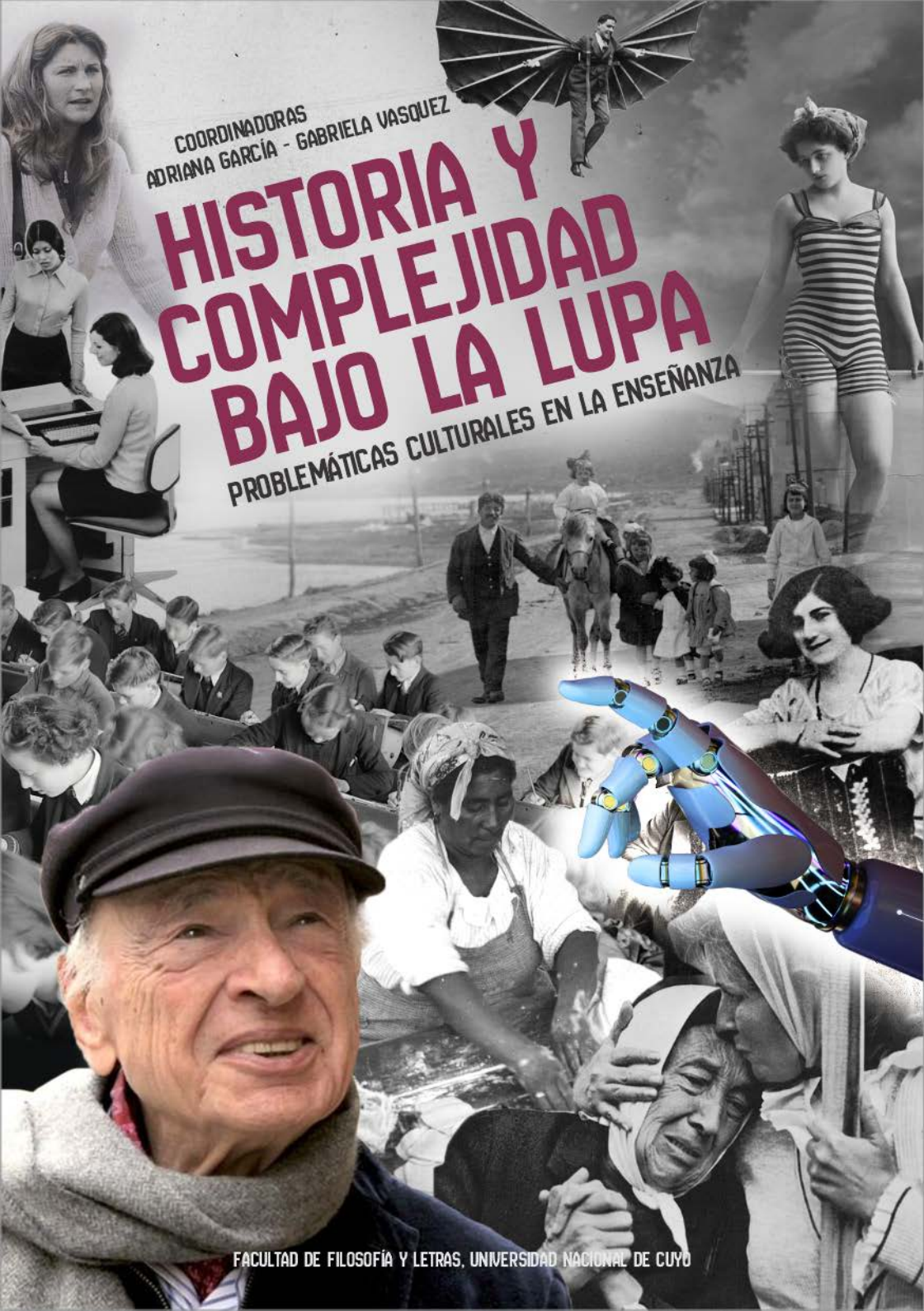


COORDINADORAS
ADRIANA GARCÍA - GABRIELA VÁSQUEZ

HISTORIA Y COMPLEJIDAD BAJO LA LUPA

PROBLEMÁTICAS CULTURALES EN LA ENSEÑANZA



Historia y complejidad bajo la lupa

Problemáticas culturales en la enseñanza



Diseño gráfico y maquetación: Clara Luz Muñiz

La imagen de tapa es un collage a partir de fotos con atribución. Se atribuye a sus autores según se los menciona en la fuente. De arriba hacia abajo: **1)** Silvia Labayru en Marbella, foto de Diego Bigongiari. **2)** Archivo General de la Nación Argentina (en adelante AGN); *el hombre murciélago en vuelo. El ingeniero alemán Adolph Matz trabaja en un autopropulsor de vuelo inspirado en las alas de los murciélagos.* 1931. AR-AGN-CyC01-f-93-372. **3)** Bañista: foto de The National Library of Norway en Unsplash. **4)** AGN. *Las computadoras de los ochenta. Nuevas terminales Burroughs. La serie TC4000 trae al mercado nuevos sistemas con impresión que proporcionan economía y flexibilidad de impresión, almacenamiento, visualización y transferencia de información. Se conecta un teclado de máquina de escribir y automático y ya funciona.* AR-AGN-ECC01-4893-257833. **5)** AGN. *Padre llevando a sus hijas al colegio.* Ushuaia, Tierra del Fuego. 1917. AR-AGN-AGN01-AGAS-Ddf-rg-3044-149698. **6)** Estudiantes: Foto de Museums Victoria en Unsplash. **7)** AGN. *Paquita Bernardo, primera bandoneonista profesional argentina.* AR-AGN-AGN01-AGAS-Ddf-rg-635-292720. **8)** Mano robótica generada con IA, de <https://i.gzn.jp/img/2022/06/27/ai-robot-racist-sexist/00.jpg>. **9)** AGN. *Preparando empanadas para la fiesta de la Pachamama.* Tucumán, 1955. AR-AGN-AGAS01-Ddf-rg-559-220147. **10)** Edgar Morin en 2015. Foto de Wikimedia Commons / Lisaetwikipedia, CC BY-SA. **11)** AGN. *Debajo de los pañuelos blancos las huellas del dolor, pero la solidaridad y el afecto sostienen una larga lucha que no cesa.* 1982. Foto: Daniel García. AR-AGN-AGAS01-Ddf-rg-41-348584.

Historia y complejidad bajo la lupa : problemáticas culturales en la enseñanza / Adriana Aída García ... [et al.] ; Coordinación general de Adriana García ; María Gabriela Vasquez. - 1a ed. - Mendoza : Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-774-446-4

1. Historia. 2. Análisis Cultural. 3. Educación. I. García, Adriana Aída II. García, Adriana, coord. III. Vasquez, María Gabriela, coord.

CDD 370.711

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. NoComercial —no puede hacer uso del material con propósitos comerciales. CompartirIgual — 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.gob.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.



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS



Historia y complejidad bajo la lupa

Problemáticas culturales en la enseñanza



Coordinadoras:

Adriana Aída García
María Gabriela Vasquez

Personas autoras:

Ricardo Andrés Aladino
Rosa María Díaz
María Alejandra Figueroa
Adriana Aída García
Valentina Maass
Natalia Naciff
Martina Parejas
Yanela Araceli Pereyra
Romina Pereyra Villanueva
Laureana Pizarro Valle
Norma Beatriz Puebla
Renata Salatino
María Fernanda Samsó
María Gabriela Vasquez

Índice

Introducción. Sobre la necesidad de formar personas con capacidades transversales

Adriana Aída García 9

Historia, Espacialidad y Género desde el paradigma de la complejidad. Una propuesta de estudio

María Gabriela Vasquez 29

Género, memoria y posmemoria. La complejidad de abordar las “experiencias traumáticas” en la historia reciente

Adriana Aída García 67

Posmemoria, experiencias traumáticas y emociones. Tres investigaciones en el nivel universitario

Adriana Aída García119

Posmemoria, experiencia y emocionalidad.

Martina Parejas122

Experiencia límite: El caso de Silvia Labayru

Valentina Maass128

Situaciones límites y violencia de género en el caso de Miriam Lewin: Vivencias, emociones y relatos

Renata Salatino137

La complejidad de la enseñanza del tiempo histórico y sus temporalidades. Una mirada docente a las dificultades de la enseñanza del tiempo histórico en la Residencia del Profesorado de Historia Universidad Nacional de Cuyo

María Alejandra Figueroa.....148

La enseñanza de la historia reciente, desde una mirada compleja, integral y liberadora

Natalia Naciff.....181

Enseñar historia en la era de la Inteligencia Artificial

María Fernanda Samsó217

Los materiales didácticos digitales para la enseñanza de la historia en el nivel secundario. Orientaciones e ideas para su diseño

Rosa Mariana Figueroa243

La complejidad de la enseñanza de la historia en aulas heterogéneas. Estrategias de mediación y de acción

Norma Beatriz Puebla281

La complejidad en la enseñanza de la historia antigua en el nivel secundario: ¿qué dicen los diseños curriculares y los manuales escolares?

Yanela Araceli Pereyra313

La complejidad de la enseñanza de la Historia Ambiental
y la Ecología Política en el Nivel Medio. Análisis
comparativo de casos: el *Mendozaquazo* de diciembre de
2019 y el *Jujeñazo* de junio de 2023

Ricardo Andrés Aladino340

Las independencias americanas en la escuela: La
complejidad de su enseñanza a través de los manuales
escolares en la Argentina

Romina Pereyra Villanueva365

Enseñar el pasado a quien mira el presente: una
aproximación a la prosopografía

Laureana Pizarro Valle393

Semblanzas del equipo

Ricardo Andrés Aladino.....426

Rosa Mariana Díaz427

María Alejandra Figueroa428

Adriana Aída García429

Valentina Maass.....430

Natalia Naciff431

Martina Parejas.....432

Yanela Araceli Pereyra433

Romina Pereyra Villanueva.....434

Laureana Pizarro Valle.....	435
Norma Beatriz Puebla.....	436
Renata Salatino	437
María Fernanda Samsó.....	438
María Gabriela Vasquez	439

Introducción

Sobre la necesidad de formar personas con capacidades transversales

Adriana Aída García

Universidad Nacional de Cuyo

Argentina

adrianagarcia@uncu.edu.ar

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

“Nunca pude, a lo largo de toda mi vida, resignarme al saber parcelarizado, nunca pude aislar un objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir. He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional... Nunca he querido reducir a la fuerza la incertidumbre y la ambigüedad”
Edgar Morin (1990/1997, p. 23)

La cita que encabeza este libro, *Historia y Complejidad bajo la lupa. Problemáticas culturales en la enseñanza*, es un principio que guía esta publicación de un equipo de docentes investigadores de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo que, inspirados en la obra *Introducción al pensamiento complejo* de Edgar Morin, promovieron un proyecto de indagación sobre la complejidad de la enseñanza de la historia.

Este proyecto surge de una constatación que se fue profundizando a lo largo de todas las investigaciones que, como antecedentes, nos permiten plantear que la complejidad en la enseñanza de la historia a través de las

problemáticas culturales emergentes del siglo XXI se origina en problemas derivados en la formación. Este planteamiento no es nuevo y numerosas obras de pensadores, intelectuales y científicos señalaron, desde fines del siglo pasado, un cambio notable en la forma en que se produce el conocimiento; un modo tradicional de disciplinas y un modo lleno de interconexiones entre lo académico y lo social. Pero no solamente en el modo de producción, también en la enseñanza de las humanidades y ciencias sociales, entre ellas, la historia.

Se trata del problema de formar personas con capacidades transversales que sepan conectar áreas que se encuentran fuera del conocimiento disciplinar, en las nuevas líneas de investigación emergentes en las que se mezclan ciencias básicas, naturales, sociales, humanas en problemáticas que exigen estudio en muchas dimensiones.

En publicaciones anteriores demostramos primero que la historia cultural puede concebirse como una nueva corriente historiográfica (García y Hernández, 2019) y, luego, seguimos sosteniendo que a través de ella es posible trabajar los problemas emergentes del siglo XXI (García y Naciff, 2023) desde nuevos modos de hacer historia. En esta tercera publicación y, sobre todo, a partir de la transferencia a través de capacitaciones, cursos y conversatorios a graduados y graduadas de historia, sociología, filosofía, geografía, letras y turismo, pudimos comprobar que es absolutamente necesario formar personas con capacidades transversales para poder conectar áreas que distan del conocimiento disciplinar. Advertimos que no estamos sugiriendo desatender nuestra formación disciplinar, solamente queremos

señalar que la cuestión es observar también la formación que se necesita para estudiar, enseñar y aprender las problemáticas culturales que se nos imponen en la actual coyuntura global. Esto para darle a los/as profesionales una base de innovación que permita cierta soberanía en su formación, más allá de la formación en posgrados u otras actualizaciones. Por eso sostenemos que es necesaria una línea —como la historia cultural— más flexible, más plástica e imaginativa, dentro de la necesaria imaginación histórica para recrear la realidad.

Sostenemos la ineludible pregunta por el lugar de las humanidades y de todas las ciencias en el mundo globalizado, porque sin lugar a duda, todas ellas deben fortalecer la autocomprensión de la sociedad y, así, discutir conjuntamente las preocupaciones del mundo cambiante, lo que llevaría a adoptar un concepto de historia más amplio, diseñado para analizar las nuevas problemáticas en un nuevo concepto de tiempo histórico.

No estamos indicando que el estudio del pasado deba reducirse a las exigencias del presente o a la demanda social. Sin embargo, no se puede discutir que la escritura de la historia y, más aún, la formación de profesionales o trabajadores/as de la educación no puede quedar aislada de los principales acontecimientos sociales, culturales, políticos, tecnológicos y económicos del presente. Pero si la historia no solo está llamada a comprender el pasado y las condiciones que posibilitaron (causalidades) este presente, más aún debe ser un espacio para el análisis y preparación del futuro de la humanidad.

Mencionamos que el pensamiento complejo de Edgar Morin actuó como principio organizativo de esta publicación. Nuestro objetivo fue producir una obra, un texto integrado dedicado a articular en cada uno de los capítulos dos momentos; uno en el que cada autor plantea un tema singular destacando el marco teórico-epistemológico y una narración que puede poner atención a una o varias de las manifestaciones del giro cultural, nos referimos al contextualismo, culturalismo, simbología y significación, la agencia, el género como categoría histórica, el estilo narrativo, el método etnográfico, la subalternidad del sujeto, experiencia y subjetividad. Cada una de estas temáticas particulares se desarrolla bajo un lente de lectura en la vertiente del paradigma de la complejidad como un método que otorga un lugar tanto a la articulación e integración como a la distinción y a la oposición. El segundo momento de cada uno de los capítulos implica la presentación de una propuesta pedagógica que acerque esos conocimientos producidos por la investigación en el campo de la historia cultural al aula, en un proceso de transposición didáctica.

El libro presenta temas locales o globales, siempre contextualizando, abriendo espacios para la reflexión, la búsqueda de múltiples voces (polifonía) en variadas dimensiones (multidimensionalidad), diversos tiempos históricos (pluritemporalidad) y diversas categorías espaciales.

En el primer capítulo, María Gabriela Vasquez, “Historia, Espacialidad y Género desde el paradigma de la complejidad. Una propuesta de estudio”, inicia su trabajo con una explicación de las características del paradigma de

la complejidad de Edgar Morin y acompaña este desarrollo con pensadoras e intelectuales humanísticos que amplían la perspectiva para una apropiada reflexión teórica de la historia. Así, podemos analizar junto a la autora la historia desde el paradigma de la complejidad y definir a la disciplina como “poli-paradigmática” (Lorenz) ya que cuenta con los marcos de la simplificación y de la complejidad. Advierte además que en el marco del paradigma de la simplificación se ha presentado una historia cronística, acotada y simplificada, la cual ha tenido una larga existencia y aún persiste en nuestros días en diferentes ámbitos académicos. En este sentido, la propuesta de una historia desde el paradigma de la complejidad resulta atractiva para revisar y cuestionar el canon, ya que se trata de un enfoque crítico que trasciende lo meramente político-militar y se interesa igualmente por lo social, económico, ambiental, cultural y hasta emotivo-psicológico, y además, considera que la espacialidad deja de ser un escenario fijo de lo acontecido, para convertirse en un espacio dinámico, producto de la construcción social que cambia y se modifica con el tiempo y en los diferentes contextos. Luego de explicar los principios que guían este paradigma y presentar algunos ejemplos, María Gabriela Vasquez analiza la espacialidad en la historia desde el paradigma de la complejidad y aporta nuevas categorías analíticas como la “espacialidad global”, la “espacialidad social” y la “espacialidad individual”. Lo sustancial del estudio está, principalmente, en repensar la espacialidad, lo que favorece la incorporación de la categoría género al estudio del pasado, porque permite cuestionar el tratamiento del espacio como mero escenario estático y, además, ayuda a discutir la homogenización de los actores sociales. El capítulo

concluye con una propuesta didáctica aplicable al mundo rural y urbano en la Argentina de la primera mitad del siglo XX desde la perspectiva de género en el marco del paradigma de la complejidad.

En el segundo capítulo, “Género, memoria y posmemoria. La complejidad de abordar las “experiencias traumáticas” *en la historia reciente*”, Adriana Aída García señala que hacia fines del siglo pasado asistimos a una verdadera explosión de la memoria (individual o colectiva), expansión que no fue privativa de la ciencia histórica, por el contrario, ella se convirtió en un espacio en el que las diversas ciencias humanas y sociales, desde su especificidad, aportaron a la definición de un concepto tan complejo y tan necesario para el mismo ser humano. Así, estas ciencias —historia, antropología, filosofía, psicología, literatura, geografía— sumada a neurocientíficos, museólogos, politólogos, arquitectos, todos abordaron su estudio para explicar diversos acontecimientos; para conmemorar epopeyas; para buscar, afirmar, rescatar u ocultar identidades; para buscar sentidos; para ubicar hechos históricos; para conservar huellas patrimoniales; para transmitir experiencias. Pero lo más significativo es el trabajo de la memoria para rescatar y poner en valor las memorias colectivas de los grupos marginados, el abuso de los regímenes totalitarios, de las dictaduras latinoamericanas cuyos crímenes no deben “olvidarse” o “manipularse”, especialmente la memoria de los relatos de mujeres que fueron sujetos y objetos de atropello a su dignidad. Afirma la autora que esta temática debe inscribirse en el paradigma de la complejidad que Edgar Morin caracteriza como el necesario “modelo” que debemos aplicar al tratar de explicar temas que se abren a un proceso heurístico y

hermenéutico extremadamente complejo como lo son las llamadas ““experiencias traumáticas” o “situaciones límites” que tienen como protagonistas a mujeres de nuestra “historia argentina reciente”. La explicación del tiempo histórico en tanto “espacio de experiencia”(Reinhart Koselleck), unido al de “reconocimiento” (Alex Honnet) serán categorías heurísticas que permiten, como expone Adriana García, ubicarnos en un determinado “régimen de historicidad” (Francois Hartog), en el que la “memoria” y la “posmemoria” (Mariann Hirst), “el giro afectivo” y la “historia generizada” contribuirán a ampliar nuestra perspectiva y explicar, desde las generaciones actuales, cómo podemos abordar en un proceso de enseñanza y aprendizaje los relatos o narraciones de mujeres que sufrieron físicamente, emocionalmente y psíquicamente la vulneración de sus derechos a la vida. La autora, al finalizar el capítulo, ofrece una propuesta didáctica para abordar estas situaciones límites desde el paradigma de la alteridad.

En el tercer capítulo, Adriana Aída García presenta “Posmemoria, experiencias traumáticas y emociones. Tres investigaciones en el nivel universitarios”. Son los estudios que tres estudiantes de la carrera de historia y filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras —Valentina Robles Maass, Martina Parejas y Renata Salatino— cuyos trabajos nos aportan singulares perspectivas en torno al concepto de experiencias traumáticas o situaciones límites en la República Argentina en un espacio de inteligibilidad ubicado en la historia reciente, conocido como “la dictadura militar argentina 1976-1983”. Así, en cada uno de estos textos de este capítulo, se busca complejizar el análisis de este período histórico explorando desde

diversos testimonios, lo que acontece en contextos de violencias políticas, desde tres miradas protagonizadas por estudiantes de la carrera de historia y filosofía. Son textos en los que se indaga en las múltiples formas en las que las emociones son movilizadas convirtiéndose en un elemento configurador de la posmemoria, del reconocimiento de la humillación y el miedo que penetra los testimonios, se enfoca hacia determinadas protagonistas y perpetradores y crea un ámbito para la comprensión de las violencias. La importancia de incorporar una perspectiva feminista en los estudios sobre el binomio memoria/posmemoria relacionado con el giro afectivo implica otro modo de encarar los estudios de la historia reciente. Y más aún, en futuras docentes que deben recuperar experiencias traumáticas de nuestra historia nacional para no olvidar, para no simplificar y para enseñar, en un futuro, dentro del paradigma de la complejidad y la alteridad.

María Alejandra Figueroa, en el cuarto capítulo, “La complejidad de la enseñanza del tiempo histórico y sus temporalidades. Una mirada docente a las dificultades de la enseñanza del tiempo histórico en la Residencia del Profesorado de Historia. Universidad Nacional de Cuyo”, nos aporta un estudio de actualización sobre esta temática siempre vigente en la residencia docente. En la primera parte del mismo sintetiza las principales definiciones y características de los estudios sobre el tiempo cronológico y el tiempo histórico. La autora sostiene la necesidad de un tratamiento conceptual y procedimental del tiempo histórico porque considera que no está agotado, la complejidad en la aprehensión a lo largo de la formación inicial y en la enseñanza durante las prácticas áulicas, en contextos de suma complejidad como lo son las aulas

heterogéneas demuestran de que continúa siendo una construcción que busca definiciones acordes. Con respecto a la Didáctica de la Historia, al abordar el tratamiento del tiempo histórico la autora propone una enseñanza que complejice el abanico de posibilidades conceptuales y didácticas las que deben abordarse en interacción a fin de no perder de vista las posibles implicancias. La didáctica ofrece un cómo enseñar, por eso en el diseño de la estrategia, pensó en colocar en el centro de la propuesta al tiempo histórico y alrededor todos aquellos elementos implicados en su naturaleza cambiante como las conceptualizaciones y representaciones sociales, usos académicos y escolares, tiempo y espacio, multicausalidad, cambio y continuidad, líneas de tiempo y ejes temporales, entre otros. La intención didáctica es abordar la complejidad del tema desde la complejidad de su enseñanza. Con énfasis, María Alejandra Figueroa afirma que, mirar las dificultades de nuestros estudiantes a la hora de enseñar el tiempo histórico es mirar con lupa la enseñanza de la historia por eso este artículo es una invitación a pensar de forma activa, crítica, audaz y desde el paradigma de la complejidad moriniana, la enseñanza del tiempo histórico y sus múltiples temporalidades, para lograr una nueva forma de hacer historia, una que apunte la comprensión histórica, al fortalecimiento de la memoria histórica, a la identidad, a la conciencia del pasado.

En el capítulo quinto, “La enseñanza de la historia reciente, desde una mirada compleja, integral y liberadora”, Natalia Naciff nos motiva a re-pensar la investigación y práctica docente desde el enfoque del pensamiento complejo con los textos de Edgar Morin. Por ello, este trabajo nos propone repensar la enseñanza del pasado reciente desde

una mirada que ponga en diálogo y tensión algunos aspectos del pensamiento complejo, dando cuenta de la complejidad humana, la enseñanza de su condición como humanidad, su diversidad y su autonomía. Por otra parte, para abordar la propia práctica de enseñanza, se toman los aportes de la Educación Sexual Integral-ESI, dentro de los diseños y lineamientos curriculares y los textos de pedagogas que nos convocan a pensar en la misma dirección que Morin, y dotar a la práctica pedagógica de una perspectiva compleja e integral del sujeto que aprende y también de aquel que estudiamos. En una primera etapa, la autora indaga las similitudes de conceptos de Morin sobre la enseñanza de la condición humana y su autonomía, y pedagogías críticas con perspectiva de género, los textos pedagógicos de la autora bell hooks, en busca de dos tópicos: la complejidad humana, y la importancia de la interdisciplinariedad. En una segunda etapa, revisa con diseños curriculares de ciencias sociales e historia a la luz de los conceptos de los autores, y cruza esos resultados con algunos ejes y propósitos formativos de la ESI. La tercera etapa, planifica un encuentro pedagógico (clase) con una temática de la historia reciente local: la participación política de las mujeres en la década del 70, en Mendoza; en este encuentro señala la articulación de los conceptos y posibles miradas y abordajes propios de la historia. Como aproximación de sentido plantea que poner en valor la construcción de un conocimiento del pasado reciente desde las lentes que propone la Educación Sexual Integral significa mirar el pasado teniendo en cuenta una perspectiva compleja de la humanidad.

María Fernanda Samsó, afirma que la irrupción de la inteligencia artificial en la vida de los usuarios, pareció un

evento repentino y de quiebre con respeto a las tecnologías digitales que cotidianamente utilizábamos. Es por ello que, en este capítulo sexto, “Enseñar historia en la era de la Inteligencia Artificial”, advierte que la incertidumbre, el resquemor, la curiosidad y una gran variedad de emociones se expresan en las redes. La autora nos advierte que al respecto, los especialistas de diversos campos han opinado apuntando sobre las potencialidades y amenazas que esta tecnología supone a las sociedades del siglo XXI y que los historiadores/as no quedaron exentos a evaluar los beneficios de esta nueva tecnología en su disciplina. Afirma que el impacto más evidente tiene que ver con el potencial análisis de grandes cantidades de datos y poner en evidencia patrones y relaciones. Por sobre todo, en este artículo analiza a la historia y su aporte en la reflexión teórica sobre la relación entre humanos y tecnologías en un horizonte temporal de larga duración. Enfatiza, María Fernanda Samsó que, estudiar las tecnologías es esencial para comprender el devenir histórico, ya que a través de ellas podemos descubrir cómo influyen en nuestras estructuras sociales y nuestra cultura.

Rosa Mariana Díaz, en el capítulo séptimo titulado “Los materiales didácticos digitales para la enseñanza de la historia en el nivel secundario. Orientaciones e ideas para su diseño”, formula interrogantes pertinentes en esta coyuntura educativa. Entre ellos, la autora se pregunta ¿Cómo impactaron en los estudiantes del nivel secundario las tecnologías digitales en el aprendizaje en los últimos años? ¿Podemos considerar que hay contenidos, dentro de la totalidad del curriculum, más relevantes que otros? ¿Qué criterios adoptamos para determinarlos? ¿En qué sujeto de la educación estamos pensando cuando nos

planteamos la jerarquización de contenidos? ¿Qué esperamos que entiendan acerca de la importancia del estudio de la historia? ¿Cuáles son las tendencias culturales que pueden enriquecer nuestras clases y favorecer la apropiación del conocimiento histórico? ¿Qué lugar ocupan los materiales didácticos digitales dentro del campo de la tecnología educativa? ¿Cómo vamos a enseñar a través de los materiales didácticos digitales? ¿Qué criterios vamos a tener en cuenta a la hora de diseñarlos? ¿Cuál es el rol que cumple el tecnólogo educativo en el estudio y desarrollo de este tipo de materiales? Para responder estas preguntas, la autora analiza en primer lugar los problemas del campo de la tecnología educativa y ubica los materiales didácticos dentro de él. En un segundo momento, analiza un proyecto educativo, en este caso, “Pensar la Historia”, realizado en conjunto entre la Universidad Autónoma de Madrid y FLACSO, con la intención de mostrar un modelo de material didáctico digital para la enseñanza de la Historia, desde sus diferentes dimensiones. Por último realiza el análisis de los materiales didácticos digitales y elabora una serie de orientaciones e ideas para su diseño y retoma lo analizado en las consideraciones finales donde deja abiertos algunos de los interrogantes a modo de expectativas para posibles futuros trabajos. Este trabajo escrito comprende el trabajo final integrador de la carrera de Especialización en Tecnología Educativa, cursada durante el ciclo 2023 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Las estrategias de mediación y de acción en la enseñanza de la historia en “aulas heterogéneas” es un tema que despierta mucho interés educativo. Norma Beatriz Puebla,

en el octavo capítulo “La complejidad de la enseñanza de la historia en aulas heterogéneas. Estrategias de mediación y de acción” toma como punto de partida, la concepción de la realidad como un todo complejo y sistémico, por lo tanto, afirma que el estudio de esa realidad debe ser multidimensional. El aula en tanto recorte de la realidad social a nivel micro, también es compleja ya que se funden en ella múltiples aspectos que conllevan a la riqueza de su abordaje. En este trabajo se analiza la complejidad de la enseñanza de la Historia en aulas heterogéneas, poniendo el foco en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje como una forma de abordar la heterogeneidad presente en todos y cada uno de los alumnos. Por ello la autora opta por un enfoque en el que se integren las múltiples dimensiones de la realidad presente en el aula con lo cual se permita enriquecer la comprensión de “los hechos de los hombres en el tiempo”. Esto, señala la autora, facilitará el logro de una comprensión situada y contextualizada de la realidad pasada, en lugar de un relato lineal simplificado. De particular importancia es reconocer que la heterogeneidad presente en el aula implica pensar y diseñar propuestas diversas de enseñanza y de aprendizaje, a partir de la elaboración de consignas auténticas y significativas. Destaca Norma Puebla que una consigna es auténtica cuando está en estrecha relación con el mundo real, cuando está anclada en el contexto propio del estudiante y es significativa, cuando demanda la realización de una tarea que tenga sentido, significado para el estudiante que la realiza, es decir cuando se le explica el porqué de su realización. Este trabajo concluye con la presentación de algunas acciones estratégicas para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en las aulas heterogéneas

“La complejidad en la enseñanza de la historia antigua en el nivel secundario: ¿qué dicen los diseños curriculares y los manuales escolares?” es el título del capítulo noveno, de Yanela Araceli Pereyra, quien nos señala, como ya lo advertimos desde hace algunos años que, en los diseños curriculares del área de Ciencias Sociales en el nivel medio en las distintas jurisdicciones de la República Argentina, los saberes que se incluyen en los ejes correspondientes al primer año del nivel secundario, generalmente coinciden en los contenidos alusivos a los procesos históricos, partiendo desde el siglo XV en adelante y siguiendo un marcado acento en la historia argentina y americana, pero dentro del mundo occidental. Sin embargo, en algunos diseños curriculares, como por ejemplo el de la Provincia de Buenos Aires (2006) y en otros, se advierte la presencia de la enseñanza de la historia antigua, concretamente Grecia y Roma. La autora advierte que en el caso de la Provincia de Mendoza, si bien en las escuelas dependientes del Estado no se aborda la historia antigua, sino que se focaliza en la historia argentina, americana y mundial desde aproximadamente el siglo XV en adelante, lo cierto es que en muchos colegios de gestión privada sí se incluye la enseñanza de algunos aspectos de la historia universal occidental, tales como algunos temas de historia antigua (Roma y Grecia), medieval y moderna. Esto mismo se repite en los manuales escolares que muchos docentes utilizan para elaborar sus clases, por lo que la autora analiza en este capítulo alguno de ellos y concretamente los principios explicativos necesarios en el área de las ciencias sociales. Afirma que dicha enseñanza no se complejiza de una manera óptima, de acuerdo con los principios explicativos de la historia, sino que se reduce a un puñado de temas considerados relevantes, se soslayan otras civilizaciones

incluso mucho más antiguas en el tiempo, como fueron Sumeria, Egipto, Babilonia, China e India, entre muchas otras. Si bien están presentes varios principios explicativos, la autora afirma que aún queda mucho por hacer, puesto que la enseñanza de la historia antigua queda reducida a la mención de sucesos célebres sin la posibilidad de complejizar los procesos históricos a lo largo del tiempo y del espacio, ni de comprender distintas problemáticas que podemos abordar como ejes transversales entre rupturas y continuidades.

En el capítulo décimo, Romina Pereyra Villanueva, se propone indagar en el tema de las independencias en América Latina a través de los manuales escolares. El título del estudio es “Las independencias americanas en la escuela: La complejidad de su enseñanza a través de los manuales escolares en la Argentina”, afirma que las primeras interpretaciones sobre esta temática se desarrollan a mediados y fines del siglo XIX pero que, desde finales del siglo XX, numerosos estudios y trabajos han contribuido a enriquecer el debate historiográfico sobre las independencias. Estas investigaciones abandonan el enfoque teleológico; reivindican la participación de otros actores sociales, además de los grandes héroes; conciben a las guerras como parte de una trama compleja que expresa, a su vez, la presencia de la violencia en la vida política de ese período y expanden el escenario integrando estos acontecimientos en un fenómeno más amplio, que desborda las fronteras nacionales, entre otros aportes que pueden mencionarse. Todas estas contribuciones, que en su mayoría se corresponden con diferentes escuelas o corrientes, han complejizado el objeto de estudio. Pero la autora se pregunta si estos nuevos enfoques, que se

discuten y plantean en libros, congresos, universidades y centros de investigación, ¿se reflejan en la enseñanza de estos hechos en la escuela? En este capítulo se propone indagar de qué manera se enseñan las independencias en las escuelas secundarias argentinas, a través del análisis de diferentes manuales escolares y nos advierte que los libros de textos seleccionados están diseñados para el nivel secundario y son frecuentemente utilizados en los establecimientos escolares, ya que pertenecen a editoriales de alcance nacional. También indica que las variables elegidas para analizar el tratamiento otorgado a las independencias en los manuales escolares responden al paradigma del pensamiento complejo, elaborado por Edgar Morin. En este sentido, evalúa algunos elementos que constituyen los principios claves de este enfoque. Así, se considera si los textos reconocen la interdependencia en las revoluciones de los eventos locales y globales, integrando diferentes escalas de análisis; si se incluyen en el abordaje múltiples perspectivas y actores, destacando las contradicciones y las tensiones internas existentes entre los diferentes sectores que participaron de las revoluciones y si es posible determinar de qué manera las narrativas están influenciadas por las perspectivas de los autores y/o de las editoriales y/o de alguna política educativa dominante.

En el capítulo décimo primero, Ricardo Aladino, nos presenta un tema de la historia reciente y la necesidad de abordarlo en el nivel medio, “La complejidad de la enseñanza de la Historia Ambiental y la Ecología Política en el Nivel Medio. Análisis comparativo de casos: el Mendozaguazo de diciembre de 2019 y el Jujeñazo de junio de 2023”. En el presente trabajo, el autor aborda la

complejidad de la Historia en lo que a disciplinas tales como la Historia Ambiental, la Ecología Política y la Historia del Tiempo Reciente refiere. A este respecto, señala que pretende implementar el método comparativo junto al empleo de categorías analíticas claves: dinámica de acumulación, capitalismo, neoliberalismo, bienes naturales comunes, procesos de mercantilización, procesos de subjetivación, tensiones entre gubernamentalidad neoliberal y movimientos socioambientales, asedio sociopolítico de lobbies mineros; aplicadas al abordaje de dos sucesos recientes de protesta popular en defensa del medioambiente. Los eventos a los que se hace alusión son, por un lado el Mendozaguazo de finales de 2019, y, el Jujenazo de junio de 2023, ambos inscritos en un proceso de mayor envergadura en el que se vislumbra la tensión entre el capitalismo neoliberal-extractivista y las luchas populares y callejeras que se oponen a la extracción y privatización de bienes comunes de la naturaleza: el agua en el primer caso, y, el litio en el segundo. Apunta a la elucidación de similitudes aunque también de diferencias de estos acontecimientos, sumado al tratamiento con fuentes históricas según los pasos en los que se construye el método historiográfico, material audiovisual y del universo de las redes sociales debido a mecanismos de censura implementados por los oficialismos provinciales en cada caso. A manera de colofón, expone los resultados obtenidos, las conclusiones a las que ha arribado y la importancia del trabajo en el aula de temáticas medioambientales —en este caso ancladas en el ámbito nacional y de palpable actualidad—, a partir de la complejidad histórica.

En el último capítulo, “Enseñar el pasado a quien mira el presente: una aproximación a la prosopografía”, Laureana Pizarro Valle, nos presenta un trabajo que tiene como propósito general identificar, a través del método prosopográfico, las evocaciones de las culturas antiguas en la identidad actual del espacio social escolar denominado Algarrobal de Abajo (Las Heras, Mendoza). La autora se posiciona desde la perspectiva del pensamiento complejo que postula Edgar Morín, ya que se reconoce una multidimensionalidad y esto significa que, al indagar sobre las reminiscencias del tiempo pasado en el tiempo presente en el Algarrobal de Abajo, se toma como dimensiones de análisis los conocimientos previos de los/as adolescentes con respecto a la historia del lugar que habitan, sus dinámicas familiares y sus actividades escolares, laborales y recreativas en la actualidad. Este estudio, como ya se indicó, utiliza la técnica denominada prosopografía o biografía colectiva, en el marco de una experiencia didáctica áulica con estudiantes del nivel secundario y se complementa con la Nueva Historia Cultural para la construcción del relato histórico y su vinculación con el presente. Esta corriente historiográfica, si bien es complementaria, es importante ya que gran parte de la experiencia didáctica consiste en colocar en foco a los adolescentes, sus ideas, sus experiencias, sus descubrimientos. Ellos recolectan y suministran información sobre el tiempo pasado a partir del anclaje con prácticas sociales que los representan en el tiempo presente y se descubren como partícipes de cambios y continuidades. Este estudio es parte de la tesis de Maestría de Laureana Pizarro Valle, denominada “Adolescentes trabajadores: trayectorias escolares y laborales de

estudiantes en Algarrobal de Abajo, Las Heras, Mendoza (2021-2023)”.
.

Bibliografía

García, A. 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. EDIFYL.

García, A. A. y Naciff, N. (2023). *La historia bajo la lupa. Problemáticas culturales emergentes*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. EDIFYL.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editorial.

Historia, Espacialidad y Género desde el paradigma de la complejidad

Una propuesta de estudio

María Gabriela Vasquez

Universidad Nacional de Cuyo

Argentina

mariagabrielavasquez@yahoo.com.ar

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

Introducción

El paradigma de la complejidad, surgido y desarrollado durante la segunda mitad del siglo XX, pone en discusión las especulaciones epistemológicas de la ciencia moderna. Este modelo resulta apropiado para las Ciencias Sociales y, en particular, fructífero para la reflexión teórica de la Historia; concretamente, ayuda a repensar la espacialidad y, al mismo tiempo, favorece la incorporación de la categoría género al estudio del pasado, ya que permite, por un lado, cuestionar el tratamiento del espacio como mero escenario estático y, por otro, discutir la homogenización de los actores sociales. Por ello, estas páginas tienen por propósito, en primer lugar, reflexionar teóricamente sobre la espacialidad y el género en la Historia desde el paradigma de la complejidad y, en segundo término, ejemplificar el abordaje del mundo rural y urbano de la Argentina de la primera mitad del siglo XX desde dicho

paradigma para problematizar y complejizar el estudio de la espacialidad nacional desde la perspectiva de género.

Historia, espacialidad y género desde el paradigma de la complejidad

El paradigma de la complejidad

Leonardo Rodríguez Zoya (2010) afirma que “la emergencia de la complejidad en la historia de la ciencia contemporánea constituye un evento epistémico de gran importancia en la medida en que implica una mutación de los supuestos fundantes de la matriz de pensamiento occidental” (p. 66). En efecto, en la cultura occidental, desde el siglo XVII hasta lo que va del XXI, se han desarrollado diferentes modos de concebir el mundo. Así, frente a la línea clásica de pensamiento seguida por René Descartes, Isaac Newton, Auguste Comte y Karl Popper, entre otros, caracterizada por la lógica y matemática tradicionales, se alza recientemente el paradigma de la complejidad, desarrollado por diferentes teóricos entre los que se encuentran Ilya Prigogine y Edgar Morin; el mismo, propone la incorporación de lo no convencional, lo cambiante, lo incierto y hasta contradictorio en el razonamiento sobre el mundo. La primera, que ha primado en Occidente, considera la realidad como un conjunto de cosas (cuerpos, eventos, discursos) ajeno y separado del sujeto observador. La segunda, en cambio, afirma que el sujeto ya no es un mero observador externo, sino que es parte constitutiva del mundo. (Gabriele, 2007). El pensamiento complejo, entonces, se caracteriza por la obligatoriedad de implicar al objeto con su observador y la

necesidad de asociarlos a ambos con su contexto. (Figallo & García de Ceretto, 2003, p. 21). En otros términos, el paradigma tradicional entiende que existe una separación objetiva entre el sujeto que conoce y su objeto de conocimiento; mientras que el paradigma de la complejidad, en cambio, considera al sujeto y objeto como parte de un mismo proceso y, concibe a la realidad, como una construcción. (Taeli Gómez, 2010). En este sentido, el propio Ilya Prigogine (1997) sostiene que el universo es una construcción y que la ciencia de Newton y de Einstein era básicamente la ciencia de la estabilidad, del equilibrio, de la permanencia; mientras que ahora se ve por todas partes la fluctuación y la inestabilidad.

El paradigma de la simplificación sustentado durante centurias en certezas y leyes o principios que ordenaban el universo y combatían la incertidumbre y el desorden comienza a debilitarse durante el siglo XX. De esta manera, la irrupción del caos en el universo físico, la incapacidad de formular normativas y concebir un ordenamiento absoluto ha de tener profundas consecuencias epistemológicas que se han de evidenciar en las múltiples áreas del saber y en las diferentes disciplinas. Se advierte ahora que la realidad no es simple sino compleja y que la indeterminación y las contradicciones son constituyentes de la percepción y comprensión de lo real. (Figallo & García de Ceretto, 2003, p. 21). Se admite, así, que el conocimiento desdibuja las seguridades y garantías de antaño. Como sugieren Beatriz Figallo y Josefa García de Ceretto (2003), en la actualidad la humanidad ha perdido esa confianza en el progreso asegurado por las leyes deterministas de la historia (p. 23).

En este contexto, Edgar Morin (2011) critica los discursos únicos, hegemónicos y universales y propone para las Ciencias Humanas el paradigma de la complejidad, caracterizado por abordar perspectivas físico-bio-antropológicas, científicas, filosóficas y literarias, que comprueban la existencia de armonía y desarmonía en nuestro mundo. De allí su afirmación acerca de que “la conciencia de la multidimensionalidad nos lleva a la idea de que toda visión especializada, parcial, es pobre” (p. 100). Entre las características del pensamiento complejo, Morin (*et al* 2002) señala que se trata de un pensamiento incompleto que supone la certidumbre generalizada como un mito; y agrega que no se trata de eliminar lo simple, sino que dicho pensamiento consiste en la unión de la simplificación y la complejidad (pp. 47-51). Por otro lado, el autor advierte que existen dos tipos de ignorancia, una, la de quien no sabe y quiere aprender, y la otra, peligrosa, de quien cree que el conocimiento es un proceso lineal, acumulativo que echa luz sobre las sombras, por ello, insiste en la extinción de las falsas claridades. (Morin *et al*, 2002).

Ahora bien, el mismo autor establece para el paradigma de la complejidad el principio dialógico, el de la recursividad organizacional y el hologramático. El primero, concibe la colaboración mutua de la lógica del orden y del desorden que permiten mantener la dualidad en la unidad; el segundo, apunta a romper con la idea lineal causa-efecto y estructura-superestructura debido a que advierte un ciclo auto-organizador; el último, busca superar el reduccionismo a las partes y el holismo, que se ocupa de todo, al afirmar que el conocimiento se enriquece, al mismo tiempo, con las partes y con el todo. (Morin, 2011, pp. 106-107).

Respecto de la metodología, Morin (*et al* 2002) considera que método y paradigma son inseparables, por lo tanto, toda actividad metódica está en función de un paradigma que dirige la praxis cognitiva (p. 32). En este sentido, Iluska Salazar (2004) agrega que la complejidad demanda, a su vez, métodos complejos que combinen análisis y síntesis e inducción y deducción (p. 23). En otros términos, a diferencia del paradigma tradicional que posiciona al método hipotético-deductivo como el referente de la investigación científica, la complejidad acepta y promueve la multiplicidad de métodos y abordajes de una realidad igualmente compleja y cambiante.

En síntesis, el paradigma de la complejidad representado por Prigogine y Morin, entre otros, proporciona una alternativa al pensamiento científico tradicional al incorporar la relación activa y dinámica entre sujeto cognoscente y objeto estudiado y, al mismo tiempo, al admitir la posibilidad de un pensamiento incompleto que convive y acepta la incertidumbre. Como sostienen Figallo y García de Ceretto (2003), se asiste a un cambio epistemológico que implica una creciente historización de la epistemología en donde importan los contextos múltiples y diversos y se acepta el rol activo del sujeto en la construcción de teorías científicas (pp. 10-11).

La Historia desde el paradigma de la complejidad

La historia es una disciplina poli-paradigmática (Lorenz, 2015) ya que cuenta con los marcos de la simplificación y de la complejidad. Ahora bien, como advierte Leonardo Rodríguez Zoya (2010), los enfoques de la complejidad aun

no son muy utilizados en las Ciencias Sociales y continúan todavía marginados (p. 67). Particularmente en la disciplina histórica, el paradigma de la simplificación se ha evidenciado en un relato universal que ha opacado y marginado espacios y sujetos del pasado, al presentar una única visión de lo acontecido. Patricia Hill Collins y Sirma Bilge (2016) sostienen que la historia que se suele aprender en las escuelas, la ampliamente aceptada, presenta explicaciones lineales del pasado y se visibilizan ciertos grupos en detrimento de otros, y unos acontecimientos, a expensas de otros. Es decir: “se enseña a tratar estas historias como universales, sin embargo, estas historias autorizadas suelen ofrecer visiones parciales del mundo” (p. 67). En este sentido, Chimamanda Ngozi Adichie (2018) advierte que el relato único crea estereotipos (p. 22), lo que conduce a interpretaciones pobres y equivocadas de lo acontecido; y, en la misma línea, Marina Garcés agrega que la historia única, la del progreso único y del pensamiento único, impone determinadas maneras de pensar (Garcés en Adichie, 2018, pp. 35-36). En otros términos, esta historia única de grandes relatos político-militares, lineal, cronológica y descriptiva, en la que el espacio se entiende como mero escenario geográfico estático en el cual se desarrollan acontecimientos liderados predominante-mente por varones destacados es la que ha predominado y se ha impuesto en el marco del paradigma de la simplificación. Esta historia cronística, acotada y simplificada ha tenido una larga existencia y aún persiste en nuestros días en diferentes ámbitos académicos. En este sentido, la propuesta de una historia desde el paradigma de la complejidad resulta atractiva para revisar y cuestionar el canon, ya que se trata de una enfoque crítico que trasciende lo meramente político-militar y se interesa

igualmente por lo social, económico, ambiental, cultural y hasta emotivo-psicológico, y que, además, considera que la espacialidad deja de ser un escenario fijo de lo acontecido, para convertirse en un espacio dinámico, producto de la construcción social que cambia y se modifica con el tiempo y en los diferentes contextos. A la vez, esta historia renovada apunta a generizar los sujetos y, de este modo, cuestionar los relatos exclusivamente masculinos del pasado. Por lo tanto, esta historia compleja permite enriquecer la reflexión y cuestionar miradas y abordajes únicos y simplistas. Carlos Antonio Aguirre Rojas (2005) señala que se deben abandonar los relatos descriptivos del pasado; por ello, exhorta a desarrollar una historia crítica que supere la linealidad tradicional. Así, la historia ha tenido que replantear su propio estatuto epistemológico y se ha alejado de la producción de magnos relatos y de la consideración de largos periodos temporales, también de la valoración única de los textos escritos, al mismo tiempo que de la idea de una sola progresión lineal de los acontecimientos. (Figallo & García de Ceretto, 2003, p. 11). La complejidad, entonces, permite detectar y estudiar la interconexión entre los acontecimientos y procesos del pasado y advertir las redes de relaciones que los conectan. En la investigación social, Salazar propone lo siguiente:

- a. Pensar en términos de conectividad, de relaciones y contexto.
- b. Problematicación. Esto significa superar la interpretación de la realidad social, a través de respuestas que pretendan garantizar absoluta certeza.

- c. Ir del todo a las partes, como de las partes al todo, del texto al contexto, del contexto al texto. (Salazar, 2004, p. 25).

En efecto, a la historia ahora le resulta ineludible, por un lado, hacer foco en las redes de relaciones que operan en los contextos de acontecimientos y procesos y, por el otro, tener presente que no se pueden garantizar certezas absolutas en el estudio del pasado ni tampoco asegurar una simple y única linealidad de lo sucedido. Es decir, se advierte en las Ciencias Sociales en general y en la historia en particular, una profunda crisis al no poder proporcionar certezas como aparentemente lo hacía antaño el positivismo.

Se recuerda en este punto la propuesta de Morin (2011) para el paradigma de la complejidad del principio dialógico, el de la recursividad y el hologramático que pueden ser aplicados igualmente a la historia. Así, una historia crítica y compleja, en primer lugar, entiende y acepta la dualidad; por ejemplo, en el proceso revolucionario de América Latina se advierten cambios en el pensamiento político criollo, con la introducción de las ideas ilustradas europeas, pero, al mismo tiempo, se constata la continuidad y permanencia del pensamiento monárquico tradicional, por lo tanto, se confirma dicha dualidad en el abordaje y estudio de las ideas latinoamericanas. En segundo término, se rompe también con la linealidad de causa-efecto; en este sentido, resultaría simplista considerar la llegada de los europeos a tierras americanas a fines del siglo XV como única causa del advenimiento de la Modernidad. Por último, la historia compleja tiende a considerar las partes y el todo para lograr

un conocimiento enriquecido y plural del pasado; así, al estudiar la Francia revolucionaria no se puede hacer foco exclusivamente en Maximilien Robespierre o en Napoleón Bonaparte debido a que se corre el riesgo de cometer serias equivocaciones en la interpretación de lo acontecido.

Ahora bien, Enrique Luengo enumera otros principios de la complejidad, los cuales también se pueden aplicar a la historia:

- La visión inter y transdisciplinar.
- La oposición a la ciencia normal o a la ciencia moderna convencional. (...)
- El estudio del cambio y el papel del tiempo.
- La no linealidad de la realidad y la incertidumbre.
- La revisión de la causalidad clásica y la complejidad. (Luengo, 2018, p. 31).

En efecto, en el marco del paradigma de la complejidad, la historia integra enfoques y abordajes; así, por ejemplo, la nueva historia cultural y la historia de género permiten ampliar interpretaciones y, al mismo tiempo, proporcionan novedosos acercamientos al campo social. (Vasquez, 2019). Igualmente, la disciplina histórica se relaciona con otras áreas del conocimiento como la literatura; así lo manifiesta Michelle Perrot (2011) en su obra titulada *Historia de las Alcobas*, ya que para historiar las habitaciones resulta imperativo recurrir a la ficción histórica, que provee elementos de análisis de aquellos espacios privados y acotados que las fuentes oficiales tradicionales carecen.

La oposición a los relatos históricos tradicionales y simplificadores se hace patente en la problematización de

los cuestionamientos que guían el estudio del pasado y que permiten considerar ahora una variedad de fuentes antes ignoradas y, al mismo tiempo, sumar diferentes propuestas metodológicas. De esta manera, los escritos oficiales entronizados en el siglo XIX comparten actualmente con las fuentes literarias, ya mencionadas, las fotográficas y los testimonios orales, entre otros, el mismo status documental.

La historia también complejiza su reflexión sobre el tiempo. Como apuntan Figallo y García de Ceretto (2003), “no se concibe lo estructural y lo coyuntural, el ciclo largo o el medio y los acontecimientos como términos antinómicos, sino más bien como polos de una dialógica compleja, que actúan recíprocamente” (p. 24). En efecto, hay ahora un interés renovado por el cambio social y por la comprensión compleja y entramada del tiempo en sus diferentes dimensiones y contextos.

Al mismo tiempo, se reafirma que la simple cronología lineal conduce a estudios históricos eminentemente descriptivos, carentes de las problematizaciones propias de la complejidad actual. Por ejemplo, las periodizaciones tradicionales hoy son cuestionadas y hasta existen nuevas propuestas de acuerdo con los diferentes abordajes. En este sentido, se recuerda el trabajo pionero y señero de Joan Kelly-Gadol (1990) titulado “¿Tuvieron las mujeres Renacimiento?” y publicado inicialmente en 1977, el cual plantea revisar las periodizaciones establecidas como válidas para todos los actores sociales y contextos históricos. Por su parte, Enrique Dussel (2007) reflexiona igualmente sobre la periodificación eurocentrista vigente en la cual América no está contemplada. Es decir, para esta parte del mundo, una historia dividida en etapas antigua,

medieval, moderna y contemporánea no resulta adecuada ni tampoco pertinente; de allí la propuesta del autor de romper esquemas existentes para formular un relato diferente sobre nuevas bases.

Así, la historia admite que la concepción de la linealidad de la realidad es una ingenuidad y acepta la imposibilidad de abarcar todo el pasado y convivir con la incertidumbre que proveen los estudios parciales y fragmentados de lo acontecido.

La disciplina histórica igualmente revisa la causalidad tradicional al incorporar la complejidad y considerar que acontecimientos y procesos son resultantes de múltiples y variadas causas, no de únicos determinantes que acotan y empobrecen la interpretación del pasado.

En síntesis, la historia, como las demás Ciencias Sociales y Humanas, enriquece su reflexión teórica y práctica profesional al incorporar el paradigma de la complejidad a su ámbito disciplinar; y, así, comparte los cuestionamientos filosóficos y científicos del pensamiento contemporáneo que lejos de ampararse en las presuntuosas certezas de antaño, convive ahora con las incertidumbres y acepta con respeto los límites del conocimiento.

La espacialidad en la Historia desde el paradigma de la complejidad

En el paradigma cartesiano, “el espacio es el medio homogéneo donde las cosas están distribuidas según tres dimensiones...”. (Merleau-Ponty, 2020, p. 22). La historia

tradicional lo entiende de la misma manera ya que concibe al espacio como un mero territorio, un simple escenario donde se desarrollan los acontecimientos, por lo tanto, no cabe la reflexión sobre ello. Ahora bien, en el contexto de la complejidad, se produce un “giro espacial” (*spatial turn*) (Marramao, 2015); es decir, desde hace unas décadas, el espacio ha cobrado protagonismo en las Ciencias Sociales. Como señala Maurice Merleau-Ponty (2020), ahora las disciplinas se percatan que las relaciones con el espacio no son las de “un puro sujeto desencarnado con un objeto lejano, sino las de un habitante del espacio con su medio familiar” (p. 27). Así, el espacio constituye, en palabras de Leif Jerram (2013), una “segunda naturaleza” ya que es mucho más que una simple pantalla en la que se proyectan significados, acciones y acontecimientos (p. 414). Luis Montañez (1999), por su lado, afirma que el espacio es una construcción social formada por dos componentes, la configuración territorial y la dinámica social, que interactúan continuamente. Respecto de la espacialidad, el autor señala que la misma es la estructuración espacio-temporal de lo social y un producto de la misma sociedad.

Ahora bien, en el caso de la disciplina histórica, Karl Schögel (2007) advierte que en la Antigüedad espacio y tiempo han tenido una relación compensada y agrega que en el siglo XIX el historicismo se obsesiona por el tiempo y deja el espacio en segundo término, lo que ha conducido a un entumecimiento de lo geográfico (pp. 42-43). Por ello, Michel Foucault (1994) llega a decir que el espacio ha sido tratado como lo muerto, lo fijo y lo inmóvil y agrega que “no vivimos en una especie de vacío, en cuyo interior sería posible situar individuos y cosas” sino en “un espacio heterogéneo”. (Foucault, 1999a, p. 434). En efecto, el

espacio como territorio estático, pasivo e inmóvil del paradigma tradicional, es entendido ahora en el marco de la complejidad como espacialidad, más amplia y abarcativa, que no solo comprende el territorio geográfico, sino que pretende englobar espacios sociales e incluso individuales. En este sentido, Foucault (1994) afirma que habría que escribir una historia de los espacios, que abarcara desde las grandes estrategias geopolíticas hasta las pequeñas cualidades del hábitat (p. 192). Así, a la manera braudelina, pueden proponerse tres dimensiones espaciales de análisis: un espacio amplio, uno mediano y otro acotado, que se relacionan e integran entre sí y que poseen sus características particulares, aunque en todas ellas se manifiesta una clara y patente relación entre espacio y poder. Nuevamente en palabras de Foucault (1994): “la historia de los espacios sería, al mismo tiempo, una historia de los poderes” (p. 192). De esta manera, entonces, proponemos distinguir una espacialidad global, otra social y una individual:

Espacialidad global: Los grandes territorios, como regiones o continentes, permiten plantear categorías de análisis como centro-periferia, o áreas desarrolladas-áreas emergentes, o bien norte-sur, para poder problematizar los amplios espacios a través del tiempo. Mary Louise Pratt (2010) sugiere las “zonas de contacto”, es decir, aquellos “espacios sociales donde culturas dispares se encuentran, chocan y se enfrentan, a menudo dentro de relaciones altamente asimétricas de dominación y subordinación, tales como el colonialismo, la esclavitud, o sus consecuencias...” (p. 31). Estas “zonas de contacto” convergen a su vez con el “giro poscolonial” representado por Edward Said y Gayatri Spivak, entre otros, que

proponen un “pensamiento espacial” que hace posible la reflexión de la espacialidad desde la antropología, la literatura, la historia y la filosofía. (Marramao, 2015, p. 125). En este sentido, el propio Said (2003) hace foco en las relaciones espaciales entre Europa occidental y Oriente y señala al respecto: “Oriente no es sólo el vecino inmediato de Europa, es también la región en la que Europa ha creado sus colonias más grandes, ricas y antiguas, es la fuente de sus civilizaciones y sus lenguas, su contrincante cultural y una de sus imágenes más profundas y repetidas de lo Otro...” (pp. 19-20). De esta manera, la espacialidad puede también plantearse en términos de oposición entre lo uno y lo otro diferente, entre las culturas hegemónicas y las “otras” contrincantes. Así, aunque Marina Garcés alude al riesgo de quedarse solamente con una historia que se cuenta desde los centros desarrollados y sus culturas hegemónicas, y piensa particularmente en la historia y cultura de Catalunya respecto de las de España (Garcés en Adichie, 2018, p. 35), Chimamanda Ngozi Adichie (2018) completa su idea al referir que todas las historias importan, incluso aquellas que vienen de regiones marginadas o desposeídas, como ocurre también con las diferentes naciones africanas (p. 28). Una vez más el tema del espacio asociado al poder se hace presente y Foucault (2015) lo ilustra incluso en el tendido ferroviario observado en diferentes regiones del globo en donde los ferrocarriles definen nuevos aspectos en las relaciones entre espacio y poder. En efecto, tanto los ferrocarriles, como antes los caminos y más tarde las líneas aéreas, han modelado la espacialidad global y establecido centros hegemónicos de poder y áreas marginadas de tales circuitos. Para ejemplificar lo dicho, se puede pensar hoy en la circulación aérea, en congestionados aeropuertos y

en destinos prácticamente desiertos. Igualmente, los mapas nocturnos de todo el mundo permiten advertir en nuestros días la contaminación lumínica que brinda datos respecto de las zonas hegemónicas y puntos de contacto con las otras marginales e incluso ayudan también a reflexionar sobre dichos centros de poder en el pasado, tanto en su estructuración como en su consolidación. De esta manera, la configuración de espacios globales permite hacer nuevas lecturas de lo acontecido desde el paradigma de la complejidad, que antes resultaba impensado plantear, ya que los espacios solamente eran vistos como escenarios estáticos.

Espacialidad social: La espacialidad social se refiere a los espacios comunitarios que se han ido modelando a través del tiempo. Podemos pensar en ciudades de larga historia como la antigua Roma, o Londres y más recientes, como Brasilia o Dubai, que han nacido de una planificación racional y ordenada. En este sentido, Giacomo Marrao (2015) apunta: “La sociedad tiene desde su mismo nacimiento una configuración espacial, del mismo modo que el espacio tiene una configuración social. Socialización y espacialización han estado siempre entrecruzadas de manera íntima, interdependientes y en conflicto” (p. 127). Así, por ejemplo, el damero español ha de definir las ciudades coloniales de América en donde el poder político y poder religioso convergen en las plazas fundacionales, como sucede en la ciudad de México o Buenos Aires. Ahora bien, como advirtió en su momento Marc Bloch (2001), la modificación del suelo según sus necesidades por parte de una sociedad, constituye un hecho “eminentemente histórico” (p. 56). En efecto, la acción humana sobre el suelo es un acto cultural. Los pólderes de los Países Bajos

son un ejemplo de ello, ya que su desarrollo desde el siglo XII ha permitido a sus diferentes comunidades ganar tierras al mar; también Mendoza es otra muestra de la acción humana sobre el territorio al evidenciar canales de riego y paños de cultivos, en donde antes predominaban las zonas desérticas. Ahora bien, dentro de los espacios sociales propiamente dichos, se pueden detectar además espacios de socialización que se distribuyen en los centros o en los márgenes del poblado: así, mientras que la iglesia puede tener un papel central en la comunidad, los cementerios se encuentran alejados de ella; lo mismo ocurre con los centros sanitarios y con los antiguos leprosarios. A estos espacios existenciales y sanitarios, pueden sumarse también para el análisis los espacios destinados a los vicios: burdeles, fumaderos de opio o casas de juego, que, a través del tiempo, han alternado disimuladamente entre los márgenes y los centros de la comunidad. Cabe advertir que la condición social igualmente distingue y jerarquiza los espacios sociales. Un ejemplo más se encuentra en los ámbitos vinculados con la criminalidad, ya que los espacios en los cuales se encuentran confinados los reclusos suelen fijarse en lugares alejados y estratégicos, como montañas o islas, como ha sido el caso de la isla del Diablo, o la de Alcatraz. Incluso los espacios sociales también han solido distinguir ámbitos de acuerdo con los géneros; pensemos en los femeninos como el gineceo griego o en el harem otomano; o en las universidades medievales como espacios eminentemente masculinos y más recientemente los barrios de Chueca o Castro, que han reunido a las diversidades. Por último, cabe reconocer ámbitos públicos y privados dentro de una misma comunidad; aunque es necesario señalar junto a Celia Amorós (1994) que no en todas las épocas y

sociedades lo privado y lo público han tenido las mismas connotaciones que en nuestros días. Así, por ejemplo, se sabe que Luis XIV recibía en sus aposentos a embajadores y diplomáticos, por lo que su alcoba se convertía en un centro público de poder político; y, contrariamente, un acto privado como podría ser hoy un nacimiento, era antaño un acto de estado; en este sentido, el nacimiento de la futura reina Victoria I de Inglaterra constituyó un momento público para la monarquía británica. En efecto, los múltiples espacios sociales resultan heterogéneos y evidencian una gran riqueza para el análisis histórico que permite ampliar nuestra reflexión sobre lo acontecido desde el paradigma de la complejidad. Para terminar, volvemos sobre las ideas de Henri Lefebvre (2013), quien afirma que “No hay un espacio social, sino varios espacios sociales...” y agrega, además, que “ningún espacio llega a desaparecer” porque “lo mundial no abole lo local” (p. 142). En efecto, la multiplicidad de los espacios sociales conecta y relaciona ámbitos y temporalidades de diferentes escalas y dimensiones que hace posible la convivencia y conjunción de tiempos y espacios diversos.

Espacialidad individual: El cuerpo ha sido olvidado por la historia y por los historiadores, porque durante mucho tiempo se consideró que pertenecía al ámbito de la naturaleza y no de la cultura. (Le Goff & Truong, 2005, pp. 17-18). En este sentido, se lo trató como un ente a ser catalogado dentro del reino animal, la clase de mamíferos, el orden de los primates, la familia de los homínidos y la especie *homo sapiens*. Sin embargo, es necesario reparar, como lo hace Lefebvre (2013), en que el cuerpo es el centro genuino del espacio. En efecto, el cuerpo humano es el eje de la espacialidad cultural y social y también el territorio

que las diferentes culturas han modelado, y modelan actualmente, ya sea con vestimentas, calzados y tocados; pero, al mismo tiempo, se transforma en una superficie simbólica sobre la que se han impreso dibujos, palabras o números. Pensemos, por ejemplo, en los corsés que durante el siglo XIX constriñeron a las mujeres occidentales y deformaron sus cuerpos, o en los calzados que desfiguraron los pies de las japonesas en pos de particulares ideales de belleza inaccesibles e inalcanzables. Ahora bien, los tatuajes que han podido connotar estatus social en algunos ámbitos, en otros contextos, los números estampados en los brazos han remitido tristemente a la cosificación del cuerpo humano llevada al extremo durante la Shoah-Holocausto. Por otro lado, es importante advertir además que la corporalidad incluye también el espacio mental, es decir, el ámbito de reflexión y de producción del conocimiento, un conocimiento encarnado en un cuerpo generizado e incluso localizado en un territorio determinado, de allí que Peter Burke (2017) hable de geografías del conocimiento y refiera los conocimientos situados en términos de lugar, como los planteados por Michel Foucault, y los conocimientos situados, en términos de género, desarrollados por Donna Haraway (pp. 28/38 y sigs.). Respecto de los primeros, esto es los conocimientos situados en términos geográficos, tomamos como ejemplo el caso del pensamiento decolonial, liderado por Enrique Dussel y Walter Dignolo, entre otros. El pensar decolonial, es un pensar desde América Latina, un pensar cuestionador de herencias y generador de propuestas alternativas. De allí que Dussel advierta que “primero hablamos con las palabras de nuestros padres” (Dussel en Morales, 2018) y también sugiera superar a nuestros mayores, esto es el helenocentrismo, el occidentalismo, el eurocentrismo, la

periodificación, y el colonialismo teórico y mental que no incluyen a nuestra América en la Modernidad. (Dussel, 2007). Por su lado, Mignolo (2010) señala que “El pensamiento de-colonial surgió y continúa gestándose en diálogo conflictivo con la teoría política de Europa, para Europa y desde ahí para el mundo...” (p. 215). En cuanto a los segundos, esto es los conocimientos encarnados en cuerpos generizados, en este caso femeninos, y en concordancia con el pensar decolonial, tomamos el caso de Urania Ungo Montenegro (2002) quien se refiere a un “parricidio intelectual” del pensamiento feminista latinoamericano al advertir la ausencia de tradiciones intelectuales, historias, memorias y genealogías feministas en nuestro suelo, lo que ha servido de estímulo y aliciente para el análisis crítico de matrices disciplinares y parricidio de la teoría feminista occidental, para diseñar un pensamiento feminista propiamente americano a partir de esa orfandad intelectual. En síntesis, el espacio entendido ahora desde la complejidad ayuda a repensar la concepción tradicional positivista del mismo, como mero territorio estático en el cual se desarrollan las acciones del pasado. En este sentido, las dimensiones espaciales propuestas colaboran para problematizar los escenarios y dotar a la espacialidad de la centralidad que le cabe en la reflexión teórica e histórica. Para terminar, compartimos la invitación de Giacomo Marramao (2015) para ir “en busca del espacio perdido” que permite “repensar nuevas formas de entrecruzamiento entre el espacio y el tiempo” (p. 130).

El género en la Historia desde el paradigma de la complejidad

Como se ha comentado, el paradigma de la complejidad busca superar abordajes simplistas del conocimiento. En este sentido, la categoría género colabora en la problematización histórica de lo acontecido al advertir que los sujetos del pasado, y del presente, lejos de la simplificación y homogeneidad, resultan complejos y heterogéneos ya que se ven atravesados por una serie de variables entre las que se encuentra el género, la clase, la etnia, la edad y la formación, entre otras.

Así, se define al género como una “categoría académica crítica y cuestionadora que analiza las relaciones desiguales de los géneros (entendidos éstos como construcciones culturales) que las diversas sociedades de Occidente, a través del tiempo, han configurado en torno de los sexos (definidos como realidades biológicas)”. (Vasquez, 2023b, p. 44). Joan Scott (1990) escribe en 1986 un texto pionero titulado “El género, una categoría útil para el análisis histórico” y 25 años más tarde, vuelve a reflexionar al respecto en los siguientes términos: “La pregunta de si el género sigue siendo una categoría útil para el análisis —ya sea histórico o de otro tipo— me parece que no depende de la palabra en sí, sino de los usos críticos que seguimos haciendo de ella”. (Scott, 2011, p. 98). En efecto, la complejidad demanda usos críticos de los conceptos y categorías y el género es uno de ellos. La autora agrega que los significados hombre o mujer no deben ser tomados como fijos, sino que el género debe ser considerado más bien como “una invitación a pensar de manera crítica sobre cómo los significados de los cuerpos

sexuados se producen en relación el uno con el otro, y cómo estos significados se despliegan y cambian” (2011, p. 98). Por su lado, Laura Lee Downs (2019) afirma que una historia desde la perspectiva de género hace foco en la dinámica y cambiante constelación de relaciones entre varones y mujeres y, también, en las formas en que las ideas sobre la masculinidad y la feminidad han cambiado con el tiempo (p. 102).

Cabe señalar que esta línea historiográfica tiene entre sus referentes a Natalie Zemon Davis quien en ya en la década de 1970 sostiene que es necesario interesarse en la historia de las mujeres, como así también la de los varones, porque los objetivos de los historiadores son, en primer lugar, comprender el significado de los diferentes géneros en el pasado; en segundo término, descubrir el peso de los roles sexuales en las diferentes sociedades y periodos históricos para poder entender cómo funcionaban para mantener el orden social o promover el cambio; y, por último, explicar las razones por las que los roles sexuales a veces son estrictos y asimétricos y otras, en cambio, presentan mayor fluidez. (Davis, 1976, p. 90).

Ahora bien, al considerar la complejidad de los sujetos históricos se afirma, también, que sus experiencias han sido, y son, diferentes. En este punto se sigue a Gerda Lerner (1986) y Elisabeth Badinter (2004) al suponer que mujeres y varones constituyen grupos desiguales, pero es un error calificar a las primeras como víctimas y a los segundos como opresores a lo largo del tiempo y en diferentes contextos. En otros términos, sí se reconoce que históricamente se ha dado prioridad y preeminencia a los sujetos masculinos, en particular a los blancos hetero-

sexuales de Occidente, sin embargo, los femeninos han contado con capacidades para generar estrategias de resistencia en entornos desventajosos. Así, se considera que las manifestaciones del poder femenino se han dado fuera de los entornos tradicionales del poder. (Nash, 2004).

La historia en el marco del paradigma de la simplificación no presta atención particular a las mujeres y, si lo hace, es por tratarse de su relación directa con las grandes figuras masculinas: madres de, esposas de, amantes de, hijas de; o en algunos casos, de mujeres excepcionales con nombre propio, como Cleopatra, Isabel I de Inglaterra o Catalina de Rusia, entre otras. Así, esta historia suele caer en errores historiográficos al reproducir estereotipos y “romantizar” lo acontecido. (Vasquez, 2018a). En otros términos, se asocia a las mujeres al ámbito estrictamente doméstico y a los varones, con lo político y militar. Un ejemplo lo tenemos en las representaciones tradicionales de la revolución de 1810 en el Río de la Plata. Por un lado, se hace foco en las ideas y acciones políticas de hombres como Mariano Moreno o Cornelio Saavedra y, por otro, se menciona brevemente que en la casa de Mariquita Sánchez se interpretó por primera vez el himno nacional. Se trata de representaciones estereotipadas y simplificadas que reducen la participación femenina a un dato meramente anecdótico. La complejidad, por su lado, presta atención a esos espacios privados y domésticos en los cuales las mujeres despliegan su poder e influencia, al estilo de las *salonnières* francesas. De esta manera, la historia desde el paradigma de la complejidad se enfoca en visibilizar la diversidad y pluralidad de los sujetos históricos femeninos y masculinos y problematizar sus actuaciones en los diferentes acontecimientos y procesos del pasado.

En efecto, la historia desde la perspectiva de género revisa y cuestiona el relato histórico tradicional que, por lo general, ha homogeneizado los sujetos del pasado; por lo que mujeres, pero también sectores de la población masculina, han sido invisibilizados en dicha literatura. Es decir, ha primado en ella una visión totalizadora de grupos humanos que no cambian ni se modifican en el tiempo, lo cual oculta, consciente o inconscientemente, la pluralidad sexual de los sujetos. (Vasquez, 2023b). Se recuerda en este punto, por un lado, la investigación de Pablo Ben (2014) acerca de la homosociabilidad masculina de los sectores populares en el marco de la gran inmigración en el Buenos Aires del 1900, que evidencia una preponderancia masculina de inmigrantes solos o solteros y propone una nueva lectura de lo acontecido. Por otro, el estudio de Omar Acha (2014) que incursiona en los aspectos sexuales y culturales de la política argentina para comprender la relación existente entre la clase obrera y el peronismo hace posible un acercamiento a la temática desde otra óptica y diferentes fuentes documentales.

Para terminar, cabe apuntar que la historia con perspectiva de género tiene sus particularidades entre las que se destacan, en primer lugar, su sentido crítico y, en segundo término, la complejidad de su objeto de estudio. En cuanto a su sentido crítico, dicho campo cuestiona la mirada parcial hacia el pasado que ha ocultado a la mitad de la humanidad. Scott (1993) sostiene que su fuerza crítica desestabiliza los principios disciplinarios instituidos y agrega que la historia de las mujeres implica una clara modificación del relato tradicional al pretender contar la totalidad de lo sucedido y cuestionar al sujeto histórico, es decir, “el hombre universal” (pp. 71-72). En efecto, la

historia con perspectiva de género cuestiona aquellas interpretaciones del pasado que mantienen invisibilizadas a las mujeres y critica, al mismo tiempo, el sujeto histórico aceptado durante tanto tiempo: el varón blanco, cristiano, heterosexual y occidental, de sectores medios, considerado como el hombre universal. Por ello, al decir de la propia Scott (1993), la historia de las mujeres supone una “ambigüedad perturbadora” pues es un complemento inofensivo de la historia instituida e, igualmente, una sustitución radical de la misma (p. 69). En esta misma línea, Dora Barrancos (2005) sostiene que la historia de las mujeres encarna el desafío de alterar la disciplina histórica (p. 66). De esta manera, entonces, este nuevo campo historiográfico critica el relato histórico tradicional y propone, al mismo tiempo, la inclusión de las mujeres en la reflexión sobre el pasado, lo que lleva, necesariamente, a una nueva reinterpretación de lo acontecido. (Vasquez 2023b).

Respecto de la complejidad de su objeto de estudio, se comparte con Cecilia Lagunas (1997) la idea de que la reinterpretación de la historia desde la perspectiva de género permite sumar, por ejemplo, experiencias, sensibilidades y actitudes de mujeres y varones y también representaciones sociales y simbólicas de las identidades masculinas y femeninas en una Historia nueva (p. 54). En otros términos, la incorporación de temáticas largamente silenciadas y la revisión de otras, desde el enfoque de género, permite un abordaje del pasado más abarcativo e integral. (Vasquez, 2023b).

En síntesis, y para terminar este apartado, la historia desde la perspectiva de género problematiza y complejiza el

estudio del pasado al generar nuevas preguntas de investigación y al analizar distintos tipos de fuentes y documentos 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.

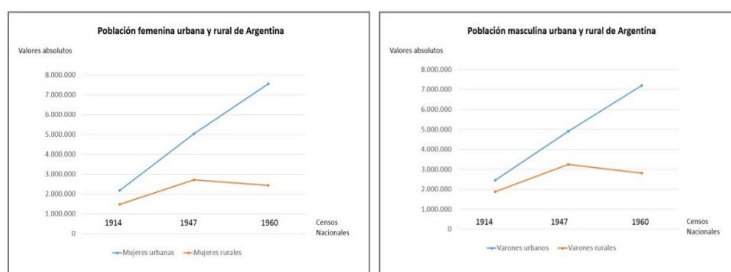
Propuesta de estudio: mundo rural y urbano en la Argentina de la primera mitad del siglo XX desde la perspectiva de género en el marco del paradigma de la complejidad

Mientras que un abordaje desde el paradigma de la simplificación solo describe el territorio argentino de la primera mitad del siglo XX según la densidad de la población dividida por sexo, el paradigma de la complejidad en primer lugar, permite combinar métodos y técnicas de investigación con fuentes alternativas a fin de ofrecer una interpretación histórica complementaria de lo acontecido; en segundo término, hace posible problematizar espacios rurales y urbanos del país; y, por último, favorece la complejización de los sujetos intervinientes, a fin de evidenciar un proceso de masculinización rural y feminización urbana en la Argentina durante la primera mitad del siglo XX.

Respecto del primero, el paradigma de la complejidad permite la combinación de métodos y técnicas de investigación, al igual que la utilización de fuentes alternativas, lo que hace posible otras lecturas e interpretaciones del pasado. En este sentido, los censos nacionales constituyen documentos altamente trabajados

por los investigadores sociales; sin embargo, un análisis atento desde la perspectiva de género permite modificar las matrices de datos censales y visibilizar actores sociales marginados e incluso arrojar información adicional sobre los mismos. En otros términos, se propone hacer foco en la población femenina y masculina, en vez de priorizar la variable nacionalidad, edad, oficio o ubicación geográfica. (Vasquez, 2023b). A modo de ejemplo, los siguientes gráficos (Gráficos 1 y 2) ilustran y comparan las poblaciones femeninas y masculinas de la República Argentina entre los años 1914 y 1960 en el escenario rural y urbano nacional.

Gráficos 1 y 2: Relación entre la población femenina y masculina urbana y rural de la República Argentina, entre 1914 y 1960, de acuerdo con los valores absolutos de los registros censales



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Tercer Censo Nacional de 1914. Tomo II (1916, p. 396); Cuarto Censo General de la Nación de 1947. Tomo I (1947, p. LXX); y Censo Nacional de Población de 1960 (1960, p. 3).

Al mismo tiempo, el estudio minucioso de fuentes cualitativas tradicionales, como la prensa, las revistas y las imágenes, y alternativas, como las obras literarias, musicales e incluso cinematográficas, evidencia la presencia de estereotipos de género vigentes por entonces a lo largo del territorio nacional, sin distinción de ámbitos

rurales o urbanos. Así, la mujer se asocia al ámbito doméstico y los varones a lo público, tanto en el campo, como en la ciudad, y también las tareas, oficios y profesiones se relacionan preferentemente con un género u otro.

En cuanto al segundo, el paradigma de la complejidad parte de la idea de que el mundo rural y el urbano no son espacios geográficos dados e inertes, sino construcciones sociales dinámicas que responden al contexto cultural imperante. Es decir, el mundo rural constituye un concepto complejo y multidimensional (Cerdá & Mateo, 2020, p. 13) y, al mismo tiempo, un ámbito generizado (Vasquez, 2023b) y lo mismo puede decirse del mundo urbano. En otros términos, lo urbano y lo rural conforman ámbitos en los que se manifiestan y combinan elementos sociales, económicos, políticos, culturales y ambientales de nuestro país. En este sentido, Morin (2011) advierte que la visión no compleja de las ciencias humanas implica pensar por separado y aisladamente la realidad económica, la demográfica, la social, etc. (p. 100). La complejidad, en cambio, integra, combina y relaciona dichas realidades. Ahora bien, la perspectiva de género permite incluso advertir la presencia de estereotipos en el ámbito rural y urbano durante el periodo seleccionado. Es decir, durante las primeras décadas del siglo XX se suele asociar en nuestro país al campo con lo natural y femenino y a la ciudad, con lo cultural y masculino. En este sentido, para Raymond Williams (2001) “campo” y “ciudad” son dos palabras potentes y realidades históricas y variables (p. 357); la primera, asociada a un estilo de vida natural, inocente, pacífico y virtuoso, pero relacionada igualmente con el atraso y la ignorancia, se contrapone con la segunda,

vinculada al progreso y la erudición, aunque también a la vida mundana y ambiciosa (p. 25). Se puede ampliar la idea del autor y agregar que el entorno campesino se asocia a lo femenino y el urbano, a lo masculino. Para ejemplificar lo dicho, se recuperan las palabras del jurista argentino Tomás Amadeo, quien se refiere a la vida saludable del campesinado argentino en el discurso inaugural del Primer Congreso de Población llevado a cabo en Buenos Aires en el año 1940:

En el trabajo diario y azaroso de la agricultura y demás industrias rurales se desarrolla una vida sana y que debiera ser feliz de las clases campesinas... (Amadeo en Arce, 2016, p. 128).

De esta manera, se advierte la construcción de significaciones que oponen el mundo urbano, entendido éste como un ámbito nocivo y enfermo, con el rural, vinculado, en cambio, con la salud y felicidad (Arce, 2016, pp. 129 / 130) y que, al mismo tiempo, refuerzan estereotipos de género, esto es, varón-cultura-ciudad-enfermedad en contraposición con mujer-naturaleza-campo-salud que concuerdan escasamente con los datos cuantitativos analizados, pero que se mantienen vigentes en el imaginario social. (Vasquez, 2023b).

Por último, la complejización de los sujetos en el marco del paradigma propuesto por Morin implica realizar una relectura de los datos que arrojan los censos. En otros términos, aunque culturalmente se asocia a las mujeres al campo argentino por ser el escenario idóneo para ellas, libre de las tentaciones, pecado y corrupción de la ciudad, los datos cuantitativos evidencian una mayor movilidad de ellas hacia los centros poblados, mientras que se visualiza

una tendencia de los varones a afincarse en mayor número en el campo. Los siguientes cuadros (Cuadros 1 y 2) ayudan a ejemplificar lo dicho.

Cuadro 1: Población rural por sexo en la República Argentina entre 1914 y 1960 expresada en valores absolutos y relativos

Población rural argentina			
Censos	Población femenina	Población masculina	Total
1914	1.479.376 44%	1.880.361 56%	3.359.737 100%
1947	2.713.189 46%	3.248.505 54%	5.961.694 100%
1960	2.445.797 47%	2.806.401 53%	5.252.198 100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Tercer Censo Nacional de 1914. Tomo II (1916, p. 396); Cuarto Censo General de la Nación de 1947. Tomo I (1947, p. LXX); y Censo de Población de 1960 (1960, p. 3).

En el cuadro 1 se advierte un predominio masculino en el campo argentino que ya es detectado por los propios censistas del año 1947, quienes en los considerandos del informe apuntan lo siguiente:

En el campo (...) hay más varones que mujeres, hecho éste que tiene su explicación en las características del trabajo rural y en las menores posibilidades que el campo ofrece a la mujer para el desarrollo de actividades de carácter económico, no quedándole, por consiguiente, otra posibilidad que la de radicarse en las zonas urbanas. (*Cuarto Censo General de la Nación de 1947*. Tomo I, p. LXIX).

Cuadro 2: Población urbana de la República Argentina entre 1914 y 1960, clasificada por sexo y expresada en valores absolutos y relativos

Población urbana argentina

Censos	Población femenina	Población masculina	Total
1914	2.178.838 48%	2.346.662 52%	4.525.500 100%
1947	5.035.463 51%	4.896.670 49%	9.932.133 100%
1960	7.558.845 51%	7.199.496 49%	14.758.341 100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Tercer Censo Nacional de 1914. Tomo II (1916, p. 396); Cuarto Censo General de la Nación de 1947. Tomo I (1947, p. LXX); y Censo Nacional de Población de 1960 (1960, p. 3).

Es elocuente la referencia a las “menores posibilidades que el campo ofrece a la mujer”, por lo que éstas buscan mejores oportunidades en las ciudades, aunque las urbes se presenten llenas de tentaciones, peligros e incluso de enfermedades. En este sentido, el poema “Residuo de fábrica”, de Evaristo Carriego, ilustra de manera descarnada la enfermedad de una joven obrera:

Hoy ha tosido mucho. Van dos noches
que no puede dormir, noches fatales,
en esa oscura pieza donde pasa
sus más amargos días, sin quejarse.
El taller la enfermó, y así, vencida
en plena juventud, quizá no sabe
de una hermosa esperanza que acaricie
sus largos sufrimientos de incurable.
Abandonada siempre, son sus horas
como su enfermedad: interminables.
Sólo a ratos, el padre, se le acerca
cuando llega borracho, por la tarde...
Pero es para decirle lo de siempre,
el invariable insulto, el mismo ultraje:

¡Le reprocha el dinero que le cuesta
y la llama haragana, el miserable!
Ha tosido de nuevo. El hermanito
que a veces en la pieza se distrae
jugando, sin hablarla, se ha quedado
de pronto serio como si pensase...
Después se ha levantado, y bruscamente
se ha ido murmurando al alejarse,
con algo de pesar y mucho de asco:
—que la puerca, otra vez escupe sangre...
(Carriego, 1908, p. 1).

Ahora bien, cabe señalar que esta tendencia a la masculinización rural y a la feminización urbana no es propia de nuestro país, sino que se trata de fenómenos observados igualmente en otras latitudes y que ha despertado interés desde antiguo. (Vasquez, 2023).

Para terminar, señalamos en pocas palabras que en el marco del paradigma de la complejidad, el mundo rural y urbano se entienden como ámbitos multidimensionales, generizados que constituyen construcciones históricas variables, que se estudian y analizan a partir de una multiplicidad de fuentes, técnicas y métodos que enriquecen la interpretación del pasado nacional y que permiten, a su vez, complejizar los sujetos sociales y contrastar también los estereotipos de género con los datos que proveen las fuentes en general, y las cuantitativas, en particular.

Conclusión

En estas páginas se ha descripto el paradigma de la complejidad y se ha evidenciado igualmente su beneficiosa y pertinente aplicación en la disciplina histórica, ya que hace posible un abordaje múltiple, plural y diverso de lo acontecido. Dicho modelo favorece la problematización de la espacialidad como elemento dinámico y constitutivo de la historia y permite, además, la incorporación de la categoría género para mostrar, así, la heterogeneidad de los actores sociales del pasado. En este sentido, el estudio del mundo rural y urbano de la Argentina de la primera mitad del siglo XX desde este nuevo paradigma ha pretendido ejemplificar un tratamiento novedoso que, a su vez, ha resultado en interpretaciones alternativas de la historia nacional tradicional.

En pocas palabras y, para terminar, se considera que el paradigma de la complejidad constituye un modelo apropiado y conveniente para la disciplina histórica, ya que colabora en la superación de abordajes simplistas y narraciones meramente descriptivas de lo acontecido.

Bibliografía

Acha, O. (2014). *Crónica de la Argentina peronista. Sexo, inconsciente e ideología, 1945-1955*. Prometeo.

Adichie, Ch. (2018). *El peligro de la historia única*. Penguin Random House.

Aguirre Rojas, C.A. (2005). *Antimanual del mal historiador. O ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?* Contrahistorias.

Amorós, C. (1994). *Feminismo, igualdad y diferencia*. UNAM.

- Arce, A. de (2016). *Mujeres, familia y trabajo. Chacra, caña y algodón en la Argentina (1930-1960)*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Badinter, E. (2004). *Por mal camino*. Alianza.
- Barrancos, D. (2005). Historia, historiografía y género. Notas para la memoria de sus vínculos en la Argentina. *La Aljaba* 9, 49-72.
- Ben, P. (2014). La ciudad del pecado: moral sexual de las clases populares en la Buenos Aires del 900. En Dora Barrancos et al (ed.). *Moralidades y comportamientos sexuales: Argentina, 1880-2011* (pp. 95-114). Biblos.
- Bloch, M. (2001). *Apología para la Historia o el oficio del historiador*. Fondo de Cultura Económica.
- Burke, P. (2017). *¿Qué es la historia del conocimiento?; Cómo la información dispersa se ha convertido en saber consolidado a lo largo de la historia*. Siglo XXI.
- Cárdenas, M.L. & Rivera J. F. (2004). La teoría de la complejidad y su influencia en la escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* 9, 131-141.
- Cerdá, J.M. & Mateo, G. (coord.). (2020). *La ruralidad en tensión*. Teseo.
- Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa. Pensamiento poscolonial y diferencia histórica*. Tusquets.
- Collins, P.H. & Bilge, S. (2016). *Interseccionalidad*. Morata.
- Davis, N.Z. (2011). Decentering History: Local Stories and Cultural Crossing in a Global World. *History and Theory* 50, 188-202.
- Davis, N.Z. (1976). 'Women's History' in Transition: The European Case. *Feminist Studies* 3, 83-103.
- Downs, L.L. (2019). Gender History. En Marek Tamm y Peter Burke (ed.). *Debating New Approaches To History*. Bloomsbury Academic.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación*. Trotta.
- Figallo, B. & García de Ceretto, J. (2003). Historia y Complejidad. La Historia del Tiempo Presente. *Revista Res Gesta* 41, 9-40. <https://revistas.uca.edu.ar/index.php/RGES/article/view/4458/4422>
- Foucault, M. (2015). Espacio, saber y poder. Entrevista a Michel Foucault por Paul Rabinow. *Bifurcaciones: Revista de estudios culturales urbanos* 19.
- Foucault, M. (1999a). Espacios diferentes. En *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales III* (pp. 431-441). Paidós.

Foucault, M. (1999b). Espacios otros. *Versión, Estudios de Comunicación y Política* 9, 15-26.

Foucault, M. (1994). 195. L'oeil du pouvoir. En *Dits et Écrits* III (pp. 190-207). Gallimard.

Gabriele, A. (2007). Notas sobre los fundamentos epistemológicos y metodológicos de posibles prácticas dialógicas y plurales en la enseñanza de la filosofía y las ciencias sociales. En *Actas del III Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos: Políticas de la diversidad y políticas de la integración*. Universidad Nacional de Cuyo.

Kelly-Gadol, J. (1990). "¿Tuvieron las mujeres Renacimiento?" En James Amelang y Mary Nash (ed.). *Historia y Género. Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Alfons el Magnanim.

Jerram, L. (2013). Space: A Useless Category for Historical Analysis? *History and Theory* 52, 400-419.

Koselleck, R. (1997). Histórica y Hermenéutica. En Reinhart Koselleck y Hans-Georg Gadamer. *Historia y Hermenéutica* (pp. 67-95). Paidós.

Lagunas, C. (1997). Las mujeres miran a las mujeres: Aportes para un estudio de los antecedentes de la Historia de las Mujeres en Argentina. *Zona Franca* 6, 54-63.

Le Goff, J. & Truong, N. (2005). *Una historia del cuerpo en la Edad Media*. Paidós.

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.

Lefebvre, H. (1976). *Espacio y Política*. Península.

Lerner, G. (1986). *La creación del patriarcado*. Crítica.

Lerner, G. (1975). Placing Women in History: Definitions and Challenges. *Feminist Studies* 3, 5-14.

Lorenz, Ch. (2015). History: Theories and Methods. En James D. Wright (ed.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Vol. 11 (pp. 131-137). Elsevier.

Luengo, E. (2018). *Las vertientes de la complejidad: pensamiento sistémico, ciencias de la complejidad, pensamiento complejo, paradigma ecológico y enfoques holistas*. ITESO.

Marramo, G. (2015). Spatial turn: espacio vivido y signos de los tiempos. *Historia y Grafía* 45, 123-132.

Merleau-Ponty, M. (2020). *El mundo de la percepción; Siete conferencias*. Fondo de Cultura Económica.

- Mignolo, W. (2010). La opción decolonial. Un manifiesto. En Luis De Mussy Roa y Miguel Valderrama. *Historiografía postmoderna. Conceptos, figuras, manifiestos*. Universidad Finis Terrae.
- Montañez, L. (1999). Espacio-espacialidad y transdisciplinariedad en Geografía. *Cuadernos de Geografía* 8, 59-73.
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. et al (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Universidad de Valladolid.
- Nash, M. (ed.). (2014). *Feminidades y masculinidades; Arquetipos y prácticas de género*. Alianza.
- Nash, M. (2004). *Mujeres en el mundo; Historia, retos y movimientos*. Alianza.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Anthopos.
- Perrot, M. (2011). *Historia de las Alcobas*. [E-Book] Siruela.
- Pratt, M.L. (2010). *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. Fondo de Cultura Económica.
- Prigogine, I. (1996). *El fin de las certidumbres*. Andrés Bello.
- Prigogine, I. et al (1984). *Order out of chaos*. Bantam New Age Books.
- Rodríguez Zoya, L. (2010). Contribuciones de la Historia de la Ciencia contemporánea a la emergencia del paradigma de la complejidad. *HOLOGRAMÁTICA* 13, 63-100. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/189736?show=full>
- Rossi, P. (2003). *El pasado, la memoria, el olvido*. Nueva Visión.
- Said, E. (2003). *Orientalismo*. Random House Mondadori.
- Salazar, I. C. (2004). El paradigma de la complejidad en la investigación social. *Educere* 24, 22-25.
- Schlogel, K. (2007). *En el espacio leemos el tiempo. Sobre Historia de la civilización y la Geopolítica*. Siruela.
- Scott, J. (2011). Género: ¿todavía una categoría útil para el análisis? *La manzana de la discordia* 6, 95-101.
- Scott, J. (1993). Historia de las mujeres. En Peter Burke (ed.). *Formas de hacer Historia* (pp. 59-88). Alianza.
- Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En James Amelang y Mary Nash (ed.). *Historia y Género. Las mujeres*

en la Europa moderna y contemporánea (pp. 23-56). Alfons el Magnanim.

Sousa Santos, B. de (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 54, 17-39.

Spivak, G. Ch. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius* 6, 175-235.

Taeli Gómez, F. (2010). El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica. *POLIS. Revista Latinoamericana* 25. <https://journals.openedition.org/polis/400>

Tamm, M. & Burke, P. (ed.). (2019). *Debating New Approaches To History*. Bloomsbury Academic.

Ungo Montenegro, U. (2002). *Conocimiento, libertad y poder: claves críticas en la teoría feminista*. Universidad de Panamá.

Vasquez, M.G. (2023a). Historia de Género ¿para qué? En Adriana García y Natalia Naciff (coord.). *La historia bajo la lupa. Problemáticas culturales emergentes* (pp. 83-99). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

Vasquez, M.G. (2023b). *Mujeres, sociedad y trabajo en la provincia de Mendoza y en la República Argentina (1869-1960). Un estudio cualitativo y cuantitativo desde la perspectiva de género*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Cuyo. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/19647/vasquez-tesis.pdf

Vasquez, M.G. (2019). Nueva historia cultural e historia de género. Notas sobre una fecunda unión. En García, Adriana y Hernández, Leonora (coord.). *La cultura bajo la lupa; Una visión integradora de la Nueva Historia Cultural* (pp. 49-74). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

Vasquez, M.G. et al (2018a). *Paz y conflictos en la Historia*. Universidad del Aconcagua.

Vasquez, M.G. (2018b). 'Ignorancia asimétrica': *Historia, espacio y género*. Mendoza (inédito).

Vasquez, M.G. (2014). Historia y teoría de la Historia de las Mujeres. *Boletín GEC* 18, 99-125.

Williams, R. (2001). *El campo y la ciudad*. Paidós.

Fuentes

Fuentes cualitativas

Carriego, E. (1908). *Misas herejes*. Monkes. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/misas-herejes/html/ff3a3648-82b1-11df-acc7-002185ce6064_4.html#l_37_.

Fuentes cuantitativas

República Argentina. *Censo Nacional de Población 1960* Tomo I. Total del país (1960). Dirección Nacional de Estadísticas y Censos. <http://deie.mendoza.gov.ar/#!/censos-nacionales-de-poblacion>.

República Argentina. *Cuarto Censo General de la Nación*. Tomo I a III. (1947). Dirección Nacional del Servicio Estadístico. <http://deie.mendoza.gov.ar/#!/censos-nacionales-de-poblacion>.

República Argentina. *Tercer Censo Nacional levantado del 1 de junio de 1914*. Tomos I a VII (1916). Rosso y Cía.

Documentos audiovisuales

Morales, O.G. (2018). Enrique Dussel, sus palabras y su filosofía: Entrevista a Flavio Hernán Teruel [audio]. INCIHUSA a la Radio. *Malos Días*, FM UTN 94.5; 04-12-2018. <http://168.96.252.158:9090/jspui/handle/9999/292>

Prigogine, I. (1997). *Chercheurs de Notre Temps* (Investigadores de nuestro tiempo). Entrevistado por Dominique Bollinger [video]. https://www.youtube.com/watch?v=7dACfzsEgIc&ab_channel=AParteReiRevistadeFilosof%C3%ADa

Género, memoria y posmemoria

La complejidad de abordar las “experiencias traumáticas” en la historia reciente

Adriana Aída García

Universidad Nacional de Cuyo

Argentina

adrianagarcia@uncu.edu.ar

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

“Hay quienes vilipendian este esfuerzo de memoria. Dicen que no hay que remover el pasado, que no hay que tener ojos en la nuca, que hay que mirar hacia adelante y no encarnizarse en reabrir viejas heridas. Están perfectamente equivocados. Las heridas aún no están cerradas. Laten en el subsuelo de la sociedad como un cáncer sin sosiego. Su único tratamiento es la verdad. Y luego, la justicia. Sólo así es posible el olvido verdadero. La memoria es memoria si es presente”.

Juan Gelman. Premio Cervantes de Literatura
28 de noviembre de 2007

A fines del siglo pasado asistimos a una verdadera explosión de la memoria (individual o colectiva), expansión que no fue privativa de la ciencia histórica, por el contrario ella se convirtió en un espacio en el que las diversas ciencias humanas y sociales, desde su especificidad, aportaron a la definición de un concepto tan complejo y tan necesario para el mismo ser humano. Así, estas ciencias —historia, antropología, filosofía, psicología, literatura, geografía— sumada a neurocientíficos, museólogos, politólogos, arquitectos, todos abordaron su estudio para explicar diversos acontecimientos; para

conmemorar epopeyas; para buscar, afirmar rescatar u ocultar identidades; para buscar sentidos, para ubicar hechos históricos, para conservar huellas patrimoniales, para transmitir experiencias. Pero lo más significativo es el trabajo de la memoria para rescatar y poner en valor las memorias colectivas de los grupos marginados, el abuso de los regímenes totalitarios, de las dictaduras latinoamericanas cuyos crímenes no deben “olvidarse” o “manipularse”, especialmente la memoria de los relatos de mujeres que fueron sujetos y objetos de atropello a su dignidad.

Pero esta “explosión” de los trabajos sobre la memoria (individual y colectiva) transcurre en un contexto radicalmente distinto de aquel que surgió con fuerza a fines del siglo pasado porque en esta época de virtualización y digitalización de la experiencia humana, la creación de nuevas tecnologías de almacenamiento y transmisión de datos incide en un proceso que podría llamarse el del abuso, manipulación y creciente comercialización de la memoria en distintos niveles.

Esta situación debe inscribirse en el paradigma de la complejidad que Edgar Morin caracteriza como el necesario “modelo” que debemos aplicar al tratar de explicar temas que se abren a un proceso heurístico y hermenéutico extremadamente complejo como lo son las llamadas ““experiencias traumáticas” o “situaciones límites” que tienen como protagonistas a mujeres de nuestra “historia argentina reciente”.

La explicación del tiempo histórico en tanto “espacio de experiencia” (Reinhart Koselleck), unido al de “reconocimiento” (Alex Honnet) serán categorías heurísticas que nos

permitirán ubicarnos en un determinado “régimen de historicidad” (Francois Hartog) en el que la memoria y la posmemoria (Mariann Hirst), el giro afectivo y la “historia generizada” contribuirá a ampliar nuestra perspectiva y explicar, desde las generaciones actuales, cómo podemos abordar en un proceso de enseñanza y aprendizaje los relatos o narraciones de mujeres que sufrieron físicamente, emocionalmente y psíquicamente la vulneración de sus derechos a la vida.

El marco epistemológico de este estudio reúne un conjunto de principios y referentes intelectuales basados en los fundamentos de la teoría crítica y la historia cultural. En primer lugar Alex Honneth y la categoría de reconocimiento y una fenomenología de las lesiones morales; Walter Benjamin nos introduce en una epistemología temporal y presentista orientada a ubicar en el presente el punto de partida de toda indagación que rescate las memorias silenciadas o negadas para comprender que los sentimientos traumáticos significan conocimiento. También recurrimos a Hannah Arendt que nos señala revisar cómo pensamos y hacemos historia y propone situarse desde el ventajoso punto de vista de nuestros temores y experiencias de la historia reciente. Esta propuesta se completa con la caracterización de Dominique Lacapra de las experiencias traumáticas en tanto un pasado presente en las mujeres víctimas de vejaciones.

A continuación presentamos el marco contextual: Museo Sitio de la Memoria ESMA y su ingreso en la Lista del Patrimonio Mundial de la UNESCO para “concientizar, educar, recordar y promover que los horrores vividos no

se repitan Nunca Más, ni en Argentina ni en ninguna otra parte del mundo”¹ Al reconocer que el esfuerzo racional que debemos emprender resulta, aún más difícil, cuando su abordaje está destinado a procesos de formación intergeneracional nos preguntamos ¿Cómo narrar el horror?, ¿De qué modo abordar aquello que enmudece a las víctimas?, ¿puede un relato despertar la conciencia histórica en aquellas generaciones que no fueron testigos directos del sufrimiento?

Para responder estos interrogantes llegamos a la conclusión de que la memoria individual y colectiva se ha transformado no solamente en su temporalidad, también en cuanto a su condición. Los metaconceptos de generaciones, memoria y posmemoria iluminan este camino para responder otra pregunta, ¿cómo me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer y transmitir? Cuestionamiento que tratamos de responder a partir del giro afectivo que propone, desde la Teoría Crítica y la historia cultural, un nuevo cambio paradigmático en el ámbito de la perspectiva de género y la subjetividad femenina, justo allí, en las temáticas relacionadas con el dolor, miedo, sufrimiento, identidad, encierro y resistencia. Solo bastan unos pocos testimonios para evidenciar como los sentimientos traumáticos significan conocimiento.

El marco epistemológico y contextual es necesario para plantear una propuesta de enseñanza y aprendizaje que tiene también su fundamento en la pedagogía de la

¹ Argentina. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (19 de septiembre de 2023). *El Museo Sitio de Memoria ESMA ingresó en la Lista del Patrimonio Mundial de la UNESCO* <https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-museo-sitio-de-memoria-esma-ingreso-en-la-lista-del-patrimonio-mundial-de-la-unesco>

alteridad que busca demostrar que el desarrollo de uno mismo implica el reconocimiento del otro. En esta investigación apelamos a la relación ética, ya dispuesta en el marco de la teoría de Axel Honneth pero aquí planteamos una apertura con responsabilidad y acogida en los procesos de recuperación de la memoria y la construcción de la posmemoria, una respuesta a la maldad con sensibilidad ante las necesidades del prójimo hecho mujer víctima de violencia.

Cada uno de estos fundamentos teóricos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos implican un desarrollo en profundidad que el espacio de este capítulo no tiene, por ello remitimos a los lectores y lectoras a la bibliografía que se adjunta en la exposición.

Marco epistemológico

Teoría Crítica e Historia cultural

La Teoría Crítica en su segunda y tercera generación, es decir, J. Habermas y A. Honneth, comenzó a trabajar la categoría de *reconocimiento*, pero fue, desde 2001, el último representante como director del Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Goethe Universität en Frankfurt, el que “ahondó en las causas morales y materiales de la incesante cosificación humana” (Honneth, 2010, p. 46). El autor parte de constataciones historiográficas de las décadas del 60, 70 y 80 que estudiaban las luchas sociales por el reconocimiento en el siglo XIX, adoptando la perspectiva del honor y el respeto, y no el de la utilidad o los intereses. Toma el ejemplo de los

movimientos obreros que articulaban sus reivindicaciones en torno al honor, así como reclamaban el respeto por su actividad y sus propias actividades culturales (p. 48). Por otro lado, el concepto de *reconocimiento*, según Honneth, no puede reducirse a un único aspecto como puede ser la identidad cultural, es decir, reducir el reconocimiento a la cultura lo que equivale tanto a una simplificación histórica como conceptual:

Histórica porque quería demostrar que los movimientos sociales más importantes de la modernidad se pueden entender en su totalidad como luchas por el reconocimiento de diversos aspectos. Y conceptual porque quería evitar que el reconocimiento se redujera a la cultura. (p. 50)

Es decir, para Honneth, el reconocimiento es un fenómeno tanto de *naturaleza moral* como una *acción social*. Es en el sentido del concepto de *igualdad* y no en el de *diferenciación* propio de las *políticas de identidad cultural*. Al respecto y no ahondaremos en ello, el autor toma como casos paradigmáticos las luchas por los derechos civiles en Estado Unidos de los afrodescendientes —no el reconocimiento de la cultura africana— y los primeros pasos del movimiento feminista.

¿Por qué adoptamos la teoría del reconocimiento? De ella se desprende una de las temáticas relacionadas con las situaciones traumáticas que es la humillación. El reconocimiento tiene diversas etapas tanto en su aspecto individual, social y moral marcadas por el *amor* —ámbito familiar y privado—, el derecho —ámbito público y social— y la solidaridad —ámbito de la comunidad—. Es aquí donde se ubica el pensamiento dialéctico y la dialéctica

guía, en cada una de esas etapas la lucha por el reconocimiento y la conduce desde la “humillación, es decir desde las formas negativas del reconocimiento que son maltrato/violación, desposesión de derechos/ exclusión e indignidad/injuria”. (Sauerwald, 2008, p. 28).

Estamos ante una fenomenología de las lesiones morales, según Honneth, que parten en los casos de humillación física, como son la tortura o la violación, que pueden ser consideradas la forma más básica de humillación de la mujer y del varón porque los privan de la autonomía física en relación consigo mismo y así destruyen “una parte de su confianza en el mundo”. ¿Qué tipo de reconocimiento requiere esta forma de menosprecio y humillación? Indudablemente es el de la reparación jurídica pero paralelamente la inclinación *emocional*. En este sentido, es el restablecimiento de la autoconfianza que se logra con la “exteriorización de las necesidades y los sentimientos propios”

Del maltrato físico —cuyo equivalente positivo en estas relaciones primarias lo constituye la inclinación emocional— se puede distinguir, como segunda forma de menosprecio, la privación de derechos y la exclusión social. En este caso, el hombre [*la mujer*] es humillado en la medida en que, dentro de su comunidad, no se le concede la imputabilidad moral de una persona jurídica de pleno valor. En consecuencia a esta forma de menosprecio debe corresponder una relación de reconocimiento recíproco en la que el individuo aprende a considerarse, desde el punto de vista de los otros participantes en la interacción, titular de los mismos derechos que éstos. (Honneth, 2010, p. 26. El agregado es de la autora)

De esta larga cita se infiere la necesaria adquisición de la perspectiva del *otro generalizado*, una perspectiva *universal*, porque un daño físico es una injusticia moral si la persona que es factible de esa humillación *siente* no ya el dolor físico, sino la conciencia de no ser *reconocido* en su dignidad humana y por lo tanto considerarse en la dimensión de la *cosificación y extrañamiento*.

Es interesante revisar, el concepto de cosificación en relación con el de “reificación” de otras personas, es decir, preguntarse ¿cómo los seres humanos dejan de ver a otras personas como seres humanos y las consideran “cosas”? Honneth (2010) llama a esta disposición como “reificación intersubjetiva” (pp. 65-68) y sostiene que puede aplicarse a distintas formas de genocidio. Quizás cabría preguntarse si estos conceptos pueden ayudarnos a aclarar determinadas experiencias patológicas evidenciadas en las situaciones límites.

En la línea expuesta por Honneth, Oliver Kozlarek (2007), advierte que la teoría crítica es “un compromiso radical con el imperativo de pensar las cosas siempre de otra manera” (p. 9) y justamente en este sentido expresamos la necesidad de pensar que hay otras formas de pensar y hacer la historia desde la historia cultural.

La historia cultural no tiene una definición única precisamente porque el mismo concepto de cultura es inabarcable y consideramos que desde nuestras primeras investigaciones sobre la historia cultural² la ubicamos

² Al respecto, dos obras tienen como fundamento teórico-epistemológico la historia cultural: García, A. A. y Hernández, I (2019). *La cultura bajo la lupa*.

como un dominio historiográfico que tiene en la cultura su concepto central que trata aspectos fundamentales de la vida humana. Pero precisamente necesitamos una vía de acceso a toda la *complejidad* que esta corriente nos presenta y no reducir este objeto de estudio a unas pocas líneas³. Así nos hemos adscripto a las posibles definiciones aportadas por Peter Burke, Carlo Ginzburg, Natalie Zemon Davies, Robert Darnton, Roger Chartier o Justo Serna y Anclat Pons. Estos investigadores estudian los esquemas culturales del pasado con el objetivo de comprender las razones de sus actos, las emociones, las intenciones que pregonaron y para esto reducen la escala de observación tomando las situaciones de individuos o comunidades más acotadas. Esto es lo que permitiría abordar la complejidad de estas situaciones límites o traumáticas protagonizadas

Una visión integradora de la nueva historia cultural. Mendoza: EDIFYL. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

García, A.A. y Naciff, N. (2023) *La historia bajo la lupa. Problemáticas culturales emergentes.* Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

³ Justo Serna y Anclat Pons proponen una definición que no significa la delimitación conceptual, por el contrario, busca aportar luz a uno de los dominios historiográficos más innovadores porque, a juicio de los autores, los objetos culturales se multiplican sin cesar.

“De lo visto a lo leído, desde los artefactos visuales hasta el libro, desde los utensilios hasta el arte, todos estos productos cabrían bajo su dominio. Esto no significa que la historia cultural absorba los géneros y especialidades tradicionales: la historia de la literatura, la del arte, la de la ciencia, la de la música, etcétera. Lo que quiere decir es que esos objetos abordados por los especialistas son vistos ahora como productos complejos que se relacionan entre sí a través de un mirada cultural que aprecia sus vínculos [...] Eso obliga al historiador cultural no solo a saber de literatura o arte, sino a franquear los dominios y las fronteras académicas”. (Serna & Pons, 2013, p. 15)

por mujeres, sus cuerpos y emociones en un tiempo y lugar determinado.

Justo Serna y Anaclet Pons, al comentar la obra, *La historia cultural. ¿Un giro historiográfico mundial?* (2012), editado por el profesor Philippe Poirrier, nos acercan a un debate sobre el giro cultural y el desafío que comporta su desarrollo en los ámbitos historiográficos como el angloparlante y el francés. Al respecto es importante para nuestro estudio enfatizar la influencia en el giro cultural del *giro lingüístico* y de los *estudios culturales*.

Precisamente dentro de los *estudios culturales* ubicamos a Stuart Hall que señala que Raymond Williams ha sido una de las influencias formativas de los estudios culturales quien identifica la cultura con el modo en que se entiende y se define una experiencia:

El objeto de los estudios culturales es poner en primer plano la experiencia distintiva y única, con frecuencia peculiar, de un grupo social, y recrear y comprender qué es lo que constituye la identidad de esa experiencia. (Hall, 2017, p. 60)

Esta experiencia constituye una preocupación elemental aplicada a lo político, en especial a sus representaciones. No se desvincula de lo social pero el acento se ubica en lo político muy ligado a los estudios sobre la *memoria*, las *emociones* y el *cuerpo*. En definitiva:

Los seres humanos somos capaces de lo mejor, de los logros más eximios [...] de elevarnos a lo más sublime, de afirmarnos y de rehacernos con las grandes o pequeñas creaciones del intelecto o del genio: desde la religión al arte, desde la ideología a la literatura. Pero *al mismo*

tiempo los seres humanos somos igualmente capaces de lo peor, de las mayores villanías. Es ya un tópico citar a Walter Benjamin para este menester, pero resulta obligado y preciso: no existe documento de cultura que no sea a la vez documento de barbarie (Serna & Pons, 2012)

Walter Benjamin: epistemología temporal y presentista

La referencia a Walter Benjamin⁴ es central en nuestro capítulo porque nos orienta en nuestra propuesta humanística con el objetivo de avanzar hacia otros modos pensar y hacer historia. Benjamin nos introduce en una epistemología orientada a comprender que los sentimientos significan conocimiento. Se trata de una epistemología temporal que pone en el presente su punto de partida, pero no refiere a un “presente fáctico sino a un presente caracterizado por el equilibrio y la suspensión” (Mate, 2006, p. 250. Obra que tomaremos como texto interpretativo de los conceptos de Benjamin.)

Pero antes de abordar las características de la epistemología temporal de Benjamin despejemos el escenario absolutamente trágico en el que escribe “*Tesis sobre la filosofía de la historia*”, o como también se traduce, «*Sobre el concepto de historia*» (Benjamin, 2011) que es el último texto finalizado en borrador y que no estaba destinado a

⁴ Walter Benjamin es central además, porque más allá de todas las referencias que podamos encontrar sobre este pensador que por momentos se nos presenta como enigmático, nos ayuda a observar lo que nos sucede hoy, cómo lo vivimos y como lo conceptualizamos.

la publicación, compuesto por una narración fragmentaria con muchos aforismos y alegorías⁵.

¿Qué significan estos términos —equilibrio y suspensión— en la teoría temporal de Benjamin presentada en la Tesis XVI⁶? El equilibrio (tiempo en equilibrio) estaría representado por una balanza en el que colocamos el pasado en un platillo (memoria de los vencidos/exigencias del pasado) y el presente (necesidad de liberación actual/necesidades del presente), en el otro. Es pertinente aclarar el contexto de desgracia y oscuridad en el que Benjamin pensaba y escribía y así poder comprender como afirma Reyes Mate que para hacer frente “al crimen contra la humanidad que se estaba perpetrando había que convertir a la memoria en la nueva categoría del pensar” (Mate, 2006, 252). Y esto es lo que consideramos importante, para Benjamin la memoria sería la “categoría fundamental del conocimiento” (p. 252), categoría que en nuestro estudio se convertirá en el binomio memoria/posmemoria.

⁵ Se publicó por primera vez en 1942, en una edición especial en Los Angeles por intermediación de su amiga Hannan Arendt. Las tesis sobre el concepto de la historia fueron pensadas entre 1936 y 1940 en un período marcado por la España franquista, el pacto germano-soviético, el avance del nazismo en Europa lo que impulsa a Benjamin a pensar otra manera la historia y el tiempo humano y a señalar cómo debería ser la tarea del historiador/a.

⁶ Tesis XVI: “El materialista histórico no puede renunciar a la idea de un presente que no es tránsito, sino que es un presente en el que el tiempo está en equilibrio y se encuentra en suspenso. Esta idea define precisamente ese presente en el que él, en tanto en cuanto ese presente le afecta, escribe historia. El historicismo postula una imagen <<eterna>> del pasado; el materialismo histórico, en cambio, una experiencia con ese pasado, que es única. Deja a otros malgastarse con la ramera <<érase una vez>> en el burdel del historicismo, mientras él se mantiene dueño de sus fuerzas: lo suficientemente hombre para hacer saltar el continuum de la historia”. (Mate, 2006; p. 249)

El tiempo en suspensión debe definirse unido al término *movimiento*. ¿Es esto una paradoja? No lo es si retomamos el contexto benjaminiano marcado por un fascismo que proponía el avasallamiento de las naciones libres, de los derechos de las personas e incluso de la democratización de la vida. Es la necesidad de justificar la guerra que promueve el progreso que *moviliza* cosificando y deshumanizando con la reducción del ciudadano al soldado. Esta reducción implica también socavar la interioridad de ciudadanos pacíficos que aspiran a una “moralización de la guerra”⁷ Esta manera de considerar el presente lo margina a una “facticidad vencedora” (p. 256).

Cuando Benjamin habla de suspensión, hay que pensar en “movimiento” y tras él está no sólo la crítica a los movimientos políticos o sindicales de la época, sino también la cultura de la guerra que se esconde tras el manto amable del progreso (p. 254).

Con esta perspectiva temporal se piensa y se hace una forma de historia que define un historiador/a que se compromete con su presente que no es definido como de *tránsito*, o de sucesión de causas y efectos sino que debe plantear un *equilibrio* entre la memoria y las necesidades del presente en tanto este presente lo afecte de tal manera

⁷ Muy interesante es el planteo de Reyes Mate (2006) cuando explica que si se moraliza la guerra, esta puede catalogarse de justa o injusta con lo que tendríamos que reconocer que los injustos son los criminales de guerra y si este es derrotado no podrá reclamar “el trato igualitario de una guerra en la que ambas partes son por principio *hostes* y no *inimici* [...] La moralización de la guerra acaba en inhumanidad” (p. 254).

que quiera cambiar las cosas. Como afirma Benjamin en su obra *Illumination*⁸:

History is the subject of a structure whose site is not homogeneous, empty time, but time filled by, the presence of the now [J etztzeit] (Benjamin, 2007, p. 261)⁹

Por lo tanto, la pregunta para el historiador o la historiadora es si quiere acomodarse a un presente que silencia, olvida o niega un pasado o, construye un presente con “calidad científica” captando las insuficiencias (silencio, olvido o negación) y proponiendo otro camino para un conocimiento más certero del pasado. Este modo de volver al pasado implica que este no está ahí fijo, inmóvil, ya hecho, pronto para nuestro descubrimiento, por el contrario “está vivo: fue y sigue siendo, se fue y vuelve” (p. 256). Volver al pasado para reconocer la memoria de mujeres que soportaron situaciones límites y poder “asaltar una historia” que no naturaliza estas experiencias y las visibiliza, por más crudas y angustiantes que se nos presentan es nuestro desafío.

Hannah Arendt: pensar en lo que hacemos

En esta misma línea de revisar el pensar y el hacer de la historia y en ella la del historiador/a, también Arendt nos marca un camino que, aunque tenga algunos principios

⁸ Esta obra fue editada en 1968 por Hannah Arendt.

⁹ “La historia es el sujeto de una estructura cuyo lugar no es un tiempo homogéneo y vacío, sino el tiempo lleno de la presencia del ahora [J etztzeit]”. Jetztzeit, el tiempo ahora. (Traducción propia).

que se distinguen de su amigo Benjamin¹⁰, nos plantea otras formas de hacer la historia. En una de sus obras más importantes —*La condición humana*— la indiscutida filósofa trata de esclarecer las actividades que para ella son las más elementales de la condición humana, se refiere a la labor, el trabajo y la acción. Pero ella destaca que la principal actividad del ser humano es la del pensar y propone situarse desde el “ventajoso punto de vista de nuestros más recientes temores y experiencias” (Arendt, 2009, p. 18), en definitiva nos estimula “nada más que pensar en lo que hacemos” (p. 18) porque “la falta de meditación —la imprudencia o desesperada confusión o complaciente repetición de «verdades» que se han convertido en triviales y vacías— me parece una de las sobresalientes características de nuestro tiempo” (p. 18). En este sentido consideramos que nuestro tiempo plagado de incertidumbres, retrocesos al atropello de la condición humana en la formación de la memoria histórica nos conmina a rescatar a esta autora que también fue interpelada ante el genocidio nazi.

Una interpretación, que entendemos acertada, de este llamado de Arendt a “pensar” es la que ofrece la socióloga alemana Ursula Ludz¹¹ en la introducción a la obra *¿Qué es la política?* Aquí describe que la intelectual lo que trata

¹⁰ Quizás la principal diferencia entre uno y otra intelectual es que para Benjamin la interpretación de la historia va unida a la militancia mientras que para la autora esta actitud militante entorpece el trabajo del historiador/a.

¹¹ Entre 1956 y 1959 Hannah Arendt comenzó a preparar un libro que se llamaría *Introducción a la Filosofía* a partir de una propuesta de la editorial Piper. La obra no se concretó pero sí se rescataron fragmentos de lo que sería el libro. La tarea de reconstrucción, ordenación y presentación fue encomendada a Ursula Ludz y en 1993 se publicaron con el título *¿Qué es la política?*

de explicar son las actividades humanas “en términos de la experiencia de éstas, en términos de nuestros más recientes temores y experiencias” (Arendt, 1997, p. 13). En otras palabras, el pensamiento se origina en los acontecimientos de la experiencia viva y debe mantenerse vinculado, a ellos como los únicos indicadores para poder orientarse.

Benjamin, Arendt y Lacapra: experiencia viva, experiencia traumática

En párrafos anteriores el concepto de experiencia adquiere protagonismo tanto en Benjamin como Arendt porque ambos advierten la necesidad de concentrarse en una experiencia viva. Para Benjamin “tiene que ver con esos momentos vitales extremos o marginales (muerte, dolor, fracaso, olvido, injusticia, etc.)” (Mate, 2006, p. 257) pero también con la experiencia histórica, lo que están viviendo hombres y mujeres de su tiempo. Para el autor estas experiencias han sido “atroces” y han provocado el “enmudecimiento”, la imposibilidad de la comunicación de lo experimentado. Hombres y mujeres sufrieron tal “shock” en la conciencia que esto los imposibilita procesar la “vivencia y metabolizarla en experiencia” y de esta manera no se puede consolidar un nuevo acontecimiento vivido que resista al tiempo. El pasado no está fijo y “dejó de ser” (p. 258), “el pasado es una experiencia posible del orden del acontecimiento porque sin el sujeto que conoce ni el pasado cognoscible tienen poder por separado de provocar el encuentro” (p. 258).

Tanto Benjamin como Arendt no conciben una historia lineal tampoco causal, por el contrario ella es fragmentaria porque apela al sentido novedoso del acontecimiento:

De este modo, no hay estrictamente hablando (hablando en los términos de tiempo especializado), ayer, ni hoy, sino que lo que Benjamin nomina historia fragmentada son imágenes dialécticas que estabilizan o coagulan el flujo temporal, poniendo en contacto eventos, cuyo vínculo no es causal, sino dialéctico. Este enlazar efímeramente el pasado concede, mediante su rememoración, la liberación o redención, pues al integrarlos en una nueva tradición, se los salva de su ruina y son activados como chispas (sparks) explosivas para encender el polvorín de hoy (Goyenechea de Benvenuto, 2011, p. 60)

Con esta perspectiva tratamos de analizar los hechos por lo que tienen de valiosos para nuestra actualidad, pero a diferencia de Benjamin no se trata de salvar ni a *vencedores* ni a *vencidos* y aunque en la situaciones límites es difícil la no implicación, los testimonios que se toman en particular sí implican una comprensión de las experiencias desde la pregunta por cómo fue posible la violación a la intimidad y los cuerpos humanos y como señala Elizabeth Jelin, “la (re)construcción requiere construir también nuevas nociones morales, redefinir los espacios privados, la intimidad y lo público [...] la demanda del “hay que hablar y contar” presenta peligros sobre los que hay que alertar.” (Jelin, 2020, p. 558). Entonces nos preguntamos, ¿a través de qué categorías conceptuales (metaconceptos) y enfoques podemos construir nuevas nociones morales o redefinir los espacios privados, la intimidad y lo público?

Consideramos que esas categorías conceptuales son la experiencia, la memoria y la posmemoria analizadas desde el enfoque del giro afectivo.

Retomemos el concepto de experiencia viva tanto en Benjamin como en Arendt desde la perspectiva de un acontecimiento pasado como el protagonizado por mujeres en la ESMA como un momento extremo de dolor, miedo y sufrimiento que en este presente tiene valor en tanto experiencia histórica que las generaciones posteriores viven a partir de la rememoración. A esta perspectiva le sumamos la posición de Dominique Lacapra no sin antes advertir con Johan Scott que “la experiencia es, a la vez, siempre una interpretación y requiere una interpretación. Lo que cuenta como experiencia no es ni evidente ni claro y directo: está siempre en disputa, y por lo tanto siempre es político (Scott, 1992, p. 73).

En este sentido Lacapra presenta varias definiciones tomadas de una fuente tradicional como *Oxford English Dictionary* y después de analizar varias de ellas, optamos por “lo que ha sido experimentado; los acontecimientos que han ocurrido y son de conocimiento de un individuo, de una comunidad o de la humanidad en su conjunto, ya sea durante un período determinado o en general.” (Lacapra, 2006, pp. 65-66). Esta definición es la más pertinente a nuestra investigación porque comporta además la relación entre las mujeres que han experimentado directamente una experiencia traumática con otras personas que están vinculadas con ellas a través de la memoria pero también de la posmemoria. Pero, ¿cuál es

la distinción entre acontecimiento traumático y experiencia traumática:

En el trauma histórico, el acontecimiento es puntual y datable. Está situado en el pasado. La experiencia es no puntual y tiene un aspecto evasivo porque se relaciona con un pasado que no ha muerto: un pasado que invade el presente y puede bloquear o anular posibilidades en el futuro. La denominada memoria traumática traslada la experiencia del pasado al presente y al futuro al revivir o re experimentar compulsivamente los acontecimientos, como si no hubiera diferencia o distancia alguna entre el pasado y el presente. (Lacapra, 2006, p. 83)

La perspectiva de Lacapra coincide con Benjamin en ubicar la experiencia traumática en un pasado que no pasa y se representa con imágenes dialécticas que equilibran el tiempo, un *equilibrio* entre la memoria y las necesidades del presente. Al enlazar esa experiencia traumática con el presente mediante la memoria “se lo salva de la ruina” y pueden “activar la capacidad de acción ética y política en el presente” (Lacapra, 2006, p. 84)

Marco Contextual

“El Museo Sitio de Memoria ESMA fue declarado Patrimonio Mundial de la Unesco”. Este es el titular de una noticia del 19 de septiembre de 2023 que conmocionó a los ciudadanos/as argentinas cuando el Museo Sitio de la Memoria ESMA¹² ingresó en la Lista del Patrimonio

¹² “La ESMA está ubicada en la zona Norte de la Capital Federal. Su predio se encuentra delimitado por la Avda. del Libertador al oeste, la Avda. Comodoro Martín Rivadavia y Avda. Leopoldo Lugones al este, la calle Santiago Calzada al

Mundial para “concientizar, educar, recordar y promover que los horrores vividos no se repitan Nunca Más, ni en Argentina ni en ninguna otra parte del mundo”¹³.

Esta noticia que implica que el ex centro clandestino de detención, tortura y exterminio —uno de los símbolos del terrorismo de Estado que se implementó en la Argentina entre 1976 y 1983— pasara a integrar la lista que contempla lugares con un valor universal excepcional que pertenecen al patrimonio común de la humanidad, no puede inscribirse en la “alegría” de un reconocimiento precisamente porque es una símbolo de la crueldad humana, de la maldad (Arendt) y representativo de crímenes contra la Humanidad.

En cualquier historia de los reconocimientos todos tienen un valor positivo que destacar, pero esta lista del Patrimonio Mundial de la UNESCO significa el ingreso a un listado de sitios que deben conocerse y recordarse desde una valoración negativa. Pensemos que en esa lista se encuentra la Isla de Gorée, en 1978, como testimonio del doloroso tráfico de esclavos; el Muelle de Valongo, en Río de Janeiro, punto de llegada de los esclavos procedentes de África; en 1979, se incluyó el campo de concentración nazi de Auschwitz-Birkenau, símbolo del

sur y las Escuelas Técnicas Raggio al norte. Su superficie está ocupada por varios edificios: el de la Escuela de Mecánica de la Armada propiamente dicho, el de la Escuela de Guerra Naval y, en el extremo norte, el Casino de Oficiales. Este último, una construcción de tres pisos con sótano y altillo, era el asentamiento y base operativa del GT3.3.2.” (Aldini, et.al.:17)

¹³ Argentina. gob.ar. (2023) El Museo Sitio de Memoria ESMA fue declarado Patrimonio Mundial de la Unesco. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-museo-sitio-de-memoria-esma-fue-declarado-patrimonio-mundial-de-la-unesco>

genocidio ubicado en territorio polaco; Genbaku Dome (Memorial de la Paz), en Hiroshima, fue la tercera en ingresar al listado en 1996; en 1999 se incorporó Robben Island, una isla donde Nelson Mandela fue prisionero durante diecisiete años y, en 2005, la incorporación del Barrio del Puente Viejo, en el centro histórico de Mostar, Bosnia Herzegovina, uno de los tres países de la guerra de los Balcanes. Todos estos sitios son centros de la memoria, del dolor, el sufrimiento y de los derechos humanos.

Esta nómina de sitios implica describir una experiencia traumática donde millones de seres humanos sufrieron un proceso de cosificación inimaginable. Es tal el esfuerzo racional que debemos emprender que resulta, aún más difícil, cuando su abordaje está destinado a procesos de formación intergeneracional ¿Cómo narrar el horror?, ¿de qué modo abordar aquello que enmudece a las víctimas?, ¿puede un relato despertar la conciencia histórica en aquellas generaciones que no fueron testigos directos del sufrimiento?

En primer lugar la tarea del historiador, de la historiadora es asumir una perspectiva epistemológica que no tenga como objetivo solamente la transmisión y reproducción del conocimiento del acontecimiento —golpe de estado de 1976— sino el análisis de la producción de ese conocimiento mismo no naturalizando explicaciones sin conciencia histórica. También partir de la consideración de que la objetividad, la imparcialidad o la neutralidad tampoco puede garantizarse porque la elección del marco epistemológico y las categorías conceptuales que acompañan esa perspectiva son inevitablemente políticas, lo que significa que las/los docentes son parte de esa producción

del conocimiento. Es decir, nuestro oficio docente es pensar otros modos de transmisión y las formas en los que se puede o no narrar, porque las experiencias traumáticas de una generación pueden pasar a otras generaciones de forma extraña ya sea por olvido deliberado, negación de lo acontecido o manipulación memorial con objetivos oprobiosos. Entonces, ¿qué queremos explicar? La existencia de mujeres que en el sitio clandestino de la ESMA sufrieron una *situación límite*, y dejar muy claro que la lucha para construir una memoria de esta *experiencia traumática* debe inscribirse en una lucha universal contra la violencia a la dignidad humana especialmente contra la violencia sexual.

A continuación, unas breves líneas sobre los hechos históricos que contextualizan el objetivo de este estudio enmarcado en la categoría metahistórica de espacio de experiencia definido por Reinhart Koselleck (1993) como pasado presente en el que los acontecimientos pueden ser recordados:

En la experiencia se fusionan tanto la elaboración racional como los modos inconscientes del comportamiento que no deben, o no debieran ya, estar presentes en el saber. Además, en la propia experiencia de cada uno, transmitida por generaciones o instituciones, siempre está contenida y conservada una experiencia ajena. (p. 338)

La lectura atenta de esta definición es importante porque en ella hay un concepto que es central, y es el de *generaciones*, que permitirán tematizar otras categorías heurísticas como memoria y posmemoria porque la categoría de experiencia es *espacial* en el sentido de que

en ella “están simultáneamente presentes muchos estratos de tiempos anteriores [...] porque cualquier momento se compone de todo lo que se puede evocar del recuerdo de la propia vida o del saber de otra vida”. El tema de generaciones será abordado oportunamente en otro apartado de este estudio.

Definido el espacio de experiencia lo sintetizaremos señalando que esta experiencia traumática tiene sus inicios en la década del setenta pero que se opta como fecha emblemática el golpe de estado cívico-militar el 24 de marzo de 1976, y su culminación, en tanto trama memorial en construcción, no se puede precisar pero se toma la elección democrática de Raúl Alfonsín en 1983 como culminación e inicio al mismo tiempo del proceso memorial de conocimiento y transmisión. No es nuestra intención narrar los hechos sucedidos cronológicamente en Argentina pero sí debemos aclarar que en estos 40 años de democracia la memoria tanto individual como la colectiva atravesó distintas temporalidades hasta llegar a determinar que la ESMA es patrimonio argentino y mundial del horror en el año 2023.

La memoria individual y colectiva se ha transformado no solamente en su temporalidad, también en cuanto a su condición. La primera etapa corresponde a la posdictadura caracterizada por el conocimiento de lo que allí había acontecido, por los testimonios, las víctimas, familiares, testigos. La segunda etapa —en el medio de una crítica generalizada y la anulación de la ley de autoamnistía por el presidente Alfonsín— la creación de la Comisión Nacional Sobre Desaparición de Personas (CONADEP) para que investigara las violaciones a los

derechos humanos que se habían cometido. En esta segunda etapa signada por la justicia “lo testimonial se unía a lo reivindicativo a una verdadera lucha política, de movilización, de ideas, de expresiones “(Archuf, 2008: 134), pero si bien el informe/ libro *Nunca Más* (1984) constituyó un “momento revulsivo” (p. 134), el mismo producto de una labor testimonial de un año y documentándose unas nueve mil desapariciones sobre un total de treinta mil que se estimó como el número real¹⁴ toma las violaciones sexuales como torturas y deberán pasar varias décadas para que se establezca el término justo pero insoportable al sentir de las mujeres.¹⁵

La tercera etapa corresponde a la década del 90:

[...] la memoria, como pugna contra el acostumbramiento —y el distanciamiento de los hechos y de la experiencia—, adquirió otro carácter: por un lado, se fue tornando no sólo testimonial sino desafiante, inquisitiva, a ser interrogada desde la política —y lo que ya podríamos llamar “historia reciente” —, no sólo desde el lugar de las víctimas sino también desde ese lugar protagónico de los militantes [...] (Archuf, 2008, pp. 136-137)

Fue en esta década que en el año 1995 se constituyó H.I.J.O.S. (Hijos por la Identidad y la Justicia, contra el

¹⁴ El debate cuantitativo sobre el número real de desaparecidos aún divide a las y los ciudadanos de Argentina. El texto de Luis Alberto Romero en el diario Los Andes, el domingo 4 de setiembre de 2016, titulado “El mito de los 30.000 desaparecidos” así lo evidencia resaltando que “para construir la democracia se hace necesario romper el enfrentamiento entre el deber de memoria y el de verdad”.

¹⁵ En abril de 1985 comenzó el juicio a los integrantes de las tres Juntas militares gobernantes entre 1976 y 1983 que culminó con la condena a prisión perpetua de altos oficiales.

Olvido y el Silencio), movimiento compuesto por hijos/as de las víctimas del terrorismo de Estado pero también a todos/as las que se “sintieran” hijos/as de una generación que Leonor Archuf (2008) denomina “la matriz genealógica de la memoria” (p. 137) porque la violencia había flagelado no solamente los ideales políticos también la vida familiar y más aún la integridad física, la dignidad y la maternidad de las mujeres.¹⁶

Hasta aquí podemos observar que evidentemente hay una superposición de “generaciones” y que los procesos de revivir o rememorar esas experiencias están unidas a los conceptos de memoria y posmemoria en el marco de la complejidad que ello implica.

Generaciones, memoria y posmemoria

El concepto de generaciones tiene un desarrollo que todo estudio, en relación con la sociología y la historia, debe mencionar. A modo de síntesis señalamos que sociólogos e intelectuales como Comte (positivista), Dilthey (histórico-romántico), Ortega y Gasset, Gramsci, Mannheim y

¹⁶ Además de H.I.J.O.S otros organismos se identificaron como agrupaciones en defensa de los derechos humanos: Familiares de detenidos desaparecidos y por razones políticas, Madres de plaza de mayo y Abuelas de plaza de mayo. En el orden de la toma de conciencia se mencionan Liga Argentina por los Derechos del Hombre, Servicio de Paz y Justicia, Movimiento Ecuaménico por los Derechos Humanos, Asamblea Permanente por los Derechos Humanos y Centro de Estudios Legales y Sociales. Esta referencia es tomada de Cueto Rúa, S. (2016). El surgimiento de la agrupación H.I.J.O.S. Cuadernos de Aletheia (2), 8-13. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8474/pr.8474.pdf

Abrams¹⁷ realizaron importantes contribuciones al esclarecimiento de este concepto. Para nuestro objeto de estudio, Mannheim nos da un marco explicativo para abordar la memoria intergeneracional ya que lo histórico-social es la base para la definición de nuevas generaciones e identidades sociales.

En primer lugar, Mannheim señala que la contemporaneidad biológica no basta para constituir una posición generacional, tiene también que haber nacido en un mismo ámbito histórico-social pero además afirma que la “conexión generacional” no es únicamente estar en una misma comunidad de vida histórica, debe darse también una unidad de contenido en la conciencia individual con significatividad que permite su vinculación con los otros individuos en el grupo produciéndose un efecto *socializador*. ¿Basta solamente con esos contenidos?

Necesitan también lo que Mannheim llama “una misma tendencia formativa” que reviste variadas formas pero con un profundo significado emocional (Mannheim, 1928, pp. 221-223). Estas tendencias formativas contribuyen a ver las cosas con una determinada configuración y pensamos los conceptos con una significación determinada (conceptos, contenidos anímicos espirituales). “En cada caso, la certeza se da a través del grupo que siempre hay detrás de nosotros”

¹⁷ De los autores mencionados la obra de Gramsci del año 1949 “Cuadernos de la cárcel” contiene un capítulo “La questione dei giovani”, en él trata la cuestión de lo jóvenes en relación a la educación que las generaciones mayores llevan a cabo con los jóvenes. Interesante la postura en relación a los problemas que trata.

También Mannheim con el libro “El problema de las generaciones de 1928 es una referencia obligada como antecedente para el estudio de las generaciones.

(pp. 223-224). Ese grupo además se nutre de nuevas significaciones incluso la “significación social de la existencia de intenciones formativas consiste en que, a través de ellas, pueden ser vinculados incluso los individuos que están espacialmente separados y que nunca han mantenido unos con otros contacto personal” (p. 224)

El factor generacional, en forma conjunta con otros factores como el género, la raza, la clase social deben considerarse entre los que explican la dinámica histórica, pero es cierto que el factor generacional es el más difícil de comprender y que únicamente se comprende en el ámbito histórico-social. Las mujeres de la generación del setenta que padecieron los ataques sistemáticos a su integridad tenían conciencia de pertenecer a una unidad generacional con “una meta única, la expresión de su nativo sentimiento de la vida y del mundo” (Manheim, 1928, pp. 201). Con conciencia social y un “horizonte de expectativa” que miraba un futuro sin autoritarismo y el restablecimiento de la democracia pensaron que el cambio era posible por la acción individual y colectiva. Los instrumentos y operaciones utilizados para ese logro no es tema de este análisis que por cierto implica un debate todavía pendiente.

La temática generacional y su caracterización nos permite avanzar en el desarrollo de nuestra exposición concentrándonos en dos interrogantes: a casi medio siglo de la dictadura cívico-militar, ¿por qué consideramos que las nuevas generaciones constituyen sujetos relevantes para la construcción de la memoria?, ¿cuál es la relación entre los procesos de memoria colectiva, socialización y transmisión intergeneracional? La respuesta a estas

preguntas se resume en los metaconceptos de memoria y posmemoria. Afirmamos que las memorias tienen distintas temporalidades y estamos, como docentes y estudiantes, protagonizando una nueva etapa cuya relevancia la tienen las nuevas generaciones, a quienes se dirigen los discursos y acciones de las memorias sobre el espacio de experiencia signado por un régimen de historicidad calificado de *presentismo*. Se comprende lo importante de esta relación de las nuevas generaciones que privilegian el presente, su presente, en detrimento del pasado al que pueden ignorarlo o negarlo. Entonces, el interrogante puede formularse en estos términos: cómo transmitir estas experiencias traumáticas de nuestra historia reciente a quienes no vivieron directamente los acontecimientos pero sí se constituyen en personas con competencias no solamente para apropiarse de una memoria colectiva que atraviesa la sociedad sino también para socializarla y transmitirla intergeneracionalmente. Es aquí donde la epistemología temporal benjaminiana nos aporta una perspectiva que debería aplicarse y es poner en el presente el punto de partida, y considerar que este presente debe caracterizarse por el equilibrio y la suspensión constituyendo a la memoria como categoría fundamental del conocimiento frente a los crímenes contra la dignidad de las personas en cualquier espacio y tiempo. Hoy en el año 2024 también podemos observar con angustia los hechos como el ataque terrorista de Hamas a ciudadanos israelitas, el genocidio en Gaza, la guerra en Ucrania, la miseria y la anarquía en Haití y todos esos hechos horribles que todavía no han sido aceptados dentro de una política del reconocimiento como el

genocidio armenio y todas aquellas que el/la lectora de este capítulo pueda señalar.

El equilibrio estaría representado por una balanza en el que colocamos la memoria de esas experiencias traumáticas como una exigencia de rememoración y el presente en el que ubicamos la posmemoria a partir de las necesidades del presente que precisa no olvidar, no negar. Por eso afirmamos que la memoria y la posmemoria se convierten en las nuevas categorías del pensar. De allí que la *suspensión* temporal sea absolutamente necesaria para frenar el movimiento acelerado que cosifica y deshumaniza en una loca carrera por un nuevo tiempo de progreso ininterrumpido que es capaz de *olvidar* o *negar* todo aquello que pueda detener ese movimiento. La historiadora, el historiador benjaminiano tiene que “sentir las insuficiencias del presente pues es por esas hendijas por donde puede colarse el conocimiento preciso del pasado” (Mate, 2006, p. 255)

El concepto de posmemoria debe inscribirse dentro de la nueva historia cultural, la teoría crítica del reconocimiento pero fundamentalmente dentro del metaconcepto de complejidad. Del paradigma de la complejidad de Edgar Morin (1994) tomaremos dos principios, el dialógico y el de recursividad:

El principio dialógico nos permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. Asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas. El segundo principio es el de recursividad organizacional. Para darle significado a ese término, utilizo el proceso del remolino. Cada momento del remolino es producido y, al mismo tiempo,

productor. Un proceso recursivo es aquél en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce. (pp. 67-68).

Memoria y posmemoria son dos términos complementarios pero a la vez antagonistas (principio dialógico), una, la memoria transmitida por los testigos directos de la experiencia traumática en cuestión y, la otra, la sustitución generacional (posmemoria) en lo que al trabajo de la memoria experiencial traumática se refiere por dos motivos principales esto es, el distanciamiento temporal cada vez más alejado del presente o la lenta e inevitable desaparición de los supervivientes directos de esa experiencia.

El segundo principio es de tipo organizacional y nosotros lo describimos como que cada generación le confiere un sentido a su experiencia pero a la vez, ese sentido es productor de un nuevo sentido por las generaciones futuras que, al constituir una unidad generacional, reproducen y transforman ese sentido originario a partir de las necesidades de su presente a través de un movimiento recursivo.

El debate por la memoria, su actualidad e inactualidad, según se presenten las coyunturas políticas, es una preocupación constante en los ámbitos de formación por la memoria histórica y la memoria individual, familiar y colectiva. Esto ha despertado nuevas categorizaciones en las maneras en que los/as supervivientes y descendientes recuerdan el pasado traumático. Es aquí donde destacamos el de *posmemoria*. Pero el cuidado que debemos tener los formadores de formadores es

precisamente lo que nos advierte Elizabeth Jelin (2020) cuando señala:

En esta época que nos toca vivir, en la cual a través de los medios de comunicación de masas se plantea una “publicización” de la vida privada en los “*talk shows*” y los “*reality shows*” que banalizan los sentimientos y la intimidad, se corre el riesgo de que el género testimonial caiga en la exposición (¿excesiva?) y en la espectacularización del horror. (p. 558)

Es que así como abundan sitios memoriales, homenajes y movilizaciones, un mercado editorial en el que publican diarios, testimonios, reportajes televisados, documentales históricos, representaciones artísticas visuales y cinematográficas, todas expresiones para no olvidar, también se corre el riesgo de la “espectacularización del horror”.

Entonces es importante esta definición de posmemoria que adoptamos de Mariana Hirsch (2012):

Posmemoria» describe la relación que la «generación de después» mantiene con el trauma personal, colectivo y cultural de los que estuvieron antes —con las experiencias que «recuerdan» solo mediante las historias, imágenes y comportamientos que los rodeaban durante la infancia—. Pero estas experiencias se les transmitieron con una profundidad y afecto que parecen constituir sus propios recuerdos. Esta conexión que conserva la posmemoria con el pasado, en ella no interviene, en realidad, la memoria, sino un proceso de dedicación imaginativa, proyección y creación (p. 5)

Cuando Hirsch utiliza por primera vez este concepto lo hace en 1992¹⁸ pero lo hace relacionado con las fotografías de seres humanos que sufrieron las atrocidades del Holocausto representando allí tanto la muerte como la supervivencia de esas víctimas en las imágenes. Es decir, la aplicación primero del término abarcó el arte visual y de allí al narrativo. Si bien la posmemoria se aplica a la *generación después* en lo que al trauma se refiere, el concepto es pasible de utilizarlo para aquellas generaciones que no son supervivientes directos de la situación límite (el caso de H.I.J.O.S) pero sí partícipes de una memoria colectiva o cultural necesaria para incentivar una política de reconocimiento y un sentir colectivo.

La posmemoria, en este presente, se convierte en la nueva categoría del pensar cómo transmitir estas situaciones límites para propiciar una conciencia histórica y así abrir un espacio de reflexión que pueda cuestionar desde este régimen de historicidad presentista el conocimiento histórico a las futuras generaciones. Pero es de advertir que la complejidad que se presenta es cómo apartarse de una narración selecta de hechos ignominiosos descontextualizados y quedar atrapados en el sentimentalismo que daña el conocimiento y la transmisión. Para ello es preciso pensar epistemológicamente y ello significa que no se trata de señalar que tengo los conceptos y con ellos construyo un discurso cerrado, por el contrario se trata de partir de la duda previa y formularse la pregunta ¿cómo

¹⁸ HIRSCH, M. (1992). «Family pictures: Maus, mourning, and post-memory», *Discourse*, 15.2 (1992-93) HIRSCH, M. (1997) *Family frames. Photography, narrative, and postmemory*, Cambridge: Harvard University Press.

me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer?¹⁹

A esta pregunta le sumamos otras que ayudan a situarnos frente a las experiencias traumáticas y es Donna Haraway (1995) quien utilizando la metáfora del *ver* formula estos interrogantes: “¿Cómo ver? ¿Desde dónde ver? ¿Qué limita la visión? ¿Para qué mirar? ¿Con quién ser?

¿Quién logra tener más de un punto de vista? ¿A quién se ciega?

¿Quién se tapa los ojos? ¿Quién interpreta el campo visual?” (p. 333). Pero hay otros cuestionamientos que nos permiten complejizar nuestra visión, nuestro pensar y nuestras emociones como: ¿Por qué y para qué conocer y sentir las experiencias traumáticas del pasado? ¿Quién puede comprender tanta maldad? ¿Por qué no olvidar? ¿Puede ser justa la memoria?

¿Cómo me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer y transmitir?

Pensar epistemológicamente las experiencias traumáticas o situaciones límites implica tomar una serie de definiciones que comienzan por el paradigma y el marco teórico para después optar por el enfoque histórico que se

¹⁹ Ver al respecto, para profundizar en la diferencia entre el pensar teórico y el pensar epistémico, un artículo publicado: García, A. A. (2022). Atreverse a pensar. Del “pensar teórico” al “pensar epistémico”. *Veredas da História, [online]*, v. 15, n. 1, p. 21-47, jun., 2022, pp. 21-47. Recuperado de: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rvh/article/view/51566/29504>

nos imponga como el más cercano a los estudios que relacionan memoria, posmemoria y necesidades del presente.

En apartados anteriores hemos enmarcado nuestro estudio en el paradigma de la complejidad, desde la teoría crítica y la historia cultural. Desde diferentes enfoques pueden abordarse los testimonios de mujeres sobrevivientes de la ESMA y de otros centros clandestinos de detención. Testimonios que presentan no pocos obstáculos en el momento de su narración, así lo expresa Leonor Archuf (2009) en otro valioso artículo:

Si de algún modo las narrativas del yo construyen los efímeros sujetos que somos, esto se hace aún más perceptible en relación con la memoria y la elaboración de experiencias traumáticas. Allí, en la dificultad de traer al lenguaje vivencias dolorosas que están quizá semiocultas en la rutina de los días, en el desafío que supone volver a decir, donde el lenguaje, con su capacidad performativa, hace volver a vivir, se juega no solamente la puesta en forma [...] de la historia personal sino también su dimensión terapéutica [...] y fundamentalmente ética, por cuanto restaura el circuito de la interlocución y permite asumir el escuchar con toda su carga significativa en términos de responsabilidad por el otro. (p. 2)

Para analizar estas experiencias traumáticas situadas el enfoque que se deriva del marco teórico es el giro afectivo²⁰ que propone, desde la Teoría Crítica y la historia

²⁰ “La diferencia entre historia de las emociones y el llamado “giro afectivo” tiene 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

cultural, un nuevo cambio paradigmático en el ámbito de la perspectiva de género y la subjetividad femenina, justo allí, en las temáticas relacionadas con el dolor, miedo, sufrimiento, identidad, encierro y resistencia. Es en esas mujeres en las que la tortura alcanzó las características de una violencia política sexuada donde las feministas como Judith Butler, Rita Segato, Dora Barrancos, Elizabeth Jelin, Nelly Richard y Gabriela Vásquez se constituyen en intelectuales de referencia en este enfoque. Se propone una mirada que articule giro afectivo, género y memoria-posmemoria tratando de acceder a esa trama en la que se describen las estrategias de supervivencia individual y colectiva. No se trata simplemente de dar visibilidad a los testimonios de mujeres teniendo en cuenta que, la historiografía tradicional hegemonizó una visión patriarcal, también se trata de visibilizar las marcas autoritarias y jerárquicas de las relaciones de género, politizar temas desde el presente cuestionado y sobre todo ver los signos en el cuerpo y en la experiencia.

Se advierte además que las mencionadas feministas —no exclusivamente ellas— que abordan estos temas no utilizan la categoría de género de manera descontextualizada, por el contrario apelan a la interseccionalidad para complejizar el análisis que permite pensar otras dimensiones de la vida de las personas que se entrecruzan con la categoría de género como también pensar en los procesos de dominación que operan en las sociedades. Un

se constituyen en categorías de análisis para estudiar las modificaciones de lo social y el proceso de construcción socio-histórica” (García, 2023, p. 59)

ejemplo concreto es el expuesto por Rita Segato en un sugerente libro llamado *Contra-Pedagogías de la crueldad* en el que hace foco en lo que denomina “proyecto de la crueldad” que son “todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas”. (Segato, 2018, p. 13). Así, el cuerpo de las mujeres sobrevivientes puede considerarse como *cuerpo-cosa* concebido dentro del proyecto de la crueldad. Esta contra-pedagogía puede depender del contexto y la utilización que se haga de estas memorias, por lo tanto la construcción de estas memorias generizadas deben explicarse en un campo muy complejo y dinámico como son las unidades generacionales que, como desarrollamos en párrafos anteriores, se narran con distintas temporalidades en un campo histórico dinámico.

Las discusiones y perspectivas del giro afectivo pueden encontrarse en otro estudio —*Historia de las emociones. Antecedentes, desarrollo y herramientas analíticas* (García, 2023)— pero en este en particular es vincular las experiencias traumáticas con las prácticas emocionales. Es el objetivo de entender el cuerpo desde la materialidad performativa (acto que produce efectos), una categoría que es central. En esta línea se inscriben los trabajos de Judith Butler, filósofa feminista y postconstruccionista, que en su obra *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*, 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.”. La cita de la mencionada autora interesa en la medida que nos ayuda a

comprender los testimonios de las mujeres en situación de encierro cuando, a través de las palabras también eran sometidas a situaciones de descalificación en su dignidad de mujeres o bien con el objetivo absurdo de corregirlas y convertirlas, en un proceso de infantilización, a la *mujer ideal*. Aquí el testimonio de Miriam²¹:

Yo tuve a mi primer hijo poco tiempo después de haber sido torturada y diferencié bien las dos situaciones. En la tortura todo está orientado a quebrarte. Los torturadores parecen decididos a hacerte saber que sienten placer por lo que te están haciendo. Es como una ceremonia diabólica. En Fuerza Aérea, donde me torturaron la primera vez, el lugar era muy grande, yo tenía una luz sobre la cara, estaba sin ropa, tenía los ojos vendados, las manos atadas y había no menos de diez personas gritándome. “¡Hija de puta!”, me decían, “Tenés que colaborar”, y me preguntaban por mi amiga Patricia, mientras que había otro que me acariciaba el pelo, me agarraba la mano y me susurraba al oído: “Quedate tranquila que si colaborás no te va a pasar nada”. Era una escena realmente demoníaca. Había gritos, insultos, obscenidades. En un momento uno de los tipos me levantó el antifaz y otro se bajó los pantalones. Yo estaba desnuda y atada. Me acercó el pene, mientras los demás me amenazaban: “Te vamos a pasar uno por uno, hija de puta”. La verdad es que yo hubiera preferido una violación, la hubiese sentido como algo más humano y comprensible que la tortura. En un momento de la sesión, se cortó la electricidad, porque estaban haciendo

²¹ Miriam Lewin. Tenía diecinueve años el 17 de mayo de 1977, cuando la secuestró en la Matanza un grupo armado de la Fuerza Aérea, que la mantuvo aislada hasta entregarla a la Marina, en la ESMA, casi un año después. Estuvo desaparecida hasta enero de 1979. Luego pudo volver a vivir con su familia, pero solo en abril de 1981 le permitieron abandonar el país. Residió en los Estados Unidos, donde militó en grupos de defensa de los Derechos Humanos hasta el regreso de la democracia.

boicot por la desaparición de Oscar Smith¹. Había cortes del sindicato de Luz y Fuerza. Y yo, cuando se cortó la luz, me reí.” (Actis *et al*, 2001, pp. 65-66).

Precisamente de lo que se trataba era de doblegar la subjetividad de la víctima en tanto el torturador, en el proceso de cosificación, debía cambiar a ese sujeto que no era reconocido como tal por cuanto las convenciones sociales sobre el cuerpo femenino determinaban que su lugar estaba en el hogar, en el espacio privado de la familia o hasta en las llamadas políticas de cuidado (docencia, salud). Por esta razón no reconocían otro lugar a los cuerpos en su materialidad que como esposas o madres. La violencia sexual era parte de esta estrategia de doblegación y sumisión. En el análisis de los testimonios la experiencia traumática también es preformativa²², recordemos nuevamente las palabras de Butler “hacemos cosas con palabras, producimos efectos con el lenguaje, y hacemos cosas al lenguaje, pero también el lenguajes es aquello que hacemos” (Butler, 2004, p. 25-26).

Un testimonio elocuente de lo señalado en el párrafo anterior es el de Mirta²³:

²² Al respecto ver Actis, Munú; Aldini, Cristina; Gardella, Liliana; Lewin, Miriam y Tokar Elisa (2001) *Ese infierno: conversaciones de cinco mujeres sobrevivientes de la ESMA*. En este libro se encuentran los testimonios de mujeres que se reunieron para recordar o tratar de recordar, no sin dolor, las experiencias vividas en cautiverio. Buenos Aires: Sudamericana. Recuperado de: <https://condor-atlanta.org/wp-content/uploads/2024/02/12-Ese-infierno.pdf>

²³ Mirta Clara fue detenida el 9 de octubre de 1975 y estuvo incomunicada durante un mes junto a su esposo, Néstor Carlos Sala, en la Brigada de Investigaciones de Resistencia, Chaco. Permaneció como detenida legalizada en las cárceles de Chaco, Formosa, Ezeiza y Devoto hasta el 9 de noviembre de

¿Qué representábamos las mujeres en el imaginario social de las fuerzas represivas? La formación ideológica, religiosa, en una institución militar, compactada en el modelo de “tradición, familia y propiedad”, puede arrojar alguna luz. Éramos como las madres, esposas, amantes, pero peligrosas porque militábamos. No podíamos ser o pensar demasiado libremente. Nos detenían y nos “sumaban” a los compañeros hombres, como apéndices de ellos. Tuvieron que ir conociéndonos, frecuentándonos (en el caso de ustedes en forma diaria, y en el nuestro muy esporádicamente), para darse cuenta que éramos personas autónomas, con sus más y sus menos. “Nosotras”, las presas, éramos una “roca” ideológicamente [...] ¡Lo importante era ser dignas frente a ellos aun callándonos todo lo que hubiéramos querido decirles! (Actis et al, 2001, p. 298)

Ejemplo de la afirmación de Butler son las palabras de Miriam y de Mirta que pueden narrar y poner en palabras ese dolor, esa angustia, ponerle nombre a todo lo que habían pasado y comprender la propia experiencia y elaborar el trauma, testimonios que evidencian la desigualdad de género y la sociedad patriarcal. Como afirma Natalia Naciff escribir la historia de estas mujeres políticas “en la historia reciente es ir tejiendo relatos/testimonios/ historias de sus experiencias políticas, situadas y subjetivas. Lo cual no es tarea fácil. Requiere repensar y desandar el formato de historia que se suele encontrar en los libros de historia tradicionales sobre historia y mujeres” (Naciff, 2019, p. 80)

1983, fecha en que recuperó su libertad. Su esposo fue fusilado en la Masacre de Margarita Belén (Chaco) el 13 de diciembre de 1976.

Pedagogía de la alteridad. Propuesta Didáctica

A lo largo de esta investigación nos formulamos preguntas relacionadas con el conocimiento de cómo abordar experiencias traumáticas pero, indudablemente lo más difícil es la transmisión de ellas en los contextos de educar y aprender. Esto nos determinó a indagar en un marco teórico que asumiera con responsabilidad el proceso de transmisión recordando siempre que sentimiento significa conocimiento.

La pedagogía de la alteridad²⁴ nos ofrece un camino para poder responder estas preguntas: ¿Cómo narrar el horror?, ¿de qué modo abordar aquello que enmudece a las víctimas?, ¿puede un relato despertar la conciencia histórica en aquellas generaciones que no fueron testigos directos del sufrimiento?, ¿cómo me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer y transmitir?

Para responder estos interrogantes en el espacio áulico debemos concentrarnos en el concepto de educar, no en el de enseñar. Este último comporta contenidos conceptuales y habilidades ya establecidos por una programación determinada, nos estamos refiriendo a un pensar teórico. Pero desde el comienzo de nuestro estudio establecimos la necesidad de un pensar epistémico que precisamente no

²⁴ La pedagogía de la alteridad está inspirada en la ética de Emmanuel Levinas. En esta investigación analizamos la propuesta de Pedro Ortega de la Universidad de Murcia en España y Director del Colectivo Internacional de Pedagogía de la alteridad, REDIPE (Red Internacional de Pedagogía de la Alteridad). Representante del paradigma del discurso pedagógico y de la praxis educativa Pedagogía de la alteridad cuya corriente es deudora de la visión antropológica de Levinas cuyo núcleo ético es el reconocimiento, la responsabilidad y la apertura al otro.

requiere de contenidos cognitivos exclusivamente sino otra manera de abordar las situaciones experienciales que implican *educar*, es decir, “para el aprendizaje o interiorización de los valores éticos es indispensable acudir a la experiencia de los mismos” (Ortega Ruiz, 2012, p. 26). Educar implica establecer con los seres humanos una relación responsable, es decir, ética.

En la pedagogía de la alteridad el sufrimiento constituye una categoría que actúa como principio ético que nos aparta del individualismo y de la indiferencia. Ante el testimonio de las mujeres violentadas nos sentimos conmovidas y nos impulsa a sentir con otras porque “es el sentimiento, cargado de razón, el que nos impulsa a compartir con el otro su sufrimiento o necesidad. (Ortega Ruiz, 2012, p. 25)

Esta perspectiva determina en el profesor una posición que se aleja de la función exclusivamente transmisiva de conocimientos, el educador se constituye “en exponente de experiencias del valor, testigo de lo que propone y enseña”, por lo tanto no estamos sugiriendo estrategias de enseñanza novedosas “ni inventar modos eficaces y duraderos, extrapolables a otros alumnos y otras situaciones o contextos”. Es la experiencia traumática testimoniada la que incidirá de manera singular en cada una de las y los estudiantes porque “nunca nos apropiamos de los valores si no los vemos plasmados en la experiencia de otro”. (Ortega Ruiz, 2012, p. 26)

El filósofo Joan-Carles Mélich Sangrà, en el capítulo cuarto, la “Situación Ética”, de su obra *“Ética de la compasión”* (2010), afirma que

La ética es la respuesta a una interpelación extraña, una respuesta contra las normas, una repuesta transgresora que pone en cuestión el orden (normativo-simbólico) de un mundo. Y, por eso, las nociones éticas fundamentales no son ni el bien, ni el deber, ni la dignidad, sino el sufrimiento, la sensibilidad y la compasión frente al dolor de los demás” (pp. 236-237)

Somos conscientes de lo desafiante que es educar y aprender a partir de las situaciones límites porque toda educación, todo acto educativo implica una relación ética, un acto de escucha atenta de los testimonios que nos interpela a partir de la compasión ante las injusticias con un sentimiento de recuperación de las memorias. Ante lo injustificable del mal, la pedagogía de la alteridad nos ofrece una alternativa para pensar de otro modo el proceso de recuperación de las memorias traumáticas.

En el epígrafe de nuestro capítulo transcribimos un párrafo del discurso de Juan Gelman en ocasión de recibir el Premio Cervantes el 27 de noviembre de 2007:

Hay quienes vilipendian este esfuerzo de memoria. Dicen que no hay que remover el pasado, que no hay que tener ojos en la nuca, que hay que mirar hacia adelante y no encarnizarse en reabrir viejas heridas. Están perfectamente equivocados. Las heridas aún no están cerradas. Laten en el subsuelo de la sociedad como un cáncer sin sosiego. Su único tratamiento es la verdad. Y luego, la justicia. Sólo así es posible el olvido verdadero. La memoria es memoria si es presente y así como Don Quijote limpiaba sus armas, hay que limpiar el pasado para que entre en su pasado. Y sospecho que no pocos de quienes preconizan la destitución del pasado en general, en realidad quieren la destitución de su pasado en particular. (Gelman, 2007)

A partir de esta cita es posible proponer junto a otras dos transcripciones, que pertenece a George Orwell 1984 —una gran novela publicada en 1949— una intervención didáctica:

Las detenciones ocurrían invariablemente por la noche. Se despertaba uno sobresaltado porque una mano le sacudía a uno el hombro, una linterna le enfocaba los ojos y un círculo de sombríos rostros aparecía en torno al lecho. En la mayoría de los casos no había proceso alguno ni se daba cuenta oficialmente de la detención. La gente desaparecía sencillamente y siempre durante la noche. El nombre del individuo en cuestión desaparecía de los registros, se borraba de todas partes toda referencia a lo que hubiera hecho y su paso por la vida quedaba totalmente anulado como si jamás hubiera existido. Para esto se empleaba la palabra vaporizado (Orwell, 1949, p. 27)

Ya se entenderá que el control del pasado depende, por encima de todo, del entrenamiento de la memoria. Asegurarse de que los registros escritos coinciden con la ortodoxia del momento es un acto puramente mecánico. Pero también es necesario recordar que los sucesos ocurrieron de la forma deseada. Y, si hace falta reorganizar los recuerdos o manipular los archivos, también hay que olvidar que se ha hecho tal cosa, lo cual puede aprenderse como cualquier otra técnica mental. La mayor parte de los miembros del Partido lo aprenden, sobre todo los más inteligentes y ortodoxos. En viejalengua se llama, con bastante franqueza, «control de la realidad». En nuevalengua se denomina «doblepiensa», aunque el doblepiensa comprende también otras muchas cosas. (Orwell, 1949, p. 187)

La propuesta didáctica como ya mencionamos no pretende ser novedosa, pretende motivar la intervención hacia un

pensar epistémico mediante la confrontación de narrativas literarias con narrativas históricas lo que implicará en primer lugar que el/la educadora contextualice el período histórico objeto de estudio, problematice *la historia reciente* a partir de cuestionamientos ubicados en el presente. En segundo lugar presente testimonios de víctimas del terrorismo de estado utilizando documentos de archivos de distintos repositorios que pueden estar acompañados con fotografías, videos o fragmentos de películas. En este contexto se puede hablar de lo potencial porque al pensar la relación entre presente y pasado contrastando las narraciones literarias con la histórica, el /la estudiante puede pensar otra manera de explicar ese pasado a través de una organización racional como las memorias de las víctimas de violencia. Por lo mismo, esta es una forma de razonamiento cuya riqueza de captación no es necesariamente un avance en los contenidos del conocimiento sino en el “reconocimiento” de las lesiones morales que parten de la humillación física y psicológica (tortura o violación) a partir de la exteriorización de las emociones.

La presentación de las narrativas testimoniales puede presentarse al comienzo de la clase mediante una lectura y su correspondiente descripción (género, ubicación temporal, espacial, autor/a) a continuación la narrativa histórica y finalizar con la confrontación. Se proponen algunas de las siguientes actividades:

1. Identificar el tema o los temas principales. Son aquellos que les llaman la atención, que se destacan.
2. Formular preguntas como: a) ¿la lectura de la narrativa literaria despertó curiosidad?; b) ¿la clase

del educador/a resultó completa? ¿generó dudas o afirmaciones?, ¿el audiovisual que acompañó la clase acuerda con mi pensamiento o provocó algún conflicto?; c) ¿el educador/a mencionó algún punto importante?, ¿podría cierto conocimiento declarativo haber cambiado drásticamente el impacto o la conclusión de la lectura, clase o experiencia?; d) ¿creemos o aceptamos principios, afirmaciones de historiadores/as propuestos para el análisis²⁵?, ¿qué otros pensadores se reconocen como orientadores en la reflexión?, ¿qué evidencia lo demuestra?

3. Reconocer la necesidad de utilizar diversas fuentes para explicar experiencias traumáticas. Por ejemplo recurrir a *Memoria Abierta*²⁶ que trabaja

²⁵ Ver al respecto Véanse Balardini, L., Oberlin, A y Sobredo, L (2011) *Violencia de género y abusos sexuales en los centros clandestinos de detención. Un aporte a la comprensión de la experiencia argentina*. En Centro de Estudios Legales y Sociales y Centro Internacional para la Justicia Transicional (eds.), *Hacer justicia. Nuevos debates sobre el juzgamiento de crímenes de lesa humanidad en Argentina*, Buenos Aires: Siglo XXI; Bacci, C. et al. (2012) *Y nadie quería saber. Relatos sobre violencia contra las mujeres en el terrorismo de Estado en Argentina*. Buenos Aires: Memoria Abierta; Sonderéguer, M. (ed.) (2012) *Género y poder. Violencias de género en contextos de represión política y conflictos armados*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes; Jelin, E. (2017) Los abusos sexuales como crímenes de lesa humanidad y el respeto a la intimidad, En *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

²⁶ Memoria Abierta es una alianza de organizaciones de derechos humanos argentinas que promueve la memoria sobre las violaciones a los derechos humanos del pasado reciente, las acciones de resistencia y las luchas por la verdad y la justicia, para reflexionar sobre el presente y fortalecer la democracia. Los archivos de Memoria Abierta fueron incluidos, por ser considerados de importancia mundial, en el Registro "Memoria del Mundo" de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura de la UNESCO en el marco de la presentación realizada en el año 2007 denominada "Patrimonio Documental sobre Derechos Humanos en Argentina relativo al período 1976-1983. Archivos para la Verdad, la Memoria y la Justicia frente al terrorismo de Estado <https://memoriaabierta.org.ar/wp/sobre-memoria-abierta/#>

- coordinadamente cuatro programas (Patrimonio Documental, Archivo Fotográfico, Archivo Oral y Topografía de la Memoria) para contribuir a la comprensión de lo sucedido desde el conocimiento de los hechos y las vivencias de los protagonistas.
4. Distinguir entre reflexiones emocionales, propias de determinados testimonios, y reflexiones razonadas a partir de determinadas lecturas u otras actividades.
 5. Tomar notas y relacionar con otras lecturas, clases, audiovisuales o experiencias que, por su subjetividad pueden aportar al tema de las experiencias traumáticas.
 6. Confrontar memorias a partir de entrevistas con amistades o familiares que vivieron en ese período y a partir de ellas elaborar la “posmemoria” tal como la definimos en apartados anteriores.
 7. Asistir a cursos o invitar a trabajadores de la memoria como por ejemplo a profesionales de la arqueología o la antropología forense para demostrar la importancia de articular ciencia y justicia.
 8. Asociar imágenes, fotos, sensaciones, series, películas...

Conclusión

Tres aspectos resaltaremos en la conclusión —que por cierto queda abierta para que el lector extraiga sus propias inferencias—, una está relacionada con el proceso de producción de conocimiento que el estudio de las experiencias traumáticas nos posibilita; otro, ligado al primero, es la actitud que el/la historiador/a debe asumir

al intentar aproximarse a estudios de esta complejidad y, por último, la categoría de posmemoria relacionada con la memoria intergeneracional.

Con respecto al primero tengamos presente que toda memoria sobre experiencias traumáticas siempre está en conflicto porque esa situación límite se relaciona con un pasado que no está muerto y sigue accionando en este presente, trasladando esa misma experiencia a este presente reviviendo apasionadamente los acontecimientos como si el tiempo se hubiese detenido. Por lo tanto, al participar en los relatos de los testimonios de las mujeres violentadas nos sentimos conmovidas, por lo tanto el sentimiento significa conocimiento, es el sentimiento cargado de razonamiento. En esta conceptualización se privilegia el giro afectivo y así, la escritura y la escucha atenta se ponen a su servicio. De lo que se infiere es que a partir de la narración histórica se reproduce, se transmite y se comunica el conocimiento obtenido a partir de la memoria abierta de las experiencias traumáticas (oral, visual y emocional). En definitiva la propuesta es el análisis de la producción de ese conocimiento mismo no naturalizando explicaciones sin conciencia histórica.

El segundo aspecto es la actitud del historiador/a que requiere de la adopción de un paradigma que pueda abordar situaciones tan complejas y comprometidas como las situaciones límites. La pregunta clave es ¿cómo me puedo colocar yo frente aquello que quiero conocer y transmitir? Adoptamos el paradigma benjaminiano (epistemología temporal y presentista) y arendtiano (pensar en lo que hacemos) que constituyen el basamento para la teoría crítica del reconocimiento de las lesiones

morales que parten de la humillación física y psicológica (tortura o violación) a partir de la exteriorización de las emociones. Pero la complejidad se acrecienta cuando pensamos en nuestro rol ciudadano/a de educadores y esto nos conmina a acercarnos al paradigma de la alteridad en el que el sufrimiento constituye una categoría que actúa como principio ético que nos aparta del individualismo y de la indiferencia y nos conmina a construir un presente con *calidad científica* captando las insuficiencias (silencio, olvido o negación) y proponiendo otro camino para un conocimiento más certero del pasado.

El último aspecto lo concentramos en dos interrogantes: a casi medio siglo de la dictadura cívico-militar, ¿por qué consideramos que las nuevas generaciones constituyen sujetos relevantes para la construcción de la memoria?, ¿cuál es la relación entre los procesos de memoria colectiva, socialización y transmisión intergeneracional? La respuesta a estas preguntas se resume en los metaconceptos de memoria y posmemoria. Afirmamos que las memorias tienen distintas temporalidades y estamos, como docentes y estudiantes, protagonizando una nueva etapa cuya relevancia la tienen las nuevas generaciones, a quienes se dirigen los discursos y acciones de las memorias sobre el espacio de experiencia signado por un régimen de historicidad calificado de *presentismo*. Por eso es tan importante porque estas nuevas generaciones tienden a ignorar o negar el pasado y es el momento de volver a plantear otro cuestionamiento: ¿cómo transmitir estas experiencias traumáticas de nuestra historia reciente a quienes no vivieron directamente los acontecimientos? Esta pregunta se formula considerando que estas nuevas generaciones se constituyen en personas con competencias

no solamente para apropiarse de una memoria colectiva que atraviesa la sociedad sino también para socializarla y transmitirla intergeneracionalmente.

Nuestro deber de memoria como historiadores/as es muy actual en la coyuntura política que atraviesa nuestro país y el mundo y la preocupación debe ser constante en los ámbitos de formación por la memoria histórica, especialmente la necesidad de plantear nuevas categorizaciones en las maneras en que los/as supervivientes y descendientes recuerdan el pasado traumático e instamos a destacar el de posmemoria relacionado con el giro afectivo y la historia generizada.

Sobre la persona de cada mujer que vivió una situación límite (tortura, violación) fue perpetrada una violencia contra la misma humanidad, de manera que el movimiento que va de lo individual a lo general se transforma en el movimiento sufriente que, sin embargo, les da cierta cognoscibilidad a las experiencias traumáticas.

Bibliografía

Actis, M. et al (2001). *Ese infierno: Conversaciones de cinco mujeres sobrevivientes de la ESMA*. Sudamericana. <https://condor-atlanta.org/wp-content/uploads/2024/02/12-Ese-infierno.pdf>

Archuf, L. (2008). Temporalidades de la memoria. En: Alicia Lo Giúdice. *Psicoanálisis, identidad y transmisión*. Centro de Atención por el Derecho a la Identidad: Abuelas de Plaza de Mayo.

Arfuch, L. (2009). Mujeres que narran, trauma y memoria. *Labrys Estudos Feministas* N° 15/16. https://www.labrys.net.br/labrys15/ditadura/leo_nor.htm

Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Paidós.

Arendt, H. (1997) *Qué es la política*. Paidós.

- Benjamin, W. (2007). *Iluminatios*. Edited and with an introduction by Hannah Arendt. Schockenbooks.
- Benjamin, W. (2011). *Conceptos de Filosofía de la Historia*. Aagebe.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.
- Butler, J. (2004) *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis.
- Jelin, E. (2001). *Los trabajos de la memoria*. Siglo Veintiuno Editores.
- Jelin, E. (2020). Las tramas del tiempo: Familia, género, memorias, derechos y movimientos sociales. En Ludmila Da Silva Catela; Marcela Cerrutti; Sebastián Pereyra (comp.) *Elizabeth Jelin*. CLACSO.
- Cerdá, M. C., & Mera, M. N. (2021). Enseñar historia, construir futuros: aportes para repensar la transmisión del pasado en la escuela. *Reseñas De Enseñanza De La Historia*, (17), 137. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3228>
- García, A. A. (2023) Historia de las emociones: Antecedentes, desarrollo y herramientas analíticas. En García, A. A. y Naciff, N. *La historia bajo la lupa. Problemáticas culturales emergentes*. EDIFYL
- Gelman, J (2007, 27-11). *Discurso Julio Gelman*. Premio Cervantes. Madrid. [https://www.rtve.es/rtve/20141024/discurso-juan-gelman-pre mio-cervantes-2007/1035181.shtml](https://www.rtve.es/rtve/20141024/discurso-juan-gelman-pre-mio-cervantes-2007/1035181.shtml)
- Goyenechea de Benvenuto, E. (2011). Walter Benjamin y Hannah Arendt: la noción de tiempo histórico y la tarea del historiador *Colección 21*, 39-64. <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/benjamin-arendt-nocion-tiempo-historico.pdf>
- Hirsch, M. (2012) *The generation of postmemory. Writing and visual culture after the Holocaust*. Columbia University Press.
- Honneth, A (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz Editores.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.
- Lacapra, D. (2006) *Historia en tránsito: experiencia, identidad y teoría crítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Macón, C. et al (2015). *Pretérito indefinido: afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*. Título.
- Mannheim, K. (1928). «El problema de las generaciones». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 62 [1993].

- Mate, R. (2006). *Medianoche en la historia. Comentario a las tesis de Walter Benjamin "Sobre el concepto de la Historia"*. Editorial Trotta.
- Mêlich, J. C. (2010) *Ética de la compasión*. Herder.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editorial.
- Naciff, N. (2019). Mujeres, sujetos políticos de la historia. Sus experiencias situadas en la historia reciente. En García, A. y Hernández, L. *La cultura bajo la lupa. Una visión integradora de la nueva historia cultural*. EDIFYL
- Ortega Ruiz, P. (2023) Enseñar y educa. *Boletín REDIPE (Red Internacional de Pedagogía de la Alteridad)* 12 (10): 20-29 - Octubre 2023
- Orwell; G. (1949). 1984. Debolsillo
- Richard, N. (2010). *Crítica de la Memoria (1990-2010)*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sauerwald, G (2008). *Reconocimiento y liberación. Axel Honneth y el pensamiento latinoamericano*. Lit Verlag Dr. Hopf.
- Segato, R. (2018) *Contra-Pedagogías de la Crueldad*. Prometeo.
- Scott, J. (1992). Experiencia. En Judith Butler y Joan W. Scott, *Feminists Theorize the Political*, reproducido con el permiso de Routledge, Inc., que es parte del Grupo Taylor & Francis. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5202178>
- Serna, J. & Pons, A. (2012). *La historia cultural. ¿Un giro historiográfico mundial?*. En ojosdepapel.com. Miércoles, 5 de septiembre de 2012. <https://www.ojosdepapel.com/Index.aspx?article=4520>
- Serna, J. & Pons, A. (2013). *La historia cultural. Autores, obras, lugares*. Akal.
- Tega, D. (2014). Entre la represión y la resistencia: La transmisión de los afectos. *Aletheia*, 5 (9). http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6441/pr.6441.pdf
- Vallejos, M. y Borboa, L. (2023) *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar*. Octaedro.
- Vasquez, M. G. (2019). Nueva historia cultural e historia de género. Notas sobre una fecunda unión. En García, A. y Hernández, L. *La cultura bajo la lupa. Una visión integradora de la nueva historia cultural*. EDIFYL.

Vasquez, M. G. (2023). Historia de Género, ¿para qué? En García, A. A. y Naciff, N. *La historia bajo la lupa. Problemáticas culturales emergentes*. EDIFYL.

Fuentes:

Archivo Nacional de la Memoria. Gelman, J. (1996). Artículo escrito por Juan Gelman para medio no identificado en el que relata el diálogo que mantuvo con un compañero de detención de su hijo. AR-ANM-GB-03-19.pdf. Texto. application/pdf. <https://catalogo.jus.gob.ar/index.php/articulo-de-juan-gelman>

Archivo Nacional de la Memoria. Diario La Voz. Artículo del Diario La Voz con solicitada de Abuelas de Plaza de Mayo sobre niños secuestrados y desaparecidos. Provincia de Córdoba, Argentina. AR-ANM-EAC-092.pdf. <https://catalogo.jus.gob.ar/index.php/articulo-del-diario-la-voz-con-solicitada-de-abuelas-de-plaza-de-mayo-sobre-ninos-secuestrados-desaparecidos>

Archivo Nacional de la Memoria. Comisión Argentina de Derechos Humanos. CADHU (1982). Testimonio de Graciela Beatriz Daleo y Andrés Román Castillo sobre el campo de concentración clandestino de la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA) AR- ANM-CGG-CADHU-01-41.pdf. <https://catalogo.jus.gob.ar/index.php/testimonio-de-gracie-la-beatriz-daleo-y-andres-roman-castillo-sobre-el-campo-de-concentraci-on-clandestino-de-la-escuela-de-mecanica-de-la-armada-esma>

Archivo Nacional de la Memoria. Comisión Argentina de Derechos Humanos. CADHU (1984). Testimonio de Miriam Liliana Lewin sobre su detención ilegal por la Fuerza Aérea, su permanencia en dos centros clandestinos de detención (uno de ellos la Escuela Superior de Mecánica de la Armada) y su vida hasta que se le permite viajar al exterior en abril de 1981. Se incluye lista de oficiales del Grupo de Tareas 3.3.2 y planos de los lugares de detención, así como una carta de Juan E. Méndez a Americas Watch remitiendo copia del testimonio de Miriam Liliana Lewin de García. Código de referencia: AR-ANM-CGG-CADHU-01-21 R. <https://catalogo.jus.gob.ar/index.php/testimonio-de-miriam-liliana-lewin>

Posmemoria, experiencias traumáticas y emociones

Tres investigaciones en el nivel universitario

Adriana Aída García

Universidad Nacional de Cuyo

Argentina

adrianagarcia@uncu.edu.ar

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

En este capítulo tres estudiantes de la carrera de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo nos aportan sus perspectivas en torno al concepto de experiencias traumáticas o situaciones límites en la República Argentina en un espacio de inteligibilidad ubicado en la historia reciente, conocido como “la dictadura militar argentina 1976-1983”.

Martina Parejas, Valentina Maass y Renata Salatino son integrantes del equipo de investigación “La complejidad de la enseñanza de la historia frente a las problemáticas culturales emergentes del siglo XXI: ambientales, políticas, culturales y educativas”. En este proyecto, sostenemos la necesaria pregunta por el lugar de las humanidades y de todas las ciencias en el mundo globalizado, porque sin lugar a duda, todas ellas deben fortalecer la autocomprensión de la sociedad y, así, discutir conjuntamente las preocupaciones del mundo cambiante lo que nos lleva a adoptar un concepto de historia más amplio diseñado para

analizar las nuevas problemáticas en una corriente historiográfica como la historia cultural.

Autocomprensión y preocupaciones cambiantes del mundo que nos remiten a tomar posición frente a los relatos que aún hoy generan debates. Trabajar la memoria histórica desde las experiencias traumáticas y las emociones es todo un desafío que no puede soslayarse en esta actualidad absolutamente “presentista” que olvida o niega su pasado desconociendo las múltiples capas temporales de las memorias y en ellas, las memorias en conflicto. Pero dentro de esta perspectiva emerge otro concepto que viene a completar un vacío temporal y es el de la posmemoria.

Precisamente, estas tres estudiantes fueron convocadas para trabajar con estos metaconceptos puesto que solamente ellas, una generación que no vivió estas experiencias traumáticas, son las que, como futuras profesionales, educadoras de la historia deberán tomar un posicionamiento frente a las situaciones límites.

A partir de encuentros presenciales y virtuales, preguntas que desnaturalizaron narraciones históricas tradicionales, bibliografía específica y absoluta libertad para encarar sus recortes temáticos, Martina, Valentina y Renata comparten sus investigaciones y en cada una de ellas podemos asomarnos a la posmemoria entendida como “un proceso de internalización y apropiación de los recuerdos de las generaciones predecesoras al sujeto” (Parejas, 2024), a las experiencias límites en las que “transmitir estas vivencias permite ofrecer el lugar a aquellos testimonios que han quedado en nichos de la memoria [...] para mantener en la

luz diversas realidades del pasado reciente y así disminuir brechas con el presente” (Maass, 2024) o las violencias de género “como la exclusión de las mujeres de la esfera política, la desaparición forzada de mujeres embarazadas, el sometimiento a partos forzados en condiciones inhumanas, la apropiación de sus hijos y la negación de su identidad y las violaciones sexuales como herramienta para degradar y someter a las mujeres” (Salatino, 2024).

Así, en cada uno de estos textos de este capítulo se busca complejizar el análisis de este período histórico explorando desde diversos testimonios lo que acontece en contextos de violencias políticas, desde tres miradas protagonizadas por estudiantes de la carrera de historia. Son textos en los que se indaga en las múltiples formas en las que las emociones son movilizadas convirtiéndose en un elemento configurador de la posmemoria, del reconocimiento de la humillación y el miedo que penetra los testimonios, se enfoca hacia determinadas protagonistas y perpetradores y crea un ámbito para la comprensión de las violencias. La importancia de incorporar una perspectiva feminista en los estudios sobre el binomio memoria/posmemoria relacionado con el giro afectivo implica otro modo de encarar los estudios de la historia reciente.

Indudablemente la lectura y análisis de estos tres textos resultan muy valiosos tanto para los/las lectoras en general como para los profesores que podrán acercarse a la forma en la que los/las jóvenes generaciones procesan las narraciones de la historia reciente y se encontrarán con otros modos de pensar la historia que se aleja de los estereotipos tradicionales de repetencia de contenidos conceptuales alejados de las problemáticas emergentes.

Posmemoria, experiencia y emocionalidad

Martina Parejas

Universidad Nacional de Cuyo

Argentina

martinaparejas528@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0009-3453-037X>

La crítica evolución de los acontecimientos hacia finales del siglo XX, entre otros aspectos, trajo a colación el desarrollo de nuevos paradigmas que dieron base a la producción de nuevo conocimiento científico que fuese capaz de contemplar los fenómenos emergentes. Por ejemplo, el caso de las dictaduras del Cono Sur en la década de los 70, que produjeron nuevos mecanismos epistemológicos y metodológicos, los cuales empujaron a la ciencia histórica a nuevos tratamientos sobre problemáticas al día de hoy irresueltas.

En pos de solventar el tratamiento difuso de un pasado reciente, así como también de atender a las demandas por estudios íntegros, se buscó contemplar los nuevos avances que trajo la Posmodernidad y su característico giro lingüístico. Así, se plantea la introducción de nuevas aproximaciones, entre ellas, la historia de las emociones.

Este trabajo se sitúa bajo la premisa de un sujeto inmerso en una cultura que lo vertebraliza, en tanto compone sus discursos, significaciones, sentidos, subjetividades, imagi-

narios, emociones y sentimientos; permitiendo así una apertura a nuevos objetos de investigación (García, 2023).

De esta manera, la apertura historiográfica a partir del *giro lingüístico* permite el despliegue de lo denominado *giro afectivo*. Este último introduce una serie de categorías de análisis capaces de abordar las emociones y el cuerpo, en tanto estas inciden en el proceso de construcción socio-histórica (García, 2023). Se trata de una búsqueda de nuevos objetos, como la tecnología y la materialidad, que se relacionan de manera diversa y producen diferentes resultados en los sujetos.

La aproximación planteada traza los fines de este escrito y asimismo responde a la emergencia por la complejidad planteada por Edgar Morin (1997). Dicho paradigma permite una apertura y es capaz de asimilar la unidad emocional-racional que compone a los seres humanos, para que sea posible superar la limitación analítica presuntamente adjudicada a la emocionalidad y abordar la injerencia de la misma en el devenir de la voluntad humana. De esta manera, se apela a un estudio receptivo de las yuxtaposiciones de la existencia, de la heterogeneidad y de la multidimensionalidad de la misma, con el fin de culminar en una conjunción entre las partes de una unidad (Morin, 1997).

De esta forma, la consideración de los procesos dictatoriales de la década de los 70, particularmente en Argentina, resulta pertinente para observar esta fusión entre el análisis histórico y el tratamiento de los eventos traumáticos, al día de hoy fenomenizada bajo el concepto de “posmemoria”.

La posmemoria refiere a un proceso de internalización y apropiación de los recuerdos de las generaciones predecesoras al sujeto. Es una construcción en la subjetividad que torna al recuerdo en experiencia, a partir de la transmisión de eventos traumáticos. Así, el sujeto se halla ante un universo de significaciones y, sin embargo, enfrenta un hiato entre la carencia experiencial fenomenológica de los hechos y el trabajo de generar mecanismos para una mejor representación y continuidad de la transmisión. En primera instancia, el contexto se brindaba en el círculo familiar de las personas involucradas, pero ante la ideación de un pasado vinculado a una colectividad, se amplió el alcance de contemplación y son aún más aquellos interpelados por este complejo entramado intersubjetivo (Violi, 2020).

La transmisión evoca profundos niveles de emocionalidad y empatía que producen tales arraigos y apropiaciones del relato. Resulta interesante retomar lo planteado por Patrizia Violi (2020), sobre cómo en ciertos casos la transmisión resulta en un “saber-no sabido” (p. 16), es decir, un relato lleno de silencios, limitaciones, contradicciones y heridas, donde se ven obstruidas la simbolización y la comprensión de los hechos. En efecto, recuperar una memoria trae consigo una ausencia inherente de aquello que se recuerda. La fenomenización del recuerdo se consigue a través de la ausencia de su experiencia originaria, de la ausencia del objeto. Esta realidad resulta habitual para el trabajo histórico, donde el objeto radica en un pasado evanescente y solo es posible acceder a sus resabios. Es por ello que los trabajos de posmemoria abren un enorme abanico de dimensiones por abordar, ya que incluye no solo un pasado reciente

traumático, sino una significación de hechos que acaban por ser colectivos y parte de la historia de una sociedad.

David Carr (2014) nos introduce a la idea de la experiencia como fenómeno no solo individual sino también colectivo, presentando la membresía a diferentes grupos sociales y la imposibilidad de aislar a la voluntad humana de su aspecto social. Esto permite la existencia de un “nosotros” experiencial, un sujeto plural basado en un proyecto común intersubjetivo. Como resultado, la percepción del tiempo cobra elasticidad por fuera de la vida de una persona, permitiendo construir una memoria de la sociedad (Carr, 2014). Asimismo, este pasado construido no se presenta de manera pasiva, sino que interpela a los sujetos y a su agencia, en otras palabras, nos “imponemos” a nosotros mismos el legado del pasado (Heidegger citado en Carr, 2014).

Frente a la problemática de la representación de los hechos pasados, Carr (2014) indica que “la experiencia llena el hiato abierto por la representación y la memoria” (p. 101). Pero, ¿cómo atender al fenómeno de la posmemoria, cuya esencia es la desposesión de la experiencia y la recepción de la misma a través de su transmisión?

Durante esta investigación, se consideró pertinente involucrar directamente a los sujetos afectados por los hechos de la última dictadura cívico-militar. Concretamente, a través del relato de Facundo Ernesto Gregori, que cristaliza la vivencia de un evento traumático que se tornó en lucha. Facundo, cuenta la historia de su padre, Carlos Fernando Gregori, nacido en San José, Mendoza, y desaparecido desde septiembre de 1976 en Buenos Aires.

Carlos Gregori perteneció a Montoneros y fue detenido a los pocos meses de haber nacido su hijo. Desde principios de los 2000, comenzaron los primeros acercamientos de Facundo con H.I.J.O.S., así como su contacto con otras personas involucradas en las consecuencias del proceso militar.

Facundo señaló poseer conocimiento de los hechos desde pequeño; sin embargo, dicha noción no restaba las contradicciones internas en su familia. Entre ellas, estaban los posicionamientos políticos sólidos que convivían a su vez con el miedo a la práctica política directa, las conversaciones y palabras difíciles de formular, las reuniones con entramados complejos de palabras no dichas y una búsqueda por esclarecer quién era su padre, no en su condición de desaparecido, sino más bien como una persona con una lucha. Fueron sus abuelos, su madre y los compañeros de su padre quienes, de cierta manera, esclarecieron una gran nube de preguntas y emociones.

Si bien este relato ha sido descrito de forma sintética, resulta insoslayable el fundamento de Facundo Gregori que critica el proceso de creciente victimización en torno a los detenidos-desaparecidos. Retomando el punto de concebir a su padre no solo en su condición de desaparecido y víctima del Estado, sino más bien en su condición humana analizada con profundidad, se pudo considerar una serie de sueños, proyectos y luchas. En definitiva, esto ha significado una vía diferente dentro de la evocación a la emocionalidad, que no profundiza en el evento traumático (detenciones, torturas, desaparición o muerte) y sus consecuencias, sino que se enfoca en las movilizaciones y motores internos de los sujetos, en pos de

contemplar de manera profunda la condición humana y superar la reducción al lugar de “víctima”. Esto se debe a que este último relato posibilita el vaciamiento del significado, la narración simplista, el criterio totalizante y la falta de problematización genuina, obstruyendo la construcción de un conocimiento histórico que comprenda las condiciones del pasado y su relación con las del presente (Pighin, 2017).

Bibliografía

Carr, D. (2014) *Experiencia e Historia. Perspectivas fenomenológicas sobre el mundo histórico*. Prometeo Libros.

García, A. (2023) Historia de las Emociones. Antecedentes, desarrollo y herramientas analíticas. En A. García y N. Naciff. *La historia bajo la lupa. Problemáticas culturales emergentes* (pp. 17-81). EDIFYL. Editorial Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo.

Pighin, D. (2017) Trasmisión del pasado traumático: posmemoria y enseñanza de la historia reciente. Clío & Asociados, (27), 118-126. En *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9490/pr.9490.pdf

Violi, P. (2020) Los engaños de las posmemoria. Tópicos del Seminario. *Semiótica y posmemoria I*, (44), 12-28.

Experiencia límite:

El caso de Silvia Labayru

Valentina Maass

Universidad Nacional de Cuyo

Argentina

maassvalentinaa@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0009-4672-4657>

Durante la última dictadura cívico-eclesiástica militar en Argentina, se inauguraron centenares de centros clandestinos de detención, con el objetivo de combatir la *lucha antisubversiva*. Dentro de los centros clandestinos, se encontraba la Escuela Superior de Mecánica de la Armada (ESMA). A lo largo de este periodo el edificio del *Casino de Oficiales*, que yacía dentro del predio, fue designado para las actividades de represión clandestina (Feld & Franco, 2022).

Los juicios realizados en años posteriores contra los represores de la ESMA fueron gigantescos. Dentro de la Megacausa ESMA, se encuentran catalogados los delitos de violencia sexual contra las prisioneras. El juicio oral se llevó a cabo durante 2020 y finalizó con la sentencia de Jorge *Tigre* Acosta y Alberto *Gato* González, por abusos sexuales y psicológicos, manoseos, tocamientos y violaciones, cometidos contra Mabel Zanta, María Rosa Paredes y Silvia Labayru (Bullentini, 2021). Si bien previamente habían presentado testimonio sobre lo vivido y de ello se podía desglosar lo perpetuado, hasta 2010 la

violencia sexual formaba parte del título *Torturas y Tormentos* (Guerriero, 2024).

Como ya se mencionó, dentro de las personas damnificadas por lo sucedido en la ESMA, se encuentra Silvia Labayru. La historia de su vida, cautiverio y liberación, como así también otras aristas de su biografía, son expuestas por la periodista y escritora argentina Leila Guerriero, en su obra *La llamada: Un retrato*, publicada en 2024. Este libro será tomado como base para la descripción y análisis de la experiencia límite.

Silvia Labayru, de familia militar e integrante de Montoneros, fue secuestrada el 29 de diciembre de 1976, con diecinueve años y cinco meses de gestación. En ese momento, comenzó lo que Silvia denominó el *infierno*.

Como a todos los secuestrados de la ESMA, le habían puesto una capucha, la sentaron en una camilla, la desnudaron y comenzó su tortura. Los represores, querían saber el paradero de su esposo, y su cuñada. Silvia, sin demasiada especificidad, contó sus recuerdos de la tortura, de ese modo ilustra:

No me dieron máquina en la vagina. Los puntos húmedos duelen más, pero querían que ese bebé naciera, la mercadería les interesaba. Sí me aplicaron en los pezones, me los destrozaron, esos pezones nunca funcionaron bien. (...) Después de la tortura me llevaron a un cuartito donde había un colchón así, todo sangriento, roñoso. Y escuchar a Nat King Cole cantar “Si Adelita se fuera con otro” (...). La ponían todo el tiempo para tapar los alaridos. (Guerriero, 2024, p. 134)

Finalmente le asignaron el número 765 y fue llevada a la habitación contigua a la sala de tortura, permaneció allí dos semanas, lastimada, engrilletada, escuchando los gritos de los demás secuestrados y con la permanente incertidumbre de no saber qué sucedería con ella.

Pasados los catorce días, fue trasladada al sector Capucha y posteriormente llevada al sótano, para hacer trabajo esclavo como traductora de documentos. Asimismo, ingresó tácitamente al *Proceso de Recuperación*.

Dicho proceso, se basó en la creación forzada de vínculos con sus represores y el intento de reconfigurar las identidades e ideas previas de las víctimas (Feld y Franco, 2022). En ese sentido, Leila Guerriero menciona que Silvia mientras traducía debía “mostrarse impávida ante la tortura o la muerte de los compañeros. Cualquier signo de inquietud podía ser una señal de que el retorcido gen montonero seguía vivo” (Guerriero, 2024, p. 148).

El 28 de abril de 1977, fue subida a una mesa para parir y nació su hija. Poco después, su bebé fue entregado a su abuela materna. Ella en cambio no fue liberada. Expuso que, a los días de haberla entregado, Acosta volvió a llamarla a su despacho:

«Tienes que demostrarnos que no nos odias, que te estás recuperando», me dijo. «Vas a tener que adelgazar y tener una relación con un oficial. No va a ser una relación que afecte a la moral cristiana de tu matrimonio. Si sales, vas a tener tu familia, tu hija. Pero, mientras tanto, la forma de demostrar que no nos odias es que tengas una relación con alguno de los oficiales.» (Guerriero, 2024, p. 182).

De ese modo, la *asignaron* con Alberto *el gato* González. Sus encuentros con ella se daban de manera casi cotidiana fuera de la ESMA. Silvia no tenía que resistirse a ello, no tenía que darle la fachada de una violación. De lo contrario, significaría que la recuperación había fallado. En esa misma línea, Silvia narró:

Al principio yo estaba muy asustada, porque no sabía de qué iba a ir la cosa, ni cuánto iba a durar. Pero me di cuenta de que quería usarme como si fuera un juguete sexual. Me trataba como si me hubiera levantado por la calle. (Guerriero, 2024, p. 185)

Valeria Manzano (2024), en su capítulo *Enemistades internas. Sexo, género y batallas político-culturales de las décadas de 1960 y 1970*, argumentó que:

La violación fue un elemento intrínseco en la tortura de las prisioneras que pasaron por los más de seiscientos centros clandestinos de detención diseminados por el país. (...) Al analizarla desde una perspectiva de mediano plazo, la violencia sexual —un componente crucial de aquel carácter— aparece como insoslayable a los proyectos de aniquilación del enemigo interno. (p. 163)

En este caso, se pueden traer las palabras de Rita Segato (2016) en su obra *La guerra contra las mujeres*, que describió perfectamente estas situaciones. De ese modo, afirmó que “la violación se dirige al aniquilamiento de la voluntad de la víctima” (p. 38). Es eso a lo que atinaba el *Proceso de Recuperación*, el aniquilamiento psicológico de las víctimas mediante estos actos, que se veían obligadas a fingir bienestar, comodidad y consentimiento, montando una simulación para sobrevivir siendo así obligadas a

despojarse de sus identidades. En ese sentido Segato (2016) expuso:

¿Por qué la violación obtiene ese significado? Porque debido a la función de la sexualidad en el mundo que conocemos, ella conjuga en un acto único la dominación física y moral del otro. Y no existe poder soberano que sea solamente físico. Sin la subordinación psicológica y moral del otro lo único que existe es poder de muerte, y el poder de muerte, por sí solo, no es soberanía. (p. 38)

Referido a ello, Silvia Labayru, en una nota realizada por Mariana Carbajal para *Página/12* en 2024, expuso que “las violaciones fueron parte de un plan común en muchos de los campos como forma de arrasamiento de la subjetividad de las secuestradas. Éramos un botín de guerra”, mencionando así que ese fue el *precio por sobrevivir* y que al salir de la ESMA se tenía “una mirada prejuiciosa sobre quienes habían sido sometidas sexualmente en cautiverio... No se comprendía que en ese contexto no había consentimiento posible”. Asimismo, Silvia Labayru trajo a colación a la socióloga argentina Inés Hercovich en cuanto a la concepción del término de *consentimiento* para describir su situación. En ese sentido, Hercovich (2022) mencionó que dentro de estos contextos:

Entregar la vagina o alguna otra parte del cuerpo es el precio de sobrevivir. Y sobrevivir, bajo amenaza de muerte, es resistir. (...) Bajo amenaza de muerte, se trastocan los significados de las acciones y los códigos habituales ya no sirven. (p. 13)

De ese modo, Silvia mencionó, en esa misma nota hecha por Mariana Carbajal, que “habiendo una situación de secuestro, de amenaza de muerte hacia mí, mi familia

política y mi hija, éramos todos rehenes. Entonces, no hay posibilidad de consentimiento”. Asimismo, Silvia especificó que las mujeres dentro del *Proceso de Recuperación* eran obligadas a vestirse de un “modo femenino, digamos, porque esa era otra muestra de que no éramos marimachos montoneras. Tenían esa idea de que las mujeres dejáramos de ser guerrilleras para volver a ser “mujeres””.

Elizabeth Lira y Eugenia Weinstein (2000), precisaron los objetivos de esta forma de operación por parte de los represores, exponiendo que:

El objetivo de tales procedimientos es inundar de estímulos sexuales a un sujeto que está privado de su libertad y sometido a una condición extrema de pasividad e inermidad, que es la situación general de la tortura. Se busca así humillarlo, degradarlo, perturbar su sexualidad como forma de expresión y satisfacción en el futuro, afectar el conjunto de su psiquismo, contribuyendo a la destrucción de su identidad como persona. (...) El sujeto se hace partícipe de una relación perversa, que destruye su identidad o su autoestima. (p. 356)

Regresando a las vivencias de Silvia Labayru, además de las constantes vejaciones, también fue obligada a participar, haciéndose pasar como hermana de Alfredo Astiz, en una operación de secuestro. En cuanto a ello, Silvia mencionó: “la situación era horrible. Horrible. Yo sin poder hacer nada. No podía decirles: «Escápense». Si les decía, me mataban a mí” (Guerreiro, 2024, p. 244).

Finalmente, el 17 de junio de 1978, Silvia Labayru fue liberada de la ESMA y obligada a exiliarse en España, con

su marido y su hija. El calvario, había terminado, aunque seguía recibiendo visitas o llamadas por parte de sus secuestradores y tenía que dar noticias de su paradero, hasta la vuelta de la democracia en Argentina.

De igual manera, Silvia, como otros sobrevivientes, durante el exilio fue atravesada por la condena social. Fue juzgada por sobrevivir, entre las voces se distinguía el *¿por qué te salvaste y otros no? Traidora*. Sus coetáneos no comprendieron el hecho de que era una víctima, de que era cautiva y que nada fue consentido. Es así como Marta Álvarez, también ex prisionera de la ESMA y entrevistada por Leila Guerriero en la ya mencionada obra, expresó: “Cuando salimos de la ESMA fue un espanto. El lema de los organismos de derechos humanos era «Vivos los llevaron, vivos los queremos», pero muchos salimos vivos y no nos quisieron” (Guerreiro, 2024, p. 200).

En conclusión, el relato de Silvia Labayru tiene diversas aristas. “Secuestrada. Torturada. Encerrada. Puesta a parir sobre una mesa. Violada. Forzada a fingir. Al fin liberada. Y, entonces, repudiada, rechazada, sospechosa” (Guerriero, 2024, p. 285). La experiencia límite de Silvia Labayru trae a colación lo que en ocasiones suele acallarse, la cosificación del cuerpo, la convivencia con el dolor, el miedo y la violencia, los *camino sin salida*, la supervivencia, la depuración de la identidad, la condena social, el cuestionamiento de la justicia, la impunidad y finalmente, una parte de la historia argentina en sí misma. La experiencia límite de Silvia puede denominarse tal puesto que, como enfatizaron Elizabeth Lira y Eugenia Weinstein (2000):

Encontrarse en un recinto secreto y ser torturado constituye una situación límite (...). El torturado está solo e inerte, es un cuerpo aislado, separado, vendado y cansado en manos de un poder arbitrario y cruel, dispuesto a maltratarlo y si es necesario a destruirlo. La circunstancia de encontrarse a merced de un verdugo desencadena el sentimiento de desprotección y debilidad, que puede llegar a transformarse en terror, el cual constituye una experiencia límite. (p. 353)

Las emociones del miedo y el dolor son intrínsecas en la experiencia de Silvia Labayru, como así también en la de otras personas que transitaron en situaciones similares durante la dictadura y ello se cristaliza en sus testimonios. El lujo de detalles de sus vivencias se expone para impregnar una significación más profunda y demostrativa de los hechos, con la finalidad de que sea “una nueva forma de comprender la experiencia histórica como resultado de una relación dinámica “mundo-cerebro-cuerpo, situada” (García, 2023, p. 77).

Transmitir estas vivencias permite ofrecer el lugar a aquellos testimonios que han quedado en nichos de la memoria, con el fin de visibilizar otros recuerdos y tipos de experiencias, no para mantener un temor, sino para mantener en la luz diversas realidades del pasado reciente y así disminuir brechas con el presente.

Bibliografía

- Bullentini, A. (2021, 14 de agosto). Histórica condena por los delitos sexuales en la ESMA. *Página/12*. <https://www.pagina12.com.ar/361356-historica-condena-por-los-delitos-sexuales-en-la-esma>
- Carbajal, M. (2024, 18 de abril). Silvia Labayrú, sobre los delitos sexuales en la ESMA: “Éramos un botín de guerra”. *Página/12*. <https://www.pagina12.com.ar/332168-silvia-labayru-sobre-los-delitos-sexuales-en-la-esma-eramos->

Feld, C. y Franco M. (2022). *ESMA: Represión y poder en el centro clandestino de detención más emblemático de la última dictadura argentina*. Fondo de Cultura Económica Argentina.

García, A. (2023). Historia de las Emociones Antecedentes, desarrollo y herramientas analíticas. En A. García y N. Naciff (coord.). *La historia bajo la lupa Problemáticas culturales emergentes*. pp. 17-81. Editorial Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo.

Guerriero, L. (2024). *La llamada: Un retrato*. Anagrama.

Hercovich, I. (1997). *El enigma sexual de la violación*. Biblos.

Hercovich, I. (2006). La violación sexual: un negocio siniestro. *Revista Pensamiento Penal*, 1-23. <https://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/30933-violacion-sexual-negocio-siniestro>

Lira, E. y Weinstein E. (2000). La tortura. Conceptualización psicológica y proceso terapéutico. En I. Martín-Baró (ed.), *Psicología social de la guerra: trauma y terapia*, 335-393.

Manzano, V. (2024). Enemistades internas. Sexo, género y batallas político-culturales en las décadas de 1960 y 1970. En D. D'Antonio y V. Pita (dir.), *Nueva historia de las mujeres en la Argentina* (vol. 3), 147-165.

Pighin, D. (2018). Transmisión del pasado traumático: posmemoria y enseñanza de la historia reciente. *Clío & Asociados* (27), 118-126. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9490/pr.9490.pdf

Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficante de Sueños.

Violi, P. (2020). Los engaños de la posmemoria. *Tópicos Del Seminario*, 2(44), 12-28. <https://doi.org/10.35494/topsem.2020.2.44.698>

Situaciones límites y violencia de género en el caso de Miriam Lewin:

Vivencias, emociones y relatos

Renata Salatino

Universidad Nacional de Cuyo

Argentina

salatinorenata@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1511-5471>

Ser mujer en la dictadura militar: Violencia de género

La última dictadura militar argentina (1976-1983) se caracterizó por el terrorismo de Estado, la violación de los derechos humanos y la implementación de un plan sistemático de represión estatal que tuvo como objetivo eliminar a la "subversión" y reestructurar la sociedad de acuerdo con los valores del régimen. En este contexto profundamente patriarcal, las mujeres no fueron ajenas a estas situaciones de violencia y crueldad generalizadas, sino que se convirtieron en víctimas específicas, enfrentando situaciones límite y vulnerabilidades exacerbadas por su condición femenina. Ser mujer en la Argentina de la última dictadura determinó ciertas vivencias, vulnerabilidades y violencias específicas para quienes fueron perseguidas, lo que significó vivir una realidad plagada de temor, ansiedad y tristeza.

Olga Wornat en una entrevista sostiene: “Fueron crímenes de Estado, políticos, de lesa humanidad. Y violencia de género. Todo eso. Lo que pasa es que en la primera edición no lo veíamos como ahora. (...) Nosotras éramos el botín.” (Saidón, 2020). Partiendo de la definición de violencia de género contenida en la Ley de Protección integral a las mujeres, se considera que esta fue ejercida en el marco del terrorismo de Estado, ya que vieron afectadas: “(...) su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, participación política, como así también su seguridad personal (...)” (Ley de la Nación N° 26.485, 2009, Artículo 4°). Fueron víctimas de una violencia específica, particularmente cruel, degradante y deshumanizadora, con fundamentos machistas, misóginos y sexistas; y, por ende, distinta de las experiencias que vivieron sus pares masculinos que se encontraban en su misma situación. También fue sistemática, porque fue planificada y organizada, buscaba objetivos específicos y se enmarca en un contexto de violencia generalizada, afectando a un gran número de mujeres que poseían ciertas características identitarias. La mayor parte de las mujeres detenidas y desaparecidas durante la última dictadura fueron militantes activas, siendo perseguidas y secuestradas por su activismo político. Ellas no solo eran enemigas del régimen por su base ideológica, ya que tampoco seguían los patrones culturales y sociales promovidos ampliamente por la dictadura.

El sexismo fue una herramienta clave de control social y cultural, que se encargó de reforzar los roles y estereotipos de género, exaltando un modelo moral y concreto de mujer tradicional. Presentaban a las mujeres como débiles, irracionales y dependientes, mientras que exaltaba a los

hombres como fuertes, racionales y líderes. En este contexto, la dictadura impuso un estricto control sobre la sexualidad femenina, considerándolas propiedad de los hombres y limitando su libertad sexual según normas morales. A las mujeres detenidas de forma forzosa se las castigaba si se desviaban del modelo ideal impuesto por la dictadura, y se condenaba cualquier comportamiento que se considera masculino o independiente, caracterizándolo como antinatural o subversivo. Este modelo patriarcal moralizante se difundió a través de diversos canales, como la propaganda y discursos oficiales, los reglamentos internos del aparato represor, los medios de comunicación, entre otros; reforzando así la socialización de estos roles de género. (Barrancos, 2012; Beigel, 2019; Instituto Nacional de Capacitación Política, 2022)

La misoginia y el machismo como fundamento ideológico del régimen se manifestó de manera profunda durante la dictadura, que promovía una visión patriarcal, basada en una supuesta superioridad natural del hombre sobre la mujer. Esta concepción afectaba todos los aspectos de la vida, desde lo político, económico, social y cultural. Las mujeres eran sistemáticamente despreciadas, consideradas incapaces para tomar decisiones por sí mismas o de participar en la esfera pública, negando su autonomía y valía individual. Su rol quedaba confinado al ámbito doméstico, siendo relegadas al papel de madres y esposas. Durante este período, se evidenciaron ejemplos concretos de violencia de género sistematizada, como la exclusión de las mujeres de la esfera política, la desaparición forzada de mujeres embarazadas, el sometimiento a partos forzados en condiciones inhumanas, la apropiación de sus hijos y la negación de su identidad y las violaciones sexuales como

herramienta para degradar y someter a las mujeres. (Barrancos, 2012; Beigel, 2019; Instituto Nacional de Capacitación Política, 2022; Segato, 2018)

La dictadura también se valió de la afectación emocional de las mujeres como herramienta de control, sumisión y adoctrinamiento. La crueldad, la degradación de la dignidad humana y las situaciones límites fueron utilizadas para disciplinarlas y mantenerlas dentro de los roles asignados, siendo sometidas a una intensa presión emocional que buscaba quebrar su voluntad y reconfigurar su identidad, generando una profunda vulneración a la integridad psicológica de ellas. (Beigel, 2019; Segato, 2018)

Miriam Lewin: Situaciones límite y violencia de género

Miriam Liliana Lewin nació en Buenos Aires, Argentina, el 27 de noviembre de 1957 y se describe a sí misma como periodista, investigadora y autora. Durante la última dictadura militar de Argentina fue secuestrada y desaparecida por las fuerzas del régimen, siendo privada de la libertad y padeciendo torturas y tratos degradantes en dos centros clandestinos de detención de Buenos Aires.

Desde su juventud, se sintió atraída por la militancia política y decidió estudiar periodismo en la universidad. A los 17 años se unió a la Juventud Universitaria Peronista y participó del movimiento de Montoneros. A raíz de ello, por su activa militancia política, en mayo de 1977 con 19 años, fue secuestrada por las fuerzas armadas y detenida en el centro clandestino Virrey Cevallos; siendo torturada

y recibiendo tratos inhumanos. Fue trasladada un año después a la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA), forzada a trabajar para el gobierno de facto en la redacción y traducción de artículos periodísticos.

En el caso de Miriam, podemos evidenciar que es testigo de la violencia sistemática y propia de este contexto histórico que padecen las mujeres marcadas por la dictadura. Su experiencia durante su detención y desaparición se encuentra marcada por la suma y superposición de diversos tipos de violencia de género: Física (desaparición forzada, golpes, tortura física, degradación física y corporal); Psicológica (aislamiento y vigilancia constante, amenazas, insultos, humillaciones, tortura psicológica, disminución de su autoestima, criminalización, exposición a situaciones límites); Sexual (cosificación, tocamientos no consensuados, desnudez forzada, violencia sobre las zonas íntimas, abuso sexual); Económica y patrimonial (despojos y expropiaciones materiales totales, explotación laboral, trabajos forzados, privación de medios indispensables para vivir una vida digna); Política (pérdida de derechos, persecución por identidad partidaria, detención política-partidaria); y Simbólica (misoginia, sexismo, imposición de roles de género tradicionales). Los diferentes tipos de violencia se utilizan como medio para doblegarla, degradándola a una posición de extrema vulnerabilidad. El caso de Lewin no es un hecho aislado, sino que forma parte de un patrón sistemático de violencia contra las mujeres que se intensificó durante la dictadura militar. Estas vivencias emocionales, marcadas por la exposición a situaciones límites, configuran un complejo proceso de afectación de su integridad psicológica. (Lewin & Wornat,

2014; *Nunca Más - Testimonios*, s.d.; Personas Desaparecidas BA, 2022)

En 1981, Miriam Lewin se exilió en Estados Unidos, donde dio su primer testimonio de sus vivencias como detenida y desaparecida. Regresó a la Argentina en 1984 y en 1985 fue testigo en el Juicio a las Juntas. Su testimonio se convirtió en un símbolo y ejemplo de resistencia y lucha, destacando su compromiso con la defensa de los derechos humanos en la historia reciente de Argentina. Miriam se especializó en investigación periodística y se dedicó a investigar y denunciar los actos de crueldad y de violación de derechos cometidos durante el régimen militar. Su profesión se enfocó en la defensa de los derechos humanos, la memoria histórica y la justicia y actualmente es considerada una periodista de gran relevancia y una figura clave en la lucha por la democracia.

Vivencias, relatos y desarrollo emocional

El giro afectivo aplicado a la historia sirve como marco que permite dar humanidad y validar las experiencias vitales más íntimas y personales, reconociendo el valor que tienen las emociones, sentimientos y afectos como parte de la experiencia vivida dentro de los distintos procesos históricos. Al analizar las emociones desde la perspectiva histórica, podemos comprender cómo estás responden a las situaciones contextuales, que moldean sus vivencias. (García, 2023). Para conocer las experiencias vitales de Lewin, se analizan dos fuentes primarias: la declaración de ante el Juicio a las Juntas (*Nunca Más - Testimonios*, s.d.; Personas Desaparecidas BA, 2022) y el libro de su autoría:

Putas y guerrilleras (Lewin & Wornat, 2014, pp. 309-372). Al momento de comparar ambas exposiciones podemos notar una enorme diferencia respecto al contenido y la carga emocional en su relato, entendiendo el condicionamiento contextual que encontramos detrás de ambas, y la evolución y madurez personal de ella.

En el Juicio a las Juntas que se llevó a cabo en la Cámara Federal, se da tan solo cuatro años después de su exilio. En su audiencia, la información que es brindada por Miriam es parcial y responde de forma directa a la situación política del contexto, que seguía siendo delicada para los sobrevivientes¹. Su relato es firme, concreto, expositivo y se dan pocos momentos donde se evidencian emociones. Así, en su declaración en el juicio, vemos que la emoción que prima y se nombra de forma directa es el miedo; mientras que en el relato se advierten también experiencias de ansiedad y tristeza, que quedan algo solapadas por la importancia y primacía que tiene el miedo como una constante. Esto está profundamente relacionado con el curso de la exposición, que se centra en la violencia física, sexual y psicológica que vive durante su cautiverio, donde los jueces no dan mayor lugar a profundizar en el caso puntual de las vivencias más íntimas y personales de Miriam y sus afectaciones psicológicas; priorizando nombres, cargos y vinculaciones que responden a la causa general. (*Nunca Más. Testimonios*, s.d.; Personas Desaparecidas BA, 2022). De este modo entendemos también que, en

¹ La situación de peligro aún inminente queda en evidencia cuando antes de comenzar su audiencia, Miriam menciona que ha recibido una denuncia acusatoria falsa, a modo de intimidación, en el marco de su proceso de declaración.

el desarrollo mismo del relato durante el Juicio, primó el miedo y la ansiedad, producto de: la revictimización, la frialdad de los jueces y fiscales que la entrevistaron, la importancia histórica de la causa, la criminalización social existente respecto de los sobrevivientes y del poder que los sectores militares continuaban teniendo, aún en democracia.

Por otro lado, su libro *Putas y guerrilleras* es publicado en un contexto de plena democracia, donde Miriam ya se ha posicionado como referente tanto en el marco de los derechos humanos como en el periodismo, habiendo madurado y transcurrido más de 30 años desde su liberación de la ESMA. En este libro (junto a otras experiencias y desarrollos teóricos) se encuentra una nueva versión del relato de sus vivencias durante su detención forzada, detallada y profundamente íntima, que cuenta con una gran riqueza descriptiva sobre su desarrollo y evolución emocional. En su testimonio se puede establecer el siguiente análisis, que vincula el desarrollo de las emociones y las formas de violencia que son explícitas en el relato de sus vivencias durante su desaparición forzada. Ante la imposición de actos de violencia física llevados a cabo por los represores, se desarrolla, por un lado, el miedo al dolor extremo, la posibilidad de la pérdida de la vida y las secuelas graves en la integridad física; y por otro, la ansiedad, preguntándose cuándo volverá a ocurrir y cómo podrá defenderse y prevenirlo. En casos en que ella fue expuesta a violencia sexual, el miedo surge por la violación del consentimiento y los límites personales más íntimos; y a esto se suma la vergüenza por la humillación y degradación sufrida, agravada por el tabú social que rodea la sexualidad y la

percepción crítica de los demás. Por último, ante la constante violencia psicológica, el miedo se da debido a la intimidación, el control y la manipulación constantes, sumado a su uso para generar una preocupación latente por la seguridad de sus seres queridos; también se genera ansiedad, que es persistente al enfrentarse continuamente a situaciones límite; y por último encontramos también la tristeza producto de la desolación y desmoralización, afectando su esperanza y autoestima. (Lewin & Wornat, 2014, pp. 309-372). Estas emociones no solo reflejan su padecimiento individual, sino que también revelan la resiliencia, la fuerza y la capacidad de agencia para sobrevivir y resistir a la opresión. En este libro, Miriam responde a la necesidad personal y colectiva de miles de mujeres, de dar a conocer sus relatos más íntimos y personales, colocándose en una posición activa, como protagonista dueña del curso de su vida, que la lleva a militar en la lucha por la memoria, la verdad y la justicia.

Consideraciones finales

Pensar la sistematización del uso de la violencia durante la última dictadura a través de las consecuencias emocionales que producían en una persona, permite ver el lado humano e íntimo de quienes fueron parte de este proceso histórico. La historia de las emociones nos permite pensar un pasado de forma más empática, donde cada sujeto es entendido desde su propia complejidad. El caso de Miriam Lewin, sobreviviente de la última dictadura militar argentina y luchadora incansable por la democracia, los derechos humanos y de las mujeres, nos ofrece un testimonio estremecedor sobre el desarrollo de

las emociones que encontramos detrás de la violencia de género, utilizada como herramienta sistemática de dominación por parte del régimen. Su experiencia ejemplifica el sufrimiento emocional infligido a miles de mujeres. Comprender cómo estas ideologías patriarcales funcionaron como sustento ideológico que justificó la crueldad extrema, permite generar una historia crítica, revisionista y que destaque la importancia de nuestra disciplina para la actualidad, en pos de la promoción de la memoria de estos hechos y la defensa de los derechos humanos. Este acercamiento humano y empático al pasado nos permitirá construir un mejor futuro donde la violencia, discriminación y opresión no sea admitida.

Bibliografía

Barrancos, D. (2012). *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Sudamericana.

Beigel, V. L. (2019). *La violencia de género en los delitos de lesa humanidad en la Argentina*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

García, A. (2023). Historia de las Emociones. Antecedentes, desarrollo y herramientas analíticas. En: García, A. y Naciff, N. (coord.). *La historia bajo la lupa. Problemáticas culturales emergentes*. EDIFYL.

Instituto Nacional de Capacitación Política (2022). *Política y Género en perspectiva histórica y como desafío*. Ministerio del Interior de la República Argentina.

Lewin, M., & Wornat, O. (2014). *Putas y guerrilleras: Crímenes sexuales en los centros clandestinos de detención. La perversión de los represores y la controversia en la militancia: las historias silenciadas. El debate pendiente*. Planeta.

Nunca Más - Testimonios (s.d.) Lewin de García, Miriam (Estudiante) - Juicio a las Juntas, 18-07-1985 (Transcripción). <https://web.archive.org/web/20060427184329/http://www.nuncamas.org/testimon/lewin.htm>

Personas Desaparecidas BA (3 de octubre de 2022). *Miriam Liliana Lewin en el Juicio a las Juntas Militares - Año 1985*. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/jDJcydz3G3o?feature=shared>

República Argentina. *Ley de la Nación N° 26.485 (2009). Ley De Protección Integral A Las Mujeres* (Texto actualizado de la norma). 11 de marzo de 2009. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/150000-154999/152155/texact.htm>

Saidón, G. (2020, 24 de marzo). "Putas y guerrilleras", edición definitiva de un libro sobre los abusos sexuales a las mujeres en los centros clandestinos de detención durante la dictadura. Infobae. <https://www.infobae.com/cultura/2020/03/24/putas-y-guerrilleras-edicion-definitiva-de-un-libro-sobre-los-abusos-sexuales-a-las-mujeres-en-los-centros-clandestinos-de-detencion-durante-la-dictadura/>

Segato, R. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Prometeo.

La complejidad de la enseñanza del tiempo histórico y sus temporalidades

Una mirada docente a las dificultades de la
enseñanza del tiempo histórico en la Residencia
del Profesorado de Historia
Universidad Nacional de Cuyo

María Alejandra Figueroa

Universidad Nacional de Cuyo

Argentina

alejandrafigueroa@uncu.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0001-7411-8616>

A modo de introducción

Los interrogantes que plantea la enseñanza escolar del tiempo histórico nos convocan e interpelan especialmente. Es esencial identificar desde la mirada del docente de la Residencia, algunas de las dificultades que se observan en el estudiante del profesorado de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, durante el periodo de la Residencia con relación a este tema.

El residente no logra de forma adecuada trabajar en el aula el tiempo cronológico ni avanzar en el abordaje del tiempo histórico y sus múltiples temporalidades.

Al indagar y reconocer desde una perspectiva crítica las posibles causas de estas falencias esperamos poder ofrecer alternativas didácticas que promuevan un tratamiento más significativo y potente del tiempo histórico, de las temporalidades, y de las formas analógicas o digitales de representación visual.

Con este aporte que se enmarca en el paradigma de la complejidad de la disciplina y a las posibilidades de su enseñanza escolar, esperamos propiciar el desarrollo de un pensamiento complejo (Morin, 1990) en defensa de una visión humanista en permanente construcción. Será por lo tanto una “oportunidad para enriquecer nuestro conocimiento acerca del mundo y de los seres humanos que lo habitan, sus culturas, sus particulares formas de vincularse con el mundo natural, así como las diversas relaciones interhumanas” (Rüsen y Kozlarek, 2009, p. 85). El aprendizaje es la relación interhumana por excelencia.

Finalmente es de especial interés que estas líneas, siempre inconclusas, sirvan de insumo y guía a los docentes noveles que incursionan en las escuelas secundarias y a los estudiantes que se preparan para afrontar la Residencia y en un futuro cercano el oficio de enseñar.

Viejas consideraciones acerca del tiempo histórico en la enseñanza de la Historia

El tiempo es un metaconcepto y sólo podemos definirlo en relación con el conjunto de conceptos que lo integran y que le dan significado (Asensio, et al, 1989).

El tiempo pasa y nos seguimos preguntando por el tiempo. Un tiempo que atraviesa la historia y en el recorrido la

define y constituye. Ese tiempo esencial, polisémico, cambiante, relativo y siempre complejo nos interpela de nuevo para seguir pensando en el tiempo histórico asociado a la identidad y a la cultura.

La historia, supo decir Marc Bloch, fundador de la Escuela de Annales es "la ciencia de los hombres en el tiempo" y con este enunciado instaló una concepción sin fisuras para la ciencia histórica de mediados de siglo pasado.

Posteriormente estudiosos de la didáctica específica reafirmaron esta línea analítica. Recuperemos la siguiente definición: "El tiempo hace a la singularidad del proceso histórico sometido a procesos cambiantes a lo largo del desarrollo de las sociedades humanas" (Guibert Navas, 1994, p. 16).

Por lo tanto, resulta inadmisibile considerar al devenir de la humanidad configurado en los procesos históricos, sociales y culturales disociado de la idea de tiempo. El concepto devenir desde la etimología latina de la palabra señala algo que está destinado a suceder, a sobre-venir¹. Lo que es, será de otra forma, y eso pasará a medida que el tiempo transcurra. Esta noción tracciona los términos de hombre, cambio y tiempo; de experiencia y expectativa, categorías estas últimas aportadas por el historiador alemán Reinhart Koselleck. De esta manera sostenemos que pensar históricamente es pensar en el tiempo en general pero principalmente en el tiempo "histórico".

¹ Transcrito del diccionario de la RAE: intr. Llegar a ser. *Él puede devenir crítico. El miedo puede devenir en paranoia*. Sin.: convertirse, transformarse. intr. p. us. Sobrevenir, suceder, acaecer. Sin.: acontecer, acaecer, suceder, ocurrir, pasar, sobrevenir.

Hasta aquí, todo lo expuesto resuena como una verdad de perogrullo que se actualiza día con día desde una concepción muy amplia del tiempo, sujeta a significados distintos de acuerdo con la perspectiva analítica desde donde se lo mire, pero siempre adherida a una existencia humana marcada por la incertidumbre y la contradicción (Morin, 1990, p. 53).

Dentro de las múltiples perspectivas del tiempo, los historiadores trabajan mayoritariamente con dos dimensiones, ambas distintas y a la vez complementarias: el tiempo cronológico y el tiempo histórico. La primera es sustrato de la segunda. El tiempo del *cronos* o cronología es la métrica del tiempo histórico (Pozo, 1985, p. 16) Es preciso aclarar que, en la complejidad de la época actual², lo óptimo resultaría mirar al pasado desde la pluritemporalidad y sus variadas relaciones (Trepát y Comes, 2018, p. 43).

A los efectos de este artículo nos vamos a detener en los mencionados precedentemente. El *crono* remite al tiempo convencional y absoluto. Se construye como una secuencia mensurada de instantes rítmicos y regulares orientada a la construcción del pasado y de la memoria histórica. He aquí la razón primera por la cual la Historia, desde sus orígenes en la Grecia Antigua, siglo V a. C. con los escritos de Heródoto de Halicarnaso³ padre de la Historia, ha sido

² Para ampliar este contenido extraigo del texto de Adriana García: Gilles Lipovetsky (2019, s.n) acuñó la idea de la "hipermodernidad" para describir el comienzo de este siglo XXI, actual en el cual se potencian el hedonismo, el consumismo, el movimiento y la flexibilidad y lo que denomina la "segunda revolución individualista"

³ Heródoto: en griego antiguo, Ἡρόδοτος [*Hērōdōtōs*]; en latín, *Herodotus*; Halicarnaso, 484 a. C.-Turios, 425 a. C.) fue un historiador y geógrafo griego, tradicionalmente considerado como el padre de la historia en el mundo

contada como un relato. Narrativa en tanto *res gestae* lineal y cronológicamente ordenada que escribimos para que no caiga en el olvido, según los propios dichos del autor griego.

Desde el punto de vista social o interno, se configura otro tiempo, el tiempo histórico, el *Kairós*, el continuum del devenir humano visto como oportunidad. Este concepto, por su procedencia social, resulta más difícil de precisar y más aún de entender. Es un tiempo denso en el que se incluyen una serie de subconceptos previos comunes a las experiencias humanas y otros específicos a la historicidad (Trepát, 1995, p. 236). Ambas nociones, influidas por otras tantas provenientes de otros campos del saber, desde la Antigüedad hasta el presente permitieron la construcción del conocimiento histórico y la producción historiográfica.

En un recuento breve diremos que en el siglo XIX la Escuela crítico-erudita y el Historicismo alemán le otorgaron a la Historia el carácter científico del que hoy goza, reforzando, el objetivismo, la erudición y el archivismo documental que profesionaliza el quehacer histórico. (Aurell y otros, 2015, p. 221). El tiempo, con su marcada impronta positivista fue concebido como una noción acumulativa e irreversible.

Los posteriores aportes de las Nuevas Historias de mediados del siglo XX, en especial con Annales plantearon otros temas, métodos y problemas, pensados a partir de lo social y de lo económico, así como de nuevas temporalidades. Se abandona la idea de objetividad para avanzar hacia la construcción epistemológica de una

occidental y el primero en componer un relato razonado y estructurado de las acciones humanas en su obra: [*Historiae*](#) o *Nueve libros de historia*.

historia estructural más amplia y con leyes probabilísticas propias de las disciplinas humanas. El tiempo se definió desde una noción multidimensional y unido a esto aparece como significativo aporte la "Larga Duración" de Fernand Braudel, quien al incorporarlo a la historiografía rompe la idea tradicional de una historia de tiempo corto, de un tiempo engañoso que explica poco de los movimientos históricos (Trepát y Comes, 1997, p. 43).

Más tarde, entrado los años 80 las Nuevas *Nuevas* Historias, con la Nueva Historia Cultural con exponente máximo en Roger Chartier y la Microhistoria ofrecieron una nueva forma de hacer historia, y la narrativa histórica como acto configurante puso a la cultura, y en especial a una cultura subalterna en el centro de la historiografía. El objeto de estudio se fragmentó en minúsculos pedazos de la realidad humana. Bastaría mencionar como ejemplo la historia de Menocchio, molinero del siglo XVI, personaje de la obra del historiador italiano Carlo Ginzburg⁴⁴. Desde aquí el tiempo se concibió, nuevamente como tiempo corto, resaltando lo acontecimental, en una reducción de la escala de observación a un análisis microscópico (Moradiellos, 2013, p. 99) y a través de diferentes representaciones sociales y simbólicas.

Las temporalidades hacen a la complejidad del tema tiempo e invitan a su abordaje desde un pensamiento complejo. Se incorporan perspectivas distintas para una episteme en cambio y avanzan asumiéndose como categorías de análisis para la descripción, explicación y comprensión históricas.

⁴⁴ *El queso y los gusanos* (1976).

Sin profundizar en los aportes historiográficos de estas escuelas podemos afirmar que la noción de tiempo histórico se fue constituyendo en objeto de estudio (Trepát, 1995, p. 48) en el ámbito científico. La producción y divulgación académicas le fueron otorgando cada vez mayor entidad a fin de mejorar la comprensión del pasado como "espacio de experiencia", pero fundamentalmente del presente y del futuro, éste último como "horizonte de expectativa" (García, 2021, p. 48) El futuro de nuestra aldea global se proyecta socialmente a partir la construcción ciudadana, el ejercicio de derechos y la vida democrática activa y plural, una que milite a favor de la humanidad.

La centralidad del tiempo, fruto de la revolución de la historiografía contemporánea ha permitido entender la complejidad disciplinar de la Historia cada vez más abierta a la interdisciplinariedad y a la variedad metodológica. Mirar atentamente los hechos que la configuran, los conceptos propios y ajenos que la atraviesan y los principios explicativos desde donde asumir su naturaleza poliédrica es un reto que se renueva, junto a otros tantos que se asoman por el camino del conocimiento humano en tiempos de perplejidad.

Además, entender la distinción entre tiempo cronológico y tiempo histórico y las nuevas temporalidades consolidan la dimensión disciplinar de la Historia frente al impacto tecnológico y la globalización, al "presentismo" y "aceleracionismo". (García, 2021, p. 41), mientras se delinea una nueva era a la cual reconocemos con el nombre de Antropoceno.

El Antropoceno⁵ nos ubica como especie humana en un lugar de gran protagonismo, una actividad humana que aumenta exponencialmente en interacción con el Planeta, a quien interviene y modifica hasta en el aspecto geológico. Estas transformaciones han sido provocadas por factores como la urbanización, la utilización de combustibles fósiles, la devastación de bosques, la demanda de agua o la explotación de recursos marítimos. Este es el encuadre paradigmático desde donde nos ubicamos como humanidad e intentamos explicar el pasado y su temporalidad.

La complejidad de lo académico impacta aunque no lo suficiente en la enseñanza escolar de la disciplina. Ésta, producto de mediaciones y adaptaciones didácticas, no deviene de una vulgarización del conocimiento científico (Juliá, 2001, p. 25) sino que nace de la cultura escolar como un saber escolar (Chervel, 1991, p. 60) el cual necesita articular mucho más con la producción científica. Es en el vínculo academia-escuela y teoría-práctica que se renuevan los conocimientos, las perspectivas y los diferentes usos que se hacen de la historia.

La enseñanza del tiempo histórico se vuelve un contenido en los marcos normativos nacionales y en los diseños curriculares jurisdiccionales actualmente vigentes⁶ y por lo mismo, un aprendizaje específico que necesita ser enseñado.

⁵ Paul Crutzen, científico holandés, Premio Nobel de Química 1995, fue quien popularizó el término Antropoceno. Para ampliar información: https://www.wwf.org.mx/quienes_somos/planeta_vivo/historia_y_concepto_del_antropoceno/

⁶ Ver los NAP (núcleos de aprendizajes prioritarios, 2006) y el DCP de Mendoza, 2013-2015.

En virtud de lo expuesto resulta importante y necesaria una renovación de las prácticas escolares. Citamos, a modo de ejemplo, uno de los saberes prescriptos en el DCP para segundo año del ciclo básico de la educación secundaria obligatoria de la provincia de Mendoza, espacio curricular: Historia y Formación Ética y Ciudadana:

Describir las distintas problemáticas sociohistóricas reconociendo la complejidad de las categorías temporales en los procesos históricos estudiados, sincronía, asincronía, diacronía, cronología, periodización y duración (Diseño Curricular Provincial de Mendoza, 2015, p. 130).

La observación de lo que sucede en el aula con la enseñanza del tiempo histórico confronta a la teoría y a lo prescripto en normativa. El docente novel y los estudiantes practicantes materializan con escasa pertinencia la explicación del tiempo histórico. Nos preguntamos con sincera preocupación sobre los posibles motivos y en torno a ello esbozamos un par de líneas de trabajo.

Primeras impresiones en la enseñanza del tiempo histórico

Sostenemos que el tiempo histórico es dentro de la epistemología histórica del siglo XX mucho de lo que aquí se expone:

La simultaneidad de duraciones, movimientos y cambios diversos que se dan en una colectividad humana a lo largo de un periodo determinado. De la misma manera que un relieve geológico es un todo que se explica por la existencia simultánea de diversos estratos que son el resultado de diversos movimientos en distintos momentos del pasado. (Trepát y Comes, 2018, p. 43)

Durante las prácticas profesionales, el residente no logra con suficiencia abordar el tiempo histórico. De la observación directa y situada podemos entender que el practicante trabaja los elementos de la ciencia histórica en forma separadas: fechas, datos, personajes, lugares, periodos, etc. sin lograr con claridad establecer la relación pasado-presente-espacio-tiempo.

Coincidimos con Santisteban (2007) cuando dice recuperando a Ferro (1991), “deconstruir la periodización para enseñar al alumnado a periodizar” (p. 21) entendiendo que este procedimiento no es natural, sino una construcción social. Recuperamos esta afirmación porque advertimos que la lógica con la cual aprende el residente la traslada posteriormente al aula y aventura conclusiones respecto de cuánto y cómo dominan el tiempo sus estudiantes, dando por sentado que el aprendizaje viene dado.

Una deconstrucción de esta situación implica a nuestro entender, volver releer críticamente los lineamientos curriculares cuando no, a revisar los planes de estudio de la formación inicial del profesorado y los diseños curriculares para las escuelas secundarias. La intención es asistir a nuestros practicantes.

El saber histórico que el residente intenta que sus estudiantes logren aprender parte de algunas nociones equívocas y por lo mismo, el aprendizaje que se obtiene permanece en el plano del conocimiento inerte (Furman, 2021). La explicación dialogada (Davini, 2015), como estrategia de enseñanza se vuelve superficial, aunque se la acompañe con algún tipo de representación gráfica del tiempo. La graficación y el soporte en el cual se realiza, analógico o digital se usa como otro recurso didáctico

dentro de los muchos que forman la materialidad del aula (González, 2018). Prevalece la idea de tiempo asociado a la cronología, insistiendo en fechar y ubicar un acontecimiento en el siglo o en la época de procedencia.

El tratamiento es lineal y secuencial, siguiendo la impronta historicista. El dominio del tiempo histórico por parte del residente se muestra con extrema opacidad durante la práctica educativa y, por lo tanto, podemos afirmar que el aprendizaje que hace su estudiante secundario se mantiene en la misma línea.

Concluimos parcialmente que enseñar historia desde este enfoque provoca una pérdida de fuerza, riqueza y significado para el estudiante adolescente. Dimensionar escasamente el sentido y la implicancia de la temporalidad en el entramado social es restar a la comprensión de una época y alimentar en consecuencia un pensamiento simplista de carácter positivista.

Antoni Santisteban Fernández en un artículo titulado: “Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico” de 2007 considera que:

En este sentido, la enseñanza de la historia puede aportar muy poco a la educación democrática de la ciudadanía cuando no se orienta hacia el aprendizaje conceptual y la formación del pensamiento, sino que sólo se dedica a la memorización de fechas y de hechos (p. 26)

Se vuelve necesario, en principio, acercar a los residentes al abordaje de las ya conocidas dimensiones braudelianas que trabajan el tiempo corto o acontecimental, el tiempo medio o coyuntural y el tiempo largo o estructural. En los dos últimos se podrán encontrar las múltiples causas que

provocan diferentes procesos históricos y al hacerlo clasificarlas según sus diferentes dimensiones sociales, económicas, culturales, ideológicas, etc.

Un uso del tiempo desde la especificidad de las duraciones braudelianas permitirá una aproximación a la identificación de los cambios, de las continuidades, de la globalidad y del proceso en tanto principios conceptuales explicativos de las ciencias sociales.

Una posibilidad distinta y mayormente actualizada es transitar por las categorías sociológicas de Koselleck, las cuales mencionábamos al inicio. Pensar el proceso histórico a partir del presente como escenario de iniciativas sociales y de acción para mirar el espacio de la experiencia pasada y el horizonte de la expectativa futura. En este movimiento contribuimos a construir el sentido del desarrollo del hombre en tanto que ciudadano crítico de su época. Recuperamos lo expresado por la especialista Adriana García, en uno de sus más recientes artículos cuando dice:

El “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. (García, 2023, p. 49)

Otro aspecto para considerar es que en el aula tampoco se trabajan con precisión las categorías temporales relacionadas con la duración, la orientación, la posición relativa de los instantes, el ritmo y la frecuencia (Trepát, 1993). Estas categorías de índole psicopedagógicas facilitan con un uso sistemático el establecimiento de relaciones entre

los hechos históricos en la medida que intentan analizar las diversas temporalidades.

Formular preguntas para identificar aquello que cambia de lo que permanece, lo que pasó antes con relación a lo que vino después, lo que se produjo simultáneamente en otros lugares mientras sucedía en este espacio algún otro hecho; contribuiría a problematizar el tema y poblar de sentidos a los aprendizajes. La promoción de un pensamiento complejo desde la acción con estrategias distintas traería aportes renovados. Una apuesta interesante de tomar para vencer el azar y salir de la crisis que la complejidad comporta (Morin, 1990, p. 74).

Al decir de Joan Pagés: “el valor educativo de la enseñanza de la Historia determina, en cualquier circunstancia, la concepción de la temporalidad, la selección y secuencia de los contenidos, y las orientaciones y prescripciones para su enseñanza y su aprendizaje” (Pagés, 1997, p. 194).

El tiempo se enseña y se aprende, he aquí una primera dificultad

No se puede enseñar aquello que se desconoce. El punto de partida es mirar lo que necesitamos aprender para poder enseñarlo. La dificultad que comporta su enseñanza no nos exime de llevarlo a la escuela.

El tiempo y el tiempo histórico, dice Ester Guibert Navaz, de la Universidad de Navarra, es un saber que se aprende y es un saber que se enseña. Esta afirmación nos permite entender que el tiempo no es connatural, no se intuye (Verstraete, 2013, p. 11), no viene dado de manera espontánea. Aparece como resultado de un aprendizaje.

La psicología cognitiva nos ayuda a entender que la noción de tiempo se sintetiza a partir de las experiencias múltiples, variadas y complejas resultantes de un modo de ser y estar en el mundo. De igual manera sucede con el espacio. Por lo mismo, el tiempo y el espacio se viven, se perciben y se conciben (Hannoun, 1977; Trepát y Comes, 2018) en este orden de acuerdo con las etapas evolutivas de la persona humana, la influencia del entorno y sus propias experiencias de vida.

Varios trabajos de investigación dan cuenta de estas apreciaciones, desde Piaget en 1978 a estudiosos del lenguaje y de la comunicación para la mejora de la construcción de la narración temporal (Brown, 1975; Stein y Glenn, 1982). Un estudio importante es el de Montagero (1984), que contradice la idea de Piaget y afirma que la velocidad no tiene un papel fundamental en la formación de la noción de tiempo. Para este autor y para otros como Richards (1982), la temporalidad se adquiere a partir de la comprensión progresiva de la estructura conceptual del tiempo.

Por otro lado, en ese aprendizaje empírico hay mucho de aprendizaje mediado formalmente. La escuela en un momento dado toma el guante y contribuye en la conquista progresiva que el estudiante hace del medio temporal y espacial, facilitando procesos de identificación, descentración y extensión de estas variables de la realidad humana. La mediación docente ayuda a esclarecer la confusión inicial respecto al entendimiento del cuándo y dónde suceden las cosas y si es que suceden independientemente de mí. Esta facilitación permite al estudiante pasar de la vivencia física del tiempo y del espacio a la elaboración mental de una idea completamente abstracta.

El tiempo surge de un aprendizaje, pero ese aprendizaje no se realiza de cualquier manera. Si el tiempo no se aprende de cualquier forma tampoco se enseña de cualquier manera. Hay una forma didáctica correcta o eficiente para llevarla a cabo. La enseñanza correcta del tiempo es parte de la especificidad de la Didáctica de la Historia, pero también de la ciencia misma. La historia científica necesita preocuparse por la enseñanza de la historia escolar.

El residente, afirmamos, tiene que apropiarse de la noción de tiempo histórico a lo largo de toda su formación académica y aprender las mejores estrategias de mediación del tiempo y del tiempo histórico para promover en su futuro ejercicio profesional, aprendizajes de calidad en el estudiantado. Este aspecto, no resulta menor y podemos considerarlo una de las primeras dificultades de nuestro estudiante-practicante.

Del acompañamiento tutorial, las observaciones de clases de corte etnográfico y las distintas conversaciones con los practicantes luego de cada clase, hemos podido identificar la insuficiencia en la apropiación del tiempo histórico a lo largo de la formación específica.

Lo incorporado, más adelante en la Didáctica de la Historia resulta ampliatorio, pero no cala profundamente para corregir estas ausencias y/o discontinuidades y avanzar hacia una correcta enseñanza del tiempo histórico. La falencia radica en el superficial abordaje conceptual y procedimental del tiempo histórico. Esta realidad se profundiza a consecuencia de la interrupción pedagógica que impuso la pandemia, tal vez porque los estudiantes que hicieron sus prácticas áulicas cursaron asignaturas troncales del profesorado y la misma didáctica específica

en un formato online que no estaba preparado para ser parte de una educación a distancia.

Un dato interesante para tener en cuenta es la pertenencia de muchos estudiantes del anterior plan de estudios vigente hasta 2019. No haber cursado los nuevos espacios de la práctica profesional (PPD I, II y III)⁷ deja al descubierto la dificultad respecto del dominio del tiempo histórico en comparación con quienes realizan otro recorrido académico.

Frente a la dificultad detectada se procede en conjunto a revisar los posibles motivos. De una muestra total asignada a un profesor tutor de la Residencia con 11 practicantes para el periodo 2023 y 7 para el periodo 2024, de los cuales 7 pertenecen al plan de estudio anterior, el 98 % manifestó verbalmente los considerandos que brevemente expondremos, resultado de algunas de las siguientes preguntas.

¿Qué dificultad encontraron a la hora de la enseñanza del tiempo cronológico y el tiempo histórico en el aula? ¿Cuál de las dos dimensiones trabajaron mayormente en sus clases y por qué? ¿Qué tipo de dominio traen con relación al tiempo aportado por la formación específica? ¿Cuánto de esos conocimientos se terminaron de configurar con el cursado de la didáctica de la historia? ¿Pudieron trabajar las diferentes categorías de la temporalidad histórica, sí/no, por qué?

7. Plan de estudios vigente 0054/19, espacios de la formación pedagógica: Formato Proyectos: PPD I: Sujeto, contextos e instituciones en la educación formal y no formal en relación con la historia. PPD II: Enseñanza y aprendizaje de la Historia y PPD III: Microexperiencias educativas en la enseñanza de la Historia en Educación Formal y no Formal.

Las reflexiones escuchadas dan cuenta que las asignaturas del campo de formación específica enseñan el tiempo sujeto a la cronología. Se trabaja con hechos que son ubicados mentalmente en el periodo al que pertenecen. El trabajo con el tiempo permanece en el plano de lo anecdótico. La fecha, el siglo o el periodo presentes en el relato histórico es, en apariencia, contextual. Se valora la repetición del hecho en el marco del relato y la explicación a los efectos de la evaluación de contenidos para la acreditación de la asignatura.

La mayoría de los residentes refieren, a modo de ejemplo categorial, que la simultaneidad y la sucesión se diluyen en la explicación histórica que hace el docente de cátedra, no se identifican como tales, vienen implícitas con el relato histórico. El trabajo con el contexto desde la noción de temporalidad queda librado a las representaciones sociales que los estudiantes tienen del tiempo histórico.

Se descansa en la autonomía y en las posibilidades del estudiante para conducir los propios procesos comprensivos. Vale decir que el tiempo histórico no cobra fuerza suficiente en los contenidos curriculares prioritarios que vertebran la formación específica. Respecto de esto último, Mattozzi (1988) ubicó a la educación temporal como base de la educación histórica. Los conceptos temporales actúan como organizadores cognitivos, en la vida cotidiana y en el proceso de comprensión del conocimiento.

Será recién durante el cursado de los espacios de la formación pedagógica, como se refirió anteriormente y en especial en la Didáctica de la Historia, que realicen un conocimiento cierto de las diferentes concepciones de tiempo y del tiempo histórico, sus categorías y nociones.

La relación con los principios explicativos, los procedimientos específicos del oficio del historiador y principalmente las formas de representación gráfica serán analizadas y estudiadas en el tercer año del profesorado puesto que forman parte del contenido curricular de la asignatura.

La aproximación que de estos contenidos se realiza a esta altura de la carrera termina siendo insuficiente, no basta la intencionalidad pedagógica de la cátedra y, los resultados durante las prácticas profesionales de la Residencia hablan a las claras.

Ante lo descripto podemos referir una primera conclusión: resulta de sustantiva importancia recuperar lo expresado en el actual plan de estudios del profesorado de Historia cuando se expresa que:

...la selección de los espacios curriculares de este campo apunta a una formación sólida y científica. Se parte de la consideración de la Historia como ciencia, cuya especificidad radica en captar la compleja trama de la temporalidad considerada como una construcción con diferentes niveles superpuestos. Sobre esa malla temporal, los procesos históricos se desarrollan en un entramado en el que se pueden distinguir las dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales que se interrelacionan a través de cambios y continuidades en tensión permanentes. (Ord.0054-CD.19, 7)

Captar la compleja trama de la temporalidad es clave para potenciar la enseñanza transversal del tiempo y del tiempo histórico que hace a la especificidad de la epistemología de la Historia. “El problema más específico de los historiadores es el que plantea la temporalidad” (Hobsbawm, 1998, p. 236). Las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro se han convertido en el eje central de la reflexión

histórica sobre el tiempo. Por tal motivo, hablar del tiempo, y más aún enseñarlo sigue siendo un desafío (Verstraete, 2013).

Una solución para la formación específica del profesorado podría venir de la construcción y trabajo conjunto de un modelo conceptual del tiempo histórico que, inseparable de la noción de espacio, cuente con fuerte fundamentación científica y sirva al entendimiento del tiempo histórico. Las áreas de conocimiento afines podrían acordar un tratamiento común del tiempo cronológico e histórico y sus diversas temporalidades, por ejemplo, entre las asignaturas que hacen al eje de las universales: Historia Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea y de igual modo proceder con las historias americanas y las historias argentinas. Incorporar nuevas formas de hacer historia podría pensarse como configurante para innovar los temas del currículum frente a las problemáticas emergentes del siglo XXI en conversación con el pasado que cada una analiza y dimensiona.

Este modelo, resultado de un trabajo heurístico, debe incluir las periodizaciones ya aceptadas en el medio académico e incorporar otras abiertas a nuevos análisis y perspectivas. Esta tarea resulta parte del compromiso con la docencia y la investigación y resulta de interés el aporte que se ofrezca a la didáctica de la historia.

Otra opción sería la indagación de las representaciones personales que manejan los estudiantes como parte del bagaje de conocimientos previos. Cómo trabajan los estudiantes sus propios tiempos, cómo lo gestionan, como nutren su biografía y su trayectoria educativa y, cómo viajan al pasado y lo tensionan con el presente. Desnaturalizar procesos y reconstruir otros que alienten

nuevas investigaciones será de utilidad a la enseñanza de la asignatura.

Una tercera alternativa puede venir asociada al trabajo del tiempo histórico como contenido procedimental. Es de gran valor adquirir el saber habilidoso para identificar y someter a análisis las nociones de cambio y la continuidad, de proceso, de uso de la empatía histórica y de la identificación de las semejanzas y diferencias entre los hechos y procesos históricos.

Con respecto a la Didáctica de la Historia, llegado el momento de abordar el tratamiento del tiempo histórico podría plantearse una enseñanza que complejice el abanico de posibilidades conceptuales y didácticas. Las mismas deben abordarse en interacción a fin de no perder de vista las posibles implicancias. La didáctica ofrece un cómo enseñar, he aquí una oportunidad de oro.

En el diseño de la estrategia, hemos pensado colocar en el centro de la propuesta al tiempo histórico y alrededor todos aquellos elementos implicados en su naturaleza cambiante. La intención didáctica es abordar la complejidad del tema desde la complejidad de su enseñanza.

La disposición a modo de roscos permite trabajar el tiempo histórico en movimiento e interacción con alguno de esos aspectos que les son propios. La siguiente imagen (Imagen 1) refiere lo que planteamos.



Imagen 1. Diagrama de elaboración propia

Luego del abordaje teórico-práctico de los ocho elementos, una estrategia de la cátedra sería proponer una ejercitación individual o grupal que invite a la construcción de una configuración didáctica a partir de un tema a elección.

Para que la configuración didáctica sea evaluada, necesita estar acompañada de una narrativa que especifique las decisiones tomadas entorno al tiempo histórico. Con cuales elementos del rosco se interactúa y por qué fueron elegidos para su uso en el aula. El estudiante ha de dar cuenta del dominio del tiempo histórico entorno de la cronología, de la posibilidad de periodización, en relación con los procedimientos o de la utilización de las categorías para comprender mejor las duraciones (Guibert Navaz, s.f., p. 27).

Un tratamiento en este orden llevaría al residente a un aprendizaje del tiempo histórico en toda su complejidad superando las visiones simplistas que comporta el medio hacer. Lo deseable es que se sometan todos estos ele-

mentos a tensión y reflexión y devengan en comprensiones medulares más potentes para la enseñanza.

Con esta propuesta se refuerza un planteo que se ubica en el lugar de la acción consciente en tanto estrategia que permite imaginar un número de escenarios posibles (Morin, 1994, p. 113) en el marco del pensamiento complejo, tan complejo como lo son la aprehensión del tiempo y la realidad social.

La enseñanza escolar del tiempo histórico y sus posibilidades. Una dificultad que nos sigue interpelando.

La representación gráfica

Cuando el residente no ha hecho un ejercicio gradual a lo largo del profesorado en torno al tiempo histórico y; lo trabajado en la Didáctica es un paso fugaz por estas comprensiones temporales, resulta esperable que en su práctica profesional aparezcan señales inequívocas de las falencias en el diseño, uso y aplicación didáctica del tiempo. La primera señal se relaciona con la representación gráfica del tiempo cronológico y el posible tratamiento del tiempo histórico. Para ejemplificar observaremos la siguiente imagen fotográfica (Imagen 2)

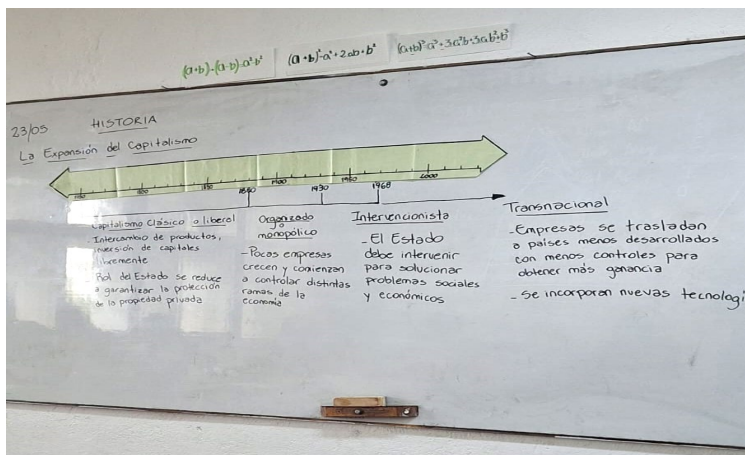


Imagen 2. Fotografía de elaboración propia

Esta fotografía muestra una línea de tiempo sobre la expansión del capitalismo en el siglo XIX y XX.

La residente confecciona en papel afiche de color amarillo una línea cronológica con la regularidad del tiempo en un periodo que va desde 1750 hasta el año 2000. El ritmo es de 50 años. La exhibe en el pizarrón con la intención didáctica de ser completada en conjunto con los estudiantes a lo largo de la clase, conforme se explica y avanza en el proceso histórico.

El recurso que se muestra en este trabajo se realizó en un tercer año durante la Residencia 2024 en el Departamento de Aplicación Docente, con estudiantes de 15 y 16 años. La mención de la edad de los estudiantes no es un dato menor, puesto que es en esta franja etaria es que el estudiante empieza a consolidar un pensamiento formal que lo ayuda a concebir la complejidad del tiempo, separado de su propia historia personal. Este proceso, no obstante, lo dicho, sin mediación no es posible en entornos deseables.

La construcción de la línea fue una actividad de aprendizaje plasmada en la secuencia didáctica para dar comienzo al tratamiento del tema mencionado en el párrafo anterior.

Podríamos afirmar que en términos generales la línea temporal en tanto recurso didáctico no adolece de mayores imprecisiones. Se respetan las unidades de medida, la regularidad es constante, los segmentos son idénticos y se plasman las flechas de dirección temporal que indican que hubo un antes y un después al proceso en cuestión, y que el mismo es sólo un recorte a los fines didácticos. Sin embargo, es necesario puntualizar algunos elementos de su graficación.

No queda especificado sobre la línea el hecho histórico que da inicio al corte temporal con el cual arranca y finaliza el proceso histórico. No hay referencia precisa. Para el estudiante el año 1750 y el año 2000 no tienen significancia histórica respecto del tema. ¿Qué pasó en 1750 para que se utilice como fecha de inicio de la expansión? Lo mismo vale para el año 2000, ¿se interrumpe allí la expansión? No queda consignado en la línea y tampoco se lo refiere en la explicación dialogada. ¿Por qué la regularidad del tiempo cronológico es cada 50 años? Cuando la construcción no es conjunta, cabe preguntarse si estos aspectos de la diacronía no deberían socializarse previamente para un andamiaje mejor del contenido histórico.

Otro aspecto interesante es la periodización que se referencia en la línea: ¿a qué aspectos de la expansión del capitalismo alude dicha periodización? ¿Qué tipo de Estado nacional evoluciona junto a dicha expansión? ¿Cuáles son los modelos económicos que aparecen en cada etapa a

medida que el sistema capitalista se expande? No se precisa de forma coherente.

Un elemento bastante presente en las líneas de tiempo es el agregado de información. La misma suele ser una síntesis acotada de un acontecimiento o proceso. En este caso la información es abundante, excede el requerimiento de datos para una línea de tiempo y desvirtúa su sentido didáctico. La línea se vuelve un esquema de contenidos. Por otro lado, es confusa la información contenida en la medida que describe aspectos variados que no respetan la diacronía.

La duración como categoría relacionada a la variabilidad no fue trabajada. ¿Cada uno de los periodos de la expansión capitalista duraron lo mismo en términos de cantidad de años? ¿Cuán duradero o efímero fue el periodo que se analiza? La duración en el tiempo cronológico nos puede ofrecer información de interés para valorar el impacto de un proceso.

Finalmente, el espacio geográfico no aparece en la configuración de la línea de tiempo. Nos preguntamos, ¿esta expansión es mundial, continental o regional? Si hablamos de Europa, ¿dónde se refleja en la línea? Por cierto, el espacio no encontró espacio en la clase, en el tema. No hubo apoyatura con cartografía. Tiempo sin espacio, es un tratamiento inadecuado de las variables constitutivas de la ciencia.

Dejamos instalada la pregunta para ayudar a la reflexión: la realización del eje cronológico debe ser pues, un ejercicio final, de síntesis, y no un ejercicio inicial, cuando los alumnos no pueden darle sentido aún (Maestro, 1987, p. 7)

¿Qué tan importante resulta para el estudiante que identifique la sucesión cronológica de los posibles modelos económicos que caracterizaron a la expansión capitalista? ¿Habría contemplado la residente la complejidad de la toma de decisiones para advertir la relación teoría-práctica?, ¿tuvo en cuenta si el tema podía representarse visualmente? ¿Cuál es el sentido didáctico y disciplinar de representarlo gráficamente si no se trabajaron las temporalidades?

Seguimos pensando...

Las temporalidades

Si continuamos el análisis del ejemplo anterior advertimos que una vez confeccionada la línea con los datos históricos, el proceso explicativo finaliza. Esta práctica no hizo más que reforzar la idea de un abordaje cronológico del tiempo. La fuerza del dato fechado y ubicado en un eje temporal. También la importancia de la descripción del hecho histórico que se ubica temporalmente. La única posibilidad pedagógica de aprender el contenido es a través del ejercicio de la repetición y la memoria, capacidades cognitivas de orden inferior (Bloom, 1956), vinculadas a la acción de recordar.

Resulta conveniente desde la comprensión del tiempo histórico que se utilicen otras temporalidades y desde el sentido pedagógico avanzar hacia la comprensión, análisis y creación de conocimiento.

Una de ellas puede asociarse a la noción de cambio y continuidad como principio explicativo. Qué perdura y qué desaparece, qué cambia y cuánto y qué permanece y

cuánto. El uso de las preguntas para complejizar el abordaje. Por ej.: ¿qué aspectos de la economía cambiaron a partir de la formación de los oligopolios? ¿Qué elementos del capitalismo clásico continuaron en el tiempo? ¿Qué actores sociales aparecen como nuevos y que otros desaparecen o se modifican?

Desde el punto de vista de las duraciones, categoría estrictamente histórica, podemos pensar en qué tiempos braudelianos se produjeron estos cambios, si en el tiempo de la coyuntura o de la estructura y desde allí reconocer las causas mediatas que provocaron ciertos fenómenos. Estos tiempos permiten la explicación histórica en la medida que huyen de la memoria inmediata para sondear aguas profundas y darle sentido a nuestro presente, ámbito de la iniciativa humana.

Es interesante incorporar a este abordaje un tratamiento más procedimental del tiempo histórico: trabajar las semejanzas y diferencias de un modelo económico respecto de otro anterior o posterior dentro del proceso de la expansión del sistema capitalista. Este procedimiento invita a escudriñar en la comparación. Por ej.: ¿qué industrias acompañaron al capitalismo clásico? y ¿qué industrias concentraron el poder económico durante la época de los oligopolios o durante la fase intervencionista estatal? Identificar el proceso y los elementos que constituyen esa expansión.

Dejamos instalada la pregunta para reflexionar: ¿desde dónde debe partir el/la profesor/a de historia si lo más cercano al estudiante es el tiempo del acontecimiento? ¿Cómo lograr romper el esquema simplista para alimentar el pensamiento más complejo si no llegamos a trabajar con la larga duración, lugar de las discontinuidades y rupturas,

ámbito de las mentalidades y creencias, soporte de las ideologías?

Seguimos pensando...

Las categorías temporales y las nociones derivadas

Si se profundiza el análisis podemos considerar valioso desde el punto de vista psicopedagógico y la comprensión del proceso histórico el trabajo con las categorías temporales relacionadas a la orientación: pasado, presente y futuro y a la posición relativa de los instantes: sucesión y simultaneidad.

Con respecto a la primera podemos pensar en lo que pasó antes en términos de pasado, durante en términos de presente y después en orden al futuro. Si miramos al pasado como categoría relacionada con la experiencia, se podría indagar: ¿cómo era la economía precapitalista o la economía de la primera fase de la revolución industrial y el surgimiento del proletariado? ¿En qué momento aparece el capitalismo, cuán pasado es respecto a mi presente? ¿Qué sucede con el capitalismo en la era del Capitaloceno?

También podemos trabajar la sucesión y la simultaneidad. Por ej.: ¿qué pasó luego de que el Estado deja de intervenir en la economía o mientras se expande el capitalismo en Europa que sucede con la economía en América, en Argentina? Cortes diacrónicos y sincrónicos, verticales y horizontales que ayudan didácticamente a complejizar la realidad estudiada.

Dejamos instalada la pregunta para reflexionar: ¿es posible aprender a establecer relaciones entre los hechos

históricos si no se trabajan estas nociones temporales ancladas a ejercicios orales o escritos preposicionales?

En la siguiente imagen (Imagen 3) recuperamos el rosco del diagrama anterior y formulamos un par de preguntas para trabajar el tiempo histórico en torno al tema en cuestión: la expansión del capitalismo.

Seguimos pensando...



Imagen 3. Diagrama de elaboración propia

Conclusión

Para cerrar nos gustaría recuperar lo expresado por María Ana Verstraete, en su artículo *El tiempo histórico y su enseñanza, un desafío aún vigente* (2013) cuando nos dice que:

Si los jóvenes/futuros profesores de historia logran hacer consciente que el tiempo es un saber que se enseña y que se aprende, que su conocimiento no sólo es un saber de tipo conceptual, sino también procedimental, y que como tal supone ejercitación, el primer paso en la resolución

de este desafío probablemente esté dado. Y esta tarea les cabe a todos los profesores de las instituciones formadoras de docentes y en especial a los que tienen a su cargo las didácticas específicas que son las que se ocupan de la mediación entre el saber sabio y el saber enseñado. El desafío aún sigue vigente, pero es posible comenzar a superarlo (Verstraete, 2013, p. 25).

El desafío continúa y se actualiza. Tal como se pudo analizar a partir de algunos de estos aspectos: los cambios en los planes de estudio, la modalidad de cursado de la carrera, el andamiaje de los espacios de la formación específica y pedagógica, las nuevas problemáticas emergentes relacionadas con el género, la subalternidad, el impacto medioambiental y la ecología y la tecnología con su inteligencia artificial, no todos considerados en esta oportunidad, hacen a la comprensión del tiempo histórico y a sus dificultades. A su vez, las representaciones sociales de los estudiantes del profesorado, los nuevos modos de interactuar con el conocimiento, búsqueda y curación de la información y el uso de nuevas materialidades son componentes de un presente diverso y digital, que requiere estrategias diversas.

En pro de esta superación es que, quienes asumimos con compromiso y profesionalidad el acompañamiento de nuestros estudiantes a lo largo de la Residencia, seguimos trabajando en torno al tema. Lo seguimos pensando como contenido de investigación.

Sostenemos el tratamiento conceptual y procedimental del tiempo histórico porque consideramos que no está agotado, la complejidad en la aprehensión a lo largo de la formación inicial y en la enseñanza durante las prácticas áulicas, en contextos de suma complejidad como lo son las

aulas heterogéneas (Puebla, 2024) dan cuenta de que continúa siendo una construcción que busca definiciones acordes. Mirar las dificultades de nuestros estudiantes a la hora de enseñar el tiempo histórico es mirar con lupa la enseñanza de la historia.

Este artículo es una invitación a pensar de forma activa, crítica, audaz y desde el paradigma de la complejidad moriniana, la enseñanza del tiempo histórico y sus múltiples temporalidades como esenciales para lograr una nueva forma de hacer historia, una que apunte la comprensión histórica, al fortalecimiento de la memoria histórica, a la identidad, a la conciencia del pasado y al entendimiento del presente desde un humanismo que como afirma Jörn Rüsen y Oliver Kozlarek (2009) "es una tarea permanente...un proyecto inconcluso" y que en la época de la globalización no se puede limitar a un humanismo eurocéntrico, "más bien debe ser un humanismo que asegure su universalidad a través de la comparación y del diálogo con otras culturas" (p. 12).

Referencias bibliográficas

- Asencio, M. Carretero. M. y Pozo. I. (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Visor.
- Aurell, J. y otros (2015). *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y del pensamiento histórico*. Akal.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomía de los objetivos de la Educación*. El Ateneo Editorial.
- Brown, A.L. (1975). Recognition, Reconstruction and Recall of Narrative Sequences by Preoperational Children. *Child Development* 46, 156-166.
- Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Biblioteca fundamental de la Educación. Paidós.

Dirección General de Escuelas (2015). *Diseño Curricular Provincial. Educación Secundaria*.

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación* 295.

García, A. A. (2021). Del presente al pasado. Introducción a los fundamentos de la historia y la Historiografía. *Revista de Historia Universal* 23.

González, M.P. (2018) *La enseñanza de la Historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Universidad Nacional General Sarmiento.

Guibert Navaz, M. E. (s/a). *Tiempo y Tiempo Histórico*. Departamento de Educación y Cultura de Navarra.

Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio*. Kapeluz.

Hobsbawm, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Crítica.

Juliá, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista brasileira de História da Educacao Sao Paulo* 1.

Koselleck, R. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Paidós.

Maestro González, P. (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia. *Clío & Asociados* 2.

Montagero, J. (1984). Perspectives actuelles sur la psychogenèse du temps. *L'Année Psychologique* 84, 433-460.

Moradiellos, E. (2013). *El oficio del historiador. Estudiar, enseñar, investigar*. Akal.

Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Mattozzi, I. (1988). I bambini, il tempo, la storia: educazione temporale e curricolo di storia nella scuola elementare. En CIDI. di Firenze (a cura di). *Tempo e spazio, dimensioni del sapere. Dalle ipotesi teoriche alle pratiche didattiche*, pp. 65-81. Mondadori.

Pagés, J. (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. En AAVV. *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*, pp. 49-86. Diada.

Pagés, J. y otro. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En Jara, Miguel Ángel. *Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas*. EDUCO.

Pozo, I. (1985). *El niño y la historia*. Gráficas Internacionales.

Puebla, N. (2024). La complejidad de la enseñanza de la historia en

aulas heterogéneas. Estrategias de mediación y de acción. En: *La complejidad de la enseñanza de la historia frente a las problemáticas del siglo XXI, ambientales, políticas, culturales y educativas*. Código: 06/G064-T1.RES. N°: 3713/2022

Richards, D.D. (1982). Children's time concepts: Going the distance. En Friedman, W.J. (ed.). *The Developmental Psychology of Time*. Academic Press.

Rüsen, J., & Kozlarek, O. (eds.). (2009). *Humanismo en la era de la globalización: Desafíos y perspectivas*. Editorial Biblos.

Santisteban Fernández, A. (2007) Una investigación cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. En *Enseñanza de las ciencias sociales: Revista de investigación* 6, 19-29.

Santisteban Fernández, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. En *Diálogo Andino* 53 junio.

Stein, N.L. y Glenn, C.G. (1982). Children's Concept of Time: The Development of a Story Schema. En Friedman, W.J. (ed.). *The Developmental Psychology of Time*, pp. 255-282. Academic Press.

Trepat, C. A. (1995). *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Editorial Grao.

Trepat, C. y Comes, P. (2018). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Editorial Grao.

Verstraete, M. A., (2013). El tiempo histórico y su enseñanza, un desafío aún vigente. En *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

La enseñanza de la historia reciente, desde una mirada compleja, integral y liberadora

Natalia Naciff

Universidad Nacional de Cuyo

Argentina

natalianaciff@ffyl.uncu.edu.ar

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

Introducción

Los textos de Edgar Morin invitan a re-pensar la investigación y práctica docente desde el enfoque del pensamiento complejo, por ello, en este trabajo proponemos repensar la enseñanza del pasado reciente desde una mirada que ponga en diálogo y tensión algunos aspectos del pensamiento complejo, dando cuenta de la complejidad humana, la enseñanza de su condición como humanidad, su diversidad y su autonomía. Por otra parte, para abordar la propia práctica de enseñanza, se toman los aportes de la Educación Sexual Integral-ESI¹, dentro de los diseños y lineamientos curriculares y los textos de

¹ ESI. Ley 26.150 sancionada en octubre de 2006, dispone que “todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (PNESI, 2018, p. 1)

pedagogas que nos convocan a pensar en la misma dirección que Morin, y dotar a la práctica pedagógica de una perspectiva compleja e integral del sujeto que aprende y también de aquel que estudiamos.

En una primera etapa, buscamos las similitudes de conceptos de Morin sobre la enseñanza de la condición humana y su autonomía, y pedagogías críticas con perspectiva de género, los textos pedagógicos de la autora bell hooks, en busca de dos tópicos: la complejidad humana, y la importancia de la interdisciplinariedad.

En una segunda etapa, revisamos con diseños curriculares de ciencias sociales e historia a la luz de los conceptos de los autores, y cruzamos esos resultados con algunos ejes y propósitos formativos de la ESI.

La tercera etapa, planificamos un encuentro pedagógico (clase) con una temática de la historia reciente local: la participación política de las mujeres en la década del 70, en Mendoza; en este encuentro señalamos la articulación de los conceptos y posibles miradas y abordajes propios de la historia.

Como aproximación de sentido podemos plantear que poner en valor la construcción de un conocimiento del pasado reciente desde las lentes que propone la Educación Sexual Integral significa mirar el pasado teniendo en cuenta una perspectiva compleja de la humanidad. Conlleva algunas decisiones al momento de seleccionar los objetos y sujetos de la historia, sus finalidades, las razones de su enseñanza.

El paradigma de la complejidad y su utilidad para la enseñanza

En este apartado nos proponemos mirar la propuesta de paradigma de complejidad de Morin, y su dialogo con los aportes de bell hooks para la enseñanza.

Morin sostiene que:

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, de 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... Pero tales operaciones, necesarias para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera si eliminan a los otros caracteres de lo complejo; y, efectivamente, como ya lo he indicado, nos han vuelto ciegos (Morin, 1994. p. 32).

Si pensamos por un momento ¿cómo abordamos cualquier enseñanza humanística, o mas precisamente la enseñanza de la historia en nuestras aulas?, rapidamente se nos cruza la cita de Morin. Pero qué es lo que propone el autor para abordar un aprendizaje desde la complejidad: en primer lugar, nos habla de Interdisciplinariedad como superación de las barreras entre disciplinas y la integración de conocimientos para comprender la complejidad; el holismo: puesto que los sistemas y fenómenos deben ser estudiados en su totalidad, en lugar de fragmentarlos en partes aisladas; así mismo mostrando su que la realidad es

un proceso dinámico y en constante evolución, en lugar de algo estático o no cambiante.

Morin destaca la importancia de las relaciones y la interdependencia entre elementos constitutivos del proceso que se está enseñando, así como su contextualización.

Pero a lo que el autor le da mayor centralidad es al fomento de un pensamiento crítico que cuestione las suposiciones y los paradigmas establecidos, el dato, el texto y el discurso aprendido, dando paso a una Ética de la complejidad que y la diversidad.

Aquí es donde encontramos semejanzas entre el pensamiento de Edgar Morin y bell hooks², ambos comparten la crítica al pensamiento binario, cuestionan la tendencia a dividir el mundo en categorías opuestas y mutuamente excluyentes, destacan la importancia de considerar las relaciones y conexiones entre diferentes elementos, y rechazan la simplificación.

Ambos autores están comprometidos con la justicia social y la lucha contra la opresión; y otorgan a la educación como un proceso liberador que puede ayudar a las personas a desarrollar una conciencia crítica; cuestionan las estructuras de poder y dominación, y buscan promover una sociedad más justa y equitativa.

² bell hooks: Gloria Jean Watkins de Hopkinsville, Kentucky, nació el 25 de septiembre de 1952, conocida como bell hooks (escrito en minúsculas), fue docente, escritora y activista social feminista estadounidense. El nombre "bell hooks" proviene del de su bisabuela materna, Bell Blair Hooks. Falleció en Berea, Kentucky, 15 de diciembre de 2021.

Me interesa destacar que Morin y hooks consideran importante considerar la experiencia y la subjetividad en el análisis de los fenómenos sociales.

Aunque hay similitudes, también hay diferencias en sus enfoques y énfasis, pero comparten una visión común de cuestionar el statu quo y promover un pensamiento crítico y reflexivo.

bell hooks explica su forma de enseñanza en su libro "Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad" (1994). Según hooks, "la enseñanza debe ser una práctica liberadora que permita a los estudiantes desarrollar su conciencia crítica y su capacidad para pensar de manera autónoma" (hooks, 1994, p. 20). La enseñanza como práctica de la libertad, debe ser una práctica que libere a estudiantes de las estructuras de opresión y les permita desarrollar su potencial.

Por ello debe centrarse en las necesidades y experiencias de los/as estudiantes, en lugar de en la transmisión de conocimientos abstractos. Para ello debe invitar al estudiante a ser protagonistas de su propio aprendizaje, a través de la participación activa y la reflexión crítica.

El aprendizaje tiene que tener una conexión con la vida real, la enseñanza debe conectar con la vida real de los estudiantes, abordando temas relevantes y significativos para ellos. Pero también debe ser enseñanza que cuestione a la autoridad y el poder, fomentando la crítica y el pensamiento independiente, que empodere a los estudiantes, permitiéndoles desarrollar su autoestima y su capacidad para actuar en el mundo.

hooks también se detiene en pensar “el aula”, la cual tiene que “ser un espacio seguro y acogedor, donde los estudiantes se sientan cómodos para explorar ideas y expresarse” (Hooks, 1994, p. 63), dando importancia a las emociones de los estudiantes, ya que el aprendizaje es un proceso que involucra tanto la mente como el corazón.

Por último, la enseñanza debe fomentar la creación de una comunidad de aprendizaje, donde los estudiantes se sientan conectados y apoyados entre sí.

A la luz de estos autores, es que comienzo a hacerle preguntas a mi práctica docente, a la selección de temas, de textos, a la forma de plantear los procesos históricos. Me resulta importante pensar en la dinámica de la historia, la acción de los sujetos, el género de las personas que dan vida a la historia.

específicamente, me pregunto cómo enseñaría los temas que investigo en mis estudios doctorales, cómo se transfiere el conocimiento de la investigación científica a la práctica pedagógica.

Elijo los años 60 y 70 en Argentina, un escenario marcado por la crisis económica, el conflicto social y la inestabilidad política, años convulsionados. Ese tiempo de revuelta fue, como ha sostenido Sheila Rowbotham (1980) una oportunidad de resquebrajamiento del orden establecido que abrió un resquicio para que algunas mujeres (y miles de mujeres) intentasen transformar sus vidas. Rowbotham señala también, y es interesante traerlo a colación, que si las revoluciones abren, los procesos restauradores suelen ir acompañados de retrocesos y violencias que adquieren, respecto de mujeres y sujetos feminizados, formas específicas.

Veremos a continuación si pueden entramarse estos temas con las experiencias vitales de estudiantes de educación de adultos, si es un aprendizaje significativo en la actualidad poner en dialogo estos procesos de la historia reciente.

El pasado desde las lentes de la ESI. Experiencias de ESI e Historia Reciente en escuelas de adultos y adultas en Mendoza

Aquí abordaremos algunas reflexiones sobre el trabajo docente de Historia y la transversalización de la Educación Sexual Integral-ESI en una escuela de adultos y adultas. El Diseño Curricular Provincial de Mendoza, dispone de dos contextos problematizadores para trabajar los contenidos disciplinares de historia en segundo año de cursada, uno de ellos es Género y Asimetría, y el otro es diversidad y desigualdad. Desde estos dos contextos pensamos el período de la historia argentina reciente y a través de la experiencia pedagógica de entrecruzamiento de la ESI y la Historia Reciente he podido advertir algunas cuestiones, que me interesa presentar en esta oportunidad:

Mirar la Historia Reciente desde las lentes de la ESI nos permite corrernos de una perspectiva tradicional de la historia, lineal, neutra en términos de género, así como también nos posibilita problematizar el/los/as sujetos de la historia, las características, las dinámicas y transformaciones de poder en clave feminista o desde la perspectiva de género. Transversalizar la ESI con la historia reciente nos permite: Mirar el pasado teniendo en cuenta la perspectiva de género y feminista; dar cuenta de la construcción histórica del patriarcado; valorar la experiencia situada de mujeres, lesbianas, transexuales,

gays, y toda sexualidad elegida; construcción de una relato histórico que contribuya a una vida libre de violencias, que denuncia las opresiones pasadas y presentes desde una mirada antipatriarcal y anticolonial; que dé cuenta del largo recorrido de luchas desde estas perspectivas.

La propuesta de trabajo lleva por título “Los albores feministas en Mendoza en la década del 70”, y busca acercar a estudiantes de tercer año de CENS - Centro Educativo de Nivel Secundario de adultos³, al tema de los feminismos acuerpados por mujeres en Mendoza, en el contexto de amplia radicalización política de la clase trabajadora en los años 70.

El tema es planteado como una secuencia didáctica de tres módulos de 80 minutos cada uno, contenidos en una planificación que se ordena por medio de dos contextos problematizadores⁴, nombrados:

“*Trabajo-identidad*, el mundo del trabajo en la nueva configuración social, política y cultural”; y

“*Diversidad-desigualdad*, la diversidad sociocultural y desigualdad ayer y hoy”,

Estos contextos articulan con dos aprendizajes específicos del espacio curricular *Historia Argentina y Mundial*, donde serán desarrollados: uno, el análisis de los conceptos de trabajo, el papel del Estado y del mercado en cada coyuntura histórica del S XX, tomando las crisis cíclicas del

³ Jóvenes y adultos, y adultos mayores

⁴ Según Diseño Curricular Provincial para Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) las enseñanza de los espacios curriculares se agrupan en contextos problematizadores, que parten de los/as estudiantes.

capitalismo a nivel internacional y nacional. El otro, propone, los procesos de visibilización y conquistas de derechos sociales de grupos o colectivos históricamente excluidos en Argentina y Latinoamérica. Ambos aprendizajes dialogan con el tema y los recursos propuestos para el espacio curricular y coinciden con los abordados en el segundo encuentro de la diplomatura en historia reciente, donde fueron reseñadas lecturas para la comprensión de los mismos.

El interés por explorar las características de los feminismos de los 70 en Mendoza, se convierte en objetivo general de este trabajo, y específicamente, se propone: reconocer el contexto social y político de los primeros años de la década del 70 en la provincia; conocer las reivindicaciones de las mujeres trabajadoras y de las feministas en el periodo; y comparar las agendas feministas de ayer y hoy.

Para desarrollar estos objetivos se utilizará la metodología de aula taller, desde el enfoque cualitativo de las ciencias sociales y de la enseñanza de la historia, entendiendo la importancia de la enseñanza aprendizaje desde el dialogo situado, activo-participativo, en la educación de jóvenes y adultos.

Desde la concepción de educación de jóvenes y adultos y desde una perspectiva de Educación Popular, se comprende que tanto estudiantes como educadores/as son productores de conocimiento. Las actividades elegidas son el taller de observación de imágenes y el análisis comparativo, para las cuales se ha escogido dos recursos pedagógicos que son fuentes documentales de la época abordada.

El primer recurso corresponde a dos fotografías en el contexto del Mendozazo, abril de 1972; la primera, es una imagen de las maestras agremiadas en el Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación (SUTE) saliendo al encuentro de una columna de la CGT. La segunda imagen muestra a las mismas maestras siendo reprimidas por un carro hidrante Neptuno, marcándolas con agua y tinta verde/azul en la puerta de la sede del sindicato.

Este recurso será abordado desde la creación de una escena de visualización convocante, para mirar un momento de la historia reciente y revelar significados (Barthes, 1982), para ello se utilizará como instrucción para mirar una fotografía, el texto de Cora Gamarnik, que nos brindará la posibilidad de adentrarnos en el detalle de la escena en la imagen.

Y el segundo recurso corresponde al primer capítulo de la serie documental *A la sombra del Aconcagua* (2021), que versa sobre El Mendozazo. Con este recurso se indagará en como lo vivieron sus protagonistas, pero sobre todo se adentrará en la explicación de como lo transitaron las trabajadoras de la educación. Que transformaciones ocurrieron en sus subjetividades a partir de estas jornadas de lucha y movilización.

El tercer recurso es el boletín N° 2 del Centro de Investigaciones sobre la Mujer del Instituto de Acción Social y Familiar (CIM-IASYF), nota editorial y contratapa seleccionadas para el abordaje de la temática. El boletín se desarrolla en Mendoza en 1969, meses posteriores al Mendozazo. Con este material se dialogará sobre las continuidades de las agendas feministas, entre hoy y el pasado reciente.

El trabajo propone hablar de mujeres, maestras, trabajadoras y/o feministas en los 70 desde la historia reciente, lo cual ha sido abordado por diversas autoras a lo largo y ancho del país. Historiadoras de Buenos Aires, Córdoba, Rosario, y Mendoza han desarrollado diferentes enfoques en sus investigaciones, poniendo acentos en su proceso de radicalización política, en la agencia de las mujeres, el accionar de las trabajadoras, la relación de las mujeres y el feminismo, las traducciones, los viajes, la participación en organizaciones políticas, organizaciones armadas; todas siempre visibilizando nuevas protagonistas, procesos ocultos por la historia tradicional, proponiendo casi todos nuevos modos de ver la historia reciente de nuestro país.

En ese sentido, la introducción del libro colectivo *Los 70'* (2018) organizado por Alejandra Ciriza, Fabiana Grasselli y Laura Rodríguez Agüero, invita a correr el eje de centralidad puesto en Buenos Aires, ampliando la mirada hacia diferentes formas de construir feminismos, en distintos espacios territoriales del país:

En Rosario, la punta del iceberg asoma por el costado de las regulaciones de la sexualidad; en Córdoba, por los caminos ásperos de los desencuentros y malentendidos entre feminismos e izquierdas y las búsquedas e inquietudes de jóvenes universitarias; en Mendoza, en los resquicios abiertos por la teología de la liberación. (p. 16)

El trabajo plantea dialogar sobre los feminismos y sus acuerpamientos, sobre las mujeres que fueron mentoras de largas batallas por su emancipación, será desarrollado en un ámbito escolar, por ello, lo hará tomando como premisas, las recomendaciones de la ley 26.485 Ley de Educación Sexual Integral, por lo tanto, para mostrar este

periodo y a sus protagonistas se tomaran tres ejes: 1) el *respeto por la diversidad*, 2) y el *re-conocimiento de la perspectiva de género*, y 3) la *defensa de nuestros derechos*. Por ello, se realiza un uso inclusivo de las imágenes y el lenguaje, se potencia la elección de materiales y libros de texto inclusivos, se integra el saber y la contribución social e histórica de las mujeres u otras identidades de género en nuestra historia reciente local.

Los albores feministas en Mendoza en los 70

Un contexto convulsionado

El periodo que abarca las décadas del 60 y 70 en Argentina estuvo marcado por la crisis económica, el conflicto social y la inestabilidad política. Las mujeres que acuerparon el feminismo en distintos puntos del país lo hicieron en ese contexto de amplia radicalización política de la clase trabajadora (Ciriza, 2018; Rodríguez Agüero, 2013)

En el mencionado libro *Los 70*, sus autoras en su introducción definen este periodo:

(son) momentos, a menudo efímeros en la historia, en que se abren para los sectores subalternos y las mujeres ocasiones para una praxis revolucionaria, es decir, una praxis colectiva que modifica su experiencia del mundo y su percepción del tiempo.

Los años setenta fueron uno de esos momentos de crisis y experimentación revolucionaria durante el cual subalternos y subalternas buscaron hacer su propia historia a la manera en que alguna vez otros seres humanos habían buscado hacerla (Ciriza, 2018: 13)

Respondiendo al primer objetivo específico, en este apartado se mostrará cual era ese contexto de radicalización de la década del 70, teniendo en cuenta las variables económicas y políticas, poniendo énfasis en como advirtieron esos años los/as trabajadores/as, y en particular mujeres que se acercaron a los feminismos. Presentaremos la experiencia de las maestras del mendozazo y de las mujeres del Centro de Investigaciones sobre la Mujer-Instituto de Acción Social y Familiar (CIM-IASyF).

El contexto internacional se encontraba convulsionado, se desarrollaban los procesos revolucionarios en Cuba y Argelia, la puesta en marcha del Concilio Vaticano II y los debates religiosos de la Teología de la Liberación, el surgimiento de las Ciencias Sociales, el Mayo Francés, la interacción con textos que invitan a la revolución por medio de las armas (Fanon, Guevara, Debray), el derrocamiento de Salvador Allende en Chile.

En Argentina se sucederían los gobiernos autoritarios de la autodenominada “Revolución Argentina”, la continuidad de la proscripción del peronismo, el surgimiento del Movimiento de Sacerdotes del Tercer Mundo, los azos en Córdoba, Rosario, Mendoza, el retorno de Perón, el nacimiento de organizaciones político armadas, la creación de la Triple A (Alianza Anticomunista Argentina), el comienzo de la dictadura cívico-militar-eclesiástica con inicio en 1976.

La década del 60 y 70 conforman un periodo histórico bisagra de transformaciones en el modelo hegemónico de acumulación capitalista, vale decir que al analizar este período con la matriz teórica de los *modelos de acumulación* tenemos en cuenta sus características en el

devenir histórico. Como dice Susana Torrado, en su texto *El costo social del ajuste* (2010),

Es central la distinción de lapsos históricos definidos según los respectivos modelos de acumulación hegemónicos. Esta noción se asocia fácilmente con el corpus teórico desarrollado para dar cuenta de dos de las grandes dimensiones discernibles en los sistemas capitalistas: el régimen social de acumulación y el régimen político de gobierno. (Torrado, 2010, p. 9)

Así, mientras el régimen social de acumulación está conformado por elementos territoriales, poblacionales, instituciones y prácticas —de un momento determinado— que se dirigen al proceso de acumulación de capital y ganancias, el régimen político de gobierno es el conjunto de transformaciones que puede transitar un sistema político-institucional en un modelo de acumulación. Por lo tanto, un mismo modelo de acumulación puede contener dos formas político-institucionales distintas, puede reinventarse a sí mismo y desarrollarse tanto en gobiernos democráticos como en dictaduras. Según Susana Torrado el modelo de acumulación hegemónico desde 1945 hasta 1972 había sido el de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI), y a partir de 1976 el modelo fue el de apertura a la globalización económica internacional. Por ello, cuando abordamos el periodo estudiado podemos analizar la finalización de un modelo y el comienzo de otro, con las implicancias políticas y sociales que trajo, las decisiones políticas, las resistencias de la clase trabajadora y el costo social a largo plazo de estas transformaciones; así como también una sucesión de regímenes políticos de gobierno: algunos democráticos pero ilegítimos, como fueron los gobiernos de los radicales Arturo Frondizi (1958-1962) y de Arturo Illia (1963-1966), con el peronismo

proscrito; y dictaduras militares: la Libertadora (1955-1958) y La Argentina (1966-1973). Así mismo, el tercer gobierno peronista (1973-1976) y la posterior dictadura militar no modificaran el rumbo del modelo aperturista.

Los gobiernos planearon resolver la crisis de hegemonía del modelo de ISI con la aplicación de un modelo aperturista, de modo que los años de transición de modelo a modelo, podremos observar una serie de tenses y aflojes entre las estrategias de los sectores hegemónicos de empresarios y políticos para no perder poder, frente a la respuesta de los sectores de trabajadores/as y estudiantes, acentuando con más profundidad su radicalización.

El modelo de acumulación aperturista en el territorio latinoamericano se caracterizó por concentrar las riquezas, aplicar la violencia y la exclusión. Laura Rodríguez y otros autores sostienen que la crisis de hegemonía se resolvió con la puesta en marcha de un régimen que apuntó a la desarticulación del movimiento de protesta y a la superación de la crisis económica desatada en el sistema capitalista a nivel mundial a costa de los/as trabajadores/as y los sectores populares (Rodríguez, 2013). Crecieron el disciplinamiento y el empobrecimiento en igual proporción que la dependencia externa por toma de deuda.

Así mismo, comprendemos como Silvia Federici que la *acumulación*, ya sea primitiva o por desposesión es un proceso que se repite en cada etapa histórica, toda vez que el orden capitalista lo requiere:

Cada fase de la globalización capitalista, incluida la actual, ha venido acompañada de un retorno a los aspectos más violentos de la acumulación primitiva, lo

que demuestra que la continua expulsión de los campesinos de la tierra, la guerra y el saqueo a escala global y la degradación de las mujeres son condiciones necesarias para la existencia del capitalismo en cualquier época. (Federici, 2004, p. 24)

Como explica Seoane, Marx denuncia que

la violencia se constituye ella misma en una potencia económica de esta “modernización”, en una necesidad propia del proceso de acumulación capitalista en curso. De esta forma se vincula el despojo con la violencia, que se expresa y se extiende al sistemático uso de la coacción para garantizar el ejercicio del despojo, a las formas autoritarias que asume el control de la autoridad política y al incremento de las formas de violencia y sometimiento de ciertos grupos sociales, particularmente de las mujeres bajo un reforzamiento del patriarcalismo social. (Seoane, 2009, p. 8)

En el año 1966 fue destituido el presidente Arturo Illia y comenzó la autodenominada Revolución Argentina, con la Constitución Nacional suspendida, en su lugar se colocó un Estatuto para el proceder dictatorial, se dio continuidad a la proscripción del peronismo acaecida durante el gobierno de facto de *La Libertadora*, y se desarrollaron los proyectos económicos y sociales a corto plazo.

El plan general de la Revolución Argentina abarcó tres fases sucesivas: el momento económico, el momento social y el momento político. Con este plan se quería lograr por un lado que se destrabara la economía dando vuelo a la industrialización, acabando con la inflación. De esa forma se pasaría al segundo momento, el social, con la

redistribución de la riqueza en la lógica del derrame⁵, superando los conflictos sociales. Así se llegaría al tercer y último momento donde se llamaría a elecciones democráticas, y se comenzaría con un régimen político sin antinomias, quedaría suprimida la dicotomía peronismo-anti peronismo. Lo cual no ocurrió.

El economista Adalbert Krieger Vasena fue quien implementó el proyecto de reactivación llamado *Plan de Estabilización y Desarrollo Económico*, la reactivación económica significaba la liberación de los mercados y la afluencia de capitales extranjeros la cual daría paso a un segundo momento, el social, que era pensado como una etapa de redistribución. Pero este no llegó, no solo por la propia naturaleza del sistema de acumulación capitalista, sino también por la aceleración de los conflictos sociales, impulsados desde las organizaciones obreras, y la izquierda organizada; y afianzados en la resistencia a la represión por parte del estado de los derechos, derechos gremiales y las huelgas.

Argentina fabricaba auto partes que se requerían para el consumo interno, pero con la inversión extranjera; se dependía de Ika-Renault o de Fiat para el desarrollo de la industria. La dependencia económica se sumaba a la dependencia política de la Doctrina de Seguridad Nacional

⁵ Teoría Liberal del derrame: Concepto asumido por las teorías del crecimiento optimista de las décadas del '50 y '60, según la cual los frutos del crecimiento penetran en las capas más carenciadas a través de las fuerzas del mercado, en virtud de una mayor demanda de mano de obra y aumentos en la productividad y los salarios. Aún cuando los mercados fueran insuficientes para generar estos efectos, el crecimiento resultaba ser la base económica necesaria para que los gobiernos pudieran reducir la pobreza con medidas destinadas a corregir la distribución del ingreso implementando un sistema impositivo progresivo y de prestaciones sociales para los más carenciados.

impuesta desde EEUU con anuencia de los gobiernos militares, y esto repercutía fuertemente entre los sectores más organizados y combativos.

Las experiencias de los *azos*, se desarrollaron en este periodo, El Cordobazo, el Rosariazo, el Mendozazo. Estas primaveras de los pueblos en territorio argentino, pusieron fin a los planes de la dictadura de Onganía y precipitó las diferencias entre Levingston y Lanusse. El gobierno del último se caracterizó por la puesta en marcha del Gran Acuerdo Nacional-GAN, y por la radicalización de la acción de las organizaciones armadas.

En Mendoza durante este periodo el gobierno provincial fue ejercido por varios interventores federales: los generales Tomás Caballero, José Blanco, Ramón Díaz Bessone, el ingeniero Francisco Gabrielli y el doctor Félix Gibbs.

En abril de 1972, se desarrolló el estallido social conocido como el "Mendozazo", ese día la CGT local había convocado a una marcha de protesta sobre la Casa de Gobierno. Las maestras convocadas por el SUTE, se congregaron en la sede del sindicato en calle Montevideo de Ciudad, quienes prontamente fueron reprimidas por las fuerzas policiales con gases lacrimógenos y carros hidrantes con tinta verde, que mancharon marcando los guardapolvos blancos de las docentes. Simultáneamente, columnas de trabajadores se dirigieron desde distintos puntos de la ciudad y de los departamentos del Gran Mendoza, hacia la Casa de Gobierno. Vecinos organizados frente al aumento de la luz, y canillitas en sus bicicletas se concentraron en el Parque Cívico. Una vez allí apedrearon el edificio del Poder Ejecutivo, prendieron fuego a varios autos y colectivos de pasajeros, hicieron barricadas con materiales encontrados

en las calles, lo cual trajo aparejada más represión policial, del ejército y la gendarmería. (Scodeller, 2010; Baraldo, 2006; Rodríguez Agüero, 2013)

La ciudad fue declarada "zona de emergencia" por el Poder Ejecutivo Nacional y, horas después, se estableció el estado de sitio. Además de las graves consecuencias materiales y vidas humanas que se perdieron en este acontecimiento, fue el desencadenante de una crisis política institucional que culminó con la renuncia del gobernador Gabrielli, y de la suspensión del aumento de las tarifas.

Los militares para intentar poner fin a estas experiencias de radicalidad y a la crisis política, llamó a elecciones para el 11 de marzo de 1973, tanto en el orden nacional como provincial se impuso el Frente Justicialista de Liberación. El gobernador electo Alberto Martínez Baca asumió sus funciones el 25 de mayo de 1973 (Álvarez, 2010, p. 89). La experiencia de radicalidad no cesaría.

Las maestras

Las maestras fueron protagonistas en el azo cuyano, junto miles de vecinos/as, cientos de canillitas, multitud de jóvenes estudiantes, y gremios encabezando columnas y movilizaciones. Una foto emblemática, es la foto de las maestras reprimidas con agua verde que marcó sus guardapolvos blancos, con la intención de señalarlas quizás. Lo cierto, es que a través de los testimonios de las trabajadoras de la educación sabemos que ese acontecimiento "las marcó" y fue una bisagra para sus experiencias docentes y de vida.

Laura Rodríguez Agüero, en su artículo llamado Maestras y madres. Género y lucha docente en el post Mendozazo, 1972-1973 (2014), explica como el trabajo docente hasta aquellos años es entendido como apostolado y como extensión del rol maternal de las mujeres, desde la comprensión de la división sexual del trabajo, y como protagonizar el mendozazo transformó su subjetividad:

Sin embargo, en este periodo las maestras recorrieron un camino acelerado de radicalización gremial, pero también política, en el que fueron desarrollando una tradición de lucha que las aproximó a la clase obrera.

Las consecuencias en el magisterio de la división sexual del trabajo, la idea de la maestra-madre y la concepción de que la docencia no era un trabajo, sino una profesión, explican en parte las constantes tensiones de la condición docente a lo largo del siglo XX, a la vez que dan cuenta de las dificultades de los/as maestros para reconocerse como trabajadores/as, ya que los núcleos de sentido de lo femenino, muchas veces entraban en contradicción con las prácticas obreras propias de las organizaciones gremiales. (Rodríguez Agüero, 2014, p. 21)

Según la autora:

- Las maestras vivieron en este periodo en los bordes de su socialización como mujeres con sus consecuentes roles de cuidadoras; pero también transitaban nuevas experiencias, de lucha y organización.
- Las maestras mendocinas protagonizaron la mayor cantidad de huelgas y manifestaciones del período, realizaron la mayor cantidad de plenarios y asambleas y destituyeron y propusieron a varios ministros de Educación.

- Las condiciones materiales en que vivían las maestras no coincidían con la idea de la docencia como la de un sector compuesto por profesionales de clase media y apóstoles de la educación.
- El Mendozazo fue gran catalizador, que las empujó a definirse como trabajadoras a la vez que les permitió traer a ese presente sus genealogías de lucha que se remontaban a las primeras décadas del siglo XX.
- Su lucha incluía reivindicaciones laborales y de tipo político-ideológicas. Uno de los debates más acalorados fue la creación de jardines maternos, que trajo la oposición de sectores de la derecha mendocina, quienes esgrimían que estas instituciones colaborarían en la emancipación de las mujeres trabajadoras. Las docentes afirmaban que era el motivo principal de su creación.

Primeras indagaciones feministas

Los feminismos en los 70 en Mendoza provienen de los sectores de la religiosidad liberacionista, es decir de la red de ecuménicos/as, de cristianas y cristianos liberacionistas y del movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (MSTM). La experiencia del Instituto de Acción Social y Familiar-Centro de Investigación sobre la Mujer que abordaremos con su segundo boletín, nace al calor de la radicalización que caracterizó esos años, por lo cual podemos ver los tópicos que ponen en debate, aquellos que consideraron los motivos de la opresión patriarcal de las mujeres:

- La división sexual del trabajo en el orden patriarcal. La reclusión de las mujeres en el ámbito privado con tareas cuidado y reproducción de la vida.

- La cosificación de las mujeres. Las mujeres como objetos de adorno, estereotipadas. Con roles pre establecidos.

Plantearon como necesario:

- Reconocer la existencia del sistema patriarcal como construcción cultural e histórica
- Reconocerse como mujeres oprimidas junto a varones dentro del capitalismo y del patriarcado
- Adquirir conciencia de su situación y trabajar en la emancipación a través de la formación política individual y colectivamente en el trabajo en comunidad.

La agenda de la organización se desarrolla entre el año 1968 y 1974, oscilando entre la construcción de espacios de formación, lecturas de las principales referencias feministas, difusión de sus debates por medio de publicaciones⁶, trabajo comunitario en escuelas y barrios del Gran Mendoza.

El CIM nace en el contexto argentino, entre 1965 y 1975 cuando nacen organizaciones feministas: espacios de estudio y debates por fuera de las organizaciones políticas más renombradas. En 1970, la Unión Feminista Argentina (UFA) abrió el camino y funcionó también como una organización federativa para otros grupos como Muchacha

⁶ EL CIM-IASyF publicó el libro *Opresión y marginalidad de la mujer en el Orden Social Machista* (1972), producto de sus debates y la formación iniciada en 1968; cuyos autores/as fueron Norma Zamboni, Anabella Yañez, Ezequiel Ander-Egg, Enrique Dussel, Jorge Gissi.

Elaboran un boletín periódico para invitar y dar a difundir entre organizaciones sus principales debates; y colaboran en 1973 en el Boletín de la Asociación Bancaria con dos notas: *La comunidad IASYF y Liberación o dependencia de la mujer en la actual estructura capitalista*.

y el grupo Nueva Mujer. Entre 1972 y 1975 nacieron el Movimiento de Liberación Femenina luego llamado Organización Feminista Argentina (OFA), el Movimiento Feminista Popular (MOFEP, ligado al FIP, que más tarde se transformó en CESMA), y la Asociación para la Liberación de la Mujer Argentina (ALMA). En 1975, a raíz del Año Internacional de la Mujer declarado por la ONU, todas estas organizaciones formaron el Frente de Lucha por la Mujer (FLM).

Todas estas organizaciones nacen en el contexto de radicalización política de la Argentina, y cada una de ellas se dedica a debatir, difundir y multiplicar las adhesiones al feminismo.

Agendas comunes de ayer y hoy

Algunas autoras feministas, buscan reconstruir las genealogías de mujeres, y de las organizaciones feministas en la historia reciente, entendiéndola como historia de la subalternidad.

En este trabajo se propone mirar conectando 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. Entendiendo que la relación pasado-presente provoca entre otras cosas pensar ciertas continuidades, y al analizarlas desde las *experiencias*, hace posible que podamos reconstruir pasados poco estudiados, los pasados fragmentados, silenciados.

La historia de la opresión/liberación de las mujeres se puede mirar desde distintas perspectivas: desde las

continuidades, o las rupturas, desde las luchas persistentes, o desde lo que aun no se ha logrado.

Transitamos una joven historia de emancipaciones, nuestro derecho al voto aun no cumple 80 años, y nuestro derecho al aborto recién transita el 3er año. Por eso, las agendas de las organizaciones de ayer y hoy no difieren mucho, porque lo que se resiste a la transformación, es el sistema patriarcal.

Palabras finales

Como señalamos al comienzo de este capítulo, este trabajo es una búsqueda por repensar la enseñanza del pasado reciente desde una mirada que ponga en dialogo y tensión algunos aspectos del pensamiento complejo, dando cuenta con ello, la complejidad humana, la enseñanza de su condición como humanidad, su diversidad y su autonomía. Hemos abordado la propia practica de enseñanza, se toman los aportes de la ESI, dentro de los diseños y lineamientos curriculares y los textos de pedagogas que nos convocan a pensar en la misma dirección que Morin, y dotar a la práctica pedagógica de una perspectiva compleja e integral del sujeto que aprende y también de aquel que estudiamos.

En una primera etapa, buscamos las similitudes de conceptos de Morin sobre la enseñanza de la condición humana y su autonomía, y pedagogías críticas con perspectiva de género, los textos pedagógicos de la autora bell hooks, en busca de dos tópicos: la complejidad humana, y la importancia de la interdisciplinariedad. A

partir de esta búsqueda pudimos advertir la semejanza en sus enfoques educativos, y sus horizontes pedagógicos.

En una segunda etapa, revisamos los diseños curriculares de ciencias sociales e historia de adultos/as, a la luz de los conceptos de los autores, y cruzamos esos resultados con algunos ejes y propósitos formativos de la ESI. Allí pudimos encontrar contextos problematizadores que engloban la enseñanza de la historia en situaciones cotidianas que vivencian nuestro estudiantado: diversidad, desigualdad de género, asimetrías, trabajo, etc.

La tercera etapa, aborda el encuentro pedagógico (clase) con una temática de la historia reciente local: la participación política de las mujeres en la década del 70, en Mendoza; en este encuentro señalamos la articulación de los conceptos y posibles miradas y abordajes propios de la historia.

Nuestra aproximación de sentido planteada para este trabajo, señala que poner en valor la construcción de un conocimiento del pasado reciente desde las lentes que propone la Educación Sexual Integral significa mirar el pasado teniendo en cuenta una perspectiva compleja de la humanidad. Conlleva algunas decisiones al momento de seleccionar los objetos y sujetos de la historia, sus finalidades, las razones de su enseñanza: mirar el pasado teniendo en cuenta la perspectiva de género, valorar la experiencia situada de mujeres, y toda sexualidad elegida; construcción de una relato histórico que contribuya a una vida libre de violencias, que denuncia las opresiones pasadas y presentes desde una mirada antipatriarcal y anticolonial; que de cuenta del largo recorrido de luchas desde estas perspectivas.

Mirar la Historia Reciente desde las lentes de la ESI nos permite corrernos de una perspectiva tradicional de la historia, lineal, neutra en términos de género, así como también nos posibilita problematizar el/los/as sujetos de la historia, las características, las dinámicas y transformaciones de poder en clave no sexista, antipatriarcal, y desde la perspectiva de género.

Referencias

Álvarez, Yamile (2008). La juventud mendocina y los inicios de la radicalización (1966-1973), En: Álvarez, Y. (comp.) *De la Revolución Argentina a la caída del gobierno constitucional en Mendoza (1966-1976)*. Editorial Aguirre.

Baraldo, Natalia.(2006) *Mendoza '70, tierra del sol y de luchas populares*.Manuel Suárez Editor, 2006.

Barthes, Roland (1982). *Retorica de la imagen. Lo obvio y lo obtuso*, Paidós.

Cabnal, Lorena, (2010) *feminismos comunitarios*. ACSUR, Las Segovias.

Ciriza, Alejandra. (2009) *Intervenciones sobre ciudadanía de mujeres, políticas y memoria. Perspectivas subalternas*. Feminaria Ed.

Ciriza - Grasselli - Rodríguez Agüero (2018) *Los 70, Lecturas sobre la centralidad de la política en un tiempo disruptivo*, EDIUNC.

Ciriza, A; Rodríguez Agüero, L. (2015) La revancha patriarcal. Cruzada moral y violencia sexual en Mendoza (1972-1979) *Avances del Cesor*, V. XII, N° 13, Segundo semestre 2015, pp. 49-69. ISSN 1514-3899 / ISSN 2422-6580 - <http://web2.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/AvancesCesor/index>

Diseño curricular provincial (2017), EPJA, Mendoza. <https://www.mendoza.edu.ar/diseño-curricular-de-educación-permanente-de-jóvenes-y-adultos-nivel-secundario/>

Federici, S. (2004) *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Traficantes de sueños, <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Caliban%20y%20la%20bruja-TdS.pdf>

Feliz, M. (2004). Conflicto de clase, salarios y productividad. En: Boyer, R. y Neffa J.C.: (coordinadores), *Conclusiones de la crisis argentina (1976-2001), Lecturas institucionalistas y regulacionistas*. Miño y Davila Editores.

Gamarnik, C. (2018). *Instrucciones para ver una fotografía*. Lobo Suelto, <https://www.fcedu.uner.edu.ar/wp-content/uploads/2018/05/Instrucciones-para-mirar-una-fotograf%C3%ADa.pdf>

Gordillo, Mónica (2007). "Protesta, rebelión y movilización: de la resistencia a la lucha armada". En: James, D.: *Nueva Historia Argentina*. Editorial Sudamericana.

Grasselli - Rodríguez Agüero, I. (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.

Hooks, Bell (1994). *Enseñar a transgredir*. WMF, Martinfontes.

James, Daniel (2006) *Nueva Historia Argentina*. Editorial Sudamericana.

Morin, Edgard (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa

Nari, M. (1996). Abrir los ojos, abrir la cabeza: el feminismo en la Argentina de los años 70. En *Feminaria* (Buenos Aires) Año 9, N° 18-19, noviembre.

PNESI: *Materiales producidos por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral 2008-2021* https://cdn.knightlab.com/libs/timeline3/la/test/embed/index.html?source=139r0EEIT3qjb36AOg9henvhBnjQr7P0Ef9WkMgyHOPk&font=Fjalla-Average&lang=es&initial_zoom=1&height=650

Rodriguez Agüero, Eva Gabriela; Ciriza, Alejandra Graciela (2012). Viajes apasionados: Feminismos en la Argentina de los 60 y 70; Tânia Navarro Swain; Labrys. *Etudes Feministes / Estudos Feministas*; 22; 7-2012; 1-25

Rodriguez Agüero, L. (2013). *Ciclo de protestas, experiencias organizativas y represión paraestatal: Mendoza, 1972-1976* [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.889/te.889.pdf>

Rowbotham, S. (1980) *Mujeres, resistencia y revolución*. Tribuna Feminista. Pluma ediciones.

Seoane, J. (2012). Neoliberalismo y ofensiva extractivista. Actualidad de la acumulación por despojo, desafíos de Nuestra América". En *Theomai* 26, segundo semestre, Buenos Aires, Argentina

Thompson, E. P. (2001) *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. <http://es.scribd.com/doc/43616261/Thompson-Edward-La-formacion-de-la-clase-obrera-en-Inglaterra>

Torrado, S. (2010). *El costo social del ajuste*. EDHASA.

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*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6477/ev.6477.pdf

Vasallo, Alejandra (2005). Las Mujeres dicen basta: Feminismo y movilización política de los 70 en Andújar y otras, *Historia, Género y política en los '70*. Feminaria

Recursos utilizados:

Fotografías muestra instantáneas del mendozazo

Fragmento de *boletín de cim-iasyf*, n°2, Mendoza, 1969.

Sepulveda, F., (2021) *A la sombra del Aconcagua* - Capítulo 1: El Mendozazo (24') <https://www.youtube.com/watch?v=O6lRV0XKrq8>

Anexos

Actividad de transferencia con estudiantes/comunidad

TITULO DE LA SECUENCIA:

LOS ALBORES FEMINISTAS EN LA HISTORIA RECIENTE DE MENDOZA

Autora: Natalia Naciff

Curso: 3er. Año / Tiempo: 3 módulos de 80' c/u

Objetivos Generales y específicos

Objetivo general

Explorar las características de los feminismos de los 70 en Mendoza.

Específicos

- Reconocer el contexto social y político de los años primeros años de la década del 70 en la provincia.
- Conocer las reivindicaciones de mujeres trabajadoras y de feministas en los 70 en el territorio provincial.
- Comparar las agendas feministas de ayer y hoy.

Metodología

Para desarrollar estos objetivos se utilizará la metodología de aula taller, desde el enfoque cualitativo de las ciencias sociales y de la enseñanza de la historia, entendiendo la importancia de la enseñanza aprendizaje desde el dialogo situado, activo-participativo, en la educación de jóvenes y adultos.

Cuadro 1: secuencia didáctica elaboración propia

ESPACIO CURRICULAR: HISTORIA ARGENTINA Y MUNDIAL	TEMA: El feminismo acuerpado por mujeres en Mendoza, en el contexto de amplia radicalización política de la clase trabajadora en los 70.	CONTEXTOS PROBLEMATIZADORES: "Trabajo-identidad, el mundo del trabajo en la nueva configuración social, política y cultural"; y "Diversidad-desigualdad, la diversidad sociocultural y desigualdad ayer y hoy"
APRENDIZAJES	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Análisis de los conceptos de trabajo, el papel del Estado y del mercado en cada coyuntura histórica del S XX, tomando las crisis cíclicas del capitalismo a	Reconocer el contexto social y político de los años primeros años de la década del 70 en la provincia	Recurso 1 Observar dos fotografías de las maestras en el mendozazo, en forma colectiva. Siguiendo las "Instrucciones..." leídas por la docente. Dialogar sobre lo observado y escuchado en forma conjunta.

		Puesta en común.
--	--	------------------

ACTIVIDADES PARA RECURSO 1

Observen las siguientes fotografías de maestras durante el mendozazo en abril de 1972, en forma conjunta. Sigan las instrucciones leídas por la docente.



Imagen 1: Maestras salen al encuentro de la CGT, Diario Mendoza, 6 de abril de 1970.



Imagen 2: Maestras del sindicato del Magisterio durante las jornadas de protesta, Diario Mendoza, 6 de abril de 1970.

Instrucciones para mirar una fotografía

Analizar la fecha, estudiar el acontecimiento fotografiado, las razones por las que se produjo, lo que estaba en juego, lo que quedó al margen, lo que se ganó o perdió. Mirar lo que pasa dentro de la foto. Analizar su forma. Sus planos, sus ángulos, su composición, sus puntos de fuga, sus colores, sus luces y sombras. Ver los personajes u objetos que están presentes. Ver las poses, los detalles. Ver los actores primarios y los secundarios. Ver lo que está en primer plano. Ver lo que no está en primer plano. Ver las figuras centrales y el fondo. Ver qué está iluminado, ver qué queda a oscuras. Ver el instante capturado. ¿Es una excepción? ¿Es parte de una rutina? ¿Es algo excepcional? Ver si es única o una de miles. Mirar las miradas. ¿A quién miran? ¿Hacia dónde miran? ¿Se miran entre sí? ¿Qué no pueden ver? Mirar lo que está en el cuadro. Mirar lo que queda fuera de cuadro. ¿Qué eligió captar el fotógrafo? ¿Qué eligió que quede afuera? ¿Qué no pudo o no quiso incluir en la imagen? Ampliar la foto y recortarla. Mirarla por pedacitos. Reencuadrarla. Ver quiénes están dentro de la foto. ¿Qué les pasa? ¿Qué hacen allí? ¿Qué sabemos de ellos? ¿Por qué están ahí? Mirar lo que la foto dice, grita o susurra. Mirar lo que la foto calla, oculta o no dice. Mirar los textos que la acompañan. Pensar los textos que podrían acompañarla.

(...) Pensar si vale la pena mostrarla. Y pensar ¿dónde? ¿De qué manera? En la pared de un museo, en un muro de Facebook, en la

pared de una escuela, en la pared de una calle... ¿Por qué mostrarla? ¿Por qué esa y no otra de las miles y miles que existen? ¿Esa sola o con otras? Preguntarse: ¿Qué transporta la foto? ¿Qué conserva? ¿Qué guarda? Compararla con otras. Del mismo día, del mismo autor, de otro autor, del mismo tema, de las mismas situaciones, de otras situaciones. Contrastarla. Ponerla en relación, en serie. Escribir su historia. Ver qué sintetiza, qué simboliza, qué indica. Ver si es huella, vestigio o rastro. Ver qué llama enciende, que vacío deja, cómo punza. Pensar si es un testimonio, un documento, un agujijón o una ráfaga de luz. (Cora Gamarnik, 2018, p. 1)

Dialogar sobre lo observado y escuchado en forma conjunta.

Realizar una búsqueda rápida en internet, de las nociones sobre el Mendocino. (Opción sin internet: salir a los demás cursos, dirección, cocina o preceptorías y preguntar sobre el mendocino).

Dialogar sobre las nociones en forma conjunta. Responder si hay una sola noción, o más sobre lo ocurrido, si es algo muy conocido, poco enseñado, o si es algo olvidado.

Retomar lo observado y anotar en la carpeta 6 respuestas de las "Instrucciones..." por cada fotografía que observamos. Por ejemplo: *Ver los personajes u objetos que están presentes. Ver las poses, los detalles.* En la foto 1 se observan a las maestras en la calle saliendo al encuentro de trabajadores de la CGT. Se ve un cartel, mucha gente en la calle, una movilización. Las poses son de protesta, canticos y gritos.

ACTIVIDADES PARA RECURSO 2

1. Analizar en forma conjunta material audiovisual referido Mendocino en relación al contexto de radicalización política de la época.

Datos del recurso audiovisual: A la sombra del Aconcagua - Capítulo 1: EL MENDOZINO (24')

Entrevistas a la socióloga Inés Lucero Belgrano; el estudiante y militante de los 70s Roberto Vélez; el ex trabajador de Bodegas Giol Ernesto Tejada; el dirigente estudiantil de los 70s Juan Carlos Carrizo; la referente del Movimiento Ecuaménico por los Derechos Humanos (MEDH) Elba Morales; el ex dirigente ferroviario Horacio Narvarte; la ex dirigente docente Cora Cejas; el periodista Manuel Corominola; el sociólogo Carmelo Cortese. Producido por El Generador para Canal Encuentro. Dirigido por Rodrigo Sepúlveda. Producción: Belén Faiozzo

Ver aquí: <https://www.youtube.com/watch?v=O6lRV0XKrqs>

2. Dialogar sobre lo observado en el video en forma conjunta. Responder en forma oral ¿Qué cuenta el corto? ¿Quiénes aparecen hablando sobre el mendozazo? ¿qué lugares, barrios o zonas nombran? ¿conoces alguno/os? ¿qué enseñanzas dicen los/as protagonistas dejó el mendozazo?
3. Participar de una explicación dialogada sobre el accionar de trabajadoras durante el mendozazo: El proceso de radicalización de las maestras. A medida que se avanza en la explicación se van construyendo características que podrán ser copiadas o retomadas en la siguiente consigna.



Presentación de Genially en el QR

4. En grupos de 4 personas, resolver una guía de análisis sobre el mendozazo, teniendo en cuenta el video observado y la explicación:
5. Después de escuchar la explicación y ver el corto ¿qué creen que fue el Mendozazo? ¿En qué lugares se desarrolló?
6. ¿Qué lugar tuvieron las maestras como trabajadoras en las jornadas de abril de 1972?
7. ¿Cuáles fueron las transformaciones que vivieron las maestras luego de su participación en la pueblada?
8. ¿Qué otros/as protagonistas tuvo el Mendozazo? Mencionalos/as.
9. Nombra al menos dos consecuencias o resultados que se lograron gracias al Azo mendocino.
10. ¿Qué enseñanzas dejó el mendozazo según los protagonistas del corto?
11. Realizar una puesta en común oral de la guía.

ACTIVIDADES PARA EL RECURSO 3

La docente presentará que fue el CIM-IASYF, qué características tuvo como organización. Quiénes lo integraron, cuáles fueron sus publicaciones.

1. Leer en forma grupal el texto sobre el CIM. Pensar la lectura intentando responder ¿cuál era el objetivo de esas mujeres? Marcar las palabras que desconozcas, anotarlas.

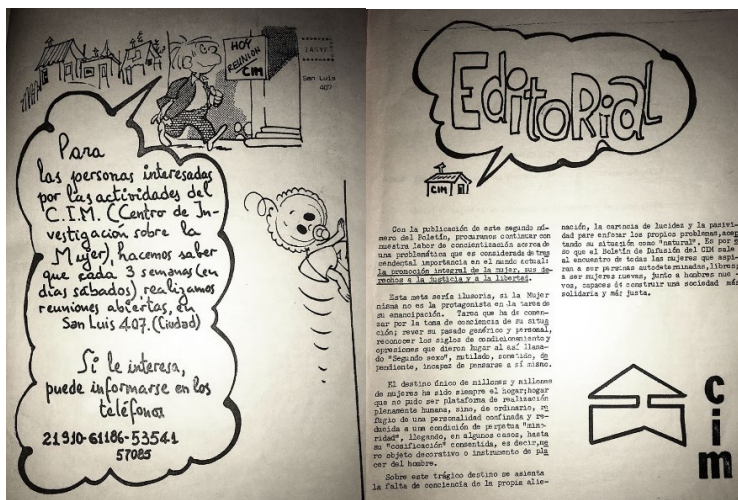


Imagen 3 y 4: Boletín del CIM, (1969) portada y contratapa, N° 2.

2. Construir en forma conjunta a partir del uso del diccionario los conceptos desconocidos. Anotarlos en la carpeta.

En grupos de 3 o 4 personas, analizar lo expresado en el Boletín del CIM, respondiendo estas preguntas:

- ¿En qué contexto escriben su boletín las chicas del CIM?
- ¿Cuál es la opresión de las mujeres según el CIM?
- ¿Cómo se puede emancipar la mujer según lo expresado en el boletín?
- ¿A quiénes se dirigían las mujeres del CIM? ¿A quiénes invitan a participar? ¿cómo y dónde se las podía encontrar?

ANOTAR LAS RESPUESTAS EN PAPELOGRAFOS (afiche o cartulina) PARA QUE EL RESTO PUEDA OBSERVAR LAS RESPUESTAS.

3. Participar de un diálogo interactivo sobre reivindicaciones feministas hoy. Para ello, responder las siguientes preguntas:

¿Cuál es la opresión de las mujeres hoy, según ustedes? ¿Cómo se puede emancipar la mujer hoy? ¿A quiénes se dirigían ustedes hoy para hablar sobre emancipación? ¿A quiénes invitarían a participar para hablar de esas temáticas? ¿cómo y dónde se les podría encontrar?

4. Puesta en común, con papelógrafos

Enseñar historia en la era de la Inteligencia Artificial

María Fernanda Samsó

Universidad Nacional de Cuyo

Argentina

mfsamso@ffyl.uncu.edu.ar

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

El lanzamiento al público de ChatGPT el 30 de noviembre de 2022 generó una revolución a nivel mundial. Este modelo de inteligencia artificial (IA) desarrollado por OpenAI, fue puesto a disposición de los usuarios con una versión gratuita accesible a través de su sitio web, lo que permitió una exploración sencilla desde cualquier dispositivo y para múltiples destinos.

Muchos vieron en la IA un potencial revolucionario para la productividad y la comunicación digital, pronosticando mejoras significativas en diversos sectores, desde la educación hasta el servicio al cliente. Sin embargo, también surgieron preocupaciones sobre su uso indebido, especialmente en la generación de desinformación y violaciones de la privacidad.

Esta irrupción de la inteligencia artificial en la vida de los usuarios, pareció un evento repentino y de quiebre con respecto a las tecnologías digitales que cotidianamente utilizábamos. Incertidumbre, resquemor, curiosidad y una gran variedad de emociones encontradas expresaban las opiniones en las redes.

En el plano educativo, los especialistas se pronunciaron a favor y en contra de la inteligencia artificial al facilitar el trabajo docente en la creación de contenidos didácticos y recursos educativos. Así por ejemplo, el investigador Neil Selwyn (2020) asegura que las tecnologías como ChatGPT podrían democratizar el acceso al conocimiento, pero también podrían intensificar las desigualdades educativas al desplazar a los educadores humanos y reforzar prácticas de enseñanza estandarizadas (2020). Otros como la periodista y especialista en datos Karen Hao (2021) opinan que "la integración de IA en la educación podría mejorar la personalización del aprendizaje y ofrecer retroalimentación instantánea, pero es crucial abordar los desafíos éticos y asegurar que los estudiantes desarrollen habilidades críticas de pensamiento".

Los historiadores no quedaron exentos a evaluar los beneficios de esta nueva tecnología en su disciplina. El impacto más evidente tiene que ver con el potencial análisis de grandes cantidades de datos y poner en evidencia patrones y relaciones. (Armitage, 2019; Milligan, 2019).

Pero no solo esta vuelta a la cliometría es la que pone a los historiadores a analizar los potenciales de la IA. También se plantean desafíos significativos para la epistemología histórica "al alterar las metodologías tradicionales de investigación y cuestionar la centralidad del historiador como intérprete único de la historia" (Hartog, 2020, p. 45).

Más allá del impacto en la metodología y epistemología de la historia, la irrupción de la IA nos interpela a profundizar en los cambios tecnológicos de los últimos cien años y su relación con el contexto cultural.

La historia como disciplina se debe a una reflexión teórica sobre la relación entre humanos y tecnologías en un horizonte temporal de larga duración. Estudiar las tecnologías es esencial para comprender el devenir histórico, ya que a través de ellas podemos descubrir cómo influyen en nuestras estructuras sociales y nuestra cultura.

Una arqueología de las interfaces

La arqueología de las interfaces estudia la evolución de la interacción entre humanos y tecnología. Este campo analiza cómo las interfaces tecnológicas, desde herramientas primitivas hasta computadoras modernas, han redefinido la condición humana y nuestra comprensión de nosotros mismos. Examina cómo estas interacciones transforman las estructuras sociales y la identidad humana, destacando la desaparición de la frontera entre humanos y máquinas.

A partir de los años ochenta, diferentes voces académicas manifestaron su preocupación por la ausencia de los objetos o las cosas o la tecnología en los estudios sociales. Podemos citar al reconocido filósofo Michel Serres (1995), quien señala que aunque la esencia de la humanidad comienza con las cosas (los animales no tienen cosas), éstas no poseen papel alguno en el estudio de la humanidad.

En los últimos años se han publicado numerosos estudios sobre la repercusión del desarrollo tecnocientífico en la identidad del ser humano, podemos mencionar la teoría de la arqueología simétrica (Witmore, 2007; Olsen, 2010; Shanks, 2007). Es un enfoque en arqueología que busca tratar a los seres humanos y los objetos con igualdad

ontológica. Esta perspectiva sostiene que los objetos no son simplemente pasivos, sino que desempeñan roles activos en las relaciones sociales y culturales. Inspirada por la teoría del actor-red, la arqueología simétrica desafía las jerarquías tradicionales entre sujetos y objetos, enfatizando la agencia de los artefactos y su influencia en las redes humanas. "La arqueología simétrica redefine nuestra comprensión de la materialidad, destacando cómo los objetos configuran y son configurados por las prácticas humanas" (Witmore, 2007, p. 22).

Entonces, cuando nos referimos a *cosas*, la arqueología simétrica apela a una noción de lo material, "como algo que siempre se convierte en trascendental, siempre se deja de lado, y en la que el papel de las cosas nunca es el de ser ellas mismas, sino siempre el de representar algo más." (Olsen, 2007, p. 287)

También podemos mencionar la obra del historiador Bruce Mazlish (1993) quien asegura que la intersección entre humanos y máquinas ha definido y redefinido la condición humana a lo largo de la historia. Esta relación nos obliga a reexaminar lo que significa ser humano y cómo las tecnologías son parte de esta definición. Mazlish profundiza en la relación entre naturaleza y artefactos, para desembocar en un presente en que este vínculo se ha convertido en eje vertebral de la cultura y la identidad.

En las primeras líneas de su libro *La cuarta discontinuidad* (1993), el profesor del MIT propone:

Hablando con claridad, ahora estamos llegando a darnos cuenta de que los seres humanos y las máquinas creadas por ellos forman un continuo, y los mismos esquemas conceptuales que sirven para explicar el funcionamiento

del cerebro explican también el funcionamiento de una «máquina que piensa». El orgullo humano, acompañado por el rechazo, o duda, a la hora de reconocer esta continuidad forman un substrato sobre el que ha crecido gran parte de la desconfianza hacia la tecnología y la sociedad industrializada. Fundamentalmente, esta desconfianza (para la cual existen buenas razones si creemos que la máquina es algo ajeno a nosotros, no un ser creado por nosotros y por tanto potencialmente bajo control nuestro) se apoya en la negativa de los seres humanos a comprender y aceptar su naturaleza—el formar un continuo con las herramientas y máquinas construidas por ellos—. Una vez que hayamos superado esta dificultad, nos encontraremos en una posición mejor para decidir de forma más consciente qué relación queremos tener con nuestras máquinas y con nuestra civilización mecánica. (p. 3)

Por tanto, no podemos escindir a los humanos de las máquinas. Marshall McLuhan, un influyente teórico de los medios de comunicación, desarrolló la teoría de que los medios son extensiones del ser humano. Según McLuhan (1964), cada medio extiende alguna facultad o capacidad humana. Por ejemplo, el teléfono extiende la voz, la rueda extiende los pies, y la computadora extiende el cerebro. Este concepto se encapsula en su famosa frase "el medio es el mensaje", que significa que el impacto de un medio en la sociedad proviene más de sus características inherentes que del contenido que transmite.

Uno de los principales argumentos del canadiense es que cada medio nuevo reconfigura el equilibrio de nuestros sentidos y altera nuestras formas de percepción. En su reconocido libro *Understanding Media: The Extensions of Man* (1964), explica cómo los medios no solo transmiten información, sino que transforman activamente nuestra

experiencia y nuestra comprensión del mundo. Por ejemplo, la televisión, al ser un medio visual y auditivo, cambia la manera en que percibimos el tiempo y el espacio, mientras que la imprenta, al ser un medio visual, ha configurado una sociedad basada en la lógica y la racionalidad lineal. Por lo tanto, el impacto de la tecnología no se produce al nivel racional, sino que modifican los índices sensoriales, o pautas de percepción, sin mediar ninguna resistencia.

Al entender los medios como extensiones de nuestras capacidades, podemos comprender mejor cómo influyen en nuestras vidas y en la sociedad en general. Analizar las problemáticas del siglo XXI desde una mirada de la arqueología de las interfaces nos permite hacernos parte de los cambios tecnológicos, sacándonos de ese papel pasivo de espectadores y colocarnos en el rol activo que tenemos dentro de la red.

La cuarta revolución industrial o la cuarta discontinuidad.

La *cuarta discontinuidad* de Bruce Mazlish (1993) se refiere a una nueva etapa en la desaparición de la frontera entre humanos y máquinas. A lo largo de la historia, ha habido tres discontinuidades principales que separaban a los humanos de otras entidades: la separación entre humanos y el cosmos, entre humanos y otros seres vivos, y entre humanos y su propio subconsciente. La cuarta discontinuidad se refiere a la desaparición de la frontera entre humanos y máquinas. “Este entrelazamiento nos obliga a reexaminar lo que significa ser humano, ya que nuestras máquinas no son meras herramientas, sino extensiones de nosotros mismos” (Mazlish, 1993, p. 23).

La ruptura de esta cuarta discontinuidad se mostró claramente el año que ChatGPT fue lanzado al público y desató una gran ola de opiniones sobre su impacto en diferentes esferas sociales.

Principalmente las opiniones evidenciaban que la incorporación de la inteligencia artificial en la industria está impulsando una nueva revolución industrial, la cuarta, redefiniendo procesos y estructuras en múltiples sectores. Específicamente se enfatiza el potencial de mejorar significativamente la eficiencia operativa, optimizar la toma de decisiones y crear innovaciones disruptivas.

Otras voces se levantaron a modo de advertencia. Así por ejemplo, Russell y Norvig (2021) previenen sobre la necesidad de regulaciones para garantizar el uso seguro y ético de la IA, ya que "el desarrollo de la IA plantea serias preocupaciones éticas, incluyendo cuestiones de sesgo, privacidad, y la posibilidad de que la IA sea utilizada para fines maliciosos" (p. 1027).

En esta misma línea, Byung-Chul Han, filósofo surcoreano, tiene una visión crítica de la inteligencia artificial (IA), ya que representa una amenaza para la esencia humana, ya que promueve una forma de vida que desvaloriza la reflexión profunda y la autenticidad de las experiencias humanas. "La IA reduce al ser humano a un conjunto de datos procesables, eliminando así la singularidad y la profundidad de la experiencia humana" (Han, 2021, p. 78). Además, argumenta que la IA fomenta una cultura de la transparencia y la eficiencia, reduciendo la complejidad humana a datos y algoritmos, lo cual puede llevar a una pérdida de la subjetividad y la creatividad. Además, critica cómo la tecnología de la IA se utiliza para el control y la vigilancia, lo que pone en riesgo la libertad individual.

Los autores Sigman y Bilinkis (2022) coinciden en que, aunque la IA tiene el potencial de transformar positivamente nuestras vidas, subrayan la preocupación sobre el impacto de la IA en el empleo, advirtiendo que la automatización podría desplazar a muchos trabajadores y exacerbar la desigualdad económica. En esta línea de argumentación, los investigadores de OpenAI, Tyna Eloundou, Sam Manning, Pamela Mishkin, y Daniel Rock (2023) sostienen que "aproximadamente el 80% de la fuerza laboral estadounidense podría ver al menos el 10% de sus tareas laborales afectadas por la introducción de GPT, mientras que alrededor del 19% de los trabajadores podrían ver al menos el 50% de sus tareas afectadas". Este impacto abarca todos los niveles salariales, lo que sugiere que tanto los empleos de ingresos más bajos como los de ingresos más altos pueden experimentar cambios significativos debido a la integración de la IA.

Pareciera que el impacto de la IA es un agente externo que viene a cambiar o romper nuestra realidad al mejor estilo de Isaac Asimov. Por ello, los historiadores podemos recuperar la teoría de la cuarta discontinuidad, profundizando en cómo el desarrollo de máquinas inteligentes desafía el estatus único de la inteligencia humana y las capacidades de resolución de problemas. Escribe Mazlish (1993):

Los hombres han llegado al umbral decisivo para romper con la discontinuidad entre ellos y las máquinas. Esta tesis consta de dos partes. Por un lado, los humanos están acabando con la discontinuidad porque ahora perciben su propia evolución como algo inextricablemente entrelazado con el uso y desarrollo de herramientas, de las que las máquinas modernas no son sino la última extrapolación. Siendo realistas, ya no podemos seguir pensando en la especie humana sin máquinas (...) este

cambio en nuestra conciencia metafísica esta trascendencia de la cuarta discontinuidad, es esencial para llegar a un acuerdo armonioso con el mundo industrializado. Las alternativas son o un rechazo atemorizado de los Frankensteins que hemos creado o una creencia ciega en sus «virtudes superhumanas» y una fe conmovedora en que ellos pueden resolver todos nuestros problemas humanos. (p. 4)

Lejos de resolver nuestros problemas, la inteligencia artificial parece haber pulsado el botón de la inseguridad y la incertidumbre. Nuestra humanidad se ve atormentada por el fantasma de que las máquinas nos superen en tareas que creemos exclusivas de nuestra especie: pensar, crear, decidir. El pensador inglés Marcus Du Sautoy se preguntaba en el 2019 si puede una máquina pintar, componer música o escribir una novela. Sólo tres años después quedó demostrado que sí pueden, pero ¿podría una máquina aprender a ser creativa?

A los ojos inexpertos del usuario, pareciese que los algoritmos son una competencia significativa a las capacidades humanas. Por ello, profundizar desde teorías como la arqueología simétrica o la arqueología de las interfaces pueden aplacar el desenfreno que vivimos y darnos una mirada más real de la compleja relación máquina-humano.

La historia frente a las problemáticas del siglo XXI

Para romper con este péndulo del amor/odio la historia puede dejar en evidencia la red entre humanos y artefactos en un sentido coevolutivo descubriendo con una

arqueología de las interfaces las relaciones imbricadas entre ambos.

Vivimos en un mundo en donde estamos rodeados de tecnologías que desconocemos cómo usar o reproducir. La complejidad de las máquinas que utilizamos, entre ellas la inteligencia artificial, requiere de una enorme y concentrada cantidad de conocimiento, distribuido entre diferentes especializaciones, creado por la acumulación de conocimientos a lo largo de los años. En un escenario apocalíptico (que llena actualmente nuestra cultura popular) cada uno de nosotros no seríamos capaces de reproducir ni una ínfima parte de todas las tecnologías que nos rodean.

El tema del origen de esta capacidad de acumular cultura nos lleva a bucear en los orígenes humanos. Especialmente desde los años sesenta, se viene profundizando en la teoría de que los humanos y los artefactos hemos coevolucionado desde el comienzo de los tiempos. “La herramienta, en la experiencia humana, no es, por tanto, un factor secundario, sino la principal fuente de desarrollo. Es él quien ha hecho del hombre lo que es hoy”. (Leroi-Gourhan, 1964, p. 35)

En estudios recientes, han logrado identificar este momento crucial y lo han ubicado hace 600 mil años, cuando una explosión tecnológica tuvo lugar. Es cierto que hace tres millones de años los primeros homínidos utilizaban artefactos para tareas como obtener carne de los animales, lo que generó un cambio evolutivo cultural y biológico, ya que la fabricación de herramientas implica la transmisión de conocimientos a través de generaciones. La tecnología permitió a los primeros humanos adaptarse a diversos entornos, mejorar su capacidad de supervivencia

y desarrollar estructuras sociales más complejas. Este proceso de innovación tecnológica es considerado un motor clave en la evolución humana. Pero la fabricación de herramientas también implica la transmisión de conocimientos a través de generaciones, lo que refuerza la idea de una cultura compartida y acumulativa. Este aspecto cultural es fundamental para la formación de identidades y sociedades humanas.

Un estudio de las herramientas demostró que la complejización de la técnica del tallado, la variedad de formas y usos solo sucedió en el último millón de años. Los especialistas en paleoantropología Charles Perreault (2019) y Suzanne Paige (2018) sostienen que el rápido y continuo aumento de la complejidad de las técnicas puede explicarse por la capacidad de estos homínidos para acumular cultura. Los cambios sustanciales en las herramientas más finas y variadas del Paleolítico superior, indica que requirieron mucho tiempo para aprender y es posible que el tallado en piedra requiriera un sistema de enseñanza mucho más complejo.

Explicar los procesos coevolutivos de la humanidad en relación con las interfaces no puede realizarse de forma lineal progresiva ni arborescente. Debe explicarse como una red compleja en la que sus elementos sufren procesos de selección/ variación y de bifurcación/convergencia (Darwin). Pero esta representación lineal del proceso evolutivo no alcanza para dar cuenta de la complejidad de los elementos que están involucrados. Por ello, desde la teoría de la complejidad la historia puede explorar la relación coevolutiva de artefactos y humanos como una red.

Stuart Kauffman (1993) propone que el proceso evolutivo está guiado por principios de autoorganización y complejidad emergente, más allá de la selección natural darwiniana. Según Kauffman, los sistemas biológicos tienen una tendencia intrínseca a formar estructuras complejas y organizadas espontáneamente. Este proceso, denominado "orden espontáneo", sugiere que la vida no solo se adapta a su entorno mediante la selección natural, sino que también se autoorganiza en niveles de complejidad cada vez mayores, lo que facilita la evolución de nuevas formas y funciones biológicas.

Las interfaces, ligadas en su esencia a la especie humana, también evolucionan como un sistema biológico complejo pero cuya dinámica evolutiva es más veloz y cada vez opera a una escala más global.

Entonces la teoría de que la evolución y complejidad se retroalimentan puede ser aplicada tanto al plano biológico de las especies como a las tecnologías. Retomando a Kauffman (1993), “el tejido y la terracota pueden evolucionar por leyes muy similares” (p. 64) Cabe destacar que estudiar el proceso evolutivo humano como tecnológico debe pensarse de forma articulada y coevolucionada en una red sociotécnica. Como explica Carlos Scolari (2018), todo este proceso de más de 2,5 millones de años de evolución la cultura humana es una red de diseñadores, usuarios, interfaces, estrategias de diseño, tácticas de uso, habilidades, prácticas, procesos, instituciones, textos, hardware, software, artefactos, propuestas y contratos de interacción y, sobre todo, una red de interfaces cuya complejidad no tiene nada que envidiarle a la de los ecosistemas biológicos. (p. 83)

Entonces la historia debe entender la coevolución de los actores que participan en la red sociotécnica, ya sea que se trate de actores humanos individuales (cazadores, artesanos, diseñadores, usuarios), colectivos (clanes, talleres, gremios, mercados, gobiernos, etc.) o tecnológicos (lanza, artefacto mecánico, hardware, software, etc.), son considerados agentes autónomos. Sin embargo, la teoría de la complejidad propone que la red no puede explicarse acudiendo a las propiedades de los componentes (Solé, 2011) ya que el todo es más que la suma de las partes. Lo complejo tiene que atender a las relaciones entre las partes, interacciones de todos los elementos en un entorno sociotécnico cuya dinámica no difiere demasiado de los comportamientos de un sistema biológico complejo. Mientras más componentes y agentes tiene un sistema, más compleja es la red sociotécnica.

En los últimos dos siglos las interfaces han ampliado sus conexiones y, en un proceso de creciente complejidad, más actores se han unido a la red de componentes. El coche de Henry Ford era mucho más complejo que la locomotora de vapor de Richard Trevithick, y la complejidad del Airbus A380 no se puede comparar con la del DC-3. Cada especie tecnológica incrementa la complejidad de la precedente: un automóvil de principios del siglo XXI posee componentes —cinturones de seguridad, airbags, filtros de aire, convertidores catalíticos, radio, reproductor de MP3, reproductor de DVD, sensores de posición, sistema de navegación GPS y conexión inalámbrica a las redes digitales— que resultarían inimaginables para Giovanni Agnelli, el emprendedor italiano que fundó la FIAT en 1899. (Scolari, 2018, p. 84)

La historia por tanto, puede aportar un valioso aporte a la explosión tecnológica de los últimos años desde una mirada compleja.

Una nueva explosión tecnocámbrica

La teoría de la explosión cámbrica sostiene que, hace aproximadamente 541 millones de años, se produjo una rápida diversificación de la vida animal en un corto periodo geológico. Durante este evento, conocido como la explosión cámbrica, aparecieron la mayoría de los principales grupos de animales modernos. Esta explosión de biodiversidad se atribuye a varios factores, como el aumento de los niveles de oxígeno, cambios en la química oceánica, y la evolución de la depredación, que incentivó la aparición de adaptaciones defensivas. Este evento marcó una transformación significativa en la historia de la vida en la Tierra.

Tomando como base este proceso, la teoría de las explosiones tecnocámbricas sostiene que la evolución tecnológica experimenta períodos de rápidos avances seguidos por fases de estabilidad. Arthur (2009) argumenta que estos saltos tecnológicos son impulsados por innovaciones clave que generan nuevas oportunidades y desafíos. Por otro lado, Pérez (2002) destaca que estas explosiones se correlacionan con cambios en los paradigmas socioeconómicos, donde nuevas tecnologías disruptivas alteran significativamente las estructuras existentes. Ambas perspectivas subrayan la importancia de los contextos históricos y sociales en la dinámica del progreso tecnológico.

Como vimos anteriormente las *especies tecnológicas* también sufren procesos de evolución, expresados en una tensión entre continuidad y discontinuidad. Son dos vectores en tensión, dos enfoques contrapuestos que se manifiesta en cada interfaz, espacio donde se materializa la evolución de la red sociotécnica. Por lo tanto, las interfaces nunca se extinguen (Scolari, 2018) ya que en algún punto uno de sus elementos puede aparecer en otra interfaz.

Como las especies biológicas, las tecnológicas viven procesos de especiación y bifurcación, pero su característica distintiva es que también pueden converger e hibridarse. En esta segunda serie de procesos, las interfaces se recombinan para producir nuevas interfaces. Sin perder su propia especificidad, tanto el dominio biológico como el tecnológico son sistemas complejos que comparten algunas características pero difieren en otras. (Scolari, 2018, p. 40)

Las interfaces entonces no se pierden, se transforman. Esta mutación, proceso propio del terreno biológico, es una excelente forma de aproximación a estudiar la innovación, entendida como un proceso social basado en la recombinación de actores humanos y tecnológicos en una nueva interfaz.

Partir de la idea de que toda innovación tecnológica es una ruptura con lo anterior nos puede llevar a una mirada parcializada y hasta incompleta. El nacimiento de una nueva especie de interfaz, engendra en sus raíces otras interfaces tal vez olvidadas. No es precisamente una cadena de causas y efectos, una sumatoria de pequeñas modificaciones tecnológicas que llevan a una nueva interfaz. Tiene más el aspecto de una recombinación de

elementos humanos y tecnológicos en un contexto cultural determinado.

Analizar el ecosistema nos lleva a buscar el registro fósil de artefactos y su red de relaciones humanas en un contexto determinado. Al investigador se le presenta como un puzzle incompleto porque muchos prototipos no han dejado huellas materiales. Así por ejemplo, Bijker (1995) afirma que "la innovación tecnológica no es solo un proceso técnico, sino también social, donde diversos grupos sociales influyen en el desarrollo y la implementación de nuevas tecnologías" (p. 45). Entonces la innovación siempre es una conjunción de cosas pasadas, nunca una irrupción incontaminada del futuro.

La comparación de la innovación tecnológica digital con una explosión tecnocámbrica es una metáfora interesante que subraya la magnitud y la velocidad de la transformación de ambos fenómenos. La innovación tecnológica digital ha desencadenado una rápida transformación en muchos aspectos de la sociedad, la economía y la cultura. La revolución digital, impulsada por el desarrollo de tecnologías como la computación, Internet, la inteligencia artificial y los dispositivos móviles, ha provocado cambios profundos en la forma en que vivimos, trabajamos, nos comunicamos y entretenemos. Al igual que la explosión cámbrica, la innovación tecnológica digital ha llevado a la aparición de nuevos "ecosistemas" tecnológicos y ha remodelado radicalmente las estructuras existentes.

Sin embargo, mientras que la explosión cámbrica se refiere específicamente a la diversificación biológica, la analogía con la innovación tecnológica digital resalta principalmente el ritmo acelerado y el impacto gene-

ralizado de las innovaciones. En términos académicos, algunos investigadores pueden utilizar esta metáfora para describir.

La Inteligencia Artificial en clave evolutiva

Alan Turing, quien podemos considerar uno de los pioneros en el desarrollo de la inteligencia artificial, se preguntaba hace ya setenta años:

“¿Pueden pensar las máquinas?”. Se debiera comenzar definiendo el significado de los términos ‘máquina’ y ‘pensar’. Estas definiciones deberían ser elaboradas de manera tal que reflejen lo mejor posible el uso normal de estas palabras, pero una actitud así es peligrosa. Si el significado de las palabras ‘máquina’ y ‘pensar’ proviene del escrutinio de cómo son usadas comúnmente, se hace difícil escapar de la conclusión de que el significado y respuesta la pregunta “¿pueden las máquinas pensar?” debiera ser buscado en una encuesta estadística, tal como la encuesta Gallup. Pero eso es absurdo. En vez de intentar una definición así, propondré reemplazar esa pregunta por otra, la cual se encuentra estrechamente relacionada y que se puede expresar en palabras relativamente poco ambiguas.

La evolución de la inteligencia artificial comenzó con Alan Turing, quien en 1950 planteó la idea de que las máquinas podrían pensar y propuso el Test de Turing como un criterio para determinar la inteligencia de una máquina (Turing, 1950).

Pocos años después, en 1956, John McCarthy acuñó el término "inteligencia artificial" durante la conferencia de Dartmouth. En este evento académico se reunió a un

pequeño grupo de investigadores para discutir y explorar la posibilidad de crear máquinas que pudieran simular cualquier aspecto del aprendizaje o cualquier otra característica de la inteligencia humana.

Durante la Guerra Fría la IA tuvo un lugar bastante marginal en la agenda tecnológica de las grandes potencias. Aun así se desarrollaron los primeros programas de IA, como el juego de damas de Arthur Samuel y ELIZA, un programa de procesamiento de lenguaje natural creado por Joseph Weizenbaum que simulaba una conversación con un psicoterapeuta. En esta línea de evolución de la IA, se trataba de simular la inteligencia humana (sin poder imitarla). ELIZA tenía varias limitaciones: no podía memorizar las conversaciones, no entendía la ironía, sus temas de conversación eran limitados entre otras. Sin embargo, había logrado simular perfectamente la empatía humana.

Otro nuevo enfoque fue investigar sobre la inteligencia desde la idea de redes neuronales. Ya no se analiza la inteligencia humana para escribirla en un programa, sino que pretendía ver si un cerebro digital y artificial era capaz de producir comportamiento inteligente. La búsqueda de la inteligencia a través de redes neuronales (Minsky, Hopfield, McCulloch) no dejaba de ser una imitación del humano (concepción antropocéntrica) pero implicaba un nuevo camino inexplorado.

Lo asombroso del cerebro humano no radica en la complejidad de una neurona, sino en las capas y formas en las que se organizan miles y millones de ellas. Una neurona tiene, en esencia, una tarea muy simple: escucha a otras, y si estas producen una señal suficientemente fuerte, entonces dispara y envía una

señal a otras vecinas. Así se forma un circuito entre unidades muy simples capaz de coordinar una gran cantidad de patrones en las distintas configuraciones de neuronas encendidas y apagadas. Así las redes neuronales se convirtieron en el motor de la IA.” (Sigman y Bilinkins, 2023, p. 21)

Las décadas de 1970 y 1980 vieron un estancamiento en la IA, conocido como el "Invierno de la IA", debido a la falta de avances significativos y las limitaciones tecnológicas de la época. Sin embargo, en los años 80, el desarrollo de sistemas expertos revitalizó el interés en la IA. Estos sistemas utilizaban reglas y lógica para emular el conocimiento humano en dominios específicos. En 1986, la reintroducción de las redes neuronales artificiales y el algoritmo de retropropagación marcaron un hito importante, permitiendo avances en aprendizaje automático.

En 2006, Geoffrey Hinton y su equipo popularizaron el "aprendizaje profundo" mediante el uso de redes neuronales de múltiples capas, conocidas como redes profundas. Las redes neuronales artificiales (como las del cerebro humano) se organizan en una estructura jerárquica de capas sucesivas. Mientras más potencia del hardware se tenía, más capas y profundidad se podría agregar (*deep learning*).

Esto llevó a avances significativos en reconocimiento de imágenes y procesamiento de datos (Hinton, Osindero & Teh, 2006). En 2012, el modelo AlexNet, basado en aprendizaje profundo, ganó la competición ImageNet, demostrando la potencia de las redes neuronales convolucionales en el reconocimiento de imágenes. básicamente es una red neuronal convolucional (CNN) que utiliza múltiples capas convolucionales para extraer

características jerárquicas de las imágenes, seguidas de capas completamente conectadas para la clasificación final. Su éxito en la competencia ImageNet demostró la efectividad de las redes convolucionales profundas para tareas de visión por computadora, sentando las bases para futuros desarrollos en el campo. Este paso es un claro ejemplo de cuando ‘el alumno supera al maestro’ ya que la capacidad de análisis computacional de imágenes supera ampliamente al ojo humano.

La última década ha visto avances espectaculares en el procesamiento de lenguaje natural con modelos como GPT (Generative Pre-trained Transformer) y las redes generativas antagónicas (Generative Adversarial Networks). Google fue el precursor y líder de los trabajos sobre procesamiento del lenguaje natural (PLN), introduciendo la arquitectura *Transformers*, un mecanismo de atención que permite al modelo enfocarse en diferentes partes de la entrada al procesar cada elemento de la secuencia, logrando capturar dependencias contextuales a lo largo de la secuencia completa. Esto es crucial para tareas como la traducción automática y el análisis de texto.

En 2014, Ian Goodfellow introdujo las redes generativas antagónicas (GANs), mejorando la capacidad de las máquinas para generar datos similares a los reales. Los GANs son modelos de inteligencia artificial que consisten en dos redes neuronales que compiten entre sí en un proceso de aprendizaje. Una red, llamada generador, crea nuevas instancias de datos, como imágenes o texto, que parecen provenir de una distribución de datos existente. La otra red, llamada discriminador, intenta distinguir entre las instancias generadas por el generador y las instancias reales del conjunto de datos original. A medida que estas dos redes compiten y se mejoran mutuamente, el

generador aprende a producir datos cada vez más realistas, mientras que el discriminador se vuelve más hábil en detectar la diferencia entre los datos generados y reales.

En 2020, OpenAI lanzó GPT-3, con 175 mil millones de parámetros, mostrando capacidades impresionantes en generación de texto, comprensión de lenguaje y tareas de PLN. Según el informe de OpenAI, "GPT-3 es el modelo de lenguaje más grande y avanzado creado hasta la fecha" (Brown et al., 2020).

Estos desarrollos han culminado en la creación de ChatGPT, una herramienta conversacional potente y versátil que demuestra la aplicación práctica de la IA en diversos campos, desde el servicio al cliente hasta la educación y el entretenimiento.

En conclusión, la inteligencia artificial es un claro ejemplo de cómo una interfaz evoluciona en un proceso de hibridación y bifurcación. La IA es la síntesis de muchos elementos combinados en una compleja red sociotécnica de artefactos y humanos.

Esta brevísima historia de la IA y la enumeración de los cambios más significativos tanto cualitativos como cuantitativos ya ponen en evidencia que las problemáticas del siglo XXI pueden y deben ser abordadas por la historia. En la actualidad la interfaz analizada sólo emula la inteligencia humana a partir de imitar las redes neuronales y la estructura del cerebro. Pero esta matriz puede que quede obsoleta en cualquier momento cuando los investigadores intenten solucionar las limitaciones que el modelo presenta.

Ya hemos puntualizado las amenazas que esta interfaz impone a los actuales parámetros éticos, económicos, políticos y sociales. Observar la IA como un mero aparato tecnológico irruptivo e innovador quita de la escena a todos los actores que participan en su evolución.

Enseñar historia en el siglo XXI es integrar a todos los agentes que son responsables de las problemáticas que debemos afrontar. Y los usuarios son una parte crucial de esta red sociotécnica. La historia debe potenciar el rol que el ciudadano tiene en el desarrollo de estas tecnologías. Dejar en manos de las grandes corporaciones la responsabilidad de estas innovaciones es negar el papel que los usuarios tenemos en el codiseño de la inteligencia artificial.

Actualmente la interfaz se presenta como una *caja negra*, especialmente los modelos de aprendizaje profundo como redes neuronales profundas, ya que pueden ser extremadamente complejos para el usuario promedio. Tienen numerosas capas y millones de parámetros, lo que hace difícil entender cómo exactamente se toman las decisiones o se generan resultados. Es por ello que esta falta de transparencia en los modelos de IA plantea preocupaciones éticas sobre la equidad, la privacidad y el sesgo algorítmico. Los usuarios pueden sentirse incómodos con sistemas que no pueden explicar completamente cómo operan.

Sin embargo, los usuarios juegan un rol crucial en el desarrollo de esta interfaz. Primeramente porque contribuyen enormemente proporcionando datos etiquetados y no etiquetados que son fundamentales para entrenar y mejorar modelos de IA. Estos datos pueden incluir imágenes, texto, videos u otro tipo de información

necesaria para enseñar a los algoritmos cómo realizar tareas específicas. Es decir que los usuarios constantemente (y muchas veces sin ser conscientes de ello) proporcionan retroalimentación invaluable sobre la precisión y utilidad de las aplicaciones de IA. Sus interacciones con los sistemas de IA ayudan a identificar errores, sesgos o áreas donde se pueden realizar mejoras. También los usuarios influyen en el diseño de interfaces de usuario y proporcionan información sobre cómo mejorar la experiencia de usuario y hacer que las aplicaciones de IA sean más accesibles y comprensibles. Pero por sobre todo, los usuarios tienen un papel en la definición de estándares éticos y responsabilidades asociadas con el uso de la IA. Pueden abogar por prácticas justas y transparentes en el desarrollo y despliegue de tecnologías de IA.

Conclusiones

No es la primera vez en la historia de la humanidad que creamos algo sin saber exactamente cómo funciona. Los primeros artefactos para encender el fuego, aunque rudimentarios como piedras y palos, hicieron un salto cualitativo de la cultura humana. Sin embargo, lejos estábamos de entender los principios de la termodinámica. “Con la inteligencia tal vez pase algo parecido, que el ejercicio de encenderla, apagarla, manipularla y usarla, aun sin terminar de comprender su naturaleza, nos lleve, finalmente, a descifrarla” (Scolari, 2018, p. 53)

Entonces, retomando la teoría de la teoría de McLuhan sobre los medios como extensiones del ser humano, sería un buen ejercicio como usuarios preguntarnos qué función

está maximizando el algoritmo. ¿Es nuestro propio interés o simplemente estamos siendo manipulados a un resultado favorable para los ejes del poder? Estamos a tiempo de que aprendamos a sacar provecho de estas interfaces que aún emulan nuestras facultades.

Enseñar en el siglo XXI tiene la gran responsabilidad de diferenciar lo útil de lo que es valioso. En un creciente avance de las tecnologías sustituyendo (o imitando) las capacidades humanas, debemos preguntarnos qué facultades debemos seguir enseñando y cuáles ya son obsoletas. Encender un fósforo es una habilidad muy útil pero no por ello debemos incluirla en la currícula. Aunque es un ejemplo simple, nos ayuda a entender la emergencia que tiene la educación de revisar los saberes a los que atiende. ¿Estamos en riesgo de perder capacidades que son esenciales? ¿Cuáles son los pilares básicos de la cognición que debemos mantener encendidos? Calcular, memorizar, mantener la atención parecen ser capacidades en camino a la extinción. Preguntarnos qué capacidad queremos que la IA amplifique y para qué nos ayuda a enfocarnos en los que necesitamos para crecer hacia sociedades más justas e igualitarias.

La historia debe concentrar sus esfuerzos en enseñar los roles de cada actor de las redes sociotécnicas. De esa manera, revitaliza la importancia de los usuarios de la IA y nos ayuda a responder las preguntas que se ciernen sobre la educación del siglo XXI.

Referencias

Armitage, D. (2019). *Civil Wars: A History in Ideas*. Vintage Books.

- Arthur, W. B. (2009). *The Nature of Technology: What It Is and How It Evolves*. Free Press.
- Bijker, W. E. (1995). *Of Bicycles, Bakelites, and Bulbs: Toward a Theory of Sociotechnical Change*. MIT Press.
- Bilinkis, S. (2021). *The Ethical Implications of Artificial Intelligence*. Tech Insights.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2017). *Machine, Platform, Crowd: Harnessing Our Digital Future*. W. W. Norton & Company.
- Du Sautoy, M. (2019). *The Creativity Code: Art and Innovation in the Age of AI*. Harvard University Press.
- Eloundou, T., Manning, S., Mishkin, P., & Rock, D. (2023). *GPTs are GPTs: An early look at the labor market impact potential of large language models*. OpenAI. Retrieved from [OpenAI](#)
- González-Ruibal, A. (ed.) (2007) *Arqueología Simétrica: Un giro teórico sin revolución paradigmática*. *Complutum*, 2007, Vol. 18: 283-319.
- Han, B.-C. (2021). *Infocracia: La digitalización y la crisis de la democracia*. Herder Editorial.
- Hao, K. (2021). *The AI advantage in education*. MIT Technology Review.
- Hartog, F. (2020). *Regimes of Historicity: Presentism and Experiences of Time*. Columbia University Press.
- Kauffman, S. A. (1993). *The Origins of Order: Self-Organization and Selection in Evolution*. Oxford University Press.
- Leroi-Gourhan, A. (1964). *Le Geste et la Parole: Technique et Langage*. Paris: Albin Michel.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. McGraw-Hill.
- McLuhan, M., & Fiore, Q. (1967). *The Medium is the Massage: An Inventory of Effects*. Bantam Books.
- Mazlish, B. (1993). *The Fourth Discontinuity: The Co-Evolution of Humans and Machines*. Yale University Press.
- Pérez, C. (2002). *Technological Revolutions and Financial Capital: The Dynamics of Bubbles and Golden Ages*. Edward Elgar Publishing.
- Perreault, C. (2019). *The Quality of the Archaeological Record*. University of Chicago Press.
- Paige, S. (2018). *The Origins of Modern Humans: Biology Reconsidered*. Wiley-Blackwell.

- Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. Pearson.
- Selwyn, N. (2020). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Sigman, M. (2020). *Artificial Intelligence and the Future of Work*. Future Perspectives.
- Sigman, M., & Bilinkis, S. (2022). *Managing the Challenges of Artificial Intelligence*. Global Tech Press.
- Scolari, C. A. (2018) *Las leyes de la Interfaz*. Barcelona. Gedisa.
- Solé, R. V. (2011). *Phase Transitions*. Princeton University Press.
- Tegmark, M. (2017). *Life 3.0: Being Human in the Age of Artificial Intelligence*. Knopf.
- Turing, A.M. (1950) Computing Machinery and Intelligence. *Mind*, 59, 433-460.

Los materiales didácticos digitales para la enseñanza de la historia en el nivel secundario

Orientaciones e ideas para su diseño

Rosa Mariana Figueroa

Universidad Nacional de Cuyo

Argentina

mariana.diaz@ffyl.uncu.edu.ar

 <https://orcid.org/0009-0001-4648-0615>

Introducción

El presente escrito comprende el trabajo final integrador de la carrera de Especialización en Tecnología Educativa, cursada durante el ciclo 2023 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El mismo tiene como objetivo realizar un análisis del proceso de diseño de materiales didácticos digitales desde el rol del tecnólogo educativo, intentando dar algunas orientaciones y propuestas para su elaboración.

En tiempos donde resulta necesario revisar nuestras prácticas docentes y repensar el rol que cumplimos frente a nuestros estudiantes, es importante que propongamos nuevas miradas que aporten posibilidades con el objetivo que incorporen aprendizajes profundos y significativos que contribuyan a la reflexión sobre su realidad, para comprenderla y mejorarla.

El marco general de esta propuesta se centra en el paradigma de la complejidad desarrollado por el filósofo francés Edgar Morin (1998), para quien los seres humanos somos singulares en sus contextos y en sus tiempos, y cuya realidad es de carácter multidimensional. Adherimos, además, a su convicción acerca de la necesidad de la complejización creciente en la enseñanza de la historia, cuya atención a la multidimensionalidad es fundamental.

Nos movilizan una serie de interrogantes relacionados con el aprendizaje, que no resolveremos en este escrito en su totalidad, pero que consideramos oportuno plantearnos a la hora de pensar nuestras clases y de diseñar materiales digitales para la enseñanza. Ellos son:

- ¿Cómo impactaron en los estudiantes del nivel secundario las tecnologías digitales en el aprendizaje en los últimos años?
- ¿Podemos considerar que hay contenidos, dentro de la totalidad del curriculum, más relevantes que otros? ¿Qué criterios adoptamos para determinarlos?
- ¿En qué sujeto de la educación estamos pensando cuando nos planteamos la jerarquización de contenidos? ¿Qué esperamos que entiendan acerca de la importancia del estudio de la historia?
- ¿Cuáles son las tendencias culturales que pueden enriquecer nuestras clases y favorecer la apropiación del conocimiento histórico?
- ¿Qué lugar ocupan los materiales didácticos digitales dentro del campo de la tecnología educativa?

- ¿Cómo vamos a enseñar a través de los materiales didácticos digitales? ¿Qué criterios vamos a tener en cuenta a la hora de diseñarlos?
- ¿Cuál es el rol que cumple el tecnólogo educativo en el estudio y desarrollo de este tipo de materiales?

Organizaremos este escrito de la siguiente manera: en primer lugar, luego de la introducción, analizaremos los problemas del campo de la tecnología educativa e intentaremos ubicar los materiales didácticos dentro de él. En un segundo momento, analizaremos un proyecto educativo, en este caso, “Pensar la Historia”, realizado en conjunto entre la Universidad Autónoma de Madrid y FLACSO, con la intención de mostrar un modelo de material didáctico digital para la enseñanza de la Historia, desde sus diferentes dimensiones.

A continuación, realizaremos el análisis de los materiales didácticos digitales y elaboraremos una serie de orientaciones e ideas para su diseño. Por último, retomaremos lo analizado en las consideraciones finales donde dejaremos abiertos algunos de los interrogantes a modo de expectativas para posibles futuros trabajos.

Este escrito se trata de observarnos como docentes, prestar atención a nuestros estudiantes, pensar en las posibilidades de innovación y soñar con estudiantes que aprendan, para ser capaces de transformar su realidad, a partir del cambio dentro de nuestras propias aulas y prácticas de la enseñanza.

Los materiales didácticos digitales en el campo de la tecnología educativa

El contexto socio-histórico que atravesamos nos lleva a pensar en la necesidad que nuestros estudiantes aprendan y comprendan la historia, tanto de nuestro país como de otras regiones para comprender el mundo en el que están insertos, y tomar decisiones que puedan cambiar y mejorar nuestro futuro. Este siempre ha sido uno de los objetivos del estudio de la historia, pero en estos tiempos, podemos encontrar en él un aliado que enriquezca la planificación de nuestras clases.

Los cambios tecnológicos atraviesan nuestra realidad como docentes y también la de nuestros estudiantes. Tenemos acceso a numerosas herramientas, recursos y fuentes que pueden contribuir al desarrollo de clases donde ellos construyan conocimiento significativo o profundo. Sabemos que para nuestros estudiantes navegar y consumir productos en la red es parte de su vida cotidiana, ocupa probablemente la mayor parte de su día, e involucra actividades como estudiar, informarse, relacionarse con sus pares y la sociedad en general, jugar, comunicarse, establecer vínculos, entre otras. Sin embargo, los usos que le dan a estas aplicaciones o herramientas poco tienen que ver con los contenidos trabajados en la escuela.

Nos moviliza la convicción de que aprender historia es fundamental para comprender la realidad y para cambiarla desde una visión crítica y reflexiva. Es por ello que nos preguntamos ¿qué estrategias podemos aplicar en nuestras clases que generen el interés de los estudiantes

por nuestra disciplina? ¿Pretendemos que sean contenidos aislados o nos interesa que se lleven aprendizajes para sus vidas? ¿Cómo vamos a enseñarlos a través de prácticas atravesadas por la tecnología?

Recuperamos a Marisa Massone (2012) cuando nos habla de una importante pregunta que se hace Umberto Eco:

(...) ¿para qué sirve un maestro o un profesor (de historia) en la época de Internet? Para transmitir conocimientos, que no es lo mismo que información; para «formar» más que informar; para discutir los discursos aislados y de circulación casual y desordenada de los medios de comunicación y enseñar a buscar, filtrar, seleccionar o rechazar información de Internet, tal como podemos hacerlo en libros y bibliotecas. (p. 155).

En el año 2020 vivimos un contexto de pandemia, donde nos vimos obligados a enseñar a través de dispositivos, de manera remota, sincrónica o asincrónica según las posibilidades y conocimientos que poseíamos en su momento tanto docentes como estudiantes. Además, nos vimos en la obligación de emplear distintos tipos de plataformas o aplicaciones que hicieran llegar a nuestros estudiantes el contenido que debíamos o queríamos enseñar. Al día de hoy, muchos docentes aún no han incorporado la tecnología digital en sus clases por diversas razones relacionadas con la resistencia, el desconocimiento o la falta de valoración del alcance que tiene su inclusión y de las posibilidades que se nos abren a través de ella. Claro que para que esto suceda, es fundamental la formación de los docentes, y es un plano donde los tecnólogos educativos tenemos un rol protagónico.

Sabemos que nuestros estudiantes manejan una diversidad de aplicaciones que tienen más relación con redes sociales que con la construcción y apropiación de conocimiento. Sabemos también que tienen a su alcance gran cantidad de información de todo tipo, fidedigna, falsa, mediada o no, según sus posibilidades de conectividad y de dispositivos, y también de la formación que han recibido al respecto que, en general, es escasa. Ante este panorama, creemos que es fundamental que los docentes nos acerquemos a la realidad que atravesamos, observemos, distingamos y valoremos a las características de nuestros estudiantes, sus intereses, sus conocimientos previos, para que luego reflexionar y tomar decisiones en torno a qué queremos enseñarles y para qué; cuál es el objetivo que perseguimos al enseñarles el contenido de nuestra disciplina, en este caso la historia, y qué pretendemos que ellos comprendan y se lleven de nuestras clases pensando en la formación de personas integrales, ciudadanos responsables, críticos, reflexivos, y comprometidos socialmente.

Estamos convencidos que, para lograr una enseñanza potente, debemos saber elegir qué enseñar dentro de las limitaciones propias del curriculum que no podemos modificar, cómo hacerlo, con qué materiales y de qué manera vamos a evaluar. La pandemia de COVID-19 nos mostró que era necesario hacer una revisión de contenidos y seleccionar los que considerábamos de mayor relevancia, debido al contexto de aprendizaje remoto que estábamos atravesando. Es importante destacar que este aspecto debe continuar trabajándose en torno a las discusiones y acuerdos de los docentes, para adaptar esos contenidos a las necesidades presentes de nuestros

estudiantes. En este punto, nos interesa reflexionar acerca de la jerarquización de contenidos como punto de partida, determinar cuáles son los irrenunciables y reflexionar acerca de qué criterios tomamos a la hora de realizar esa clasificación y jerarquización. Allí radica la importancia de la reflexión epistemológica disciplinar que realicemos. Como sostiene Cristóbal Cobo (2016)

1. Las tecnologías por sí solas no generan cambios en los desempeños de los estudiantes;
2. Si no se lleva a cabo un conjunto de prácticas pedagógicas que promuevan una relación no enciclopédica con el conocimiento, es poco probable que se observen cambios en los aprendizajes formales. (p. 56-57).

Mariana Maggio en su libro *Reinventar la clase en la Universidad* (2018) realiza una articulación entre el análisis de la didáctica y la tecnología educativa, cuyo objeto de conocimiento son las prácticas de la enseñanza. Bosqueja una serie de propuestas y fundamenta categorías de análisis que nos parece importante incorporar en este escrito, como parte de las problemáticas del campo de la tecnología educativa, y en relación al desarrollo o diseño de los materiales didácticos digitales.

La primera de las categorías que nos interesa destacar es la de enseñanza poderosa, definida como “aquello que podemos reconocer cuando el tiempo pasa” (Maggio, 2018, p. 9), y, precisamente, lo que nos convoca es pensar cómo podemos dejar huellas en nuestros estudiantes a través de nuestras prácticas, para que los conocimientos pasen a formar parte de la construcción de su subjetividad. La

enseñanza poderosa “busca alternativas sorprendentes y riesgosas” (Maggio, 2018, p. 9).

Por su parte, la categoría de inclusión genuina nos propone pensar nuestras clases desde el presente, incorporando las nuevas formas de construir conocimiento que han adquirido nuestros estudiantes teniendo en cuenta sus intereses, pero también la propia realidad, esa de la que no podemos escapar, y que llega a la escuela a través de múltiples medios, ya sea celular, computadoras u otros dispositivos, sumadas las aplicaciones de mayor consumo, como son las redes sociales. Maggio afirma:

La enseñanza poderosa encarna esas prácticas de la enseñanza que dejan huellas (...), y la inclusión genuina de algún modo expresa varios rasgos de la enseñanza poderosa, al dar cuenta de propuestas que se construyen en tiempo presente porque se reconocen tanto cambios epistemológicos en el plano de las disciplinas como las transformaciones sociales y culturales. (p. 70)

Como docentes tenemos ciertas preocupaciones que tienen que ver con la incorporación de la realidad de nuestros estudiantes a nuestras clases y específicamente a los materiales de enseñanza, los desarrollos tecnológicos que avanzan de manera acelerada y los programas de las escuelas que en muchas ocasiones se asemejan a una acumulación de contenidos y que tardan mucho en modificarse. Nos preguntamos ¿cómo armonizamos todos estos factores para elaborar materiales didácticos digitales verdaderamente valiosos? Coincidimos con Mariana Maggio (2018), cuando sostiene que el oficio de ser tecnólogos educativos se convalida como construcción en

conjunto con sus protagonistas, a la vez que se implementa su labor, es decir, es un trabajo en permanente edificación.

Estamos convencidos que los docentes tenemos un rol fundamental en cuanto a las decisiones que vamos a tomar respecto a la jerarquización de los saberes, de acuerdo con cómo nos paramos frente a nuestra disciplina. Se trata de decisiones complejas, razón por la cual el trabajo colectivo se vuelve clave para enriquecer aún más las propuestas. Los docentes, en un trabajo colectivo, debemos redescubrir el sentido de lo que enseñamos y compartirlo con nuestros estudiantes.

Una vez realizada esa selección y jerarquización, podremos pensar en qué tipo de material didáctico digital diseñaremos, con qué herramientas, con qué recursos y cómo vamos a realizar la mediación docente para que contenga actividades significativas. No podemos plasmar en él todos los temas de los programas, como si tuvieran el mismo peso. Es una decisión primordial, y que necesariamente tiene que estar relacionada con la realidad cotidiana de los estudiantes; como afirma Perkins (1995), lo que elegimos para enseñar es la decisión más importante. Este punto de partida puede convertirse en lo que Mariana Maggio (2018, p. 11) llama “motores creativos como interpretaciones curriculares”, que son, sin más, esos saberes elegidos como producto del consenso entre docentes.

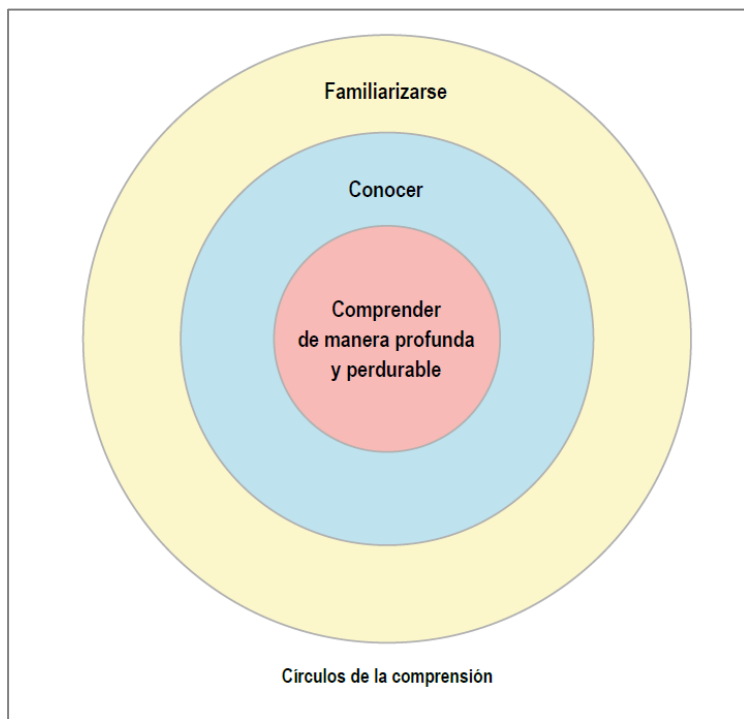
Una posibilidad que nos ofrecen los autores Grant Wiggins y Jay McThige, recuperados por Melina Furman (2019, p. 11) para realizar la selección y jerarquización de contenidos en la enseñanza de la historia, es la aplicación

de los “círculos de la comprensión”, sobre la cual podemos construir la base para el desarrollo de materiales didácticos digitales que comprendan esta lógica de comprensión de los procesos históricos. Estos círculos se componen a través de tres niveles de contenidos, organizados de la siguiente manera:

- En el centro, se encuentran los saberes perdurables que deseamos que se conviertan en aprendizaje profundo para nuestros estudiantes, es decir, los irrenunciables que se van a transformar en la *huella cognitiva*, y, por lo tanto, serán a los que más tiempo dedicaremos en nuestras clases.
- En el segundo círculo, se encuentran los saberes que son necesarios para comprender los del centro, pero que no son irrenunciables. De ellos, es deseable que los conozcan, pero no en profundidad.
- En el tercer círculo, se encuentran los saberes que solo deben ser conocidos, pero a modo de familiarización. Puede ser información o datos necesarios para comprender los saberes de los otros dos círculos, pero que los estudiantes pueden adquirir como parte de su propia búsqueda, en diversos materiales o fuentes de información, y que no necesitan la mediación imprescindible del docente, por lo que tampoco será necesario dedicarles gran cantidad de tiempo en la clase.

A continuación, en el siguiente gráfico (Gráfico 1) se podrá verificar lo explicado:

Gráfico 1: Círculos de la comprensión



Fuente: Furman (2019, p. 11).

De acuerdo con Melina Furman (2021), quien resalta el valor de esta propuesta en su libro *Enseñar distinto*, consideramos que podría ser una alternativa para pensar la planificación de nuestras clases de historia en la escuela secundaria, y podemos relacionarlo con el paradigma de la complejidad que desarrolla Edgar Morin (1998), acerca de la necesidad de

sustituir al paradigma de disyunción/ reducción/ unidimensionalización por un paradigma de distinción/conjunción que permita distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir. (p. 18).

En este momento, es necesario establecer algunas definiciones entre tipos de materiales, y tener en cuenta la diferencia entre repositorio de recursos educativos, recurso educativo abierto, material didáctico digital y material educativo. Para ello extrajimos algunas de las definiciones de los textos que nos guían:

Un repositorio de recursos educativos es una herramienta informática, un software, para ordenar archivos con contenido educativo de manera que puedan ser buscados, identificados y recuperados con facilidad por personas o por otras herramientas automáticas. (Educ.ar, 2021, p. 12).

En cambio, el recurso educativo abierto es:

Una tecnología disponible, para la provisión abierta de recursos educativos para consulta, uso y adaptación por parte de la comunidad de usuarios con propósitos no comerciales. Por lo general se encuentran fácilmente disponibles en la Web o en Internet. Su principal uso viene dado por docentes y como soporte para el desarrollo de cursos de instituciones educacionales, pero también pueden ser usados directamente por estudiantes. (Educ.ar, 2021, p. 18).

Por su parte, el material educativo es todo aquel que los docentes empleamos para dar clases, pero no contiene secuencias ni actividades para enseñar un contenido, sino que transmiten información de formas variadas. Pueden ser libros, videos, podcasts, series televisivas, docu-

mentales, películas, pinturas, imágenes, etc. En contraposición, el material didáctico definido por Área Moreira es un “objeto cultural, físico o digital, elaborado para generar aprendizaje en una situación determinada”. (Área Moreira, 2017, p. 17)

Por último, ponemos el foco en que los materiales didácticos digitales:

(...) han sido específicamente diseñados para el aprendizaje, que contienen una concepción del aprendizaje y de lo que quienes estudian tienen que hacer para aprender, sea esto explícito o no. Los materiales didácticos están elaborados por (docentes) especialistas en diseño instruccional para que respondan a una secuencia y a los objetivos pedagógicos previstos para enseñar un contenido a un destinatario. (Landau en Educ.ar, 2021, p. 24).

La diferencia fundamental radica en que el material didáctico digital incorpora una mediación por parte del docente, no es un recurso informativo, sino que tiene la intencionalidad de que el estudiante aprenda el contenido a través de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Este docente que media ese material es lo que Chamorro y Rogovsky (2020, p. 7) definen como *transeúnte digital*, es decir, un educador preocupado tanto por la dimensión pedagógica como tecnológica en la elaboración o selección del material con el que dará sus clases, con objetivos claros y que no incluya a la tecnología de manera instrumental, sino que contemple su sentido pedagógico. Es el docente que “explora nuevas estrategias para enseñar, indaga, crea, pregunta, teje redes con otros docentes y establece nuevas relaciones con los estudiantes, se forma

continuamente, experimenta y se atreve”. (Chamorro y Rogovsky, 2020, p. 7).

Al momento de comenzar a pensar en el diseño y producción de nuestros materiales de enseñanza, existen dos categorías a tener presentes que, desde el rol del tecnólogo educativo, son fundamentales. Una es el concepto de inmersión, un rasgo que es propio de la literatura, del cine o de las series de televisión. Pero, ¿podemos trasladarlo a nuestros materiales para enseñar, por ejemplo, la Revolución Francesa? ¿Podemos plasmar las características de las series como experiencia inmersiva dentro de nuestros materiales didácticos? Es decir, incorporar la inmersión significaría a su vez la relación con temas actuales, plantear preguntas, buscar dilemas o darles un nuevo significado a los contextos.

Otro concepto es el de la implementación de las formas alteradas, definidas como “un modo de hacer no lineal, no secuencial, que incluye planos o recorridos alternativos que pueden ser definidos y que no necesariamente tienen lugar en el mismo espacio” (Maggio, 2018, p. 37). Podríamos pensar en materiales con formas alteradas incorporando diversos recorridos a elección de los estudiantes, o que se sucedan “dos líneas narrativas” y comprobar los procesos cognitivos que se ponen a prueba y tener una visión comparativa a los que se desarrollan en una secuencia lineal.

Es un hecho que las transformaciones del mundo digital nos obligan a pensar en incluir estas categorías en nuestros materiales. Creemos que deben ser inmersivos, debe ser una experiencia en la que los estudiantes se sientan parte,

y que además representen formas alteradas, ya que el mundo digital que habitan cotidianamente es no lineal, no secuencial, y contiene ese tipo de navegación o de lectura, que los hace pasar de una plataforma a otra, de una aplicación a otra o de visualizar y escuchar gran cantidad de recursos en un lapso breve de tiempo. Rescatamos la importancia de la visualización que destaca Área Moreira (2017), ya que plantea que los libros de textos son materiales que no están acordes con la escuela del siglo XXI ni con las características de nuestros estudiantes, y que debemos recuperar la posibilidad de la visualización, pudiendo lograrla a través de nuevas propuestas en nuestros materiales de enseñanza.

El camino hacia la construcción o el diseño de nuestros materiales también debería estar signado por la incorporación de las tendencias culturales y tecnológicas que nos atraviesan cotidianamente. De las analizadas por Maggio (2018), nos interesa resaltar:

- “La potencia combinatoria de la tecnología”: es decir, cómo podemos combinar diversas aplicaciones que nos posibilitan la creación con una mayor expansión y utilización de recursos.
- La tendencia al registro permanente de todo lo que sucede, en cuanto a plantear su utilidad para que el trabajo realizado en el aula tenga llegada a la comunidad educativa que habitamos, y también otros alcances, logrando así una real integración de las tecnologías que adquiera un nuevo significado en el contexto educativo.

- Por último, pensar en la alteración de las formas narrativas, que ya mencionamos anteriormente. (pp. 72-73).

La importancia de la incorporación de estas y otras tendencias culturales radica en que alteran los procesos cognitivos y las formas de estudio de nuestros alumnos, pero también nos atraviesan a nosotros como docentes cuando pensamos las prácticas de la enseñanza.

Nuestra meta es pensar en materiales didácticos desafiantes, que tengan relación con problemáticas de la realidad actual y tengan en cuenta los intereses y demandas de los estudiantes. No se trata que solo sean atractivos visualmente o capten fácilmente el interés de los estudiantes, sino que resulten desafiantes en cuanto al estudio de un contenido, a su relación con otros ya aprendidos o por aprender, a su metacognición, y que generen una huella a largo plazo. Edith Litwin (2008) nos ayuda a seguir pensando en

Proponer debates para adoptar resoluciones y llevar a los estudiantes a analizar en profundidad el tema, asumir riesgos, reconocer virtudes y enfrentar consecuencias posibilita las adquisiciones de pautas de vida morales en la sociedad. Se trata de construir un dispositivo que colabore en la conformación de una ética del diálogo, de la responsabilidad y de la compasión. (p. 35).

Creemos que esta reflexión y búsqueda de sentido en torno a los problemas de la tecnología educativa se complementan con otras dos ideas. Por un lado, la convicción de que el desarrollo de los materiales didácticos digitales como construcción colectiva puede enriquecer esa instancia en cuanto a su diversificación, debido a la

multiplicidad de ideas que pueden surgir en un entorno de colaboración entre pares. Por otra parte, la posibilidad que nos brindan los materiales didácticos digitales como expansión del aula, hacia afuera de sus paredes, como Edith Litwin (2008) nos inspira con su frase: “Enriquecer la vida fuera de los límites que las aulas delinean” (p. 32).

Entonces, ¿cuál es la concepción que tenemos de la inclusión de las tecnologías en las aulas para lograr esa expansión? Para intentar responder a ese interrogante, mencionamos los tres usos que analiza Litwin (2008); en primer lugar, si nuestra intención es brindar a los estudiantes información actualizada acerca de los contenidos a enseñar; en segundo lugar, si la pensamos en función de expandir el alcance de nuestras clases, con una idea de que la tecnología constituye una especie de ayuda para nuestras prácticas docentes o en las actividades que proponemos; o, en tercer lugar, si utilizamos la tecnología para generar nuevos escenarios de aprendizaje, donde nos convertimos en docentes productores.

Resulta necesario aclarar que la tecnología educativa no es sinónimo de incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a nuestras prácticas docentes, puesto que no comprenden lo mismo. La tecnología educativa es, según Juana María Sancho Gil (2009), un campo de estudio que está integrado por las TIC, entre otros múltiples componentes. Si superponemos un concepto con otro, corremos el riesgo de caer en errores como el “reduccionismo” y “la ansiedad tecnológica”. La primera, hace referencia a una concepción de la educación como “acto de transmisión de conocimiento o interacción con la información” (Sancho Gil en De Pablos Pons, 2009, p.

21), donde el docente es quien posee esos saberes y los transmite a sus estudiantes, transformándose estos últimos en receptores, consumidores y repetidores de los mismos. Respecto a la ansiedad tecnológica, deriva de estar en permanente alerta sobre la innovación, pero en un sentido más instrumental, con la intención de incorporar la tecnología perdiendo de vista el foco en el aprendizaje de los estudiantes; es decir, querer estar a la vanguardia del uso de las herramientas que van apareciendo y actualizándose, y dejar de lado la reflexión y el sentido pedagógico que debemos tener presentes.

A partir de estas ideas, seguimos sosteniendo que a la hora de diseñar nuestros materiales didácticos digitales es posible concebirlos como espacios donde los estudiantes encuentren lo que Litwin (2008) considera demandas cognitivas, es decir, con innovaciones que pueden estar vinculadas con narrativas transmedia para que puedan explorar y aprender a través de tramas complejas y con posibilidades de elegir recorridos. Estas comprenden “historias contadas a través de múltiples medios (...)” (Jenkins en Scolari, 2013, p. 24), en las cuales los usuarios también tienen la posibilidad de crear y realizar un trabajo colectivo en esas expansiones. De esta manera, entra en juego el rol del docente, cuál es su postura epistemológica frente a la disciplina que enseña, cuál es la formación que tiene acerca de la inclusión de las tecnologías digitales y cómo se desempeña frente a ellas para introducirlas en sus clases. Chamorro y Rogovsky (2020) se refieren a ello y plantean interrogantes que intentaremos resolver en los próximos apartados:

El contenido curricular, la didáctica, los objetivos de aprendizaje y las intencionalidades pedagógicas son los elementos centrales a la hora de pensar propuestas educativas con tecnología. En tanto tecnólogos educativos, entendemos que esto es un aspecto central y proponemos reflexionar sobre los siguientes interrogantes:

- ¿De qué manera la tecnología y sus posibilidades pueden ayudar a enriquecer y potenciar las propuestas educativas en un contexto de alta mediación tecnológica?
- ¿Qué rol debería ocupar el docente en el diseño de estas propuestas? (p. 7).

Análisis de un proyecto educativo con inclusión tecnológica: el caso de "Pensar la Historia"

"Pensar la Historia" es el nombre de un proyecto para la enseñanza de la Historia financiado por la Fundación General de Universidad Autónoma de Madrid y FLACSO-Argentina (Área de Psicología del Conocimiento y Aprendizaje), cuyo objetivo es lograr una comprensión de los procesos históricos, que generen instancias de indagación y reflexión por parte de los estudiantes que estudian la Historia a partir de su construcción. Este proyecto es parte de las actividades de un grupo de investigación en cooperación entre la Universidad Autónoma de Madrid y FLACSO (Argentina), cuyos resultados han sido publicados en varios idiomas.

Mario Carretero, Director general, explica que el proyecto parte de una nueva metodología en la enseñanza de la historia, iniciada en la década de 1980 en diferentes partes del mundo, cuyo objetivo es pensar y comprender la

historia de una manera reflexiva, es decir, dejar de lado la enseñanza tradicional y memorística de hechos y personajes protagónicos, sino partir de los principios explicativos de la Historia y las Ciencias Sociales, a saber, multicausalidad, cambio y continuidad, complejidad, tiempo y espacio; con la intencionalidad que los estudiantes aborden el estudio de la historia de una manera similar a quienes se dedican a la investigación histórica. Para Carretero, saber sobre el pasado genera conciencia de nuestra posición como seres humanos, y un nivel de reflexión que conforma nuestra conciencia histórica.

Es importante señalar que el proyecto es resultado del trabajo de un equipo de profesionales que provienen de distintos ámbitos e instituciones, como la Universidad Autónoma de Madrid, la FLACSO, la Universidad de Buenos Aires, CONICET, la Universidad Nacional del Comahue y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). El proyecto va en consonancia con lo que afirma el documento INTEGRA (2006):

La clave para la innovación exitosa es la combinación entre innovación y redes colaborativas generadoras de procesos que facilitan su promoción, difusión y sostenibilidad. (p. 9).

La diversidad de profesionales se refleja también en la diversidad de contenidos que incluye el proyecto, que no responde a una enseñanza lineal ni cronológica de la historia, sino a unidades temáticas que incorporan subtemas cuyos núcleos centrales son “Pensar con mapas”, “Género y nación”, “1521 la caída de Tenochtitlán”, “Repensar la conquista española” y “Pasados en conflicto”.

Cada unidad temática corresponde a la autoría de uno de sus miembros, con la coordinación general del Profesora Ángeles Soletic (UBA-CONICET).

El documento INTEGRA (2006) considera imprescindible el discernimiento acerca de lo que se quiere innovar, es decir, qué, cómo y por qué, para no perder el rumbo. Para lograr cambios reales, es necesario asumir riesgos, tener en cuenta que innovar no es una moda superficial ni una respuesta a patrones establecidos, sino que es un proceso en el cual intervienen una multiplicidad de factores que tienen como punto de partida el contexto, ya que el mismo no solo condiciona los propios intereses, sino también el cumplimiento de los objetivos.

De esta manera, este proyecto tiene la intención de transmitir un interés por los procesos históricos, no solo en estudiantes de instituciones educativas, sino para todas las personas que estén interesadas en estos temas. Carretero sostiene que hay una contradicción en la enseñanza de la historia, ya que los estudiantes en las escuelas no le encuentran un verdadero sentido, y, por otro lado, hay series, cómics o videojuegos con contenido histórico que despiertan un gran interés. Paula Sibilia (2012) sostiene que

La educación parece haberse transformado en un producto poco atractivo, destinado a un consumidor disperso e insatisfecho, que a su vez se ve seducido por la variada oferta del mercado del entretenimiento, un “enemigo” que compite con éxito para conquistar su atención. (p. 142).

Carretero adjudica esta contradicción a que no se aprovechan todas las posibilidades que pueden brindar las maneras renovadas de enseñar la disciplina histórica, por lo que el equipo se propone a través del proyecto llevarlo a cabo en un contexto digital, que incide tanto en los contenidos como en la forma de enseñarlos, teniendo en cuenta la accesibilidad que posibilitan las herramientas digitales a una diversidad de fuentes y otro tipo de elementos que constituyen una nueva forma de comprensión del pasado.

Desde el punto de vista tecnológico, podemos considerar que la inclusión de diversos recursos, herramientas y recorridos en este proyecto responden a un nuevo “modo de ser y de estar en el mundo” (Sibilia, 2012, p. 136), ya que tiene incorporados en sus diversos recorridos tanto videos, como presentaciones, textos que corresponden a fuentes históricas como elaboraciones de sus autores, audios, imágenes, enlaces a sitios externos y actividades que involucran de manera completa a quien transita por él, que potencia una nueva forma de aprender la historia.

Pensar la historia significa no solo repetirla o memorizarla. Ese es un eje que atraviesa este proyecto. Una preocupación constante es la formación del pensamiento histórico en cuanto a los conocimientos previos de los estudiantes o ciudadanos en general, ya que “están muy influidos por sus concepciones preexistentes, que podrán ser revisadas o no, dependiendo de la calidad de la enseñanza que reciban”. (Carretero *et al.*, 2022).

Estas investigaciones han revelado que el conocimiento previo, a menudo cercano a los prejuicios y estereotipos,

juega un papel esencial en el proceso de aprendizaje y es crucial entender plenamente cómo los conceptos históricos pueden transformarse en representaciones más complejas y disciplinarias del pasado. Allí radica la importancia de la reflexión crítica de los procesos históricos a partir de una enseñanza que no responda a prácticas de la enseñanza tradicionales, centradas en la memorización de hechos, sino en una visión que aspire a la comprensión de los procesos históricos en su complejidad. Es por ello que afirman una serie de desafíos para una educación con sentido de futuro: generar conciencia histórica, incorporar temas socialmente relevantes como la historia de género, las migraciones y la globalización, que amplíen el estudio de las historias nacionales y que sean transversales, la incorporación de una mirada crítica para superar visiones simplificadas o parciales de los procesos históricos; y, un aspecto fundamental para nuestro rol como tecnólogos educativos

La necesidad de una integración significativa y crítica de los medios digitales que reconozca las transformaciones de la sociedad contemporánea y el potencial de las tecnologías para el aprendizaje y la construcción del pensamiento histórico. (Carretero *et al.*, 2022).

Si partimos de la base que cualquier proyecto educativo, bien concebido, debe plantearse un cambio cultural, por más pequeño que sea; la planificación, entonces, supera la idea del presente como tiempo vacío o simplemente como continuum y reclama una facultad que hoy se encuentra adormecida:

(...) la de imaginar y de producir un futuro que no sea un mero pastiche de la sociedad ya existente. En otras

palabras, la planificación no sólo da forma al futuro-como-ruptura; por su naturaleza eminentemente prefigurativa, conjura mundos alternativos y por tanto es una forma mediada o modo de existencia del futuro. (Arboleda, 2021, p. 19).

Análisis de los materiales didácticos digitales.

Orientaciones e ideas para su diseño desde nuestro rol de tecnólogos educativos

En este momento de nuestro recorrido, intentaremos dar respuestas al menos parciales a algunas preocupaciones que han ido surgiendo.

Como mencionamos anteriormente, en los tiempos que corren, tenemos a disposición una gran cantidad de recursos en el mundo digital que, mediados pedagógicamente, resultan enriquecedores para nuestras clases y para ampliar el material con el que habitualmente trabajamos. Ante la presencia de todos ellos, tenemos la oportunidad de cambiar nuestra forma de enseñar y de llegar a nuestros estudiantes. Un pendiente que puede resultar importante y que, probablemente se extienda entre las comunidades de docentes, es el diseño de nuestro propio material didáctico digital, que integre la noción de tatuaje cognitivo que propone Carina Lion (2020), es decir una idea de “huellas cognitivas que dan cuenta de otras maneras de concebir y de construir con otros el conocimiento; de dejar marcas que relaten; que narren, que nos transformen como sujetos culturales en la época que nos toca vivir”. (p. 8).

Nuestro rol como tecnólogos educativos toma un fuerte protagonismo ante este panorama, ya que el estudio de estos materiales se transforma en un problema central de la tecnología educativa. Los mismos deben ser pensados como un diseño para construir conocimiento en espacios de enseñanza, y podemos analizar su producción desde diferentes dimensiones respecto a cómo son elaborados y materializados, la relación que tienen con el *currículum*, las concepciones que tenemos de la enseñanza y cómo los estudiantes se apropian de ellos. De esta manera, nos vemos en la necesidad de conformar equipos de trabajo, junto a docentes de las distintas disciplinas y otros especialistas para llevar adelante el diseño y producción de estos materiales, en un trabajo colectivo que atienda a la heterogeneidad de ideas y nuevos desafíos, inserto en un contexto educativo que está en permanente cambio y se avizora inestable ante nuestros ojos, y que, a su vez, se encuentra inmerso en un mundo digital con constantes cambios tanto en los formatos o soportes con los que estudiamos, trabajamos, etc., y también respecto a las formas de representación y a las formas de construcción de conocimiento.

Los materiales para la enseñanza son formas de representación del conocimiento, cuya producción depende de factores que iremos entrelazando. Estas formas de representación están relacionadas con los sentidos, por lo cual nos preguntamos ¿cuáles son las que consideramos importantes y valiosas? Y, en base a ello, ¿qué procesos cognitivos ponemos en juego a través de ellas y cuáles son los sentidos que vamos a implicar? Imágenes, sonidos, múltiples plataformas, medios y lenguajes a los que daremos significado en la construcción

de nuestros materiales, atentos a este mundo digital en el que estamos inmersos como docentes y como estudiantes. Es por ello que insistimos desde nuestra mirada en que debemos romper con la lógica lineal y secuencial en la enseñanza, y en particular en la disciplina histórica.

Hay factores que influyen en el diseño de los materiales, pero que a su vez también los exceden, por lo que se vuelven más complejos y un problema central dentro del campo de la tecnología educativa. Estos factores son, por ejemplo, qué cambios consideramos que son necesarios dentro de las instituciones educativas; cuál es la concepción de los procesos pedagógicos que asumimos y quiénes son los protagonistas y destinatarios de estos materiales, para la construcción de conocimiento.

Con el objetivo de realizar un recorrido y plasmar algunas ideas respecto al diseño de estos materiales, en primer lugar, realizaremos una breve observación del significado de los libros de texto en nuestras prácticas de la enseñanza. Este es el material con el que tradicionalmente se ha enseñado en los distintos espacios curriculares de la escuela secundaria, incluida la historia. A pesar de los avances tecnológicos y los numerosos cambios que hemos mencionado, sigue siendo el material con mayor presencia en las aulas, aunque muchos docentes, por estos días, los comparten con sus estudiantes en formato digital. Sin embargo, este modo de compartirlo no significa que se esté incorporando la tecnología con un fin pedagógico, sino instrumental.

En muchos casos, sigue siendo un material estático compuesto por textos e imágenes y, los más actualizados,

redirigen a sitios web con información, videos o sugerencias de actividades. Esto nos da la pauta de la poca o nula intervención que docentes y estudiantes pueden realizar en ellos, sino que el docente se convierte en mediador entre este tipo de material y los estudiantes, y estos son receptores de la información que contienen. Pueden cuestionarlo, pero no participan en su elaboración, y responden a una concepción de la enseñanza masiva y estandarizada muy propia de la escuela gestada en el siglo XIX y con auge en el siglo XX. Así, podríamos preguntarnos hasta qué punto son parte del proceso de construcción del conocimiento. Área Moreira (2017) los concibe como una obra que empaqueta información, ideas y conocimiento, y explica que estos materiales impresos están perdiendo protagonismo en una sociedad y en una escuela cada vez más inmersa en el mundo digital.

Como en este trabajo nuestro eje central son los materiales didácticos digitales analizados desde el rol del tecnólogo educativo, a continuación, realizaremos una serie de sugerencias de los posibles pasos a seguir en su diseño, y qué aspectos consideramos que se deben tener en cuenta para que suceda lo que Área Moreira (2017) resalta respecto a que “la calidad tanto tecnológica como pedagógica del material didáctico digital es un factor relevante para su éxito educativo” (p. 23).

Brindamos algunas orientaciones, aunque no por ello únicas ni con un orden determinado, pero sí consideradas esenciales:

- Tener claros los objetivos, es decir, ¿qué queremos lograr a través de los materiales? ¿Nos proponemos

realizar procesos de reflexión, de análisis, de comparación, de síntesis, de integración, de elaboración de conclusiones, de resolución de problemas, de fundamentación, de estudios de casos?

- Conocer en profundidad el contexto donde vamos a aplicarlos, problemáticas y posibilidades para el diseño, y, en un sentido más amplio lo relacionado al contexto político y cultural, especialmente las tendencias culturales y tecnológicas que analizamos anteriormente.
- Conocer a los destinatarios, es decir a los grupos de estudiantes que van a estar implicados en este desafío, no sólo como receptores del material sino con la idea de que se conviertan en coautores, junto a sus docentes, en la construcción del material. Es decir, que sean protagonistas, tomen decisiones y generen conocimiento. Para ello es fundamental estar al tanto de su desarrollo cognitivo, sus capacidades, intereses y necesidades; así como sus experiencias y consumos culturales.
- Realizar una reflexión epistemológica disciplinar, teniendo en cuenta las decisiones de selección y jerarquización de contenidos, dentro de un curriculum determinado y programas de estudio. Es conveniente revisar los vínculos que podemos establecer con otras disciplinas, ya que la realidad es multidimensional, como sostiene Morin (1998), y podemos plantearnos la posibilidad de realizar un trabajo transdisciplinario.

- Realizar una reflexión pedagógica didáctica para superar el uso instrumental de la tecnología que proporcione un rol a los estudiantes dentro del diseño de los materiales. De esta manera, la concepción que se tenga del aprendizaje, la conexión que establecemos entre el currículum y la realidad cotidiana de los estudiantes, así como las estrategias de aprendizaje que aspiramos a aplicar, son elementos que deben armonizar en este momento.
- Por último, y a partir de las estrategias de enseñanza que nos proponemos, podemos comenzar a diseñar nuestros materiales con todos sus elementos.

Para continuar, nos preguntamos ¿qué es conveniente tener claro y presente al momento de comenzar nuestro diseño? Por un lado, siguiendo a Litwin (2008), un diagnóstico de lo que los estudiantes ya saben, la información que traen, por lo cual puede resultar interesante incorporar a nuestro material alguna actividad de vínculo o recuperación de contenidos previos.

En segundo lugar, pensar en actividades variadas para llegar a una misma meta, es decir, que den la posibilidad de elección a los estudiantes según sus intereses, afinidades o motivaciones. Como afirma Cristóbal Cobo (2016), se trata de “formar sujetos capaces de aprovechar esta experiencia formativa para luego crear sus propias trayectorias de aprendizaje”. (p. 46).

En tercer lugar, pensar qué tiempo y qué espacio vamos a proporcionar para efectuar una revisión las actividades

realizadas, y si esa revisión estará acompañada por el docente, ya que esta instancia puede dar posibilidad a detectar dificultades, elaborar orientaciones en forma conjunta, y también plantear posibles cambios dentro de los materiales, ya que, como dijimos, el trabajo colectivo enriquece el proceso de diseño, elaboración, pero también de aplicación de nuestros materiales. Este aporte desde múltiples miradas es lo que va a dar originalidad a nuestros diseños, además de desafiar procesos cognitivos y dar estímulo a los estudiantes.

En cuarto lugar, qué importancia le vamos a dar a los diversos recursos y herramientas valiéndonos de la hipertextualidad, para abrir nuestros materiales a diversos medios, o narrativas transmedia.

En quinto lugar, reflexionar acerca de qué recursos vamos a tomar de otros colegas y los vamos a someter a un proceso de conversión. Esto es, ¿cómo vamos a aplicar las técnicas del remix, el mashup y la curaduría de contenidos? ¿Somos los docentes curadores de contenido? ¿Lo hemos hecho siempre y ahora le colocamos un nombre? Este concepto se refiere a la técnica por la cual seleccionamos material, recortamos y organizamos según nuestro criterio y en función de nuestros objetivos, y le damos una forma determinada que hace que se convierta en una manera en que los docentes somos autores de nuestras producciones. Cuando ponemos en práctica el remix, las herramientas de diseño, de creación y edición de imágenes y sonido, también se nos abren posibilidades dentro de la tarea de curación de contenido.

Área Moreira (2017) propone que para que las propuestas sean verdaderamente innovadoras es necesario poner en práctica metodologías que difieren de la enseñanza tradicional, es decir, que estén relacionadas con el aprendizaje basado en proyectos y actividades que desafíen verdaderamente a los estudiantes. Por su parte, Edith Litwin (2008) nos habla de dos metodologías activas que consideramos pueden adoptarse a la hora de pensar en el diseño de nuestros materiales.

Una de ellas es el estudio de casos, que según Litwin (2008) favorece los procesos de comprensión, siempre y cuando el caso sea correctamente seleccionado. Afirma que los casos son conocimiento en sí mismos, ya que contienen dilemas y situaciones problemáticas que no son de simple resolución, y que desafían a los estudiantes a pensar porque motivan la exploración y reflexión para su análisis, la discusión y la toma de posición durante su tratamiento.

Por su parte, el aprendizaje basado en problemas es otra de las alternativas que podemos tomar como base para el diseño de materiales para la enseñanza, ya que parte de la presentación de problemas reales y su objetivo es la resolución. El docente debe seleccionar las situaciones problemáticas y orientar a los estudiantes para lograr el objetivo propuesto. En esta tarea de selección, el docente debe tener muy en cuenta el desarrollo cognitivo de sus estudiantes, para que haya una posibilidad real de resolución. En palabras de la autora:

Esta estrategia permite que encuentren con facilidad la relación de los conocimientos científicos con la vida real. La clásica pregunta: “¿Para qué tenemos que estudiar y aprender esto?” encuentra en esta estrategia una

respuesta de la mano del docente. Resolver problemas utilizando nuevos conocimientos permite dotar de sentido a esos conocimientos por adquirir. (Litwin, 2008, p. 99).

La diferencia entre el estudio de casos y el aprendizaje basado en problemas, es que el primero se centra en todo el proceso del tratamiento de ese caso, y el segundo en la resolución del problema construido.

Si bien Litwin (2008) afirma que no todos los contenidos pueden enseñarse a través de estas metodologías, creemos que pueden ser muy valiosas a la hora de pensar en nuestros materiales, ya que, según ella, “comprometerán a los estudiantes en un verdadero esfuerzo cognitivo que dotará de sentido a la enseñanza” (p. 102), despertando interrogantes en los estudiantes a medida que realizan el recorrido.

El último aspecto donde deseamos poner el énfasis, pero no por ello menos importante, es en la formación docente. El tecnólogo educativo tiene una función primordial dentro del proceso de cambio en el diseño de materiales impresos a materiales digitales, ya que es quien puede guiar a los docentes en este recorrido y conformar equipos para su realización. Sin embargo, como explica Área Moreira (2017), es necesario que haya cambios dentro de la formación docente en sí misma, para que este proceso no signifique un simple paso de lo impreso a lo digital, sino que haya una verdadera renovación, en cuanto al paradigma pedagógico de la escuela, las prácticas en el aula y las metodologías implementadas. Es necesario por parte de los docentes que se vean desafiados a la exploración de nuevas herramientas, recursos, entornos

para potenciar la creatividad y la originalidad de sus prácticas de la enseñanza. Por supuesto que la dimensión política atraviesa estos procesos, como considera Cobo (2016) cuando sostiene que es necesario hacer inversiones que cambien realmente las condiciones de las escuelas, los docentes y los estudiantes. Por último, coincidimos con Área Moreira (2017) acerca de los cambios necesarios en la profesionalidad docente que menciona:

Esta nueva profesionalidad docente no consiste solamente en el uso de los

recursos digitales en el aula, sino también requiere cambios en las creencias y prácticas

docentes. Estas nuevas competencias profesionales implican la selección y reutilización de los recursos digitales; la creación y gestión de entornos y materiales didácticos online; la tutorización y evaluación continuada de los aprendizajes; y la colaboración e intercambio profesional con otros docentes en la red. Pero más allá de la adquisición de estas competencias, la nueva profesionalidad docente también supone asumir cambios paradigmáticos en las creencias, las metodologías y las prácticas de forma que configuren pedagogías emergentes (Adell y Castañeda, 2012), así como replantear la formación inicial de los docentes en el ámbito de la Tecnología Educativa (Valverde-Berrocso, 2015). (p. 22).

Para finalizar, retomamos lo que Cristóbal Cobo (2016) nos explica acerca de la verdadera innovación, la cual será posible solo si realizamos una correcta integración y combinación de lo que él llama “contexto, contenidos y contenedores”, es decir, cambios profundos que impliquen lo político y cultural, lo disciplinar y lo pedagógico

didáctico, para que “se generen contextos de aprendizaje que favorezcan la configuración de un ecosistema de innovación y co-construcción de conocimiento capaz de ir más allá de los contenidos y los contenedores”. (p. 66).

Consideraciones finales

En estas palabras de cierre, queremos resaltar algunos aspectos trabajados a lo largo de nuestro escrito, como también dejar planteados algunos interrogantes a modo de expectativas a desarrollar en un futuro.

Por un lado, la urgencia de revisar nuestras prácticas como docentes de escuelas que se encuentran inmersas en un mundo digital en permanente cambio, que también afecta a los estudiantes que asisten a ella y sus formas de aprender. Creemos que es fundamental que comprendan el mundo que habitan por estos días, y que logren aplicar en sus vidas cotidianas los conocimientos adquiridos en la escuela. Hacia ese objetivo se dirige nuestro recorrido como docentes y como tecnólogos educativos.

Estamos convencidos de la necesidad de renovación tanto en el plano pedagógico como didáctico, pero también desde la reflexión epistemológica disciplinar, ya que la escuela del siglo XXI nos interpela a realizar una revisión y una reinvención de los materiales que empleamos para la enseñanza. Para ello, creemos que debemos romper con la lógica lineal y secuencial, y en particular en la disciplina histórica, y de esta manera, buscar nuevas alternativas a la hora de pensar cómo vamos a enseñar contenidos que

resulten significativos para el contexto de nuestros estudiantes.

Avizoramos un futuro posible, donde la paulatina pérdida de protagonismo de los materiales impresos y su reemplazo por materiales digitales, proporciona al tecnólogo educativo un rol fundamental en las instituciones educativas, no sólo en lo que respecta al análisis de los materiales didácticos digitales como problemática del campo de la tecnología educativa, sino en su proceso de diseño, para lo cual está capacitado para realizar aportes desde las distintas dimensiones que los implican, ya sea pedagógica, didáctica y también desde el rol de docente que se encuentra al frente de estudiantes en el nivel secundario.

La tarea del tecnólogo educativo está en constante edificación, ya que construye junto a los protagonistas implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y a la vez implementa su labor con ellos mismos. Es decir, es un oficio por demás dinámico. Por ello, tenemos la convicción de pensar en el diseño de materiales didácticos digitales que resulten desafiantes como una de nuestras metas principales, así como lograr que sean producto de equipos de trabajo colectivo que, desde la mirada de cada uno de sus miembros, se enriquezca con ideas y aportes que hagan posible su originalidad y dejen esa *huella cognitiva* en la que tanto insistimos.

Por otra parte, el tecnólogo educativo es una pieza fundamental en el camino de la formación de los docentes, no solo en cuanto al aspecto instrumental de las herramientas tecnológicas, sino principalmente en el

acompañamiento y la elaboración en conjunto de las reflexiones necesarias en torno a las dimensiones pedagógica y didáctica, tan importantes en el análisis de los materiales didácticos digitales como en su diseño.

Por último, consideramos necesario mencionar algunos aspectos que implican los debates actuales en torno a la inteligencia artificial generativa, su función, su impacto y cómo nos enfrentamos los docentes a su presencia creciente e inevitable en las aulas, abordaje que no hemos realizado en este escrito.

Al contrario de la idea de evitar su uso, creemos que debemos formarnos en sus múltiples aplicaciones y darnos la posibilidad de incluirlas en nuestras prácticas a partir de una visión crítica. En este sentido, creemos que comprender la importancia de la formulación de preguntas, instrucciones o prompt es una oportunidad de trabajo conjunto con los estudiantes; esto es, verlo como una posibilidad de construir aprendizaje colectivo. Podemos también preguntarnos y explorar cuáles son las limitaciones y posibilidades que nos brindan estas herramientas; si son válidas para indagar el pasado; y si es así, qué posibilidades abren y qué dificultan para estudiar ese pasado.

Por otra parte, otro interrogante que dejamos abierto es ¿cómo incluimos la IAG en el desarrollo de materiales didácticos digitales? Probablemente nos abran un gran abanico de posibilidades, pero también de incertidumbres que debemos enfrentar, puesto que constituyen nuevas formas de representación, y podrían ser de gran utilidad a la hora de pensar alternativas respecto de los diseños de

escenarios, situaciones problemáticas y posibilidades de exploración y expansión de nuestras aulas hacia afuera.

Para cerrar, y como nos muestra el proyecto “Pensar la historia”, estamos convencidos que es posible elaborar materiales didácticos digitales variados, con una selección de temas o unidades temáticas, que den posibilidad a diferentes recorridos según la elección de nuestros estudiantes; como así también sacarle provecho al escenario multidimensional e hipermedial que podemos incorporar para abrir desafíos, ampliar oportunidades y construir conocimiento.

Bibliografía

Arboleda, M. (2021). *Gobernar la utopía. Sobre la planificación y el poder popular*. Caja negra.

Área Moreira, M. (2017). *La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg*. [Archivo PDF]. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/181140/Art.%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Área Moreira, M. (2019). *Guía para la producción y uso de materiales didácticos digitales. Recomendaciones de buenas prácticas para productores, profesorado y familias*. Versión 1.0.pdf

Carretero, M. y otros (2022). *Proyecto “Pensar la Historia”*. Disponible online en <https://thinkinghistories.com/>

Chamorro, F. y Rogovsky, C. (2020). *Docentes interpelados. En Cómo enseñar a aprender*. La Crujía. Disponible online en <http://www.pent.org.ar/institucional>

Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Debate. Disponible online en https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/159/1/La_innovacion_pendiente.pdf

De Pablos Pons, J. (coord.) (2009). *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe.

Dussel, I. *Educación la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente*. Disponible online en <https://seccionreg6ta.files.wordpress.com/2016/09/educar-la-mirada-dussel.pdf>

Educ.ar S.E. (2021). *Recursos educativos abiertos conceptos, herramientas y procesos para la producción de materiales digitales*. Educ.ar S.E. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007317.pdf>

Furman, M. (2019). *Menos es más. La comprensión profunda como objetivo educativo*. Revista 153. Quehacer Educativo, Año XXIX (153), 9-16.

Furman, M. (2021). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI Editores.

IIPE-UNESCO Buenos Aires. (2007). INTEGRA. *Herramientas para la gestión de proyectos educativos con TIC*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158068>

Lion, C. (2012). Pensar en red. Metáforas y escenarios. En Scialabba, A. y Narodowski, M. *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. Prometeo.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Paidós.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

Massone, M. (2012). *Enseñar a leer y escribir en historia: los cambios en un contexto de transmisión cultural*. [Archivo PDF]. Disponible en https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5546/pr.5546.pdf

Matus, C. (1995) *Planificación, libertad y conflicto. Fundamentos de la reforma del sistema de planificación en Venezuela*. Cinterplan.

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Odetti, V. (2016). Materiales didácticos hipermediales lecciones aprendidas y desafíos pendientes. En García, J.M. y Báez, M. (comp.) *Educación y tecnologías en perspectiva*. Flacso.

Odetti, V. y Schwartzman, G. (2013). *Remix como estrategia para el diseño de materiales didácticos hipermediales*. Disponible en: <https://redaccion.pent.org.ar/sites/default/files/2023-06/remix.pdf>

Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.

Sibilia, Paula. (2012). La escuela en un mundo hiperconectado: ¿redes en vez de muros? *Revista Educación y Pedagogía* 62 (24) Disponible online en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4161082.pdf>

La complejidad de la enseñanza de la historia en aulas heterogéneas

Estrategias de mediación y de acción

Norma Beatriz Puebla

Universidad Nacional de Cuyo

Argentina

beatriznorma2000@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8036-9008>

Introducción

La Historia Cultural, es una nueva corriente historiográfica, en cuyo marco es posible trabajar los problemas emergentes del siglo XXI. Ella nos brinda el sustento teórico para el abordaje de las problemáticas habituales de nuestro siglo bajo el paradigma de la complejidad.

Los tiempos actuales se caracterizan por ser una época de cambios en todos los órdenes de la vida humana. Mutaciones que convierten a la realidad cotidiana en una “realidad compleja, posmoderna, globalizadora, cambiante en todos los sentidos y aspectos, que no es fácil de comprender” (González Barrau, s. f., p. 1).

Estamos insertos en esta sociedad heterogénea donde la constante es el cambio, la diversidad de pensamiento, pero también de ideas y de valores. Es en esta comunidad en la cual está inmerso el sistema educativo, con una institución

escolar que alberga en su seno “...alumnos que son parte de una sociedad posmoderna, de un conjunto de complejidades particulares, que reflejan cada uno de ellos en su actuación y en su conducta la contradicción y la falta de ajuste que existe entre los viejos paradigmas tradicionales y los que demuestra la sociedad actual...” (González Barrau, s. f., p. 2)

Este concepto de complejidad se entiende en los términos planteados por el autor Edgard Morín, (1990) quien sostiene que la sociedad es compleja y que, por lo tanto, no puede reducirse a simples explicaciones, al paradigma de la simplicidad. Las notas distintivas de esta comunidad son la contradicción y la incertidumbre. Pero, además, sostiene el mencionado autor, que “...no es solamente la sociedad la que es compleja, sino también cada átomo del mundo humano” (p. 54). Cada persona tiene dentro de este grupo de personas, distintos roles, por ello, cada ser humano tiene “una multiplicidad de identidades, una multiplicidad de personalidades...” (Morín, 1990, p. 54) que se ponen en juego en la vida en comunidad. La sociedad es un constructo humano de diversas complejidades donde el orden y el desorden están unidos y “el desorden es el orden de la sociedad actual” (González Barrau, s. f., p. 2).

En estrecha relación con el concepto de complejidad preconizado por Edgard Morín, se encuentra el concepto de Humanismo preconizado por los autores Rüsen y Kozlarek, (2009) quienes se han preocupado por comprender la complejidad del ser humano y la importancia de alcanzar una visión integral, multidimensional de la persona humana. Consideran que existe una interconexión entre lo físico, lo emocional, lo intelectual y la esfera social. Estos preceptos generaron importantes implicancias en el ámbito educativo al sostener que la educación debe apuntar al

desarrollo integral del ser humano. En este sentido hay estrechas coincidencias con el Humanismo planteado por Alexander Humbolt, quien al igual que Rüsen y Kozlarek consideran que ni el ser humano, ni las distintas culturas pueden ser estudiadas de forma compartimentadas, sino por medio de una visión integral que las aborde en todas sus dimensiones. Por ello afirman, los citados escritores que, partir de esta mirada implica una gran “oportunidad para enriquecer nuestro conocimiento acerca del mundo y de los seres humanos que lo habitan, sus culturas, sus particulares formas de vincularse con el mundo natural, así como las diversas relaciones interhumanas” (Rüsen y Kozlarek, 2009, p. 85).

En este trabajo, se toma como punto de partida, la concepción de la realidad como un todo complejo y sistémico, por lo tanto, el estudio de esa realidad debe ser multidimensional. El aula en tanto recorte de la realidad social a nivel micro, también es compleja ya que se funden en ella múltiples aspectos que conllevan a la riqueza de su abordaje. En este artículo se analizará la complejidad de la enseñanza de la Historia en aulas heterogéneas, poniendo el foco en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje como una forma de abordar la heterogeneidad presente en todos y cada uno de los alumnos. Por ello abogamos por un enfoque en el que se integren las múltiples dimensiones de la realidad presente en el aula con lo cual se permita enriquecer la comprensión de “los hechos de los hombres en el tiempo”. Esto facilitará el logro de una comprensión situada y contextualizada de la realidad pasada, en lugar de un relato lineal simplificado.

El desafío es, desde un enfoque socio-humanista, educar a un sujeto que sea consciente de sus derechos y de sus singularidades para que se pueda insertar exitosamente en

esta sociedad compleja en la que vivimos y de la que es su principal artífice.

Marco Teórico. El enfoque educativo de las Aulas Heterogéneas

Debido a las numerosas investigaciones que la especialista y magister en formación de formadores, Rebeca Anijovich ha realizado sobre la formación docente, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, la enseñanza en aulas heterogéneas, la enseñanza para la diversidad y la evaluación de las evidencias de aprendizaje, entre otras, la mencionada autora será tomada como referente principal y guía en este trabajo de investigación.

La escuela tradicional o escuela homogénea, de “talle único” (Universidad Blas Pascal, 2019) como la denomina Rebeca Anijovich, surge como consecuencia de la formación de los estados nacionales modernos bajo la impronta de la generación del 80 y como corolario de su proyecto de modernidad, educación, orden y progreso. El objetivo de esta escuela era contribuir a la formación de una identidad nacional mediante la integración a la cultura nacional de los recién llegados inmigrantes. Para dar forma a un conjunto básico de significaciones comunes se establecieron programas únicos con actividades y contenidos uniformes para todos los alumnos clasificados por grados/edades. Es así como, en esta escuela homogeneizadora, no había lugar para las diversidades y singularidades.

A partir de la década del 90, en forma progresiva, aparecieron en los distintos diseños curriculares de los

estados provinciales nuevos términos como inclusión, diversidad, integración y heterogeneidad entre otros.

Las primeras miradas sobre la diversidad se enfocaron en aquellos estudiantes que tenían necesidades especiales, sobre todo, aquellos que presentaban dificultades en sus aprendizajes y que requerían una atención especial y personalizada. No obstante, esta visión, con el transcurso del tiempo, dejó de estar centrada en las limitaciones para enfocarse en las capacidades y habilidades de la persona. Así, el enfoque sobre la diversidad aparece a finales del siglo XX para superar la escuela decimonónica, resaltando positivamente, la heterogeneidad de todos los seres humanos.

Debido a las investigaciones realizadas en el campo de la Antropología educativa, la Sociología, la Psicología cognitiva y los avances de las neurociencias surgió una “concepción nueva acerca de la diversidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (Anijovich, 2014, p. 1). Podemos observar cómo poco a poco hay un cambio de paradigma en el cual se acepta la premisa que “los seres humanos se caracterizan por la diversidad existente entre ellos y esa diversidad no solo es circunstancial a la historia de la humanidad, sino que también es positiva y enriquecedora” (Anijovich *et al*, 2004, p. 21). En este contexto, la normativa legal que dio el marco jurídico a los lineamientos de las políticas educativas inclusivas es la Ley de Educación Nacional 26.206. Allí se establecieron las condiciones de igualdad entre todos los estudiantes y el respeto a las diferencias, sin discriminación de ningún tipo.

En este contexto surge un nuevo enfoque educativo que considera a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación desde la mirada de un aula heterogénea. La investigadora

Rebeca Anijovich, (2014) define al enfoque educativo como “una forma de mirar un problema educativo desde un marco teórico, ideológico y metodológico que permite comprenderlo y, a partir de esa comprensión, diseñar estrategias de abordaje del mismo” (p. 38). En síntesis, los enfoques son concepciones, ideas y apreciaciones sobre lo que es enseñar y por ende aprender.

La heterogeneidad presente en las aulas es un hecho evidente e insoslayable, no es más que el fiel reflejo de la complejidad de la sociedad en la que vivimos. Por ello, se debe educar a todos los estudiantes, partiendo de la premisa de que “todos pueden aprender” (Anijovich, 2014a, p. 39).

La investigadora educativa Rebeca Anijovich define al aula heterogénea como el “espacio en el que todos los alumnos, ya sea que presenten dificultades o que se destaquen, pueden progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal o social” (Anijovich, 2014b, p. 4)

El término diversidad ha tenido a lo largo de la historia distintas cargas semánticas. En un primer momento, se concibe a la diversidad como un problema. Esta conceptualización es propia de la escuela homogénea, lo diverso y singular no encaja en los estándares de la escuela homogeneizadora y, por lo tanto, es expulsado.

En un segundo momento, se entiende a la diversidad como una desigualdad, pero de tipo económica, social y cultural, por ello la enseñanza tiene una función compensadora de las desigualdades. Para contrarrestar estas desigualdades que propone el modelo igualador, se proponen la realización de actividades compensatorias diversas, por lo

general, en contra turno. Por ejemplo, la realización de talleres sobre un determinado espacio curricular como estrategia de fortalecimiento de los aprendizajes para estudiantes con trayectorias escolares débiles.

En un tercer momento, se ve a la diversidad como singularidad que implica “ver en cada alumno sus potencialidades y fortalezas” (DGDCCyAI Educación, 2017). Se entiende a la diversidad no como un problema a resolver, sino como una oportunidad de enriquecimiento, como “una fuente de riqueza a la que hay que acompañar, sostener y estimular a partir de la reflexión y creatividad del docente” (Suárez, 2022, p. 4), en fin, como un reto educativo. Este enfoque plantea una nueva forma de pensar la enseñanza en pos de un “modelo integrador donde se puedan formar personas diferentes” (Laguna, 2018, p. 23). Un antecedente inmediato de esta nueva forma de pensar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación es el plurigrado vigente en las escuelas rurales donde la enseñanza se adapta a la diversidad de sujetos a educar en un mismo contexto áulico.

Dentro de este enfoque que pone en valor la singularidad de los estudiantes, como así también sus potencialidades y fortalezas, podemos distinguir tres posicionamientos teóricos, es decir, tres formas de mirar el problema:

La primera es la perspectiva europea, denominada Pedagogía Diferenciada, que se nutre de los aportes de diversos autores entre los que se encuentran Philippe Perrenaud, Astolfi y Pérez Gomez entre otros. En esta corriente se pone el acento en el análisis de los conceptos de equidad, homogeneidad y diversidad.

La segunda es la línea americana, llamada Instrucción Diferenciada, que tiene como mentores a Carol Tomlinson y Diana Heacox entre otros. Ellos hacen hincapié en el reconocimiento de diversos estilos de aprendizaje, como así también de tipos de inteligencia y de intereses. Sobre esta base proponen el desarrollo de una multiplicidad de estrategias para llevar adelante la instrucción diferenciada.

La tercera posición teórica es la latinoamericana o argentina, que cuenta con Flavia Terigi, Graciela Frigerio y Jason Beach, entre otros, como los principales exponentes de una escuela inclusiva que se ocupa de lo común, pero también de lo diverso. En este marco la especialista Rebeca Anijovich al reflexionar sobre el abordaje de la heterogeneidad en las aulas concretas, prefiere utilizar este término, en vez del de diversidad por las connotaciones históricas que el este vocablo ha tenido en el transcurso del tiempo.

Nuestros salones de clases están poblados por una enriquecedora diversidad de competencias, habilidades, intereses, experiencias de vida y trayectorias escolares diferenciadas. Es por ello que no podremos encontrar dos estudiantes iguales, por esta razón, una “pedagogía de la diversidad no puede apoyarse en la homogeneidad de las formas de trabajar” (Anijovich, 2014b, p. 26). De esta forma, podemos afirmar que una “escuela de calidad será aquella que atienda a la diversidad proporcionando oportunidades de interacción social” (Núñez, 2022, p. 5)

En el enfoque de aulas heterogéneas se trata de garantizar lo común para todos los estudiantes, pero al mismo tiempo diferenciar la enseñanza, debido a que cada educando es único. En este sentido, la enseñanza se puede diferenciar utilizando diversos recursos, fuentes de información,

actividades, formas de trabajo áulico, diferentes estrategias de enseñanza y de aprendizaje y diferentes espacios de aprendizaje, entre otros.

Se parte de la premisa de que todas las personas pueden aprender, pero para ello es necesario que reciban “tareas desafiantes, potentes y estimulantes que los impulsen a desarrollar sus capacidades individuales...” (Anijovich *et al*, 2004, p. 29). En este enfoque, los alumnos son el centro del proceso de enseñanza y de aprendizaje al “reconocer quiénes son y cómo aprenden, cuáles son sus intereses sus debilidades y fortalezas, sus entornos culturales y sociales” (Anijovich y otros, 2004, p. 57). Enseñar en aulas heterogéneas implica diseñar diversos modos de organizar los espacios, los tiempos, los recursos y los agrupamientos. Por ello esta nueva mirada sobre el aula y su multiplicidad de actores, se fundamenta en tres premisas fundamentales:

- Una actitud diferente de aquella que identifica la diversidad con dificultades o problemas. Para ello es necesario, como lo sostiene la especialista, Rebeca Anijovich, (2014a) contar con un plantel docente que tenga una mentalidad en crecimiento, una mentalidad abierta para que puedan ver en sus estudiantes un mundo de potencialidades y no de impedimentos (p. 39).
- El reconocimiento de que todos pueden aprender y que no siempre aprenden de la misma forma y al mismo tiempo, ni con los mismos recursos. Por ello es importante identificar las fortalezas y habilidades de cada estudiante para poder potenciarlas.
- Una construcción de lo común, es decir, poner en tensión lo que tiene que ser común para todos los

estudiantes y lo que puede ser diferenciado. En este sentido, podemos diversificar saberes, fuentes de información, formas de acceder a la información, estrategias de aprendizaje, formas de trabajo áulico, resultados de aprendizajes materializados en productos finales, los recursos, los tiempos de trabajo, los instrumentos de evaluación y el entorno de la enseñanza y del aprendizaje entre otros. “En un aula diversificada, el educador acepta incondicionalmente a sus alumnos tal y como son, y espera que den de sí lo máximo posible” (Tomlinson, 2008, p. 31). No se trata de adaptar la clase a las características, habilidades y competencias de cada estudiante, pues ello resultaría en un currículum personalizado. Tomando diferentes puntos de partida, para que sus integrantes participen en ella de forma activa, según sus características necesidades e intereses peculiares, se trata de dotar la clase de mayor flexibilidad.

Como hemos podido observar, el corolario de estas tres ideas fuerza es que los estudiantes puedan construir aprendizajes significativos. Este objetivo se alcanza cuando los educandos “...comprenden lo que hacen, los por qué y para qué de las actividades en las que se involucran y avanzan con autoconocimiento y autonomía” (Suárez, 2022, p. 22). El joven aprendiz debe sentirse actor activo en el proceso de construcción de sus aprendizajes ya que por medio de la realización de determinadas actividades “...adquiere, estructura, organiza y reestructura sus conocimientos” (Anijovich *et al.*, 2004, p. 91).

Los educandos se convierten en el centro del proceso educativo cuando como docentes reconocemos y aceptamos su singularidad, sus debilidades, pero también sus

fortalezas bajo la premisa de que todos pueden aprender, a distintos ritmos, en distintos contextos, con distintas actividades y recursos (Anijovich, 2014b). El docente es solo un mediador, un innovador que acompaña, un estratega que conduce a sus alumnos a la construcción de aprendizajes significativos.

El aula heterogénea y las estrategias de mediación docente

La palabra estrategia tenía un especial significado en la cultura griega. Hacía referencia a las actividades del estratega, es decir, el general del ejército griego quien era el encargado de diseñar planes habilidosos para conseguir el objetivo buscado: la derrota del enemigo en combate. En educación, se entiende por estrategia el diseño de planes hábiles para lograr el fin del acto educativo que es alcanzar el aprendizaje significativo de los estudiantes. Las especialistas Anijovich y Mora, (2010) definen a las estrategias de enseñanza como “...el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos...Las tareas son las actividades que el alumno realiza para apropiarse de los diferentes saberes” (p. 23-26). En concordancia con lo afirmado por las autoras mencionadas, en este trabajo entenderemos las estrategias de enseñanza y las actividades que propone el docente para que los alumnos aprendan, mientras que las estrategias de aprendizaje son las actividades realizadas por los estudiantes para apropiarse de los distintos saberes. Por ello y, en el marco de este enfoque es necesario proponer diferentes estrategias para atender a la heterogeneidad en el aula, de modo que se puedan “generar oportunidades para albergar a cada singularidad” (Skiliar *et al*, 2019, p. 172).

Es necesario realizar una diferenciación de saberes entre contenidos básicos, de ampliación y de profundización. Los contenidos básicos o comunes son aquellos innegociables y que, por ende, deben ser aprendidos por todos los estudiantes. En el caso de los contenidos de ampliación, como su nombre lo indica, su objetivo es ampliar el tema abordado. Los contenidos de profundización hunden sus raíces en el tema permitiendo la interrelación con otros contenidos tratados. Las características que adquiera un tipo de saber dependerán de “...quién sea el alumno y de cuáles son los objetivos de aprendizaje que se persigan” (Laguna, 2018, p. 66).

Reconocer la heterogeneidad presente en el aula implica pensar y diseñar propuestas diversas de enseñanza y de aprendizaje, a partir de la elaboración de consignas auténticas y significativas. Una consigna es auténtica cuando está en estrecha relación con el mundo real, cuando está anclada en el contexto propio del estudiante. Es significativa, cuando demanda la realización de una tarea que tenga sentido, significado para el estudiante que la realiza, es decir cuando se le explica el porqué de su realización. Ellas deben permitir “...aprender en una situación lo más cercana posible al grado óptimo de incertidumbre, aquel nivel que lo desafía, pero no lo paraliza” (Directores que hacen escuela, 2015, p. 7). En este sentido, deben ser posibles en su realización, pero, con cierto grado de esfuerzo y perseverancia.

La autora Rebeca Anijovich, (2014a) establece las características que deben tener las consignas de trabajo para adquirir la condición de auténticas y significativas, pero aclara la mencionada autora, que no es requisito que estas notas distintivas estén presentes en absolutamente

todas las consignas. Entre ellas se encuentran las siguientes:

- ✓ Que le permitan al estudiante desempeñar un papel activo tanto en la apropiación como en la elaboración de saberes.
- ✓ Que lo desafíen a utilizar distintas fuentes de información, como así también, variedad de recursos.
- ✓ Que le brinden la posibilidad de tener varias respuestas correctas, sea cual fuere el camino.
- ✓ Que le permitan la realización de variados productos a través de los cuales pueda demostrar los aprendizajes alcanzados.
- ✓ Que sean relevantes para el universo de los estudiantes tanto en sus intereses, como en sus conocimientos, sentidos y vivencias personales.
- ✓ Que le permitan establecer relaciones con los conocimientos previos.
- ✓ Que articulen el desarrollo del pensamiento y contribuyan a utilizar diversidad de habilidades y competencias.
- ✓ Que estén ancladas en un contexto, es decir, contextualizadas.
- ✓ Que estimulen las relaciones entre diferentes áreas del conocimiento (interdisciplinariedad).

- ✓ Que posibiliten la autoevaluación y la reflexión tanto sobre los procesos llevados a cabo, como de los productos resultantes de su aprendizaje.
- ✓ Que planteen al estudiante la necesidad de programar y organizar su propia tarea.
- ✓ Que permitan al alumno elegir modos de trabajar (individual, grupal o en conjunto con el docente), como también los procedimientos a seguir y los recursos a utilizar, entre otros.
- ✓ Que se relacione con el mundo real y su complejidad.
- ✓ Que favorezca una interacción social variada: trabajo individual, con grupos y en forma conjunta con los docentes.
- ✓ Que el tiempo para su realización sea múltiple. (Anijovich, 2014a, p. 40).

Algunas de las estrategias que se pueden utilizar en el abordaje del paradigma de la complejidad en aulas heterogéneas para la enseñanza de la Historia son:

- ✓ El enfoque interdisciplinario en el abordaje de temas para enriquecer la mirada sobre un proceso histórico aplicando el Aprendizaje Basado en Proyectos, o el estudio de casos.
- ✓ El uso de fuentes diversas para acercarnos al pasado, entre las cuales se encuentran los testimonios orales, las fuentes escritas, las obras pictóricas, el material audiovisual, entre otras.

- ✓ La incorporación al estudio de otros actores sociales, que han sido relegados o silenciados en las llamadas historias oficiales.
- ✓ El fomento de la participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento histórico por medio de debates, proyectos, investigaciones, juegos de roles y ejercicios de simulación, entre otros.
- ✓ Poner en práctica y estimular distintas formas de trabajo áulico, sobre todo, los trabajos realizados en forma colaborativa entre pares, como así también en forma conjunta con el docente. En este enfoque, el conocimiento es concebido como “...una construcción social ya que los alumnos aprenden mejor cuando intercambian ideas con otros y colaboran mutuamente en la resolución de un problema” (Laguna, 2018, p. 64).
- ✓ Promover la autonomía en los estudiantes al ofrecerles diversidad de oportunidades para tomar decisiones que le permitan optar entre actividades, modos de trabajo áulico y productos finales como evidencias de desempeño, entre otras cosas.
- ✓ La evaluación de las evidencias de aprendizaje se enmarca en el contexto de una evaluación auténtica, donde se evalúa lo que el alumno sabe, pero también lo que sabe hacer. Para ello se pueden utilizar instancias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación formativa. Con la metacognición el estudiante puede reflexionar sobre sus propios aprendizajes, detectando los logros y las deficiencias.

- ✓ El uso y aplicación de estrategias de gamificación mediante videojuegos con contenido histórico que permitan al estudiante realizar una experiencia real de inmersión en la época o en la cultura abordada.

Acciones estratégicas para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en las aulas heterogéneas

Tema: Conquista de Perú, 1º año de Educación Secundaria Orientada

Saberes:

- Reconocer los principales hitos en la conquista y ocupación del Imperio Inca.

Aprendizajes específicos:

- “Identificación de las formas de ocupación y organización del territorio americano durante la colonización como idea de apropiación y dominio” (Dirección General de Escuelas, 2015, p. 128).

Ejemplo de actividad a desarrollar el/las docentes con los alumnos:

1- Observar un video sobre “Las locuras del emperador” en forma conjunta con el docente.

2- Dialogar sobre lo observado en el video a partir de preguntas disparadoras: ¿reconocen quién es ese personaje? ¿En qué cultura está ambientado el vídeo? ¿Cómo se dieron cuenta?

3- Ubicar en un mapa del continente americano el territorio ocupado por el Imperio Inca durante el período de máxima expansión en forma conjunta con el docente.

4-Formar agrupamientos de estudiantes de hasta 4 integrantes de acuerdo con intereses afines.

5- Realizar en forma grupal una actividad entre tres opciones distintas.

El sentido de esta actividad es que los estudiantes accedan, por tres caminos diferentes, a la información sobre los principales hechos de la conquista del Imperio Inca.

5.1. Opción 1: Observar en forma grupal un video sobre los principales hechos de la conquista del Imperio Inca.

5.2. Opción 2: Observar una viñeta sobre los principales hechos la conquista del Imperio Inca en forma grupal.

5.3. Opción 3: Analizar un texto sobre los principales hechos de la conquista del Imperio Inca.

6- Sistematizar la información obtenida en el vídeo, en la viñeta o en el texto, sobre los principales hechos de la conquista del Imperio Inca. El sentido de esta actividad es organizar la información de manera clara y precisa para

facilitar la comprensión del tema. Para realizar esta actividad se puede elegir entre 3 opciones:

6.1. Opción 1: Realizar un texto de 4 párrafos en los que sintetice los principales hechos de la conquista del Imperio Inca.

6.2. Opción 2: Completar el siguiente cuadro sobre los principales hechos de la conquista del Imperio Inca.

Tabla 1: Cuadro sobre los principales hechos de la Conquista del Imperio Inca

Ubicación Geográfica	
Jefe de la expedición española	
Jefe del Imperio Inca	
Situación política del Imperio Inca a la llegada de la expedición española	
Factores que ayudaron a la conquista del Imperio por parte de la expedición española	
Principales hechos	
Consecuencias de la Conquista del Imperio Inca	

Nota: Cuadro de elaboración propia (2024).

6.3. Opción 3: Completar la siguiente viñeta con los principales hechos de la conquista del Imperio Inca.

Tabla 2: Viñeta sobre los principales hechos de la Conquista del Imperio Inca

Los españoles llegan a Cuzco	Huáscar y Atahualpa están enfrentados	Atahualpa es tomado prisionero	Se paga el rescate por la liberación de Atahualpa

Nota. Viñeta de elaboración propia (2024).

7. Participar de una puesta en común sobre las actividades realizadas en forma grupal.

8. Participar de un diálogo interactivo sobre los principales hechos de la conquista del Imperio Inca a modo de cierre integrador de la clase.

9. Responder: ¿Cuál de los factores analizados piensas fue fundamental para la caída del Imperio Inca? Fundamenta tu respuesta en dos o tres renglones.

Tema: La sociedad estamental del Antiguo Régimen, 1º año de escuela secundaria

Saberes:

- Reconocer las principales características de la sociedad del antiguo régimen

Aprendizajes específicos:

- “Identificación de evidencias y establecimiento de inferencias sobre los cambios producidos entre los siglos XV y XVIII de la Historia europea...”
(Dirección General de Escuelas, 2015, p. 128)

Ejemplo de actividad a desarrollar el/las docentes con los alumnos:

1- Responder en forma conjunta a la siguiente pregunta problema: ¿qué harían ustedes si se ganaran el Telekino? ¿Cómo creen que esta situación modificaría su vida?

2- Dialogar en forma conjunta sobre las diferentes respuestas de los alumnos a las preguntas motivadoras.

3- Participar de una explicación dialogada mediada por un Emaze sobre las características más importantes de la sociedad estamental.

4- Completar un cuadro sinóptico sobre la sociedad del Antiguo Régimen en forma conjunta.

5- Formar grupos de hasta 4 estudiantes teniendo en cuenta la afinidad de intereses y elegir entre 3 opciones posibles, la actividad a desarrollar. El sentido de esta actividad es que los estudiantes reconozcan y apliquen las notas distintivas de la sociedad estamental para la resolución de las siguientes actividades:

Opción 1- Estudio de caso. Resolver los siguientes casos de amor en el Antiguo Régimen y justificar su respuesta:

Caso 1: Teodolfina la cocinera y el príncipe Adalberto

Teodolfina, la cocinera, tiene un amorío secreto con el príncipe Adalberto. Se ven a escondidas en el granero. En su último encuentro, Teodolfina le confesó al príncipe que está embarazada, ante lo cual el príncipe le respondió con una propuesta de matrimonio. ¿Se podrán casar Teodolfina y el príncipe Adalberto? Fundamenta tu respuesta.

Caso 2: Elvira la duquesa de York y Eurico, el obispo de York.

Elvira es una joven viuda que está enamorada del obispo de York Eurico. Ambos planean casarse y escaparse juntos a otro sitio donde puedan vivir tranquilos su historia de amor. ¿Podrán casarse Eurico y Elvira? Fundamenta tu respuesta.

Caso 3: Eulalia la quesera y Francisco el zapatero

Eulalia y Francisco están de novios. Planean decírselo pronto a sus respectivas familias para obtener su bendición y casarse. ¿Podrán casarse Eulalia y Francisco? Fundamenta tu respuesta.

Opción 2- Participar de un ejercicio de juego de roles y simulación.

La sociedad del antiguo régimen estaba dividida en tres estamentos. Deberás elegir uno de ellos y construir un texto en donde deberás dar cuenta de cómo sería un día de tu vida en ese estamento. Deberás considerar las actividades que deberás realizar como miembro de ese estamento, así

también el tipo de alimentación y las obligaciones a las que estarás sujeto.

6- Participar de una puesta en común a fin de socializar en forma oral las conclusiones arribadas por cada uno de los grupos.

7- Participar de un diálogo interactivo sobre las características principales de la sociedad estamental a modo de cierre integrador de la clase.

Tema: Pueblos originarios de Mendoza. Los Huarpes, 1º año de escuela secundaria

Saberes:

- Reconocer la importancia y la presencia del legado de la Cultura Huarpe en la Mendoza actual

Aprendizajes específicos:

- “Reconocimiento y comparación de diferentes formas de organización de los pueblos originarios (cazadores, recolectores, agrícolas) ...” (Dirección General de Escuelas, 2015, p. 128)

Ejemplo de actividad a desarrollar el/las docentes con los alumnos:

Como el tema para el desarrollo de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos fue elegido por los docentes, se tuvo que realizar un ejercicio de inmersión mediante la observación de la realidad circundante del

aula: la finca, el sistema de riego y la zona cultivada tratando de responder las siguientes preguntas guía:

- ¿Cómo se riegan los cultivos?
- ¿Quiénes inventaron las acequias?
- ¿Siempre estuvieron allí?
- ¿Fueron creadas por el hombre o son artefactos naturales?
- ¿Cómo se llama el Departamento en el que está la escuela?
- ¿De dónde proviene el nombre de nuestro departamento?

De este ejercicio de inmersión surgió el tema elegido para trabajar por medio del ABP: LOS HUARPES Y SU LEGADO.

En la jornada de indagación, se observaron imágenes relacionadas con el legado Huarpe, presente hoy de nuestra provincia: acequias, cestos de mimbre, tejido en totora, vasijas de cerámica y nombres de sitios entre otros. Luego y en relación con lo observado, los estudiantes formularon preguntas relacionadas con el tema elegido. Entre ellas están las siguientes:

- ¿Qué podemos observar en las imágenes?
- ¿Cómo se riegan las plantas en Mendoza?
- Estamos en época de emergencia hídrica ¿Cómo podemos realizar un mejor aprovechamiento del agua?
- ¿Para qué sirven los canastos o cestos de mimbre?
- ¿Qué es el mimbre? ¿Dónde crece el mimbre? ¿Se puede reemplazar el mimbre con otro material para tejer un canasto? ¿Qué material podemos usar reciclado?
- ¿Qué observamos en la tercera imagen? ¿Qué utilidad se le pueden dar a esos objetos? ¿Con qué material están realizados?

- ¿Qué es la totora? ¿dónde crece ese junco?
- ¿Por qué nuestro departamento se llama Guaymallén? ¿De dónde viene el nombre? ¿Quién le puso ese nombre?

Se definieron tres productos finales para el desarrollo del ABP:

- La elaboración de cestos tejidos con papel reciclado, entregados como obsequios por los estudiantes para el día de la madre.
- La realización de maquetas sobre la cultura Huarpe.
- La realización de un video sobre el Legado Huarpe y su presencia en la Mendoza de hoy

Para llevar a cabo los productos esperados se diseñaron actividades diversas y auténticas para cada producto esperado.

Actividades generales:

- 1- Ubicar en un mapa de la provincia de Mendoza la cultura Huarpe.
- 2- Investigar el legado de los Huarpes en diversas páginas de internet.

Actividades para la realización de los cestos:

- 1- Investigar sobre cómo era el sistema de tejido Huarpe.
- 2- ¿Con qué materiales podemos reemplazar el junco y la totora vegetal?
- 3- Utilizar el material escogido reciclado para confeccionar los cestos con la técnica aprendida. Ellos deberán ser originales en cuanto a la forma y tamaño.
- 4- Determinar una posible utilidad de estos.

- 5- Pintar los cestos con témpera o acrílico.
- 6- Confeccionar un texto donde se dé cuenta del proceso realizado.
- 7- Socializar las producciones en la escuela abierta.

Actividades para la realización de maquetas:

- 1- Definir el o los aspectos de la cultura Huarpe que se quería plasmar en la misma (económico, cultural, religioso, social, político, legado)
- 2- Realizar un croquis de la maqueta sobre los aspectos a representar.
- 3- Definir los materiales reciclados a utilizar en la confección de la maqueta
- 4- Confeccionar la maqueta solicitada.
- 5- Elaborar un texto donde se dé cuenta del proceso realizado.
- 6- Socializar las producciones en la escuela abierta.

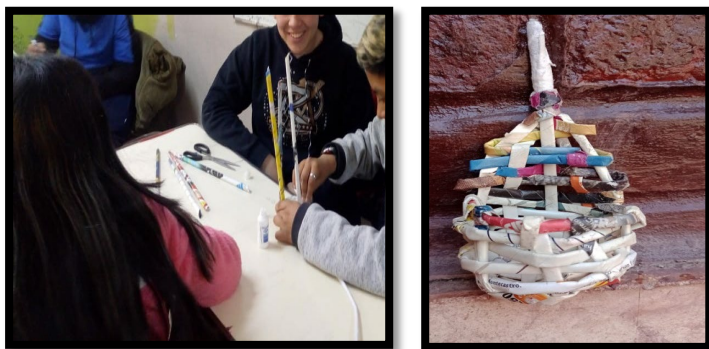
Actividades para la realización del video:

- 1- Definir el o los aspectos de la cultura Huarpe que se quería plasmar en el video (económico, cultural, religioso, social, político, legado).
- 2- Buscar imágenes sobre la cultura Huarpe para utilizar en el vídeo
- 3- Confeccionar el guion del vídeo.
- 4- Realizar el vídeo.
- 5- Socializar las producciones en la escuela abierta.

Como veremos a continuación en la imagen 1, los cestos fueron realizados con material reciclado. En este caso, los estudiantes escogieron papel periódico o de revistas para reemplazar el tejido vegetal. Como primer paso realizaron los sunchos que harían las veces de esqueleto para el futuro cesto. Para ello cortaron tiras de papel de 30 cm. de largo por 15 de ancho y lo enrollaron con la ayuda en el

interior de una lapicera. Una vez pegados con plasticola, se inició el tejido de estos. Una vez secos, se pintaron con témperas y acrílicos. En algunos casos también se les aplicó barniz para extender su vida útil.

Imagen 1: Imágenes del trabajo en cestería realizado por los estudiantes



Fuente: Fotografías tomadas a los estudiantes por el docente.

En el caso de la maqueta, que aparece en la imagen 2, los estudiantes en primer lugar definieron los aspectos de la cultura Huarpe que iban a materializar en la misma. En un segundo momento, realizaron un croquis sobre la maqueta a realizar y, definieron con qué productos reciclados la realizarían. En un tercer momento procedieron al armado de esta y a la elaboración de un texto explicativo sobre lo representado en la maqueta.

Para la realización del vídeo, los estudiantes como primer paso debieron investigar en diversos repositorios de internet sobre la cultura Huarpe. Luego crearon una carpeta con imágenes sobre los diferentes aspectos a abordar en el vídeo. Acto seguido elaboraron el guion y con esos insumos procedieron a la realización del vídeo.

Imagen 2: Imagen de una maqueta realizada sobre la Cultura Huarpe



Fuente: Fotografías tomadas por el docente.

Todos los productos realizados fueron presentados en la exposición denominada Escuela Abierta. El día escogido para su realización, los estudiantes presentaron en un stand los productos elaborados al tiempo que dieron cuenta de los pasos seguidos en su elaboración mediante la exposición oral.

El ABP fue evaluado tanto en el proceso como el producto realizado, aunque también hubo un ejercicio de autoevaluación. Los instrumentos utilizados fueron la Lista de Cotejo o de Control para el proceso, mientras que para el producto final se utilizó una rúbrica. La instancia de la autoevaluación se realizó por medio de un ejercicio de metacognición muy simple mediante el completamiento de una matriz de valoración.

Conclusiones

La aplicación del paradigma de la complejidad en la enseñanza de la Historia en aulas heterogéneas es posible, en la medida en que los docentes adviertan la diversidad como una fuente de enriquecimiento del quehacer áulico y no como un problema a resolver. Su aplicación redunda en múltiples beneficios que permiten el enriquecimiento del aprendizaje en el aula. Entre ellos se encuentra la posibilidad de lograr una comprensión más integral, profunda y contextualizada de los hechos pasados, al tiempo que fomenta la participación de los estudiantes haciéndolos artífices de la construcción de sus propios aprendizajes. Al colocar al alumno en el centro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, impulsa el desarrollo de las habilidades del pensamiento superior, como así también del juicio crítico fundamentado. De esta forma la enseñanza se torna más reflexiva y crítica. También permite a los estudiantes desarrollar la autonomía al ofrecerle oportunidades diversas de poder elegir, de optar entre varias alternativas de actividades a realizar. Así, el educando aprende a autorregular sus procesos de aprendizaje para alcanzar la meta de aprender a aprender por sí mismos, más allá del ámbito escolar. Por ello es necesario trabajar habilidades metacognitivas que le permitan al educando realizar elecciones fundamentadas.

La aplicación de este enfoque educativo despierta la motivación en los estudiantes por el conocimiento del pasado al diversificar las fuentes, el tratamiento de los actores sociales, los recursos y las propuestas de actividades entre otras. Así, los jóvenes aprendices encuentran más interés y disfrute en realizar las actividades elegidas por ellos mismos y que, a la vez, están en relación con sus propios intereses.

En las aulas heterogéneas se promueve el desarrollo de las habilidades de comunicación y de interacción entre pares al favorecer el trabajo grupal, creando un clima de solidaridad y cooperación al compartir y construir colaborativamente los saberes.

La escuela, en cuanto institución educativa inserta en una sociedad compleja, debe asumir la heterogeneidad como una realidad con la que nuestros alumnos interactúan. Por ello es imprescindible atender a la diversidad de realidades que conviven en el aula, pero asegurando un piso común de saberes. No se trata de una educación personalizada, sino de una educación centrada en la persona con sus singularidades y diversidades. Para ello hay que dotar de mayor flexibilidad la clase para que todos los estudiantes puedan formar y participar en forma activa en ella. Solo de esta forma se podrá cumplir en el aula la premisa de que todos puedan aprender.

Hoy como docentes tenemos la oportunidad de interpelarnos, a cerca de nuestras prácticas áulicas, tomando como punto de partida que existen diferentes modos de aprender, por ello no puede estar anclada nuestra actividad docente en un modelo único.

Bibliografía

Anijovich, R. (2014a). El trabajo en aulas heterogéneas. Un enfoque teórico. *Revista Ruta Maestra*, 9, 38-41.

Anijovich, R. (2014b). Todos pueden aprender. *Prospectiva - Revista de Educación del Colegio Nacional - UNLP*, no. 1. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/33661>

Anijovich, R., Malbergier, M., Sigal, C., & Camilloni, A. R. W. de. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad: Aprender en aulas heterogéneas* (1. ed). Fondo de Cultura Económica.

Anijovich, R., & Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula* (1. ed., 1. reimpr.). Aique Grupo Ed.

DGDCCyAI Educación (Director). (2017, abril 10). *El enfoque: Diversidad y Aulas Heterogéneas* [Video recording]. https://www.youtube.com/watch?v=n1xzmg1_I4Y

Dirección General de Escuelas. (2015). *Diseño Curricular Provincial. Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades. Educación Secundaria Orientada*. Dirección General de Escuelas Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa Dirección de Planificación de la Calidad Educativa

Directores que hacen escuela. (2015). *Enseñanza en aulas heterogéneas*. OEI.

González Barrau. (s. f.). 161 # ¿HOMOGENEIDAD O HETEROGENEIDAD EN LAS AULAS? ¿A QUIEN EDUCAMOS? 161 # ¿HOMOGENEIDAD O HETEROGENEIDAD EN LAS AULAS? Recuperado 9 de febrero de 2024, de <https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/aportaciones/472-161.html>

Laguna, M. (2018). *Enseñanza y diversidad. Abordajes teóricos* [Licenciatura en Ciencias de la Educación]. San Andrés.

Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Núñez, V. (2022). *El rol docente ante la diversidad en el aula*. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2108>

Rüsen, J., & Kozlarek, O. (eds.). (2009). *Humanismo en la era de la globalización: Desafíos y perspectivas*. Editorial Biblos.

Skiliar, C., Darré, S., García, J. M., Odetti, V., & Anijovich, R. (2019). *Educación inclusiva, un camino a recorrer*. Flacso Uruguay, CEIP, UNICEF.

Suárez, M. N. (2022). *Estrategia para la enseñanza en aulas heterogéneas del Instituto Santa Ana* [bachelorThesis]. <https://repositorio.21.edu.ar/handle/ues21/25210>

Tomlinson, C. A. (2008). *El aula diversificada. Dar respuesta a todas las necesidades de los estudiantes*. (primera). Octaedro.

Universidad Blas Pascal (Director). (2019, octubre 16). *Rebeca Anijovich y Eugenia Yadarola | Enseñar en aulas heterogéneas* [Video recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=XpsBPUZNOI0>

La complejidad en la enseñanza de la historia antigua en el nivel secundario:

¿qué dicen los diseños curriculares
y los manuales escolares?

Yanela Araceli Pereyra

Universidad Nacional de Cuyo

Argentina

yanela.pereyra@ffyl.uncu.edu.ar

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

Introducción

Los diseños curriculares del área de Ciencias Sociales en el nivel medio en las distintas jurisdicciones de la República Argentina y los manuales escolares coinciden, en líneas generales, en la implementación de los principios explicativos de dicha área, lo cual vienen desarrollando aproximadamente desde el nuevo milenio hasta el presente. Con respecto a los saberes que se incluyen en los ejes correspondientes al primer año del nivel secundario, generalmente también coinciden en los contenidos alusivos a los procesos históricos, partiendo desde el siglo XV en adelante y siguiendo un marcado acento en la historia argentina y americana, pero dentro del mundo occidental. Sin embargo, en algunos diseños curriculares, como por ejemplo el de la Provincia de Buenos Aires (2006) y en otros, se advierte la presencia de la enseñanza de la

historia antigua, concretamente Grecia y Roma. En el caso de la Provincia de Mendoza, si bien en las escuelas dependientes del Estado no se aborda la historia antigua, sino que se focaliza en la historia argentina, americana y mundial desde aproximadamente el siglo XV en adelante, lo cierto es que en muchos colegios de gestión privada sí se incluye la enseñanza de algunos aspectos de la historia universal occidental, tales como algunos temas de historia antigua, medieval y moderna. Esto suele repetirse en los manuales escolares que muchos docentes utilizan para elaborar sus clases, pero, en muchos de ellos, se llega a una historia más antigua e incluso se remonta a la prehistoria, por lo que analizaremos algunos ejemplos de libros de texto.

Aun así, en los casos en que la enseñanza de la historia antigua está presente, de igual manera se advierte una visión muy sesgada del devenir histórico. Comprendemos que dicha enseñanza no se complejiza de una manera óptima, de acuerdo con los principios explicativos de la historia, sino que se reduce a un puñado de temas considerados relevantes. Tal es el caso del abordaje de solamente dos civilizaciones antiguas: Grecia y Roma, en tanto precursoras de la civilización occidental. No obstante, se soslayan otros pueblos incluso mucho más antiguos en el tiempo, como fueron Sumeria, Egipto, Babilonia, China e India, entre muchas otras. Si bien están presentes varios principios explicativos, aún queda mucho por hacer, puesto que la enseñanza de la historia antigua queda reducida a la mención de sucesos célebres, tales como algunas batallas o algunos logros en la organización política: la democracia en Atenas y la república en Roma. Por último, dentro de lo que se enseña de estas dos civilizaciones, se dejan de lado diversas problemáticas

sociales, culturales, religiosas, ambientales o de otra índole, que podrían resultar más ricas e incluso interesantes para nuestros estudiantes por el hecho de aproximarlos a la relación pasado-presente/presente-pasado. En el estudio de las sociedades se han abordado de una manera simplista los diferentes sectores sociales, tales como los dominantes o los esclavos, olvidando a las mujeres, extranjeros u otros sectores subalternos, pero destacando los personajes históricamente célebres. Veremos cómo esto se manifiesta o no en los diseños curriculares y en los manuales escolares.

Teniendo en cuenta todo lo dicho hasta ahora, da la impresión de que los alumnos memorizan arbitrariamente determinados conocimientos sin la posibilidad de complejizar los procesos históricos a lo largo del tiempo y del espacio, ni de comprender distintas problemáticas que podemos abordar como ejes transversales entre rupturas y continuidades, pero escapando de una mirada puramente occidental. Por ello, de acuerdo con *Introducción al Pensamiento Complejo* de Edgar Morin (1990), proponemos la idea de promover la formulación de un paradigma o pensamiento de complejidad, que consista en los principios de distinción, conjunción e implicación, en lugar de un paradigma de simplicidad, provisto de principios que el autor considera 'brutalizantes y mutilantes' (1990, p. 70) como veremos a continuación, tales como la disyunción y la reducción. Otro punto fundamental es el trabajar con fuentes históricas, al menos breves fragmentos de lo que se pretende enseñar, pero que sean de utilidad para el aprendizaje de nuestros estudiantes.

Breve aproximación a los paradigmas de la complejidad y de la simplicidad

Para dar inicio a nuestro capítulo, comenzaremos con el eje transversal del mismo que es la complejidad, cuyo referente principal es el filósofo y sociólogo francés Edgar Morin (1921-). A modo de contextualización de los orígenes de dicho paradigma, Cardozo Brum (2011, p. 17) se remonta a mediados del siglo XX, con el surgimiento del enfoque de sistemas bajo uno de sus precursores: Ludwing Von Bertalanffy¹. La autora señala que este enfoque hace un gran aporte al estudio de la complejidad, como es la noción de que el todo es diferente de la suma de las partes, debido a la importancia de las relaciones entre las mismas, dando como resultado el concepto de sinergia (2011, p. 18). Siguiendo una línea de investigación similar, otro estudioso destacado es Niklas Luhmann, cuyo análisis se enfoca en las sociedades modernas y sus formas de operar. Y así llegamos a la corriente del ‘pensamiento complejo’, que hoy está representada por los franceses Morin, Le Moigne y Roggero. Por su parte, también existe el ‘enfoque matemático’² o de las ciencias exactas, por su influencia de la física.

A propósito de las líneas de investigación mencionadas, Luengo González (2021, p. 72) sintetiza algunos principios comunes que comparten las variantes del paradigma de la complejidad, ya sea la corriente del pensamiento, los enfoques sistémicos, el pensamiento complejo —el que

¹ Confrontar con su obra *Teoría general de los sistemas* (1968).

² Esta corriente se ha desarrollado con notoriedad en el Instituto de Santa Fe de los Estados Unidos y en la Escuela de Bruselas. En América Latina ha tenido manifestaciones en México con los estudiosos Cocho, Miramontes, Gutiérrez, Mansilla, Martínez y Contreras.

estamos abordando desde Morin— o las ciencias de la complejidad; a saber: la complejidad como síntesis y potencial integrativo; la visión transdisciplinar; la oposición a la ciencia normal o a la ciencia moderna convencional; los sistemas u organizaciones en no equilibrio y complejidad creciente; el estudio del cambio y el papel del tiempo; la no-linealidad de la realidad y la incertidumbre; la revisión de la causalidad clásica y la complejidad y la capacidad autoorganizativa de los sistemas y el surgimiento de emergencias.

Pero, ¿qué es la complejidad? En su prólogo, Morin (1990, p. 10) explicita que el término expresa nuestra turbación, confusión e incapacidad para definir de un modo simple, para nombrar algo de una forma clara y para ordenar nuestras ideas. Pues el conocimiento se ha creado por mucho tiempo y hasta hoy, tal vez con su objetivo de disgregar la posible complejidad de los fenómenos. Por ende, los modos simplificadores del conocimiento erradican las realidades de las cuales intentan dar cuenta, motivando así esta interrogante de Morin: ¿cómo encarar a la complejidad de un modo no-simplificador? Esta problemática no se puede imponer inmediatamente, puesto que debe probar su legitimidad, pues la complejidad carece de una tradición noble, tanto filosófica, científica o epistemológica. Y, posteriormente, señala que lo complejo es lo que no se puede sintetizar con una palabra maestra, que no se remite a una ley, ni tampoco se reduce a una idea simplista. Por ello, tal término no puede definirse ‘simplemente’, sino que es más bien una palabra-problema y no una palabra-solución.

Otro argumento de Morin, derivado del anterior, es el que alude a que todo conocimiento opera lógicamente, a través de la selección de datos significativos y rechazo de datos no

significativos (1990, p. 14): separar —distinguir o desarticular—, unir —asociar, identificar—, jerarquizar —lo que es principal y lo que es secundario— y centralizar —de acuerdo a nociones maestras—. De aquí partirán los dos paradigmas que desarrolla en su teoría y que luego relacionaremos con la enseñanza de la historia, concretamente, la de la Antigüedad.

El paradigma de la simplicidad

Desde hace siglos estamos dentro de aquello que el autor denomina “patología del saber”, refiriéndose a una inteligencia ciega, debido a que estamos inmersos en un mundo con principios de disyunción, reducción y abstracción, es decir, el paradigma de la simplificación (Morin, 1990, p. 15). Pero, ¿cómo llegamos al mismo? Morin se refiere a una ‘patología moderna’, que radica en la hiper-simplificación y que ésta ciega a la complejidad de lo real (1990, p. 19). Esta disyunción priva a la ciencia de cualquier posibilidad de conocerse, de reflexionar y concebirse científicamente sobre sí misma (1990, p. 16). Pues el principio de disyunción ha separado entre sí a las tres grandes áreas científicas: la física, la biología y la ciencia del hombre, a través de la simplificación o reducción de lo complejo a lo simple. Desde aproximadamente el siglo XVII, los científicos desde Descartes y Newton, habían pretendido concebir un universo en tanto máquina determinista y perfecta y eso derivó en tal reduccionismo del saber.

En conclusión, para Morin en este paradigma el orden se reduce a una ley o principio, pero esta simplicidad ve a lo uno y ve a lo múltiple, en lugar de ver que lo uno puede ser

múltiple al mismo tiempo. Y así coloca como ejemplo el estudio del hombre, abordado o bien desde la biología, o bien desde las ciencias humanas, pero no en su conjunto (1990, p. 55).

En el caso de la historia, podemos advertirlo en la historiografía positivista decimonónica y en su consiguiente enseñanza en las escuelas vigente incluso hoy, tendiente a rescatar las efemérides y sucesos de tiempo corto que tradicionalmente han sido considerados relevantes, pero que no hacen más que simplificar el devenir histórico. Pero también ocurre en las investigaciones científicas actuales, las cuales suelen ser destinadas a una hiper-especialización y cada vez se aleja más de lo complejo.

El paradigma de la complejidad

Por oposición al enfoque anterior, tal como explicamos al comienzo del capítulo, este paradigma propone una visión integral del conocimiento, debido a la creciente simplificación del saber, que se remonta al siglo XVII y llega hasta el presente. A propósito de esta mirada, Berrido sostiene que la complejidad es una nueva epistemología que se escapa de la tradicional dualidad cartesiana del alma y el cuerpo: donde el alma o mente puede discernir entre lo bueno y lo malo, como también el cuerpo se reduce a leyes mecánicas (2017, p. 75).

Asimismo, Morin (1990, p. 54) señala que este planteo de la complejidad no es algo nuevo de nuestros tiempos, sino que ya había sido percibido y descrito en algunas novelas de finales del siglo XIX y comienzos del XX, materializado en autores como Balzac en Francia y Dickens en Inglaterra.

Esto se evidencia en sus personajes singulares y ubicados en su propio contexto cultural, reflejando así aspectos de la vida cotidiana y de la mentalidad imperante. No obstante, durante aquella época reinaba el pensamiento científico positivista que buscaba encontrar leyes generales y eliminar todo lo individual y singular, por lo que coexistieron ambos modos de interpretar el conocimiento.

Más adelante, Morin vuelve a definir la complejidad, desde su etimología latina *complexus*, ‘lo que está tejido en conjunto’, es decir, un tejido de constituyentes heterogéneos asociados e imposible de separarse entre sí, debido a que presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple (1990, p. 17); es entonces un “tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico”. Por ello, surge la necesidad de que el conocimiento ordene tales fenómenos, con el fin de rechazar el desorden, descartar lo incierto y, así, eliminar cualquier ambigüedad, clarificar, distinguir y jerarquizar.

Por su parte, Cardozo Brum (2011, p. 16) indica que la ciencia moderna se especializa continuamente y, de este modo, da origen a diversas disciplinas separadas entre sí. Por consiguiente, la sociedad se entiende como una suma de partes elementales, en vez de un todo o sistema de elementos fuertemente interrelacionados. Esto se manifiesta cuando, por ejemplo, observamos los contenidos de los diseños curriculares y de los manuales escolares y se separan taxativamente los periodos históricos, o los aspectos políticos, económicos y sociales de una determinada cultura; o bien, cuando contemplamos de un modo inconexo y por separado las civilizaciones griega y romana, sin establecer criterio sincrónico alguno, en lugar

de abordarlo desde una visión integradora del acontecer histórico.

Otra mirada en torno a la complejidad es la de Luengo González (2021), cuando esgrime que no es la única propuesta metodológica contemporánea que requiere de un trabajo transdisciplinar, pero que está revolucionando la forma de concebir y crear ciencia (2021, p. 67). Y luego sentencia que este paradigma se focaliza en los conjuntos, articulaciones o síntesis de conocimientos de fenómenos, situaciones o procesos de la realidad.

Todo esto, llevado al plano tanto de la escritura como el de la enseñanza de la historia, nos remite a los modos de historiar que aparecen en el siglo XX y que llegan a nuestros días, con una visión más integradora e interdisciplinaria que comenzó con la Escuela de los Annales y continuó con otros enfoques, corrientes historiográficas y metodologías. Así pues, todo ello puede reflejarse en los principios explicativos de la historia y las ciencias sociales, pero tampoco debemos caer en la trampa de la simplicidad al intentar aproximarnos a una hiper-especialización de una determinada temática. Este modo de contemplar la complejidad en la enseñanza de la historia antigua lo retomaremos más adelante en este capítulo.

¿Por qué el paradigma de la complejidad para la enseñanza de la historia antigua en el nivel secundario?

Con respecto a la complejidad en la educación del siglo XXI, Berrido (2017, p. 81) considera que, para conservar nuestro planeta y bienestar, la misma debe ser holística, pluralista,

participativa, significativa y social, en tanto respuesta al paradigma de la complejidad. Esta educación se orienta hacia objetivos que promuevan el bienestar de los seres vivos y del planeta, pero que también propicie una ética global cimentada en el respeto y deseo de una democracia justa, es decir, desde el campo de la formación ética y ciudadana.

Por su parte, Oliva Figueroa (2008, p. 240) resalta que la problemática no reside en “abrir las fronteras que escinden los dominios disciplinares, sino en comprender lo que producen estas fronteras”, aludiendo a los principios paradigmáticos de organización del conocimiento y de su identidad disciplinar. En consecuencia, si partimos del enfoque en cuestión, la reforma de la educación posibilitará la reforma de la organización del conocimiento y ésta llevará a la reforma de la educación.

Según Arias y Peralta (2011, pp. 295-296), los docentes han sido responsables de perpetuar un modo de pensamiento tendiente a lo segmentario, lineal y simplista, a la vez que evita contundentemente lo complejo, el error y la indeterminación propia de la condición humano. Por otro lado, la educación basada en el paradigma de la complejidad se encamina a este cambio de enfoque pedagógico y promueve sujetos con una visión integral de la realidad, tanto en lo académico como en su vida diaria a través de su participación ciudadana. Por ende, los autores proponen abordar la complejidad desde el aula, para el desarrollo de sujetos puedan tener nuevas herramientas ante la actual humanidad globalizada, transversal y multidisciplinaria.

Yendo concretamente a la enseñanza de la historia antigua en las aulas, hemos seleccionado estas miradas en torno al

tema. Como hemos señalado desde el comienzo, la enseñanza de la misma no está presente en todas las escuelas del país, pero, hay muchas en las que sí es posible. Aun en los casos en los que se omite el abordaje de la Antigüedad e, incluso, de la Edad Media, se arranca con la historia del siglo XV en adelante, utilizando conceptos o categorías de análisis que aparecen repentinamente, pero que tienen su origen en la Antigüedad o en el Medioevo y nunca fueron estudiados por los alumnos.

Si bien el tópico de los manuales escolares lo trataremos en el próximo apartado, nos interesa presentar un panorama general de la experiencia de algunos estudiosos sobre el tema. Hace casi tres décadas Zingarelli (1996) ya tocaba este tema, remontándose a una visión retrospectiva de la tradición escolar, a la vez que observaba la realidad de su presente para encontrar un nexo entre los enfoques didácticos y las propuestas editoriales, a fin de cuestionarse si de ese modo se podía ofrecer una interpretación de textos alternativos a los manuales escolares para aproximarse a las nuevas problemáticas históricas (1996, p. 81). Por ello, la autora se remite a manuales de Historia Antigua y Medieval que se utilizaron por décadas en la Argentina y que formaron a varias generaciones: tal es el caso de los compendios de José Cosmelli Ibáñez³ y de Alfredo Drago⁴, como también el célebre *Historia de la Antigüedad y de la Edad Media* del

³ Si bien este autor es bastante reconocido por su obra *Historia de la Cultura Argentina*, acá se refiere precisamente a los manuales escolares *Historia Antigua y Medieval* (1956) e *Historia 1: Desde la Prehistoria hasta los comienzos de la Modernidad* de 1980, editados por Troquel.

⁴ Alude al manual escolar *Historia antigua y medieval* de 1966, de Editorial Stella.

reconocido historiador José Luis Romero⁵. Y es que en aquellos tiempos todavía estaba muy en boga una visión positivista de la historia, que podríamos enlazarla con el paradigma de la simplicidad ya visto. Esto se manifestaba en efemérides políticas y militares, tales como listas de faraones o reyes antiguos. Para Zingarelli, el principal problema radicaba en los resúmenes de interpretaciones históricas plasmadas en estos libros de textos, a modo de simplificarlas para los estudiantes, careciendo del planteamiento de los problemas en su complejidad (1996, p. 83). Nuevamente, vemos una síntesis de conocimiento y acrítico, en lugar de un acercamiento a la comprensión global y crítica del pasado.

Décadas más tarde, hace apenas unos años, Álvarez (2020) identificaba ciertos problemas de los alumnos actuales ante categorías analíticas propias de la historia. Algunas de ellas son: dificultades para comprender la temporalidad; nociones de tiempo personal y tiempo físico para anclar los períodos históricos y eras cronológicas; instrumentos de medición del tiempo; vocabulario histórico amplio y diverso; períodos de clasificación temporal basado en antes —a.C.— y después de Cristo —d.C.—; expresar números romanos; la división de las edades históricas, entre otras (2000, p. 109). Para quienes hemos trabajado la historia antigua en las aulas, sabemos que esas dificultades son muy frecuentes, principalmente en los jóvenes de primer año del secundario. Si a eso le sumamos la visión simplista que generalmente han tenido los manuales escolares al abordar la Antigüedad, se convierte en un gran

⁵ Para ahondar en los libros de textos de este autor se recomienda el artículo "Un historiador piensa en la escuela: Los manuales de José Luis Romero en su obra y proyecto histórico", De Amézola, G. A. y Barletta, A. M. (2000). *Cífo & Asociados*, (5), 135-164.

desafío. Y aun mayor es su dificultad si, en lugar de haber tenido unas nociones básicas de Edad Antigua y Edad Media, de repente se encuentran con épocas posteriores que retoman ciertas categorías de análisis propias de antaño, pero que no pueden asociarlas a conocimientos previos de la materia. Tal es el caso de la mayoría de los establecimientos educativos en la Argentina, que parten desde la historia signada por el Renacimiento, el Humanismo y la conquista de América.

Otra investigación más reciente de Álvarez (2023), posterior a la pandemia, señala casi las mismas problemáticas anteriormente expresadas, aun no superadas por los estudiantes. Algunos ejemplos que menciona la autora son: problemas con la temporalidad y la espacialidad, ubicación temporal-espacial, la comprensión de conceptos temporales como sucesión, simultaneidad y tiempos largos; modificaciones en el espacio y la influencia del mismo sobre las diversas culturas; presencia de una lectura lineal y acrítica de la bibliografía y de las fuentes, tendiente a la descripción y reproducción de la información; y una lógica de ‘recorte y pegue’ (2023, p. 4).

Teniendo en cuenta lo que hemos tratado en este apartado, podemos aseverar que es necesario implementar un paradigma de la complejidad el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia antigua. De por sí, sus temas suelen ser dificultosos para la comprensión de los estudiantes de primer año de secundaria, pero también lo es para quienes directamente comienzan con la historia moderna, al intentar apropiarse de temas y de categorías que derivan de tiempos anteriores. Todo ello se potencia si tenemos en cuenta que los manuales escolares han tendido a reproducir una visión simplista de la historia antigua,

fenómeno que analizaremos en el próximo apartado con algunos ejemplos de libros de texto actuales.

Hacia la complejidad en la enseñanza de la historia antigua

A lo largo de muchas décadas, los estudiantes de diferentes generaciones de nuestro país se han formado con una mirada acrítica y superficial de la realidad. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia antigua, al igual que de las demás etapas cronológicas, ha sido susceptible a un reduccionismo o síntesis del conocimiento con bases en el paradigma de la simplicidad. Además de ello, aun en nuestros días, los docentes advertimos las dificultades de los estudiantes al comprender el pasado, un pasado muy lejano a nuestra realidad, tanto en tiempo como en espacio. No obstante, las nuevas corrientes historiográficas han transformado los modos de hacer y de enseñar la historia, concretamente, a través de los principios explicativos que abordaremos al final de este apartado, con una mirada integradora, problematizadora y compleja.

¿Qué dicen los diseños curriculares?

Los diseños curriculares son el reflejo de un contexto sociopolítico y cultural del que surgen; por lo tanto, van cambiando con el paso del tiempo y de acuerdo con los intereses del momento y al modelo de país que se pretende alcanzar. En las últimas décadas se han modificado los diseños⁶ de la educación argentina, incorporando

⁶ Desde los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (NAP) de Ciencias Sociales de 2007 a nivel nacional, hasta los diseños curriculares provinciales.

categorías de análisis que fueron aportadas por diversas corrientes, entre ellas, la Escuela de los Annales, la Nueva Historia Cultural y la Historia de las Mentalidades⁷. Se ha dado paso a una visión integral y globalizadora del pasado, pero también del presente y del futuro, incluyendo nuevos actores de la historia, como las mujeres o sectores subalternos; la multicausalidad; la multiperspectividad; el tiempo como duración tripartita, entre otros principios que mencionaremos más adelante. La historia ya no es una mera repetición de sucesos de tiempo corto, es decir, efemérides políticas y bélicas para memorizar, sino que se entiende como proceso histórico y consta de un análisis sistemático de también otros aspectos: económicos, sociales y culturales.

A continuación, mencionaremos algunos ejemplos extraídos de distintos diseños curriculares de educación media de la Argentina. Como indicamos desde el comienzo, en la educación media estatal de la provincia de Mendoza no se enseña historia antigua, pero sí en las diversas instituciones de gestión privada. Los estudiantes que, posteriormente, estudian carreras universitarias en las que está presente la historia antigua, tales como la del ámbito humanístico, del derecho y de las ciencias sociales, se enfrentan con un obstáculo al que deben hacer atender inmediatamente. Así pues, el *Diseño Curricular Preliminar del ciclo básico de la Provincia de Mendoza* (2015, p. 62) explicita que, la Historia y la Formación Ética y Ciudadana, “estudia el tratamiento del proceso histórico desde el siglo

⁷ En dos obras de nuestro equipo de investigación ya hemos escrito sobre algunos aspectos de estas corrientes: *La cultura bajo la lupa. Una visión integradora de la Nueva Historia Cultural* (2019), García, A. y Hernández, L. (comp.) y *La historia bajo la lupa. Problemáticas culturales emergentes* (2023), García, A. y Naciff, N. (comp.).

XV hasta las primeras décadas del siglo XX en el contexto mundial, latinoamericano y argentino integrado de manera permanente con la reflexión ética”.

En muchas otras jurisdicciones de la República Argentina se evidencia el mismo recorte curricular de la historia en el nivel secundario de gestión estatal, partiendo directamente desde el siglo XV en adelante. Veremos brevemente dos ejemplos en los que sí se contempla la enseñanza de la historia antigua: en la Provincia de Buenos Aires y en la Provincia de Catamarca. En el primer caso⁸, se puede observar la presencia de las civilizaciones griega y romana en particular, dejando de lado otras civilizaciones antiguas desde una perspectiva occidentalista. Por ejemplo, se alude a los modos de vida en las sociedades mediterráneas (2006, p. 79), es decir, las ciudades-Estado en Grecia y los imperios, el romano. También hay mención a otros temas relativos a lo socioeconómico: comercio, mercaderes, burguesía mercantil y control de los mercados y producción para el mercado. Es interesante la alusión al tema de la diferenciación social, presentando las problemáticas de la exclusión y participación en la conformación del orden político social. En la misma página del diseño también aparecen las nociones de ciudad-estado como organizadora de los territorios; la organización social del trabajo —trabajo esclavo, sociedad feudal y trabajo servil, trabajo artesanal, trabajo libre y asalariado—; la expansión territorial, el crecimiento demográfico y el cambio tecnológico.

⁸ *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1° año ESB*, compilado por Zysman y Paulozzo (2006).

En el segundo ejemplo⁹, también encontramos nociones relativas a la enseñanza de la historia antigua y, nuevamente, circunscripta al período grecorromano. El eje n°2, titulado “Consolidación del Estado en las sociedades mediterráneas de Occidente: Grecia y Roma” (2016, p. 166), propone estos temas para abordar en el aula: la Ciudad-Estado como eje organizador de las sociedades griegas —precisamente, Esparta y Atenas—; modos de vida; construcción del Imperio Romano y su alcance territorial, su predominio económico, político y cultural, su crisis y caída. Al final hay unos conceptos clave a considerar: *polis*-democracia-imperio-crisis.

En ambos casos nos encontramos con perspectivas simplificadoras de la historia, desde el destacar lo grecorromano por encima de otras culturas, pero incluso dentro de Grecia y Roma se reduce a las ciudades consideradas más relevantes y a los hitos políticos y militares. No obstante, puede observarse que en el primer diseño hay categorías de análisis que tienden a una mirada más compleja e integradora de la Antigüedad, en comparación con el segundo.

¿Qué dicen los manuales escolares?

A modo de estudio de caso, hemos seleccionado tres ejemplos de libros de texto escolares de nivel secundario del área de las ciencias sociales, si bien existen otros manuales del mismo estilo. En líneas generales podemos decir que comparten casi los mismos ejes temáticos

⁹ Diseños Curriculares. Educación Secundaria Obligatoria. Tomo I, Ciclo Básico (2016), Provincia de Catamarca.

distribuidos por capítulos, los cuales incluyen ilustraciones, mapas y actividades relativas a cada tópico. A diferencia de los diseños curriculares, los libros de texto escolares suelen ser más completos en cuanto a contenido histórico de la Antigüedad, pero aun así colocan un fuerte énfasis en lo grecorromano y en su legado al mundo occidental.

El primer manual que hemos escogido es el de Santillana¹⁰ de 2019. En los primeros capítulos se abordan: la prehistoria, el surgimiento de la historia y algunos conceptos generales, como las edades históricas y la noción de cambios y continuidades. La historia antigua que abarca es bastante amplia: en el cuarto capítulo “Mesopotamia, una región entre ríos” (2019, pp. 44-55) trabaja los primeros estados, la escritura cuneiforme y las civilizaciones más arcaicas: Cercano Oriente, Mesopotamia —a la cual se refiere como “una historia compleja” —, (2019, p. 49), imperios acadio y babilónico. En el quinto, “Egipto, un Estado en torno al Nilo” (2019, pp. 56-65), aborda principalmente el espacio geográfico, el papel del faraón, la economía, la religión, y el arte. En el sexto, “Cercano Oriente en el primer milenio a.C.” (2019, pp. 66-73) se habla *grosso modo* de los fenicios (fundamentalmente, el alfabeto), y los pueblos hebreo, asirio, caldeo y persa. A diferencia de estos capítulos, que engloban a varias culturas en pocas páginas, podemos observar que los siguientes cuatro capítulos están dedicados específicamente al mundo grecorromano y a sus derivaciones en Occidente: así, en el capítulo 8, “Grecia, del origen al helenismo” (2019, pp. 88-99) explica a grandes

¹⁰ Ciencias Sociales 1. Desde las primeras sociedades hasta el fin de la Edad Media. Sociedades y ambientes del mundo (2019).

rasgos la cultura, el espacio geográfico y la división cronológica, para luego enfocarse en Creta, los reinos micénicos, el origen de la *polis* y su énfasis en la Grecia Clásica, destacando a Esparta y Atenas; posteriormente, se habla de las Guerras Médicas, del siglo de Pericles, la Guerra del Peloponeso, el imperio de Alejandro Magno, y sus consecuentes reinos helenísticos. El capítulo siguiente, “Los griegos y la cultura occidental” (2019, pp. 100-107) explicita estos tópicos: ciudades y comercio, familia, religión, juegos olímpicos, teatro, filosofía y arte. Por su parte, a Roma también se le dedican dos capítulos como a Grecia. Así pues, el capítulo 10 “Roma y el control del Mediterráneo” (2019, pp. 108-117) trata sobre el origen y sus etapas —monarquía, república e imperio—, destacando instituciones, conquistas militares y el fenómeno de la crisis del siglo III. Como continuación, el capítulo 11 “Roma y la cultura occidental” (2019, pp. 118-127) analiza escuetamente la sociedad, el rol de las mujeres y niños, la esclavitud, la economía, las ciudades, la vida cotidiana, las letras y leyes, la religión y la consolidación del cristianismo. Consideramos que este manual está bastante completo para ser un libro de texto escolar y aborda varios aspectos interesantes y de notoria complejidad, pero su desventaja es que precisamente tal aproximación a un análisis complejo está circunscripta a Grecia y Roma, en detrimento de las demás civilizaciones antiguas.

En segundo lugar, nos referimos al manual de la editorial Longseller de 2015¹¹. Como en los ejemplos previos, este también destina sus primeros capítulos a la historia como ciencia, la prehistoria y las edades e incluye ilustraciones y

¹¹ *Ciencias sociales 1º ESB* (2015).

actividades de integración. En el capítulo 7, “Las antiguas civilizaciones de oriente: Mesopotamia y Egipto” (2015, pp. 98-116) aborda sintéticamente la Mesopotamia de ayer y de hoy, su sociedad —comunidades nómadas y sedentarias— y luego los demás pueblos: sumerios, babilónicos, asirios, persas y egipcios. Luego, trata sobre algunos aspectos constitutivos de la región en cuestión: sociales, económicos y culturales, pero principalmente los políticos. Su capítulo sucesor, “La antigüedad clásica” (2015, pp. 118-140), trata sobre Grecia hoy y antes, las etapas cretense, micénica y clásica, con énfasis en Atenas y Esparta; luego, las infaltables Guerras Médicas y del Peloponeso, para concluir con la expansión de Macedonia y su consecuente helenismo. De Roma se habla sobre sus períodos históricos —monarquía, república e imperio—, de clases sociales, conquistas militares, economía y vida cotidiana. A diferencia del manual previo, acá está más proporcionada la extensión en páginas y capítulos entre las culturas grecorromanas y las predecesoras, aunque continúa con una mirada muy reducida del acontecer histórico.

El tercer y último libro seleccionado es el de editorial Maipue de 2010¹². Al igual que los anteriores, contiene imágenes, actividades y, además, recuadros con vocabulario histórico específico. Sus primeros capítulos también se refieren a qué son la historia y la prehistoria, así como las edades cronológicas. El capítulo 3, “Las primeras civilizaciones” (2010, pp. 53-93) engloba las culturas de Egipto, Mesopotamia, Sumer, Asiria, Babilonia, los hebreos, los fenicios e incluso trabaja en el mismo capítulo el Lejano Oriente, India, China, América —olmecas y Chavín—, desde una perspectiva sincrónica, a

¹² *Ciencias Sociales. Primer año Secundaria* (2010).

diferencia de los manuales anteriores. El capítulo 4, “La Antigüedad clásica: Grecia y Roma” (2010, pp. 97-139) está dedicado a Grecia y Roma. En torno a Grecia: sus regiones, las civilizaciones cretense y micénica, para ahondar en Atenas y Esparta; también, se estudian las colonias, las transformaciones económicas, las guerras del siglo V a.C., el imperio macedónico, como también se analizan otros aspectos socioculturales: religión, filosofía, sociedad, ciencia, arte y teatro. Sobre Roma, se habla de los etruscos y sus consecuentes etapas de monarquía, república e imperio, haciendo foco en aspectos político-institucionales y en las conquistas militares. Para concluir: en este manual advertimos una mirada más compleja hacia el mundo grecorromano, pero también más simplista acerca de las demás civilizaciones arcaicas, lo que denota nuevamente un marcado sesgo occidentalista.

¿Cómo podemos responder desde el pensamiento complejo?

Teniendo en cuenta que un paradigma simplista ha reinado durante muchas generaciones tanto en la escritura como en la enseñanza de la historia, proponemos orientarnos hacia una perspectiva amplia, integradora y compleja de la realidad del pasado como la del presente, desde un enfoque problematizador y desde los cambios y continuidades en la historia.

Algunas herramientas que nos pueden ser de utilidad es la aplicación de ciertas categorías de análisis que han aportado las corrientes historiográficas, desde Annales a nuestros días. Tal es el caso de diversos principios explicativos de la historia y las ciencias sociales: universalidad, espacialidad, temporalidad, modalidad,

actividad-evolución, intencionalidad, interdependencia, causalidad, identidad y/o relatividad¹³: la historia antigua desde una mirada universal, hacia las primeras civilizaciones; la espacialidad y temporalidad de la Antigüedad desde una óptica sincrónica y diacrónica, dependiendo la ocasión; la modalidad, desde la problemática de conflicto-consenso en los antiguos pueblos; la actividad-evolución mediante el estudio de la cómo interactuaban aquellos sujetos; la intencionalidad, cuestionándonos qué sentían, pensaban o sentían las personas arcaicas que abordamos; la interdependencia para analizar quiénes intervinieron en procesos históricos de aquel entonces; la multicausalidad en cada fenómeno a enseñar; la identidad de cada cultura que tratamos y la relatividad, es decir, cuestionarnos cómo se interpreta aquello a lo que aludimos. Todo esto puede aplicarse tanto a Egipto como a Grecia, o a cualquier civilización antigua, siempre que adoptemos una mirada integradora, problematizadora y compleja de la realidad.

También consideramos de notoria relevancia que, sumado a lo anterior, enseñemos la historia antigua desde la perspectiva pasado/presente-presente-pasado para intentar aproximarnos a una empatía histórica y comprender lo ya acaecido. Por ejemplo, a raíz de una problemática sanitaria¹⁴ reciente, intentar encontrar

¹³ Para ahondar en los mismos, recomendamos consultar Ibagón Martín y Minte Münzenmayer (2019, p. 115).

¹⁴ Con respecto a esta problemática en particular a lo largo de la historia, se sugiere "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" de la autora de este capítulo, en *La historia bajo la lupa: Problemáticas culturales emergentes*. Adriana A. García y Natalia Naciff (comp.), libro de este mismo equipo de investigación.

respuestas en el pasado, como fue la Peste de Atenas del siglo V a.C., e incluso comprender aquel momento desde nuestro presente. Y, por supuesto, la incorporación de fuentes históricas para que nuestros alumnos se acerquen a la historia más allá del reduccionismo de los manuales y de los diseños curriculares. Pero, ante todo seamos creativos¹⁵ y apasionados por la historia en nuestras clases.

Conclusiones

En este capítulo hemos intentado analizar cómo se ha enseñado la historia antigua en las instituciones educativas de la Argentina hasta nuestros días, partiendo de la obra de Morin y observando cómo ha sido hasta entonces y cómo podríamos mejorar tal situación. Podemos decir que el paradigma de la simplicidad ha condicionado un determinado modo de entender la historia, reflejado tanto en los diseños curriculares como en los manuales escolares hasta hoy, de una manera u otra, pero también, condiciona un modo de comprender la realidad que nos rodea como ciudadanos, proyectando una óptica también sesgada, segmentaria, lineal, simplista y cerrada al mundo. Todo esto lo relacionamos directamente con la ‘patología moderna’ basada en la hipersimplificación de la que habla Morin, pero también con una visión limitada desde autores occidentales que buscan

¹⁵ Una propuesta que recomendamos para quienes apuesten por una didáctica lúdica en el aula: Carbó García, J. R. y Pérez Miranda, I. (2010). “Fuentes históricas de los juegos de rol: un experimento para la didáctica de la historia antigua”. En Orejudo González, J. P. (coord.) *Perspectiva educativa y cultural de “juego de rol”*. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 149-167.

un eje transversal entre Grecia-Roma y sus herederos culturales.

En los diseños curriculares seleccionados están presentes varias categorías históricas que tienden a la complejidad, tales como la noción de ‘crisis’, actores colectivos de la historia y una mirada integral y sistemática del pasado, lo cual nos resulta sumamente interesante si comparamos esta visión integral de la enseñanza histórica con la de antaño. Asimismo, en el diseño bonaerense se percibe más criticismo que en el catamarqueño. Empero, aún prevalecen sesgos en ambos, como lo es el recorte curricular la historia de la Antigüedad, limitándola solamente a Grecia y a Roma desde un punto de vista occidental.

Por su parte, en los tres manuales que colocamos como ejemplo, si bien son más abarcadores que los diseños en cuanto a contenido y en una mirada más amplia, también percibimos reduccionismo histórico: por ejemplo, la explicación detallada del mundo grecorromano y su posterior legado a lo largo del tiempo el foco en solo dos ciudades-Estado griegas del pasado —Atenas y Esparta—, o el énfasis del período clásico griego como hito de mayor relevancia que otros. En líneas generales, en los tres descuellan los temas político-administrativos y militares en detrimento de otros aspectos, como el cultural.

Como posible respuesta a todo ello, proponemos la idea de promover la formulación de un paradigma de complejidad, anteponiendo los principios de distinción, conjunción e implicación por sobre los principios ‘brutalizantes y mutilantes’, como la disyunción y la reducción, propios de la simplicidad observada en una historia memorística. También, tengamos en cuenta que la

Antigüedad resulta dificultosa para los estudiantes, debido a sus múltiples categorías de análisis y todo lo vinculado con la temporalidad, lo cual se suma a la forma en que se enseña. Los diseños curriculares y los manuales nos guían, pero también nos limitan, por lo que deberíamos tomar mayor iniciativa como docentes y orientarnos a elaborar nuestro propio material para nuestras clases, a través del análisis de fuentes históricas pertinentes a los temas que abordamos.

Sabemos que no se puede abarcar todo pero, dentro de nuestra selección de contenidos significativos, en lugar de reducir el conocimiento, deberíamos separar —distinguir o desarticular—, unir —asociar, identificar—, jerarquizar —lo principal y lo secundario— y centralizar aquellos saberes que consideramos esenciales para nuestros estudiantes. Podemos incorporar en nuestra didáctica la perspectiva ‘pasado/presente-presente-pasado’ y los principios explicativos que sean de nuestra preferencia, de modo que la enseñanza de la historia antigua sea holística, pluralista e interdisciplinar, pero que también tienda a la formación de ciudadanos abiertos al mundo, desde una visión compleja y sistemática de la realidad en una humanidad globalizada que no podemos soslayar.

Bibliografía

Álvarez, María Silvia (2020). *La temporalidad en los manuales de Historia Antigua: de Astolfi a los manuales del siglo XXI*. Clío & Asociados.

Álvarez, María Silvia (2023). La enseñanza de la Historia Antigua durante la pandemia: reflexiones y desafíos. *Itinerarios educativos*, (19), 1-6.

- Arias, Roberto y Peralta, Helga (2011). La enseñanza, una puerta para la complejidad y la crítica. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 37(1), 293-302.
- Berrido, Ofelia (2017). La complejidad en la educación del siglo XXI. *AULA Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 61(1), 73-82.
- Cardozo Brum, Myriam (2011). Las ciencias sociales y el problema de la complejidad. *Argumentos*, 24(67), 15-35.
- Diseño Curricular Preliminar. Ciclo Básico. Educación Preliminar* (2015). Dirección General de Escuelas. Provincia de Mendoza.
- Diseños Curriculares. Educación Secundaria Obligatoria. Tomo I, Ciclo Básico* (2016). Provincia de Catamarca.
- Domínguez, Norma e Insaurralde, Myriam (2015). *Ciencias sociales 1º ESB*. Longseller.
- Eggers-Brass, Teresa y Gambuzzi, Edgardo Martín (2010). *Ciencias Sociales. Primer año Secundaria*. Maipue.
- García, Adriana y Hernández, Leonora (comp.). (2019). *La cultura bajo la lupa. Una visión integradora de la nueva historia cultural*. EDIFYL.
- García, Adriana y Naciff, Natalia (comp.). (2023). *La historia bajo la lupa. Problemáticas culturales emergentes*. EDIFYL.
- Ibagón Martín, Nilson Javier y Minte Münzenmayer, Andrea (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima*, (31), 107-131.
- Leandro, Eligio Cruz (2022). La complejidad en las ciencias sociales y humanidades América Latina y el Caribe. *Revista Ciencias de la Complejidad*, 3(1), 7-12.
- Luengo González, Enrique (2021). Hacia la síntesis de conocimientos. Interdisciplina, transdisciplina y complejidad. *Espiral*, 28(80), 47-76.
- Oliva Figueroa, Iván (2008). Conocimiento, universidad y complejidad: bosquejos epistémicos y metodológicos para una vinculación transdisciplinaria. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 227-243.
- Valle, G. M. (dir). *Ciencias Sociales 1. Desde las primeras sociedades hasta el fin de la Edad Media. Sociedades y ambientes del mundo* (2019). Santillana.
- Zingarelli, Andrea Paula (1996). *Algunas consideraciones sobre la propuesta editorial para la enseñanza de historia antigua*. Clío & Asociados.

Zysman, Ariel y Paulozzo, Marina (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1° año ESB*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

La complejidad de la enseñanza de la Historia Ambiental y la Ecología Política en el Nivel Medio

Análisis comparativo de casos:
el *Mendozaquazo* de diciembre de 2019
y el *Jujeñazo* de junio de 2023

Ricardo Andrés Aladino

Universidad Nacional de Cuyo
Argentina

rialadino@ms.uncu.edu.ar

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

Introducción

En el presente trabajo, se aborda la complejidad de la Historia en lo que a disciplinas tales como la Historia Ambiental, la Ecología Política y la Historia del Tiempo Reciente refiere.

A este respecto, se pretende implementar el método comparativo junto al empleo de categorías analíticas claves: Dinámica de Acumulación, Capitalismo, Neoliberalismo, Bienes Naturales Comunes, Procesos de Mercantilización, Procesos de Subjetivación, Tensiones entre Gubernamentalidad Neoliberal y Movimientos Socioambientales, Asedio Sociopolítico de Lobbies

Mineros; aplicadas al abordaje de dos sucesos recientes de protesta popular en defensa del medioambiente.

Los eventos a los que se hace alusión son, por un lado el Mendozaguazo de finales de 2019, y, el Jujeñazo de junio de 2023, ambos inscritos en un proceso de mayor envergadura en el que se vislumbra la tensión entre el capitalismo neoliberal-extractivista y las luchas populares y callejeras que se oponen a la extracción y privatización de bienes comunes de la naturaleza: el agua en el primer caso, y, el litio en el segundo.

Se apunta a la elucidación de similitudes aunque también de diferencias de estos acontecimientos, sumado al tratamiento con fuentes históricas según los pasos en los que se construye el método historiográfico, material audiovisual y del universo de las redes sociales debido a mecanismos de censura implementados por los oficialismos provinciales en cada caso.

A manera de colofón, se expondrán los resultados obtenidos, las conclusiones a las que hemos arribado y la importancia del trabajo en el aula de temáticas medioambientales —en este caso ancladas en el ámbito nacional y de palpable actualidad—, a partir de la complejidad histórica.

La complejidad de la realidad social en tiempos de globalización

Hace tiempo que vivimos en un mundo que se está convirtiendo en uno solo. La pérdida de vínculos locales, lo

que Anthony Giddens denomina “desarraigo”, es la precondition que hace posible la globalización (Kozlarek, 2009, pp. 81-82).

En lo que atañe a las posibilidades de intelección del proceso de globalización, Ludger Pries considera que la “globalización” no es la única posibilidad para referirnos a nuestro mundo contemporáneo, por eso propone un nombre diferente: transnacionalización. Entiende que este vocablo expresa las dos tendencias supuestamente opuestas: la de trascender las fronteras nacionales y, al mismo tiempo, dinámicas y tendencias que dependen aún de decisiones políticas tomadas por gobiernos e instituciones locales establecidas, así como de actores sociales concretos.

Sin embargo, Oliver Kozlarek prefiere hablar del imaginario “conciencia del mundo”, expresión propia de Alexander von Humboldt, en él el concepto está relacionado con la experiencia moderna de la expansión geográfica y la construcción del “sistema mundial” moderno. Von Humboldt parece haber entendido que el desafío más grande en nuestra época representa la construcción y la comprensión de la red planetaria de las relaciones humanas desde la figura de Cristóbal Colón, representa una concepción de modernidad diferente ya que en el centro de la misma está la “conciencia del mundo” lo que implica el reconocimiento de que el “mundo” es hoy infinitamente más complejo que antes (Kozlarek, 2009, pp. 83-85).

Esa “conciencia del mundo” nos obliga a admitir la complejidad y, consecuentemente, la necesidad de

reconocer que un conocimiento del mundo solamente puede ser obtenido a través de redes sociales y de comunicación.

El reconocimiento de la particularidad y consecuentemente de la limitación de la propia cultura es un paso muy importante, no sólo en la dirección de la crítica al eurocentrismo, sino también para lograr una apreciación más amplia del mundo y de todas las diferentes formas posibles en las que los seres humanos lo conozcan. “Conciencia del mundo” significa que cada imagen del mundo es sólo provisional e incompleta.

Dicha conciencia es una conciencia de los seres humanos y de sus formas de actuar y pensar en el mundo (Kozlarek, 2009, p. 89). Se trata de una tarea humanista para comprender mejor lo realmente humano, tarea que se lleva a cabo a partir de un punto de vista de vista que critica abiertamente las concepciones eurocéntricas.

La conciencia del mundo y el nuevo humanismo tienen vínculos estrechos con la complejidad de los fenómenos contemporáneos.

En efecto, Edgar Morin propone el paradigma de la complejidad desde el plano de la vida cotidiana misma (Morin, 1990, p. 54) ya que ella es una vida en la que cada uno juega varios roles sociales, cada ser tiene una multiplicidad de identidades, de personalidades. No sólo la sociedad es compleja sino también cada átomo del mundo humano.

Por consiguiente, para comprender el problema de la complejidad, hay que saber que hay un paradigma de la

simplicidad. La simplicidad ve a lo uno y a lo múltiple, pero no puede ver que lo Uno puede, al mismo tiempo, ser Múltiple.

Al presentar la complejidad desde un paradigma, Morin piensa en una relación lógica entre conceptos o, también, mediante una constelación y solidaridad de conceptos.

Acuña tres principios que pueden ayudar a pensar la complejidad: 1) dialógico que nos permite mantener la dualidad en el seno de la dualidad, asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas; 2) el principio de recursividad organizacional por el cual un proceso recursivo es aquel en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce; 3) un tercer y último principio es el hologramático (Morin, 1990, pp. 67-68) por el cual la parte está en el todo y el todo en la parte.

A diferencia del pensamiento simplificante que se funda sobre dos tipos de operaciones lógicas: disyunción y reducción, los del pensamiento complejo incluyen la distinción, conjunción e implicación (Morin, 1990, pp. 70-72).

Mundo multipolar y crisis de la post-pandemia

No sólo alcanza con reconocer, admitir y fundamentar la complejidad de la realidad social contemporánea en tiempos de globalización, es menester dar cuenta de procesos de cambios a nivel macroestructural que

complejizan aún más la cuestión del panorama presente del mundo humano en su dimensión planetaria.

Las referencias al orden mundial multipolar o sus variantes “multipolaridad”, “multipolarismo”, son cada vez más frecuentes en las cumbres oficiales, conferencias y congresos internacionales de los últimos años.

Para el analista político ruso Alexander Dugin (2015), hablar de “multipolaridad”, es solamente una indicación de que, en el actual proceso de globalización, el centro indiscutible y núcleo del mundo moderno (Estados Unidos, Europa y el más amplio “Occidente global”) se enfrenta a ciertos nuevos competidores y bloques de poder pertenecientes al “segundo” mundo de las nuevas potencias emergentes: China, India, Rusia, Iberoamérica, entre otros (p. 2).

Una vez reconocida la realidad de este mundo multipolar, cabe agregar que éste difiere del sistema westfaliano clásico, surgido tras la finalización de la Guerra de los Treinta Años en Europa (1618-1648), el cual, desde entonces, implementa el esquema del “equilibrio” entre las naciones a fin de contrarrestar la influencia de la cuestión religiosa en los asuntos públicos y las intromisiones de unos países sobre otros.

En contraposición, el mundo multipolar no reconoce al Estado-nación independiente, legal y formalmente soberano ni su estatus de único polo de pleno derecho (Dugin, 2015, p. 3).

La multipolaridad opera más bien *de facto*, esto procede de la afirmación de la desigualdad fundamental entre los

Estados-nación en el moderno y empíricamente corregible modelo del mundo.

Además, la estructura de esta desigualdad hace que los poderes secundarios y terciarios no sean capaces de defender su soberanía en ninguna configuración de bloque transitoria, ante un posible desafío externo por parte del poder hegemónico. Esto significa que la soberanía es hoy una ficción legal.

Desde una mirada nuestroamericana, el sociólogo argentino Atilio Borón, sostiene que asistimos a un cambio de época, un cambio de alcance global. A este respecto, plantea dos tesis principales: 1) la constatación del irreversible debilitamiento del poderío global de Estados Unidos como centro organizador del imperio, y, como corolario de la anterior, 2) la ratificación histórica de que, en su fase de descomposición, los imperios se tornan aún más agresivos y sanguinarios que durante sus etapas de ascenso y consolidación (Borón, 2014, pp. 8-9).

Sin embargo, aun en este complejo y amenazante escenario, Estados Unidos conserva una gravitación extraordinaria en la arena internacional, aunque inferior a la que anteriormente gozaba tras el desenlace de la Guerra Fría y los hechos emblemáticos de la caída del Muro de Berlín y la disolución de la Unión Soviética¹.

¹ La caída del Muro de Berlín acaece el 9 de noviembre de 1989 y la disolución de la Unión Soviética el 25 de diciembre de 1991. Estos eventos cargados de significancia histórica, le posibilitan a Charles Krauthammer hablar de mundo unipolar en los 90s con Estados Unidos como único *hegemón* y centro para la toma de decisiones (Dugin, 2015, pp. 4, 7).

Ahora bien, conviene preguntarse por el lugar que Nuestra América ocupa en el dispositivo económico, político, cultural y militar del imperio en esta etapa de transición geopolítica global. Sin lugar a dudas, nuestra región es importante al ser la primera destinataria de la primera doctrina de política exterior: la Doctrina Monroe (1823), que antecede en un año a la Batalla de Ayacucho, la estocada final del imperio español en América del Sur. Desde entonces, en cada iniciativa diplomática o militar, la región toma la delantera sobre cualquier otra parte del mundo (Borón, 2014, pp. 17-19).

Paulatinamente, América Latina se va convirtiendo en un área estratégica clave para la disputa de las influencias de los centros internacionales. Así lo demuestra la experiencia reciente del impacto pandémico.

El año de 2020 marca el comienzo de un período de intensidad acontecimental enmarcada por la pandemia de coronavirus.

La Organización Mundial de la Salud, tras la extensión de contagios y la escalada de muertes, decide declarar el 11 de marzo de 2020 la pandemia de la Covid-19².

Numerosas hipótesis se abajaran respecto al origen de la enfermedad. De todas ellas, al día de la fecha, la que gana más terreno dentro del ámbito científico es la Zoonosis (proceso de adaptación de agentes patógenos animales al

² Organización Panamericana de la Salud. Consúltase: <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia#:~:text=Ginebra%2C%2011%20de%20marzo%20de,puede%20caracterizarse%20como%20una%20pandemia>

organismo humano) causada por las condiciones de hacinamiento e insalubridad del modelo de producción de alimentos agroindustrial capitalista.

Para abril de 2020, numerosos círculos académicos acuñan la expresión Mundo Post-Pandemia para pensar el complejo panorama internacional que sobrevendrá luego del impacto (Hirst y Malacalza, 2020, p. 38).

La pandemia acelera transformaciones ya en curso en la política mundial de las últimas décadas, tales como la declinación de la hegemonía estadounidense y el ascenso de China como potencia global.

En la gran familia multilateral, el lugar estelar es ocupado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) (Hirst y Malacalza, 2020, pp. 35-40). No obstante, no queda exenta de sufrir las consecuencias de la confrontación entre Estados Unidos y China, que afecta sus condiciones financieras y compromete la autonomía de sus deliberaciones.

En América Latina, la tensión sino-estadounidense también se hace sentir en simultáneo con la expansión del virus: mientras China coordina iniciativas bilaterales de asistencia humanitaria y vacunas, Washington se decide por una política de aislacionismo.

La crisis sanitaria lleva a la consideración de lo esencial que es asegurar la salud pública como un bien público global, acompañada de un Estado presente (Hirst y Malacalza, 2020, p. 47).

De los múltiples efectos e impactos que ocasiona el encierro preventivo pandémico, destacamos la proliferación de

numerosos grupos variopintos de reacción anticientífica, llamativos por difundir numerosas teorías conspirativas improbables³ en el marco de una época de Posverdad, en la cual es indiscernible lo verdadero de lo falso, opera con preferencia en el terreno de la comunicación a través de la difusión de noticias falsas o Fake News (Follari, 2020, p. 14).

La cuestión ambiental y los bienes públicos naturales y su vínculo con la Historia Ambiental y la Ecología Política

Asistimos, en los últimos cincuenta años —de manera aproximada—, al prolífico desarrollo de dos disciplinas estrechamente vinculadas al análisis de la cuestión medioambiental y la defensa del carácter público de los bienes naturales: la Historia Ambiental y la Ecología Política.

³ Destacamos dos de las primeras que llegaron a circular en la opinión pública: en un caso se sostiene que el coronavirus es el resultado de un maquiavélico trabajo de laboratorio en aras de controlar y someter al mundo. Luego, que el virus es una creación china para atacar a Estados Unidos en la modalidad de guerra bacteriológica pero, por un error de logística, a un desconocido científico chino se le escapa y lo dispersa desde la ciudad de Wuhan.

Cabe agregar que, el manejo de la pandemia durante la gestión de Alberto Fernández (2019-2023) suscita opositores dentro del espectro político de la derecha, con Javier Milei (líder de *La Libertad Avanza*) y Patricia Bullrich (dirigente de *Juntos por el Cambio*) a la cabeza. Los mismos se nutren de estas teorías conspirativas en las masivas protestas contra la “dictadura sanitaria argentina” desde abril de 2020. Consúltase: <https://www.infobae.com/sociedad/2020/05/25/manifestantes-protestan-contra-la-cuarentena-en-la-plaza-de-mayo/>

En efecto, las mismas se basan en las posibilidades de historiar las relaciones entre el entorno natural y las sociedades.

Por cuanto a la primera de ellas se refiere, Stefania Gallini (2005) sostiene: “(...) la historia ambiental intenta profundizar nuestro entendimiento de cómo los humanos han sido afectados por el medioambiente a través del tiempo y, a la vez, cómo ellos han afectado al medioambiente y con qué resultados (...)” (p. 3).

Cuando hablamos de Ecología Política, aludimos a un campo epistémico reciente que estudia los conflictos derivados de la apropiación de bienes comunes y la degradación ambiental. Aporta la dimensión humana de la que carecía el ámbito de la Biología, aborda problemáticas resultantes de las relaciones complejas entre naturaleza y cultura (sociedad) (Toro Pérez y Martín, 2017, p. 13) en el marco de la etapa neoliberal y extractivista de la formación social y económica capitalista.

El enfoque-mirada de ambas es de carácter relacional ya que tienen en cuenta las múltiples influencias de todos los factores intervinientes que logran conformar un sistema. Asimismo, se valen de la interdisciplinariedad —diálogo— y el trabajo en equipo entre especialistas de las ciencias humanas y las de tipo biológico-ambientales (Suárez y Ruggeiro, 2018, pp. 11-13). La cuestión ambiental es vista como “problema del presente” en aras de superar la dicotomía decimonónica entre naturaleza y cultura (sociedad). Manejan las duraciones temporales cortas, medianas y largas con pleno reconocimiento de que la espacialidad posee su propia temporalidad.

Trabajan con fuentes vistas como producciones culturales: iconografía, cartografía, conmemoraciones públicas, literatura, entre otros, ya que la forma en que las sociedades conciben e informan la naturaleza cambian constantemente al igual que sus actuaciones con relación al entorno (Gallini, 2005, pp. 13-17).

Finalmente, un presupuesto que orienta tanto los marcos teórico-políticos como las prácticas metodológicas y contrahegemónicas de estas disciplinas, lo conforma la necesidad de superar la concepción de Recursos Naturales —a causa de su acentuado simplismo economicista funcional a la mercantilización capitalista—, por Bienes Comunes (el agua, la tierra, los minerales), ya que en ellos no puede recaer ninguna forma de privatización (Toro Pérez y Martín, 2017, pp. 14-15; Suárez y Ruggerio, 2018, p. 12).

Ofensivas neoliberales contra el ambiente en Argentina y reacciones populares: el Mendozaguazo de 2019 y el Jujeñazo de 2023. Similitudes y diferencias

Las últimas décadas asisten a procesos de dinámica de Acumulación por Desposesión (Harvey, 2004, pp. 3-7) de la Formación Socioeconómica Capitalista en su Fase Neoliberal y Extractiva. Esto es: un permanente rol de prácticas depredadoras, fraude, violencia que suponen la mercantilización de ámbitos y bienes que estaban al margen. Así, nos es posible comprender e interpretar críticamente la violencia creciente sobre poblaciones y el medio natural.

De igual modo, dicha dinámica pone en funcionamiento otros procesos que operan: la Subjetivación —por la imposición, en la población, de sentidos comunes anclados en la derecha desde medios hegemónicos tanto locales como nacionales—, Tensiones entre la Gubernamentalidad Neoliberal y los Movimientos Socioambientales (Rovelli y Torres, 2023, pp. 11-12), el Asedio Sociopolítico de Lobbies Mineros que, mediante demandas, fuerzan al Poder Judicial local a ratificar la “constitucionalidad” de sus inversiones y proyectos (Wagner, 2020, p. 87).

Dos casos recientes, no muy distantes en el tiempo, nos ilustran la magnitud de conflictos socioterritoriales en defensa de los bienes naturales comunes: el primero, conocido como Mendozaguazo o segundo Mendozazo por el agua (Carminati y Salomone, 2022; Agüero y Ayles Tortolini, 2022) de diciembre de 2019 y, el segundo, el Jujeñazo de mayo-junio de 2023 el cual sigue sin resolución y conjuga reclamos salariales de docentes, tierras de naciones originarias y el rechazo a enmiendas constitucionales sin el consenso del pueblo junto a la rotunda negativa de la extracción del litio⁴.

Podemos ubicar los prolegómenos del primer caso hacia el 20 de junio de 2007 cuando 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, p. 85).

⁴ Pueden encontrarse interesantes análisis, desde una mirada socioambientalista, de estos casos en los Informes Ambientales de la *Fundación Ambiente y Recursos Naturales* (FARN): <https://farn.org.ar/infor-me-ambiental-farn/>. Recomendamos la consulta de los Informes de 2020 y 2024.

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.

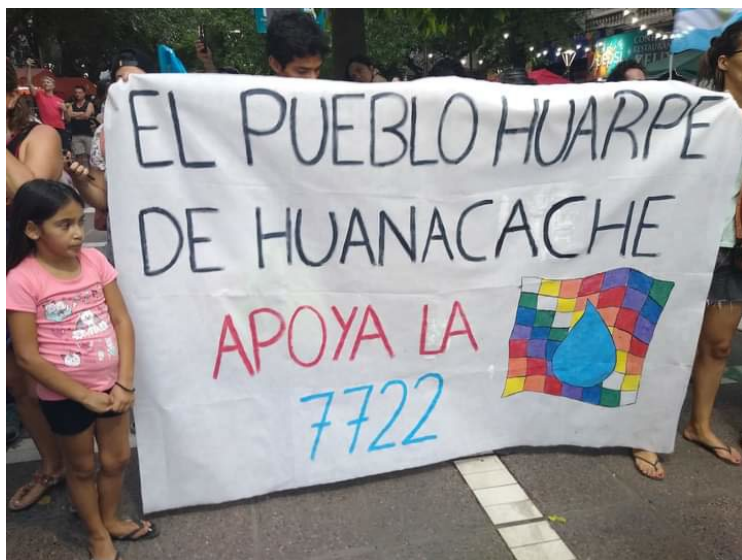
La ley se inspira en el movimiento “Frente Diamante” que surge en el Departamento San Carlos ante el primero de los tantos intentos gubernamentales de imponer la minería contaminante en la provincia: la tentativa del entonces gobernador radical Julio Cobos (2003-2007) y su ministra de Economía, Laura 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 (Aladino, 2023, p. 225).

Desde entonces, un lobby minero local e internacional ejerce su asedio 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 mineros y extractivistas, hasta el momento la más grave por el alto impacto y rechazo social, es la del exgobernador 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. Tal como veremos, a continuación, en las imágenes “Mendozaaguazo 1 y 2” proporcionadas por Paloma Nilnahia Giménez —Profesora y Maestranda en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional de Cuyo y testigo presencial de los hechos—, brindamos un ejemplo de la reacción suscitada por parte de numerosas asociaciones y movimientos socioambientalistas aglutinados en torno al lema consigna: “El agua de Mendoza no se negocia”.



Mendozaaguazo 1. Foto: Gentileza de Paloma Nilnahia Giménez



Mendozagazo 2. Foto: Gentileza de Paloma Nilnahia Giménez

El día 20 se aprueba la Ley Provincial 9.209, denominada “ley cianuro” (Wagner, 2020, p. 88), lo cual azuza y recrudece las manifestaciones populares y callejeras de expreso rechazo social. La protesta viene acompañado de ciertos disturbios que 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 exgobernador 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 agua⁵.

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 expresidente Alberto Fernández (Frente de Todos) a la minería.

A la Ley 7.722, “Guardiana del Agua de Mendoza”, la salva la manifestación popular, puesto que el 30 de diciembre de 2019 se deroga la ley modificatoria. Por el momento, el triunfo del pueblo en favor del medioambiente está asegurado⁶.

⁵ Para profundizar en la temática, puede consultarse un interesante y completo repositorio-archivo digital de la historia del agua en Mendoza: https://linktr.ee/historiadelaguademendoza?fbclid=PAAa_Br-jwelqtb4TcQa9FC7zcptoYxWwRxrJN_XJhK1mGAHawpqKTz46HyA

⁶ Se trató de un triunfo momentáneo ya que, a mediados de 2021 Rodolfo Suárez logró introducir modificaciones a la ley 7.722 en aras de facilitar proyectos mineros. En el presente, el gobernador radical Alfredo Cornejo avanza en la sanción de un Código Minero “adecuado” a las exigencias de estos tiempos. A todo esto podemos incluir la sanción de la ley Bases y el Régimen de Incentivo a las Grandes Inversiones (RIGI) el 28 de junio de 2024, baluarte

Poco antes de las Elecciones Nacionales de 2023, para el mes de mayo en la Provincia de Jujuy dan inicio una serie de incidentes cuya genealogía debe encontrarse en el conflicto de trabajadores y trabajadoras de la educación por un mejor salario⁷.

La docencia jujeña, nucleada en el gremio CEDEMS (Centro de Docentes de Enseñanza Media y Superior) y ADEP (Asociación de Educadores Provinciales), en compañía del resto de los gremios de La Intersindical, reclaman al exgobernador radical Gerardo Morales por mejoras en los salarios y en las condiciones edilicias de los establecimientos educativos.

De inmediato, el Gobierno de la Provincia implementa un dispositivo de represión y persecución tanto en la ciudad de San Salvador como en el resto de Jujuy. Desde el inicio se constata la criminalización de la protesta y lineamientos que van en contra de los principios de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) (Rovelli y Torres, 2023, p. 12) elementos característicos de la gubernamentalidad neoliberal y gestiones ancladas en el espectro político de derecha.

El exgobernador se muestra indiferente al conflicto docente y se enfoca en dos objetivos de corto plazo: asegurar la

de la gestión del presidente liberal libertario Javier Milei en lo que a la entrega de los bienes públicos naturales sin restricciones refiere.

⁷ Una detallada relación cronológica de los hechos con elucidación de causas y primeras consecuencias, al fragor de los eventos en desarrollo, lo podemos encontrar en los siguientes sitios web: <https://www.anred.org/2023/07/01/jujenazo-2023-dias-de-barricada-lucha-y-organizacion/> y en <https://www.eldiariodelarepublica.com/nota/2023-6-25-16-52-0-jujenazo-el-pueblo-que-lucha-resguardado-por-la-wiphala>

sucesión de su candidato Carlos Sadir (Juntos por el Cambio) que gana los comicios con el 49% de los votos y encaminarse a realizar enmiendas a la Constitución de Jujuy para así favorecer el extractivismo del oro blanco o litio.

El jueves 15 de junio de 2023, unos cuarenta constituyentes radicales y peronistas, reforman la Carta Magna en tiempo exprés. La única oposición es la de los seis convencionales del Frente de Izquierda que se retiran del recinto y denuncian de inmediato el montaje de un “circo” y la entrega de los bienes comunes naturales a las multinacionales.

La nueva Constitución presenta artículos polémicos —que provocan la oposición de jujeños y jujeñas en las calles y en todo el territorio tal y como veremos en las imágenes “Jujeñazo” y “Tercer Malón por la Paz” a continuación difundidas por el periodista gráfico Germán Romeo Pena para el medio de comunicación popular ANRed (Agencia de Noticias Redacción)—: artículos 36 “Sobre la propiedad privada” y 50 “Protección a los aborígenes” que ponen en peligro la posesión y propiedad comunitaria de las tierras de las comunidades originarias sin personería jurídica⁸, el artículo 67 denominado “Derecho a la paz social y la convivencia democrática pacífica” anula la libertad de expresión y prohíbe expresamente los cortes de calles y rutas (Rovelli y Torres, 2023, p. 12 y ss.).

⁸ Los artículos 36 y 50 se derogan al poco tiempo.



Jujeñazo. Foto: Germán Romeo Pena (ANRed)



Tercer Malón por la Paz. Foto: Germán Romeo Pena (ANRed)

La reacción popular incluye docentes, movimientos sociales, naciones originarias, gauchos y gauchas, entre otros.

El pueblo jujeño considera la reforma constitucional como una traición de parte del gobernador saliente. Su ilegitimidad se debe a que no es puesta a consideración y se la aprueba a espaldas de la gente.

Los enfrentamientos con la policía se recrudecen, las barricadas se multiplican. En el ínterin: se soluciona el conflicto docente asegurando un sueldo de bolsillo de \$200.000 y, además, Gerardo Morales es designado candidato a vicepresidente acompañando en la fórmula de Juntos por el Cambio a Horacio Rodríguez Larreta.

Políticos y legisladores de todo el país le exigen al expresidente Alberto Fernández la intervención federal y la declaración de ilegalidad de la Reforma de Morales. A la primera solicitud se niega y sólo se avanza en observaciones de comisiones que revisan las enmiendas que no significan modificaciones de fondo.

Ante la sensación de sentirse abandonados y abandonadas a su suerte, integrantes de naciones originarias y grupos gauchos jujeños deciden conformar el Tercer Malón por la Paz que sale desde la Quiaca el 25 de julio de 2023 con dirección a Buenos Aires⁹.

El 1º de agosto llega a la Ciudad de Buenos Aires y se produce el acampe oficial en Plaza Lavalle. El día 18 de ese

⁹ Los *Malones por la Paz* refieren a movilizaciones de Pueblos Originarios del Noroeste Argentino a la Ciudad de Buenos Aires con el fin de reclamar por la devolución de las tierras de sus ancestros. Se contabilizan tres en total: El Primer Malón se produce en 1946 cuyos miembros son recibidos por el expresidente Juan Domingo Perón el 3 de agosto del corriente (sin resolución), el Segundo Malón acaece en agosto de 2006 y es recibido por Néstor Kirchner (sin cambios de fondo).

mes, una delegación es recibida por Alberto Fernández pero, al igual que lo ocurrido con los malones anteriores, no logra sus objetivos y sólo se atiene a visibilizar el conglomerado de conflictos que afectan a jujeños y jujeñas.

El principal motivo de la falta de éxito, tanto del Tercer Malón como del Jujeñazo, lo encontramos en la afectación del clima político por las Elecciones Nacionales (tanto las PASO de agosto como las Generales de octubre y el Balotaje de noviembre).

Al día de la fecha, las numerosas detenciones arbitrarias, la represión y las conculcaciones variadas a los Derechos Humanos en Jujuy en plena democracia, siguen sin el debido proceso legal para la justicia de sus víctimas. Meses después del proceso electoral, cambio de gestión mediante, parece imperar una suerte de calma confluida con cierto olvido en los planos local y nacional de la intensa pueblada en la hermana provincia del Noroeste Argentino.

Conclusiones

La creciente mercantilización de toda forma de vida humana y no humana es un dato indubitable. Urge, cuanto antes, contraponer a la racionalidad de lucro capitalista extractivista una alternativa con base en la solidaridad y el respeto por el medioambiente junto a una subjetividad emancipatoria de los dictámenes del libremercado y los grandes grupos económicos en defensa de los bienes públicos naturales, tales los casos del agua y el litio precedentemente analizados (Aladino, 2023, pp. 227-228).

El ascenso de la gestión ultraderechista del binomio Javier Milei-Victoria Villarruel, desde el pasado 10 de diciembre de 2023, con las conocidas declaraciones del mandatario en relación con la subordinación de los reclamos ambientales respecto a los negocios privados, parece inaugurar una etapa de mayores desafíos a los movimientos socioterritoriales y los derechos del ambiente.

Las puebladas abordadas nos muestran que las dinámicas e intereses políticos no pueden ir a contramarcha de las necesidades locales. Es menester que las poblaciones participen activamente en la delineación de decisiones sobre la matriz productiva del territorio y el porvenir de las generaciones futuras, el debate sobre las alternativas de desarrollo posible tiene que darse democráticamente y no de espaldas a la gente (Wagner, 2020, pp. 91-92; Aladino, 2023, p. 228).

Si bien las movilizaciones visibilizaron conflictos ambientales, no han logrado frenar la injusta apropiación de los bienes naturales ni poner coto a las prácticas de acumulación y desposesión que se muestran con mayor impulso dado el auspicio que reciben desde los poderes políticos nacionales y provinciales.

La lucha no sólo debe darse en contra del despojo privado, también deben combatirse —una vez calmada la convulsión— el olvido y la connivencia entre sectores sociales y políticos con los lobbies mineros. No todos los planos de la existencia son mercantilizables y la posibilidad de asegurar, con calidad ambiental, vida humana y no humana es prueba ejemplar de ello.

Referencias

- Aladino, R. (2023). La mercantilización del agua en el marco del neoliberalismo: el caso de Mendoza de diciembre de 2019. pp. 199-230. En: García, A. y Naciff, N. (coordinadoras). *La historia bajo la lupa. Problemáticas culturales emergentes*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Borón, A. (2014). *América Latina en la geopolítica del imperialismo*. Buenos Aires: Ediciones Luxemburg.
- Carminati, A., & Salomone, M. (2022). Cuando el río manso desborda los cauces: El hilo rojo de los Mendozazos (1972/2019). *Estudios Del ISHiR*, 12 (34). <https://doi.org/10.35305/eishir.v12i34.1709>
- Dugin, A. La multipolaridad. Definición y diferenciación entre sus significados. pp. 1-10. Recuperado de: <https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/wp-content/uploads/sites/101/2020/04/DUGIN.-2015.-LA-MULTIPOLARIDAD.-DEFINICIO%CC%81N-Y-DIFERENCIACIO%CC%81N-ENTRE-SUS-SIGNIFICADOS.pdf> (consultado el 20 de junio de 2024)
- Follari, R. (2020). Deriva epistemológica y emergencia de la post-verdad. pp. 13-28. En: Garnica, N., Rodríguez, A. y Follari, R. (eds). *Las ciencias sociales a debate: epistemología, crítica y sociedad*. Homo Sapiens Editorial.
- Gallini, S. (2005). Invitación a la historia ambiental. pp. 5-27. En: *Tareas*. N° 120. Centro de Estudios Latinoamericanos "Justo Arosemena". Ciudad de Panamá.
- Harvey, D. (2004). El 'nuevo' imperialismo: acumulación por desposesión. pp. 1-33. En *Socialist register 2004 (enero 2005)*. CLACSO, 2005. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf> (consultado: 13 de septiembre de 2021).
- Hirst, M. y Malacalza, B. (2020). ¿Podrá reinventarse el multilateralismo? El orden internacional y el coronavirus" pp. 35-48. *Nueva Sociedad*. N° 287.
- Kozlarek, O. (2009). *Humanismo en la era de la globalización. Desafíos y perspectivas*. Editorial Biblos.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editorial.

Rodríguez Agüero, L., & Ayles Tortolini, V. (2022). De la siesta a la barricada: recorrer el Mendozazo en su 50 aniversario: Presentación. *Estudios Del ISHiR*, 12(34). <https://doi.org/10.35305/eishir.v12i34.1703>

Rovelli, M. F. y Torres, F. C. (2023). 'El jujeñazo': reflexiones sociológicas urgentes. pp. 11-14. En: *Revista Disputas*. Vol. 3 N° 1. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba.

Suárez, F. y Ruggerio, C. (2018). Nota de los compiladores y editores. pp. 11-12. En: Suárez, F. y Ruggerio, C. (comps.). *Conflictos ambientales en América Latina I*. Ediciones de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Toro Pérez, C. y Martín, F. (2017). Presentación. pp. 13-19. En: Alimona, H. [et al]. *Ecología política latinoamericana: pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Wagner, L. (2020). 'Mendoza es hija del agua': ¿la megaminería como única alternativa?. pp. 85-92. En: *Informe Ambiental 2020 de la Fundación Ambiente y Recursos Naturales (FARN)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Las independencias americanas en la escuela:

La complejidad de su enseñanza a través
de los manuales escolares en la Argentina

Romina Pereyra Villanueva

Universidad Nacional de Cuyo

Argentina

rominapereyrav@ffyl.uncu.edu.ar

 <https://orcid.org/0009-0003-7961-9251>

Introducción

Las independencias en América Latina constituyen un tema ampliamente abordado por los historiadores. Las primeras interpretaciones sobre esta temática se desarrollan a mediados y fines del siglo XIX. En ese momento, las clases dirigentes emprendieron la tarea de elaborar un relato histórico aglutinador del ser nacional. Surgen así los primeros análisis sobre este proceso, en cada uno de los nacientes Estados.

Estos discursos se construyen en la mayoría de los países americanos y reúnen, pese a las particularidades propias, elementos comunes. Se caracterizan por presentar una concepción fuertemente teleológica del proceso, ya que consideran a las independencias como resultado de la preexistencia de los estados nacionales. Además, las narraciones surgidas bajo esa perspectiva nacionalista enfatizan la centralidad de las batallas y destacan la

importancia decisiva de la elite y de las grandes figuras para explicar los acontecimientos. Por otra parte, presentan una explicación fragmentaria del objeto de estudio ya que no establecen vinculaciones con el contexto que atravesaba el resto del continente o que se vivía en España o Europa.

Estas historias nacionales tuvieron vigencia hasta bien entrado el siglo XX. Pero, incluso en la actualidad, estas tradiciones constituyen un imaginario colectivo que muchas veces se reproduce en actos escolares, celebraciones y conmemoraciones de las fechas patrias en cada uno de los países. Este enfoque, que determina una explicación simplista, podría explicarse debido a la necesidad de hacer más inteligible un fenómeno complejo cuya representación ocupa un espacio significativo en la construcción de la identidad nacional.

Desde finales del siglo XX, numerosos estudios y trabajos han contribuido a enriquecer el debate historiográfico sobre las independencias. Estas investigaciones abandonan el enfoque teleológico; reivindican la participación de otros actores sociales, además de los grandes héroes; conciben a las guerras como parte de una trama compleja que expresa, a su vez, la presencia de la violencia en la vida política de ese período y expanden el escenario integrando estos acontecimientos en un fenómeno más amplio, que desborda las fronteras nacionales, entre otros aportes que pueden mencionarse. Todas estas contribuciones, que en su mayoría se corresponden con diferentes escuelas o corrientes, han complejizado el objeto de estudio.

Aunque en general ninguno de los autores que contribuyeron —y contribuyen— a la revolución historiográfica sobre esta temática lo menciona, estos aportes, analizados

en su conjunto, evocan la concepción sistémica del pensamiento complejo planteado por Edgar Morin. La multiplicidad de fenómenos que integran este proceso, a partir de esta revisión, y que forman parte de un todo, pero constituido, a su vez, por elementos interdependientes, que se retroalimentan, ofrecen una visión compleja de las independencias. Esta nueva mirada contrasta con la explicación simplista, vigente hasta hace un par de décadas.

Ahora bien, estos nuevos enfoques, que se discuten y plantean en libros, congresos, universidades y centros de investigación, ¿se reflejan en la enseñanza de estos hechos en la escuela? Si entendemos a la institución escolar como la principal herramienta de construcción de la ciudadanía y del ser nacional desde fines del siglo XIX, comprendemos mejor la importancia de la elaboración de los discursos sobre las independencias y de su reproducción en las aulas.

En este capítulo nos proponemos indagar de qué manera se enseñan las independencias en las escuelas secundarias argentinas, a través del análisis de diferentes manuales escolares. Los libros de textos seleccionados están diseñados para el nivel secundario y son frecuentemente utilizados en los establecimientos escolares, ya que pertenecen a editoriales de alcance nacional.

Las variables elegidas para analizar el tratamiento otorgado a las independencias en los manuales escolares responden al paradigma del pensamiento complejo, elaborado por Edgar Morin. En este sentido, se evaluarán algunos elementos que constituyen los principios claves de este enfoque. Así, se considerará si los textos reconocen la interdependencia en las revoluciones de los eventos

locales y globales, integrando diferentes escalas de análisis; si se incluyen en el abordaje múltiples perspectivas y actores, destacando las contradicciones y las tensiones internas existentes entre los diferentes sectores que participaron de las revoluciones y si es posible determinar de qué manera las narrativas están influenciadas por las perspectivas de los autores y/o de las editoriales y/o de alguna política educativa dominante.

Desde este punto de vista, este estudio se articulará presentando, en primer lugar, un breve desarrollo sobre el rol de la escuela y de los manuales escolares en la enseñanza de la historia. A continuación, se expondrá el debate pasado y actual sobre las revoluciones. Finalmente, se procederá al análisis, con un enfoque comparativo, de diferentes libros escolares de Historia.

Nos interesa analizar si las nuevas perspectivas historiográficas, que diversificaron y enriquecieron el estudio del proceso —y el proceso en sí mismo—, han sido incorporadas en los manuales que circulan en las escuelas secundarias. En definitiva, si las revoluciones en las aulas se abordan desde un enfoque complejo o si, por el contrario, persiste una mirada reduccionista y simplificada del asunto.

La enseñanza de la historia en la escuela y la función de los manuales escolares

Superada la etapa de inestabilidad posterior a las independencias, las nacientes repúblicas se abocaron a consolidar los estados nacionales. En este contexto, aparece la necesidad de construir un discurso que

reuniera los elementos de la nacionalidad de cada país. La escuela se constituye así en una herramienta fundamental para transmitir ese saber integrador. De esta manera, la historia se transformó en un instrumento para formar a los futuros ciudadanos que pasaban por sus aulas (Romero, 2004).

En estos espacios, los libros de textos —o manuales escolares— se constituyeron en reproductores del saber que los lineamientos de las clases gobernantes consideraban como válido. Esta concepción se mantiene hasta el presente, ya que los diseños curriculares establecidos por las políticas educativas determinan las orientaciones, los criterios y los contenidos mínimos que, de acuerdo con el nivel educativo, deben estar presentes en los programas escolares.

Actualmente, existen numerosos docentes que consideran que los libros de textos han dejado de ser necesarios o que existen otros recursos que pueden resultar más posibilitadores (Martínez Bonafé, 2006). Si bien la irrupción de los recursos hipermediales y de la AI implica enormes desafíos para las instituciones escolares, también existen autores que reafirman la importancia del contacto con el soporte papel para alcanzar aprendizajes significativos.

Por otra parte, en Argentina, por ejemplo, los manuales escolares se constituyen en un recurso igualador ya que, a través de diferentes programas escolares, el Ministerio de Educación entrega a las escuelas ejemplares gratuitos. De esta manera, el libro continúa siendo uno de los medios más utilizados por los profesores para preparar sus clases. A partir de la propia experiencia, podemos sostener que muchas veces las actividades pensadas por los docentes

son desarrolladas teniendo en cuenta los libros existentes en las bibliotecas de los establecimientos educativos.

Desde el punto de vista pedagógico, a veces se relaciona el manual con una determinada manera de concebir la enseñanza, en donde no hay protagonismo de los estudiantes. Desde esta perspectiva tecnocrática, el conocimiento aparece como brindado, sin posibilidad de construirlo. No adherimos a esta postura, porque consideramos que el libro de texto, como cualquier otro recurso que se utilice en el aula, puede constituirse en una herramienta facilitadora o entorpecedora del proceso educativo. Y aquí radica la importancia de la mediación pedagógica.

Partiremos de la concepción de que toda selección de un recurso, en este caso un libro, supone un recorte que configura, a su vez, una intencionalidad educativa. Se eligen determinados recursos frente a otros, entre todos los ofrecidos o posibles. Esta preferencia expresa un posicionamiento sobre la disciplina, en este caso la historia, sobre nuestro rol docente y también sobre la opinión que tenemos de nuestros estudiantes. Generalmente, los manuales escolares son escogidos por los profesores en función de la concepción del saber seleccionado y de los aspectos metodológicos y epistemológicos.

Siguiendo a Valls (2008) existen cuatro grandes criterios para analizar los manuales de historia: el grado de correspondencia entre las características básicas del conocimiento historiográfico y el conocimiento escolar propuesto; la función asignada a la historia enseñada en relación con el estudiante y la relación pasado, presente y futuro; el modelo didáctico priorizado y la adecuada legibilidad y estructuración de un manual.

El problema de las independencias como objeto de estudio: los debates historiográficos

Las revoluciones de independencia de las repúblicas del Nuevo Mundo han interesado siempre a los historiadores. Las primeras historias nacionales fueron elaboradas por los gobiernos liberales que se impusieron a partir de la segunda mitad del siglo XIX en cada uno de los países. Como el énfasis del relato estaba puesto en el origen de la nación, cobran relevancia todos los acontecimientos que rodean a las independencias.

Así, se construye una historia que interpreta que las revoluciones fueron la causa de la ruptura del imperio español y el punto de llegada de un nacionalismo previo, que habría conducido los acontecimientos hacia esas independencias. Como el objetivo de ese discurso era poner en valor el momento de constitución de la nación, estos orígenes eran situados —en todos los países— en torno a 1810. La ruptura del vínculo colonial con una metrópoli tirana se interpretaba como la materialización de esta idea de una nación preexistente al Estado.

En Argentina, esta tradición historiográfica se inaugura con la obra de Mitre *Historia de San Martín y de la Emancipación Sud-Americana*, hacia fines de la década de 1880. Tal como observa Romero (2004, p. 40) “los textos fundadores de Bartolomé Mitre y Vicente Fidel López proyectaban hacia el pasado la existencia de una nación que ellos mismos, y sobre todo el primero, estaban construyendo desde sus funciones en el Estado”. La Nueva Escuela Histórica Argentina, continuadora de esta tradición, intervino en la producción editorial de los manuales escolares.

Esta mirada sobre las independencias hacía que, además, cada historia nacional apareciera compartimentada, delimitada y reducida. No se leía la historia de España desde la historia americana, ni viceversa. Se trataba de una mirada y de una explicación simplificada, acorde a ese discurso que planteaba a la nación como estructuradora de todo el relato.

Sin pretender hacer un desarrollo exhaustivo del devenir historiográfico de la historia de América Latina, ya que no corresponde a los fines de este trabajo, simplemente mencionaremos que uno de los primeros historiadores latinoamericanos en plantear otra versión sobre las revoluciones fue Tulio Halperín Donghi (1961). Este autor, en su obra *Tradición política española e ideología revolucionaria de Mayo*, entendía a nuestra Revolución de Mayo como un episodio en la crisis de la unidad monárquica de España. Si bien este estudio no tuvo repercusión ni apoyo inmediato, el bicentenario de la Revolución francesa propició un nuevo ambiente para debatir sobre las revoluciones.

El giro copernicano (Bernaldo De Quirós, 2015) de la historiografía sobre las independencias vino de la mano de la nueva historia política y de la obra de François Xavier Guerra (1992), *Modernidad e Independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. Este trabajo incorporó el concepto de revoluciones hispánicas, integrando a las revoluciones de independencias en un proceso más amplio, que incluía también la revolución de independencia española.

Así, los movimientos de independencia aparecían como una consecuencia de la crisis del imperio español y no como la causa de su destrucción. Las independencias no

estaban predestinadas ni impulsadas por los nacionalismos previos, sino que eran una respuesta a la crisis del Antiguo Régimen. No se trataba de rupturas nacionales, sino de un proceso global de instauración de la Modernidad.¹

Si bien la obra de Guerra ha generado profundos debates y revisiones (Altez, 2015), lo cierto es que sus contribuciones revitalizaron los estudios sobre las revoluciones y establecieron nuevas categorías analíticas para pensar estos fenómenos. Entender que los estados nacionales no eran el único punto de llegada posible, permitió que los historiadores planteen gradaciones en sus afirmaciones. Desde finales del siglo XX, abundantes trabajos han contribuido a reinterpretar las independencias desde una visión no lineal, incorporando diferentes temporalidades y escalas, complejizando su estudio.

Entre los principales aportes que mencionaremos, y sabiendo que excluimos a tantos otros, se encuentran: la historia conceptual, que plantea la existencia de nuevos matices semánticos para abordar los conceptos y su evolución a través del tiempo; la perspectiva transnacional, que establece la necesidad de introducir la interdependencia y las dinámicas transnacionales, superando el enfoque de las fronteras nacionales y, finalmente, el interés por la participación política de los sectores subalternos en las independencias.

Estos nuevos relatos enriquecen la visión de las revoluciones, superando la fragmentación del conocimiento y

¹ Además de Guerra, José Carlos Chiaramonte y Jaime Rodríguez habían cuestionado los supuestos orígenes nacionales de las independencias.

abandonando la lógica lineal y la causalidad directa, propia del pensamiento reduccionista que había primado en los análisis sobre estos procesos.

Las independencias americanas en los manuales escolares: ¿pensamiento complejo o visión simplista?

Para analizar el tratamiento de esta temática en los libros de textos retomaremos los principios planteados por Morin en su obra *Introducción al pensamiento complejo* (1990). En este trabajo, el autor plantea un nuevo paradigma para el pensamiento y el conocimiento.

Estudiar el abordaje de las independencias desde el pensamiento complejo implica considerar a los fenómenos, en este caso las revoluciones, como sistemas integrados por múltiples elementos interdependientes. Desde este punto de vista, se observará cómo los diversos factores políticos, sociales, económicos y culturales interactúan en el proceso. Por otra parte, se indagará de qué manera las emancipaciones de cada país afectan la situación global y cómo esta situación global —el contexto español y europeo de crisis del Antiguo Régimen— repercute a su vez en los acontecimientos nacionales. De esta manera, se procurará examinar si los manuales escolares incorporan escalas de análisis superadoras de las miradas nacionalistas. También se considerará la ausencia o presencia de diversos actores. Se pondrá especial énfasis en la mención a los sectores subalternos, entendiendo a estos como aquellos grupos marginados dentro de las estructuras de poder dominante. Incluimos en este colectivo a los campesinos, las mujeres, los pueblos originarios y los esclavos, entre otros. Finalmente, se

revisará si las explicaciones que se ofrecen para presentar estos acontecimientos resultan lineales y causales o, si, por el contrario, responden a una multiplicidad de causas y factores.

Los libros seleccionados pertenecen a las editoriales Tinta Fresca, Kapelusz Norma, Santillana y Maipue. Todas las obras consultadas corresponden a las ediciones más recientes publicadas por las casas editoras, para que el estudio resulte actualizado y coincidente con el debate actual. Aunque existen otras editoriales que diseñan manuales escolares de Historia, consideramos que las escogidas resultan representativas y permitirán el análisis de los textos estableciendo relaciones comparativas significativas.

Como se ha mencionado anteriormente, los manuales escolares no constituyen el único recurso utilizado en las escuelas. En la actualidad, numerosos docentes elaboran sus propios materiales en donde suelen —a partir de una redacción propia— sintetizar y mediar aquellos contenidos que trabajarán con sus estudiantes. Estos textos de diseño propio generalmente incorporan lecturas y/o fuentes extraídas de los libros analizados en este trabajo. Con respecto al uso del soporte papel, hay comunidades educativas que pueden imprimir este material, diagramado por los profesores. Sin embargo, en contextos de vulnerabilidad social y económica —como ocurre en muchos establecimientos escolares de nuestra provincia y de nuestro país—, no todo el estudiantado puede asumir los costos de la impresión de un cuadernillo. Otra opción muy utilizada es la digitalización de este material y su disponibilidad en la nube, para ser consultado y/o descargado por los estudiantes. Aunque esta alternativa puede resultar viable en algunos casos, no se adapta a

todos los escenarios posibles. Ya sea por falta de dispositivos, de conectividad, o de ambas. Así, existen numerosos establecimientos en los que los docentes trabajan con el material disponible en las bibliotecas de las escuelas secundarias, no solamente debido a las cuestiones económicas sino, también, porque el encuentro con el libro, como espacio de construcción crítica, está siendo revalorizado y resignificado (Stole, 2020). Por esto, nos resulta pertinente y necesario el abordaje de estos recursos.

El primer libro analizado es *Historia 3 La Argentina y el mundo (siglos XVIII a XX)* de la editorial Tinta Fresca, que fue publicado en 2015. El capítulo 2 está dedicado al tema con el título de Revoluciones de Independencia en América.

Lo primero que observamos al consultar el índice de los contenidos del capítulo es que se otorga un espacio considerable a la Independencia de los Estados Unidos y a la Revolución Francesa. Los autores equiparan estos acontecimientos, presentando a ambos casos como ejemplos de sociedades que se rebelaban contra la monarquía y que proponían nuevas formas de organizar los estados. El texto les asigna un lugar fundamental para explicar el proceso revolucionario. Según este criterio, las independencias americanas se revelan como un fenómeno implantado o generado a partir de la irradiación de las ideas y los sucesos externos. En el libro también se menciona a la revolución de Haití (1804) como un antecedente central del proceso estudiado. Durante muchos años esta revolución no fue tenida en cuenta en el análisis de estos sucesos. En este abordaje, se la destaca como ejemplificadora para otros casos ya sea como modelo a imitar, por parte de los esclavos, o a evitar, por las elites blancas, que se sentían amenazadas

por una revolución esclava que afectaría seriamente sus privilegios e, incluso, podría acabar con su vida.

En relación con la complejidad de las argumentaciones, o los planteamientos jurídicos sostenidos para explicar las decisiones tomadas por los nuevos gobiernos que surgieron como consecuencia de la crisis política. Simplemente se menciona que, frente a la ausencia del rey Fernando VII, surgieron en España y en América, juntas. Si bien se describe la situación española y el conflicto generado como consecuencia de la invasión napoleónica, no se ofrece una explicación más detallada de la justificación sostenida por las elites criollas para desconocer la autoridad del Consejo de Regencia. Simplemente se indica que con el paso del tiempo la idea de separarse de España se fue consolidando. Esta idea aparece, como preestablecida o predefinida por las elites americanas. No se hace referencia aquí al contexto que atraviesa la monarquía española durante los años siguientes, desde el retorno de Fernando VII al trono en 1814 hasta la revolución liberal de 1820, y que será decisivo en el giro definitivo hacia la ruptura política.

Es interesante expresar que el lugar concedido a los grandes personajes heroicos como José de San Martín o Simón Bolívar es muy reducido. Igualmente, la campaña militar es descrita de manera concisa. No hay mayores referencias a los proyectos políticos de San Martín, aunque si se desarrolla la participación política de Bolívar.

Con respecto a los espacios abordados, los autores se detienen en el Río de la Plata, México, Venezuela, Colombia y Ecuador. En el caso venezolano se observa un error, ya que menciona a 1810 como el año en que se declaró la independencia, cuando la fecha correcta es 1811. La falta

de precisión también se expresa en un mapa histórico en donde se ubica a la emancipación cubana en 1821, cuando en realidad esta se produjo recién en 1898.

La independencia brasileña también es abordada en este manual. En el análisis de estos acontecimientos sí se observa una clara interrelación y retroalimentación entre la situación en la península, y su repercusión en Brasil. Así, es posible advertir cómo las presiones y actuaciones en el continente determinaron los acontecimientos en la metrópoli.

Sobre los actores políticos y la participación de otros sectores, además de la elite tradicional, estos solo se mencionan al abordar el caso mexicano. Este es estudiado como un proceso diferenciado al plantearse su experiencia como una verdadera rebelión social, que contó con la participación de los campesinos y los indígenas.

En general, podemos concluir que este manual ofrece una explicación un tanto simplificada de las independencias ya que —con la excepción del caso portugués— no establece relaciones profundas entre los sucesos americanos y europeos, más allá de la situación continental desencadenante de las revoluciones. Por otra parte, si bien menciona a algunos grupos sociales o actores subalternos, estos solo son analizados con mayor detenimiento al estudiar la evolución del antiguo virreinato de Nueva España. La propuesta presenta una perspectiva que, si bien incorpora algunos principios del pensamiento complejo, se queda a mitad de camino al no potenciar la interdependencia de cada una de las partes con el todo.

En segundo lugar, se analizará el texto *Historia 3 Argentina, América y Europa en el siglo XIX y comienzos del*

XX, de la editorial Santillana. Esta obra fue publicada en el 2018 y las independencias son abordadas en dos capítulos. En uno de ellos, se analiza el proceso revolucionario en general y en el otro, la independencia de las Provincias Unidas del Río de la Plata en particular.

En el primer apartado se desarrolla, con bastante detenimiento, el contexto de crisis en España a partir de la invasión napoleónica. Si bien la información se presenta sumamente detallada, no plantea cuáles fueron los interrogantes frente a la ausencia de Fernando VII, ni las argumentaciones sostenidas para justificar el movimiento fidelista. La lectura simplemente hace un recorrido lineal sobre las instituciones que se sucedieron en España. De todas formas, el texto sostiene de manera muy clara que es la crisis política española la que originó el proceso de emancipación de la América hispana. Sin embargo, esta causa no se menciona como la única, sino que aparecen otros elementos, como las ideas de la Revolución Francesa, la influencia de la independencia de los Estados Unidos y las repercusiones de la temprana independencia de Haití. Los autores reconocen que, si bien ninguno de estos factores explica por sí solo las independencias, estas tensiones se van acumulando y las diferentes respuestas variarán dependiendo de la capacidad de las autoridades coloniales para imponer su dominio. Se observa así un tratamiento multidimensional del fenómeno, considerando la acción de los diferentes componentes y su repercusión inmediata en los movimientos independentistas.

Luego, se pasa a un desarrollo por países. En el caso de Venezuela se menciona a personajes clave como Simón Bolívar o Francisco de Miranda. En cuanto a la participación de otros sectores, se señala a los llaneros y a los esclavos, como elementos que, a partir de la acción

política, serán aglutinados por Bolívar para trabajar en el proyecto republicano. Al igual que en el libro anterior, se analiza el caso mexicano con mayor detenimiento. Se mencionan las tensiones de los diferentes grupos sociales: mestizos, indígenas, criollos y realistas.

Con respecto a la independencia del Río de la Plata, se hace un desarrollo bastante pormenorizado de este proceso y del ambiente previo a la conformación de la Junta. No se menciona la participación de otros actores, además de la elite y de las milicias criollas. Es interesante mencionar que se hace referencia al proyecto carlotista, que implicaba la coronación de una representante de los Borbones en estas tierras. La existencia, aunque fuera remota, de esta probabilidad aleja el enfoque simplista y casual defendido por las historiografías liberales del siglo XIX, que sostenía que el único proyecto posible era la independencia y la constitución de repúblicas.

También en esta obra se trata la independencia de Brasil. Pero, aunque se menciona la decisiva influencia de la revolución liberal de 1820 que triunfó en Portugal y obligó al rey a retornar, no se establecen vinculaciones con la situación que atravesaba, en esos mismos años, el resto de América como consecuencia del triunfo de otra revolución del mismo sesgo en España.

Lo que se observa en este manual es mayor precisión en cuanto al uso de vocablos históricos y una menor simplificación de los procesos. Además, se establece una profunda interdependencia entre los acontecimientos americanos y su vinculación con la situación política española. De esta manera, el contexto —no solo el español, sino también el europeo— resulta fundamental para hacer más inteligibles las revoluciones.

En definitiva, se trata de un manual que tampoco estudia estos fenómenos desde una perspectiva innovadora o superadora. Si bien los contenidos se desarrollan más profusamente y con una mayor precisión metodológica y conceptual, se mantienen algunas características que expresan el anclaje tradicional, especialmente en la poca interrelación entre los sucesos que trascienden el espacio geográfico propio de las revoluciones americanas.

En tercer lugar, se revisará el libro de Kapelusz Norma. El manual es *Avanza #Historia Sociedades Americanas y europeas entre el siglo XIV y mediados del XIX*. Se trata de un texto publicado en 2017.

Esta obra, en el capítulo destinado a las revoluciones decimonónicas destaca, en primer lugar, la importancia de las ideas ilustradas en los dominios americanos. La ausencia del rey señala el comienzo de un período revolucionario que desencadenará, más adelante, la independencia de Hispanoamérica. Existe una importante referencia a los espacios de sociabilidad, lo que evidencia una clara influencia de la obra de Guerra. Se plantea, también, el debate sobre la justificación o los fundamentos teóricos esgrimidos, a través de la teoría suarista de la retroversión de la soberanía. Frente a los acontecimientos de 1808 y 1810 se instaura, además, el reemplazo del pacto de sujeción por el pacto de sociedad.

La propuesta establece que no existía una clara intencionalidad de declarar la independencia, aunque reconoce que existían razones de descontento. En este caso, se plantea un escenario que proyecta a la independencia como una posible respuesta y no como la única considerada por los protagonistas.

Se describen muy brevemente las revoluciones de México, Chile y Haití. Nos llama la atención que se incorpore a esta última al estudio de las independencias y no se la califique como un antecedente de estas, como en el resto de los manuales consultados. Finalmente, se dedica un poco más de espacio a los casos de Venezuela y Nueva Granada.

La Revolución en el Río de la Plata es desarrollada con mayor detenimiento, mencionando la existencia de sectores sociales que querían iniciar el proceso de independencia. En este desglose se introduce la teoría de la *máscara de Fernando VII*, que no había sido planteada en los textos analizados previamente. El recorrido de la narración encabeza un relato que enumera los diferentes gobiernos existentes a partir de 1810 y profundiza el desarrollo de las guerras tanto en el Alto Perú como en la Banda Oriental. En ambos procesos, se destaca la participación de la población en el éxodo jujeño y el éxodo del litoral. En este contexto se menciona, aunque sin profundizar en ella, la figura de Juana Azurduy.

Este libro desarrolla, en un apartado especial, el concepto *de historia desde abajo*, definiendo esta perspectiva y planteando las dificultades con las que se encuentra el historiador para estudiar la participación de los sectores populares en las revoluciones.

Consideramos que la obra de Santillana incorpora gran parte de los principios del pensamiento complejo, como la multiplicidad de factores para explicar los fenómenos, la presencia de diferentes actores y la retroalimentación de los procesos. Posiblemente, lo que no se observa tan marcadamente es la interrelación del contexto español y europeo a lo largo de toda la etapa, y no solamente durante la crisis política que desencadenó el proceso. Definitiva-

mente, esta lectura resulta más enriquecedora y permite abordar los contenidos desde una perspectiva más crítica.

Finalmente, se trabajará con el libro de la editorial Maipue, de autoría de Teresa Eggers Brass². Su nombre es *Historia 3 La formación de los Estados Nacionales en América Latina en el contexto mundial del siglo XIX*. Se trata de un texto cuya primera edición es del 2010, pero no cuenta con una actualización y se encuentra vigente.

El proceso de las independencias se desarrolla en dos capítulos. El capítulo 2 se ocupa de *Las revoluciones por la independencia* y el capítulo 3 de *Las guerras de independencia*. Lo que se observa a partir del estudio de este manual es que plantea, desde el inicio, una perspectiva que, contrariamente al resto de los autores, sugiere una motivación independentista, por parte de la elite, desde el primer momento.

Con respecto a la participación de los sectores subalternos, al narrar las invasiones inglesas, se menciona la ayuda brindada por los tehuelches, indicando que hicieron la paz con los ranqueles para que estos no atacaran a los criollos. De igual manera, el triunfo contra los ingleses es presentado como una victoria popular en la que el pueblo unido participó de la expulsión de las fuerzas extranjeras. La autora plantea también un proceso de democratización, como consecuencia de las invasiones, a partir de la formación de milicias. Con relación al carlotismo, se establece que, si bien el movimiento tuvo adhesiones por parte de algunos ilustrados, en general no contaba con el

² Mencionamos a la autora porque se trata del único manual entre los analizados que ha sido elaborado por una única persona, ya que el resto son obras de autoría colectiva.

apoyo de la opinión pública y que fue rechazado en el Alto Perú porque consideraron que ser gobernados por Brasil sería una traición a sus principios patrios (Eggers Brass, 2010, p. 32).

El ejemplar menciona que las tensiones y los descontentos iban en aumento hasta que se presentó una ocasión para romper el pacto colonial. Esta ocasión fue el derrumbe de la monarquía española con la invasión napoleónica a partir de 1808, y las victorias del ejército napoleónico frente a la resistencia española en 1810 (Eggers Brass, 2010, p. 35).

El libro sostiene que, “si bien no en todos los movimientos de 1810 estuvieron presentes los mismos intereses ni la misma ideología, todos los integrantes estaban unidos en guerra contra la dominación española” (Eggers Brass, 2010, p. 36). En este manual se define o establece un concepto de revolución cuando “los que asumen el poder cambian o tratan de innovar aspectos importantes de la vida de esa sociedad, y de favorecer así a sectores más amplios que los que anteriormente se beneficiaban con la política que se llevaba a cabo.” Consideramos que esta definición es incorrecta e imprecisa, al menos para los primeros tiempos del proceso independentista.

Según Eggers Brass (2010):

la revolución «de los de abajo» impone transformaciones radicales y modifica el orden social establecido. Cuentan con la participación activa de las clases no privilegiadas en sus luchas por la democratización, por los derechos políticos y en contra las desigualdades sociales (privilegios, formas de explotación, esclavitud, servidumbre, exclusión). Si bien pocas revoluciones de independencia fueron radicales en sus objetivos de transformación

social, muchas contribuyeron a la movilidad social y a la participación de los humildes en la defensa de lo que creían sus derechos, o de sus líderes. Las clases propietarias temieron la revolución social, la revolución «desde abajo», producto de la sublevación de los sectores oprimidos y populares, y por eso no apoyaron los movimientos que consideraron más peligrosos para su statu quo (p. 37).

En relación con la influencia de las otras revoluciones, destaca la incidencia de la independencia de los Estados Unidos, pero minimiza el impacto de la Revolución Francesa y de la independencia de Haití.

En cuanto al desarrollo de las diferentes repúblicas, el texto se detiene un poco más en el proceso venezolano, mientras que, en el caso chileno, de la Banda Oriental y del Paraguay, apenas si hace una pequeña referencia. El caso mexicano es presentado como una revolución popular y un llamado a liberarse de la opresión y dominación española.

En el siguiente capítulo, se desarrolla la coyuntura en el Río de la Plata. Lo que se observa aquí es la mención a la participación popular en los sucesos de mayo de 1810 y la presentación de esta intervención del pueblo, que integraba las milicias, como ciudadanos que deseaban seguir participando de su “futuro como nación”. Al igual que en el texto de Santillana, se plantea la teoría de la máscara de Fernando, sosteniendo que muchas revoluciones hispanoamericanas utilizaban este recurso para ocultar sus verdaderas intenciones independentistas.

Al analizar el caso de la Banda Oriental, se afirma que las instrucciones brindadas a los diputados orientales se habían redactado teniendo en cuenta los deseos del pueblo oriental. El proyecto político de Artigas se desarrolla

bastante, destacándose también el rol de los indios guaraníes, colaboradores en la causa oriental.

El texto menciona, aunque de manera muy breve a Juana Azurduy, asignándole un papel relevante en la lucha en la defensa del Alto Perú. En este capítulo, dedicado también a la situación bélica, se destaca la figura de Bolívar y su pensamiento político de unidad americana.

El manual de Maipue es el que ha presentado más diferencias al contrastarlo con el resto de las narrativas planteadas. Para ejemplificar las posiciones, de hecho, se han transcrito numerosas referencias textuales. En los otros documentos, no se observan posicionamientos tan explícitos con respecto al objetivo que perseguían los movimientos en 1810. Si bien en general, las nuevas perspectivas historiográficas abordan las independencias desde una concepción no genésica del asunto, en este libro se sostiene una mirada completamente diversa. Así, aparecen conceptos como *lucha por la libertad*, retomando un enfoque teleológico de la revolución que, en este documento, parece estar orientado indefectiblemente a la independencia frente al sometimiento español. Además, observamos que conceptos como *nación*, *principios patrios* o *pueblo* son utilizados en esta obra con un sentido moderno. Es decir, que los vocablos son considerados en forma anacrónica desde el lenguaje político (Goldman, 2008).

Por otra parte, si bien existen numerosas menciones a los sectores subalternos, las referencias ejemplificadas en el manual no son acompañadas de fuentes que nos permitan analizar con mayor detenimiento esta participación. Finalmente, consideramos que, como se ha observado en otros libros de texto, es necesario todavía una mayor

interrelación entre los acontecimientos americanos y la situación en la península ibérica y en el continente europeo.

Conclusiones

Luego de analizar los procesos de la independencia a través de los manuales escolares, esbozamos las siguientes conclusiones, que destacan las principales reflexiones sobre la complejidad de la enseñanza de las independencias.

Los avances en la historiografía sobre las revoluciones de las independencias han sido amplios y han contribuido enormemente a renovar el estudio de este acontecimiento central al que, desde el siglo XIX, se concibió como mito fundacional de los estados nación. En torno a este proceso se concibieron todas las historias nacionales que dominaron el campo del conocimiento durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX. La renovación historiográfica — de un alcance tan profundo— nos impulsaría a inferir que esa visión, simplificada y teleológica, ya no se reproduce en las aulas.

Sin embargo, algunos manuales escolares todavía reducen los procesos de independencia a una serie de eventos lineales, centrados en la acción de las elites. Entre los libros analizados el manual de Maipue, por ejemplo, retoma la idea de las independencias como acontecimientos que aglutinan, de alguna manera, al pueblo unido en la lucha por alcanzar su libertad. En este sentido, y para enriquecer esta mirada, resultaría interesante considerar que los conceptos de “nación”, “patria” y “ciudadano”, utilizados frecuentemente por la autora, deberían ser analizados

atendiendo a la relación entre estos vocablos y su contexto, considerando los aportes de la historia conceptual para el tratamiento de estos. Esos aportes nos permiten entender que el uso de esos términos no tiene el mismo significado en diferentes momentos de la evolución histórica del fenómeno.

La superación de la perspectiva genésica de las independencias permitió, como hemos desarrollado, presentar un abanico de posibilidades políticas para dar respuesta a la crisis del Antiguo Régimen. Esta multiplicidad de escenarios disminuye la carga que se le atribuye a la predestinación del proceso, que se presenta, entonces, como oscilante y expectante frente a la situación política de la península. Posiblemente en este punto se encuentren los aportes más novedosos a la enseñanza de estos procesos, retomados por los libros de texto.

Otro resabio que parece superado es el de la centralidad de los grandes héroes. En general, las figuras de los próceres se encuentran delimitadas en los libros escolares a las acciones bélicas y, aunque se destaca su gesta, esta no ocupa un lugar preponderante en el desarrollo de los acontecimientos.

Con respecto a la fragmentación del objeto de estudio, todos los libros consultados nos permiten concluir que no se abandona la explicación compartimentada, reducida y delimitada, clásica de las historias nacionales. Los países se siguen estudiando como procesos que, aunque comparten un origen común, evolucionan de manera separada. Y, de esta manera, son presentados en los índices de los libros de textos. Por supuesto, también sería interesante considerar que este estudio focalizado contribuye a una mayor

inteligibilidad de estos acontecimientos, por parte de estudiantes del nivel secundario.

Una deuda, que se observa en todas las obras analizadas, está vinculada a la participación de los sectores subalternos en los procesos, más allá de su intervención en las guerras de independencia. Aunque hay interesantes trabajos sobre los roles que cumplieron numerosas mujeres durante las independencias y los primeros años de la vida republicana, los autores trabajados solo mencionan, en dos casos, la figura de Juana Azurduy. La exaltación de los valores masculinos de esta combatiente no hace más que reforzar los estereotipos varoniles que se buscaban resaltar cuando las clases dirigentes elaboraron los primeros relatos sobre las independencias. La actuación de las mujeres, los pueblos originarios, los campesinos, y los esclavos requiere de un estudio más amplio, que permita su incorporación de manera transversal en el tratamiento de esta temática.

El análisis de los procesos de independencia de América Latina, desde una perspectiva compleja, revela la necesidad de incorporar enfoques más integradores y multidimensionales en la enseñanza de la historia en las escuelas. La adopción del paradigma del pensamiento complejo, propuesto por Edgar Morin permitiría una visión más completa y enriquecedora de los procesos de independencia en las aulas. En este sentido, los manuales escolares pueden constituirse en recursos útiles que faciliten y promuevan el aprendizaje participativo, con una visión crítica de nuestras revoluciones.

Referencias bibliográficas

- Alcobre, M. (coord.) (2015). *Historia 3. La Argentina y el mundo (siglos XVIII a XX)*. Tinta Fresca.
- Altez, R. (2015). Independencia-Revolución: Una sinonimia de largo efecto ideológico en América Latina. En Altez, Rogelio & Chust, Manuel (eds.), *Las revoluciones en largo siglo XIX latinoamericano* (pp. 43-54). Iberoamericana Vervuert.
- Bernaldo de Quirós, P. (dir.) (2015). *Independencias iberoamericanas: nuevos problemas y aproximaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Carabajal, B., Celotto, A., Pyke, J., Sagol, C. & Vissani, V. (2018). *Historia 3: Argentina, América y Europa en el siglo XIX y comienzos del XX*. Santillana.
- Eggers-Brass, T. (2010) *Historia III. La formación de los estados nacionales en América Latina en el contexto mundial del siglo XIX*. Maipue.
- Fernández, V. (ed.) (2017). *Avanza Historia. Sociedades americanas y europeas entre el siglo XIV y mediados del siglo XIX*. Kapelusz Norma.
- Goldman, N. (ed.) (2008). *Lenguaje y Revolución. Conceptos políticos clave en el Río de la Plata, 1780-1850*. Prometeo.
- Guerra, F-X. (1992). *Modernidad e Independencias: Ensayo sobre las revoluciones hispánicas*. Editorial Mapfre
- Halperín Donghi, T. (1961) *Tradición política española e ideología revolucionaria de mayo*. Eudeba.
- Martínez Bonafé, J. (2006): *El llibre de text en la societat de la informació*. Perspectiva Escolar 302, 2-12.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Pagés Blanch, J. (2008). Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas. En *Seminario Internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales*, Santiago, Chile. Ministerio de Educación de Chile.
- Romero, L. (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Siglo Veintiuno.
- Stole, H. (2020). El mito del nativo digital: ¿por qué los nativos digitales necesitan libros? En CERLALC, *Pantalla vs papel: Un dossier sobre el futuro de la lectura en la era digital* (pp. 49-70). <https://cerlalc.org/wp->

[content/uploads/2020/04/Cerlalc_Publicaciones_Dosier_Pantalla_vs_Papel_042020.pdf](#)

Valls, R. (2008). *La enseñanza de la historia y los textos escolares*. Libros del Zorzal.

Enseñar el pasado a quien mira el presente:

una aproximación a la prosopografía

Laureana Pizarro Valle

Universidad Nacional de Cuyo

Argentina

laureana.pizarrovalle@ffyl.uncu.edu.ar

 <https://orcid.org/0009-0001-9525-1528>

Introducción

Conocer al conjunto de estudiantes, identificar sus conocimientos e intereses y establecer criterios para poder acceder a esa información es una tarea docente que acompaña la mediación de todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Hacerlo como un proceso consciente permite recabar información fundamental al momento de iniciar una planificación didáctica, ya sea de una clase, de un ciclo lectivo, de un proyecto educativo institucional o de un programa de política educativa.

Indagar sobre la identidad colectiva de los agentes sociales destinatarios de la educación es decisivo al momento de mediar los lineamientos curriculares obligatorios, seleccionar contenidos específicos y diseñar estrategias de enseñanza. Consideramos que uno de los desafíos actuales de la Historia es lograr que el estudiantado adolescente

focalizado en el efímero presente, aprenda y aprehenda el tiempo pasado.

El interés por este caso de estudio¹ surge con la intención de avectar algunas respuestas a aquellos interrogantes que aparecen en la práctica docente en Historia. Cómo motivar al estudiantado adolescente sobre los procesos del tiempo pasado que significan el origen del tiempo presente, qué estrategia permite sensibilizar sobre el valor de la historia como raíz la identidad, cómo enseñar la historia desde el trabajo empírico y recurriendo a dispositivos de uso habitual para los/as adolescentes, etcétera.

El propósito general de este trabajo es identificar, a través del método prosopográfico, las evocaciones de las culturas antiguas en la identidad actual del espacio social escolar denominado Algarrobal de Abajo (Las Heras, Mendoza). Para contextualizar la ejecución del método, en primera instancia, este estudio expone la historia del espacio social y lo constituye como el denominado fondo de experiencias² o historia compartida. Como objetivos específicos se pretende analizar las instancias de implementación de la estrategia de enseñanza y divulgar algunas conclusiones parciales, puesto que actualmente se

¹ El presente artículo es un extracto reelaborado de los estudios que actualmente se realizan para la Tesis de Maestría denominada "Adolescentes trabajadores: trayectorias escolares y laborales de estudiantes en Algarrobal de Abajo, Las Heras, Mendoza (2021-2023)", autoría Laureana Pizarro Valle, dirección María Paula Luconi codirección Sol Couto.

² Lawrence Stone define "background" o fondo, que en lengua inglesa alude a las experiencias vitales (RAE), al conjunto de características comunes que comparten los actores sociales de una investigación prosopográfica (Ferrari, 2010).

está llevando a cabo la implementación del método en el aula. Se encuentra en la etapa de sistematización de información para la redacción de la biografía colectiva.

El diseño de la estrategia de enseñanza se hará sobre la base de la técnica denominada prosopografía o biografía colectiva. La misma consiste en recopilar datos de un grupo social específico, definir el fondo de experiencias que los entrelaza y estudiar las características que comparten. Esta metodología de investigación permite prestar especial atención a la historia social. Esta considera que el la narración histórica no solo está habilitada por los grandes hombres o elites (Stone, 2011) también se incorporan sectores y actores sociales subalternos, como las historias de mujeres, disidencias sexuales, clases sociales trabajadoras y clases sociales vulnerables, grupos étnicos marginados (Hernández, 2019), entre otros. Se aspira a que los adolescentes reconozcan que sus historias personales, la de su comunidad, la identidad del espacio que habitan, las prácticas sociales del presente son consecuencia de procesos históricos.

Este artículo se estructura en su inicio con las orientaciones metodológicas, autores, ideas, conceptos y enfoques de estudio utilizados como referencia. Luego se expone el análisis de caso llevado a cabo, abarcando: una breve historia del territorio que se constituye como el fondo de experiencia o historia compartida, una recopilación de datos que dan cuenta de la actualidad del espacio social estudiado y hacia el final se presenta una propuesta didáctica con aproximación a la técnica prosopográfica o biografía colectiva. Por último, se encuentran algunas reflexiones a modo de cierre.

Marco teórico y metodológico

Para abordar el objetivo general de trabajo e identificar a través del método prosopográfico las evocaciones de las culturas antiguas en la identidad actual de la comunidad del Algarrobal de Abajo se ha acudido a la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales para diseñar una propuesta áulica. También se ha prestado especial interés en identificar prácticas de los agentes sociales del territorio, su cultura, la vida cotidiana y la concepción del tiempo presente y pasado a partir de las experiencias de vida (Hernández, 2019). Por ello, al momento de registrar la información y sistematizar el relato histórico, se toma como referencia a la Nueva Historia Cultural. El contexto sociocultural comprende tanto las prácticas individuales como las colectivas (Burke, 2004) y reviste especial interés, en este estudio, que los/as adolescentes reconozcan la evolución de estas.

Se adopta el concepto “espacio social” de Pierre Bourdieu para la definición del espacio social escolar Algarrobal de Abajo. Este autor pronuncia que el espacio social es multidimensional y se organiza bajo la distribución de capitales que se presentan en estado objetivado o material (bienes) y en estado incorporado que es el capital cultural (conocimientos). La posición relativa de los agentes sociales o sujetos a los diversos capitales determinará el orden jerárquico en un espacio social. La legitimación es otorgada por el capital simbólico, traducido en prestigio percibido, lo que da origen a la división por clases sociales (Bourdieu, 1989). Esta idea permite visualizar que el análisis de la evolución de una comunidad es multidimensional. En nuestro caso, indagar el pasado desde el

presente se llevará a cabo desde las ideas concebidas por los adolescentes, que habitan dicho espacio social escolar, sobre la educación, la familia y el trabajo.

La “complejidad” de la que habla Edgar Morín es también multidimensional. Esta idea aplica para el diseño de la estrategia de enseñanza. Porque los adolescentes de nuestro estudio de caso investigan para reconocer el desarrollo de su comunidad y para ello comparan datos sobre la organización social, la economía y las prácticas culturales en el tiempo pasado y en el tiempo presente. Puesto que la caracterización del espacio social implicará una visión compleja, donde el mundo y el sujeto son inseparables. Consideramos que existe un entramado, un tejido de sujetos atravesados por sus acciones e ideas (Morin, 2009) que transforman al espacio social escolar. Podemos decir aquí que la sociología de la educación auxilia a la práctica docente, a la gestión directiva o a las políticas educativas, etcétera. Entender para atender demandas concretas. Conocer para mediar saberes pertinentes.

Para el abordaje multidimensional que se propone en la experiencia didáctica prosopográfica se considera de gran importancia el diálogo entre la teoría y la práctica. La teoría viene a estar representada por los docentes que producen información adaptada para brindar a sus estudiantes y la práctica concreta aparece cuando el estudiante se posiciona como un investigador, un descubridor de las relaciones que existen entre el pasado y su identidad. El rol del docente es mediar todo ese proceso de descubrimientos y reconocimiento del tiempo presente como resultado de procesos históricos.

La teoría sobre didáctica y práctica docente se abulta gracias a la observación de los investigadores que toman como objeto de estudio el universo de la escuela (TentiFanfani, 2010). Existe una disputa por alcanzar la verdad, entre quienes se encuentran en un grupo o en el otro, pero lo cierto es que ambos se enriquecen. La labor cotidiana de la escuela produce insumo valioso que posteriormente es recogido y sistematizado por investigadores, esta vinculación es lo que Liliana Sanjurjo llama racionalidad práctica (Sanjurjo, 2012).

Sobre la bibliografía consultada para contextualizar al fondo de experiencias o historia común del espacio social se recurrió a la Historia Regional de Mendoza, Antropología, Arqueología botánica y Toponimia. Para la reconstrucción de las prácticas sociales en el territorio durante el tiempo reciente se acudió a fuentes de información primaria facilitadas por: los estudiantes en grupos focales, los hacedores de educación del espacio social Algarrobal de Abajo en entrevistas individuales y quien escribe en las observaciones participantes realizadas en las instituciones educativas.

Además, se consultaron dos investigaciones por su profundidad descriptiva, que desde el enfoque socio ambiental permiten conocer algunas actividades productivas y su relación con la salud y el ambiente en el distrito El Algarrobal. Una aporta “una reflexión sobre las condiciones sociales, económicas y medioambientales” (Codes *et al.*, 2002, p. 1) y la otra brinda información sobre la relación de los trabajadores y su entorno a partir de la utilización de la metodología de Análisis del Ciclo de la vida del suelo (Curadelli *et al.*, 2015).

Dos informes sobre prácticas sociales en el distrito El Algarrobal han permitido recrear algunas nociones sobre la familia, el trabajo, la educación y proyecto de vida. Desde el enfoque de derechos encontramos un estudio con el fin de diagnosticar y planificar medidas (Balada, 2012) para salvaguardar derechos fundamentales de la infancia y la adolescencia en el distrito El Algarrobal. Y desde el enfoque de la Psicología Social con perspectiva de género descubrimos un informe sobre las experiencias de vida de mujeres adolescentes y adultas (Lehmann & Riveros, 2022).

Sobre la técnica prosopográfica para recabar datos en función de la identificación de una biografía colectiva se ha recurrido al autor de mayor referencia en esta materia, Lawrence Stone. Este no solo brinda algunas indicaciones sobre la implementación de la técnica, además ha llevado a cabo investigaciones sobre la historia de Inglaterra desde este enfoque (Stone, 1976) trabajando sobre grupos sociales selectos y en un período de tiempo específico. Asimismo se han consultado otros artículos que refieren a la técnica desde el aspecto de su evolución (Ferrari, 2010); sobre la aplicación de la técnica en un trabajo de corte sociológico sobre la trayectoria laboral de trabajadores emprendedores en la provincia de San Luis (Hidalga, 2019); la utilidad del método de estudio en la historia de la religión en la Edad Media (Vones-Liebenstein, 2005). Y un libro, de referencia para el diseño de la estrategia didáctica, sobre la aplicación de las historias de vida como método para enseñar Historia (Verstraete, 2011).

Estudio de Caso: caracterización del espacio social Algarrobal de Abajo

Este apartado abordará una caracterización del distrito El Algarrobal en el tiempo pasado y en la actualidad. Tiene el propósito de contextualizar el estudio y además de constituirse en el fondo de experiencias o historia común (Ferrari, 2010) de la estrategia didáctica que se expone en el apartado número dos. Es decir, los presentes datos sobre El Algarrobal han sido adaptados y mediados en las clases de Historia con los estudiantes adolescentes del espacio social escolar Algarrobal de Abajo.

La provincia de Mendoza se ubica en la región centro-oeste de la Argentina. Limita con las provincias de San Juan al norte, Neuquén al sur, San Luis y La Pampa al este y al oeste se ubica la Cordillera de los Andes. Presenta una variada morfología en el suelo y, en consonancia, se pueden reconocer condiciones climáticas variadas que tienen como consecuencia un clima más frío en la zona cordillerana y en la llanura, templado y árido.

El departamento de Las Heras se ubica al norte de la provincia de Mendoza. Su creación data del 31 de enero de 1871 por un decreto del gobernador Nicolás A. Villanueva, que le denominó “San Miguel de Las Heras” y cuenta con unos 9.517 kilómetros con 457.221 metros cuadrados (Maza, 1990, pág. 75).

El distrito El Algarrobal es uno de los quince que constituyen al departamento y se sitúa en el sureste de Las Heras, a unos 14 km de la actual Ciudad de Mendoza. El área distrital está comprendida por las calles Lavalle al

Norte, el canal Cacique Guaymallén al Sur, la calle Aristóbulo del Valle al Oeste y el límite Este el departamento de Lavalle. Aquí se pueden distinguir dos subregiones, que se han dado en llamar “Algarrobal de Arriba” y “Algarrobal de Abajo”. La primera se caracteriza por concentrar la actividad comercial y la segunda por presentar rasgos característicos de la actividad agrícola y artesanal. Para iniciar la reconstrucción del pasado de este espacio es interesante indagar sobre el nombre El Algarrobal ya que alude a la abundancia de este recurso natural en el pasado, puesto que en la actualidad no se encuentran plantaciones de este grupo de leguminosas (Prieto & Chiavazza, 2005). En la figura 1 se demarca el distrito y se indican los núcleos denominados “Arriba” y “Abajo”.



Figura 1 Límites del distrito El Algarrobal (color rojo). El sector de “Abajo” se encuentra hacia el Este, tiene centralizado su espacio social escolar en las intersecciones de calle San Esteban y Ruta Provincial 28 (flecha color verde). El sector de “Arriba” se encuentra hacia el Oeste, allí se concentra la actividad comercial y sanitaria del distrito (flecha color amarillo). Fuente: realización propia con base topographic-map.com.

Este territorio, previo a la llegada de los españoles que arribaron a mediados del siglo XVI fue cuna del pueblo originario Huarpe. Este se extendió por el sur de la

provincia de San Juan (huarpes Allentiac) y el centro y norte de la provincia de Mendoza (huarpes Millcayac). Desarrollaron sus actividades socioeconómicas en los valles denominados valle de Cuyo o Huentota, hoy valle del río Mendoza, valle de Guanacache, hoy valle del río de Agua y el sistema lagunar del valle de Uco (Cueto, Romano, & Sacchero, 2005). Actualmente El Algarrobal se ubica en el antigua Huentota, donde los huarpes nombraban a los guanacos “huan” y las palabras terminadas en “ata, ota, uta” refieren a valle o punto de encuentro, es decir “el valle de los guanacos” (Maza, 1990, pág. 78).

Los documentos de archivo producidos por los cronistas españoles funcionarios del gobernador de Santiago de Chile, Pedro de Valdivia, dan cuenta del contacto con los huarpes desde el año 1551. El capitán Francisco de Villagra fue instruido por Valdivia para conseguir mano de obra al oriente de la cordillera para poblar, trabajar y contener los bravos nativos del reciente territorio conquistado. Recorrió territorios de la actual Argentina hasta Córdoba y allí direccionó su viaje hacia San Juan y el norte de Mendoza (Michieli, 1994). Así comenzó el tráfico de población huarpe para trabajar en Santiago de Chile. Pero largos años pasaron hasta que un nuevo gobernador de Santiago, Don García Hurtado de Mendoza, enviara al capitán Pedro del Castillo para fundar una ciudad en su nombre en la fértil Huentota. El hecho tuvo lugar el dos de marzo del año 1561, en tierras dominadas por el cacique Tabalqué (Parissi, 1999).

También las crónicas españolas registran que los huarpes bajo dominio incaico a mediados del siglo XV mantuvieron relaciones de intercambio, a través de los caciques, con las

poblaciones al otro lado de la Cordillera. Los españoles aprovecharon la organización de esos tráficos y la explotación de las tierras en su propio beneficio bajo el régimen de la encomienda. Estos documentos advierten que al oriente de la cordillera existieron abundantes cantidades de ovejas (se advierte que pueden referirse a guanacos), maíz, plantaciones de Algarrobales y un sistema de acequias grandes con las que riegan sus cultivos (Parissi, 1999). Los huarpes asentados en Huentota, en la época fructífera hacia el final de la primavera y el inicio del verano, se disponían a la cosecha de las vainas del algarrobo con las cuales se fabricaba el patay (pan) y la chicha (bebida alcohólica) (Maza, 1990).

Como consecuencia de la Fundación de la Ciudad de Mendoza se produjo una fuerte diversificación de la población durante los siglos XVI y XVIII. Para ese entonces aumenta el número de población española en ejercicio asimétrico del poder y provocan la disminución de la población huarpe sometida a tareas forzosas y a la interrumpida migración a Santiago de Chile. Este proceso implicó, además, la introducción de nuevos recursos vegetales y animales, la extracción de recursos minerales y naturales, lo que dejó profundas transformaciones culturales (Prieto-Olavarría, 2018).

Desde el siglo XVI al XVII los caciques huarpes, bajo el sistema de encomienda, se comportaron de manera oscilante entre la colaboración y la conflictividad. Su rol era ser el nexo entre población nativa y españoles y vigilar las tareas de la mita (Parissi, 1999) del servicio doméstico, de la construcción de obras y de las tareas vinculadas a la explotación de la tierra. Se sostuvo esta convivencia, no

siempre de manera pacífica, porque esta zona del norte de Mendoza se dedica a la comercialización de ganado vacuno y sus derivados. De esta forma las estancias de dueños españoles crecieron notablemente (Michieli, 1994). La reacción de la población nativa a las malas condiciones de vida a la que fue sometida en este sistema, fue de huidas y levantamientos periódicos (Gago, 2004). Por la disminución de mano de obra este territorio se articuló al tráfico de esclavos a fines del siglo XVII.

En los siglos XVIII y XIX hubo una redistribución de la población nativa de los valles que fue progresivamente perdiendo el control de sus tierras. El estrago demográfico, como consecuencia del sistema de encomiendas, llevó a que el gobierno español creara villas de pueblos originarios, como las de Rosario, San Miguel, Asunción y Corocorto (Prieto, 1999). Durante el proceso de autonomías provinciales desde el año 1820, cuando se constituye la provincia de Mendoza y progresivamente se crean administraciones departamentales, se complejizó la situación de los pobladores porque las leyes favorecían el crecimiento de las ciudades y priorizaban su abastecimiento (Katzner & Gascón, 2009).

Al saqueo de tierras y de bienes naturales y minerales se le suma la pérdida de control del agua por parte de las poblaciones originarias de Mendoza. Con la Gran Inmigración ese gran flujo de trabajadores europeos que llegó a esta ciudad a fines del siglo XIX trajo aparejado un gran desarrollo de la vitivinicultura. Pero provocó que mermara el caudal del río Mendoza por ser utilizado para irrigar territorios dedicados a esta pujante industria. Esto en las zonas del valle de Huentota y Huanacache implicó

un proceso de deforestación de la vegetación nativa, ya que se procedió a talar los bosques de Algarrobo y Chañar tanto para extender las vías del ferrocarril (Katzner & Gascón, 2009), como para el tráfico de leña, madera y postes (Prieto & Chiavazza, 2005).

A fines del siglo XIX y principios del siglo XX estos territorios asisten a un proceso de mensura y clasificación de tierras fiscales que fue en detrimento de los asentamientos huarpes y del derecho a la tenencia de tierras ancestrales (Katzner & Gascón, 2009). Se desarrolló un sistema jurídico orientado a la explotación de actividades agrícolas y ganaderas y un proceso de urbanización desde el gobierno nacional con la denominada Conquista al Desierto primero y la atracción de inmigrantes europeos después. En este contexto sociopolítico es que se crea el departamento de Las Heras. Inicialmente el 18 de diciembre de 1869 el Poder Legislativo de la provincia decreta que los departamentos de campaña San Miguel de Panquehua y el barrio La Chimba³ se constituyan como dos subdelegaciones (Cueto, Romano, & Sacchero, 2005). Mediante una resolución de enero de 1871, bajo la gestión del gobernador de Nicolás A. Villanueva, se unifican ambas subdelegaciones y se erige el departamento.

Antes de dar un cierre a este apartado es importante mencionar que en el año 1989 mediante la ley nacional

³La zona denominada La Chimba refiere a una chacra bajo dominio del cacique huarpe Tabalqué, en Huentota a orillas del canal zanjón (hoy Zanjón Cacique Guaymallén (Maza, 1990). En esta chacra, tierra que ya estaba o habían sido cultivadas por el pueblo originario (Carbonari, 2008), a principios del siglo XVII los jesuitas se dedicaron al cultivo de la vid para la celebración de la eucaristía.

número 23.302 se reglamenta la protección de comunidades aborígenes y se establece que el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) podrá coordinar, planificar y ejecutar programas de protección integral (Justicia, 1989). La provincia de Mendoza en el año 1994 en relación a los territorios patrimoniales y las comunidades que los habitan, reconoce la existencia de comunidades huarpes (Rodríguez, 2007). Actualmente en el sitio web oficial del INAI se presentan datos de relevamiento nacional que expresan que en Mendoza aún existen pueblos originarios en la zona noreste de la provincia y sureste de San Juan y que 35 comunidades huarpes ya identificadas poseen personería jurídica.

El espacio social escolar Algarrobal de Abajo en la actualidad

Como ya se mencionó, el distrito se caracteriza por una división en dos zonas que usualmente son denominadas “Algarrobal de Arriba” a la zona más urbana y cercana a la ciudad de Mendoza (a unos 14km) y “Algarrobal de Abajo”, que se caracteriza por ser una zona más agreste y retirada. La distancia entre “Arriba” y “Abajo” es de 6,5 km aproximadamente. En la zona de Arriba se emplazan comercios varios, supermercado, hospital, escuela de nivel primario y escuela de nivel secundario, comisaría, iglesia, club deportivo, estación de control de línea de colectivo y estación de carga de combustibles para vehículos. En el imaginario de los pobladores locales, y de los no locales también, persiste la idea de que la región Algarrobal Abajo se encuentra desvinculada de la urbe.

Esta percepción de aislamiento en el Algarrobal de Abajo posiblemente se asienta en el vasto paisaje rural de la zona. Sumado a un notable descenso natural del suelo con dirección al este (Lehmann & Riveros, 2022) que se ha incrementado por la explotación en la extracción de arcilla para la elaboración de ladrillos. Acompañan el paisaje agreste algunos barrios de clase media trabajadora y asentamientos habitacionales. A estos últimos podemos definirlos como aquellas áreas deficitarias, existentes dentro y en las periferias de las ciudades (Barreto, 2010).

Reviste relevancia descriptiva mencionar algunos aspectos socioambientales de la zona y las condiciones de habitabilidad que tienen los/as adolescentes, para reconstruir sus prácticas cotidianas. Es un hecho que la comunidad padece las distancias con la zona más comercial del distrito, se dificulta la asistencia de los niños, niñas y adolescentes a las escuelas de la zona y hay problemas en la atención sanitaria de la población (Balada, 2012). En el espacio social escolar de Algarrobal Abajo solo se cuenta con algunos comercios aislados y una posta sanitaria.

La relación entre la población y el ambiente productivo del distrito puede ser distinguida en tres etapas, como lo exhibe el estudio de impacto coordinado por María Isabel Codes (Codes et al., 2002). La primera etapa se extiende desde los inicios del siglo XIX hasta el terremoto del año 1861. El paisaje se caracterizó por la profusión de árboles de algarrobo que se vio afectada luego del evento sísmico que provocó que las napas subterráneas subieran y se formaran borbollones. La siguiente etapa abarca un siglo, desde 1861 a 1960, y está signada por la explotación del suelo con fines agrarios, principalmente hortalizas y

viñedos. La tercera etapa va desde alrededor del año 1960 hasta la actualidad y es aquí donde colapsa la actividad ladrillera como una consecuencia del impulso en las políticas de vivienda.

Esta última etapa impacta de manera negativa en la relación ambiente-sujetos, por las actividades excavadoras del suelo y por la extracción de madera usada como combustible para la producción de ladrillos. El ambiente luce degradado, desértico, la presencia de hornos humeantes incomoda la visión y el olfato humano, han aumentado las viviendas precarias con letrinas y la acumulación de leña atrae roedores y otras alimañas (Codes, 2002).

Por otro lado, a partir de 1990 se produjo un avance de nuevas construcciones habitacionales en espacios que antes eran terrenos baldíos. Se instalaron casas precarias de nuevos trabajadores informales y hornos para producir ladrillos (Curadelli, 2019). Esta zona, y la Argentina toda, han recibido una importante ola inmigratoria proveniente de países del norte como Paraguay, Bolivia y Perú. Muy habitualmente llegaban hombres para realizar trabajos temporarios como cosechadores y en obras de construcción, pero luego se advierte que la modalidad fue el asentamiento definitivo de dichos obreros con sus familias en el lugar de trabajo y la incorporación de todos los miembros de la familia a las tareas. Las estadísticas señalan que la inmigración boliviana registra un incremento sostenido en las últimas tres décadas (Kremer, 2020).

Siguiendo los postulados de Pierre Bourdieu sobre espacio social, vamos a establecer que el espacio social escolar

Algarrobal de Abajo, está constituido por los agentes sociales en tanto familias con hijos/as niños/as y adolescentes que asisten a las escuelas de nivel primario y secundario de la zona. Los edificios escolares están situados uno al lado del otro. De hecho, la secundaria surge como consecuencia del crecimiento de la población en edad escolar. La situación más frecuente es que los niños/as concluyan sus estudios de nivel primario y continúen el nivel secundario en la escuela adyacente. Los docentes y directivos en su mayoría no suelen residir en el lugar y se trasladan principalmente en sus vehículos particulares, puesto que el servicio de transporte público tiene horarios de frecuencia limitada.

El tiempo presente para los/as adolescentes en Algarrobal de Abajo

La indagación sobre las percepciones de los/as adolescentes con respecto al tiempo presente se realizó para complementar los rasgos del fondo de experiencias que, como anteriormente se mencionó, lo requiere el método prosopográfico. Además de la pretensión de arribar a una idea más acabada de los intereses y rasgos que están presentes en proceso de construcción de la identidad en los/as adolescentes del espacio social estudiado. Desde esas nociones del tiempo presente se busca vincular el tiempo pasado, como base de la identidad de la comunidad. Para realizar dicha indagación se llevaron a cabo cuatro experiencias de grupos focales con adolescentes de entre 15 y 18 años de edad, en el entorno del espacio social escolar del Algarrobal de Abajo. Se obtuvo información relevante sobre los conocimientos

previos de los adolescentes con respecto a la historia del distrito en el que viven y sobre sus inquietudes actuales.

En la siguiente imagen se muestra de manera acotada, la zona de ingreso a las instituciones escolares. Representación de un espacio social cotidiano de estos jóvenes.



Figura 2 Ingreso a espacio social escolar Algarrobal de Abajo. Fuente: archivo fotográfico propio

La Organización de Naciones Unidas (ONU) en la Convención sobre los Derechos del Niño establece que “es niño toda persona menor de 18 años” (ONU, 1989, p. 1). En este trabajo se ha preferido adherir a la definición de adolescencia⁴ que la distingue en términos etarios como un período largo de maduración y búsqueda de sentido que acontece entre los 12 y 18 años de edad aproximadamente

⁴David Le Breton en “Una breve historia de la Adolescencia” enumera algunas contribuciones de las Ciencias Biológicas y las Ciencias Sociales, para comprender esta compleja etapa del desarrollo humano.

(Breton, 2014). La construcción de la identidad es un aspecto fundamental en la existencia de un sujeto, también es un derecho humano. Conocer la propia historia y cómo esta se interrelaciona con dimensiones sociales, económicas, culturales permite desarrollar no solamente la identidad de la persona, sino que, además, el sentido de pertenencia a su comunidad.

A partir del trabajo de campo se ha podido arribar a algunos datos de interés con respecto a cuáles son los intereses actuales de los adolescentes en el Algarrobal de Abajo y qué conocen sobre la historia de la comunidad de la que forman parte. Además de esbozar cuáles son sus proyecciones a futuro. Todos los participantes de los grupos focales llevados a cabo pudieron formular definiciones sobre el rol de la familia, de la escuela y del trabajo en sus vidas. Estos aspectos se han tomado en consideración al momento de abordar, desde una aproximación a la prosopografía, la multidimensionalidad que implica conocer y reconocer el desarrollo del espacio social escolar Algarrobal de Abajo.

En los grupos focales las conversaciones abordaron las dimensiones de sus prácticas sociales escolares, recreativas, familiares y laborales. Se pudo identificar que, muy frecuentemente, estos adolescentes reparten su tiempo entre actividades laborales y actividades escolares. La gran mayoría ha transitado por la escuela de nivel primario y la de nivel secundario del distrito analizado, razón por la cual el sentido de pertenencia a ese espacio social escolar es evidente. Al referir actividades laborales, todos, alguna vez, han realizado tareas del tipo de trabajo informal. El trabajo en los hornos de ladrillo es el ejemplo

más nombrado por los/as adolescentes, luego le siguen tareas agrícolas y ganaderas y, en menor medida, actividades de comercio.

Por su parte las mujeres adolescentes se dedican a tareas domésticas y de cuidado de niños, para dar colaboración al resto del grupo familiar ocupado en otras labores fuera de la casa. Considerando la etapa de desarrollo que transitan los sujetos de este estudio, es comprensible que la familia y sus costumbres sean un factor determinante en su sistema de conductas y creencias con respecto al valor del trabajo y la escuela.

A continuación, se exponen las frases más repetidas en los grupos focales de varones: “me gusta trabajar con mi papá porque me pasa algo de plata”, “el trabajo en los hornos es difícil, pero ayudamos todos en la familia” y “me gusta manejar las máquinas y camionetas del trabajo”, “me gusta jugar al fútbol en mi tiempo libre”. Para el caso de las mujeres la mayoría coincidía en que “trabajo en la casa para ayudar a mi mamá” “voy menos a trabajar a los hornos porque me canso prefiero cuidar a mis hermanitos y limpiar la casa”, “no practico ningún deporte solo en la escuela hago gimnasia”. Y con respecto a coincidencias generalizadas en varones y mujeres se encuentran frases como “no sé mucho sobre cómo se vivía antes acá (en El Algarrobal)”, “la escuela secundaria la tengo que terminar”, “es importante la escuela, pero también es importante ayudar a la familia”, “mis papás no pudieron terminar la escuela, pero hacen un esfuerzo para que yo sí, no les puedo fallar”, “no sé si voy a poder seguir estudiando una carrera cuando termine la escuela, pero estaría bueno”. (Estudiantes, 2023).

La enseñanza del pasado a quien mira hacia el presente: método prosopográfico

A partir de los datos recabados a través de observación participante se pudo identificar que los sujetos adolescentes del espacio social escolar Algarrobal Abajo “miran fijamente hacia el futuro cercano”. Esto es, que las adolescencias, en general, en la actualidad están atravesadas por un fenómeno en el que se diluyen los proyectos a largo plazo, en reemplazo del goce inmediato como supervivencia (Bleichmar, 2006). Persiste una idea de la satisfacción de necesidades futuras inmediatas que supone estar anclados en un efímero presente. Y el tiempo pasado se lo concibe como obsoleto.

En este espacio social escolar podemos decir que, por múltiples razones, los/as adolescentes idealizan un tiempo futuro cercano. En muchas ocasiones expresan ideas referidas a que esperan que la tecnología del futuro resuelva todos los problemas. Es aquí cuando se les presenta un gran desafío a los docentes de Historia: se debe lograr que los adolescentes valoren el pasado y lo reconozcan como la base de ese presente que viven y que son capaces de transformar y mejorar si lo desean.

En este marco de ideas es que se diseña una estrategia de enseñanza de la Historia para aproximar a un grupo de estudiantes de entre 15 y 17 años a la metodología de investigación denominada prosopografía. La meta pedagógica didáctica que se persigue con esta experiencia áulica es que el sujeto adolescente ocupe el rol de investigador de su propia historia personal y logre reconocerse como parte integrante de una historia regional.

La Prosopografía

La Prosopografía es un método de investigación propio de la Historia y de las Ciencias Sociales. Se interesa por identificar las características comunes de un grupo de personas a través de un estudio colectivo de sus vidas (Stone, 2011). Podríamos decir que la matriz de la biografía como género historiográfico, inicialmente se había centrado en los grandes héroes de la Historia antigua (Ferrari, 2010) y medieval (Vones-Liebenstein, 2005). Sin embargo, la prosopografía es un método de estudio (Aparici, 2021) que tiene sus orígenes a fines del siglo XIX (Zamorano, 2023) y el renacer en 1970. El giro lingüístico ampliará la participación de actores sociales con voz autorizada para contar la historia de su tiempo. Además, la técnica se enriqueció por la contribución de las ciencias sociales, especialmente la Sociología y la Economía Política.

Se pueden distinguir dos grandes enfoques teóricos acerca de las historias de vida como objetos de estudio de la Historia. Por un lado, la biografía erudita más tradicional del siglo XIX, que consiste en un relato que enhebra datos minuciosos del actor social de manera lineal. Y por el otro, una biografía enmarcada en las Nuevas Narrativas (1970) donde el relato intenta explicar la interacción del sujeto con el contexto (Verstraete, 2011).

También se pueden distinguir dos enfoques en la aplicación de la técnica, una orientada al estudio de las elites y la otra interesada por el estudio de las masas para comprender la historia social y económica de movimientos populares. En este estudio adherimos al segundo enfoque,

entendiendo que no solo los grandes héroes pueden “contar” historias y que el actor o las masas son un medio valioso para interpretar el entorno y reflejar rasgos de un período histórico.

En este sentido cabe mencionar que la prosopografía es una técnica de investigación que debe, en primer lugar, lograr una caracterización general del conjunto social a analizar. En nuestro presente estudio se abordó en el apartado número uno el fondo de experiencias o historia común. Para identificar el fondo de experiencias se debe realizar una investigación minuciosa de los atributos históricos, personales y materiales del grupo social. Una vez procesada esa información se definen perfiles del conjunto y sus relaciones (Ferrari, 2010).

Una propuesta didáctica de aproximación a la prosopografía

Los antecedentes bibliográficos consultados indican que la implementación de la prosopografía en la Historia y en las Ciencias Sociales implica la ejecución de un procedimiento específico. A continuación, se esbozarán lineamientos para una implementación del método como estrategia didáctica de la Historia con adolescentes en el espacio social escolar Algarrobal de Abajo. Esta permite el desarrollo de contenidos conceptuales propios de la Historia regional, promueve capacidades procedimentales asociadas a las tareas científicas que hacen los/as historiadores y fortalece el desarrollo de contenidos actitudinales vinculados a la valoración por la trayectoria cultural del grupo de pertenencia. Se entiende que la introducción de la técnica en el ámbito escolar puede ser abordada para motivar a los

estudiantes a reconstruir empíricamente su propia historia. Reconociendo que las historias de vida contribuyen a reconstruir la historia del espacio social que habitan en el presente.

La propuesta didáctica se diseña como estrategia de enseñanza para un Aprendizaje Basado en Proyecto⁵ de un curso de tercer año del nivel secundario, para ser llevado a cabo durante el ciclo lectivo 2024. El plan de trabajo se presentó a través de un diálogo interactivo que motiva a la reflexión de los estudiantes acerca de la relación existente entre el pasado de sus familias y el presente que está transitando cada sujeto. Luego se hace una introducción al tema de la técnica de investigación llamada Prosopografía, destacando que permite visibilizar y comparar trayectorias individuales como partes integrantes de una historia en común para reconstruir una biografía colectiva. Se debe explicar al grupo estudiantes en qué consiste la técnica, qué objetivos tiene, cómo se rastrea y se interpreta la información, cuáles son los enfoques para sistematizar los datos y, por último, planificar instancias de divulgación de los resultados de la investigación.

Una vez presentadas las características de la técnica de investigación, a través de explicaciones dialogadas y mediación de esquemas informativos en la pizarra, se procede a describir cuáles son las tareas generales de cada estudiante debe cumplir en su rol de investigador. Cada

⁵La modalidad de trabajo denominada Aprendizaje Basado en Proyecto tiene carácter obligatorio, según la resolución en 1850/22 de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza. Consiste principalmente en una instancia de enseñanza y aprendizaje que busca la vinculación de aprendizajes teóricos a partir de procedimientos de un saber práctico.

uno de ellos se ocupará de investigar su propia historia recolectando datos de su familia. Luego, cada aporte formará parte de un relato común que busca reconocer cambios y continuidades en la comunidad. Se debe insistir con la idea de que todas las historias son interesantes y que en la biografía colectiva cada uno de ellos es una pieza fundamental de un “gran rompecabezas”.

Un momento fundamental es la mediación de la información a través de textos adaptados para ser analizados en forma grupal por los estudiantes, sobre el denominado fondo de experiencias. En nuestro caso de estudio se dedicó una clase completa a identificar en un plano la ubicación espacial del distrito El Algarrobal, a comprender el origen del nombre, a conocer la importancia de los árboles de algarrobo para el pueblo originario Huarpe, a reconocer que en la actualidad esa vegetación típica ha desaparecido de la zona y a comprender las prácticas socioeconómicas huarpes, como la agricultura, la pesca y la alfarería.

Luego los estudiantes se posicionan de forma individual en el rol de investigadores de su propia historia. Recaban información a través de entrevistas que realizan a sus familiares. Estas entrevistas suelen ser breves y pretenden responder a tres tópicos: “por qué tu familia vive en El Algarrobal, qué actividades realizan en el distrito y qué relación reconoces entre las actividades del pasado y las actividades actuales que se realizan en el distrito”. En el caso de estudio los estudiantes se encuentran en la fase V analizando y comparando la información recolectada.

Con respecto a los contenidos procedimentales y actitudinales que se trabajaron en el caso de estudio podemos mencionar que la implementación de la técnica en el ámbito escolar ha sido muy bien recibida por los estudiantes. En su gran mayoría se han mostrado interesados en las tareas propuestas. Los datos que se compartieron de manera oral sobre las historias familiares fueron tratados con mucho respeto por parte del conjunto de estudiantes. Un aspecto a destacar de esta práctica de aproximación a la prosopografía fue una reflexión conjunta en donde los estudiantes pudieron reconocer los cambios espaciales en el distrito y reconocieron una similitud entre las actividades agrícolas y alfareras de los huarpes con actividades que aún muchas familias practican en la actualidad. Algunas familias se dedican a la cosecha de ajo, por ejemplo, y en los estudiantes, en su gran mayoría, conocen la técnica de modelado y cocción de ladrillos.

A continuación, se presenta una propuesta didáctica que se acerca a cada una de las fases de la técnica prosopográfica, adaptadas para su implementación en el aula:

- I. Identificar al colectivo a estudiar: delimitar el tiempo y espacio, es decir, el fondo de experiencia del grupo social. Por ejemplo, las costumbres familiares en El Algarrobal: un estudio comparativo entre el siglo XV y el siglo XXI.
- II. Reconstruir brevemente las historias de vida de los sujetos participantes: se puede solicitar que cada persona que forme parte del proyecto de investigación (se recomienda que participen adolescentes de entre 15 y 18 años de edad) redacte

su historia familiar partiendo desde sus abuelos hasta la actualidad. Esto implicará que el estudiante recolecte información a través de entrevistas individuales a sus familiares.

- III. Establecer variables a analizar: se deben formular las mismas preguntas a los participantes, para luego someter las respuestas a un proceso de comparación y reconstrucción del colectivo (Martínez, 2017). Por ejemplo, su antigüedad como vecino de la zona, a qué actividades se dedica, costumbres o celebraciones de las que participa, qué conoce de la historia del distrito, qué cambios reconoce en las actividades en el pasado con las actividades típicas actuales.
- IV. Diseñar cuestionarios con interrogantes específicos de las variables a analizar que serán ejecutadas por los estudiantes en entrevistas a sus familiares.
- V. Ejecutar las entrevistas. Se recomiendan no más de cuatro. Posteriormente redactar de manera individual una breve historia familiar.
- VI. Realizar actividades comparativas sobre cada historia familiar en busca de semejanzas, cambios y continuidades.
- VII. Confeccionar de manera conjunta un informe final que será la biografía colectiva. Se recomienda utilizar algún dispositivo que promueva el trabajo colaborativo, como Google Drive o Padlet.
- VIII. Divulgar resultados en diversos formatos y dirigido a todo el público del espacio social escolar. En las fases VII y VIII se requiere el uso de herramientas TICs tanto para la redacción de textos y de esquemas comparativos, como también para la

confección y edición de videos informativos e infografías y difusión de información en redes sociales. Se pueden exhibir los resultados de la investigación en una jornada en la que se invite a participar a los miembros del proyecto, a la comunidad educativa y a la comunidad del espacio social en general.

Conclusiones

La docencia en general comprende la realización de una diversidad de tareas, entre las que se incluyen la investigación y la mediación de la información. En este caso particular, desde la Historia, se ha propuesto una aproximación a la implementación de la metodología la investigación prosopográfica como estrategia didáctica. Esta propuesta áulica pretende reconocer que la historia es fundamental en la identidad de una comunidad. Se considera que los resultados parciales alcanzados son fructíferos ya que los/as estudiantes adolescentes del espacio social escolar Algarrobal de Abajo se mostraron entusiastas en el rol de investigadores de su propio pasado.

Se entiende que la confección del fondo de experiencias fue un acierto. Esta abarcó la historia del territorio desde el siglo XVI y se complementó con datos sobre los intereses actuales de los/as adolescentes del espacio social analizado. Ya que este marco teórico permitió diseñar una estrategia de enseñanza, que, si bien se presenta como un acercamiento a la técnica prosopográfica con estudiantes del nivel secundario, la misma despertó gran interés. Posiblemente esta buena predisposición radica en que

estos jóvenes perciben que su trabajo de investigación personal es valioso. Los datos que recabaron son interesantes para sus pares.

Se puede afirmar que, a través del método de biografía colectiva, los estudiantes han identificado evocaciones del pasado en su propio presente. Empíricamente se ha trabajado una variedad de saberes propios de la Historia, como las variables del tiempo y del espacio, al reconocer las transformaciones acaecidas en la zona que habitan. Además, se han trabajado saberes actitudinales referidos al fortalecimiento del respeto a la diversidad de ideas, de costumbres y de su reconocimiento como sujetos valiosos. El grupo de estudiantes, al trabajar de manera colaborativa, también desarrolla el compromiso para el trabajo en equipo y vigoriza su sentido de pertenencia a la comunidad al momento de redactar una biografía colectiva donde cada aporte es válido.

Aventurarse a analizar este caso desde la complejidad supuso distinguir las múltiples dimensiones de análisis (prácticas sociales, educativas, recreativas y laborales) para conseguir la identificación de cambios y de continuidades en los procesos históricos. El desafío principal radicó en diseñar una estrategia didáctica pertinente a un espacio social escolar particular y lograr que los/as adolescentes reconozcan en lo tangible e intangible que su identidad es un resultado. Que tanto el sujeto como la comunidad en el tiempo presente tienen características propias que están enraizadas con sus antepasados. Se considera que los resultados parciales alcanzados hasta el momento son satisfactorios. Aún queda un camino por recorrer para dar por terminada la

experiencia áulica, pero se espera que motive a nuevas experiencias didácticas propias de la Historia y de las Ciencias Sociales.

Bibliografía

Aizpuru, A., Raffo, M., Paz, R., Raap, V. V., Vera, J., & Pregona, M. (2021). *Trabajo infantil en las actividades domésticas y de cuidado. Una mirada desde las brechas de género*. Simposio internacional sobre trabajo infantil y su erradicación en el marco de la meta 8.7 de la agenda 2030: cuestiones plurales.

Curadelli et al. (2015). Cocción sostenible en la producción de ladrillos cerámicos artesanales. Conferencia: XIII Congresso Latino-Americano de Patologia da Construção, XV Congresso de Controlo de Qualidade na Construção, Construção 2015: Congresso Luso-Africano da Construção (págs. 1-9). Lisboa: Instituto Superior Técnico.

Aparici, J. (2021). *REIDICS* num 9, 223-237.

Balada, D. (2012). *Trabajo infantil en hornos de ladrillo*, Las Heras, Mendoza. Mendoza: UNICEF.

Bleichmar, S. (2006). Estallido del yo, desmantelamiento de la subjetividad. *Topia* (abril 2006).

Bourdieu, P. (1989). El espacio social y la génesis de las clases. *Estudios sobre las culturas contemporáneas vol III nro 7*, 27-55.

Breton, D. L. (2014). *Una breve historia de la Adolescencia*. Nueva Visión.

Burke, P. (2004). *¿Qué es la historia cultural?* Paidós.

Carbonari, S. (2008). Los jesuitas vitivinicultores mendocinos: a 400 años de su presencia en Mendoza. *I SEMINARIO DE PATRIMONIO AGROINDUSTRIAL Paisajes Culturales del Vino, el Pan, el Azúcar y el Café*. Mendoza.

Cueto, A., Romano, A., & Sacchero, P. (2005). *Historia de Mendoza-fascículo 4*. Mendoza: Diario Los Andes.

Estudiantes. (octubre-diciembre de 2023). *Grupo focal estudiantes adolescentes Algarrobal de Abajo*. (L. P. Valle, Entrevistador)

- Ferrari, M. (2010). Prosopografía e historia política. Algunas aproximaciones. *Antíteses vol 3 num 5*, 529-550.
- Gago, A. D. (2004). La economía: de la encomienda a la moderna industria mendocina. En A. I. Rosignoli, *Mendoza, cultura y economía* (págs. 17-57). Caviar Bleu.
- Hernández, L. (2019). En busca de una definición de una Nueva Historia Cultural. En A. García, & L. Hernández, *La cultura bajo la lupa* (págs. 15-35). EDIFYL.
- Hidalga, A. L. (2019). Exploración de los abordajes prosopográficos en clave de comunicación y desarrollo: un abordaje a los estudios de las expresiones de desigualdades sociales situadas. *ENACOM*, 259-262.
- Justicia, M. d. (17 de febrero de 1989). SAIJ. Obtenido de sistema argentino de información jurídica: <http://www.saij.gob.ar/155-nacional-decreto-reglamentario-ley-23302->
- Katzer, L., & Gascón, M. (2009). Los Huarpes de Lavalle (Mendoza, Argentina) Teeritorio, recursos naturales y gubernamentalidad. *Revista de Antropología del Museo de Entre Ríos*, 1-14.
- Kremer, L. (2020). Migraciones y desplazamientos transfronterizos de mujeres en Argentina. Aspectos singulares de la frontera argentino boliviana. En INADI, *Mujeres migrantes* (págs. 23-40). BsAs: INADI.
- Lehmann, E., & Riveros, C. (2022). Prácticas profesionalizantes: Agrupación Alameda, mujeres del Algarrobal. Mendoza: -sin edición-.
- Lovaglio, R. (2019). El programa "Buena cosecha", Trabajo infantil y rendimiento académico en 1° año del secundario en la provincia de Mendoza durante el año 2013. *Pre Congreso Regional de Especialistas en Estudios del Trabajo*. Mendoza: mesa 3 educación y trabajo.
- Martinez, A. O. (2017). De la biografía a la prosopografía: los parlamentarios de la comunidad autónoma vasca 1977-1982 - Tesis doctoral. Leioa: Universidad del País Vasco.
- Maza, J. I. (1990). *Toponimia, tradiciones y leyendas mendocinas*. Bs As: Fundación Banco de Boston.
- Michieli, C. T. (1994). *Antigua Historia de Cuyo*. San Juan: Ansilta.
- Morin, E. (2009). Introducción al pensamiento complejo. España: Gedisa.
- ONU. (1989). Convención de los Derechos del Niño. Nueva York: UNICEF.

otros, C. P.-O. (2018). Cocinar y alimentarse en tiempos de conquista. Reconstruyendo paquetes culinarios a partir de análisis cerámicos y arqueofaunísticos, Mendoza siglos XV-XVII. *Arqueología* 24(2), 109-132.

Parissi, M. (1999). Tesis doctoral: Dominación incaica en Mendoza según un modelo de área periférica en la extensión de la conquista al Qollasuyu. Mendoza: UNCuyo.

Prieto, M. d. (1999). Antecedentes Huarpes de los pobladores del Noreste de la provincia de Mendoza. *Publicación CRICYT-CONICET*.

Prieto, M. d., & Chiavazza, H. (2005). Aportes de la Historia ambiental y la arqueología para el análisis del patrón de asentamiento huarpe en el oasis norte de Mendoza. *Annales de Arqueología y Etnología*, 163-195.

Prieto-Olavarría, C. (2018). Cocinar y alimentarse en tiempos de la conquista. Reconstruyendo paquetes culinarios a partir de análisis arqueofaunísticos (Mendoza siglos XV-XVII). *Arqueología* 24 (2), 109-132.

Rodríguez, O. (2007). La razonabilidad plural en la determinación de la propiedad comunitaria de la tierra huarpe (Lavalle, Mendoza). *XI Jornadas Interescuela – Departamento de Historia*. San Miguel de Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Tucumán.

Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis Educativa (Arg)*, vol. XVI, núm. 1, enero-junio., 22-32.

Stone, L. (1976). *La crisis de la aristocracia 1558-1641*. Madrid: Biblioteca de la revista del occidente.

Stone, L. (2011). Prosopografía. *Revista de sociología y política*, Curitiba, Brasil.

TentiFanfani, E. (2010). *Sociología de la educación*. BsAs: Ministerio de Educación de la Nación.

Verstraete, M. A. (2011). *El método biográfico en la enseñanza de la Historia*. Mendoza: SS&CC Ediciones.

Vones-Liebenstein, U. (2005). El método prosopográfico como punto de partida de la historiografía clásica. *Anuario de la Historia de la Iglesia* 14, 351-364.

Zamorano, Y. (2023). Prosopografía y sociología de los intelectuales. Una evaluación de las aportaciones del método a partir de diversas

investigaciones contemporáneas. *Revista Latinoamericana de metodología de las Ciencias Sociales* num13.

Semblanzas del equipo

Ricardo Andrés Aladino



Ricardo Aladino (Mendoza, 05 de enero de 1990), residente en la ciudad de San Martín. Es Profesor de Grado Universitario en Historia (2016) y Licenciado en Historia (2019, orientación en Historia Universal) por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO).

Inició sus primeros trabajos en investigación con el abordaje de categorías analíticas tales como subalternidad, historia de las mentalidades y microhistoria.

Desde 2019 es Diplomando y Maestrando en Estudios Latinoamericanos por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCUYO, se encuentra próximo a presentar y defender su tesis de posgrado.

En la actualidad, se encuentra trabajando dentro de las líneas de la historia ambiental, la ecología política, los desafíos inherentes a las nuevas formas de politicidad de las derechas radicales locales e internacionales contemporáneas, los Derechos Humanos con enfoque situado en género, diversidades y disidencias y el análisis de la militancia política en las redes sociales en tiempos de la posverdad y las *fake news*.

Rosa Mariana Díaz



Profesora de Grado Universitario en Historia, Licenciada en Historia con orientación en Historia universal y Especialista en Tecnología Educativa. Actualmente es maestranda en Tecnología Educativa, con formación en nuevas tecnologías digitales aplicadas a la enseñanza.

Se desempeña como docente en colegios dependientes de la Universidad Nacional de Cuyo. Es investigadora y docente adscripta en la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad. Es Profesora Asociada a la cátedra Historia Mundial Contemporánea de la Universidad de Congreso.

Formó parte del Programa Educación Digital y Tecnologías Educativas Conectadas (EDUTEC) de la Dirección General de Escuelas de Mendoza, como desarrolladora de contenidos y dictado de cursos de capacitación docente.

Participó como tutora y contenidista del curso taller “Enseñar la Historia frente a las problemáticas del siglo XXI: ambientales, sociales, políticas, culturales y educativas”, dictado por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), como actividad de extensión del Proyecto de investigación: “Modos de hacer historia frente a las problemáticas del siglo XXI: ambientales, sociales, políticas, culturales y educativas”.

Actualmente es miembro del Proyecto de investigación: “La Historia Cultural: una perspectiva multidisciplinar”, donde centra sus intereses en la articulación entre la enseñanza de la historia y la tecnología educativa.

María Alejandra Figueroa



Mendoza, 1971. Profesora de Historia con posgrados en enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales, gestión educativa y nuevas tecnologías digitales aplicadas a la enseñanza.

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.

Contenidista y capacitadora en la Subsecretaría de Virtualidad de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, entre el 2015 y 2019.

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 UNCUIYO.

Miembro activo de APEHUN, con algunos trabajos publicados en la Revista Reseñas que versan principalmente sobre estrategias de enseñanza, TIC y tecnologías digitales, y de los Proyectos de investigación: *“Modos de hacer historia frente a las problemáticas del siglo XXI: ambientales, sociales, políticas, culturales y educativas”* y *“La Historia Cultural: una perspectiva multidisciplinar”*

Actualmente con desempeño en la gestión escolar del nivel secundario del Departamento de Aplicación Docente, UNCUIYO y actividades de virtualidad como referente del Departamento de Historia.

Adriana Aída García



Docente, extensionista e investigadora. Profesora y Vicedirectora del Colegio Universitario Central de la Universidad Nacional de Cuyo (1994-1996) y del Colegio Sagrado Corazón.

Decana de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO) (2008-2011, 2011-2014). Secretaria Académica de la UNCUYO (2014-2018) Profesora Extraordinaria de la UNCUYO (2024). Directora del Grupo de Trabajo “Enseñanza de la Historia” de la Comisión de Historia del IPGH de la OEA (2019). Coordinadora del Comité Ejecutivo de la Red Internacional Multidisciplinar en Estudios de Género (RIMEG-2021). Miembro activo del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre las Mujeres (CIEM) de la FFYL de la UNCUYO. Directora de Proyectos de Investigación. Autora y coautora de libros sobre su especialidad: “Encuentro de Saberes, Historia de las facultades, institutos y colegios de la Universidad Nacional de Cuyo 1939-2017” (2018), “La cultura bajo la lupa Una visión integradora de la Nueva Historia Cultural” (2019). “Tomar la palabra. Educación en Disputa” (2023) el último “La historia bajo la lupa. Problemáticas culturales emergentes (2023).

Ha recibido distinciones de la Academia Nacional de la Historia (1978), del Ministerio de Educación de la Nación (2005) y de la Cámara de Diputados de la Nación (2020). Teoría e historiografía, historia cultural, género y mujeres, memoria y posmemoria, enseñanza de la historia son los temas prioritarios de investigación.

Valentina Maass



Valentina Maass (Mendoza, 24 de junio de 2004) es estudiante avanzada del Profesorado de Grado Universitario en Historia y de la Licenciatura en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

En el marco de sus inicios en la investigación académica, ha comenzado a trabajar en temas vinculados a la memoria y la posmemoria, así como a la participación de las mujeres en la vida política dentro de estudios regionales. Su objetivo es continuar profundizando estas líneas de investigación, consolidando una trayectoria comprometida con el análisis crítico de los procesos históricos argentinos y latinoamericanos.

Natalia Naciff



Natalia Naciff (Mendoza, 16 de julio de 1982) es historiadora, docente y activista por los derechos de las mujeres. Es, además, Profesora y Licenciada en Historia, Doctoranda en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO).

Diplomada en Historia Reciente e Historia Oral, y especialista en ESI-Educación Sexual Integral en el ámbito educativo de nivel medio y superior. Integrante de la Red Internacional Multidisciplinar de Estudios de Género (RIMEG), miembro de Asociación Argentina para la Investigación en Historia de las Mujeres y Estudios de Género (AAIHMEG); e integrante 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. En el ámbito educativo se encuentra pensando la relación entre ESI e Historia Reciente.

Martina Parejas



Martina Parejas (San Rafael, Mendoza, 7 de junio de 2004) es estudiante de grado de las carreras de Historia y Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

Sus áreas de investigación son los siglos XIX al XXI, ahondando en la Historia de las Ideas, la Filosofía Política y la Filosofía de la Historia. Entre sus principales líneas de trabajo se encuentra el abordaje a la categoría *memoria*, trabajado en diferentes proyectos de investigación y con distintos enfoques filosóficos hacia un diagnóstico del lugar actual de la Historia.

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, teoría de la historia, nueva historia cultural, historia de las religiones, historia de las mentalidades, vida cotidiana e historia de las ideas en la Antigüedad Clásica, a través del análisis filológico y traducción de fuentes primarias del griego antiguo y del latín. Se desempeña como doctoranda en historia, becaria doctoral, investigadora y docente adscripta en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO). Es miembro de la Red de Jóvenes Investigadores de la misma casa de estudios y forma parte del Semillero de Investigación de la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado (SIIP-UNCUYO).

Es autora de diversas publicaciones y ha participado como expositora en múltiples eventos científico-académicos a nivel regional, nacional e internacional. Integra proyectos de investigación financiados de la UNCUYO y de la Universidad Nacional de Córdoba. También, se desempeña como docente de nivel secundario.

Romina Pereyra Villanueva



Romina Pereyra Villanueva (Mendoza, 1983). Profesora de Historia por la Univeridad Nacional de Cuyo (UNCUYO) y Magíster en Historia del Mundo Hispánico (Universitat Jaume I).

Se desempeña como Subsecretaria de Egresados y Docente Adjunta de la cátedra de Historia Americana Independiente en la Facultad de Filosofía y Letras, UNCUYO. Es directora del proyecto de investigación “Para sostener la sagrada causa de la América: El exilio chileno en Cuyo durante la Reconquista”.

Ha participado en numerosos proyectos de investigación y ha sido becaria de investigación de la SIIP (UNCUYO). Realizó una estancia de movilidad académica por AUGM en la UNESP (Brasil). Sus temas de investigación y publicaciones se centran en las independencias iberoamericanas y en los exilios políticos tempranos en Hispanoamérica. Es integrante de la Asociación Argentina de Investigadores en Historia.

Laureana Pizarro Valle



Laureana Rocío Pizarro Valle (Mendoza, 23 de julio 1988) es Profesora de Grado Universitario en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL), Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO) y maestranda en Política y Planificación Social por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCUYO.

Se desempeña como docente en instituciones públicas del nivel secundario y como docente tutora en la cátedra de Práctica Profesional Docente III de la carrera Profesorado en Historia de la FFYL, UNCUYO.

Sus líneas de investigación articulan dos áreas disciplinares: desde la Didáctica de la Historia, la enseñanza de la historia y patrimonio cultural material e inmaterial; desde la Sociología de la Educación, las problemáticas juveniles en intersección con educación, trabajo y género.

Norma Beatriz Puebla



(Argentina, Mendoza, 1970) es Profesora de Historia, Diplomada Superior en Inteligencia Artificial para docentes, Especialista en Docencia Universitaria y Magíster en Educación Superior.

Es Profesora Adjunta de la Cátedra Didáctica de la Historia y por extensión en la Residencia Docente- Práctica Profesional y docente en dos colegios secundarios de la Provincia de Mendoza: Escuela 4-007 Miguel Amado Pouget y en 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”*.

Renata Salatino



Renata Salatino (8 de mayo de 1996). Estudiante avanzada del Profesorado de Grado Universitario en Historia y la Licenciatura en Historia Universal (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo).

Su trabajo académico se centra en historia de las mujeres, perspectiva de género, derechos humanos e interseccionalidad. Expositora en congresos y eventos académicos nacionales e internacionales. Ha escrito, publicado y presentado trabajos de autoría propia y en colaboración. Sus investigaciones abarcan desde el estudio de la mujer en la Antigüedad Clásica hasta el análisis del impacto de la violencia patriarcal en el siglo XXI. Ha participado en la organización y coordinación de eventos académicos. Esta labor se complementa con su compromiso como activista feminista, donde lleva la teoría a la praxis en el acompañamiento de situaciones de violencia de género y en la sensibilización y promoción de derechos de las mujeres por medio de la educación social y comunitaria.

María Fernanda Samsó



María Fernanda Samsó (Mendoza, 25 de junio de 1980) es Licenciada en Historia y actualmente cursa la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

Se desempeña como profesora en las cátedras de Fundamentos de la Historia y la Historiografía y Práctica Profesional Docente I. Además, es investigadora y becaria en diversos proyectos financiados por la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado (SIIP) de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO).

Desde 2014, ha asumido múltiples funciones de gestión académica, integrando la Comisión de Virtualidad de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) y el Comité de Calidad de la UNCUYO. En 2022 fue designada Secretaria de Virtualidad de la FFYL y coordinadora del proyecto Umbral Digital, orientado a desarrollar estrategias frente a los desafíos tecnológicos en la educación superior.

Ha participado en iniciativas internacionales como el proyecto Tuning América Latina, desarrollado en el marco del programa ERASMUS+, y en el Programa de Sinceramiento Curricular (SiCu) de la UNCUYO, que busca revisar y actualizar los planes de estudio desde una perspectiva centrada en el estudiante y basada en competencias.

Su trabajo académico se enfoca en el análisis de nuevas fuentes digitalizadas y en el rol del historiador en su recuperación y reinterpretación mediante narrativas multimediales. Asimismo, explora los vínculos entre la filosofía de la tecnología, la información y la arqueología de las interfaces, con el objetivo de comprender la relación entre los objetos y los seres humanos a lo largo de la historia.

María Gabriela Vasquez



Historiadora argentina. Doctora en Historia. En su área de interés e investigación confluyen la Teoría de la Historia, la Historiografía y la Historia de Género.

Docente investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Profesora titular responsable de los espacios curriculares “Historia de las Mujeres y de Género”, desde su creación en 2020 hasta la fecha, y “Fundamentos de la Historia y la Historiografía”, y, forma parte de la cátedra de “Teoría de la Historia”.

Ha dictado y dicta cursos y capacitaciones de grado y posgrado 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 Teoría de la Historia, Historiografía e Historia de las Mujeres y de Género.

Entre sus publicaciones referidas 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); y más recientemente “Historia de Género ¿para qué?” (Mendoza, 2023).

Es además 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. Igualmente, ha sido distinguida como “Mujer destacada” por la Fundación Mujeres que Inspiran (Mendoza, 2023).