubicado en la República Democrática del Congo en África.

⁵⁹ Consultar: Clarín Internacional (2020). *Hallazgo: Londres habla de un folleto contra la Gran Peste de 1665 y su similitud con los pedidos de hoy por el coronavirus*, Diario Clarín, publicado el 23 de setiembre de 2020. https://www.clarin.com/internacional/londres-habla-folleto-gran-peste-1665-similitud-pedidos-hoy-coronavirus_0_fpliMKDiv.html#:~:text=En%201665%20D1666%20apareci%C3%B3%20la,las%20pulgas%20de%20las%20ratas.&text=La%20leyenda%20dice%20que%20podr%C3%ADan%20pertener%20a%20v%C3%ADctimas%20de%20la%20Peste%20Negra

cuarentena,⁶⁰ al igual que en la Peste Negra. Entre las enfermedades se encuentran: hidropesía, disentería, parto —o síndrome de muerte súbita del lactante—. Para combatir la enfermedad, los médicos usaban su “traje de peste” inventado por Charles de l’Orme, médico de la Casa Real de Médici y médico en jefe de la monarquía francesa.⁶¹ Además de este flagelo, se sumó el voraz incendio conocido como “Gran Fuego de Londres”.

Crisis sanitarias en la Edad Contemporánea

En el siglo XIX hubo una gran pandemia de cólera, enfermedad ocasionada por la bacteria *Vibrio cholerae* cuyo origen fue en la India, que existe aún hoy, pero que en su momento arrasó con gran parte de la población mundial. Tuvo distintos brotes: en 1817, en 1829 y 1852 y fue de alcance mundial, por eso, pandemia, propagada por la extensión del proceso de la Revolución Industrial. Entre los síntomas estaban la diarrea, los vómitos y la deshidratación. En la recepción literaria posterior podemos mencionar a *El amor en los tiempos de cólera* de Gabriel García Márquez (1985). En Argentina⁶² llegó como epidemia hacia 1859 y se sumó a otros problemas como la Guerra de Paraguay (1865-1870) y la llegada de la fiebre

⁶⁰ Más información acerca de la cuarentena en la Londres del siglo XVII: Zach Purser Brown en The Washington Post (2020). Bubonic plague was so deadly an English village quarantined itself to save others. <https://www.washingtonpost.com/history/2020/03/02/bubonic-plague-coronavirus-quarantine-eyam-england/>

⁶¹ Enrique IV, Luis XIII y Luis XIV.

⁶² Se recomienda consultar *El cólera en la Argentina durante el siglo XIX*, <http://rasp.msal.gov.ar/rasp/articulos/volumen37/51-54.pdf>

amarilla. Esta última, ocasionada por el mosquito *Aedes* ya había tenido varios brotes de infección en el pasado, tales como en el comercio de esclavos hacia América, pero en el siglo XIX tuvo nuevos brotes.

En el siglo XX se produjo la pandemia de gripe de 1918 denominada Gripe Española, ocasionada por el influenza-virus A subtipo H1N1. Estalló justo cuando terminaba la Primera Guerra Mundial, aunque están vinculadas como una doble hélice de guerra y enfermedad (Quinlan, 2020, 263). Si bien se conoce como ese nombre o como “tracazo”,⁶³ la pandemia no tuvo nada que ver con España, aunque enfermó gravemente al rey español, Alfonso XIII, de ahí su nombre. La pandemia fue completamente inesperada e infectó a más de mil millones de personas en todo el mundo y mató entre 50 y 100 millones de personas. Entre sus síntomas podemos mencionar escalofríos, fiebre alta, dolores musculares, cefaleas, tos seca y malestar general. Entre los enfermos estuvieron personajes célebres, como el mismo rey Alfonso XIII de España, el emperador de Alemania Guillermo II Hohenzollern, el pintor Edvard Munch, el sociólogo Max Weber, el presidente de Estados Unidos Woodrow Wilson

⁶³ De acuerdo con el diario *La Voz de Galicia* (18/05/2018): “Se la conoce como *gripe*, palabra francesa que se empleaba en el sentido de gancho, garra y capricho, porque la enfermedad te agarra caprichosamente, o como *influenza*, vocablo italiano que alude a la creencia de que su origen estaba vinculado al aire, la temperatura, las estrellas o las mismas. En España coloquialmente se le llamó «tracazo», porque golpea como una tranca y quiebra las fuerzas dejándote molido; también se denominó con sorna «el correo» o «la correspondencia», quizás porque llegaba con las cartas”. Consultar: Xosé Alfeirán “*La fiebre de los tres días acabó siendo el «tracazo» o «la epidemia reinante»*”, *Diario La Voz de Galicia*, 28 de mayo de 2018. https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/coruna/coruna/2018/05/28/fiebre-tres-dias-acabo-siendo-tracazo-epidemia-reinante/0003_201805H28C4991.htm

y el futuro presidente estadounidense Franklin D. Roosevelt, entre otros. En el caso argentino, la propagación de la gripe fue muy rápida, por lo que es posible que el ferrocarril en tanto principal medio de transporte y de comunicación haya sido uno de los factores fundamentales para expandir el fenómeno (Carbonetti, 2010, 164).

Finalmente, llegamos a nuestros días. Los denominados 'coronavirus' no son nuevos, aunque los investigadores creen que el ancestro común más reciente del virus existió hace unos 10.000 años. Su nombre proviene de la palabra latina para "corona" o "halo" o de la palabra griega *korone* para referirse a una "guirnalda" o círculo que aparece en el virus en una vista microscópica. Genealógicamente, el mismo proviene del *Riboviria*, mientras que "coronavirus" es el nombre común de *Coronaviridae*, es decir, la familia a la que pertenece. Así pues, estos virus causan enfermedades en mamíferos y aves. Tenemos conocimiento de la actual pandemia ocasionada por el SARS-CoV-2 desde finales de 2019, cuyo origen se atribuye a la ciudad de Wuhan en China. Hasta entonces, este virus se ha expandido por todos los continentes y ha causado estragos en todos los aspectos de la vida humana, tal como la conocíamos hasta hace poco tiempo. Afortunadamente, distintos laboratorios han elaborado múltiples vacunas para paliar la pandemia, pero aún siguen apareciendo nuevas cepas, problemática que se suma a los malos hábitos que muchas personas alrededor del mundo están ejerciendo por ignorancia en torno al tema o por desobediencia, o por otros motivos. Lo cierto es que todos tenemos que estar unidos en este momento nefasto de la historia de la humanidad que nos ha tocado presenciar y del cual somos protagonistas. De acuerdo con la

actualización de datos acerca de la pandemia publicados en el sitio web *World Health Organization (WHO)*, al día de la fecha sábado 1 de abril de 2023, en el mundo hay un total de 761.402.282 de contagiados y 6.887.000 de decesos.⁶⁴

Conclusiones

Los principios explicativos de la historia y de las ciencias sociales, tanto en investigación como fundamentalmente en la docencia, surgen naturalmente a partir de cuestionarnos acerca de nuestro presente, concretamente si hay una crisis de gran envergadura como la que atravesamos toda la humanidad en pleno 2022. A lo largo de los períodos históricos que abordamos a lo largo del trabajo hemos observado todos los principios explicativos mencionados al comienzo, al punto que comenzamos con el de universalidad al referirnos al estudio de las crisis, en este caso, sanitarias, problemáticas constantes a lo largo del tiempo y del espacio.

Más allá de las barreras geográficas e históricas, vemos cómo en tiempos antiguos, en dos culturas distintas —Grecia y Roma—, una enfermedad se presenta como crisis y revoluciona toda la estructura social y acaba con gran parte de la población. El actor social histórico, representado en el pueblo, los gobernantes y médicos interviene como víctima de la enfermedad o como sobreviviente, en busca de una posible cura, e interactúa

⁶⁴ World Health Organization (WHO) (29 de marzo de 2023). *WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard*. Recuperado el día 1 de abril de 2023. <https://covid19.who.int/>

con otros humanos y con el ambiente. Existe una multicausalidad, que puede provenir de viajes, guerras u otros motivos. Hay una relatividad con respecto a su interpretación, como por ejemplo, si la peste antonina fue una epidemia de viruela o de sarampión o de ambas.

En el Medioevo nuevamente apreciamos la distancia geográfica e histórica y, más allá de ello, encontramos semejanzas en características recurrentes, que también se advierten en las crisis sanitarias de la Antigüedad y que se repiten hoy en día con la pandemia de coronavirus. También se advierten los descuidos de los actores históricos, es decir, los humanos, frente a la peste, a través de una intencionalidad. También, hay relatividad frente a la explicación de su origen y su desarrollo.

En la Edad Moderna podemos interpretar de nuevo la presencia de cambios y continuidades; entre estas, persisten síntomas, decesos, virus y bacterias que producen las pestes. Los actores históricos siguen siendo los humanos, en tanto víctimas o en tanto actores que intervienen frente a las enfermedades. Hay una multicausalidad en sus respectivos orígenes y en ello difieren. Vemos distintos escenarios geográficos: Asia, Europa, América y África.

A medida que avanzamos en la lectura de este trabajo, también nos aproximamos en el tiempo hacia nuestra realidad. Cada vez es más posible acercarnos a una empatía histórica debido a la percepción temporal con respecto al contexto cronológico en cuestión, estableciendo una estrecha relación entre presente y pasado, entre pasado y presente. Pero no es solo en comparación con los

procesos históricos de un período y otro, sino entre nuestro presente y las múltiples veces en que la humanidad ha atravesado situaciones similares.

Consideramos que esta primera aproximación al análisis de las crisis sanitarias a la luz de los diseños curriculares a los que hemos aludido puede ser relevante para la interpretación de la historia en las experiencias áulicas, a través de la comprensión del pasado en tanto proceso histórico y no como una mera concatenación de determinados sucesos considerados relevantes. Partiendo desde esta perspectiva, la historia como proceso está signada por la complementación de cambios y continuidades, y no por la confrontación entre los mismos, en donde entran en juego los principios explicativos de la historia y de las ciencias sociales, tales como universalidad, espacialidad, temporalidad, modalidad, actividad-evolución, intencionalidad, interdependencia, causalidad, identidad y/o relatividad, en donde convergen la historia académica y la historia enseñada o escolar. Así, pues, el pasado no es pasado como tal, ni el presente es solo presente, sino que existe un intercambio constante entre ambos, de modo que una crisis como la actual nos induce a la reflexión acerca de las crisis pasadas para entender la del presente o proyectarnos hacia otras posibles crisis que tengan lugar en el futuro, dentro de nuestra enseñanza en las aulas. Nada está dado o acabado, sino que todo está por construir. Somos actores históricos activos que interactuamos permanentemente debido a nuestra condición humana, ya sea nosotros o los del pasado pero que, a su vez, nos proyectamos hacia el futuro.

Referencias


- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Vol. 306. Paidós.
- Carbonetti, A. (2021). Gripe española y coronavirus en Argentina: leer el pasado y entender el presente. En: *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 28, 307-311.
- Carbonetti, A. (2010). Historia de una epidemia olvidada: la pandemia de gripe española en la Argentina, 1918-1919. *Desacatos*, (32), 159-174.
- Chartier, R. (2005). El presente del pasado: escritura de la historia, historia de lo escrito. Universidad Iberoamericana.
- Diseño Curricular De Educación Secundaria, Ciencias Sociales (2012). Provincia de Córdoba.
- Diseño Curricular Educación Secundaria, Ciencias Sociales 1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6° años* (2007). Provincia de Buenos Aires.
- Diseño Curricular Educación Secundaria, Ciencias Sociales (2015). Provincia de Chubut.
- Diseño Curricular Provincial. Bachiller En Ciencias Sociales (2015). Mendoza: Dirección General de Escuelas.
- Funes, A. G. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. En: *Revista Escuela de Historia*, 1(5), 91-102.
- García, A. (2021). Del presente al pasado. Introducción a los fundamentos de la Historia y la Historiografía. En: *Revista De Historia Universal*, 1 (23), 39-83. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/revhistuniv/article/view/4652>
- García, A. A.; Hernández, L.; Becerra, M. I.; Vásquez, M. G.; Naciff, N.; Riggio, C. A.; Samsó, M. F.; Verstraete, M. A.; Elaskar, M. R.; Puebla, N.; Hernández, L.; Pereyra, Y.; Aladino, R.; Gómez, P.; Sartorio, A.; Perinetti, A.; Morales, J.; Martínez, H.; Cortes, F.; Díaz, R. M., (2019). *La cultura bajo la lupa*. EDIFYL. <https://bdigital.uncu.edu.ar/14084>
- García Ruiz, A. L., & Jiménez López, J. A. (2014). Los principios de cambio-continuidad: base para la comprensión de los hechos históricos y sociales. Su aplicación en el aula. En: *Educación y futuro digital*.
- Hays, J. N. (2005). Epidemics and pandemics: their impacts on human history. *Abc-Clio*.
- Historia Augusta* (1989). (Edición de Picón, V. y Cascón, A.). Akal Clásica.
- Huremović, D. (2019). Brief history of pandemics (pandemics throughout history). En: *Psychiatry of pandemics* (7-35). Springer.

- Ibagón Martín, N. J., y Minte Münzenmayer, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima*, (31), 107-131.
- Kaur, H.; Garg, S.; Joshi, H.; Ayaz, S.; Sharma, S. & Bhandari, M. (2020). A review: Epidemics and pandemics in human history. *International Journal of Pharma Research and Health Sciences*, 8(2), 3139-3142. DOI: 10.21276/ijprhs.2020.02.01
- McNeill, W. H. (1976). *Plagues and Peoples*. New York: Anchor Press.
- Morony, M. G. (2007). 'For Whom Does the Writer Write?': The First Bubonic Plague Pandemic According to Syriac Sources. En: Little, L. K. (Ed.). *Plague and the End of Antiquity The Pandemic of 541-750*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciencias Sociales (2007). Consejo Federal de Educación.
- Piret, J. & Boivin, G. (2020). Pandemics throughout history. *Frontiers in microbiology*, 11.
- Quinlay, H. E. (2020). *Plagues, pandemics and viruses: from the Plague of Athens to Covid-19*. Michigan: Visible Ink Press.
- Ruiz, A. L. G. & García, J. C. (2017). El modelo de principios científico-didácticos para la enseñanza de la geografía e historia implementado en imágenes. En: *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 52-72.
- Rüsen, J. Y Kozlarek, O. (2009). Humanismo en la era de la globalización: desafíos y perspectivas. Biblos.
- Saberes indispensables para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria (2012). Mendoza: Dirección General de Escuelas.
- Stone, L. (2014). *Past & The Present*. Boston: Routledge.
- Tucídides (1990). *Guerra del Peloponeso*. (Calonge Ruiz, J. y Torres Esbarranch, J. J. trads.). Gredos.

La mercantilización del agua en el marco del neoliberalismo: el caso de Mendoza de diciembre de 2019⁶⁵

Ricardo Andrés Aladino

ricardoaladino90@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4396-1915>

Introducción

El presente trabajo es un ejercicio de reflexión que pretende aportar a una más vasta pesquisa acerca de la mercantilización creciente de bienes públicos, entre ellos el agua, como problema social, económico y político, mediante el análisis genealógico del arte de gobierno neoliberal, la crítica a la biopolítica neoliberal y su paradigma de dualización-separación sociedad vs. naturaleza y el abordaje histórico de la lucha popular mendocina en defensa de la Ley Provincial 7.722 de diciembre de 2019.

A este respecto nos preguntamos: ¿Por qué dar cuenta de la génesis del neoliberalismo? ¿Pueden la Teoría Política y

⁶⁵ En la elaboración de este trabajo agradecemos la colaboración y asesoramiento de la Maestranda en Estudios Latinoamericanos, Paloma Nilnahia Giménez (Facultad de Ciencias Políticas, Universidad Nacional de Cuyo), y del Dr. en Geografía, Facundo Rojas (Departamento de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo).

del Estado en América Latina, la Historia Ambiental, la Ecología Política y la Crítica Decolonial ser herramientas teórico-metodológicas que alienten los pertinentes cuestionamientos a los procesos de acumulación y desposesión⁶⁶ de la formación socioeconómica capitalista en su fase neoliberal?, ¿coadyuvan a la emergencia de modelos alternativos basados en el respeto y cuidado del medioambiente y fundados en la solidaridad colectiva? ¿En qué sentidos lo son? ¿Estas perspectivas son capaces de avanzar en el abordaje de una realidad tan compleja como la presente, atravesada por el flagelo de la crisis sanitaria por la pandemia de coronavirus aún en curso? ¿Qué valores presentan la visión de pueblos indígenas actuales que en su conjunto entienden a la sociedad humana en y dentro del medio natural? ¿Cuáles son los aspectos que nos permiten considerar la significancia histórica de la lucha de mendocinos y mendocinas en defensa del agua? Abordaremos estas preguntas a lo largo del desarrollo de nuestro estudio.

La hipótesis que sostenemos es que la cuestión del agua tiene un carácter transversal en las políticas de gobiernos latinoamericanos, su apropiación y privatización constituyen factores clave en la acumulación capitalista pero que ponen en peligro las condiciones mismas de toda

⁶⁶ Desde la Geografía Crítica, el teórico social marxista británico David Harvey (85) plantea el concepto de la acumulación por desposesión como rasgo distintivo del capitalismo contemporáneo, en su artículo “El ‘nuevo’ imperialismo: acumulación por desposesión” publicado por primera vez en 2004 en la revista *Socialist register*. Remite al rol permanente de las prácticas depredadoras, el fraude, la violencia que suponen la mercantilización de nuevos ámbitos y bienes que hasta el momento estaban al margen. Estos procesos nos permiten comprender la violencia creciente sobre poblaciones y el medio natural (Harvey, 2004: p. 3 y ss.).

vida humana y no humana en el planeta. Es por ello que urge cuestionar esta forma de colonización de bienes públicos –que pertenecen a cada uno, cada una, de nosotros y nosotras– y proponer modelos o sistemas diferentes que no impliquen ni el fin de la biodiversidad ni el empobrecimiento sostenido de vastos sectores sociales. Todo el mundo, con Abya Yala⁶⁷ incluido, tiene que estar firme en la defensa del medio, defensa que solo será posible con la unión de los pueblos.

Como objetivos generales nos proponemos sistematizar las principales notas características de la genealogía del neoliberalismo, asimismo, referir acerca del contexto actual en lo que a paradigmas e instituciones implicadas en la desposesión de bienes incumbe. En estrecha relación con estos objetivos generales, nos planteamos como metas específicas abordar el paradigma alternativo *Altépetl*⁶⁸ de los pueblos originarios y reconstruir analíticamente los sucesos acaecidos en Mendoza a raíz del conflicto por la defensa del agua y el rechazo popular a la megaminería contaminante.⁶⁹

⁶⁷ *Abya Yala* es el término con que los y las indígenas Cuna, de Panamá, denominan el continente americano en su totalidad. En su lengua significa “tierra madura” o “tierra en plena madurez”. Desde mediados del siglo XX se sugiere su utilización en documentos escritos y declaraciones orales para aludir al conjunto de pueblos nativos de estas tierras.

⁶⁸ Como veremos, se trata de la cosmovisión de los pueblos nativos mesoamericanos que comprenden gran parte de la actual República de México. Esta mirada puede complementarse con el *Buen Vivir* de comunidades andinas que contempla el desarrollo sustentable, la redistribución equitativa de los recursos naturales y la riqueza.

⁶⁹ Las contiendas por la defensa del agua no son recientes. Los primeros habitantes del oasis norte de Mendoza, los y las Huarpes desde el siglo XVI, con la colonización y conquista, vienen confrontando por este tema central en

Optamos por la inclusividad de género en el lenguaje, lo cual nos lleva a rechazar el uso sistemático del masculino genérico en aras de contribuir a sentar las bases de un vocabulario –hablado y escrito– no sexista. El tiempo de redacción seleccionado es el presente histórico para las narraciones y explicaciones de hechos y procesos.

Al finalizar, expondremos las conclusiones a las que hemos arribado.

Genealogía del arte de gobierno neoliberal y periodización en Nuestra América

Las racionalidades neoliberales implican un creciente deterioro o destrucción de las condiciones de vida de amplias franjas de poblaciones y otras formas de vida no humanas (Murillo, 2020:8).

La genealogía de este arte de gobierno, que rompe con la tradición liberal y su principio de universalidad de derechos, se remonta a finales de la década de 1930 y, tras la finalización de la II Guerra Mundial, se instituye como proyecto de gobierno global de las poblaciones.

En Estados Unidos nace la matriz básica de la propaganda y de las “relaciones públicas” con estrategias que abarcan publicaciones, autores promocionados por tanques o usinas de pensamiento neoliberales y organizaciones internacionales diversas. Su punto de inflexión es la

la vida de los pueblos indígenas de Mendoza. Desconocer u omitir su lucha es otra manera más de contribuir al coloniaje.

segunda posguerra y a partir de entonces intentan gestar el gobierno de las emociones de sujetos individuales y colectivos y conformar una nueva forma de gobierno que se anuda en el propio yo y en la intimidad que cree –con error– gobernarse a sí misma (Murillo, 2020:9, 11).

Otro elemento de ruptura con la tradición clásica es la idea de que el mercado no es un producto espontáneo de la naturaleza, sino que debe ser artificialmente construido por el aparato estatal. Se trata de una construcción histórico-social que tiene que garantizarse a través de un cuadro legal que obligue a los ciudadanos (consumidores por extensión) a moverse en función de reglas mercantiles (De Büren, 2020:57-58). La libertad económica, mas no la política, es la que se tiene que restituir, esto explica –como se verá– el apoyo neoliberal a sistemas dictatoriales.

Este proyecto despliega un cálculo constante, basado en saberes científicos, técnicos y cotidianos, acerca de cómo modular –en las subjetividades y en las poblaciones diversas– la potencia de la vida mediante el azuzamiento de la pulsión de muerte, inminente y permanente crisis y debacle, cuya meta es el apoderamiento de lo común: los bienes naturales, la historia, las reglas, normas y derechos sociales para gobernar la vida humana y manipular la no humana, subordinar la fuerza de trabajo a nivel mundial a formas premodernas de servidumbre (Murillo, 2020:16, 19).

El primero de los “tanques de pensamiento” neoliberal es el *Coloquio Lippmann*, celebrado en París en 1938. Allí exponen varios de los miembros de la Escuela Austríaca: Friedrich von Hayek (célebre con la obra *Camino a la*

servidumbre que publicará en 1944, en la que cuestiona la economía planificada del socialismo y preconiza la implantación de un orden social de mercado), Ludwig von Mises (maestro de Hayek), Raymond Aron entre otros. Se propone reformar la forma estatal al servicio de las empresas para difundir e implantar una forma de gobierno empresarial.

Luego, le sigue la emblemática *Société du Mont-Pèlerin* de 1947, núcleo de una red internacional que pretende garantizar la circulación de las ideas neoliberales para desmantelar los distintos Estados de Bienestar y las opciones comunistas (Murillo, 2020:20; De Büren, 2020:49).

Una tercera organización importante de la genealogía neoliberal es la Comisión Trilateral en 1973 cuyo núcleo central es la colonización de las subjetividades individuales y de los sujetos colectivos por medio de una “revolución cultural” que debía transformar los valores de sujetos y poblaciones.

A este respecto, el neoliberalismo es visto como una contraofensiva frente a la expansión de levantamientos obreros y anticoloniales que defienden la vida que resiste, es en la disputa por la vida en la que el accionar neoliberal se inscribe (De Büren, 2020:51).

En el seno de este proyecto distinguimos dos corrientes: por un lado, la Escuela de Chicago (que tiene a Milton Friedman como uno de sus más conspicuos representantes, conocida por intervenir en el delineamiento de las políticas económicas neoliberales de la dictadura pinochetista en Chile) y la corriente

ordoliberal de raíz sajona (que incluye a miembros de la Escuela Austríaca, postula un modelo de sociedad competitiva conforme al prototipo de la empresa y una economía competitiva de mercado) (De Büren, 2020:59).

Una vez configurada la compleja genealogía del neoliberalismo resulta oportuno realizar una aproximación conceptual, la cual nos la brindan José Seoane e Inés Hayes (2020), para quienes refiere a:

(...) una mutación mucho más amplia y profunda que experimentan los distintos ámbitos societales tanto en el plano nacional como en el regional y mundial. Una transformación que se despliega en los terrenos económico, social, político e ideológico; en el entramado de las relaciones sociales así como en las relaciones entre la sociedad y la naturaleza; en el tratamiento de la cuestión social y también de la cuestión ambiental; en las formas de dominación y subjetivación social dominantes y, asimismo, en los procesos de constitución de los sujetos subalternos, sus prácticas y programáticas; en los territorios nacionales pero también en una reconfiguración de las relaciones internacionales entre los centros de poder viejos y nuevos, así como entre estos y el sur del mundo, en las disputas por la hegemonía global (...). (92)

De esta forma alude a un período particular del capitalismo que inicia su despliegue como tratamiento de la crisis del orden capitalista entre finales de la década de 1960 y principios de la década de 1970. Supone una transformación profunda del sistema mundo de la segunda posguerra (Seoane y Hayes, 2020:92-93).

Las especificidades de esta particular etapa de la formación socioeconómica capitalista se explican en tanto

ofensiva del gran capital sobre los trabajadores, sus derechos y condiciones de vida con la intensificación – concomitante– de la explotación, el despojo y el deterioro socioambiental; y sobre los pueblos del Sur del mundo con los procesos de recolonización y nuevo imperialismo.

La mercantilización ampliada, la financiarización, la concentración y centralización del capital a escala global supone, por contrapartida, la precarización y destrucción de las condiciones de existencia de cualquier forma de vida.

El largo proceso de transformaciones neoliberales en la región puede ser examinado a partir de su periodización en diferentes “olas” (Seoane y Hayes, 2020:94 y ss.).

Estas olas están relacionadas con momentos de advenimiento de resistencias que abarcan desde los movimientos de insurgencia de inspiración socialista –de los sesenta y setenta– hasta el heterogéneo entramado movimientista de grupos socioambientalistas, indígenas y partidarios de economías solidarias y comunitarias con una perspectiva de decidido cuidado del medioambiente al que no lo entienden como “algo separado” de la sociedad sino la pertenencia de esta a la naturaleza.

La primera ola abarca el período entre 1973 y 1982, tiene como momento decisivo de desbloqueo el golpe de Estado en Chile contra el presidente socialista Salvador Allende el 11 de septiembre de 1973. A partir de allí se da la apertura del ciclo neoliberal que tendrá a América Latina como laboratorio de experimentación y a la Escuela de Chicago como uno de sus faros en la producción y difusión de ideas

neoliberales. La vía elegida es la implantación de dictaduras cívico-militares en el Cono Sur y la implementación del terrorismo de Estado como forma histórico-estatal.

La segunda ola comprende desde 1982 hasta inicios de la década de 1990. En esta etapa la transición democrática se ve entorpecida por las crisis de deuda externa de muchos países, endeudamiento contraído años anteriores. Dicha crisis se explica por la decisión de la Reserva Federal de Estados Unidos de elevar las tasas de interés.

La crisis de la deuda abre paso a una tercera ola de neoliberalismo, aproximadamente entre principios de la década de 1990 y 2003. Etapa mucho más radical y profunda, en un contexto internacional signado por el derrumbamiento del bloque del socialismo existente y la renovada expansión capitalista mundial patrocinada por el Consenso de Washington.

El elemento distintivo es la extensión de políticas de mercantilización de bienes públicos, privatizaciones de empresas públicas de servicios (agua, luz, gas), flexibilización de derechos sociolaborales para abaratar costos, los cuales intensifican la desposesión de dichos bienes. Se avanza en políticas “focalizadas” que transforman el rol del Estado: debe concebirse como socio y no como agente del crecimiento para no entorpecer la eficacia de los mercados y coadyuvar en la regulación del comportamiento social. A la par de este proceso de redefinición estatal también se asiste a otro que comprende la “oenegización de la sociedad”: numerosas organizaciones civiles no gubernamentales (ONG) se

encargan de llegar a aquellos sectores y lugares en los que el gobierno por desidia o apatía no proyecta su alcance.

Asimismo, hay una resemantización de la pobreza: los pobres, como empresarios de sí mismos, son responsables de sí mismos. La acción estatal solamente debe limitarse a satisfacer necesidades básicas, es decir, atender a los “mínimos biológicos”. La pobreza tiene que contenerse en tanto no desborde ni provoque estallidos sociales, pero más que un producto resultante por falta de derechos y la exclusión del sistema, en la lógica neoliberal la pobreza es responsabilidad individual de cada sujeto que no sabe cómo conducirse ni gestionarse en la vida.

Tras las experiencias de gobiernos neodesarrollistas, posneoliberales (Hugo Chávez en Venezuela, Néstor Kirchner en Argentina, Rafael Correa en Ecuador), de corte popular y responsables de implementar políticas favorecedoras de los sectores populares, hacia 2015 se vislumbra una cuarta ola neoliberal signada por el uso despolitizante de la lucha contra la corrupción (bajo el lema “todos son lo mismo”), la defensa de la República – pero de no de la democracia–, la implementación del Estado de Derecho en tanto orden sociojurídico en el que el derecho privado está por encima del derecho público (la propiedad privada por sobre cualquier otro derecho, Estado de excepción), el *lawfare* (guerra jurídica, tecnología de gobierno para perseguir opositores, amplificadas por los *mass media* y con claros fines destituyentes), y la racionalidad del mercado como principio rector (el sentido de la vida y la muerte en función de la eficacia).

Esta última ola asume un carácter autoritario, xenófobo y violento, que se potencia en el contexto de la pandemia aún en curso (Murillo, 2020:10).

El despliegue de cada una de estas olas asume el carácter de contrarreformas neoliberales por la conculcación de derechos sociales y laborales en beneficio de la lógica mercantil en América Latina, de la que Argentina no queda exceptuada, bajo un proceso de crisis económica, acuerdos con el Fondo Monetario Internacional (FMI) y planes de ajuste, flexibilización laboral e intentos de minimización del Estado (Murillo, 2020:7).

Es en el contexto de esta cuarta ola neoliberal en la que se inserta el intento más explícito del Gobierno de la Provincia de Mendoza en diciembre de 2019 por reformar la ley 7.722 a fin de instaurar el *fracking* y la megaminería contaminante.

Biopolítica neoliberal: procesos de subjetivación en la cultura neoliberal y paradigma de capitalización de la naturaleza

El neoliberalismo construye su matriz de gobierno de las conductas asentada en la amenaza de muerte, atiende a la inmediatez e interpela una ilusoria felicidad. La angustia, la sensación de desamparo, son activamente gestionadas como formas de gobernar a distancia sujetos y poblaciones (Murillo, 2014:5).

El arte neoliberal de gobierno conforma una cultura que tiende a gobernar la vida bajo la constante presencia de la muerte como amenaza latente. Amenaza que en la cultura actual adquiere diversos rostros que van desde el inminente peligro de un desastre climático, la emergencia de una pandemia, la reconfiguración de los espacios urbanos, la colonización de los lazos de afecto, la depredación de territorios, hasta la insistencia de los medios de comunicación en significantes como “corrupción” e “inseguridad” con los simultáneos efectos despolitizantes, la ruptura de lazos sociales y la exhortación al centramiento en el cuidado de sí y al olvido del prójimo (Murillo, 2014:6).

Asistimos, desde la segunda posguerra, a una tendencia en la que se intenta configurar a la cultura hegemónica neoliberal en el sentido de gestar procesos de subjetivación que tratan de controlar la vida en todos sus aspectos (Murillo, 2014:9).

En efecto, el neoliberalismo intensifica los procesos de subjetivación en la construcción del yo como meta central de sus tácticas (Murillo, 2014:10). Esta mirada individualizante potencia las estrategias sobre las poblaciones.

Retomando la noción de “biopolítica” de Michel Foucault, es decir, el poder de administrar la vida de las poblaciones, con instrumentos simbólicos y materiales (Díaz, 2012:12), la mirada individualizante, en la racionalidad política neoliberal, no necesariamente tiende a disciplinar cuerpos para gestar docilidad, busca destituir lazos sociales, a fin

de evitar las solidaridades emancipatorias de los pueblos (Murillos, 2014:10).

En suma, el neoliberalismo, en tanto “arte de gobierno”, refiere al gobierno de las conductas de individuos y poblaciones que puede considerarse también a partir de sus racionalidades, o sea del conjunto de las reflexiones elaboradas en y sobre esta práctica de gobierno (Seoane, 2014:151).

En relación con la “cuestión ambiental” es menester destacar la relevancia social y política que ha adquirido la problemática del ambiente y la naturaleza en las últimas décadas (Seoane, 2014:152). La crisis climática, la imposición de un modelo extractivo exportador en el Sur del Mundo con sus devastadores efectos sobre poblaciones y territorios, la afirmación de la lógica del lucro por sobre otro principio social en el marco de la III Revolución Científico-Tecnológica, potencian la afectación de la naturaleza y la vida a nivel mundial sin parangón alguno, lo cual reactualiza el fantasma de un cataclismo global que amenaza con poner fin a la civilización occidental.

La problemática del ambiente hunde sus raíces históricas en la dualización antagónica de la vida societal, por un lado, y la naturaleza, por otro. Esta polaridad, en realidad, es una expresión específica-concreta de una escisión que tiene una historia larga que se remonta a los orígenes del capitalismo y constituye uno de los núcleos básicos de la cosmovisión promovida por la modernidad colonial (Seoane, 2014:152-153). Una escisión que funda la idea y práctica de la apropiación y explotación humana de la

naturaleza y, también, de la propia explotación de hombres y mujeres.

En esta dirección la dualización objetiviza e instrumentaliza la naturaleza hasta transformarla en una cosa externa e inanimada que solo debe ser considerada en términos de su productividad o rentabilidad.

La emergencia y configuración de un yo pensante –el *ego cogito cartesiano*– es antecedida en más de un siglo por un *ego conquiro* –“yo conquisto”– desplegado en la dominación y expoliación del *Abya Yala* bajo los Imperios hispano y lusitano y la imposición de la primera “voluntad de poder moderna” a los pueblos originarios de Nuestra América. Así se constituye la primera experiencia de un patrón colonial de poder aún vigente y que tiene en la modernidad eurocéntrica su gran narrativa: el carácter civilizatorio, progresivo y universal asignado a este proyecto ha servido –y sirve todavía– para justificar como inevitables los sufrimientos, sacrificios y costos de pueblos y “razas inferiores” y del territorio y la naturaleza (Seoane, 2014:154).

Este proceso, estudiado por Karl Marx bajo el título de acumulación originaria, cobra hoy una singular actualidad por las similares formas de acumulación del capital –denominadas por David Harvey como acumulación por desposesión– que caracterizan la fase neoliberal (Harvey, 2004:3 y ss.).

Durante el siglo XIX emerge la “cuestión social”, concepto acuñado por Jacques Donzelot para referirse a cierto campo de territorialidad social. Tiene un doble significado,

refiere tanto al terreno en el que se inscribe la conflictividad social posterior a 1848 como a la gestión de la gobernabilidad social en las nuevas condiciones del capitalismo del siglo XIX (Seoane, 2014:154-155). En este sentido, emerge como la comprobación de un déficit entre la realidad social capitalista y el imaginario político del liberalismo y la república.

Puede identificarse una particular redefinición de la cuestión social bajo las racionalidades de gobierno neoliberal. En este sentido, la emergencia de nuevos dispositivos vinculados a la construcción de cierta autonomización de lo social en el marco de un poder diseminado, local y vinculado con el afianzamiento de las singularidades, y de la implicación individual, donde se pierde el sueño de la política como proyecto global de transformación.

La acción política del ciudadano es sustituida por la apelación moral individual (Seoane, 2014:156).

Ambas cuestiones, la social y la ambiental, serán apropiadas y reconceptualizadas por la lógica mercantilizante del neoliberalismo.

José Seoane sitúa la emergencia de una cuestión ambiental en el contexto sociohistórico de los decenios de 1960 y 1970. Los sucesos de movilización social y el surgimiento de una programática contracultural que los caracteriza postulan una crítica al papel de la ciencia y la técnica –en relación con los procesos de tecnificación y mercantilización de la vida–, a los mitos del progreso, el desarrollo y la modernización; a los patrones de

producción, consumo y ocio; y a los efectos negativos del capitalismo sobre el ambiente de vida urbano y la naturaleza.

Una programática que emerge en respuesta a los efectos diversos que dispensa el capitalismo de posguerra, con el peligro inminente de la posibilidad del fin de la vida en el planeta, cuya crítica cristaliza en la obra de Barry Commoner de 1971 *El círculo que se cierra*, uno de los pioneros del ecologismo radical y el ecosocialismo (Seoane, 2014:156-157). Por otro lado, las críticas y resistencias a la Revolución Verde y la expansión del uso de los plaguicidas químicos como el dicloro difenil tricloreoetano (DDT), compuesto organoclorado principal de los insecticidas, el malestar ante el crecimiento de la contaminación con sus efectos en la degradación de las fuentes y cursos de agua, las emisiones de monóxido de carbono, el aumento de los desechos industriales, los reiterados derrames de petróleo; frutos de la expansión mundial de una matriz industrial basada en el uso de combustibles fósiles.

El cuestionamiento a la dualización sociedad-naturaleza, con base en el *cogito cartesiano*, propia de la sociedad capitalista, y la necesidad de considerar en la propuesta de reorganización alternativa de la vida una nueva forma de relación con la naturaleza, se hace presente así en las programáticas y prácticas subversivas y transformadoras que alimentan los horizontes emancipatorios de los años sesenta. Pero las expectativas de esa década, al igual que las de 1848, se frustran, y sobre esa frustración se constituye la emergencia de una cuestión ambiental marcada por cierta forma de conflictividad social como por cierta forma de su gestión sistémica.

En 1972 las Naciones Unidas realizan la I Conferencia sobre el Medio Humano en la ciudad de Estocolmo, cuya declaración final se convierte en la base para su posterior programa ambiental (Seoane, 2014:158). En ese año también se presenta el informe de orientación malthusiana *Los límites del crecimiento* encargado por el Club de Roma, una institución que agrupa a tecnócratas, dirigentes de empresas e investigadores con el apoyo financiero del mundo empresarial. Ambos hechos marcan el creciente reconocimiento de la problemática ambiental por parte de las élites globales, aunque ello no significa la desaparición de una política de corte negacionista respecto de la realidad del cambio climático y sus causas antropogénicas.

Así como la cuestión social se constituye de la brecha o tensión entre las promesas de bienestar asociadas a la sociedad capitalista de posguerra y sus narrativas de desarrollo y modernización, la cuestión ambiental refiere a la realidad efectiva de deterioro, degradación y destrucción de la existencia, el ambiente y la naturaleza característicos del capitalismo de ese período.

La constitución del tratamiento neoliberal de la cuestión ambiental se apoya y estructura sobre lo que podríamos considerar como un “contramito” del cristalizado históricamente en la Pachamama y la defensa de los bienes comunes naturales (Seoane, 2014:160).

En los años setenta hace su aparición la corriente “ambientalismo de libre mercado”, que luego se complementará con la perspectiva de la ecología de mercado, que inspiran ciclos de políticas neoliberales y

promueven la resolución de la antinomia entre el crecimiento económico y la defensa del ambiente: establecer claros y efectivos derechos de propiedad y la preservación y profundización del libre mercado como mecanismo de asignación de recursos y beneficios y de regulación social, construir un gobierno colaborativo entre el sector público y el privado en similar dirección de la gobernanza promovida por el ideario neoliberal (Seoane, 2014:164).

La respuesta particular a la cuestión ambiental, por parte del neoliberalismo y el *Political Economy Research Center* (PERC, de finales de los setenta), es la de asignar valores monetarios y derechos de propiedad a los bienes comunes naturales y a las múltiples formas de su uso social, incluso al deterioro del ambiente.

Durante los ochenta, el Banco Mundial y al interior del Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), se comienza a trabajar en el desarrollo y fundamentación de una contabilidad ambiental, una metódica del cálculo económico de los bienes naturales, la naturaleza y el ambiente (Seoane, 2014:164-165).

Durante los años noventa toma forma el concepto de capital natural, contracara del de capital social o humano que asigna también la racionalidad neoliberal de gobierno en el terreno de lo social, herramienta para incluir al ambiente en los cálculos económicos (Seoane, 2014:165-166).

La construcción del capital natural y de los servicios ambientales y el desarrollo de una contabilidad ambiental

se anudan mutuamente en la configuración y progreso de una racionalidad neoliberal de lo ambiental. También emerge el término “economía verde”, inicialmente vinculado al de desarrollo sustentable y que implica la intervención directa sobre una concepción societal.

En el Protocolo de Kyoto (1997), primer acuerdo intergubernamental para controlar la emisión de los gases de efecto invernadero, pueden identificarse tanto presupuestos de regulación interestatal de las emisiones contaminantes como propuestas de creación de mercados como solución a la crisis climática (Seoane, 2014:168).

En opinión de José Seoane, se trata de una fábula ecológica que se promociona al mismo tiempo que se profundiza la ofensiva extractivista ya que el papel de la economía verde no se reduce a una simple estrategia de distracción u ocultamiento. Se trata de volver cuestión económica lo verde, someterlo a la lógica del mercado (Seoane, 2014:170).

El reconocimiento de los problemas ambientales implica, en la racionalidad del arte de gobierno neoliberal, una resolución basada en incorporarlos a su propio paradigma.

Una de sus características reside justamente en la consideración de las crisis como terrenos de oportunidad para la implementación de sus transformaciones y gestiones pertinentes (Seoane, 2014:171). Los amplios procesos de mercantilización –que implican la devastación del ambiente, el despojo y desplazamiento forzado de poblaciones– vinculan estructuralmente la gestión

neoliberal de la cuestión ambiental y la crisis climática con la violencia.

De este modo, en los albores del siglo XXI, queda esbozado el paradigma neoliberal de capitalización de la naturaleza, el cual plantea la superación del antagonismo moderno entre crecimiento económico y preservación de la naturaleza, aunque a expensas de los dictámenes del mercado y la búsqueda de cuantiosas rentabilidades (Seoane, 2014:172).

La mercantilización neoliberal de los recursos hídricos frente a la cosmovisión indígena del agua en tanto *Altépetl* (Monte-Agua)

El agua es un bien natural tangible, su disponibilidad en condiciones aptas para consumo y uso de formas de vida humana y no humana, es una de las tantas garantías de habitabilidad del planeta y que hace posible la existencia de la biodiversidad. Por ello, también es considerada un bien público –algo que es de todos y todas–. Sin embargo, también en este ámbito, el neoliberalismo presenta una ruptura profunda con racionalidades de apropiación, privatización, extracción y capitalización financiera de los recursos hídricos.

Como respuesta a este otro caso de acumulación por desposesión, desde inicios de la presente centuria y en el contexto de numerosos conflictos socioambientales, acaecidos en distintos países de Nuestra América, las consignas “Agua para la vida”, “El agua vale más que el

oro” y “El agua no se negocia” adquieren gran visibilidad (Taddei, 2020:127).

Los reclamos son expresiones populares de rechazo a la promoción y al avance de distintos proyectos e iniciativas producidas en el campo de la minería, de los hidrocarburos, de la producción agroindustrial, del sector turístico y también de emprendimientos urbanos, cuyo desarrollo acarrea profundas y durables mutaciones hídricas que atentan contra el equilibrio y la reproducción ecosistémica de los territorios (Taddei, 2020:127-128).

Enmarcada en el advenimiento de la cuestión ambiental (que luego también se conocerá como “crisis de cambio climático”) entre las décadas de 1960 y 1970, la problemática hídrica comienza a ser integrada a los debates sobre la cuestión ambiental, a partir de su consideración como una nueva esfera o ámbito de valorización que permita ampliar los límites espacio-temporales del proceso de acumulación capitalista.

Así se sientan las bases discursivas de *gestión hídrica integrada*, que en estas propuestas están relacionadas a una reforma institucional que posibilite una más clara delimitación de derechos de propiedad privada sobre el agua. Esta noción –que remite a la participación del Estado, de la ciudadanía y del sector privado en la toma de decisiones en materia hídrica– se transforma en el sustento conceptual del paradigma neoliberal de tratamiento del agua (Taddei, 2020:132-133).

El avance neoliberal también incluye una veta organizacional: La I Conferencia de las Naciones Unidas

sobre el Agua, realizada en Mar del Plata en marzo de 1977, sanciona el Plan de Acción de Mar del Plata que sienta las bases de la estadística hídrica como recurso importante en el proceso de resignificación del agua como un bien escaso, cuestión determinante para elaborar un paradigma fundado en la gestión *responsable* del agua (Taddei, 2020:135-136).

Con posterioridad, la dictadura pinochetista promulga el Código de Aguas en 1981, caso pionero y emblemático del proceso de mercantilización hídrica, ya que por primera vez una legislación nacional hace un explícito reconocimiento del agua como bien económico.

En la década de 1990, bajo el impulso del Consenso de Washington, las políticas de valorización económica del agua intensifican su promoción a escala global. A este respecto, la Conferencia sobre Agua y Medioambiente en Dublín en enero de 1992 aprueba la Declaración de Dublín sobre Agua y Desarrollo Sostenible con principios que sustentan la gobernanza hídrica: el agua dulce como recurso finito, la gestión y desarrollo hídrico con base en un enfoque participativo, el valor económico de este recurso fundamenta su constitución como bien económico (y por extensión escaso) (Taddei, 2020:137-138).

Desde entonces, el Consejo Mundial del Agua (WWC, por sus siglas en inglés) y la Asociación del Agua (GWP) pasan a ser importantes actores de la gobernanza hídrica mundial que promueven la mercantilización del agua.

Años después en el II Foro Mundial del Agua realizado en La Haya, Holanda, se admite la crisis hídrica como

consecuencia de la crisis ambiental y del cambio climático. Sin embargo, atañe como principal causa las formas erráticas de gestión y como solución la participación integrada de los actores en la escala reducida de la cuenca hidrográfica.

Estos principios de Dublín influyen decididamente en la conformación del actual paradigma de la Gestión Integrada de Recursos Hídricos (IWMR) que reconoce al agua como derecho, bien económico y recurso ambiental fundamental. El mismo funciona como dispositivo de intervención política para transformar al agua en mercancía e inscribir derechos de propiedad privada sobre este bien (Taddei, 2020:140).

Asimismo, promueve una modalidad despolitizante y desdemocratizadora de participación de la sociedad civil, en consonancia con el proceso de “oenegización de la sociedad”, al considerar que los ambientes y las configuraciones hidráulicas son construcciones socio-físicas históricamente producidas. No obstante, la perspectiva de la ecología política del agua critica de este paradigma su omisión de las relaciones de poder y las construcciones sociales (Taddei, 2020:142).

Dicho paradigma, discurso dominante de la gobernanza mundial del agua, estructura su narrativa en el clivaje de dos factores principales: la escasez natural y una gestión institucional inadecuada. Esto se complementa con cifras poco alentadoras aportadas por el Informe Mundial de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo de los Recursos Hídricos de 2020: solamente el 0,3% del agua del planeta es utilizable por los seres humanos y eso se agrava con el

crecimiento anual del consumo mundial que asciende al 1% (Taddei, 2020:143, 147).

Otro dato alarmante es que las reservas de agua dulce del mundo están cada vez más contaminadas con residuos orgánicos, patógenos, fertilizantes y pesticidas, metales pesados y contaminantes emergentes, lo cual hace del discurso de la escasez, mal uso y contaminación una triste realidad.

Pero estos procesos de privatización y despojo hídrico se enfrentan a múltiples y emblemáticas experiencias de resistencia siendo la Guerra del Agua en Cochabamba, Bolivia, en el año 2000, el caso más emblemático por la lucha en contra de la privatización de la red pública de distribución del agua (Taddei, 2020:149). Otro tanto reside en el Foro Mundial Alternativo del Agua (PWWF), realizado en Nueva Delhi, India, en 2004, el primero de los organismos que presiona para que, hacia el año 2010 la Asamblea de las Naciones Unidas y el Consejo de Derechos Humanos aprueben la Resolución 64/292 que reconoce el derecho al agua potable como derecho humano, verdadero hito.

Más allá del reconocimiento del derecho humano al agua potable, el paradigma hídrico hegemónico invisibiliza que el problema del agua no es solo una cuestión de gestión y tecnología o también escasez de lluvias, es más bien una cuestión de poder social: el resultado de la injusta distribución de los suministros de agua potable (Taddei, 2020:155-156).

Otra forma de resistencia es la que forjan los movimientos socioambientales amparados en las consignas de justicia y soberanía hídrica, empleadas en tanto herramientas de debate y acción para rebatir la mercantilización de este vital recurso. Gracias al empuje de estos movimientos y lo que revelan los datos, la retórica neoliberal de las políticas de provisión democrática del agua quedan en el nivel de la discursividad (Taddei, 2020:157).

En el plano de la acción concreta encontramos la cosmovisión de los indígenas que habitan la actual República de México. Dicha cosmovisión es estudiada en profundidad por el Dr. José Luis Martínez Ruiz⁷⁰, quien sostiene que los diferentes pueblos originarios de México – en contraposición a lo que hemos definido como paradigma moderno de dualización naturaleza vs. sociedad y paradigma de mercantilización del recurso hídrico– mantienen un referente que ha permanecido durante los últimos 500 años y se prolonga hasta nuestros días y alude a la tierra, el agua y el cielo como una unidad orgánica, cuyos elementos naturales, es decir, las fuerzas y energías que mantienen y originan lo que la ciencia moderna denomina los ciclos naturales, están representadas y simbolizadas por entidades cósmicas divinizadas y sujeto a ceremonias, rituales y festejos (Martínez Ruiz, 2014:2-3).

El binomio tierra-agua, que en lengua náhuatl se denomina *Altépetl* (Monte-Agua), sintetiza esa unión y funciona como referente cultural que influye en la

⁷⁰ Antropólogo mexicano, especialista en dimensiones sociales y culturales del medioambiente.

estructura socioeconómica de las sociedades indígenas. En este sentido, las culturas de los pueblos indios en su relación con la naturaleza y el cosmos se han manejado por esta cosmovisión que implica una concepción del mundo y un modo de vida que estructura, da coherencia y significado a la comunidad que comparte intersubjetivamente y socialmente una imagen del cosmos.

Esta cosmovisión explica que en estas comunidades sea ajena y extraña la racionalidad neoliberal de mercantilización. Para ellos y ellas, el agua, además de ser un recurso vital para la sobrevivencia y el desarrollo (cultivos agrícolas y ciclos de las plantas), es un elemento divino que hombres y mujeres deben rendir ofrenda y preservar como un don precioso (Martínez Ruiz, 2014:4).

En suma, desde la cosmovisión actual de los pueblos nativos mesoamericanos, el agua no puede separarse de su matriz original (ciclo hidrológico, suelo, subsuelo, bosque y cosmos) que constituye su territorio, la conexión con la naturaleza es profunda. Así lo entienden y así lo ponen en práctica.

La ofensiva neoliberal contra el agua de Mendoza y la reacción popular de diciembre de 2019

El 20 de junio de 2007 se sanciona la Ley Provincial 7.722 que limita la utilización de sustancias y productos químicos que puedan implicar un daño considerable sobre el agua –recurso escaso en Mendoza– y contaminación ambiental por derivados tóxicos (Wagner, 2020:85).

Expresa el sentir y el consenso social de la inmensa mayoría de mendocinos y mendocinas en cuanto al cuidado del agua y la innegociable protección del medioambiente.

Esta normativa se inspira en el movimiento “Frente Diamante” que surge en el Departamento San Carlos ante el primero de los tantos intentos gubernamentales de imponer la minería contaminante en la provincia: la tentativa del entonces gobernador radical Julio Cobos (2003-2007) y su ministra de Economía, Laura Montero, por promocionar en el Encuentro Mundial de Minería en Toronto, Canadá, el potencial de negocios de la Cordillera de los Andes mendocina para las trasnacionales mineras en 2005.

Desde entonces, un *lobby* minero local e internacional presiona sobre las gestiones de turno con base en el infundamentado argumento de inconstitucionalidad de la norma. Esto explica el segundo intento por imponer la minería contaminante: de la mano del exgobernador peronista Francisco Pérez (2011-2015) que, tras negociaciones con la Minera San Jorge, provoca la reacción de vecinos y vecinas de la localidad de Uspallata quienes logran frenar todo proyecto.

Sin embargo, la tercera oportunidad de satisfacer los intereses del *lobby* minero, hasta el momento la más grave por el alto impacto y rechazo social, es la del actual gobernador radical Rodolfo Suárez.

En efecto, el 19 de diciembre de 2019, a pocos días de asumir la gobernación, Rodolfo Suárez anuncia

públicamente la modificación de la Ley 7.722 para flexibilizar el uso de sustancias químicas tóxicas (cianuro, ácido sulfúrico y mercurio), habilitar el *fracking* (fractura hidráulica, método de perforación para la obtención de gas y petróleo) bajo el argumento de generar empleo y potenciar el despegue económico de la provincia. Esto provoca la reacción de numerosas asociaciones y movimientos socioambientalistas aglutinados en torno al emblema consigna: “El agua de Mendoza no se negocia”.

El día 20 se aprueba la Ley Provincial 9.209, denominada “ley cianuro” (Wagner, 2020:88), lo cual azuza y recrudece las manifestaciones populares y callejeras de expreso rechazo social. La protesta y los disturbios sobrepasan en creces los sucesos del “Mendozazo” (acaecido del 4 al 7 de abril de 1972), por lo que se trata de la pueblada más significativa hasta el momento en Mendoza.

Sin importarle al oficialismo la reacción social, en ambas Cámaras de la Legislatura, la coalición gobernante, Frente Cambia Mendoza (UCR-PRO), en su mayoría vota a favor; la segunda fuerza electoral, el Frente de Todos (PJ-kirchnerismo), también presenta un alto porcentaje de votos positivos; situación que cambia drásticamente con el Frente de Izquierda y de los Trabajadores (tercera fuerza sociopolítica) y Protectora (cuarta fuerza) que se expresan en contra.

Durante la penúltima semana del 2019 toda la provincia se encuentra convulsionada, aún más al enterarse de los votos del oficialismo y parte de la oposición sumado al acuerdo entre el gobernador y el *lobby* minero. A estas alturas, el divorcio entre la clase política y la sociedad es

todo un hecho y un claro ejemplo de cuán arraigada está la racionalidad neoliberal de lucro de un bien público como lo es el agua.

Otro tanto significan el silencio de la prensa televisada (Canales 9 y 7 de Mendoza) que nada dice de las manifestaciones, el tratamiento mediático superficial de los matutinos hegemónicos *Los Andes* y *Diario Uno* y el posicionamiento favorable del actual presidente Alberto Fernández (Frente de Todos) a la minería.

A la Ley 7.722, “Guardiana del Agua de Mendoza”, la salva la manifestación popular, ya que el 30 de diciembre de 2019 se deroga la ley modificatoria. Por el momento, el triunfo del pueblo en favor del medioambiente está asegurado.

Conclusiones

Llegados a esta instancia, podemos decir que los propósitos planteados por este trabajo han alcanzado un grado considerable de cumplimiento, lo cual de ningún modo zanja la problemática socioambiental ni agota las posibilidades de continuar el debate y seguir cuestionando la creciente y agobiante mercantilización de los planos de la vida.

Es necesario, cuanto antes, contraponer a la racionalidad de lucro una alternativa con base en la solidaridad y el respeto del medioambiente, una subjetividad que emancipe a las personas de la alienación opresiva de los

dictámenes del mercado y los grandes grupos económicos y rescate el carácter público de bienes naturales y sociales que no pueden ni deben ser privatizados, tal el caso del agua potable.

En esa subjetividad alternativa y solidaria urge el reemplazo y superación del paradigma neoliberal que separa a la sociedad de la naturaleza en beneficio del mercado, el nuevo paradigma socioambiental requiere recuperar, al estilo de los pueblos originarios, la visión de la humanidad en la naturaleza, dejar de verla como algo separado y pasible de ser expoliado, considerarnos como hijos e hijas que podemos valerlos de sus recursos, pero respetando sus ciclos. De esta manera, coadyuvaríamos en evitar una proliferación alarmante de sectores sociales empobrecidos y desposeídos de bienes materiales – también simbólicos– y la emergencia de nuevos desastres sanitarios ocasionados por el modelo agroindustrial capitalista (Ribeiro, 2020:18).

Sobre el caso de la lucha del pueblo mendocino en defensa del agua, aquí se muestra el poder que posee una sociedad movilizadora y organizada con el fin de defender un bien común que perciben como recurso estratégico y escaso. La continuidad de una movilización social, iniciada en San Carlos, es el factor que demuestra la capacidad aglutinadora que tienen las causas ambientales (Wagner, 2020:91).

La reciente pueblada mendocina deja al descubierto que las poblaciones locales tienen que participar en la decisión sobre la matriz productiva de su territorio y en el porvenir de las generaciones futuras, abriendo democráticamente

el debate sobre las alternativas de desarrollo posibles. Sin embargo, las movilizaciones no han logrado detener el desigual uso y la injusta apropiación del agua en Mendoza y otros territorios, prácticas de acumulación y desposesión que persisten.

Los desafíos futuros consisten en avanzar en debates y acciones concretas en las que el agua de Mendoza no se negocie y pueda encaminarse hacia un modelo socioeconómico y ambiental que respete las diversas formas de habitar y producir en territorio mendocino (Wagner, 2020:91-92).

Referencias

- De Büren, P. (2020). "Neoliberalismo, una aproximación a sus ámbitos de formulación discursiva". En: Murillo, S. y Seoane, J. (coord.). *La potencia de la vida frente a la producción de la muerte: el proyecto neoliberal y las resistencias*. Batalla de Ideas, Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (IEALC), Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG). 49-89.
- Díaz, E. (2012). *El poder y la vida. Modulaciones epistemológicas*. Biblos.
- Harvey, D. (2004). "El 'nuevo' imperialismo: acumulación por desposesión". 1-33. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>
- Martínez Ruiz, J. L. (2014). *Agua e identidad en la cosmovisión de los pueblos indígenas actuales*. Instituto Mexicano de Tecnología del Agua (IMTA), Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT).
- Murillo, S. (2014). "Biopolítica y procesos de subjetivación en la cultura neoliberal". En: Murillo, S. (coord.). *Neoliberalismo y gobiernos de la vida. Diagrama global y despliegues en Argentina y América Latina*. Biblos. 9-42.

Murillo, S. (2020). "Introducción". En: Murillo, Susana et al. *Futuros pensados. Encrucijadas y desafíos en tiempos de pandemia global*. Instituto Tricontinental de Investigación Social. pp. 3-4.

Murillo, S. y Seoane, J. (2020). "Prólogo". En: Murillo, S. y Seoane, J. (coord.). *La potencia de la vida frente a la producción de la muerte: el proyecto neoliberal y las resistencias*. Batalla de Ideas, Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (IEALC), Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG). pp. 7-13.

Murillo, S. (2020). "La potencia de la vida frente a la producción de muerte". En: Murillo, S. y Seoane, J. (coord.). *La potencia de la vida frente a la producción de la muerte: el proyecto neoliberal y las resistencias*. Batalla de Ideas, Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (IEALC), Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG). pp. 14-48.

Ribeiro, S. (2020). "Agricultura industrial y pandemia". En: Murillo, S. et al. *Futuros pensados. Encrucijadas y desafíos en tiempos de pandemia global*. Instituto Tricontinental de Investigación Social. pp. 15-19.

Seoane, J. (2014). "La reformulación neoliberal de la cuestión ambiental: una genealogía del paradigma de capitalización de la naturaleza". En: Murillo, S. (coord.). *Neoliberalismo y gobiernos de la vida. Diagrama global y despliegues en Argentina y América Latina*. Biblos. pp. 151-177.

Seoane, J. y Hayes, I. (2020). "Pasado y presente de Nuestra América bajo el coronashock. Neoliberalismo y sujetos subalternos". En: Murillo, S. y Seoane, J. (coord.). *La potencia de la vida frente a la producción de la muerte: el proyecto neoliberal y las resistencias*. Batalla de Ideas, Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (IEALC), Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG). pp. 90-126.

Taddei, Emilio (2020). "La pandemia de COVID-19, la transformación y la democratización del Estado y los desafíos emancipatorios de los movimientos populares en la Argentina". En: Murillo, S. et al. *Futuros pensados. Encrucijadas y desafíos en tiempos de pandemia global*. Instituto Tricontinental de Investigación Social. pp. 20-25.


Taddei, E. (2020). "Las racionalidades de gobierno neoliberal del agua. Paradigmas, tensiones y resistencias". En: Murillo, S. y Seoane, J. (coord.). *La potencia de la vida frente a la producción de la muerte: el proyecto neoliberal y las resistencias*. Batalla de Ideas, Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (IEALC), Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG). pp. 127-165.

Wagner, L. (2020). "Mendoza es hija del agua: ¿la megaminería como única alternativa?". pp. 85-92. https://farn.org.ar/iafonline2020/wp-content/uploads/2020/06/IAF_ONLINE_2020_CAP_1.5_ok.pdf

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la Historia en tiempos de pandemia en el nivel secundario. De las instituciones a las aplicaciones


María Alejandra Figueroa

prof.alejandrafigueroa@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7411-8616>

Norma Beatriz Puebla

beatriznorma2000@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8036-9008>

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo brindar una mirada sobre cómo enfrentaron en lo pedagógico-didáctico la situación emergente de la presencia del Coronavirus en el transcurso del ciclo lectivo 2020-2021 tres instituciones educativas del Nivel Medio de la provincia de Mendoza: Escuela Técnico Agrícola 4-007, Miguel Amado Pouget (Técnica) y Escuela 4-175 Dr. Eduardo Chahla (Secundario Orientado), dependientes de la Dirección General de Escuelas y el Departamento de Aplicación Docente, dependiente de la Universidad

Nacional de Cuyo. Trataremos de esbozar las diversas alternativas puestas en práctica en las citadas instituciones educativas a la hora de diseñar prácticas de enseñanza y de aprendizaje del espacio curricular de Historia, por medio del abordaje de cuatro categorías de análisis: las estrategias de enseñanza y de aprendizaje utilizadas, los recursos, las herramientas digitales y dispositivos electrónicos empleados y los modos de evaluar los saberes alcanzados. Se tomó en cuenta el espacio curricular de Historia en la Escuela Miguel Amado Pouget, en: 1º 1ª, 3º 2ª y 3º 3ª, en el caso de la Escuela Jorge Eduardo Chahla, los cursos fueron: 1º 1ª y 1º 2ª y, en el caso del DAD el curso elegido fue el 1º 3ª.

Alternativas pedagógico-didácticas puestas en marcha en los Colegios dependientes de la Dirección General de Escuelas: Escuela Miguel Amado Pouget y Jorge Eduardo Chahla

Ciclo lectivo 2020

Los primeros indicios de la presencia de un nuevo virus en nuestra provincia se remontan al mes de marzo 2020 cuando desde la Dirección General de Escuelas se eximió a todas las personas que provenían de sitios con circulación de virus concurrir a las escuelas.⁷¹ El 15 de marzo el presidente de la Nación, Alberto Fernández, emitió un comunicado en el cual se establecía la suspensión de las

⁷¹ Dirección General de Escuelas (2020, 12 de marzo). Resolución 553. Coronavirus. Resoluciones.

clases por 15 días en todas sus modalidades y niveles, además del cierre de fronteras, medida a la que adhirió nuestra provincia, bajo el formato denominado “escolaridad no presencial”. En un primer momento, los estudiantes de cada institución educativa y curso debieron cumplir con las tareas que cada docente le asignó, pero también las que aparecían en el Portal Educativo de la DGE (www.mendoza.edu.ar). Como medida alternativa, en ambos establecimientos educativos se les solicitó a los docentes la elaboración de material impreso para aquellos estudiantes que no tuvieran posibilidad de acceder a las herramientas digitales. El 17 de marzo la DGE puso en funcionamiento el Portal Educativo llamado “Escuela Digital”. Allí se concentró el conjunto de propuestas de actividades discriminadas por nivel, que debían realizar los estudiantes de todo el sistema educativo, tanto de gestión estatal como privada. No obstante, cada docente elaboró estrategias de enseñanza y de aprendizaje complementarias a las actividades que proponía el gobierno escolar provincial. En la primera semana se trabajó sobre el Coronavirus y todos sus efectos, así como también, las medidas de prevención. La segunda semana se abordó la capacidad de la comprensión lectora en cada espacio curricular.

El aislamiento social, preventivo y obligatorio fue establecido a partir de las 00 horas el día 20 de marzo por medio del Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 297/2020. Frente a la instauración de esta medida nos vimos obligados a utilizar, en un primer momento, para brindar el servicio pedagógico de educación remota y mantener el vínculo pedagógico con los estudiantes, la herramienta que teníamos al alcance de la mano: el

celular. A partir del teléfono móvil se desarrollaron las clases de Historia en las primeras semanas de la cuarentena. Los establecimientos educativos antes mencionados establecieron la modalidad de trabajo sincrónico, es decir, los estudiantes tenían la obligación de estar conectados en el horario en que se cursaba cada espacio curricular, para poder dar fe de su asistencia a clase. Este se convirtió en el enlace comunicativo por excelencia entre el docente y sus estudiantes en el caso de la Escuela Jorge Eduardo Chahla, mientras que en la escuela Miguel Amado Pouget se implementó el uso de la Plataforma Edmodo y el teléfono móvil durante todo el ciclo lectivo 2020.

El 1 de abril del 2020 la DGE en la plataforma “Escuela Digital Mendoza” habilitó aulas virtuales para los distintos colegios bajo su dependencia. Esta fue adoptada de forma inmediata por la Escuela Eduardo Chahla, mientras que la Escuela Miguel Amado Pouget, siguió utilizando la plataforma Edmodo, además del uso del WhatsApp, en ambas instituciones educativas. Sin embargo, cabe destacar que costó mucho trabajo hacer que los estudiantes ingresaran y trabajaran en ellas ya que se habían acostumbrado a los servicios brindados por el celular. Se estableció en ambas instituciones la obligación de subir tareas a las citadas plataformas semana por medio, con el fin de ordenar los tiempos de estudio y no abarrotar de tareas a los estudiantes.

La mayoría de los estudiantes contaban al menos con un celular por grupo familiar y muy pocos con computadoras y servicio de Internet. Para suplir estas falencias, desde ambas instituciones educativas se iniciaron campañas

tendientes a dotar a los estudiantes de escasos recursos con al menos un dispositivo móvil y diversos módems para acceder al servicio educativo.

El 12 de mayo la DGE emitió la Resolución N° 804 donde se adoptó como medida excepcional, debido al aislamiento social, preventivo y obligatorio, la suspensión temporal de la acreditación del primer trimestre de la escolaridad obligatoria del nivel Primario y del primer cuatrimestre del Nivel Secundario, tanto de gestión estatal como privada, con ello se modificó el calendario escolar correspondiente al ciclo lectivo 2020.

En la escuela Miguel Amado Pouget se utilizó un formulario de Google para dar cuenta de la asistencia del personal docente, mientras que en la Escuela Jorge Eduardo Chahla debía llenarse un archivo compartido de Google Drive. Con respecto a la acreditación de la asistencia de los estudiantes se utilizó el celular.

A fin de contribuir con la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el marco de la educación remota, la DGE emitió un documento donde realizó una jerarquización y selección de Aprendizajes Prioritarios⁷² por Covid-19. En este documento se establecieron los contenidos mínimos imprescindibles para cada espacio curricular, discriminados por año y por asignatura, saberes que debían ser tenidos en cuenta por los docentes para la acreditación final de cada asignatura escolar. En el espacio curricular de Ciencias Sociales Historia Formación

⁷² Dirección General de Escuelas (2020, 04 de mayo). Memorándum 41. *Aprendizajes Prioritarios*.

Ética y Ciudadana, de 1º y 2º año y, de Historia de 3º, los saberes se organizaron en dos ejes.

Primer Año: en relación con las sociedades a través del tiempo.

Identificación de diversas formas de interacción entre individuos. Ubicación de acontecimientos en el tiempo y su representación gráfica, utilizando las distintas unidades cronológicas. Formas de organización de las sociedades indígenas americanas: en su aspecto económico, político y social. Expansión ultramarina. Estado moderno. Conquista y colonización europea en América. En relación con las actividades humanas y la organización social. Sistema colonial hispanoamericano: trabajo forzado, monopolio comercial y vínculo colonial. Relaciones de parentesco, género y edad en distintas sociedades. Formas de socialización.⁷³

Tercer Año: de la democracia restringida a la democracia ampliada. Modelo primario de exportación. Expansión del capitalismo Expansión del capitalismo siglo XIX y XX. Proceso Imperialista y la Gran Guerra. Latinoamérica y el mercado mundial: modelo agroexportador argentino (período radical). Reconocimiento de la Crisis del Sistema Capitalista de 1929, respuestas del Estado y su impacto en la cuestión social, política y económica en Europa. Las Fuerzas Armadas como nuevo actor social y político. Ruptura de la institucionalidad democrática a partir de 1930. Implicancias de la Crisis del Sistema Liberal en el estallido de la Segunda Guerra Mundial de la democracia masiva a la crisis de la democracia, del estado de bienestar

⁷³ Dirección General de Escuelas. Aprendizajes Prioritarios por Covid-19. Mendoza. pp. 5.

a su crisis en el marco del modelo ISI, durante los cambios en el sistema capitalista. Anulación de la democracia y su regreso Caracterización del Estado de Bienestar e identificación de las transformaciones en lo social y, económica en el mundo, en la Argentina, el Peronismo. Reconocimiento del impacto de la Revolución Cubana en Latinoamérica en el marco de la Guerra Fría. Influencia norteamericana y la implementación de la Doctrina de Seguridad Nacional (DSN), Dictaduras militares: décadas de 1960 y 1970, conflictos sociales en argentina (1955-1976) Análisis del establecimiento de democracias controladas y dictaduras militares. Identificación del concepto de Terrorismo de Estado y Violación de los Derechos Humanos durante la última dictadura”.⁷⁴

Las prácticas de enseñanza se diseñaron teniendo en cuenta los momentos y los pasos de la secuencia didáctica, mediante el abordaje en forma íntegra de un tema completo, propuesta que era enviada a los estudiantes en formato PDF o Word por WhatsApp o subido al aula virtual, soporte en el cual se podían vislumbrar con mayor claridad los momentos de la secuencia didáctica. Para la motivación se utilizaron diversos recursos, entre ellos una pregunta motivadora, una imagen, una frase, un meme, un acertijo, entre otros. Para confrontar ideas previas se utilizó con frecuencia el chat del WhatsApp o el foro de debates de las aulas virtuales utilizadas. Para la introducción de la información se utilizaron en mayor medida textos mediados por el docente, con imágenes alusivas en diversos formatos de archivos, videos, *podcast*

⁷⁴ Dirección General de Escuelas. Aprendizajes Prioritarios por Covid-19. Mendoza. pp.17.

e imágenes diversas, en relación con la temática a abordar, entre otros. Si bien el equipo directivo propuso en ambas instituciones la realización de encuentros por Meet o Zoom cada 15 días, con la finalidad de brindar explicaciones de los temas y resolver dudas, debido a la escasez de piso tecnológico por parte de los estudiantes, esta directiva no pudo ser implementada ya que solo se conectaban 2 o 3 estudiantes por curso. Para la formalización de los saberes se utilizaron en su mayor medida ejercicios de aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridas por medio de la confección de *collages*, completamiento de esquemas, viñetas donde expresaban con creatividad los saberes adquiridos, completamiento de formularios de Google, fotos narradas, resolución de problemas o casos, confección de PowerPoint o videos y ejercicios de simulación entre los más utilizados.

La evaluación fue conceptualizada en su carácter de continua, formativa e integradora. En ella se centró la mirada en la trayectoria del estudiante, es decir, en el proceso de enseñanza-aprendizaje que el estudiante fue recorriendo y no en el resultado en sí misma. Los protagonistas esenciales de este proceso fueron los estudiantes, pero también los docentes, ya que las evidencias recogidas nos dieron cuenta del camino transitado por ambos.

La DGE instauró instancias de capacitación a los docentes sobre la evaluación formativa en distintas jornadas institucionales. En ellas se acordó que la evaluación tendría la finalidad de valorar los avances de los estudiantes, como así también llevar un registro de sus logros e imposibilidades con el objetivo de establecer

estrategias de recuperación y compensación de saberes no alcanzados, en una futura instancia presencial o virtual. También se destacó la necesidad de realizar devoluciones a los trabajos realizados por los estudiantes, valorando el error, como una nueva oportunidad para el aprendizaje. El instrumento utilizado para evaluar las trayectorias escolares en ambas instituciones fueron las prácticas de aprendizaje realizadas por los estudiantes a partir de cada tema abordado, es decir, los trabajos prácticos.

Las mesas examinadoras de los espacios pendientes de aprobación libres y equivalencias se llevaron a cabo en la modalidad virtual, adoptando diversos formatos, entre ellos encuentros por Zoom, Meet, presentación de trabajos de investigación, evaluaciones escritas por medio de formularios de Google, entre otros.

Como se ha podido observar cada institución educativa puso en marcha diversas estrategias de enseñanza y de aprendizaje, con el fin de darles continuidad a las trayectorias educativas de cada estudiante. A pesar de todos los esfuerzos realizados debemos señalar que un porcentaje importante de educandos no pudo acceder a las propuestas de la educación remota.⁷⁵

⁷⁵ En el caso de la Escuela Miguel Amado Pouget, no accedió a la educación remota, en 1° 1ª el 2,3 %, en 3° 2ª el 1,8 %, en 3° 3ª el 2%. En el caso de la Escuela Jorge Eduardo Chahla en 1° 1ª el porcentaje es del 6,4%, en 1° 2ª del 3,9%.

Ejemplo de actividades realizadas por los estudiantes en el contexto de educación remota (Ciclo Lectivo 2020)

Aprendizaje Prioritario 1: Los grandes conflictos mundiales.

Tema: Revolución Rusa.

Escuela Técnico-Agrícola N° 4-007 Miguel Amado Pouget.
3° Año.

Soporte: Plataforma Edmodo/WhatsApp/mail

Saberes:

- Identificar las causas, hechos y consecuencias de la Revolución Rusa.

Aprendizajes Específicos:

- Identificación del proceso acaecido en la Revolución Rusa.
- Reconocimiento de los actores sociales implicados en la Revolución Rusa.

Ejemplo de actividad a realizar el/la docente con los estudiantes:

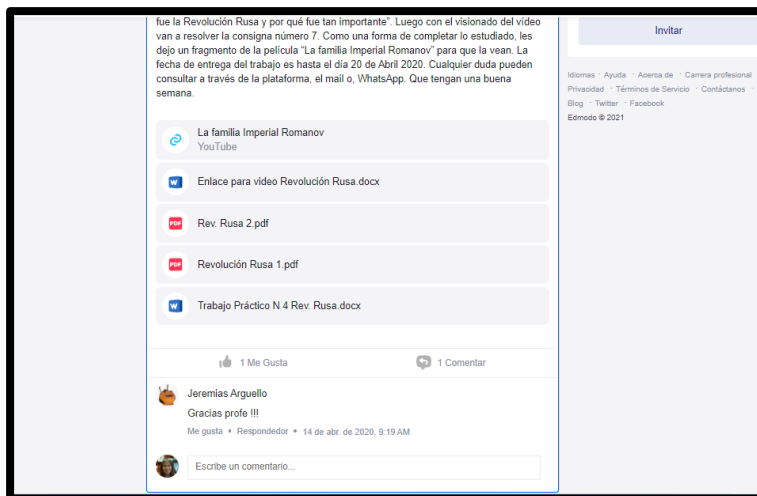
- 1- Los estudiantes analizan la noticia sobre el patentamiento de la vacuna sobre el Covid-19 por Rusia en el siguiente link: <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20200811/vacuna-covid-19-coronavirus-rusia-8071619>

- 2- Completan el siguiente Jamboard sobre el análisis de la noticia haciendo click en el enlace: <https://jamboard.google.com/d/1er45qWexamo8xeDoZr80nXqdkdQvQ8cm38Jx3LaJ4Vvk/edit?usp=sharing>
- 3- La profesora enmarca la Revolución Rusa en el contexto internacional de la Primera Guerra Mundial mediante un breve texto.
- 4- Los estudiantes deben leer un PDF titulado “La Revolución Rusa” y resolver las siguientes consignas:
 - a- ¿Cuál era la situación política de Rusia al iniciarse la revolución?
 - b- ¿Cuál era la situación económica de Rusia al iniciarse la revolución?
 - c- Señala y explica, en forma completa y con precisión conceptual, las causas de la Revolución Rusa.
 - d- Sintetiza los acontecimientos más significativos de la Revolución Rusa.
 - e- ¿Cuáles son las consecuencias de la Revolución Rusa?
- 5- Como una forma de completar la visión de la Revolución Rusa les dejo los siguientes links de unos videos sobre el asesinato de la familia real rusa: los Romanov, los cuales son optativos, en las siguientes direcciones: <https://youtu.be/3oxXhs55Xo>, <https://www.youtube.com/watch?v=VG31YqYnc74>

Realiza un PowerPoint sobre la Revolución Rusa. El mismo deberá contener como mínimo 12 diapositivas con imágenes y texto. Lo deberás subir al Aula Edmodo, en el espacio dedicado a las tareas.

La mayoría de los estudiantes no tuvo problemas para resolver las actividades propuestas. Algunos manifestaron inconvenientes relacionados con la conectividad a la hora de trabajar en la plataforma Edmodo. El 70% de los trabajos fue entregado en la plataforma que utilizó la escuela, mientras que el resto fue entregado como archivo adjunto por medio de WhatsApp o del mail. Con respecto a la retroalimentación de los trabajos entregados, las devoluciones particulares fueron realizadas por el mismo medio en el que se recibieron los trabajos, siendo de notoriedad importante que la mayoría de las dificultades encontradas fueron las relacionadas con la identificación de las múltiples causas de la Revolución Rusa.

Figura 1: Aula Edmodo de Historia de 3° año



Nota: Captura de pantalla del Aula Edmodo de Historia de 3er año, escuela Miguel Amado Pouget, Ciclo Lectivo 2020, Prof. Norma B. Puebla. Elaboración propia.

Ciclo lectivo 2021

El 1 de marzo se inició el ciclo lectivo 2021 en forma presencial con el sistema de burbujas y con el acompañamiento de estrictos protocolos⁷⁶ donde se establecieron entre otras medidas, el uso de barbijos, la toma de la temperatura de todos los ingresantes a la institución educativa, la higiene y el distanciamiento social. En ambas escuelas, al momento de ingresar a la institución, se les tomaba la temperatura a los estudiantes y docentes y, se los desinfectaba por medio de un rociador.

En la Escuela Miguel Amado Pouget cada curso se dividió en tres burbujas a las que asistieron a clases presenciales en forma alternada, es decir una burbuja por cada semana, mientras que la cuarta semana se dedicó a tareas referidas a la modalidad propia de la escuela, ya que la institución solo funcionó en el turno mañana en la primera mitad del año. En esa cuarta semana mientras los estudiantes realizaban las tareas agrícolas, los docentes de los espacios curriculares de la formación general no dictaban clases, solo se mantenían en línea para resolver dudas.

En la escuela Jorge Eduardo Chahla los cursos fueron divididos en dos burbujas, las cuales asistían en forma presencial semana por medio. Los docentes en forma presencial explicaban los temas y resolvían dudas, mientras los estudiantes que estaban en sus domicilios realizaban las tareas planificadas y consultaban al docente sus respectivas dudas en forma sincrónica.

⁷⁶ Dirección General de Escuelas (2021, 23 de febrero). Resolución 390. *Protocolos sanitarios.*

En la escuela Miguel Amado Pouget se les solicitó a los docentes la elaboración de cuadernillos para la primera parte del año. Estos fueron encuadernados junto con los correspondientes a otros espacios curriculares de cada año, en un cuerpo único. No obstante, se siguió utilizando el aula virtual, pero esta vez la correspondiente a la Escuela Digital Mendoza, abandonando Edmodo. En la escuela Jorge Eduardo Chahla también se implementó el uso de un cuadernillo por espacio curricular. Estos cuadernillos no contenían la propuesta pedagógica a desarrollar, solo se limitaban a funcionar como una recopilación de textos sobre las diferentes temáticas a abordar.

En ambas escuelas, ante la presencia de casos sospechosos de Covid-19 se siguió brindando el servicio educativo por medio de las aulas virtuales y el WhatsApp. Como medida complementaria a partir del 5 de marzo se empezó la campaña de vacunación para todos los docentes.

Con la llegada del invierno y las consecuentes bajas temperaturas, las clases, en un principio, fueron dictadas sin calefacción hasta que el 5 de mayo y se estableció un nuevo protocolo según el cual las estufas podían estar encendidas siempre que existiera una ventilación constante de 5 cm.⁷⁷ El gélido invierno se hizo sentir con toda crudeza en la escuela Miguel A. Pouget, debido al paisaje rural en el que está inmersa la institución.

⁷⁷ Dirección General de Escuelas (2021, 28 de abril). Resolución 1387. *Protocolos sanitarios*

A partir del 2 de setiembre se volvió a la presencialidad absoluta⁷⁸ en las escuelas del nivel secundario, pero respetando los protocolos establecidos en las diferentes resoluciones. Poco a poco las aulas volvieron a una nueva normalidad, con barbijos, protocolos y distanciamientos más cercanos. Las clases se empezaron a impartir con una normalidad cuidada. Volvieron las explicaciones presenciales masivas y mediadas del docente, se restableció el vínculo personal entre educador y todos los educandos, el aula se llenó de bullicios y de espacios ocupados. La evaluación continuó en su dimensión formativa, pero también retomó la función sumativa, en la medida en que la presencialidad cuidada así lo permitió, mediante la utilización de diversos instrumentos: evaluaciones orales, escritas, trabajos de investigación y coloquios, entre otros.

Se continuó con el concepto de unidad pedagógica del ciclo 2020-2021 para los estudiantes que no alcanzaron la totalidad de los aprendizajes específicos planificados para el año 2020. Bajo el concepto de promoción acompañada, los estudiantes que no lograron acreditar los saberes propios del año 2020, lo pudieron hacer durante el transcurso del año escolar 2021. No obstante, el ciclo lectivo 2021 fue considerado como un único proceso, donde cada estudiante debía acreditar los saberes adquiridos en el presente año escolar.

Por medio de la Resolución 4093 del 24 de noviembre del 2021 se estableció que los estudiantes del ciclo básico

⁷⁸ Dirección General de Escuelas (2021, 02 de setiembre). Resolución 2819. *Presencialidad absoluta*.

podrían promocionar con 6 o más espacios aprobados, mientras que los del Ciclo Orientado con 8 o más. En el caso de la Escuela Técnica Miguel Pouget, dos de estos espacios debían pertenecer a la Formación Técnica Profesional. Todos los estudiantes que no acreditaron los espacios curriculares correspondientes a los ciclos lectivos 2020-2021 permanecerían en el 2022 en el curso en el que estaban en el 2021 como regulares.

Las mesas examinadoras de los espacios pendientes de aprobación libres y equivalencias se llevaron a cabo bajo la modalidad virtual, en la primera parte del año y luego en forma presencial en ambas escuelas, adoptando diversos formatos: trabajos de investigación, instancias orales y evaluaciones escritas, entre otras.

Ejemplo de actividades realizadas por los estudiantes en el contexto de educación remota (Ciclo Lectivo 2021)

Aprendizaje Prioritario 1: Introducción al conocimiento histórico-Periodización.

Tema: Periodización.

Escuela Secundaria Orientada N° 4-175 Jorge Eduardo Chahla. 1^{er} año.

Soporte: Plataforma Escuela Digital Mendoza / WhatsApp / mail

Saberes:

- Comprender las distintas problemáticas socio-históricas asumiendo la complejidad de las categorías temporales en los procesos históricos estudiados (sincronía, asincronía, diacronía, cronología, periodización y duración).

Aprendizajes Específicos:

- Representación gráfica del tiempo.
- Ubicación temporal de acontecimientos en el tiempo, mediante la utilización jerárquica de distintas unidades cronológicas desde el siglo XV hasta principios del siglo XIX.

Ejemplo de actividad a realizar el/la docente con los estudiantes:

- 1- Observa atentamente un video y un *Genially* en el siguiente link: https://www.youtube.com/watch?v=H9_O3CPcrY4
- 2- Realizar un resumen de los siguientes títulos que aparecen en el video y en el *Genially*:
 - ✓ Divisiones de la historia de la humanidad.
 - ✓ Divisiones de la Prehistoria.
 - ✓ Divisiones de la Historia.
 - ✓ Calendarios vigentes en el mundo.
 - ✓ Repaso de los números romanos.
 - ✓ Formas de obtener los siglos.
- 3- A partir de lo leído realiza las siguientes actividades:
 - A- Piensa y resuelve:
 - 1) ¿En qué siglo estamos viviendo?
 - 2) ¿En qué año se encuentran los que profesan el judaísmo si tenemos en cuenta su calendario?

3) ¿En qué año están los que profesan la fe musulmana si tenemos en cuenta su calendario?

B- Observa la siguiente línea de tiempo y resuelve las siguientes consignas:

- 1- Colorea con un color distinto cada edad histórica.
- 2- Observa la línea de tiempo coloreada y responde:
 - I- ¿Cuál de las edades históricas tuvo mayor duración?
 - II- ¿Cuántos años duró la edad que tuvo mayor duración?
 - III- ¿Qué edad tuvo menos duración?
 - IV- ¿Cuántos años duró la edad que tuvo menor duración?
- 3- Utilizando como guía la línea de tiempo coloreada, coloca la edad histórica a la cual pertenecen los siguientes acontecimientos:

1810: Revolución de Mayo. Edad.....

1520: Exploración de Magallanes de nuestro territorio. Edad.....

1969; el hombre llega a la Luna. Edad.....

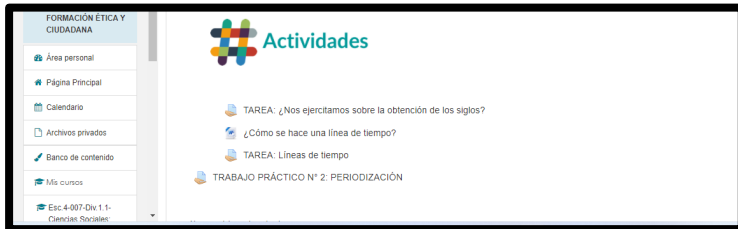
395: Teodosio divide el Imperio Romano. Edad.....

- 4- Pasa a números romanos los siguientes números arábigos.

18:

11:

Figura 3: Aula Escuela Digital de Historia de 1^{er} año



Nota. Captura de pantalla del Aula de Escuela Digital de Historia de 1^{er} año, escuela Jorge Eduardo Chahla, Ciclo Lectivo 2021, Prof. Norma B. Puebla. Elaboración propia.

La mayoría de los estudiantes no tuvo problemas para resolver las actividades propuestas. Algunos tuvieron problemas de conectividad a la hora de trabajar en la plataforma Escuela Digital. El 30% de los trabajos fue entregado en la plataforma que utiliza la escuela, mientras que el resto fue entregado como archivo adjunto por medio de WhatsApp o mail, como así también en formato papel. Con respecto a la retroalimentación de los trabajos entregados, las devoluciones particulares fueron realizadas por el mismo medio en el que se recibieron los trabajos, siendo de notoriedad importante que la mayoría de las dificultades encontradas, fueron las relacionadas con la realización de las líneas de tiempo y la obtención de los siglos.

Alternativas pedagógico-didácticas puestas en marcha en los colegios dependientes de la Universidad Nacional de Cuyo: DAD

Ciclo Lectivo 2020

Durante la pandemia de coronavirus la realidad educativa del Departamento de Aplicación Docente, escuela secundaria de la provincia de Mendoza perteneciente a la Universidad Nacional de Cuyo, fue diferente en muchos aspectos a aquellos descritos párrafos arriba para las dos escuelas públicas de gestión provincial.

La escuela, atravesada al igual que el conjunto de la sociedad por la incertidumbre y la complejidad propias de un contexto inédito, intentó dar rápidamente respuestas a la comunidad educativa. Así mismo, dejó abierto el proceso pedagógico a las posibilidades didácticas y tecnológicas del cuerpo docente.

Inicialmente y a pocas semanas de establecida la cuarentena, las autoridades de la escuela brindaron a todos sus docentes a través del Servicio de Orientación Psicopedagógica y del Equipo de Aulas Virtuales una serie de lineamientos pedagógicos generales para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje a distancia. El documento estuvo dirigido a todas las áreas y modalidades.

En esta oportunidad destacaremos tres de los que consideramos fueron los puntos más importantes del documento orientativo: educación a distancia en contexto de emergencia sanitaria como oportunidad para la

innovación, el cambio del rol docente y la necesidad de priorizar en el curriculum saberes relevantes.⁷⁹

En relación con el primer aspecto se planteó la necesidad de digitalizar la enseñanza y utilizar en su transmisión principalmente los canales oficiales, como las aulas virtuales Moodle y el sistema de gestión de la comunicación Goschool. Vale aclarar que no se descartó la utilización de canales no oficiales, como las redes sociales y las plataformas de uso público (por ejemplo, *Classroom*), siempre que estos pudiesen asegurar el contacto permanente y la comunicación con los estudiantes.

Fue claro para la comunidad docente que la institución buscó abrir el abanico de posibilidades permitiendo el uso de distintas alternativas para sostener el vínculo educativo y animar la innovación tecnopedagógica.⁸⁰ En adelante el equipo de virtualidad puso a disposición en formato audiovisual videos y tutoriales para acompañar la formación de aquellos docentes menos alfabetizados en términos digitales.

Los equipos de área se sumaron intentando crear una mirada conjunta a partir de las experiencias y conocimientos personales de sus docentes. Una oportunidad con alto valor pedagógico y social para crear comunidades de aprendizajes.

⁷⁹ Ver en Documento de trabajo. Departamento de Aplicación Docente. UNCUIYO: https://drive.google.com/file/d/1i_venGrPrVPqy_Hzli2rxzyjx58R26fT/view?usp=sharing (solo mencionamos el enlace, pues depende del DAD).

⁸⁰ Ver en ABC tecnológico. Departamento de Aplicación Docente. UNCUIYO: <https://dad.uncuyo.edu.ar/abctec>

El desafío mayor fue pensar cómo llevar adelante esta práctica social sin las condiciones propias de la presencialidad. En qué medida las diferentes plataformas lo harían posible, con cuáles herramientas y de qué forma asegurar el mejor resultado.

A la hora de tomar las primeras decisiones no tardaron en aparecer también las primeras dificultades. Ellas abrieron más interrogantes que respuestas. Los docentes debieron considerar el grado de alfabetización digital, los usos tecno- pedagógicos de las TIC, el abordaje instrumental de las herramientas informáticas, la disponibilidad de los aparatos y la conectividad propia y de los estudiantes. Fue necesario pensar en cada una de estas situaciones para virtualizar la enseñanza.

Si atendemos al segundo aspecto, advertimos que del primer desafío se desprendió otro desde donde se tensionaba el proceso: ¿qué función cumpliría el docente? ¿qué debía enseñar en un entorno tan distinto del presencial? ¿se debería modificar el rol de formador?, ¿qué cosas debían cambiar y cuáles permanecer en la práctica de enseñanza?

Por último, y no por ello menos importante fue el desafío de seleccionar, jerarquizar y recortar contenidos del currículum para encauzar la enseñanza de las disciplinas en el escenario virtual. El objetivo fue priorizar aquellos saberes a los que no se podía renunciar, considerando que el programa de estudios tal como estaba organizado no se podía implementar este nuevo escenario.

Se buscó atender a los contenidos nodales para promover competencias y capacidades cognitivas y socio-afectivas propias al año y nivel escolar⁸¹. En este sentido y a diferencia de lo actuado por la DGE, no se recibieron directivas al respecto.

Las preguntas se plantearon por doquier: ¿cómo hacerlo y con quiénes consensuar esas decisiones? ¿qué contenidos resultarían relevantes de enseñar en un contexto donde la crisis mundial de características inéditas altera el orden de lo que es importante de lo que no lo es? ¿cuáles serían los saberes posibles de virtualizar? ¿se prioriza el dato o se priorizan las capacidades? ¿qué recursos y cuáles estrategias harían factible la mediación didáctica de los contenidos priorizados? ¿qué de todo lo elegido permitiría el logro de habilidades y capacidades que a la postre pudieran dar cuenta de lo aprendido para ese/os espacio/s curricular/es y en ese año escolar? ¿cómo implementar la evaluación de contenidos en este contexto?

La mirada de cada docente debió hacer foco en cómo enseñar un saber que históricamente había sido concebido para otro espacio, para otros tiempos y principalmente con interacciones presenciales.

Como podemos observar, las problemáticas emergentes y todos sus interrogantes se ubicaron primordialmente en el plano de lo *didáctico* en tensión con lo tecnológico y lo disciplinar. Desde allí se fue configurando una realidad

⁸¹ Diseño Curricular de los colegios preuniversitarios de la UNCUIYO (2013).

imposible de soslayar: la necesidad de apoyarnos en la tecnología y pensarla entramada a la didáctica específica.

La situación del Departamento de Aplicación Docente (DAD) fue compleja en sí misma dada las características de la institución. El colegio se considera el segundo más grande de Latinoamérica con una matrícula de casi dos mil estudiantes. Cuenta con doce divisiones por curso distribuidas en dos turnos y en tres orientaciones: Lenguas, Naturales y Sociales. Con 11 espacios curriculares promedio por cada año de ambos ciclos. Una virtualización de esta estructura curricular hubiese sido lo deseable, pero no fue lo que aconteció.

Desde el 2013 solo el 25% de los espacios curriculares trabajaban bajo un sistema bimodal, estructurados de la siguiente manera: dos tercios de la carga horaria semanal para clases presenciales y un tercio para clases virtuales.

Al 2020 los espacios curriculares con virtualidad fueron el escenario asincrónico privilegiado que hegemonizó la totalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Conforme se prolongaba el confinamiento, otras plataformas de comunicación sincrónica como Zoom, Meet o WhatsApp se sumaron a la educación remota.

También alcanzó protagonismo el correo electrónico, totalmente en desuso en la prepandemia, en especial entre los adolescentes y la plataforma Goschool de gestión institucional, aunque como se mencionó anteriormente, lo

medular de la propuesta educativa se siguió desarrollando en plataforma LMS⁸² Moodle.

El 75% de los espacios curriculares carentes de aulas virtuales se ajustaron a las decisiones tomadas por el docente a cargo, quien en la mayoría de los casos y a fin de cumplir con su compromiso profesional fue haciendo elecciones vinculadas a los alcances y limitaciones tecnopedagógicas propias y de los estudiantes. Consideramos que estos pueden ser uno de los motivos que explique la variedad de diseños, entornos, herramientas, recursos, plataformas y materiales que se utilizaron para la enseñanza en la pandemia.

Aquí podemos mencionar un sinfín de aplicaciones y recursos online para promover la enseñanza y el aprendizaje, desde plataformas gratuitas (como *Classroom* o Edmodo), pasando por aplicaciones de la web 2.0 (como Padlet, Jamboard), hasta las redes sociales (como YouTube o WhatsApp). Sin embargo, no todo ese universo fue implementado en igual medida.

El modo de enseñar cambió radicalmente. La explicación oral del docente y el uso del texto escolar perdieron su centralidad y, en cambio, el uso constante de las imágenes, lo audiovisual y los *audiopodcast* ocuparon un lugar preponderante. Todo fue válido si permitía mantener el vínculo escolar, acercar actividades, recibir tareas y

⁸² Una plataforma LMS o de *e-Learning* es una herramienta de enseñanza a distancia que **permite crear un aula virtual para impartir clase usando Internet**. Es decir, es un programa o *software* al que maestros y estudiantes pueden ingresar desde cualquier parte del mundo para cumplir sus objetivos de enseñanza y aprendizaje.

básicamente mantener la comunicación y el contacto con el estudiante.

En este sentido, aquel interrogante que nos formulamos inicialmente empezó a encontrar ciertas pistas de resolución. Sin lugar a dudas el rol docente debía cambiar. El docente redefinía su rol en un entorno distinto y se volvía un tutor a distancia. Desde este lugar debía pensar la propuesta, relatarla, elaborar materiales, validar recursos, monitorear su acceso, acompañar el proceso de comunicación con los estudiantes y entre ellos para, finalmente, promover los mejores aprendizajes.

Resulta importante considerar que, para utilizar los recursos mencionados, fue imprescindible contar con un buen dispositivo y una óptima conectividad. Computadoras, tablets y celulares conectados a Internet pasaron a ser en el hogar de cada docente y de cada estudiante un bien imprescindible para seguir “haciendo escuela” (Lugo, T., 2020).

En torno a este punto podemos decir que las brechas de acceso y uso, abiertas mucho antes de la pandemia, se evidenciaron en rigor de una forma más palpable y cruda, manifestada muchas veces por el silencio de los estudiantes.

La posibilidad de acceder a este nuevo formato escolar no estuvo garantizada para todos y en esta consideración también debemos incluir a los docentes. Aquí aparece un tema de políticas públicas nacionales y provinciales que dejamos esbozado como problemática a abordar a futuro, puesto que desvía el objetivo de nuestro trabajo.

Para el caso de la enseñanza de la Historia, solo el cuarto año del ciclo orientado contó con un aula virtual, puesto que formaba parte de su estructura curricular. En relación con los otros años, la enseñanza debió repensarse al calor de la emergencia sanitaria. Urgía dar respuestas y estas encontraron más de un camino por ser transitado. En las elecciones tallaron algunas de las circunstancias anteriormente mencionadas.

Resulta difícil hacer un análisis de las variantes adoptadas, por lo cual ofrecemos un recorte focalizado en la enseñanza de la Historia para un primer año del ciclo básico durante el ciclo 2020 y 2021. Tomamos en consideración este año por dos razones: el docente a cargo es responsable del 50% de los primeros años de la institución, es decir, seis de doce primeros años y, por otro lado, porque es un ejemplo de enseñanza que se planteó por fuera de la virtualidad.

Los contenidos seleccionados se orientaron al abordaje político, social, económico y cultural de las grandes civilizaciones de la Edad Antigua: Mesopotamia, Egipto, Grecia y Roma.

Más adelante en el programa de estudios se abordó la Edad Media entorno a la fragmentación política y administrativa de Europa entre los reinos romano-germánicos, el Imperio bizantino y el islam.

Trabajar algunas categorías conceptuales, como Estado, propiedad, monarquía, dinastía, producción agropecuaria, legado, estratificación social, imperio, conquista,

feudalismo, urbanismo, comercio, entre otras, resultó ser uno de los criterios de selección.

Se buscó incorporar el tratamiento de algunos principios explicativos, como el tiempo y el espacio, la multicausalidad y el actor social acompañados de algunos procedimientos específicos a la ciencia histórica, por ejemplo, el uso de fuentes, la empatía y la comunicación de la información histórica.

Para ofrecer un panorama de cómo se llevó a cabo la propuesta hemos seleccionado tres categorías de análisis para los ciclos lectivos 2020 y 2021: las estrategias de enseñanza de la Historia; los recursos, herramientas digitales y dispositivos electrónicos utilizados y los modos de evaluar los saberes prioritarios seleccionados para el espacio curricular de Historia I.

Ciclo lectivo 2020

Siendo de público conocimiento que durante este ciclo lectivo la presencialidad fue sustituida por la virtualidad plena, presentamos una propuesta que se desarrolló en forma completa en el entorno digital, asincrónico y gratuito de Google Site o Sitios de Google. Desde allí construimos clases de Historia para estudiantes de primer año. Tomaremos uno de los cursos, 1º 3ª para mostrar el diseño de una clase.

Figura 4: Interfaz principal de la página web creada en Google Site para 1º 3ª, DAD, en modo de edición. Elaboración propia.



Para empezar diremos que el sitio funciona a modo de página web. Permite editar texto, incorporar imágenes, utilizar hipervínculos e incrustar videos u objetos con código HTML, entre otras funciones. Se puede organizar por páginas que se ocultan o habilitan conforme se requiera a los efectos de dosificar la información. Se aloja en una única dirección de URL, permite el trabajo colaborativo y su portabilidad admite pantalla de computadora o celular. Se puede crear un sitio a partir de una cuenta gratuita en Google y desde cualquiera de los sistemas operativos Windows, Linux, Mac, Android, Apple.

Las ventajas son múltiples y sin ahondar en sus bondades técnicas, diremos que favoreció el proceso de aproximación del estudiante a las clases, presentando contenido y actividades con recursos diversos.

Vinculado a la aplicación Drive de Google, sincroniza los archivos allí alojados junto a todas las aplicaciones derivadas (calendario, YouTube, Forms, Maps, sliders, planillas de cálculo, etc.) con el entorno de la página creada

en Site. No requiere de cuenta de correo para acceder, basta con clicar el enlace público para acceder a su contenido.

En relación con las desventajas, requiere de conexión a Internet o datos para visualizar la página alojada en la web y no admite entrega de tareas. No funciona como un entorno e-learning (LMS), pues no es un gestor de tareas como los son Moodle, Classroom o Edmodo. Su función principal es mostrar la información en diferentes formatos.

En este escenario de trabajo se resignificó el plan de clases presenciales, encontrando en la narrativa pedagógica una modalidad para presentar los pasos de una secuencia didáctica alterada.

Las clases se presentaron en forma quincenal, compartiendo el enlace al sitio a través de WhatsApp desde donde accedían los estudiantes y desde el sitio de Goschool para conocimiento de la escuela y las familias. Las propuestas de clase conservaron siempre el formato público.

En la construcción de su narrativa se tuvo especialmente en cuenta al destinatario: un/a estudiante de primer año que iniciaba un nuevo ciclo en su escolarización obligatoria y lo hacía bajo condiciones remotas de aprendizaje. La complejidad que supone el paso de una institución a otra o de un nivel a otro debía acompañarse de una propuesta sencilla, atractiva y amigable que mitigara los efectos de la ansiedad, los cambios y las

propias limitaciones, en pro de un aprendizaje significativo de los saberes históricos.

En relación con las estrategias de enseñanza podemos decir que se pensó en crear una suerte de clase modelo que replicase similar formato para cada clase. Desde el punto de vista didáctico resultó una elección acertada, pues al decir de los propios estudiantes, ayudó a entender y a ordenar las tareas.

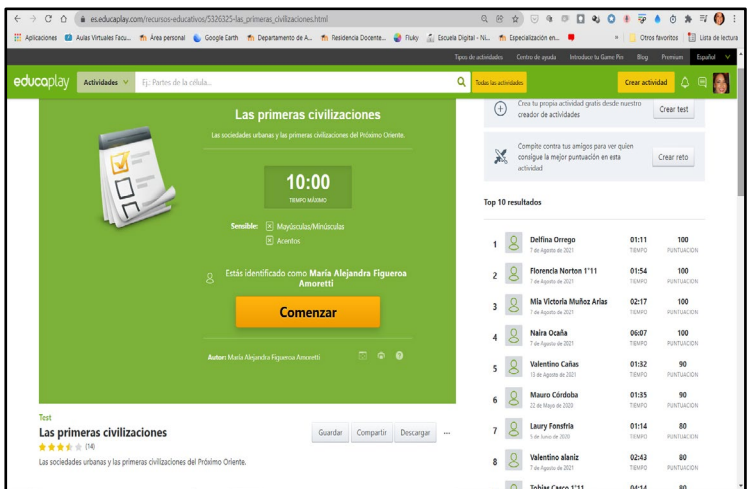
La narrativa de la clase iniciaba con un saludo y la ubicación temática del contenido; avanzaba a través de un ejercicio de motivación y/o recuperación de ideas previas. La intención de estos dos primeros pasos de la secuencia fueron despertar el interés y la curiosidad por el tema, disponerlos positivamente a participar de la clase desde una lectura ordenada y comprensiva y generar la confianza suficiente para un abordaje que se debía realizar en forma autónoma.

Para este momento de inicio se usaron diferentes formatos: textual, visual, auditivo, etc. Los recursos más utilizados fueron preguntas disparadoras, imágenes, memes, grabaciones de voz, videos, presentaciones multimediales, entre otras.

Figura 5: Ejemplo del inicio de la clase virtual 3 en página web creada en Google Site para 1º 3ª, DAD. Elaboración propia.



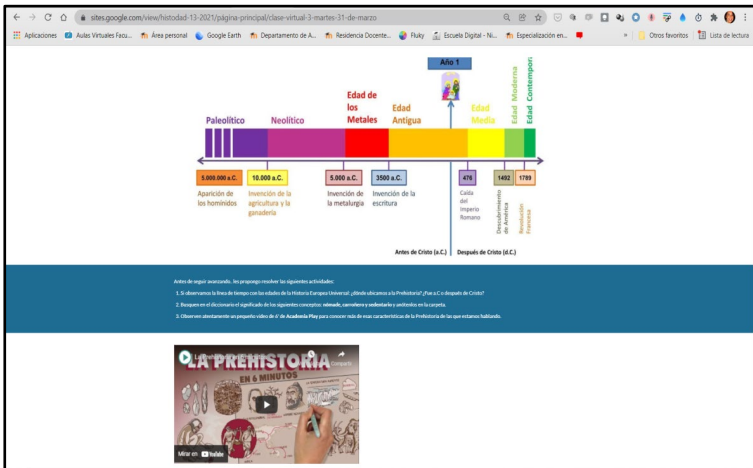
Figura 6: Ejemplo de indagación de ideas previas de la clase virtual 3 a través del sitio Educaplay para 1º 3ª, DAD. Elaboración propia.



Para el desarrollo de la clase y durante la introducción de la información prevaleció el formato textual. Por lo general, la elaboración de los textos resultó de la autoría propia, con agregados de citas y fuentes. También se utilizó el formato audiovisual, en especial cuando se enseñaron las variables constitutivas de la ciencia histórica: el tiempo y el espacio geográfico.

El recurso que prevaleció fue el multimedial a través de diversos organizadores gráficos realizados con la aplicación <https://genial.ly/es/>: líneas de tiempo, infografías, cartografía, mapas mentales, etc.

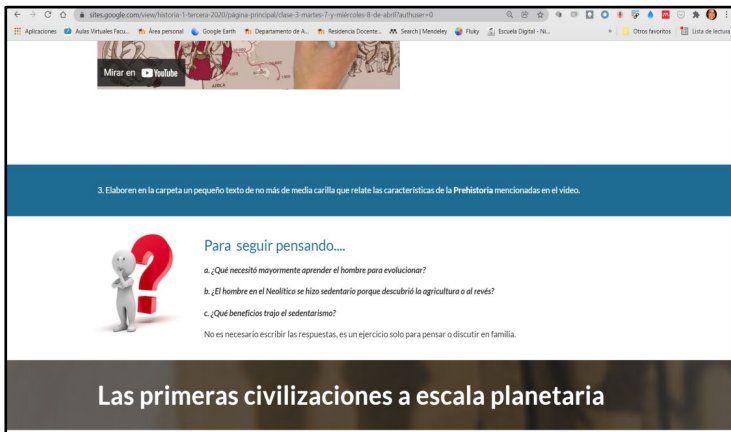
Figura 7: Ejemplo de infografía con línea de tiempo en página web creada en Google Site para 1º 3º, DAD. Elaboración propia.



No fue posible, salvo en la sincronicidad de una videoconferencia, utilizar la estrategia de la explicación dialogada o de transmisión significativa como menciona María Cristina Davini (2015:53), por lo mismo se promovió el análisis detenido y autónomo de los textos, alternando

información con preguntas para pensar. Estas ofrecían pausas en la lectura invitando a recuperar el sentido de lo que se leía como así la socialización entre pares y con la familia.

Figura 8: Ejemplo de preguntas para pensar en página web creada en Google Site para 1º 3ª, DAD. Elaboración propia.



The image shows a screenshot of a web browser displaying a Google Site page. At the top, there is a video player with a 'Mirar en YouTube' button. Below the video, a blue banner contains the instruction: '3. Elaboren en la carpeta un pequeño texto de no más de media carilla que relate las características de la Prehistoria mencionadas en el video.' The main content area features a 3D white figure standing next to a large red question mark. To the right of the figure, the text reads 'Para seguir pensando...' followed by three questions: 'a. ¿Qué necesitó mayormente aprender el hombre para evolucionar?', 'b. ¿El hombre en el Neolítico se hizo sedentario porque descubrió la agricultura o al revés?', and 'c. ¿Qué beneficios trajo el sedentarismo?'. Below these questions, a note states: 'No es necesario escribir las respuestas, es un ejercicio solo para pensar o discutir en familia.' At the bottom of the page, a dark grey banner contains the title 'Las primeras civilizaciones a escala planetaria' in white text.

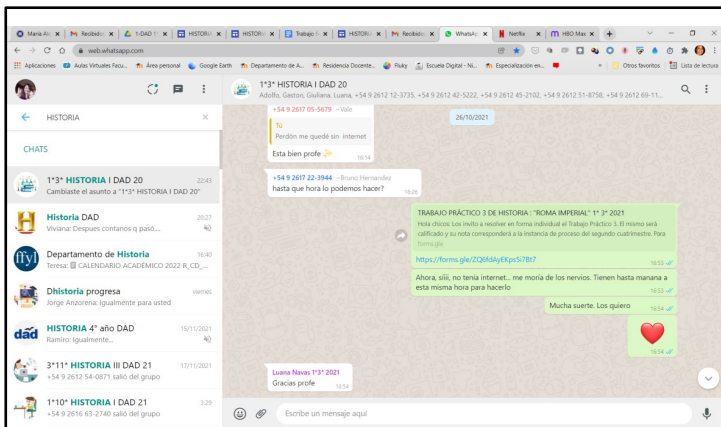
Resulta de interés destacar que se recuperó la pedagogía freiriana de la pregunta. Esta se instaló para dar sentido a la propuesta de aprendizaje, para repensar el significado del proceso histórico, para abordar el tiempo histórico y sus categorías, para trabajar la multicausalidad, para pensar las intenciones de los actores sociales, para traer otros temas como objeto de estudio, para abordar principios explicativos, pero también procedimientos propios de la ciencia histórica, como el trabajo con el tiempo y las fuentes (Trepát, C., 1995).

La tecnología, el acceso a la web, la búsqueda y curación de la información fueron parte de los aprendizajes relacionados con saberes digitales. La trama mencionada

anteriormente encontró en estas decisiones pedagógicas su razón de ser.

Para acompañar a los estudiantes en este proceso se habilitaron las consultas a través del grupo de WhatsApp. Los estudiantes se apropiaron bastante rápido de la lógica de trabajo y cuando algo no era comprendido enviaban un mensaje con captura de pantalla de la pregunta, texto o tarea, indicando dónde se encontraba la dificultad.

Figura 9: Interfaz principal del grupo de WhatsApp de 1° 3ª (2020). Elaboración propia.



La modalidad de trabajo fue un ejercicio de interpelación del docente, descubriendo la importancia de proponer acciones relevantes para los estudiantes de esa edad, anticipándonos con tareas que visitaran los lugares en los cuales ellos se encuentran habitualmente: el mundo de las redes sociales. Nada fue más significativo a sus ojos que compartir un lenguaje común.

Como los docentes tampoco podíamos tener registro cierto del proceso de desempeño del estudiante en la resolución

de las tareas solicitadas, se implementaron entregas de borradores en entornos colaborativos como los murales digitales, los formularios en Google Drive o simplemente el correo electrónico. Los enlaces a estos sitios quedaban incluidos en la clase del día dentro de la página de Google Site. Muchos estudiantes con dificultades para manejar estas aplicaciones tomaban captura de sus tareas y las enviaban por WhatsApp. De esta manera se podía verificar el aprendizaje en curso, se ofrecían mediaciones para mejorar la comprensión y/o aclaraciones de cómo realizarlas.

En este último caso, implementamos videotutoriales con la aplicación LOOM para ayudarlos en la comprensión de una consigna o en la implementación de algún software.

Finalmente, para la formalización del saber se decidió trabajar con gamificación. Dado el entorno digital, las condiciones resultaron ideales para implementar el juego como recurso didáctico a modo de cierre integrador. Las alternativas mayormente usadas fueron “el rosco”, “la ruleta de la suerte”, “veo, pienso, me pregunto”, “*breakout*” o cuestionarios y *quiz* en Mentimeter y Kahoot.

En relación con la evaluación y dadas las indicaciones ofrecidas desde la Dirección de Educación Secundaria de las escuelas preuniversitarias de la UNCUYO, por Res. 122/2020, se sostuvo la evaluación formativa con base en la retroalimentación positiva, Anijovich (2012). Se dejó en suspenso la tradicional evaluación sumativa o de resultado estipulada por la Ord. 35/2013.

Figura 9: Imagen de la portada de actividad de gamificación en formato breakout de Genially. Evaluando la Prehistoria. Elaboración propia.

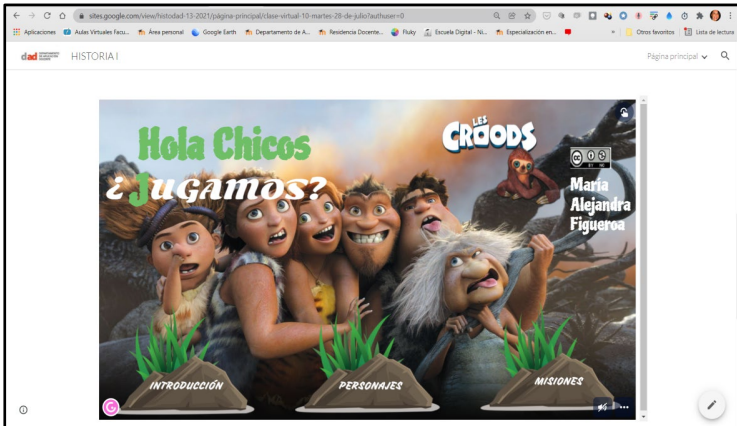


Figura 10: Breakout de Genially.



A partir de agosto de 2020 a hoy se decidió pensar en un único modo de acompañar los aprendizajes, el de la gradualidad y la continuidad pedagógica, dada por lo procesual con dos cortes cuatrimestrales.

Debido a ello decidimos evaluar saberes y aprendizajes específicos definidos por tema y en forma mayoritariamente colaborativa. En relación con esto último, el desafío fue evitar el plagio y el reparto de

consignas entre los miembros de un grupo, corriendo al estudiante de la comodidad del “*copio y pego*”, tan fácil en el universo de lo digital. Para ello fue clave la elaboración de consignas en orden a desafíos cognitivo-afectivos relacionados al sentido de los saberes de la clase y a las categorías conceptuales propias de un tema histórico (Steiman, J., 2018).

Fue una tarea enorme la confección del instrumento y la elección de los criterios a evaluar. Para lo primero, se utilizaron herramientas digitales de naturaleza colaborativa, en donde varios estudiantes podían intervenir a la vez en la elaboración conjunta de un ejercicio y, para lo segundo, la confección de rúbricas con criterios y niveles de desempeño.

Un aspecto más que se tuvo en cuenta fue el diseño de propuestas de evaluación diversificadas. Una propuesta para cada grupo con opciones distintas de trabajo confirmó mayor significatividad a la instancia de evaluación, neutralizando la posibilidad del copiado de tareas.

Los formularios Google fueron otro de los instrumentos capaces de dar cuenta de los aprendizajes individuales de los estudiantes, y si bien la herramienta no permite la temporización, bastó con acordar con el grupo el tiempo de resolución.

La retroalimentación directa o por rúbrica de niveles fue un aspecto presente en el proceso evaluativo. Puso al estudiante en conocimiento de aquello que debía cumplir y se esperaba de su trabajo. El sistema de evaluación de la

semana entrante y cómo debía ser la gradualidad temporal de su ingreso y egreso. El horario semanal sufrió sensibles cambios, tanto en el horario de clases como en el de los recreos. Fue necesario establecer criterios claros en relación con la selección de saberes y aprendizajes que se tenían que trabajar con el grupo que asistía a la institución y aquel que permanecía en casa en una escolaridad remota.

Las decisiones relacionadas a los saberes prioritarios y a la metodología de trabajo para el año anterior continuaron vigentes en este nuevo ciclo lectivo, aunque con algunas modificaciones.

Es importante referir que el piso tecnológico de la escuela no contó con las condiciones para ofrecer clases *vía streaming* desde donde el docente pudiese transmitir su clase en tiempo real a la burbuja que no asistía a la presencialidad. Por lo mismo, muchos docentes optaron por diferentes alternativas. Una de ellas fue grabar las clases. Zoom, Screen o Matic o Prezi video, tres de las más comunes alternativas.

Figura 11: Código QR a video explicativo. Elaboración propia.



Sin embargo, la más frecuente fue replicar la clase dos veces según la alternancia de los grupos. Replicar la clase no fue tan sencillo como parecía. Había que pensar en disponer de tareas complementarias para aquella burbuja que durante esa semana de no presencialidad permanecía en casa.

Para este ciclo lectivo la institución decidió implementar aulas virtuales para todos los años y niveles. Esta decisión pedagógica favoreció el proceso enseñanza y aprendizaje en tanto confirió uniformidad a los docentes y también a los estudiantes respecto de la metodología de trabajo para todos los espacios curriculares.

Las clases se rediseñaron para el escenario del aula virtual Moodle. Se temporizaron para 15 días de trabajo y se presentaron en formato tarea de Moodle y página web de Moodle. Siguió prevaleciendo la narrativa audiovisual para la introducción de la información. A continuación, les compartimos en código QR un ejemplo de presentador multimedial trabajado en Genially sobre Egipto Antiguo.

Figura 12: Código QR a video explicativo. Elaboración propia.



Figura 13: Imagen de aula virtual Moodle de 1° 3ª (2020).

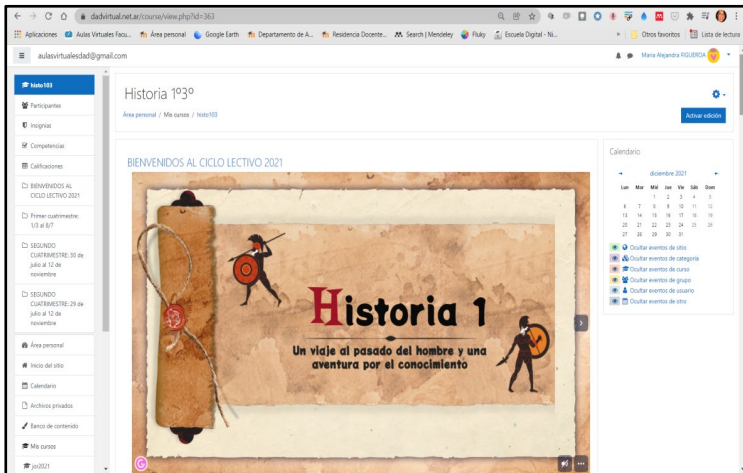
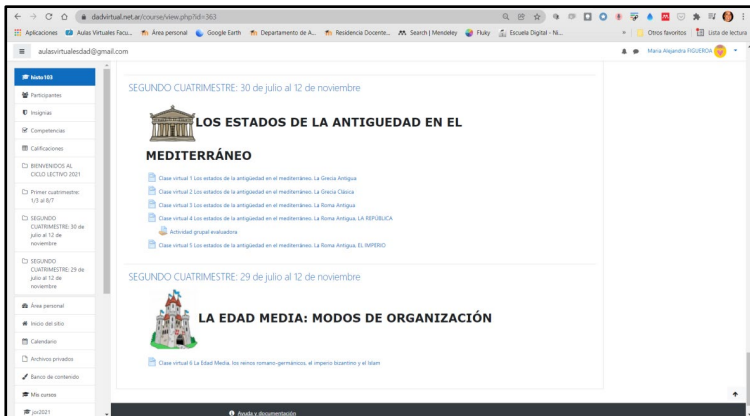


Figura 14: Imagen de aula virtual Moodle de 1° 3ª (2020).



Cada clase se ordenó cronológicamente y se habilitó un espacio de entregas para subir la actividad a evaluarse.

La metodología de trabajo siguió siendo idéntica a la presentada para el ciclo 2020, solo que la información en

vez de presentarse en Google Site, se cargó en el espacio de Moodle.

A partir del 1 de setiembre de 2021 la Dirección de Educación Secundaria de la UNCUYO garantizó el retorno a la presencialidad total. En esa semana volvían a circular por la institución alrededor de 2000 estudiantes.

En nuestro caso la propuesta para la enseñanza de la Historia de primer año siguió manteniendo activas las aulas virtuales, sosteniendo una metodología de trabajo mixta o híbrida. La necesidad de considerar a estudiantes dispensados, a cursos que volvían a aislarse de forma temporal, a estudiantes con cuadros de afectación psicológica fruto de los efectos colaterales del encierro, explicaron con sobrados fundamentos por qué fue necesario seguir trabajando en escenarios combinados.

La evaluación continuó siendo formativa y aunque el espacio Moodle permitió el uso de otros recursos, como entrega de tareas en formato archivo Word o PDF, se siguió apostando por la modalidad colaborativa a partir de programas de trabajo compartido que luego se enlazaban al aula virtual.

Figura 15: Imagen de aula virtual Moodle de 1º 3ª (2020).



A modo de ejemplo les dejamos un código QR para escanear uno de los ejemplos de trabajo realizado por los estudiantes de 1º 3ª con la herramienta Genially presentado a modo de enlace en el aula virtual.⁸³

Figura 16

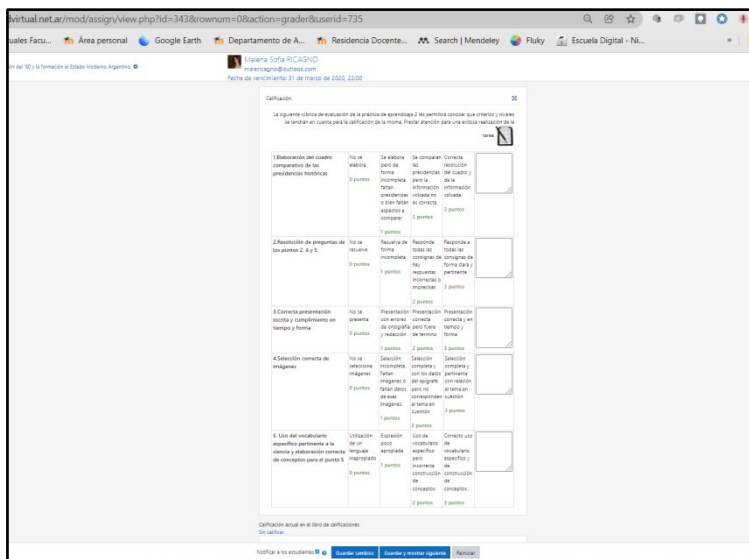
Código QR a video explicativo. Elaboración propia.



⁸³ Tener presente que para leer el código QR necesitan tener disponible en el celular un lector de ese tipo de códigos.

La retroalimentación se realizó con rúbricas elaboradas en Moodle. A continuación, le presentamos un ejemplo de estas.

Figura 17: Imagen de aula virtual Moodle de 1° 3ª (2020).



Conclusión

La pandemia de Covid-19 impactó ampliamente en todas las esferas del quehacer humano. No quedaron exentos el sistema educativo argentino en general, ni el mendocino en particular. Afectó a estudiantes, docentes, directivos, a la comunidad educativa en su totalidad. Las condiciones imperantes hicieron necesaria la implementación de una educación remota en un lapso de tiempo y con una velocidad sin precedentes. Esta se caracterizó por el uso de

variados soportes, de los cuales la primacía la obtuvo el celular, seguido del uso de distintas plataformas de aprendizaje, aunque en muchos casos se dio la coexistencia de diversas instancias para mantener el vínculo pedagógico. La pandemia puso en evidencia un contexto de gran desigualdad en cuanto al uso y al acceso, tanto de los estudiantes como de los docentes a las tecnologías de la información y de la comunicación. Por ello es que Axel Rivas (2020) afirma que fue necesario poner en marcha “una pedagogía de la excepción. Una Pedagogía que contemple y actúe, en la medida de lo posible, sobre las inmensas desigualdades sociales” (2).

Con el fin de mantener el contacto con los educandos, se debieron crear nuevos caminos pedagógicos, senderos que fueron recorridos de la mano de diversos soportes tecnológicos. Fueron muchas las dificultades que se debieron sortear, sin embargo la capacidad de respuesta de las instituciones educativas ante los imperantes de la hora fueron inmediatas. En poco más de dos semanas se transformó el sistema de educación presencial en educación remota durante el ciclo lectivo 2020 y de remota en presencial cuidada y, luego en presencial absoluta durante el ciclo lectivo 2021.

La pandemia puso de manifiesto la brecha digital y socioeconómica que atraviesa el sistema educativo. En este contexto, los más desfavorecidos fueron los estudiantes pertenecientes a hogares de modestos ingresos. Es un valioso desafío pendiente el centrar la mirada en la trayectoria educativa individual de los estudiantes enfocados en la adquisición de los saberes prioritarios. Así

como garantizar el acceso universal a la tecnología, como un derecho de nuevo cuño.

Por lo expuesto, hemos podido brindar un bosquejo de referencia sobre las experiencias pedagógico-didácticas llevadas a cabo en el contexto de la pandemia de coronavirus en tres instituciones educativas de la provincia de Mendoza durante el ciclo lectivo 2020-2021. Cada institución siguiendo encuadres normativos propios a su jurisdicción salió al ruedo brindando alternativas, opciones y también capacitaciones que pusieran a los docentes en camino de asumir el desafío de la virtualidad a la vez que innovar didácticamente sus prácticas profesionales.

Sin lugar a duda, estas experiencias quedarán en los anales de la educación como aquellas que se trasladaron de las instituciones a las aplicaciones, para luego permanecer en una combinatoria que, al igual que el joven de hoy, dice Alessandro Baricco (2019), se mueve entre el mundo y el inframundo.

Referencias

- Anijovich, R. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2020). *La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante el Covid-19*. <https://publications.iadb.org/es/la-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-los-sistemas-educativos-de-america-latina-y-el-caribe-ante-covid-19>
- Baricco, A. (2019) *The Game*. Anagrama. Colección Argumentos. https://www.academia.edu/42702121/The_Game_Alessandro_Baricco

Corbera, E., Anguelovski I., Honey-Rosés, J., Ruiz-Mallén, I. (2020). *La praxis académica en tiempos del Covid-19: desarrollemos una ética del cuidado*. <https://www.giedhics.org/wp-content/uploads/2020/03/coronavirus.pdf>

Davini, M. C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Paidós.

Devoto, E. (2020). *Coronavirus: la pandemia que ¿cambia? al mundo*. Material para la continuidad pedagógica en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS). <https://www.giedhics.org/wp-content/uploads/2020/03/coronavirus.pdf>

Lugo, T. (2020). Webinar de la Universidad Nacional de Quilmes.

Maggio, M. (2020). *Educación en Pandemia*. Paidós.

Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente (2020). *Orientaciones para la evaluación de los aprendizajes en el contexto de la pandemia de Covid-19*.

Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción. ¿Cómo educar en tiempos de pandemia?* Universidad de San Andrés.

Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza: un análisis desde una Didáctica reflexiva*. Miño y Dávila.

Trepast, C. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. GRAO.

Zavala, A. (2012). *Mi clase de Historia bajo la lupa por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia*. Trilce.

Documentación Oficial

Dirección de Escuelas Secundarias. Universidad Nacional de Cuyo (2020) Res. 122/2020.

Dirección General de Escuelas. *Portal Educativo de la Provincia de Mendoza*. <https://www.mendoza.edu.ar/>

Dirección General de Escuelas (2020, 4 de marzo). Memorándum 21 y 26. *Recomendaciones del Ministerio de Salud de la Provincia de Mendoza*.

Dirección General de Escuelas (2020, 27 de marzo). Memorándum 36. Reconocimiento a los docentes por la tarea cumplida en las aulas.

Dirección General de Escuelas (2020, 04 de mayo). Memorándum 41. *Aprendizajes Prioritarios*.

Dirección General de Escuelas (2020, 12 de marzo). Resolución 553. *Coronavirus. Resoluciones*.

Dirección General de Escuelas (2020, 11 de mayo). Resolución 804. *Modificación del calendario y Régimen de Evaluación 2020*.

Dirección General de Escuelas (2020, 02 de setiembre). Resolución 1816. *Medidas educativas excepcionales. Acreditación y Promoción.*

Dirección General de Escuelas (2021, 23 de febrero). Resolución 390. *Protocolos sanitarios.*

Dirección General de Escuelas (2021, 28 de abril). Resolución 1387. *Protocolos sanitarios*

Dirección General de Escuelas (2021, 02 de setiembre). Resolución 2819. *Presencialidad absoluta.*

Dirección General de Escuelas (2021, 24 de noviembre). Resolución 4093. *Régimen de acreditación y promoción.*

Semblanzas equipo

Adriana A. García



Docente, extensionista e investigadora (Santa Fe, 22 de febrero de 1957). Decana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo (2008-2011, 2011-2014). Titular de las cátedras Fundamentos de la Historia y la Historiografía, Teoría de la Historia y Práctica Profesional Docente I. Directora del Grupo de Trabajo “Enseñanza de la Historia” de la Comisión de Historia del IPGH de la OEA (2019). Directora de la Diplomatura de Posgrado en Prácticas Sociales Educativas (2019-2020). Coordinadora del Comité Ejecutivo de la Red Internacional Multidisciplinar en Estudios de Género (RIMEG-2021). Coordinadora del Programa de Nacionalización e Internacionalización de la Carrera de Historia (2021). Miembro activo del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre las Mujeres (CIEM) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCUYO. Integrante del Comité de Expertos N°1337 de la CONEAU, destinado a evaluar carreras de posgrado. Directora de proyectos de investigación. Autora y coautora de libros sobre su especialidad. Teoría e historiografía, historia cultural, gestión de las universidades, enseñanza de la historia son los temas prioritarios de investigación.

María Gabriela Vasquez



Historiadora argentina (1972), especializada en historia de las mujeres. Docente investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo y profesora responsable a cargo del espacio curricular “Historia de las Mujeres y de Género”, correspondiente a la Carrera de Historia, desde su creación a la fecha.

Ha dictado diferentes cursos y capacitaciones sobre la perspectiva de género en Historia, Ciencias Sociales y Humanidades, destinado a estudiantes argentinos y extranjeros y graduados de diversas disciplinas interesados en la temática.

Actualmente es directora y ha co-dirigido proyectos de investigación sobre temáticas relacionadas con la Historia de las Mujeres y de Género.

Entre sus publicaciones nacionales e internacionales vinculadas con dicho tópico se encuentran: *De la casa a la bodega. Mujeres y Vitivinicultura (Mendoza-Argentina entre 1880 y 1914)* (Saarbrücken, 2012); y “Algunas reflexiones acerca del Género desde la Historia” (México, 2011). En cuanto a los textos referidos a la Teoría de la Historia e Historiografía se destacan: *Historia: de la reflexión a la práctica* (Mendoza, 2015); y *Fundamentos de la Historia y la Arqueología*, en co-autoría (Mendoza, 2018); al igual que “Nueva Historia Cultural e Historia de Género. Notas sobre una fecunda unión” (Mendoza, 2019).

Es integrantes de la Red Internacional Multidisciplinar de Estudios de Género (RIMEG) desde su creación y ha recibido distinciones de la Academia Nacional de la Historia (Argentina) en 2001 y de la Federación Argentina de Mujeres Universitarias (FAMU) en 2000.

Natalia Naciff



Natalia Naciff (Mendoza, 16 de julio de 1982) es historiadora, docente y activista por los derechos de las mujeres, residente en Mendoza. Es además formadora de ESI- Educación Sexual integral en el ámbito educativo de nivel medio y superior. Integrante de la Red Internacional Multidisciplinar de Estudios de Género - RIMEG y del Instituto de Estudios de Género y Mujeres – IDEGEM de la UNCUyo.

Sus temas de interés en la investigación histórica tienen relación a la historia de las mujeres desde una mirada subalterna, y tiene su raíz en su origen y procedencia social, en los barrios populares del oeste de Godoy Cruz.

En su trabajo desarrolla la relación entre mujeres, historia subalterna, experiencias políticas en la historia reciente, y actualmente se encuentra investigando los alcances de la categoría *femealogías* para la historia con perspectiva de género.

María Fernanda Samsó



María Fernanda Samsó (Mendoza, 25 de junio de 1980) es Licenciada en historia especializada en la enseñanza mediada por tecnologías. Es profesora de las cátedras de Fundamentos de la Historia y la Historiografía y de la Práctica Profesional Docente 1. Es profesora Referente de Virtualidad y del Comité de calidad de la Universidad Nacional de Cuyo.

En su trabajo profundiza sobre los nuevos tipos de fuentes digitalizadas y el papel del historiador en su labor de recuperación y análisis de las mismas en nuevos tipos de narrativas multimediales.

Yanela Araceli Pereyra



(Ciudad de Mendoza, 3 de noviembre de 1993) es historiadora especializada en el período grecorromano, concretamente en la Grecia antigua. Estudiosa de la historiografía y epistemología de la historia, la nueva historia cultural, la historia de las mentalidades y vida cotidiana y la historia de las ideas en la Antigüedad Clásica, a través del análisis filológico y traducción de fuentes primarias del griego antiguo y del latín. Es investigadora, becaria y docente adscripta en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo y miembro del Semillero de Investigación de la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado (SIIP) de la misma casa de estudios. Es autora de diversas publicaciones y ha expuesto en múltiples eventos científico-académicos a nivel regional, nacional e internacional.

Ricardo Andrés Aladino



Ricardo Aladino (Mendoza, 05 de enero de 1990) residente en San Martín. Es profesorx de Grado Universitario en Historia y Licenciadix en Historia, orientación en Historia Universal, por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

Inició sus primeros trabajos en investigación con el abordaje de categorías analíticas tales como subalternidad, historia de las mentalidades, microhistoria.

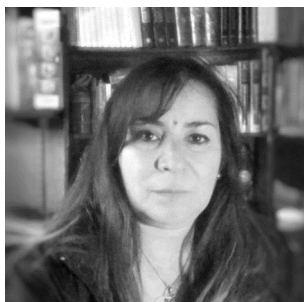
En la actualidad se encuentra trabajando dentro de las líneas de la historia ambiental y la ecología política.

María Alejandra Figueroa



Mendoza, 1971. Profesora de Historia con especializaciones en didáctica y nuevas tecnologías digitales. Participó del Programa Conectar Igualdad Mendoza, 2011-2013 y de la Dirección de Políticas de Integración Digital de la DGE, 2013-2015 con propuestas de inclusión digital en la enseñanza de la Historia. Recibió mención de honor por parte de la Integración Infantil Argentina por su labor en defensa de los derechos de la Infancia, adolescencia y familia, 2014. Ganó en el año 2019 el Concurso Incentivo a la innovación con TIC en el aula, organizado por la Dirección de Educación a Distancia e Innovación Educativa de la Universidad Nacional de Cuyo. Miembro activo de APEHUN, con algunos trabajos publicados en la Revista Reseñas que versan principalmente sobre estrategias de enseñanza, TIC y tecnologías digitales, y del Proyecto de investigación: “Modos de hacer historia frente a las problemáticas del siglo XXI: ambientales, sociales, políticas, culturales y educativas”

Norma Beatriz Puebla



(Argentina, Mendoza, 1970) es Profesora de Historia, Especialista en Docencia Universitaria y Maestranda en Educación Superior. Es Profesora Adjunta de la Cátedra Didáctica de la Historia y docente en dos colegios secundarios de la Provincia de Mendoza: Escuela 4-007 Miguel Amado Pouget la Escuela 4-175 Dr. Eduardo Chahla. Ha participado en numerosos Proyectos de Investigación sobre estrategias de mediación docente, entre ellos: *“La Ciencia histórica y sus estrategias. La transformación del habitus docente para resignificar la enseñanza en las aulas”*, *“Una visión Integradora de la Nueva Historia Cultural desde el análisis bibliográfico de estudios de casos”*, *“La metodología de la Historia en la Nueva Historia Cultural”*, *“Modos de hacer Historia frente a las problemáticas del siglo XXI: ambientales, políticas, sociales, culturales y educativas”*.



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS

edifyl

COORDINADORAS

ADRIANA GARCÍA
NATALIA NACIFF

PERSONAS AUTORAS

ADRIANA GARCÍA
MARÍA GABRIELA VASQUEZ
NATALIA NACIFF
MARÍA FERNANDA SAMSÓ
YANELA ARACELI PEREYRA
RICARDO ALADINO
MARIA ALEJANDRA FIGUEROA
NORMA BEATRIZ PUEBLA

ISBN 978-950-774-416-7



9 789507 744167