HISTORIA & DOCENCIA

Revista de la Asociación de Profesores de Historia del Uruguay

A.P.H.U.

Diciembre 2025 | año 15 | n.º 14

En este número

¶ Una historia de la Guerra Fría. ¶ «Esto es un feudo»: el uso del pizarrón en clase de Historia ¶ Una moneda con muchas caras: el origen de la representación iconográfica de José Artigas… ¶ El concepto de *libertad de trabajo* en el debate político del novecientos ¶ Del *spray* a la subasta: la lucha por el espacio urbano… ¶ Calderos, hechizos, reliquias y poder. ¶ Enseñar historia en sexto año ¶ Maternar y paternar haciendo la revolución… ¶ Estudiantes-profesores en tiempos de transformación educativa ¶ Uruguay, 1972: «El año de la furia» ¶ Tensiones entre las expectativas académicas y las prácticas de lectura y escritura en el profesorado…

ISSN: 3046-420X

Editorial

Es un placer presentar, en este encuentro anual que nos hemos pautado, un nuevo número de la revista *Historia y Docencia*, donde se publican artículos inéditos o de escasa circulación relativos al campo de la historia y su enseñanza. Está dirigida a estudiantes de nivel terciario, docentes, investigadores y profesionales vinculados al área de las humanidades y la educación. Esperamos que hallen un aporte importante al amplio panorama de los intereses académicos de quienes trabajan en esta línea.

La revista académica es uno de los medios más antiguos y, aún hoy, más eficientes para dar a conocer los resultados de las investigaciones originales al público nacional e internacional. La publicación permite que los estudios y avances científicos traspasen fronteras geográficas y temporales, haciendo el conocimiento generado accesible a investigadores, profesionales y estudiantes.

Esta revista de acceso abierto aspira a impulsar el debate intelectual, visibilizar nuevas líneas de investigación y dar a conocer los rumbos que los investigadores de nuestra región están explorando. Por ello, la Asociación de Profesores de Historia del Uruguay continuará promoviendo la publicación de artículos académicos, debidamente evaluados por académicos reconocidos de nuestro medio, como vía para enriquecer la reflexión sobre la historia y su enseñanza.

El número que hoy presentamos está integrado por doce artículos que recorren aspectos académicos variados sobre la historia propiamente dicha y su enseñanza. Además, incluye una separata referente a la enseñanza del Medioevo, propuesta y coordinada por Yanelin Brandón, Mary Corales y Lizzie Keim.

Este número es especial, además, porque en él despedimos a la estimable y querida colega Lourdes Peruchena a través de las palabras de dos de sus exalumnas y de la dedicatoria de la separata, escrita por sus colegas.

Comisión Directiva

ISSN: 3046-420x

Comisión directiva 2024-2026

Presidente: Carlos Demasi
Vicepresidenta: Marianela Criado
Vocales: Silvia González Carballido, Luján Ramos,
Matías Rodríguez Metral, Pablo Langone, Abril Parodi

Consejo editor de la revista *Historia y Docencia*

Comisión editorial
Lilián Ferrares, Pablo Langone, Matías Rodríguez Metral
Editor responsable
Carlos Demasi

Consejo académico

Lucila Artagaveytia
Reto Bertoni
Isabel Clemente
Ana Frega
Raquel García Bouzas
María Emilia Pérez Santarcieri
José Rilla
Ana Sosa González
Alejandro Sánchez
Jaime Yaffé

Equipo técnico

Felipe Correa Buroni – coordinación editorial y diseño
Sofía Michelazzo y Marcel Santana – corrección de estilo
Federico Werner – traducción
Lilián Ferrares – arte de tapa

ISSN: 3046-420x

Transmitir y perdurar

Escribir estas líneas es un modo de agradecer, de sostener la presencia de Lourdes Peruchena en cuanto todavía nos habita y nos cuesta digerir. Es una presencia que perdura, sigue actuando en los modos de pensar, en las palabras que elegimos y en las preguntas que se abren cada vez que intentamos nombrar el mundo.

En tiempos en los que pensar desde una perspectiva de género era poco habitual en los espacios académicos, Lourdes abrió caminos. Seguir sus clases era un desafío. Había que leer muchísimo, volver a leer, detenerse. Pero en esa exigencia había algo profundamente vital: una invitación a entrar en la densidad del pensamiento sin miedo, a encontrar placer en lo difícil y comprender que la historia implica debates necesarios y compromisos que no podemos dejar de atender.

Su manera de transmitir, tan genuina, también fue una forma de conmover. Aprender con ella era asistir a una experiencia única: su forma de relatar la historia medieval era tan cautivante como rigurosa. Nos enseñó a pensar históricamente, a reconocer que detrás de cada proceso histórico hay tensiones, silencios, mujeres. Su relato era cautivador, y su sustento teórico, admirable.

Hace casi dos décadas que conocimos a Lourdes. Muchas de nosotras comenzábamos nuestros recorridos personales y profesionales intentando comprender lo que subyace en la intuición, que aún nos costaba nombrar. Ella supo reconocer esa intuición, verla antes que nosotras mismas y ayudar a darle forma. Activó algo que ya estaba ahí: una sensibilidad que buscaba lenguaje, una inquietud que necesitaba ser atendida. Lo hizo desde el afecto, desde una manera profundamente humana de enseñar; su aula era un espacio de encuentro, de empatía y de solidaridad. Era también el lugar de la poesía: su manera de mirar el mundo tenía la sensibilidad de quien

convierte la historia en una forma de despertar. A veces lo más difícil es situar las sensibilidades de una época.

«Veinte años no es nada», y es cierto, para la historia es un parpadeo, un instante. Sin embargo, en nuestras vidas fueron tiempos de transformaciones profundas. En este «corto» tiempo fueron cambiando las concepciones sobre cómo recuperar la historia y las voces de las mujeres. Lo que antes aparecía como un gesto aislado se fue reconociendo como un movimiento profundo de revisión y memoria.

El aporte de Lourdes a la historiografía nacional y regional resulta inconmensurable. Fue precursora en incorporar una lectura feminista en territorios donde esa perspectiva apenas se insinuaba. Su trabajo académico dejó una huella profunda: no solo amplió los márgenes de lo no dicho, sino que transformó el modo de pensar la historia misma, abriendo un horizonte de investigación, de lecturas y sensibilidad crítica que merece ser ahondado por las siguientes generaciones.

Junto a ese legado intelectual, permanecerá la insistencia ética de tomar posición siempre e implacablemente frente a las incomodidades, decisiones que hacen de la ética una construcción y un trabajo cotidiano sobre una misma. Tenía una forma muy propia de animarse a desnudar el mundo: no para escandalizar —o sí, en algunas ocasiones—, sino para revelar. Sabía mostrar que lo más cotidiano es profundamente político y, como solía decir, «la historia es tan compleja como lo es la vida de cada una de nosotras».

Su transmisión fue, en el sentido más pleno, un acto deliberado: desordenar lo impuesto para abrazar otros sentidos desde los cuales podemos pensar(nos). Y por eso, más que un cierre, este texto es el reconocimiento de una continuidad.

Lourdes nos deja el enorme compromiso de seguir abriendo caminos, de sostener la búsqueda y el coraje de pensar con otros sentidos.

Y en ese gesto tan suyo nos recuerda que enseñar es también dejar algo que perdure, algo que crece más allá de las partidas.

En la ceremonia del adiós solo resta agradecer la marca profunda que imprimió, preservar por siempre la memoria de las que dieron y dedicaron su vida por un mundo más justo y por la construcción y el compromiso ético-político ante todo lo que viene.

Gracias, profe, amiga y cómplice de nuestras transformaciones, gracias eternas por hacernos parte de tu vida. Serás por siempre uno de esos faros con cuya luz le encontramos sentido a lo que hacemos. Y como dice Silvio Rodríguez, seguirás siendo una de esas mujeres «que no hay libro que las aguante».

Hasta siempre,

Virginia Annunziatto y Paola Castro

ISSN: 3046-420x

Índice

Una historia de la Guerra Fría **10**
Catolicismo, marxismo y patrias en San Bautista
Giovanni Rotondaro Tabárez

«Esto es un feudo» **47**
El uso del pizarrón en clase de historia
Marina Devoto & Silvana Pera Rodríguez

Una moneda con muchas caras **68**
El origen de la representación iconográfica
de José Artigas en la monetaria nacional (1910-1917)
Marcelo Federico Cassinelli Bálsamo

El concepto de *libertad de trabajo* en
el debate político del novecientos **89**
Montevideo, Uruguay
Cecilia Demarco

Del *spray* a la subasta **118**
La lucha por el espacio urbano
en la Nueva York de los setenta y ochenta
Micaela García & Belén Manuel

Calderos, hechizos, reliquias y poder **148**
Magia, género y medicina en el Occidente medieval
Ashley de León

Enseñar historia en sexto año **176**
«¿¡Por qué dos historiadores llegan a conclusiones
diferentes sobre un mismo tema!?»
Elisa Gómez

Maternar y paternar haciendo la revolución en Uruguay entre 1968 y 1973 **200**
¿Se precisan niños para amanecer?
Janine Zito Díaz

Estudiantes-profesores en tiempos de Transformación Educativa **227**
Reflexiones en torno a los vacíos formativos y la enseñanza situada de la historia
Mauro Álvez Ancheta & Ezequiel Carrión Garay

Uruguay, 1972: «El año de la furia» **252**
Gustavo Nieto

Tensiones entre las expectativas académicas y las prácticas de lectura y escritura en el Profesorado de Historia **282**
Magdalena Crosa Balestra, Alma Domínguez Scotto, Aracely Fernández Conze & Soledad Redes

Separata: Medioevo **316**

Para Lourdes **317**

El Medioevo en las aulas de enseñanza media **319**
Tradiciones de enseñanza y posibilidades
Yanelin Brandón, Mary Corales & Lizzie Keim

Más allá del saqueo **329**
Aportes para el abordaje de los pueblos nórdicos a partir del manual *Pensar la historia* (2024)
Katherin Beltrame Argento, Santiago Picos Carbajal & Lucía Roca Viera

La violencia de la clase señorial **347**
Análisis del manual *Historia 2*, de Mauricio Schurmann Pacheco y María Luisa Coolighan Sanguinetti (1973)
Belén Falero & Marysol Porto

El poder de la Iglesia católica occidental durante la Baja Edad Media **358**
Un análisis a partir del manual *Pensar la historia* (2024)
Valeria Klein

Las ciudades bajomedievales como organismos vivos **367**
Producción y comercio a larga distancia en la Europa occidental a partir del siglo XIII
Ariana Cabrera & Rocío Iguiní

Construcción de una imagen **379**
Un relato sobre la anatomía, el sistema de trabajo, la organización de etapas y la elaboración final de la ilustración *Burgo medieval*, realizada para un manual de historia de la editorial Santillana
Sebastián Santana Camargo

La Edad Media en el cine **392**
La representación de personajes medievales arquetípicos y cómo enfrentaron la muerte
Oscar Nunes Casco

Una historia de la Guerra Fría

Catolicismo, marxismo y patrias en San Bautista

Giovanni Rotondaro Tabárez[1]

Resumen

En la década del setenta, en el marco de la Guerra Fría, se agudizó la conflictividad política, económica y social en América Latina, y las expresiones y acciones políticas se radicalizaron. La Iglesia católica no fue ajena a esta situación: los posicionamientos de las jerarquías eclesiásticas y de los laicos fueron parte del desarrollo político del continente. La Revolución cubana, el gobierno de Salvador Allende y el rol y las interpretaciones del cristianismo crearon una red de debates a los que Uruguay no fue indiferente. La fundación del Frente Amplio (FA), una coalición de izquierdas, se sumó a la configuración de los peligros y caminos entre los que se debatía el futuro del país. Poner la mirada sobre una serie de boletines titulados *La Familia Parroquial*, emitidos por la Iglesia católica en la localidad de San Bautista, departamento de Canelones, nos permite observar aspectos de la Guerra Fría en clave regional. El discurso, las propuestas, los miedos y peligros verbalizados por los actores locales son parte del presente trabajo.

Palabras clave: catolicismo – democracia – integrismo – marxismo – Latinoamérica – patrias

1 Giovanni Rotondaro Tabárez es profesor egresado del Instituto de Profesores Artigas (IPA), donde cursó la especialidad Historia, docente efectivo en Canelones y estudiante de la Maestría en Ciencias Humanas, opción Historia Rioplatense, ofertada por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar).

A History of the Cold War: Catholicism, Marxism and Homelands in San Bautista

by Giovanni Rotondaro Tabárez

Abstract

In the 1970s, political, economic and social conflict intensified in Latin America within the framework of the Cold War, and expressions and actions radicalized. The Catholic Church was not exempt from this situation, and the positions of the ecclesiastical hierarchies and laypeople were part of the political development of the continent. The Cuban Revolution, the government of Salvador Allende and the role and interpretations of Christianity created a network of debates to which Uruguay could not remain indifferent. The founding of the Frente Amplio, a left-wing coalition, added to the configuration of the dangers and paths concerning Uruguay's future. An examination of a series of bulletins titled *The Parish Family* ("La Familia Parroquial"), from the Catholic Church in the town of San Bautista, Canelones department, allows us to see aspects of the Cold War in a regional key and from a local perspective. The discourse, proposals, fears and dangers verbalized by local actors are all part of the present work.

Keywords: Catholicism – democracy – Integralism – Marxism – Latin America – homelands

Introducción

La localidad de San Bautista se ubica al norte de Canelones, en el enclave territorial denominado *santoral*, junto a localidades como San Ramón, Santa Rosa y San Antonio, por mencionar las más cercanas. Comenzó su proceso de fundación en el último cuarto del siglo XIX, unida a la expansión del ferrocarril. Su primer nombre fue Estación Cazot, haciendo referencia a quien donara los terrenos para la edificación de la estación de trenes. Según el censo de 1975, llevado a cabo por el Instituto Nacional de Estadística (INE), la localidad contaba entonces con 1454 habitantes. La parroquia fue instituida en junio de 1895, como parte del proceso fundacional, bajo el nombre de San Juan Bautista. Fue desde aquí que se emitió una serie de boletines titulada *La Familia Parroquial*.

Los boletines objeto de nuestro análisis fueron publicados entre 1971 y 1973,[2] contienen ocho carillas cada uno, están elaborados en mimeógrafo y cuentan fundamentalmente con artículos teológico-políticos y social-deportivos. Se agregan a estos parte de otros dos boletines, de cuatro carillas cada uno, que datamos de septiembre-octubre de 1971 y de alguna fecha posterior al 18 de mayo de 1972. En ellos pueden observarse los impulsos, contraimpulsos y frenos de formas y propuestas de concebir y gobernar la región denominada *Latinoamérica* y su relación con la situación nacional política y pastoral, debates signados por el cruce de diferentes vías de construir la llamada *patria grande* y promovidos por millones de latinoamericanos de las más diversas organizaciones políticas, político-militares, sociales, culturales y religiosas. En este marco, la Iglesia católica tuvo un papel importante: participó de la discusión con

2 Los boletines son parte de una colección privada.

elaboraciones institucionales que promovieron desde cambios socioestructurales y la integración continental a una amplia gama de corrientes opositoras a estas transformaciones.

En tanto organización internacional, la Iglesia católica se orienta en su análisis al quehacer mundial, por lo que «los conflictos del mundo son también los conflictos de la Iglesia» (Methol Ferré, 1969-b, p. 22); es así que las miradas y propuestas que de ella surgían en y para el continente estaban mediadas por su sede en Roma. Mirar a esa Iglesia que generó aportes para la construcción de sensibilidades en clave de renovación, que visibilizó e impulsó a miles de sacerdotes y laicos en el continente, a los que transformó en protagonistas, y que sentó las bases para el propio freno o reacción ayuda a comprendernos como país.

En los distintos territorios, las iglesias han construido espacios, redes; fueron y son, aún hoy, cajas de resonancia. Entonces, «interrogarnos sobre las iglesias locales es también interrogarnos sobre las peculiaridades de los Estados en que se insertan» (Methol Ferré, 1969-b, p. 20) y, por lo tanto, es preguntarnos sobre la sociedad y los diálogos que entabla con las iglesias. En aquellos años, la Iglesia en América Latina incluía en sus debates el problema de la identidad latinoamericana, cuya presencia estaba pautada por

> el fracaso de los regímenes populistas, el progresivo estancamiento industrial y la creciente radicalización de las clases populares, [que] condujeron a una serie de golpes militares en varios países del cono sur. Esto suscita una vez más nuevas preguntas sobre nuestra identidad (Larraín, 1994, p. 24).

Consideraciones generales: la Iglesia y América Latina

Para Methol Ferré (1967), la Iglesia católica estuvo siempre bajo el patronazgo estatal, incluso cuando la «balcanización» de América del Sur, entendida como la formación de las nuevas repúblicas: aunque la mayoría se convirtieron en laicas, las iglesias no dejaron de ser agencias importantes

en cada uno de los nuevos Estados. Es en la segunda mitad del siglo xx cuando podemos visualizar una proyección específica de identidad latinoamericana por parte de la comunidad católica, emanada de los nuevos postulados que habilitaban su «renovación». Tales proyecciones estuvieron atravesadas por la Guerra Fría, por las políticas intervencionistas de Estados Unidos, por los movimientos católicos opositores de la nueva teología y por la Revolución cubana (1959) y su rol como difusora y modelo de una vía de liberación para la región.

Los diagnósticos y propuestas que emanaron en los años cincuenta configuraron una literatura que puso su acento en la dependencia o subdesarrollo de los países latinoamericanos y la necesidad de cambios estructurales que permitieran quebrar con el vínculo centro-periferia. El continente fue atravesado por las relaciones, a veces antagónicas, entre superpotencias e instituciones católicas, de laicos y de ateos, además de por la revolución, la pobreza y el imperialismo, entre otros términos, categorías y conceptos que fueron cobrando una dimensión especial en la región.

Conferencias y debates católicos

Las conferencias episcopales trazaron una identidad particular y propusieron nuevos elementos. Se visibilizó la necesidad de un nuevo orden latinoamericano, y la Conferencia General de Obispos Latinoamericanos de 1955 permitió sentar las bases de un espacio permanente como lo fue el Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM), cuyo objetivo consistió en, además de la coordinación de las iglesias de la región, «reunir y crear identidad entre los obispos latinoamericanos como una forma de fortalecer plataformas "continentales" como peldaños de la línea de acción global de las Iglesias» (Rivarola Puntigliano, 2019, p. 9). El CELAM habilitó a que los católicos en el continente «expresara[n] su carácter distintivo y

decidi[eran] sobre sus propias políticas pastorales» (Rivarola Puntigliano, 2019, pp. 9-10), edificando una posición y un programa identitario dentro de las directrices mundiales de la Iglesia. La mirada de Rivarola Puntigliano (2019) nos lleva a pensar en la existencia de una plataforma clerical latinoamericana que desparramaría en las iglesias locales una identidad, una unidad y un proyecto basados en la idea geopolítica que él denomina *continentalismo*.

Esa revulsión política, geopolítica e ideológica —o continentalista— se dio a partir de una Iglesia católica que inició un período de «renovación» tras el anuncio, en 1959, del Concilio Vaticano II y su realización, en 1965, con la consiga de promover «la Iglesia de los pobres». En el plano latinoamericano, el epicentro estuvo en la realización de la Conferencia General de Medellín (CGM) en 1968. Durante el papado de Pablo VI (1963-1978), se trabajó con la idea de poner «a la Iglesia en la actual transformación de América Latina» (Dussel, 1986, p. 37). Una serie de encíclicas atravesaron los debates, entre ellas el *Populorum progressio* (1967), en donde se expresa que existe «el imperialismo internacional del dinero»; la *Humanae vitae* (1968), que abordó el crecimiento demográfico en los países del tercer mundo, un tema central para los Estados latinoamericanos, y la *Octogesima adveniens* (1971), «donde se admite un socialismo democrático».

Todas ellas fueron debatidas e interpretadas por las jerarquías eclesiásticas nacionales y por el clero y los laicos en los territorios (Dussel, 1986). El CELAM cobró una dimensión especial en la construcción de una identidad con estructura política que incluyó un «capítulo relacionado con las "organizaciones continentales" y una llamada de "unidad en acción" para superar el neocolonialismo y lograr la liberación en términos culturales, sociopolíticos y económicos» (Rivarola Puntigliano, 2019, p. 10).

Breves apuntes sobre las democracias cristianas en América Latina

Las opciones del clero en materia de accionar político-electoral se presentaron en los partidos y movimientos denominados *democracias cristianas* —de origen europeo pos Segunda Guerra Mundial—, que cobraron, en el marco del modelo de Estado keynesiano, una mayor relevancia en la región:

> La fuerza y la debilidad […] de los DC [demócratas cristianos] latinoamericanos es la amalgama ecléctica que representan: combinan en su seno, bajo modalidades de formularios programáticos, liberalismo (pluralismo), reformismo (ciertos elementos socialdemócratas y comunitaristas) y ciertas reivindicaciones nacionales (sin llegar a ser nacionalistas). En todo son semi: semi-capitalistas, semi-socialistas, pues prefieren el «comunitarismo», que se caracteriza por debilitar al Estado, órgano fundamental de desarrollo nacional en el Tercer Mundo, etc. (Methol Ferré, 1969-a, p. 46).

El recrudecimiento de la Guerra Fría en el continente abrió todo un abanico de opciones, desde la validez de la vía armada para lograr la ruptura de la dependencia y cambiar la sociedad hasta la posibilidad de continuar con la participación en las organizaciones políticas cristianas legales, que se consolidaron —a veces— como opción de cambio. Los cristianos chilenos mostraron un camino ejemplar para algunos y peligroso para otros. El triunfo de Frei Montalva en 1964 como candidato del Partido Demócrata Cristiano (PDC) de Chile y, en 1970, el de Salvador Allende de la mano de la Unidad Popular —que incluyó organizaciones de cristianos escindidos del PDC— dibujaron un arco político en el que el sacerdote se transformó «en un profeta social, real, histórico» (Dussel, 1986, p. 41). En la formación de estas democracias cristianas se incluye la idea de que «la Iglesia católica latinoamericana había ido creando su propia perspectiva sobre la región y el mundo» (Rivarola Puntigliano, 2019, p. 9). En el devenir del desarrollo de las expresiones de estos partidos y movimientos cristianos, sus proyectos fueron calificados como comunistas, lo que intensificó las divisiones (Methol Ferré, 1967).

Grosso modo, podríamos pensar, tomando la hoja de ruta del continentalismo, que los colectivos políticos cristianos en la periferia de la teología de la liberación —o de la renovación de la Iglesia a secas— promovieron una identificación y una proyección con y hacia la patria grande para con ello superar las fronteras políticas decimonónicas que marcaban el subdesarrollo o la dependencia. Los cambios en la Iglesia desde el CELAM implicaron una ruptura de los «encierros balcánicos» y un «deshielo» de la Iglesia católica que permitió recrear la idea del sentir latinoamericano (Methol Ferré, 1967, p. 86).

Pero el campo clerical no fue homogéneo en la identificación y promoción de las grandes transformaciones que debían asumirse. Tampoco lo fue en lo teológico o en lo político-ideológico, ni coincidió en la centralidad que debían tener el pueblo o el pobre como sujetos históricos del cambio.

La existencia de organizaciones conservadoras opuestas al viraje clerical se desarrolló en todo el espacio continental a partir de la fundación de Tradición, Familia y Propiedad (TFP), originada en Brasil en 1960 y transformada luego en una tendencia transnacional. Sin llegar a ser un movimiento de masas, logró una incidencia en los espacios nacionales. El historiador Fernando Adrover Orellano (2021) afirma, referenciando a la historiadora norteamericana Margaret Power, que TFP «era un movimiento antimoderno y antiliberal, patriarcal, con añoranzas monárquicas, defensor de jerarquías sociales naturales, contrario a las reformas litúrgicas introducidas en la Iglesia tras el Concilio Vaticano II» (p. 234).

Otra organización que se hizo presente en el continente fue la Liga Mundial Anticomunista, que recibió el saludo del papa Pablo VI. Fundada en 1967, se afianzó «como una de las principales redes transnacionales de intercambio de información y planes represivos y ámbito de confraternidad del catolicismo integrista» (Broquetas, 2024, p. 189).

La realización del VI congreso de la Liga en México en el año 1972, con presencia uruguaya, propició la creación de la Confederación Anticomunista Latinoamericana (CAL).

Ambos movimientos, ubicables en la corriente integrista, preconizaron desde las primeras décadas del siglo XX una postura antiliberal y antimarxista. Se convirtieron en una tercera forma de entender no solo la religión, sino también el Estado, la sociedad y el orden. Se propuso como aspiración el «catolizar la sociedad, […] "ser católicos en toda la vida", implícitamente supuso el monopolio católico no solo en el campo religioso, sino también en todos los órdenes de la vida social» (Esquivel, 2000, p. 12). Esto implicó una concepción teológica según la cual el mundo espiritual otorgaba a la Iglesia un poder de incidencia sobre los más variados ámbitos de la vida personal. Desde la teología de la cristiandad, por ejemplo, se hizo hincapié en el acto del bautismo; la teología de la cristiandad, dice Dussel (1992), «fija todo el proceso» y promueve la defensa de la tradición frente a las renovaciones en el mundo cristiano, «salvando al hombre por el bautismo» (p. 360).

Como mencionamos, la corriente integrista suele presentarse como minoritaria —según en qué país—, pero no fue una fuerza inocua, y se destacó por ser la defensora del pasado de la Iglesia y de los Estados-nación —o de la patria chica— ante la amenaza de un imperialismo comunista o liberal: si el cristiano «quiere vivir su fe en la acción política, no puede adherir ni a la ideología marxista ni a la ideología liberal» (Corso, 1971, p. 23). El integrismo tuvo presencia en la formación de agrupamientos políticos y político-electorales en el devenir de los espacios políticos cristianos del continente.

Breves apuntes sobre la Iglesia católica uruguaya

En Uruguay, la Iglesia estuvo marcada por el proceso de secularización social y estatal que se completó, durante el batllismo, con la consagración de la Constitución de 1918, en la que se plasmó la total libertad de culto y se afianzó el poder estatal sobre los espacios públicos. Esto alejó a la Iglesia del ámbito público y la llevó a tener «que defender simplemente su derecho a existir con honor, al menos, en el país» (Dabezies Antía, 2009, p. 81). Otros autores afirman que la secularización implicó «una forma de garantizar los derechos para las minorías religiosas […], una separación beneficiosa para la libertad e igualdad religiosa» (Barrales Palacio & Iglesias Schneider, 2021, p. 62).

En las décadas siguientes, la Iglesia pareció mantenerse en un segundo plano en la vida social de Uruguay. Algunos se refieren a una *guetización* y afirman que llegó a concretarse «una especie de acuerdo no escrito, pero aceptado por la Iglesia, […] ocupándose de cuestiones de moralidad privada sin entrar nunca al terreno de lo público-político» (Dabezies Antía, 2009, p. 87).

Desde 1910, el vocero del catolicismo en el plano político-electoral fue el partido Unión Cívica. Esta agrupación transitó sus crisis y, en los sesenta, tras una escisión interna, se fundó el Partido Demócrata Cristiano (PDC). En 1971 fue parte del Frente Amplio (FA), y fue en este contexto que tuvo lugar una nueva formación, la de la Unión Radical Cristiana (URC), que se ubicó como el ala derecha política del cristianismo.[3]

El trabajo en torno a la moralidad en el que se refugió la Iglesia católica uruguaya fue llevado a cabo a partir de diversos instrumentos y organizaciones que le permitieron un acercamiento a lo civil. En los

3 Sobre las opciones del electorado para las elecciones de 1971, dice Corso (1971): «En la realidad política de hoy, el cristiano tiene para sus opciones concretas la Unión Radical Cristiana: un núcleo de cristianos que quieren impregnar de cristianismo las estructuras socio-económicas del país». Se consideran descendientes de la «vieja Unión Cívica», pero «con una respuesta actualizada a la problemática de hoy» (p. 61).

años treinta surgieron colectivos como la Juventud Obrera Católica, la Juventud Agraria Católica, la Juventud Estudiantil Católica y la Juventud Universitaria Católica, espacios inspirados en experiencias europeas. Debemos sumar a esto la transformación organizativa de la Iglesia, que llevó el número de diócesis de tres a nueve «producto de la política vaticana de creación de diócesis pequeñas que favorecieran el contacto de la jerarquía con los fieles» (Martínez, 1992, p. 19). Entre ellas contamos la de Canelones, creada en 1961 bajo la responsabilidad del monseñor Nuti. En los sesenta, observamos

> una Iglesia que vive una dinámica en cierto modo ambivalente, de satisfacción y tranquilidad mayoritaria, con los obispos a la cabeza. Junto a impulsos minoritarios de renovación y cuestionamiento, aparecieron tentaciones que ya se juzgaban relegadas al pasado. Estas tentaciones tienen en común el replantear los términos de las relaciones Estado-Iglesia e Iglesia-sociedad (Dabezies Antía, 2009, p. 105).

Uruguay y la renovación

Renovación, *cambio*, *sociedad*, *pobreza* y *violencia* fueron, entre otras, las expresiones de un lenguaje teológico que fue volviéndose terrenal en el diario vivir del mundo eclesiástico. La década del sesenta[4] encontró a la Iglesia uruguaya en un proceso de transformación estructural y teológica marcado por la coyuntura nacional y regional, que fue adentrándose en las pautas religiosas que las jerarquías eclesiásticas emprendieron. Esta situación no se desarrolló de manera lineal, sin la existencia de conflictos ni tensiones, ya que se expresaron sectores opuestos a las nuevas corrientes que se hicieron sentir entre la Iglesia de los pobres y la del «pasado».

El Concilio Vaticano II y las conferencias latinoamericanas fueron espacios de construcción de redes en los que los obispos uruguayos

4 El capítulo 5 de *Ganar la guerra*, de la historiadora Magdalena Broquetas (2024), aborda los posicionamientos y debates en torno a la renovación y la política nacional. Además, el trabajo coordinado por la misma historiadora, *Historia visual del anticomunismo en Uruguay (1947-1985)* (2021), también contribuye al tema.

tuvieron presencia activa; de hecho, «el uruguayo sería el primer episcopado en ratificar» los documentos del CELAM (Dabezies Antía, 2009, p. 201). La figura del monseñor Barbieri fue clave en la conformación del grupo promotor de la apertura o renovación de la Iglesia. Barbieri —en conjunto con otros obispos, como Viola, de Salto— impulsó a jóvenes sacerdotes a proseguir estudiando enviándolos a Roma. En la década del cincuenta salieron del país y regresaron a él sacerdotes que tenían, entre otras tareas, el asesoramiento de los círculos y grupos de la Acción Católica (Martínez, 1992, p. 25).

La reestructura de la Iglesia acrecentó el número de obispos. Entre aquellos defensores de la renovación eclesiástica se encontraban Parteli, Baccino y Mendiharat, y un grupo en torno a ellos que acompañaba «o se deja[ba] conducir, con mayor o menor acuerdo interno, […] formado por Cáceres, Nuti, Rubio, Cabrera, Quaglia, Tonna y, solo parcialmente, Balaguer» (Dabezies Antía, 2009, p. 198). Pero había también un grupo de «franca oposición» que en principio contó con un solo obispo, aunque en lo territorial pudo tener una considerable ascendencia: aquí se ubicaba el monseñor Corso.[5]

El debate y la oposición se desarrollaron en los medios de prensa, como lo demuestran el trabajo *Historia visual del anticomunismo en Uruguay (1947-1985)* (Broquetas, 2021) y de algunas organizaciones. En 1967 se estableció el Núcleo Uruguayo de Defensa de la Tradición, Familia y Propiedad a impulso de «estudiantes católicos» (Broquetas, 2024, p. 185). Esta organización contó con el apoyo del monseñor Corso y, sin obviar la situación nacional, promovió la «idea de una crisis mundial con variaciones regionales y locales, lo que se reflejó en el carácter transnacional de las denuncias y campañas» llevadas adelante (Broquetas, 2024, p. 186).

5 Antonio Corso nació en San Ramón, Canelones, en 1916, y se licenció en Derecho Canónico por la Pontificia Universidad Gregoriana de Roma. Fue conocido como «un "cura gaucho" que se había hecho querer por los feligreses de las parroquias en las que estuvo» (Martínez, 1992, p. 27).

La idea general de la Conferencia Episcopal del Uruguay (CEU) fue hacer suyos los documentos emanados de Medellín y «llevarlos a la práctica con una particular preocupación por los problemas de los pobres y necesitados» (Dabezies Antía, 2009, p. 201). En los inicios de los setenta, las tensiones se intensificaron a la interna y a la externa de la Iglesia y pudo observarse «una progresiva pérdida de peso de los obispos más renovadores» (Dabezies Antía, 2009, p. 199). El impacto de la situación doméstica fue tal que Dabezies Antía (2009) sostiene que, de los 15 documentos producidos por la CEU entre 1967 y 1972, 13 abordaron la coyuntura nacional haciendo referencia a los hechos violentos, los derechos humanos y la situación económica. Esos documentos enfatizan la necesidad de hacerlo desde «el pueblo» o «nuestra patria», lo que puede indicar una producción documental en una clave más local que continentalista.

En esos años se profundizó el ataque a la visión de la jerarquía eclesiástica, basado fundamentalmente en la idea de que sus filas se encontraban bajo la infiltración del comunismo internacional. La prensa local se consagró a esta tarea; publicaciones como *La Mañana*, *El Diario*, *El País*, *Azul y Blanco* y *Nuevo Amanecer* fueron tribunas especializadas en ella.

Además, una organización ligada a la derecha católica irrumpió en el escenario nacional: la Juventud Uruguaya de Pie (JUP). Originada en Salto en 1969, cobró carácter nacional en octubre de 1970 hasta su autodisolución en 1974. Nucleando a la juventud, un sector del país que se consolidó como un actor político y social clave en aquellos años, la JUP «se constituyó en una exitosa representación de aquel vasto movimiento social de derechas» (Bucheli, 2022, p. 194). Esta organización contó con el apoyo explícito de muchos sacerdotes en el interior del país; en su trabajo *O se está con la patria o se está contra ella*, Bucheli (2019) da cuenta de algunos de ellos. Además, referentes políticos ya consolidados acompañaron a la JUP desde las páginas

de los periódicos o participando de sus actos, como es el caso del periodista Eduardo J. Corso (Bucheli, 2019).

Los boletines

Aprender de Chile

El diálogo entre los boletines y los contextos regional y nacional permite visualizar y explicar afirmaciones, ausencias, silencios y visiones que se promovieron con relación a la idea de continentalismo. Un artículo publicado en *La Familia Parroquial*[6] en 1971 bajo el título «Acción: el virus de la esclavitud» está dedicado a Chile. El autor advierte que es la primera ocasión en que se trata un tema internacional y que lo hace porque el país «se ve afectado por agitaciones políticas».

El artículo hace referencia a la medida tomada por el presidente de Chile, que «intentó clausura[r] y destruir a la Agencia de Información UPI, la cual […] logró probar que las acusaciones que se le hacían eran totalmente falsas». Para el articulista, el gobierno del presidente Allende tuvo «la lamentable suerte de haber recibido una estocada del marxismo». Se refiere a Chile como «el país hermano» en que los medios de prensa estaban siendo atacados por el gobierno con el objetivo de «eliminar la oposición, principalmente la prensa», como le ocurrió «al principal diario democrático, *El Mercurio*». En otro pasaje se reclama que «las intenciones de desaparecer la enseñanza privada, como llevar a importantes cargos a personas descarriadas que desertaron del Partido Radical, queden sin efecto». El artículo termina con un retorno al plano nacional cuando deja plasmada la siguiente pregunta: «Uruguayo, ¿permitirá [usted] caer en la misma garra que cayó Chile y convertirse en el portador del

6 El artículo comprende cuatro carillas que estaban colocadas en un boletín del 5 de septiembre. Por el contenido del artículo y otras referencias a actividades en octubre, entendemos que la hoja pertenece a un boletín de fines de septiembre o de inicios de octubre.

virus de la esclavitud?». Esta es una contundente alusión a las elecciones nacionales de noviembre de 1971, que contaron con la presencia de una fuerza política nueva: el FA.

La referencia a la situación chilena no escapaba a los abordajes que se realizaron en la prensa nacional. Broquetas (2021) señala varios elementos propagandísticos que colocaban a Chile como un peligro y expresaban la necesidad de elegir «bien» para no caer en esa «misma garra». En ese sentido, el llamado a «votar bien» «reforzaba la antinomia democracia/totalitarismo, contribuyendo a recordar las penurias de la vida en los países socialistas» (Broquetas, 2021, p. 201). El virus como sinónimo de enfermedad, asemejado a un cáncer que se propaga, fue una imagen utilizada por un referente del discurso anticomunista, el columnista del diario *La Mañana* de seudónimo Zoilo Cruz, que sostenía que «el marxismo es un cáncer que ha penetrado muy profundamente en la enseñanza, la vida universitaria, la acción sindical y hasta en la comunidad y en las instituciones católicas» (Broquetas, 2024, p. 198).

El artículo parroquial se proponía iluminar al pueblo uruguayo respecto de lo que implicaría un triunfo del FA. No discute sobre el continente; la preocupación por «el país hermano» o «la nación hermana» está fundada en las medidas que el gobierno transandino llevaba adelante. Es posible pensar que tras la defensa de la enseñanza privada se escondiera la de la enseñanza religiosa, pero esta postura se vinculaba también con las acusaciones de infiltración marxista en la educación uruguaya.

La segunda preocupación que expresa el artículo refiere decididamente al devenir de las democracias cristianas. La alusión a «las personas descarriadas que desertaron del Partido Radical» alude a una escisión del PDC chileno. Este supo ser «uno de los polos políticos de atracción» que permitió el triunfo de Frei Montalva bajo el eslogan de impulsar «una "Revolución en libertad", por contraposición con Cuba» (Dabezies Antía,

2009, p. 158). Durante el gobierno de Allende, el PDC se convierte en opositor y el Partido Radical en aliado, aportando dirigentes para integrar el gobierno de la Unión Popular. Entonces, la crítica a la integración de miembros del Partido Radical al gobierno de Allende tenía la intención de marcar el apoyo al PDC chileno en un contexto eleccionario nacional en el que el FA reunía a cristianos y a comunistas. También fue objeto de burla el dirigente del PDC uruguayo, Juan Pablo Terra, que fue «presentado como desequilibrado» en las páginas humorísticas del diario *El País* (Adrover Orellano, 2021, p. 240).

Es significativo que una iglesia local del tamaño de la de San Bautista tuviera la preocupación por informar sobre el desenlace que vivía la democracia cristiana en Chile. Esto se explica, sin embargo, si tomamos en cuenta ciertas similitudes entre Chile y Uruguay desde el binomio religión-política electoral.

Para Dabezies Antía (2009), en ambos países existía una «fuerte presencia de la izquierda» y «los grupos más fuertes de inspiración marxista [se proponían] recorrer las vías democráticas de acceso al poder» (p. 285), lo que ayuda a entender el miedo del articulista ante las próximas elecciones. Su actitud defensiva podría estar fundamentada en el hecho de que tanto en Chile como en Uruguay existían «Iglesias situadas en posiciones que iban del centro a la izquierda» (Dabezies Antía, 2009, p. 286). El autor marca la diferencia entre ambos países con respecto al vínculo Iglesia-Estado: mientras en Chile la Iglesia confluye en la vida del Estado y la «jerarquía eclesial juega un papel político […] sin problemas mayores […] Nada de esto sucede en Uruguay» (Dabezies Antía, 2009, p. 286). Es posible pensar, entonces, que las similitudes entre los procesos políticos uruguayo y chileno pusieron a los miembros de las parroquias en alerta ante posibles cambios en el monopolio de la evangelización. Es importante recalcar que la derecha católica nacional apeló a un discurso que buscó

aclarar a los creyentes, en palabras del monseñor Corso, que «nuestra misión es religiosa y no política» (Broquetas, 2024, p. 209).

En los acercamientos en el continente entre cristianos y marxistas, exceptuando los casos de Chile y Uruguay, los partidos comunistas no tenían influencia como «interlocutores» y, además, como las democracias cristianas, habrían tenido bajo «arraigo nacional» (Methol Ferré, 1969-a, p. 49). La funcionalidad de ejemplificar las pautas del gobierno de Allende, en el marco de la influencia de los partidos comunistas, carentes de «arraigo nacional», ayuda a pensar en las posibles limitaciones del continentalismo. Resulta claro que desde la parroquia el objetivo era impedir el avance de al menos esa orientación de unidad latinoamericana asociada al marxismo. Tal vez la democracia cristiana no logró, en su corriente más «progresista», una influencia en los espacios geográficos más alejados de la capital, pero las omisiones y cuestionamientos silenciosos que podríamos inferir de la crítica a los miembros del Partido Radical darían cuenta de que el artículo muestra una mirada de crisis en las democracias cristianas. Si ubicamos el texto parroquial en las corrientes de la democracia cristiana que se expresan en clave «conservadora», no es menor el hecho de que tras la fundación del FA por parte de, entre otros, el PDC surge, de inspiración católica, la Unión Católica Radical.

Fidel avanza

Otro artículo sin firmar fue publicado el 5 de diciembre de 1971 bajo el título «El tirano cubano, Fidel Castro, agravia al pueblo uruguayo» utilizando algunas declaraciones de Castro durante su visita oficial a Chile. El texto comienza con la siguiente afirmación: «El dictador del Caribe agravió al pueblo uruguayo en sus declaraciones a un grupo de sacerdotes chilenos». La visita de Castro a Chile supuso, entre otras actividades,

la reunión con sacerdotes locales que emprendían la construcción del movimiento Sacerdotes por el Socialismo.

El artículo se presentó ya pasadas las elecciones en Uruguay y, si bien la derecha incorporó el resultado electoral como un freno al avance comunista, como un *impasse*, TFP publicó una carta abierta al «pueblo oriental» en la que sostenía haberse logrado una «victoria parcial a la vez que conminaba a no bajar los brazos en la militancia» (Broquetas, 2024, p. 211). Esto hace pertinente el artículo parroquial.

Contextualicemos la visita partiendo de algunas anotaciones sobre la Revolución cubana y la Iglesia. El triunfo de la Revolución condujo a posicionamientos políticos que la distanciaron de Estados Unidos y que la convirtieron en ejemplo de liberación. La isla ofreció a un abanico de movimientos latinoamericanos pautas políticas, estratégicas y hasta motivadoras de una vía particular (la armada)[7] para la transformación profunda de las estructuras socioeconómicas y políticas.

Cuba fue variando su postura y discurso hacia y para el mundo católico. La Iglesia católica fue descrita en los primeros años de la Revolución como un foco, una institución contrarrevolucionaria. Tras la invasión a Bahía de Cochinos en 1961, Castro exclamó: «Los curas […] hoy son la quinta columna de la contrarrevolución» (Dussel, 1983, p. 84). El propio Castro explicó que, a diferencia de en otros países del continente, la Iglesia cubana no era «popular». Afirmó que en Cuba «el setenta por ciento de la población era campesina [y] no había ni una sola iglesia en el campo», y dio cuenta de que la evangelización y la educación religiosa se impartían en instituciones privadas a las que acudían «los hijos de las familias más ricas del país» (Betto, 1986, p. 130). Desde el episcopado cubano se sostuvo

7 Tras la reunión de la Organización Latinoamericana de Solidaridad (OLAS, 1967), la lucha armada fue considerada como la única vía válida para la liberación del continente. Se puso en cuestión, entre otras cosas, el camino democrático electoral defendido por Chile. Para profundizar en este tema puede recurrirse a Marchesi (2019).

que el «pueblo cubano, que es católico, solo por el engaño podría ser conducido a un régimen comunista» (Dussel, 1986, p. 43). La palabra *engaño* fue utilizada por los detractores uruguayos para prevenir al pueblo de lo que implicaba la nueva fuerza política de izquierda.

La Revolución nacionalizó la enseñanza y desató una serie de conflictos con la Iglesia que terminaron con la expulsión de 133 sacerdotes en 1961 (Dussel, 1986, p. 43). Para Castro no surgen «problemas con la creencia católica: surgieron con las instituciones católicas, que no es lo mismo» (Betto, 1986, p. 136), lo que traslada el debate a lo terrenal, a las posiciones políticas, en especial a las jerarquías.[8]

A mediados del sesenta se dio una apertura de los espacios eclesiásticos que permitió «que Cuba estuviera presente en Medellín (1968), aunque el impacto de esta Conferencia fue en Cuba muy limitado» (Dussel, 1986, p. 43). En 1969 el episcopado cubano emitió un comunicado que condenaba el bloqueo impuesto por Estados Unidos sobre la isla, y más adelante declaró que era posible, «en la empresa del desarrollo», un trabajo común entre «las personas de buena voluntad, sean estos ateos o creyentes» (Dussel, 1986, p. 43). La reconciliación de la Revolución y al menos parte del clero latinoamericano se encuentra marcada por el encuentro entre Fidel Castro y el grupo de los ochenta, que fue el articulador del Primer Encuentro de Sacerdotes por el Socialismo en 1972. Allí expresaron su oposición a considerar la incompatibilidad entre cristianismo y socialismo (Dussel, 1986).

El artículo parroquial manifiesta que existía una intención de Castro de intervenir el continente, hecho que lo vinculaba con el contexto nacional uruguayo y con el resultado electoral de noviembre, cuando la

8 En el mismo trabajo, Castro aclara: «No hay una sola iglesia que se haya cerrado en el país […] por la actitud militante políticamente de algunos sacerdotes sobre todo de origen español, nosotros solicitamos que fuesen retirados del país […] sin embargo, se autorizó a que vinieran otros a remplazar aquellos» (Betto, 1986, p. 147).

nueva fuerza política de izquierdas fue derrotada. El articulista sostiene que el continente se encontraba amenazado por «la tiranía del marxismo internacional». El agravio se debe a que «el mandón del Caribe» habría declarado que «la VIOLENCIA es la única vía que queda en el Uruguay para conquistar el poder». Tal declaración se dio, según el boletín, porque se sintió defraudado por la derrota del FA.

Es pertinente puntualizar que desde el espectro sociopolítico de la derecha católica emanó una crítica directa a los llamados *anticomunistas tibios*, aquellos que cuestionaban el uso de la violencia política, pero que «compartían argumentos en contra de la "armónica desigualdad que deriva de la naturaleza humana" y a favor del aniquilamiento de derechos individuales mediante la expropiación o división de campos y la vorágine impositiva» (Broquetas, 2024, p. 2011).

El artículo, mirando hacia el continente y contrastándolo con el espacio nacional, se preguntaba: «¿Qué puede ofrecer un tirano a los pueblos libres de América Latina fuera de la vergonzosa esclavitud?». Lo que estaba en juego era la libertad de América Latina, amenazada por el «marxismo esclavista». Esta concepción dialoga con aquellos movimientos transnacionales, como la Liga Anticomunista o TFP, que promovieron la tesis de que la visita de Castro a Chile había sido orquestada para incidir en las elecciones en Uruguay. Así, se reafirmaron la teoría conspirativa y la influencia de los vaivenes regionales sobre el devenir nacional.

Sin embargo, a lo largo del artículo se utiliza la declaración como forma de reforzamiento del sentimiento nacional a través de afirmaciones como que «el pueblo uruguayo rechazó el cambio que quería imponerle la tiranía del marxismo internacional». Se advierte, además, que «nadie puede dudar de la infiltración castro-comunista en nuestro país», lo que demuestra que la referencia al continente tenía un objetivo

nacionalista, en tanto lo que estaba en juego era, en particular, la libertad del pueblo oriental.

La derrota del FA había permitido que aflorara «el espíritu altruista del pueblo uruguayo, que dio al mundo el espectáculo de una democracia íntegra». Entendemos que el contenido del artículo denota la centralidad del pueblo oriental en el escenario mundial, pues este enseñaba el camino que debían seguir los «pueblos libres de América Latina». Se habla constantemente del marxismo, «germen de la destrucción de los pueblos libres», del comunismo como enfermedad y de los frenos nacionales como el acontecido en las elecciones uruguayas de 1971. Se pregunta el articulista: «¿Qué esperaba el reyezuelo del Caribe que hiciésemos los orientales libres?», y se responde haciendo hincapié en su deseo de que «el pueblo cubano tenga la oportunidad —cuándo será— de elegir libremente en comicios libres y garantidos».

Lo ocurrido en las elecciones de 1971 mostraba el ADN de los uruguayos, que nacieron «para ser libres y nunca aceptarse ser esclavos de nadie y menos del comunismo». La figura de Fidel Castro como responsable de la expansión del comunismo en el continente tuvo un tratamiento particular en el marco de las elecciones de 1971: «En una caricatura de *El Diario* el personaje que interpreta a Castro avanzaba brutalmente desde territorio chileno hasta tierras uruguayas con el objetivo de "plantar escuela"» (Broquetas, 2021, p. 200), y otra imagen lo señala como financiero del FA.

El artículo no menciona los aspectos religiosos de la visita, tal vez porque ello hubiera implicado debatir la nueva interpretación de la Revolución sobre la Iglesia y la apelación de la Iglesia latinoamericana ante la situación de los pobres y el papel de algunos sacerdotes. Las omisiones y silencios acerca de algunos debates que aún en 1971 promovía la Iglesia latinoamericana son el nudo del artículo. Se observa en él un repaso claro del papel de la democracia representativa, asociada a los modelos liberales. No se

construye una mirada en clave continentalista, sino que se hace énfasis en lo nacional, en la patria chica y la defensa ante una amenaza exterior. De hecho, la parroquia parece alejarse de la idea, propia del obispado nacional, de que Uruguay ha dejado de ser una «isla feliz»; al contrario, el boletín resalta el carácter de «isla» del país, demostrado en las elecciones, y su intención de quedar afuera de la realidad latinoamericana, pero de continuar siendo, a la vez, un ejemplo para la «comunidad continental».

Tomando como referencia los dos artículos de *La Familia Parroquial* aquí presentados, es destacable la asociación entre marxismo y esclavitud, que expresa la clara preocupación por el avance del comunismo de forma tal que lo convierte en un virus o un cáncer. En cualquiera de los artículos el continentalismo queda en segundo plano; lo continental no resulta relevante ni siquiera en la consideración de una respuesta colectiva contra el marxismo, sino que siempre se apela a lo nacional, al pueblo. Tal vez en las parroquias locales se mantuviera la idea, que fue creciendo desde los años cincuenta y aceptada por la Iglesia como institución, de que el país seguía siendo una «isla autocomplacida de bienestar y cultura en una América Latina que se ve como distinta (para peor) y finalmente ajena» (Dabezies Antía, 2009, p. 133).

Dos Corsos

Como planteamos, ambos artículos carecen de miradas regionales integradoras y centran sus sentires en clave anticomunista, lo que permite realizar una lectura bajo los parámetros de dos actores: el monseñor Antonio Corso y el periodista Eduardo J. Corso, hermanos oriundos de la localidad de San Ramón, a 20 kilómetros de San Bautista.

Tomemos como disparador el debate sobre la compatibilidad o incompatibilidad del catolicismo y el marxismo que se encuentra de fondo en ambos artículos de *La Familia Parroquial*. La inexistencia de tal

incompatibilidad proyectaba la posibilidad del camino al continentalismo, que tenía sus bases teológicas en la renovación. Eduardo J. Corso (1971) entendía que la juventud uruguaya se encontraba «extraviada» y que este extravío era «la primera cosecha de los sacerdotes que descubrieron a la Iglesia con el Concilio Vaticano II, al que le imputan lo que no dijo. Han prendido en la mente de nuestra juventud la amargura de una frustración personal» (p. 70). En su discurso se observa lo que son claramente los efectos de la interpretación de un sector del sacerdocio de aquellas directrices del CELAM —¿el sacerdocio que Barbieri buscó formar con tanto esfuerzo?—.

El monseñor Corso, que en 1964 fue nombrado administrador apostólico de la Sede Plena de Montevideo, afirmó que «solamente tememos la anarquía y la demagogia de los que enarbolan banderas que se autodefinen renovadoras y están viciadas por la rebeldía. Estamos convencidos de que cuanto se haga bajo el signo de la desobediencia desune y destruye» (Corso, como se cita en Dabezies Antía, 2009, pp. 119-120). En el marco del Concilio Vaticano II y del CELAM, construyó una postura de «tajante oposición a todos quienes para él encarnaban la infiltración de las ideas marxistas en la Iglesia y el país. Esto se acentuó particularmente con los sacerdotes […] que estaban a favor de la renovación conciliar» (Dabezies Antía, 2009, p. 121). «Infiltración» que el medio de prensa parroquial atribuye a Castro y acerca de la cual años antes el monseñor Corso informaba por el *Boletín Eclesiástico* de la curia, en el que se prohibieron las lecturas marxistas y de la revista católica internacional de la que se nutría el sacerdocio al que en los cincuenta fuera enviado por Barbieri a formarse (Martínez, 1992).

Varios sacerdotes expresaron su entusiasmo y emprendieron un accionar dirigido a la renovación. También existieron, a fines de los sesenta, ejemplos de curas que se incorporaron a la lucha armada. Uno de ellos

fue el cura Zaffaroni, quien en un programa televisivo «se definió como revolucionario y como tal defendió el derecho de los cristianos a empuñar las armas» (Broquetas, 2024, p. 191). La derecha católica reaccionó desde varios lugares, e incluso el gobierno acusó a Zaffaroni de estar «atentando contra la Constitución». Una de las voces que se alzó fue la de Antonio Corso, quien sostuvo que «en la Iglesia no hay dos líneas, o se está con ella o se está contra ella» (Broquetas, 2024, p. 192).

Los hermanos Corso sostuvieron una lucha contra la renovación y, en el plano electoral, intentaron impedir que el católico votara al FA. Para el obispo, los potenciales votantes católicos del FA «transitaban por un fuerte rebrote de la "herejía modernista"» (Broquetas, 2024, p. 208).

La urna en la cruz

Las elecciones de noviembre de 1971 se abordaron en otros tres boletines. En la publicación que datamos de septiembre-octubre de ese mismo año, hay una breve reflexión bajo el título «Ama a tu Patria», en la que se analiza la situación del país diciendo que había que «afrontar serios problemas de orden interno y sobre todo externos» y expresando la necesidad de «cambios importantes, pero dentro de ciertos límites, sin perder la libertad y la orientalidad», ya que existían personas que querían «otra cosa, pero el Uruguay es nuestro y nosotros debemos defenderlo». El mensaje finaliza con la advertencia de que esos «otros preparan la esclavitud. No lo permitiremos. En la tierra de Artigas "nadie nacerá esclavo"».

El lenguaje utilizado en los artículos sobre Castro y la prensa chilena resulta muy condescendiente. Los autores se dirigían a un pueblo que amaba la libertad y la democracia con la idea de un enemigo externo que esclavizaba y que ahora actuaba en el plano nacional; este era el fundamento para detener el peligro marxista.

Broquetas (2021) señala que se trabajó en «reforzar el imaginario de una comunidad nacional aglutinada en torno al objetivo común de frenar a un supuesto enemigo acechante. Prueba de ello fue el uso reiterado del "No pasarán"» (p. 201). Las líneas de los boletines dan cuenta de esa imagen, de la necesidad de impedirle el paso al comunismo.

A una semana de las elecciones, bajo el título «SOMOS ORIENTALES LIBRES», Páez, el párroco de San Bautista, reflexionaba en el boletín sobre la importancia del ejercicio ciudadano para dirigir los destinos de la patria o la nación. Afirmaba que «a nadie le tengo prometido el voto sino a mi patria» y advertía que «si de veras amamos la libertad, demostrémoslo. Hay un solo camino que no tenemos derecho a elegir: el de la ESCLAVITUD del frente comunista». Se puede observar la similitud con la opinión de Eduardo J. Corso (1971) en su interpretación de la *Octogesima adveniens*, que sostenía que el marxismo conducía a la «violencia y totalitarismo», por lo que «la adhesión del cristiano a la ideología marxista está vedada» (p. 30). Al igual que Páez, el periodista sostenía que el cristiano no tiene «ningún tipo de inhibición en la militancia de los partidos tradicionales» (Corso, 1971, p. 27).

Es firme el párroco al solicitar que no se entregue el voto a «manos de uruguayos irresponsables vendidos al colonialismo comunista internacional y extranjero». Una vez más, los proyectos locales y las demandas de la derecha nacional se asocian al devenir regional. «¿Existe un colonialismo "americano"?», se preguntaba Páez, y sugería al final que fueran respetados «los propios correligionarios y […] los que militan en otros sectores políticos. Todos somos hermanos y queremos la grandeza del Uruguay». Su reflexión finaliza recordando el «mensaje sagrado de nuestro himno nacional: "Orientales, la patria o la tumba"». No parece observarse una línea de fundamentación en aras de la unidad latinoamericana, continentalista; se resalta, en cambio, la idea de la nación y

la patria contra un enemigo que es americano, de práctica colonialista y de ideología comunista. Es contundente el cura Páez en advertir a los católicos de la incompatibilidad entre ser cristiano y votar al FA.

El planteo del párroco local está en sintonía con la demanda que el monseñor Corso le hizo a la CEU cuando «exig[ió] una y otra vez que se t[uviera] en cuenta el "pedido firmado por casi tres mil personas" solicitando un pronunciamiento condenatorio a la posibilidad de "votar con el marxismo"» (Dabezies Antía, 2009, p. 236). Si bien Dabezies Antía (2009) sostiene que la mayoría de los obispos opinaban en general favorablemente respecto al documento de 1971 elaborado por el obispo Baccino que recogía la libertad del creyente en cuestiones electorales, el hecho es que «Corso hace saber que no firmará ese texto si no hay rechazo del marxismo» (p. 236), con lo que se extendieron el debate y las diferencias.

Totalitarismo en el este

En la misma edición de septiembre-octubre de 1971 se incluye un artículo que aborda la situación del cardenal José Mindszenty, obispo de Hungría «encarcelado por los comunistas en 1949» y liberado en 1956. Sin embargo, dada la intervención de la Unión Soviética en aquel país ese año, el cardenal se exilió hasta 1971 en la embajada de Estados Unidos en Budapest. Las primeras líneas del artículo cobran sentido en tanto denuncia, con cierta actualidad, la situación de un prelado que la magia del articulista trae al plano nacional cuando relaciona el gobierno de Hungría con las proyecciones de gobierno que «quiere el Frente Amplio para el Uruguay». Finaliza la crónica sobre el obispo húngaro con la afirmación de que «no seamos estúpidos, seamos responsables».

Este cuestionamiento a los regímenes de la Europa del Este fue una línea de trabajo de larga data del monseñor Corso, que llegó a concretar por la principal avenida de Montevideo una «*via crucis* por la Iglesia del

Silencio» en 1961 como forma de solidaridad con los «hermanos que no pueden manifestar libremente su fe» (Martínez, 1992, p. 29) en el este europeo. Las referencias a países que se transformaban en «infiernos temidos» y a los países del bloque socialista europeo fueron un arma utilizada por la derecha que se propagandeó desde las páginas de varios diarios. Imágenes «bajo el *leitmotiv* "Alerta uruguayos"» dieron cuenta, semanas antes de las elecciones, del peligro del totalitarismo comunista al que conducía el voto al Frente Amplio (Broquetas, 2021, p. 197).[9]

No pasaron...

La línea editorial parroquial confluye con la derecha nacional en la retórica de impedir el paso al comunismo (Broquetas, 2021). En diciembre de 1971 se publicó, a cargo del párroco Páez, un artículo titulado «El pueblo eligió la libertad». El resultado electoral había permitido la abolición, «para siempre, [de] los viles propósitos del COLONIALISMO MARXISTA LATINOAMERICANO». La patria supo defenderse del «avance marxista», pero recuerda el párroco que, de haber triunfado el FA, Uruguay habría sido el segundo país del continente al que el marxismo «llegaría al poder por vías legales», «por el libre sufragio». Tal acotación vuelve sobre los pasos del continente con una clara referencia a la Unión Popular en Chile. Pero Uruguay no es Latinoamérica, y «el PUEBLO ORIENTAL rugió y consolidó la LIBERTAD SOBERANA».

En las siguientes líneas sigue abordándose la situación uruguaya. Para el cura, «nadie patea en el clavo a no ser el PDC». Tal comentario se asemeja a la opinión de Eduardo J. Corso (1971) cuando afirmaba, previo a las elecciones, que «hay fuerzas cristianas —y por su propia iniciativa,

9 En el boletín de noviembre de 1971 se da cuenta de las misas para ese mes. Una de ellas, denominada Comunión General Rogando por la Patria, coincidía con el acto eleccionario. El 26 de noviembre de 1971 se publicó en el diario *El País* un mensaje del monseñor Corso, que convocaba a «impedir el triunfo de la Revolución Marxista».

caso único en el mundo— que viajan en el mismo furgón con todos los marxistas que actúan en el país» (p. 3).

Páez continuó las críticas a los católicos agrupados en el PDC porque, aunque no se definían marxistas, se subían al «carrefour compañero de la esclavitud»; solo basta con leer «*Flecha* y confirmará nuestra afirmación».[10] Para el cura, «el marxismo se casa con cualquiera, también con el clero y hasta con la Iglesia». Esta reflexión acerca del marxismo y la religión quedó consolidada con una nueva y básica comparación con la situación de Chile al afirmarse que «los cabecillas extranjeros esperan ansiosos allende de los Andes» el resultado electoral. El carácter nacional-patriótico se mantiene en la fundamentación, en esa lucha contra una posible dominación. Se recuerda que «los orientales conquistamos la libertad una sola vez y está en forma indeclinable», y es bajo una nueva praxis democrática que se desarrollarán «los destinos del Pueblo Oriental».

El continentalismo está solo bajo el manto del peligro que constituyen las «tragedias "bárbaras" latinoamericanas», ejemplos de los que hay que caminar en sentido opuesto. Se incluía en el relato del párroco Páez la afirmación de que la libertad es consagrada por los propios orientales y no por «los extranjeros, sean del norte o del este» —podemos inferir que la referencia a extranjeros del norte está dirigida a Estados Unidos, y la referencia a los del este, a la Unión Soviética—. Esta declaración tiene un tinte integrista, de rechazo al liberalismo y al comunismo, por lo que estamos frente a una mirada similar a la del referente laico de la zona, que ponía de relieve la necesidad de evitar caer en «el peligro de los particularismos egoístas (ideología liberal) y de los totalitarismos opresores (ideología marxista)» (Corso, 1971, p. 22).

10 Se refiere al órgano de prensa del PDC, dirigido por Juan Pablo Terra, que realizó publicaciones semanales entre 1969 y 1973.

Es posible ver que los resultados electorales no alejaron el peligro y que hay un claro llamado de Páez a que el «clero, sacerdotes y obispos depongan su indigna actitud marxista». Tal convocatoria dirigida a los clérigos puede ser un resabio de aquella actitud que desde fines de los sesenta asumieron algunos obispos. Su postura se resume en la declaración de 1968, en la puesta en práctica de la «Pastoral de Conjunto, [donde] Parteli y Baccino […] buscaron una mayor participación definida a partir de la realidad sociopolítica» (Barrales Palacio & Iglesias Schneider, 2021, p. 72). Esta orientación se hizo pública en diversos momentos, por ejemplo, cuando en la conferencia de prensa de la CEU esta presentaba y hacía suyos los documentos de Medellín, el monseñor Rubio sostuvo que «por más que algunos lo reclamen, no nos vamos a quedar en la sacristía» (Dabezies Antía, 2009, p. 201). A esto debemos sumarle que en los inicios de los setenta fue confirmándose la presencia de un clero que accionaba en los grupos guerrilleros, como el mencionado caso de Zaffaroni.

Aquella observación de Páez es una condena a esos obispos. Comulga con la mirada de Eduardo J. Corso (1971) cuando afirma que «es deseable que aquellos sacerdotes que perdieron el rumbo se reduzcan al estado laical» porque prefiere «un Pueblo de Dios con pocos sacerdotes, pero que sean luminaria en la noche de nuestro éxodo» (p. 51). Obsérvese la referencia a la noche como símbolo de la oscuridad que vienen trayendo aquellos sacerdotes que hicieron suyos los dictados de Medellín y que generarían «nuestro éxodo», símbolo religioso, pero con connotación nacional si se lo vincula al proceso independentista del siglo XIX.

La línea editorial se mantiene en las publicaciones siguientes. En el artículo titulado «CAEN MÁS INOCENTES»[11] se condena el asesinato de cuatro militares «en cumplimiento del deber» a manos de un comando del

11 Si bien el artículo fue proporcionado en formato papel e incluido en la edición del 5 de septiembre de 1971, dado el hecho que aborda, debe pertenecer a una publicación posterior al 18 de mayo de 1972.

Movimiento de Liberación Nacional-Tupamaros (MLN-T) el 18 de mayo de 1972. Los responsables del acto son calificados como «homicidas» de «mente extraviada y odio en el corazón», responsables de querer «destruir las instituciones democráticas». Aquellos hombres han muerto intentando garantizarnos a «nosotros» caminar «bajo la libertad y la democracia», y ellos eran «ejemplo de los verdaderos orientales».

Según Dabezies Antía (2009), la violencia social y política fue una preocupación constante del obispado nacional. Las declaraciones en torno a esta problemática resaltaron la crisis moral y social sin desconocer el factor económico, y la CEU rechazó el uso de la violencia «como camino tanto de conservación del orden como de transformación social» promoviendo «el diálogo, el perdón mutuo» y eliminando «la intolerancia y el espíritu de partido» (p. 217).

Algunas de las reflexiones y acciones[12] de la jerarquía eclesiástica le permitieron sostener a la derecha católica que sus miembros «no solo no condenaban la guerrilla, sino que obstaculizaban la lucha antisubversiva» (Broquetas, 2024, p. 212). El cura de San Bautista defendió esta idea cuando instó a los clérigos a deponer «su indigna actitud marxista». La democracia y libertad son asociadas al destino manifiesto del pueblo oriental, que es defenderlas de un enemigo interno que comulga con la amenaza exterior, con la ideología marxista, que esclaviza y es violenta en sus propósitos.

El mismo artículo contiene una referencia a la conmemoración de la Batalla de las Piedras.[13] El hermano Pablo afirmaba que tal batalla «marcó el destino de la Patria de una vez para siempre». Sobre Artigas sostiene que «nunca asesinó ni mandó asesinar a nadie»; sugiere que deben aprender

12 Por ejemplo, la presencia del monseñor Parteli en el velatorio de los ocho comunistas asesinados en abril de 1972.

13 Dicha batalla, que se produjo el 18 de mayo de 1811, supuso el primer triunfo militar de los orientales, dirigidos por José Artigas contra el imperio español en el territorio oriental.

«de él los que hoy lo invocan —mancillando su memoria— para asesinar y destruir a los orientales libres». El artículo parroquial objeta la vía armada y resalta la gesta artiguista afirmando que aquella fue «una prueba fehaciente de una auténtica revolución: ¡NO LO OLVIDEN LOS CRIMINALES DE HOY!».

Los movimientos de aquel entonces que tomaban la figura de Artigas lo empañaban «con revoluciones falseadas y con vergonzosos crímenes a mano armada».[14] El artículo toma el pasado libertador y lo asocia al surgimiento de la patria chica para anular, enjuiciar y condenar los movimientos guerrilleros contemporáneos que apelaban a una patria grande. En esta misma línea, los artículos que abordan el continente buscaban realzar el sentimiento patriótico, el pasado democrático característico de Uruguay y la idea de la defensa de la patria contra un enemigo extranjero, que en ocasiones es identificado con América y asociado a la renovación cristiana.

Algunas apreciaciones

Hemos visto cómo la parroquia de una de las localidades canarias sintetizaba en sus boletines las impresiones y reflexiones programáticas de lo que podemos denominar el complejo pensamiento y accionar conservador-integrista-derechista (con todas las salvedades y explicaciones que los términos requieren). Para Dabezies Antía (2009), las corrientes que se oponían a los cambios renovadores eran «realmente poc[a]s, aunque algun[a]s de ell[a]s se h[icier]an sentir porque dispon[ía]n de esos medios que la derecha, católica o no, pon[ía] a su disposición» (p. 220).

Si bien los boletines contienen información social y deportiva que podía convertirlos en atractivos para la comunidad, es difícil medir su

14 La bandera del MLN-T es la artiguista, hecho que aclara el porqué de la alusión a la Batalla de las Piedras en el artículo sobre el asesinato de los cuatro militares y el devenir de la organización guerrillera.

influencia. Lo que parece evidente es que esa minoría que ostentaba el poder de los medios de derecha tenía agentes con capacidad de difundir sus ideas en los territorios. Es visible que los temas, las propuestas y concepciones de los boletines de San Bautista dialogan estrechamente con lo publicado en los medios de prensa de alcance nacional y con lo expresado por dos referentes con presencia regional como los hermanos Corso.

Los boletines muestran que la idea de «la nueva Iglesia» quedó encapsulada en la jerarquía eclesiástica uruguaya. Algunas definiciones y debates que cruzaron al catolicismo en Latinoamérica no prendieron territorialmente. Las preocupaciones de la parroquia estaban determinadas por lo nacional; es probable que la idea de una Iglesia de cara a los pobres implicara que las parroquias cedieran espacios no solo religiosos, sino sociales, políticos y económicos a nuevos protagonistas de la fe. Ello no quiere decir que la derecha católica nacional no mantuviera discursos y preocupaciones de carácter internacional ni que no contara con organizaciones transnacionales. Al decir de Methol Ferré (1969-b), la propia Iglesia es una organización mundial que se preocupa por el mundo.

Los nuevos protagonistas, los pobres que la Iglesia «promovía», fueron asociados al marxismo internacional, por lo que las cuestiones latinoamericanas debieron pasar a un segundo plano cuando no fuera necesario combatirlas o ponerlas de ejemplo porque ponían en riesgo a la patria, la patria chica. El neutralismo que sugiere Methol Ferré (1967) como paradigma de las relaciones con el continente y que Uruguay defendió desde su origen pudo influir en que las expresiones hacia el continente y sus proyecciones integradoras fueran limitadas, como las de la CEU, o combatidas por el complejo conservador-integrista-derechista que las vinculó al comunismo.

Dicho neutralismo quedó señalado, de alguna manera, cuando los hermanos Corso apelaron y defendieron la tesis de que los católicos

«de bien» no podían expresarse políticamente, aunque esa idea tuvo su viraje cerca de las elecciones nacionales cuando se expresó de forma explícita que no debía votarse al FA. Los boletines presentan una mirada conservadora que anhela la autocomplacencia de que Uruguay siguiera siendo la Suiza de América. Cualquier mirada que cruce la frontera puede llevar a *latinoamericanizarse*, y ello basado en la

> mentalidad uruguaya, que tanto se resistió a aceptar que aquel país idealizado y «excepcional» estaba realmente en una honda crisis. En este sentido, el pensamiento de los obispos es bastante homogéneo con la manera de pensar y sentir de grandes sectores del pueblo uruguayo. Deudor igualmente, como ya lo dije, de la versión que en América Latina se ha considerado más «europea» del espíritu conciliar (Dabezies Antía, 2009, p. 162).

En los boletines vemos la búsqueda del orden y los llamados a la democracia contra la desestabilización marxista. Adoptando esta misma postura el monseñor Corso planteó y predicó desde la administración apostólica que los sacerdotes no podían expresarse en periódicos o revistas sin la debida autorización, o que se refirió a los movimientos juveniles-estudiantiles de la Acción Católica,[15] que se encontraban en un «estado anárquico». Responsabilizó de ello a la jerarquía eclesiástica.

Una vez más los boletines dan señales de comulgar con esas ideas: en un escueto mensaje, la redacción *La Familia Parroquial* saluda «por [las] bodas de plata sacerdotales del Sr. Obispo de Canelones». Nótese que no se nombra a la autoridad máxima inmediata de la parroquia, que era Orestes Santiago Nuti (obispo de Canelones entre 1962 y 1994), y el saludo se efectúa «por encima de todas las divergencias». Nuti integró el grupo cercano a Parteli y se ubicó entre los que pedían por la apertura de la Iglesia.

15 Recordemos que muchos de los enviados por Barbieri para formarse en Roma se insertaron a su regreso como asesores de estos movimientos. Muchos serían cesados por el monseñor Corso tras la Sonada del Solís de 1965 (Martínez, 1992, p. 34).

Entonces, considerar la teología de la liberación como «aliada del comunismo y promotora de una supuesta anarquía eclesial» (Barriales Palacio & Iglesias Schneider, 2021, p. 163) fue el esquema de pensamiento y de prédica del monseñor Corso y la línea editorial de los boletines. La Iglesia uruguaya, impulsada por el Concilio Vaticano II e inserta en el contexto de su propia tradición, pretendió asumir un papel que implicó «romper su aislamiento por medio de una inserción comprometidamente crítica y por tanto persistentemente autónoma del poder» (Dabezies Antía, 2009, p. 114). Pero ¿qué alcance tuvo esa ruptura? Podemos pensar que la muestra parcial de los boletines construye una línea que no apuesta al continentalismo o a la patria grande; tal proyecto no fue tomado ni aprehendido por la comunidad local.

Otro escueto mensaje en uno de los boletines, que agradece a los «católicos alemanes» por su apoyo económico por «expresa solicitud del párroco», nos permitirá seguir pensando en las redes y agencias en espacios locales que combatían la renovación. Según Dussel (1992), de los teólogos alemanes —entre los que se destacó «el obispo Hengsbach, de Essen» (p. 383)— provino un trabajo de oposición a la teología de la liberación.

El mantener el orden pluralista del Estado laico habilitó la difusión de ideas integristas que combatieron aquellas que pudieran ampliar la base de feligreses en la concreción de la patria grande. Pensamos que el continentalismo requiere de la inclinación hacia una identidad latinoamericana, y que ella «solo llega a ser un asunto importante cuando está en crisis, cuando algo que se ha asumido como fijo, coherente y estable es desplazado por la experiencia de la duda y la incertidumbre» (Larraín, 1994, p. 43).

Es perfectamente apreciable que, en las décadas del sesenta y setenta, Latinoamérica en general y Uruguay en particular debatieron en el marco

de una honda crisis en la que la identidad o identidades se enjuiciaron. Esta discusión cruzó fronteras urbanas y promovió discursos antagónicos, identidades que circundaban presente y pasado, miedos y revoluciones. Puede reflexionarse que el temor y la incertidumbre que la teología de la liberación generó en sectores religiosos católicos se encauzó en el aglutinamiento militante del amplio espectro de las derechas católicas, que tuvo su expresión territorial en el boletín *La Familia Parroquial*. La renovación y la reacción que suscitó fueron manifestaciones antagónicas de la búsqueda de reforzar la identidad nacional del pueblo oriental.

Referencias

Adrover Orellano, F. (2021). El debilitamiento de la barrera espiritual frente al comunismo: la Iglesia católica y la infiltración de los «curas rojos». En M. Broquetas (Coord.), *Historia visual del anticomunismo en Uruguay (1947-1985)* (pp. 232-250). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

Barrales Palacio, D., & Iglesias Schneider, N. (2021). *¿De qué lado está Cristo? Religión y política en el Uruguay de la Guerra Fría*. Fin de Siglo.

Betto, F. (1986). *Fidel Castro y la religión: conversaciones con Frei Betto*. Legasa.

Broquetas, M. (2021). El embate anticomunista de 1971: la campaña contra el Frente Amplio. En *Historia visual del anticomunismo en Uruguay (1947-1985)* (pp. 187-209). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

Broquetas, M. (2024). Los frenos a la Iglesia progresista. En *Ganar la guerra: cultura, sociedad y política en el Uruguay autoritario. 1967-1973* (pp. 181-216). Ediciones de la Banda Oriental.

Bucheli, G. (2019). *O se está con la patria o se está contra ella: una historia de la Juventud Uruguaya de Pie*. Fin de Siglo.

Bucheli, G. (2022). La Juventud Uruguaya de Pie: la derecha nacionalista y católica en los umbrales del golpe de Estado de 1973. En M. Broquetas y G. Caetano (Coords.), *Historia de los conservadores y las derechas en Uruguay: Guerra Fría, reacción y dictadura* (Vol. 2) (pp. 189-204). Ediciones de la Banda Oriental.

Corso, E. J. (1971). *El cristianismo y el Frente Amplio*. Barreiro y Ramos.

Dabezies Antía, P. (2009). *No se amolden al tiempo presente: las relaciones Iglesia-sociedad en los documentos de la Conferencia Episcopal del Uruguay (1965-1985)*. Observatorio del Sur; Facultad de Teología Monseñor Mariano Soler. https://www.obsur.org.uy/acervo-documental/

Dussel, E. (1983). Historia de la Iglesia en América Latina: una interpretación. *Revista de História*, (115), 61-87. https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v0i115p61-87

Dussel, E. (1986). Renovación de la Iglesia bajo el signo de Medellín (1959-1972). En *Los últimos 50 años (1930-1985) en la historia de la Iglesia en América Latina* (pp. 35-61). Indo-American Press Service. https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/40.Ultimos_50a.pdf

Dussel, E. (1992). La Iglesia ante la liberación latinoamericana (1962-1972). En *Historia de la Iglesia en América Latina. Medio milenio de coloniaje y liberación (1492-1992)* (pp. 198-374). Mundo Negro; Esquina Misional. https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/2.Historia_de_la_iglesia.pdf

Esquivel, J. C. (2000). *Iglesia católica, política y sociedad: un estudio de las relaciones entre la élite eclesiástica argentina, el Estado y la sociedad en perspectiva histórica* [Informe final del concurso «Democracia, derechos sociales y equidad; y Estado, política y conflictos sociales»]. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/11168

Larraín, J. (1994). La identidad latinoamericana: teoría e historia. *Estudios Públicos*, *55*, 31-64. https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/1247/2079

Marchesi, A. (2019). *Hacer la revolución: guerrillas latinoamericanas, de los años setenta a la caída del Muro*. Siglo XXI.

Martínez, A. (1992). *La renovación conciliar en Montevideo: impulsos y resistencias*. Observatorio del Sur.

Methol Ferré, A. (1967). *El Uruguay como problema*. Diálogo.

Methol Ferré, A. (1969-a). Para una comprensión de la DC. *Víspera*, *3*(11), 42-49. https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/6129

Methol Ferré, A. (1969-b). Iglesia y sociedad opulenta. Una crítica a Suenens desde América Latina. *Víspera*, *3*(12), 2-24. https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/38849

Rivarola Puntigliano. A. (2019). *The Geopolitics of the Catholic Church in Latin America: Territory, Politics, Governance*, *9*(3), 455-470. https://doi.org/10.1080/21622671.2019.1687326

«Esto es un feudo»

El uso del pizarrón en clase de historia

Marina Devoto[1]
Silvana Pera Rodríguez[2]

Resumen

En este artículo se enuncian algunos cuidados básicos que deben tenerse en cuenta respecto al uso del pizarrón al momento de proyectar o sostener acciones de enseñanza. También realizamos un recorrido por las diferentes formas de concebir al pizarrón dentro del aula, ya sea como recurso didáctico, como registro, como soporte o como dispositivo disciplinario. Finalmente, intentamos visibilizar y reconocer los diferentes usos y roles que el pizarrón y el registro cumplen tanto en nuestro guion de clase como en las intenciones y en la sucesión de acciones de enseñanza. Nuestro objetivo es ofrecer categorías analíticas que permitan identificar el cómo, el por qué y el para qué de su presencia en una situación de enseñanza.

Palabras clave: didáctica – pizarrón – dispositivo disciplinario – recurso didáctico

1 Marina Devoto es profesora de Historia por el Instituto de Profesores Artigas (IPA), magíster en Didáctica de la Historia por la Universidad del Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH) y doctoranda en Educación por la Universidad Nacional de la Plata (UNLP, cohorte 2023). Se desempeña como docente de historia efectiva en Educación Media (grado 6); como docente efectiva en la sección Historiología (subsección Filosofía de la Historia) del departamento de Historia del Consejo de Formación en Educación (CFE), y como docente interina en la sección Didáctica de la Historia del departamento de Historia del CFE.

2 Silvana Pera Rodríguez es profesora de Historia por el IPA, magíster en Estudios Latinoamericanos Contemporáneos por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar), doctoranda en Educación por la Universidad Nacional de Rosario (UNR, cohorte 2022), y cuenta con un posgrado en Historia Económica por la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Udelar. Se desempeña como docente de historia efectiva en Educación Media (grado 7); como docente efectiva en las secciones Historia Uruguaya y Americana (subsección Historia Americana) e Historia Universal (subsección Prehistoria e Historia Antigua) del departamento de Historia del CFE, y como docente interina en la sección Didáctica de la Historia del departamento de Historia del CFE.

DOI: 10.56149/3046-420x.2025.01.02

“This is a Feud”: The Use of the Chalkboard in History Class

by Marina Devoto & Silvana Pera Rodríguez

Abstract

This article states some basic precautions that should be taken into account regarding the use of the chalkboard when planning or carrying out teaching activities. We also trace the different ways of conceiving the chalkboard within the classroom, whether as a teaching resource, as a record, as a support, or as a disciplinary device. Finally, we try to make visible and acknowledge the different uses and roles the chalkboard and the record fulfil both in our lesson plan and in the intentions and succession of teaching actions. Our objective is to offer analytical categories allowing for the identification of the how, the why, and the what for of its presence in a teaching situation.

Keywords: didactics – chalkboard – disciplinary device – teaching resource

Introducción

Las autoras de este artículo nos desempeñamos como profesoras en centros de formación docente y tenemos a cargo un curso de Didáctica de la Historia. Desde él promovemos la lectura de diversos textos que pueden ofrecer a los estudiantes practicantes insumos, desde diferentes perspectivas, para pensar el ingreso de los recursos didácticos al aula en tres claves: cómo dialoga el recurso con las intenciones de enseñanza, cómo será usado en una acción de enseñanza y para qué. En la fase del diseño de la clase a dictar se elabora un proyecto de enseñanza que incluye referencias a los recursos didácticos que van a emplearse. Estos cumplirán un rol concreto del que es importante ser consciente y para cuyo abordaje es necesario contar con herramientas analíticas.

En los diversos proyectos de enseñanza de la historia que acompañamos y evaluamos, la elaboración de un registro en el pizarrón aparece de forma reiterada y con cierta relevancia entre las acciones de enseñanza. Sin embargo, no hemos encontrado muchos textos que ayuden a reflexionar sobre el uso, la construcción y el lugar que el pizarrón ocupa en nuestras clases. Gran parte de la producción sobre este tema está orientada hacia la enseñanza primaria y realiza abordajes muy esquemáticos, descriptivos y básicos. El presente artículo se propone, por un lado, evidenciar, describir y validar los diferentes usos que hacemos del pizarrón; por otro, pretende ser un insumo para promover y alimentar la necesaria reflexión sobre el uso del pizarrón en la enseñanza secundaria de corte disciplinar, específicamente, en la enseñanza de la historia.

Entre la esencia y el decorado: ¿un recurso didáctico?

Una rápida búsqueda de imágenes en la web a partir de términos como *educación*, *docente*, *aula* y *enseñanza* nos devuelve repetidamente un pizarrón. En algunas imágenes ni siquiera aparecen personas, pero el pizarrón está siempre ahí. Incluso los íconos de las plataformas virtuales de enseñanza remiten a él. Su reiterada presencia parece sugerir que no es parte de un decorado o de una escenografía relacionada con la acción de enseñar, sino que se trata de un componente vinculado a la esencia de esa actividad.

Sin embargo, cuando recibimos proyectos de enseñanza elaborados por los estudiantes practicantes, el pizarrón parece el convidado de piedra. Todos los otros recursos didácticos vienen acompañados de una descripción y una fundamentación para su uso; así se incorporan al proyecto mapas, fotografías, canciones, audiovisuales, caricaturas, documentos, textos historiográficos y testimonios. Pero el pizarrón casi no se nombra, apenas se describe, y mucho menos es fundamentado su uso. Como máximo aparece una proyección de lo que se supone que quedará registrado en él una vez finalizada la clase.

Nos preguntamos por qué sobrevuela la idea de que todo es plausible de ser descrito, analizado y fundamentado, excepto el pizarrón. Quizá sea percibido como un elemento más del mobiliario del aula, y así como no es necesario presentar ni fundamentar cómo vamos a disponer del escritorio o de la silla, tampoco del pizarrón, porque no es algo que traemos al salón, sino que es algo que está. Otra explicación podría ser que se sienta demasiado propio, que el pizarrón sea tan nuestro, tan característico de nuestra profesión que su presencia lo vuelve imperceptible. Chartier y Brito (2024) retoman a Foucault para recordar que muchas veces los dispositivos que tienen éxito se confunden tan bien con el paisaje que se vuelven invisibles.

Una tercera explicación podría venir de cómo hemos configurado la idea de *recurso didáctico* a partir de los ejemplos que bajo ese concepto aparecen en los textos que consultamos. Suele ocurrir que aquello que se menciona como ejemplo termina constituyendo la categoría. Si en el capítulo sobre recursos didácticos de la bibliografía vinculada a la enseñanza se incluyen, de forma reiterada, observaciones sobre cómo trabajar un texto, una imagen, un mapa y un audiovisual, esos ejemplos se vuelven los recursos didácticos por excelencia. No es extraño que solo ellos aparezcan presentados, descritos y fundamentados en los proyectos de enseñanza.

Finalmente, quizá nuestra idea de lo que constituye un objeto didáctico se vincule también con su lugar de origen. Las imágenes, mapas, textos o audiovisuales son seleccionados, tomados y traídos al aula desde un espacio que está fuera de ella. A su vez, todos son elaborados antes de la clase, ya sea por quien la está dictando o por otra persona. A diferencia de ellos, el pizarrón está en el salón y se construye y utiliza en tiempo real durante la acción de enseñanza. Esta característica lo convierte en una herramienta dinámica y co-construida[3] entre docente y estudiantes, por lo que tal vez cueste incluirlo bajo el título *recursos didácticos* en igualdad de condiciones con el resto.

Los proyectos de enseñanza cuya elaboración acompañamos en el curso de Didáctica de la Historia incluyen un guion, por eso nos referimos a ellos como *proyecto-guion* (Zavala, 2012). Es en ese documento donde se explicita lo que se proyecta hacer en el futuro: qué acciones se tomarán, qué se dirá, preguntará, registrará, mostrará, repartirá, indicará, etc. Como en un guion de teatro con su parlamento, se describe qué se piensa enunciar y cuándo. A su vez, a modo de las didascalias propias de todo

3 En algunos textos esta característica aparece referida como *emergente*, porque los diferentes aspectos a registrar a la vista de los estudiantes emergen a medida que el docente expone (López *et al.*, 2012; Torres, 2018).

texto teatral, se incluyen acotaciones sobre qué acciones acompañan esos enunciados en el instante en que suceden. Sugerimos a los estudiantes que incluyan en el guion cada momento en que se producirá una intervención sobre el pizarrón, porque hay partes de la clase en las que el registro va apareciendo, va tomando forma y manifestándose ante la vista de todos.

A su vez, solicitamos que se explicite cómo creen que quedará el registro una vez que esté completo. Esta construcción imaginada, a diferencia de los otros recursos, puede devenir en una forma diferente a la proyectada por diversos motivos (porque el pizarrón es muy grande, muy chico o está roto; por la dinámica de participación de los estudiantes; por tratar de hacerlo de memoria, sin mirar los apuntes, etc.). En este sentido, la forma y el contenido que efectivamente tendrá el registro del pizarrón están mucho más cargados de incertidumbre que cualquiera de los recursos didácticos que el docente haya seleccionado previamente para traer a la clase. Esta también puede ser una razón que explique por qué es difícil ver el pizarrón como un recurso didáctico. Pero todas estas no son más que hipótesis.

Según la caracterización que aparece en diversos textos de enseñanza (Camilloni *et al*., 2007; Díaz Lucea, 1996), los recursos didácticos son todos aquellos elementos que el docente utiliza como soporte, complemento o ayuda para su tarea. Partiendo de esta idea, el pizarrón —y lo que suceda en él— tiene que ser concebido como un recurso didáctico, por lo tanto, debe ser presentado, explicado y fundamentado dentro de un proyecto de enseñanza. Si nuestras hipótesis anteriores son válidas y el pizarrón no es visto como un recurso didáctico, corresponde preguntarse ¿dentro de qué otra categoría es concebido? Aparece en la respuesta de los estudiantes practicantes la percepción del pizarrón como *registro*, como un espacio expandido del registro individual en el cuaderno. A veces es incluso presentado como una especie de cuaderno colectivo, de registro cooperativo.

Lo interesante de esta respuesta es ver cómo esta percepción particular del pizarrón como registro lo mueve simbólicamente de lugar en el espectro de los componentes que deben aparecer en el proyecto-guion. En el documento en el que se asienta la proyección anticipada de la clase a dar se enuncian, describen y argumentan aquellos elementos que el docente ha elegido para que formen parte de su acción de enseñanza (intenciones, recursos, preguntas, etc.). Existe la conciencia de que en esa instancia de aula hay componentes que no pueden predecirse porque dependerán de ese momento único y situado que es la clase real. No se puede predecir si ese día el grupo estará atento o distraído, interesado o aburrido, conversador o silencioso. Al percibir el pizarrón como registro, se lo mueve al espacio de lo que no se puede predecir. Esto le da un valor diferente al del recurso didáctico y anula la necesidad de incorporarlo al proyecto de enseñanza de forma consciente, fundamentada y reflexiva, como sí sucede con los demás componentes y con las decisiones que tomamos para nuestras clases.

La percepción del pizarrón como registro puede incluso ser alimentada por relatos que aparecen en algunas producciones en las que se diferencia entre recursos didácticos y medios (Bravo Ramos, 2004): estos son los soportes en los que aquellos se manifiestan. Ejemplos de medios serían un libro, un dispositivo electrónico, un *software*, un papelógrafo o una pizarra. Desde esta perspectiva el pizarrón es el soporte y, como tal, carece de sentido fundamentar su uso. Pongamos un ejemplo para que se vea con mayor claridad este aspecto.

Cuando llevamos a la clase un audiovisual que se proyectará en un televisor, no sentimos la necesidad de fundamentar el uso del aparato en nuestra clase. Lo que fundamentamos es la incorporación del audiovisual (su contenido sonoro e iconográfico), que es percibido con claridad como el recurso didáctico. Sucede lo mismo con el pizarrón, con el agravante de que

percibirlo como soporte dificulta la identificación del registro que hacemos en él con un recurso didáctico. Como parece innecesario fundamentar el medio, el producto generado en la instancia educativa queda perdido.

Sin embargo, el registro del pizarrón habla más de nosotros que otros recursos didácticos. Cuando elegimos un mapa de los que hay en el liceo para llevar al aula, aceptamos el recurso elaborado por otro (Vicens Vives, por ejemplo) porque creemos que podemos hacer que nuestra clase dialogue con partes de ese recurso o con él en su totalidad, pero lo cierto es que quizá no mencionemos mucho de lo que está en ese mapa. Puede incluso suceder que el mapa ni siquiera sea el más indicado; a lo mejor muestra un mundo anterior a la Primera Guerra Mundial, cuando estamos enseñando algo de un período posterior. Entonces nos vemos en la obligación de advertir a quienes participan de nuestra clase que las fronteras nacionales no son las mismas, pero que a falta de un mejor mapa priorizamos la ubicación espacial del tema a abordar.

Es claro, pues, que hay situaciones en las que los recursos generan tensiones porque no fueron elaborados a partir de nuestras intenciones de enseñanza. Sin embargo, el registro del pizarrón nace y existe a partir de ellas. No habrá en él nada que no hayamos elegido incluir en nuestra clase. Así, habla más de *nuestra* clase pensada que cualquiera de los recursos que podamos incorporar, y por ello deberíamos fundamentar —con más razón— su contenido, su diseño y sus componentes. Deberíamos poder explicar por qué lo pensamos como un registro colectivo, cooperativo, dirigido, cerrado o abierto; por qué el título aparece antes o al final del registro; por qué tiene forma de mapa conceptual o de listado; por qué lo traemos preelaborado; por qué lo armamos a partir de los aportes que surjan en la clase, e incluso por qué nos parece importante que, de todo lo que surge en el aula, sea *esto* y no otra cosa lo que debe quedar como registro en el cuaderno de nuestros estudiantes.

Algunos cuidados que nunca están de más

Gran parte de la bibliografía que refiere al uso del pizarrón menciona algunos cuidados que deben tenerse. Compartimos una recopilación de esas sugerencias para que sirvan al momento de pensar la clase, ya sea en la fase de su proyección o en la de su evaluación (clase pensada y clase analizada).

En primer lugar, debe considerarse todo aquello que tiene que ver con la utilización del espacio; esto implica pensar dónde vamos a ubicarnos cuando escribimos en el pizarrón. Es conveniente buscar una posición que nos permita ir construyendo el registro sin darle la espalda por mucho tiempo a los estudiantes o sin dejar de mantener contacto visual con ellos (López *et al*., 2012). Esto, que puede parecer una recomendación simple, se relaciona con la construcción del clima de clase (Souto, 2010) y el retenimiento de la atención y del vínculo docente-estudiantes. Muchas veces hemos visto docentes que enuncian información o presentan consignas de espaldas a los estudiantes y de cara al pizarrón, lo que constituye una dificultad para sostener el contacto visual o la participación.

Pero, además, el dónde nos ubicamos al escribir en el pizarrón también afecta el aprovechamiento del tiempo de clase, porque si lo hacemos de forma tal que mientras escribimos tapamos parte del registro, nuestros estudiantes tendrán que esperar a que terminemos para poder copiar, y luego nos tocará esperar a nosotros. Buscar una buena posición nos permite no solo potenciar el uso del pizarrón como recurso didáctico, sino también mantener el vínculo, el clima de clase y aprovechar mejor los tiempos.

En segundo término, debe entenderse que el pizarrón no es un cuaderno donde transcribimos la información que hemos seleccionado transmitir, sino que es el espacio donde se registran los elementos más significativos para recuperar en el recuerdo aquello que enseñamos. No es

conveniente recargar el registro ni copiar un pizarrón tras otro; podemos sustituir esa práctica por el reparto de un texto impreso o por su envío anticipado a través de alguna plataforma digital a la que el estudiante tenga acceso. Así ganaremos tiempo y calidad de clase.

Otros cuidados refieren a la legibilidad y al tiempo de clase. El registro debe ser lo más claro posible para evitar confusiones o incertidumbre. No hay solamente que atender a la caligrafía, sino también al tamaño de la letra y al color, el grosor y la carga suficiente de tinta de la fibra que se está utilizando (Torres, 2018). Debemos ser previsores para evitar, en la medida de lo posible, que la copia del registro por parte del estudiante se vea permanentemente interrumpida por preguntas como «¿qué dice allá?». Y respecto al tiempo, es importante prever el necesario para que el estudiante pueda copiar el registro. Esto implica no borrar de inmediato o preguntar al grupo si ya es posible borrar.

Todas estas observaciones parecen muy obvias, y puede sonar superficial la devolución docente al practicante cuando se le comunica que hay «un buen manejo del pizarrón». Sin embargo, este no es un arte menor, y no siempre se logra dominarlo al comienzo de la práctica.

Un tema vinculado al pizarrón que ha consumido varias horas de coordinaciones docentes tiene que ver con cómo lo recibimos y cómo lo dejamos al salir del aula. No íbamos a recuperar este aspecto, pero lo encontramos referido en el texto de López *et al.* (2012) y decidimos mencionarlo brevemente porque nos llevó a reconocer que en nuestras prácticas incluso el borrado del pizarrón puede estar entramado con las intenciones de enseñanza.

El planteo gira en torno a que cuando entramos al salón deberíamos tener el pizarrón limpio, y que cuando nos retiramos deberíamos dejarlo tal como lo recibimos. Si bien nosotras no tenemos una posición cerrada al respecto, nos parece que corresponde dejar enunciado aquí que este tema ha

sido de interés para varios equipos docentes que hemos integrado. En nuestro caso, borrar el pizarrón, independientemente de si vamos a usarlo o no, es parte de las acciones que realizamos al ingresar al aula, mientras creamos el clima de clase para trabajar. Lo tenemos incorporado como un acto que nos permite ir montando la escenografía para comenzar la clase de historia.

Mientras borramos el pizarrón, verbalizamos indicaciones como «nos vamos sentando» y «vamos sacando el cuaderno de historia». Un pizarrón lleno de fórmulas matemáticas o químicas, con anotaciones acerca de las partes constitutivas de la célula o con un registro sobre los personajes principales del canto I del «Infierno» de Dante hace ruido en la comunicación que trataremos de establecer; funciona como un distractor, y preferimos borrarlo. Entendemos que, en la lógica laboral cotidiana de ir de un grupo a otro —a veces con cambio de profesor y sin un recreo—, no siempre resulta posible dejar limpio el pizarrón para el que viene o que quien sale nos lo deje borrado. Las propias dinámicas de la clase a veces nos impiden hacerlo, porque estamos saliendo del salón y los estudiantes todavía se encuentran copiando. ¿Cuántas veces nos han dicho «no borre, profe»?

Creemos que, en la medida de lo posible, es bueno dejarle el pizarrón limpio al colega que viene después, pero no compartimos que esto deba ser enunciado como una obligación. Por otro lado, reconocemos que el acto de borrar el pizarrón, tanto al ingresar al salón como en cualquier otro momento, nos ha servido para construir vínculo, generar clima de clase e incluso para premiar a algún estudiante. Nos recordamos como adolescentes que pedían autorización para borrar el pizarrón y que se sentían importantes mientras lo hacían. Hemos podido revivir ese recuerdo, ahora desde el otro lado de la relación pedagógica, y lo usamos porque entendemos su potencial.

Como cierre de este apartado nos interesa explicitar que existen diferentes tipos de lo que hemos convenido en llamar *pizarrón*: pizarra negra,

blanca, imantada e inteligente, entre otras. Inicialmente pensamos que enunciar estas diferencias era una cuestión menor, pero buceando de nuevo en nuestras biografías vimos que el tipo de pizarrón suele afectar nuestras decisiones de enseñanza y las acciones que les corresponden. Por ejemplo, en nuestro tránsito como estudiantes por el sistema educativo, el pizarrón del que hablamos es el de fondo negro que se escribe con tiza. Un soporte incómodo que por sus materiales condicionaba la velocidad y la calidad de la escritura: había que hacer fuerza para escribir y en reiteradas ocasiones se partía la tiza; además, producía muchísimo polvo. Ese soporte y el rechazo que generaba a la hora de intervenirlo condicionaban la existencia o la extensión de nuestros registros.

Un vínculo diferente hemos construido con la pizarra blanca y las fibras de colores que usamos en ella. Es justo decir que las fibras todavía son caras y quizá esto también afecte las decisiones de enseñanza. Recordamos a algún practicante que nos preguntaba si podía usar nuestras fibras cuando diera sus clases, y que nos mostró orgulloso que ya tenía las suyas el día del tribunal final. Estas cuestiones, tan cotidianas y aparentemente mínimas, también están presentes en cómo nos vinculamos con el pizarrón al momento de enseñar. Sería un error no darles visibilidad, porque a veces, incluso en su nimiedad, resultan ser factores explicativos clave de la existencia, la ausencia o la forma de un registro de pizarrón.

Un amigo fiel: ¿están copiando?

En las diversas experiencias de enseñanza en las que hemos participado, como observadoras o como docentes, el pizarrón ha sido la mayoría de las veces un interlocutor clave. Queremos en este apartado reconocer y visibilizar los usos que le damos y los roles que le asignamos.

El registro en el pizarrón cumple una función importantísima, que es la visibilización de aquella información que hemos decidido destacar entre toda la que se compartió en el aula (Torres, 2018). A su vez, el tipo de registro visibiliza también jerarquizaciones (lo que está primero, lo que está arriba, lo que está enmarcado, lo que está en otro color, lo que está subrayado), categorías, definiciones y relaciones entre conceptos (señaladas por medio de conectores o flechas). Quienes tienen memoria visual han desarrollado la capacidad del cerebro para registrar, almacenar y recuperar información que se ha visto. La existencia de un registro con cierto formato facilita la recuperación en la memoria de algunos contenidos. El registro en el pizarrón ayuda a visualizar para comprender porque ofrece la posibilidad de archivar una imagen mental estructurada que puede ser recuperada y reinterpretada a corto o largo plazo. El planteo esquemático, sumado a la claridad que pueda tener el registro, constituye una valiosa síntesis de los nodos temáticos o conceptuales trabajados en la clase.

También es posible hacer dialogar al pizarrón con ciertas tecnologías para potenciar su uso. Sobre la pizarra podemos proyectar todo tipo de imágenes para intervenirlas —un mapa, por ejemplo—. Existen en algunos centros educativos pizarras inteligentes que permiten generar documentos imprimibles del registro de clase o incorporar en el registro archivos multimedia. Se está volviendo habitual sacar fotos al registro del pizarrón y hacerlas circular en los grupos de WhatsApp como material extra. No es menor el hecho de que el registro constituya uno de los principales materiales de estudio disponibles dentro del curso, ya sea como compendio de información y contenido temático, ya sea como guía para recuperar énfasis o perspectivas.

Lo anterior va de la mano de la flexibilidad propia de este recurso, ya que el registro puede combinar infinitas formas: flechas, letras, mapas conceptuales, cuadros de datos de una o varias entradas, esquemas, tablas,

gráficos, etc. Todos estos instrumentos, aplicados al esquema, habilitan a resaltar o enfatizar algunos de los aspectos trabajados por sobre otros que pueden o no aparecer en el registro. En este sentido, el pizarrón es la herramienta en la que nos apoyamos para reforzar el componente explicativo de nuestro discurso.

El registro habla mucho de la clase que pensamos, de lo que consideramos que vale la pena enseñar, del abordaje que resolvimos realizar, de nuestro respaldo disciplinar, del lugar que le damos a la historiografía, de nuestra concepción de la historia, de los nexos que construimos hacia atrás o hacia delante en el curso y miles de cosas más. Casi que podríamos decir «muéstrame tu registro de pizarrón y te diré cuáles son tus intenciones de enseñanza».

A su vez, el pizarrón nos permite reflejar en un registro el producto de la interacción entre las intervenciones del docente (información, preguntas), las de los estudiantes y las de otros eventuales recursos didácticos con los que se puede haber estado dialogando para construir la clase. El pizarrón no es tierra conquistada por y para el docente; es producto de una interacción viva, de una co-construcción. Incluso es posible que, por la dinámica elegida, gran parte de lo que quede de registro sea el resultado de la escritura directa de los estudiantes en él.

El registro en el pizarrón no es solo útil para los estudiantes. Muchas veces, constituye una herramienta que apoya al docente y en la que este se apoya para no perder su hilo conductor. Muchas veces pensamos el registro orientado hacia las evaluaciones de los temas dados que se harán después. Nos permite visibilizar en tiempo real qué de lo pensado para esa clase ya fue recorrido y qué falta. Funciona como un soporte para orientar, ordenar y organizar lo que se propone trabajar en clase en relación con el tiempo disponible, pero también es un instrumento para el acompañamiento formativo de los estudiantes y para el control del clima de clase.

Muchas veces indicamos «¡copien!», o preguntamos «¿están copiando?», «¿ya copiaron?». Esto nos permite convocar a focalizar la atención y evaluar cómo se está llevando adelante el trabajo ese día en términos de tiempo, de motivación, de distracción y de interés.

Ventana hacia otra dimensión

Cuando estábamos escribiendo este artículo comenzamos por recordar los usos que en nuestras propias prácticas hacíamos del pizarrón. El título, *Esto es un feudo*, se desprende de uno de esos recuerdos. Muchas veces en la clase de historia estamos enfrascados en la descripción de una realidad pasada que es lejana para nuestros estudiantes y que nos damos cuenta de que resulta difícil de capturar. Nos ponemos a hablar de la Edad Media y de los señores feudales, de las relaciones de vasallaje, de la condición de siervo y de los privilegios, y de pronto percibimos que nos miran con extrañeza. Nos detenemos en nuestra narración, tomamos la fibra, dibujamos un cuadrado en el pizarrón y decimos: «Esto es un feudo». Con ese pequeño gesto proporcionamos una imagen que funciona como ancla para sobre ella comenzar a poner aldeas, campesinos, castillos. Y de pronto, por las preguntas que comienzan a aparecer, notamos que de a poco vamos hablando el mismo idioma. Al final, ese cuadrado, que no fue más que solo un cuadrado, funcionó como una ventana hacia el mundo medieval.

Abrimos muchas ventanas con frases de este estilo. Junto a «esto es un feudo» aparecen recuerdos de «esto es Uruguay», «acá están las 13 colonias», «esta es la República Democrática Alemana y esta es la República Federal Alemana; y acá está Berlín con su muro». Pura magia, porque en realidad ni eso es un feudo, ni Uruguay, ni las 13 colonias, ni Alemania y Berlín con su muro. Y aunque podamos discutir la distancia entre imagen,

realidad y representación, y nos acordemos de *Ceci n'est pas une pipe* («Esto no es una pipa»), la icónica obra de René Magritte, lo cierto es que muchas veces nos funciona. Como conocemos esta potencialidad, algunos de los registros que proyectamos ya incluyen un pequeño dibujo (quizá solo sea una figura geométrica) que remitirá a un concepto, relación o situación sobre los que —o con los que— construiremos una explicación o descripción.

El pizarrón forma parte del discurso del docente y es parte del lenguaje que usamos en el aula. Edwards y Mercer (1999) nos recuerdan que el lenguaje es parte del andamiaje de aprendizaje de nuestros estudiantes en el sentido de Vygotsky y Bruner. Por lo tanto, el cuadrado presentado como «esto es un feudo» es parte del andamiaje que los docentes empleamos para ayudar a los estudiantes a aprehender una noción tan abstracta como la de la fragmentación del poder.

Si circulara fuera del aula una fotografía de ese registro desordenado, quizá podría ser calificado de mal uso didáctico debido a que el texto producido no es pasible de un análisis lingüístico formal del discurso, pero ese producto debe ser comprendido y evaluado dentro del proceso comunicativo en que fue creado. Es importante tener en cuenta que los dibujos o garabatos que hacemos en el pizarrón no abren ventanas mágicas por sí solos, sino que es nuestro relato —atravesado por la motivación y la capacidad comunicativa— el que, apoyado en esa forma de explicar, se vuelve inteligible o significativo para otra persona.

Es frecuente que, de manera espontánea y no planificada, los docentes hagamos un uso del pizarrón que hemos llamado *esto no lo copien*. Sucede en ese momento en que dentro de nuestro relato de clase resolvemos abrir un paréntesis explicativo que requiere hacer un registro con la intención de visibilizar algún aspecto en particular. Por ejemplo, enseñando acerca del mercantilismo enunciamos el concepto de balanza comercial

e inmediatamente vamos al pizarrón para dibujar en una esquina una balanza con dos platos desequilibrados, ubicando en uno la exportación y en otro la importación. Una vez que cerramos el paréntesis explicativo, solemos borrar el dibujo porque no lo concebimos como parte del registro central. En ese momento el pizarrón se convierte en un apoyo de nuestra narración de clase. Si entrara alguien que no estuvo en su dictado, probablemente no entendería nada de lo que está registrado entre garabatos, palabras sueltas, flechas o subrayados; esto forma parte del conocimiento compartido entre el docente y los estudiantes.

En este caso, el registro totalmente desordenado está validado por el momento y el sentido en que se usó el pizarrón, es decir, su contexto de producción. Se trata de una experiencia absolutamente situada que solo tiene sentido para quienes participaron de ella. Por alguna razón el docente consideró que los estudiantes lo necesitaban para entender algo que parecía incomprensible y, a su vez, el docente lo precisaba para ir dejando mojones explicativos que constituyen parte fundamental de su discurso oral. Es parte de esa necesidad de buscarse en la mirada del otro y sentir que te está siguiendo. Este uso del pizarrón supone una acción de enseñanza muy potente, cargada de espontaneidad e improvisación porque no fue incluido en el momento en que proyectamos anticipadamente la clase. Aparece ante nuestros ojos cuando miramos para atrás y nos ponemos a revisar la clase que ya dimos.

El pizarrón como dispositivo

El inicio de la presentación de cada capítulo de la serie *Los Simpson* nos muestra a un Bart que fue castigado en la escuela y que por ese motivo debe escribir repetidamente en el pizarrón aquello que no debe volver a hacer: «No debo conversar en clase. No debo conversar en clase. No debo

conversar en clase». A partir de esta imagen nos interesa enunciar brevemente la posibilidad de concebir el pizarrón como dispositivo disciplinario, aunque subrayamos que esta cualidad no se manifiesta solo cuando se lo usa para el castigo, sino para todo tipo de práctica social por él intermediada.

En los apartados anteriores analizamos el pizarrón como el espacio físico de un cierto tipo de texto. Otra forma de analizarlo es como dispositivo, una realidad compleja y heterogénea compuesta por lo dicho y por lo no dicho que tiene la capacidad de orientar conductas y representaciones. Chartier (2018; Chartier y Brito, 2024) analiza el papel de los dispositivos en el espacio educativo. Recupera de Foucault el concepto de *dispositivo disciplinario*, que puede ser aplicado tanto a instituciones y organizaciones como a elementos. Ejemplos de ello pueden ser la escuela, el espacio de la clase o el pizarrón, respectivamente. Es decir que el uso que hacemos del pizarrón, el rol que le damos y el registro que creamos en él pueden ser entendidos como parte de un dispositivo disciplinario con enorme poder para orientar conductas y representaciones. Ese poder afecta tanto a estudiantes como a docentes.

Según Chartier y Brito (2024), el pizarrón como dispositivo se convierte en el siglo XVIII en «una técnica de poder y un procedimiento de saber» (p. 155). Como docentes, parece que nadie nos dice que tenemos que usar el pizarrón sí o sí, pero lo hacemos porque en la educación ese dispositivo es una práctica social que tenemos profundamente internalizada. Ahí radica su poder disciplinador, en constituir un marco de experiencias comunes que por tan comunes se naturalizan y se vuelven invisibles, impensadas. El poder del dispositivo, su eficacia y su configuración solo pueden verse en el análisis a largo plazo, en la historia de las prácticas sociales (Chartier, 2018).

Si bien la intención de este artículo no es analizar el uso del pizarrón de esta manera —ello implicaría una investigación sobre la historia de esta

práctica social—, sino ver su valor didáctico, consideramos importante tomar en cuenta este aspecto a la hora de pensar los usos del pizarrón en las clases, sin perder de vista su potencial como dispositivo disciplinario. Como práctica social, está tan internalizado que tenemos que hacer un enorme esfuerzo para ver, analizar, cuestionar y pensar su función en la enseñanza de la historia o de cualquier otra disciplina.

A modo de cierre

En este artículo pretendimos visibilizar y reconocer los diferentes usos y roles que el pizarrón y el registro que dejamos en él cumplen tanto en nuestro guion de clase como en las intenciones y en la sucesión de acciones de enseñanza. Consideramos que el identificar para qué y cómo este recurso, registro, soporte o dispositivo entra en nuestro proyecto de enseñanza nos permite contar con más y mejores herramientas de análisis sobre nuestra propia práctica. Obviamente, no hay recetas. Puede darse una excelente clase con prescindencia del pizarrón. Pero si él entra en nuestro proyecto, es fundamental contar con herramientas que nos permitan identificar el cómo y el porqué de su presencia.

También hemos tratado de enunciar algunos cuidados básicos que quien se posicione delante de un pizarrón por primera vez en su vida debería tener en cuenta al momento de proyectar sus acciones de enseñanza.

Dicen que el pizarrón como recurso o soporte didáctico está condenado a desaparecer. Lo mismo dijeron, en su momento, de los cines y los libros. Otros dicen que deberíamos superarlo porque es tradicional y viejo. Nosotras no sabemos qué pasará, pero por ahora, la mayoría de las veces, el pizarrón sigue siendo como la hoguera en torno a la que se reúne la tribu.

Bibliografía

Bravo Ramos, J. L. (2003). *Los medios tradicionales de enseñanza: uso de la pizarra y los medios relacionados.* Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Madrid.

Bravo Ramos, J. L. (2004). Los medios de enseñanza: clasificación, selección y aplicación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (24), 113-124. https://www.redalyc.org/pdf/368/36802409.pdf

Camilloni, A. (Comp.), Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.

Chartier, A. M. (2018). *Un dispositivo sin autor* (O. Falconi & B. Morales Carrizo Trad.) [Material didáctico]. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. (Obra original publicada en 2002)

Chartier, A. M., & Brito, A. (2024). *Tras los gestos de la enseñanza: un andar posible para la investigación y la formación*. Tornasol Flacso.

Díaz Lucea, J. (1996). Los recursos y materiales didácticos en Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (43), 42-54. https://revista-apunts.com/los-recursos-y-materiales-didacticos-en-educacion-fisica/

Edwards, D., & Mercer, N. (1999). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós; MEC.

López, R., Pérez, N., & López, G. (2012). El pizarrón, la influencia de su uso en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. *Edumecentro*, *4*(3), 206-215. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4044535

Souto, M. (2010). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En A. Wigdorovitz de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto, & S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 117-155). Paidós.

Torres, L. (2018). El uso de la pizarra en la clase de lenguas. *Campamento Norte. Cursos online para profesores-exploradores*. https://campamento-norte.com/el-uso-de-la-pizarra-en-la-clase-de-lenguas/

Zavala, A. (2012). *Mi clase de historia bajo la lupa: por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia*. Trilce.

Una moneda con muchas caras

El origen de la representación iconográfica de José Artigas en la monetaria nacional (1910-1917)

Marcelo Federico Cassinelli Bálsamo[1]

Resumen

Este artículo estudia la aparición de la representación visual de José Gervasio Artigas en la moneda uruguaya y el papel de esta en la construcción de la identidad nacional durante la segunda década del siglo xx. Haciendo foco en el proceso de consolidación republicana, el trabajo examina cómo la efigie monetaria articuló discursos que reforzaron valores republicanos y sentido patriótico. A partir de un enfoque interdisciplinario y análisis hermenéutico de fuentes documentales, debates estéticos y materiales iconográficos, se reconstruyen las discusiones políticas y culturales que acompañaron la elección y resignificación de la imagen de Artigas en la primera moneda oficial que portó su efigie. El estudio vincula historia cultural, política, iconografía y procesos simbólicos, mostrando cómo los íconos patrios fueron reinterpretados según cambiantes necesidades políticas y sociales. Se concluye que la representación de Artigas en la moneda fue un proceso dialógico y conflictivo que evidencia tensiones sobre la visualización del héroe nacional y cómo una identidad republicana en formación debió discutir sus símbolos de cohesión nacional.

Palabras clave: Artigas – numismática – iconografía republicana

1 Marcelo Federico Cassinelli Bálsamo es profesor de Historia egresado del Instituto de Profesores Artigas. Es investigador responsable del equipo Iconografía Republicana II (FHCE-CSIC), coordinado por Ariadna Islas, y miembro permanente del Grupo de Estudios Sobre Migración y Frontera (GEMFA) del Consejo de Formación en Educación (CFE), coordinado por Leonardo Guedes. Ocupa cargos docentes en la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), en la Dirección General de Educación Técnico-Profesional (DGETP), en el CFE y en la FHCE.

DOI: 10.56149/3046-420x.2025.01.03

A Coin with Many Faces: The Origin of the Iconographic Representation of José Artigas in the National Coinage (1910-1917)

by Marcelo Federico Cassinelli Bálsamo

Abstract

This article studies the appearance of the visual representation of José Gervasio Artigas on Uruguayan currency and its role in the construction of national identity during the second decade of the 20th century. Situated within the process of republican consolidation, the work examines how the monetary effigy articulated discourses which reinforced republican values and a patriotic sense. Based on an interdisciplinary approach and hermeneutic analysis of documentary sources, aesthetic debates, and iconographic materials, the political and cultural discussions that accompanied the election and re-signification of Artigas's image on the first official coin to bear his effigy are reconstructed. The study links cultural history, politics, iconography, and symbolic processes, showing how national icons were reinterpreted according to changing political and social needs. It concludes the representation of Artigas on the coin was a dialogical and conflictive process whose controversies highlight tensions over the visualization of the national hero and the formation of a republican identity that had to debate its symbols of national cohesion.

Keywords: Artigas – numismatics – republican iconography

Introducción

La efigie de José Gervasio Artigas en la iconografía monetaria uruguaya constituye un caso privilegiado para pensar la construcción de identidades nacionales mediante soportes que circulan en la vida cotidiana. Las monedas no solo transmiten valor económico: su carácter portátil y su circulación las convierten en agentes performativos de memoria y legitimación estatal (Achugar, 2009), instrumentos que inscriben imágenes y relatos fundacionales en la rutina material de la ciudadanía.

La construcción cultural depende de prácticas simbólicas y narrativas textuales-visuales que le permiten al sujeto integrarse dentro de un cuerpo político comunitario (Anderson, 1983). Estas representaciones inscritas en el imaginario nacional operan como dispositivos simbólicos de legitimación estatal al articular y ampliar un repertorio compartido de emociones patrióticas. De este modo, la circulación de imágenes oficiales —en monedas, sellos, monumentos, pintura histórica o prensa ilustrada— es constitutiva del sentimiento de pertenencia nacional porque normaliza encuentros repetidos con rostros, alegorías y emblemas que fijan referentes colectivos.

La tradición occidental remite a una larga genealogía de representaciones de ídolos heroicos. Estas no siempre fueron imágenes de hombres ilustres: la iconografía correspondiente a las alegorías republicanas va desde las diosas tutelares de la Antigüedad (Atenea, Minerva), pasando por la personificación de la República y la Libertad en la modernidad (la Marianne francesa), hasta las diosas que circularon del otro lado del Atlántico tras la revolución de las colonias británicas de Norteamérica, así como en las nacientes repúblicas americanas del hemisferio sur (Islas Buscasso, 2022).

Tras la revolución de las colonias británicas de Norteamérica diversas figuras alegóricas femeninas circularon intensamente, configurando un repertorio simbólico compartido del republicanismo moderno. Junto a Columbia, personificación emergente de la nueva nación estadounidense difundida en grabados, medallas y emblemas cívicos, destacó la figura de Liberty, representada en las primeras monedas federales (como el Chain Cent de 1793 o el patrón Immune Columbia de 1785) con atributos clásicos como el gorro frigio. En diálogo y contraste con estas imágenes, Britannia, alegoría consolidada del poder imperial británico presente en la numismática y la iconografía oficial desde el siglo XVIII, funcionó como referente visual contra el cual las nuevas repúblicas definieron sus propias diosas cívicas, resignificando lenguajes iconográficos compartidos para articular emociones patrióticas y proyectos de legitimación política.

En las nacientes repúblicas americanas del hemisferio sur estas alegorías femeninas —«Libertas» o variantes locales de la diosa republicana— fueron adaptadas en monedas, sellos oficiales, medallas conmemorativas e iconografía impresa para expresar soberanía, virtud cívica y ruptura con el orden monárquico. En distintos contextos latinoamericanos, estas figuras funcionaron como lenguajes visuales compartidos que tradujeron el ideario republicano en emociones patrióticas socialmente inteligibles (para el caso uruguayo, véase Islas Buscasso, 2022).

Esa figura alegórica femenina coexistió con otras representaciones del orden público y el Estado, y su lugar en el imaginario común se transformó a lo largo del siglo XIX y comienzos del XX. Las imágenes abstractas y femeninas de la república fueron paulatinamente resignadas en favor de representaciones biográficas de héroes y próceres locales, próximos, que facilitaban una unidad patriótica expresada en rostros reconocibles (De Torres, 1995).

Desde esta óptica, la primera representación monetaria de Artigas, a inicios del siglo xx, debe leerse como un nodo convergente entre circuitos visuales diversos. En el plano numismático, la presencia de Artigas en la monetaria nacional adquirió un carácter emblemático: su figura operó como un signo condensador de sentidos políticos, históricos y afectivos socialmente compartidos. La función de referencia conmemorativa trascendió hacia una metonimia del proyecto nacional, articulando valores como la soberanía, la virtud cívica y la memoria fundacional en una imagen reconocible. Esta eficacia simbólica se sostuvo en su institucionalización a través de la acuñación oficial y en su cotidiana circulación material, que garantizó tanto su legibilidad pública como su incorporación a prácticas de uso y reconocimiento. El emblema no solo remitió a un pasado heroico, sino que produjo efectos performativos en el presente, legitimando el orden estatal y activando emociones patrióticas vinculadas a la identificación colectiva aun cuando su significado permaneciera abierto a reinterpretaciones y disputas a lo largo del tiempo.

Problema de investigación y fundamentos para el análisis de la representación política en la numismática uruguaya

La construcción de identidades nacionales en América Latina es un proceso histórico complejo en el que la representación visual política desempeña un papel central. En particular, las imágenes de próceres nacionales en soportes materiales de circulación cotidiana, como las monedas, configuran un campo simbólico cargado de significados y funciones que trascienden lo meramente económico.

La investigación numismática tradicional ha atendido principalmente aspectos técnicos o financieros, dejando en un segundo plano el análisis político-cultural de las imágenes que portan. Este vacío dificulta

comprender cómo dichas representaciones visuales contribuyeron a legitimar proyectos políticos, construir memorias colectivas y consolidar relatos fundacionales. Surge así la necesidad de un enfoque interdisciplinario que articule la historia política, los estudios de la imagen y la teoría cultural para descifrar los discursos y procesos simbólicos inscritos en la acuñación de monedas con imágenes patrias.

Tras las guerras de independencia, los nuevos Estados americanos buscaron representar su soberanía mediante símbolos que condensaran principios de organización política y cultural. Entre ellos, la figura de la diosa poliada (diosa protectora de una ciudad en la tradición grecorromana) fue resignificada como alegoría para las repúblicas nacientes. Esta iconografía clásica, que sintetizaba ideales cívicos universales, había sido reinterpretada durante la Revolución Francesa mediante la figura de Marianne, que luego se difundió y adaptó en el espacio atlántico (Agulhon, 1979/1981; Islas Buscasso, 2016, 2022).

En las américas la recepción de esta figura alegórica adoptó diversas formas visuales en función de los intereses políticos, sociales y culturales que guiaron la formación de las nuevas naciones surgidas de imperios coloniales europeos. El repertorio simbólico comprendía elementos diversos: estandartes, banderas, esculturas, pinturas, escudos, tipografías, objetos de consumo y grabados que operaban como medios para articular un sentido de identidad y pertenencia nacional. El carácter abstracto de las alegorías permitió sintetizar y difundir principios liberales esenciales, promoviendo el republicanismo como símbolo de poder emergente y legitimando la independencia frente a los antiguos imperios (Fernández Sebastián, 2009).

La necesidad urgente por definir fronteras y asegurar la gobernabilidad promovió, hacia fines del siglo XIX, la centralización del poder en líderes fuertes y, con ello, un proceso fundacional que incorporó nuevos

símbolos de legitimidad política. Este proceso produjo un desplazamiento en la representación simbólica, que dejó de lado la alegoría universal para reivindicar figuras históricas locales y próceres nacionales como emblemas del nuevo orden público y la identidad colectiva. En Uruguay, la figura de José Gervasio Artigas se consolidó como síntesis heroica que expresaba tanto el orden republicano como la cohesión social. La exaltación de la imagen artiguista, que había permanecido relegada tras el exilio del caudillo, se convirtió en pilar del proyecto nacional. Entre 1880 y el centenario artiguista de 1911 este fenómeno se manifestó en odas poéticas, producciones visuales y ceremonias públicas que resignificaron al prócer como objeto de culto y veneración popular.

El análisis de estas representaciones requiere en primer término comprender los conceptos políticos que sustentan su significación. Se observa que voces como *república* o *nación* no son estables, sino que fluctúan en su significado según lo histórico y discursivo. Desde un análisis histórico-conceptual articulado con análisis de la cultura visual y material se pretende aportar herramientas para desentrañar la polisemia conceptual y su materialización en prácticas sociales, incluyendo la producción visual (Fernández Sebastián, 2009; Caetano, 2013; Islas Buscasso, 2022; Koselleck, 1985).

Simultáneamente, los estudios iconográficos y la semiótica visual ofrecen metodologías para interpretar las imágenes no como simples ilustraciones de un referente, sino como textos visuales complejos que comunican ideología, legitimidad y poder. La efigie de un prócer en una moneda debe analizarse en su dimensión plástica, simbólica y contextual, para revelar las capas de sentido que esta imagen articula (Barthes, 1967; Panofsky, 1939; Mitchell, 1986).

Este trabajo adopta un enfoque interdisciplinario que combina el análisis conceptual, el iconográfico y el discursivo. El análisis conceptual se orientará a identificar la evolución y significado de los conceptos políticos

implicados en la narrativa estatal. El análisis iconográfico se centrará en la descripción formal y simbólica de la imagen numismática. El análisis discursivo examinará las narrativas presentes en documentos oficiales, prensa y debates públicos vinculados con la selección de la iconografía. La hermenéutica histórica orienta el método: busca interpretar las capas de significado político, las experiencias emocionales y las expectativas sociales que rodearon la representación visual de Artigas en la primera moneda que portó su figura.

El corpus principal está conformado por fuentes primarias tales como decretos y leyes sobre acuñación, registros numismáticos, prensa histórica y producciones artísticas, junto con bibliografía especializada en historia política, cultural, iconografía republicana y numismática. De este modo, el análisis pretende ofrecer una interpretación integral del proceso simbólico que llevó a la incorporación de la efigie de José Gervasio Artigas en la moneda estatal uruguaya.

La imagen de José Gervasio Artigas en la moneda uruguaya: construcción, disputa y función simbólica

Aunque Artigas había vivido sus últimos años en el exilio y su figura no fue siempre central, durante el último tercio del siglo XIX esta fue resignificada y constituida en objeto de veneración para alimentar el proyecto nacionalista (Sicco, 1952; Demasi, 2005). La instauración del orden republicano estuvo acompañada por una producción simbólica oficial destinada a sostener y difundir una narrativa estatal que permeó distintos estratos sociales, estableciendo las bases ceremoniales de la identidad oriental. La imagen artiguista se erigió como el soporte estructural del relato fundacional patriótico (Malosetti Costa, 2013a).

Con el advenimiento del batllismo en las primeras décadas del siglo xx, se promovieron reformas sociales, educativas y administrativas que constituyeron un nuevo proyecto republicano basado en la integración social. Para legitimar y comunicar estos cambios fue necesario configurar un nuevo corpus simbólico que dotara de valor emocional y semántico a esta nueva etapa de construcción patriótica, reforzando la presencia del prócer en la cultura visual y política (Caetano, 2015).

La inclusión de la efigie artiguista en la moneda estatal fue un hito clave en la difusión masiva de la imagen nacional. Por primera vez, una moneda de plata acuñada oficialmente presentó en su anverso la imagen de José Gervasio Artigas —junto al epígrafe «Con libertad ni ofendo ni temo»—, transformando la moneda en un vehículo cotidiano de identificación y pertenencia nacional (Silvera Antúnez, 2004).

Este proceso de selección iconográfica estuvo acompañado por debates políticos y estéticos sobre la forma en que debía representarse al prócer. Se enfrentaron posturas que privilegiaban la fidelidad histórica con aquellas que buscaban una representación heroica y viril que proyectara la fortaleza patriótica y calidad estética de la república naciente (Malosetti Costa, 2013a). Estas controversias evidencian la importancia simbólica de la imagen y muestran cómo la construcción de la memoria nacional es un proceso activo y negociado en el que las representaciones visuales funcionan como instrumentos clave de la política cultural.

El modelo de rostro respondió a decisiones institucionales deliberadas y orientadas a anclar identidades a través de un dispositivo simbólico de legitimación y transmisión afectiva, transformando imágenes en emblemas de pertenencia colectiva (Souza Sordi, 2020).

Analizar los procesos simbólicos y políticos involucrados en la creación y difusión de la imagen de Artigas en la moneda uruguaya implica interpretar la iconografía numismática en diálogo con los discursos públicos

y normativos que sustentaron su selección, explorando las tensiones ideológicas y estéticas que definieron la representación del prócer.

«Jamás un abuelo decrépito»: la disputa sobre la imagen de Artigas en la moneda nacional

Hasta las elecciones convocadas para elegir a los integrantes de la Asamblea General Constituyente el 30 de julio de 1916 —en las que el oficialismo colegialista fue derrotado por la oposición antibatllista colorada y el Partido Nacional, hecho que influyó en la decisión del presidente Feliciano Viera de detener el impulso reformista—, la consolidación del poder estatal se afianzó a través de la difusión masiva de símbolos de entidad republicana, enmarcada en el proyecto de progreso social.

A comienzos de la década de 1910 se promovió la iniciativa legal para incluir la imagen de José Artigas en la circulación monetaria uruguaya (Oliveres, 1924). Entre las razones que motivaron la acuñación de un nuevo tipo de moneda estaba la creciente falsificación de las piezas de plata vigentes en la época (Silvera Antúnez, 2004). El Banco de la República recibió las primeras propuestas de bocetos, realizados rápida y mayoritariamente por iniciativa de varios artistas nacionales o residentes, tales como José Belloni, José Luis Zorrilla de San Martín, José María Pagani, Ángel Ferrari, Antonio Mesa, Enrique Ramán y Antonio Pena.

Con excepción del diseño de Pena, que se inspiró en el óleo de Eduardo Carbajal,[2] el resto de los bocetos tomaron como principal fuente de inspiración el perfil de Artigas realizado al carbón por Juan Manuel Blanes.[3] Con base en estas propuestas, se convocó un concurso oficial para definir

2 Carbajal, E. D. (1873). *Artigas en el Paraguay* [Óleo sobre tela]. Museo Histórico Nacional, Montevideo.

3 Blanes, J. M. (*ca.* 1880). *Estudios para el retrato de José Gervasio Artigas* [Carbonilla sobre papel, 36 × 46 cm]. Museo Histórico Nacional, Montevideo.

el diseño definitivo de las piezas; los cuños serían realizados por los Talleres Gráficos del Estado.

El proyecto de ley aprobado por el Parlamento el 3 de enero de 1916 estableció, en su artículo 3 del capítulo XV, las características de las monedas de plata, especificando:

> Las monedas a que se refieren los artículos anteriores llevarán estampado en el anverso el escudo de armas de la República con la inscripción *República Oriental del Uruguay* y el año de acuñación. En el reverso irá el busto de Artigas, rodeado de la leyenda: «Con libertad no ofendo ni temo» y se grabarán en la parte inferior el nombre «Artigas» y el valor de la moneda. También deberán tener en el canto, grabada en relieve, la expresión *República Oriental del Uruguay* y el año de la acuñación (Diario de Sesiones de la Asamblea General, como se cita en Arcos Ferrand *et al.*, 1930, p. 112).

El jurado encargado de evaluar los bocetos estuvo compuesto por reconocidos intelectuales y artistas: Pedro Blanes Viale, Pedro Figari y Salvador Puig. De este concurso surgió el primer premio, que fue otorgado al diseño de Bernabé Michelena, escultor formado en Montevideo y Europa, fundador y director de la Escuela Taller de Artes Plásticas (ETAP) y ganador de diversos premios nacionales e internacionales (Oliveres, 1924; Silvera Antúnez, 2004). Michelena basó su diseño en los grabados que el médico y naturalista francés Alfred Demersay realizó de Artigas durante su vejez, en Paraguay, entre 1846 y 1847. Estos grabados, hechos para el atlas *Histoire physique, économique et politique du Paraguay et des établissements des jésuites* (Demersay, 1860-1864), constituyen el único retrato naturalista conocido del prócer en su ancianidad.

A pesar de la validez técnica y artística del trabajo de Michelena, y de la formalidad del concurso, la elección se vio rápidamente cuestionada. Provocó el rechazo de Claudio Williman, ex presidente de la nación y presidente del directorio del Banco de la República, quien consideró

DOI: 10.56149/3046-420x.2025.01.03

inapropiado representar al prócer como un anciano decrépito.[4] No obstante, los cuños fueron enviados a la Casa de Moneda de Buenos Aires, adjudicataria del contrato. Se llegó a acuñar una pequeña cantidad de monedas con este diseño; sin embargo, se constató que la producción a escala resultaba inviable debido a los pronunciados relieves del modelo, lo que provocaba un elevado índice de descarte por defectos y dificultades de calidad.

La controversia principal giró en torno a aspectos estéticos y políticos. La descalificación del boceto de Michelena abrió paso a la presentación de un segundo modelo, encargado a Enrique Ramán, que fue rechazado por el directorio bancario en lo que parecía ser una disputa entre las autoridades monetarias y el jurado.[5]

En una carta dirigida al Poder Ejecutivo, el directorio del banco explicó:

> En lugar de acuñar la efigie del héroe nacional en pleno vigor y dominio de sus energías físicas y morales —como lo concibe el pueblo, en cuyas manos va a circular la moneda—, vamos a acuñar la imagen de un hombre decrépito, que ha llegado al límite extremo de su existencia, y cuya contemplación no puede sugerir la sensación de fuerza y serenidad que se desea obtener. Es notorio que cuando los pueblos consagran en bronce la efigie de sus héroes, procuran darle la mayor belleza y expresión, y no eligen, por cierto, para reproducir los rasgos del héroe glorificado, el período de la ancianidad caduca.[6]

Por su parte, el jurado reafirmó que el diseño de Michelena «atribuyó mayor majestad a la efigie del héroe», destacando que se basaba «en el

4 *El Plata*. (Julio de 1964). 1914 – Cincuenta años en la numismática nacional. En *El Plata: edición del cincuentenario (1914-1964)*, Montevideo, pp. 9-12.

5 *El Plata*. (Julio de 1964). 1914 – Cincuenta años en la numismática nacional. En *El Plata: edición del cincuentenario (1914-1964)*, Montevideo, pp. 9-12.

6 *El Plata*. (Julio de 1964). 1914 – Cincuenta años en la numismática nacional. En *El Plata: edición del cincuentenario (1914-1964)*, Montevideo, pp. 9-12.

único documento que hasta la fecha puede ser considerado con alguna base de fidelidad».[7]

Estos discursos contrapuestos se difundieron masivamente a través de la prensa. Desde una perspectiva favorable al jurado se argumentó:

> El fundamento invocado por el Banco, imponiendo como estampa definitiva de Artigas el cuadro de Blanes, no puede ser atendido. No es posible limitar así la libertad de quienes conciben al héroe de otro modo, cuando las investigaciones históricas no nos proporcionan datos más fieles sobre su personalidad. La imagen del héroe no puede ser una momia, ni es lógico que se oficialice como si se tratara de un atributo subalterno.[8]

No obstante, la opinión pública estuvo dividida. Por ejemplo, *La Tribuna Popular* expresó una crítica directa:

> Tomad el dibujo premiado, quitadle el rótulo que dice Artigas, presentadlo luego a un hombre aun medianamente culto y os dirá «es un buen abuelo que espera apacible a sus nietos». Esto nos subleva, y surge nuestra protesta con todas las energías de la verdad y en nombre de la verdad. Artigas, el libertador, fue un león, jamás un abuelo decrépito de melenas cuidadosamente peinadas.[9]

Frente a esta polémica, el directorio del banco designó al prosecretario Raúl Montero Bustamante como delegado para conformar una comisión que gestionara un nuevo modelo. Este fue diseñado por José Grau, jefe de grabados de la Casa de Moneda de Buenos Aires, y José Carasola, escultor de la casa Horta y Cía. (también de Argentina). Ambos artistas, de origen español, tomaron como referencia la célebre obra *Carbón de Blanes*, un retrato al carbón de Artigas en perfil y semiperfil, base para varias pinturas y esculturas oficiales (Museo Histórico Nacional, 2014).

La comisión explicó que: «Sometido a una leve estilización, el diseño respeta el original de Blanes, pero le confiere más serenidad y nobleza.

7 *El Plata*. (Julio de 1964). 1914 – Cincuenta años en la numismática nacional. En *El Plata: edición del cincuentenario (1914-1964)*, Montevideo, pp. 9-12.

8 *El Día*. (11 de mayo de 1916). Las nuevas monedas de plata: a propósito del retrato de Artigas. Confirmación del fallo del jurado. *El Día*, 1.ª época, año 28(9966) / 2.ª época, año 25, p. 4, Montevideo.

9 *La Tribuna Popular*. (27 de abril de 1916). [S. t.]. En *La Tribuna Popular*, año 38, [s. p.], Montevideo.

La figura aparece con el uniforme de blandengue, lo que favorece la composición y aporta color local a la moneda» (Oliveres, 1924, p. 12).

Finalmente, mediante la ley n.º 5368, del 3 de enero de 1916, se dispuso la emisión de la moneda de plata de $ 0,50, cuya imagen representaba a un Artigas heroico e inmortalizado (Silvera Antúnez, 2004). Cabe señalar que en 1917 se incorporó asimismo una moneda de plata con valor de un peso, lo que consolidó la presencia del prócer en la monetaria nacional y reforzó su inscripción simbólica en la circulación cotidiana (Banco Central del Uruguay, s. f.). Más adelante, en 1950, por decreto oficial se estableció que el rostro oficial del prócer fuera el elaborado por Juan Manuel Blanes en estos retratos.[10]

Esta disputa en torno a la iconografía refleja que la construcción de la identidad nacional no fue un proceso lineal ni homogéneo, sino que implicó múltiples resistencias y ejercicios de poder en la definición y consolidación de la representación simbólica oficial. En este contexto, la imagen de Artigas se constituyó como un ícono, concebido inmutable y perdurable en el tiempo, otorgándole al prócer una forma visual que trascendió lo figurativo y se convirtió en un emblema de la estabilidad institucional y la sacralidad del proyecto nacional.

Imagen, texto y poder en las muchas caras de una moneda

La realidad se construye en buena parte mediante el lenguaje usado para describirla. Las palabras establecen definiciones conceptuales, codifican representaciones sensibles y experiencias colectivas, y articulan organizaciones complejas. De igual manera, las imágenes, asociadas conceptualmente mediante la narrativa, alcanzan un nivel de persuasión semejante, sintetizando, catalizando o desarrollando definiciones políticas. Este escenario conforma un campo en pugna, resultado de una batalla ideológica

10 *Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay*. (13 de junio de 1950). Acta N.º 59952.

por los conceptos que se definen en el uso semántico, su discernimiento y su unificación retórica (Caetano, 2013).

Esta querella por establecer un giro desde las *posibilidades significantes* hacia las *unificaciones polisémicas* se ha resuelto principalmente en el ámbito de lo visual, determinando que la convención explícita de las formas resguarde la proyección ideológica y emocional deseada en relación con la configuración de un repertorio simbólico nacional. En este caso, se observa la suspensión de la verdad histórica para privilegiar una versión apolínea del héroe.

Al analizar la pluralidad de sentidos que se consagran mediante la efigie artiguista en la acuñación monetaria, se evidencia el influjo mitológico que implica la consagración en símbolos oficiales. Esta representación se sumerge en un espacio de disputa simbólica por establecer un relato de perdurabilidad de la nación. La ilusión que genera la elección iconográfica con un cariz canónico, definida en planos de contestabilidad y contingencia, revela el combate político que sustenta el establecimiento convencional de imágenes y de los conceptos políticos a los que se busca remitir.

La descripción física de Artigas responde a acciones políticas plasmadas en la expresión iconográfica. El rostro esculpido del héroe enfatiza una actitud hercúlea, que se volvió predominante dentro del imaginario colectivo, el cual demandaba la firmeza de un ídolo protector conforme a las nociones republicanas que aspiraban a la consolidación nacional (Ribeiro, 1999). En cambio, el Artigas retratado por Alfred Demersay presentaba problemas para cumplir con este ideal. No solo por representar al caudillo en su vejez y deterioro físico, sino también por la intencionalidad explícita del autor, quien lo caracterizó en su retrato como «jefe de salteadores de la más formidable especie (por cuanto se servía de la política como máscara y pretexto de sus latrocinios)» (Demersay, como se cita en Malosetti Costa, 2013b, p. 4).

La construcción de un Artigas ilustre y virtuoso fue un proceso serial, reiterativo y dialógico, observable en la convergencia entre discursos políticos, producciones culturales e imágenes oficiales. Esta noción, formulada en el plano del lenguaje a través de discursos parlamentarios, artículos de prensa y procesos conmemorativos, se volvió tangible y se confirmó a través de su traducción visual en retratos, monumentos y soportes de circulación masiva (como la moneda). En estos registros, promovidos tanto por agentes estatales como por intelectuales y adeptos al proyecto nacional, se consolidó la figura de un caudillo fiero y enérgico, de espíritu dominante, resultado de un esfuerzo consciente por proyectar un concepto visual potente que acompañara a una república en proceso de afirmación identitaria, apuntalando un relato fundacional heroico y de matriz centralista.

Conclusiones

La primera representación de la efigie de José Gervasio Artigas en la monetaria nacional operó como un gesto deliberado de reconfiguración simbólica en respuesta a la necesidad de producir anclajes identitarios concretos, facilitando la identificación masiva de sujetos anónimos con una narración fundacional. El modelo icónico elegido, el retrato de Artigas elaborado por Juan Manuel Blanes, contribuyó decisivamente a que la figura del prócer configurara una imagen de grandilocuencia patriótica imperecedera. La estilización enfatizó la monumentalidad del rostro con verosimilitud para que en la cotidianeidad el ciudadano pudiera proyectar una emocionalidad patriótica ceñida de orgullo y fortaleza. En esa estética se articula una gramática visual destinada a suscitar adhesión afectiva y respeto cívico, valores útiles para la consolidación de un proyecto estatal que requiere legitimación simbólica.

Ese énfasis en la monumentalidad contrasta con otras tendencias iconográficas del mismo período que privilegiaban la humanización y la naturalidad y aspiraban a acercar el prócer al ciudadano como personaje corriente. La divergencia entre ambas soluciones responde a finalidades distintas: la humanización busca producir empatía y familiaridad, mientras que la heroización busca proyectar autoridad, ejemplaridad y cohesión moral.

La selección de Artigas como prócer emblemático se inscribió coherentemente en ese horizonte, ya que ofrecía una combinación discursiva de atributos especialmente útiles para la narrativa nacional: liderazgo militar y político en la región, vínculo con la tradición gauchesca y la ruralidad criolla, figura de resistencia frente a poderes centrales y extranjeros, y una biografía susceptible de ser mitificada sin perder la sensación de autenticidad local, pero, principalmente, una ausencia de identificación con el *espíritu de partido*, tan preponderante en la emocionalidad oriental del siglo XIX. Esas características permitieron que su rostro funcionara como signo capaz de condensar la idea de independencia, con rasgos políticamente funcionales para una república que buscaba cohesión interna, suspensión de la hostilidad facciosa y reconocimiento externo.

La imagen de la efigie artiguista en monedas de circulación constituyó un dispositivo de identidad emocional pública que permitió construir una narración legitimadora de la nación por medio de la proliferación de un objeto de uso cotidiano masivo y de apropiación colectiva obligatoria.

Primera moneda de acuñación oficial de circulación masiva
con la efigie de Artigas, 1917.

Anverso: Escudo nacional. «República Oriental del Uruguay», 1917.
Reverso: Efigie de Artigas. «Con libertad ni ofendo ni temo – Artigas – 50 cent»
Valor: $0,50 (cincuenta centésimos).
Canto: Parlante con el nombre de la república y su valor.
Casa acuñadora: Casa de la Moneda de Buenos Aires, Argentina.
Metal: Plata 900/1000. **Diámetro:** 30 mm. **Peso:** 12,5 g.
Cantidad acuñada: 5.600.000 unidades. **Fecha:** 1917.
Retiro de circulación: Leyes 9496 y 9583.
Diseño: José Grau. **Escultor:** José Caracola. **Cuños:** Horta y Cía.
Fuente: Banco Central del Uruguay, s. f.

Referencias

Fuentes

Arcos Ferrand, L., Armand Ugón, E., Cerdeiras Alonso, J. C., & Goldaracena, C. (Comps.). (1930). *Compilación de leyes y decretos: 1825-1930*. Imprenta Nacional Colorada.

Blanes, J. M. (*ca.* 1880). [*Estudios para el retrato de José Gervasio Artigas*] [Carbonilla sobre papel, 36 × 46 cm]. Museo Histórico Nacional, Montevideo.

Carbajal, E. D. (1873). *Artigas en el Paraguay* [Óleo sobre tela, 192 × 153 cm]. Museo Histórico Nacional, Montevideo.

Demersay, L. A. (1860-1864). *Histoire économique et politique du Paraguay et des établissements des jésuites* [2 volúmenes]. Hachette.

Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay. (13 de junio de 1950). Acta n.º 59952.

El Día. (11 de mayo de 1916). [Diario]. Montevideo.

El Plata. (Julio de 1964). Edición especial del cincuentenario 1914-1964. [Diario]. Montevideo.

La Tribuna Popular. (27 de abril de 1916). [Diario]. Montevideo.

Silvera Antúnez, M. (2004). *Catálogo de monedas del Uruguay: 1831-2004*. El Galeón.

Bibliografía

Achugar, H. (2009). Foundational Images of the Nation in Latin America. En W. G. Jr. Acree & J. C. González Espitia (Eds.). (2009). *Building Nineteenth-Century Latin America: Re-rooted Cultures, Identities, and Nations* (pp. 11-31). Vanderbilt University Press.

Agulhon, M. (1981). *Marianne into Battle: Republican Imagery and Symbolism in France, 1789-1880* (J. Lloyd, Trad.). Cambridge University Press. (Obra original publicada en 1979)

Anderson, B. R. O'G. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso.

Banco Central del Uruguay (BCU). (s. f.). *MONEDA PLATA (1917)*. Numismática BCU. https://numismatica.bcu.gub.uy/item/moneda-plata-13/

Barthes, R. (1967). *Elements of Semiology*. Jonathan Cape.

Caetano, G. (Coord.). (2013). *Historia conceptual: voces y conceptos de la política oriental (1750-1870)*. Ediciones de la Banda Oriental.

Caetano, G. (2015). *La república batllista*. Ediciones de la Banda Oriental.

De Torres, M. I. (1995). *¿La nación tiene cara de mujer? Mujeres y nación en el imaginario letrado del Uruguay del siglo XIX*. Arca.

Demasi, C. (2005). La construcción de un «héroe máximo»: José Artigas en las conmemoraciones uruguayas de 1911. *Revista Iberoamericana*, *71*(213), 1029-1045.

Fernández Sebastián, J. (Dir.). (2009). *Diccionario político y social del mundo iberoamericano*. Fundación Carolina; Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales; Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Islas Buscasso, A. (5-6 de setiembre de 2016). *Marianne no está sola: a propósito de la iconografía y el concepto de la república en la estatuaria en el Uruguay: 1830-1930* [Ponencia. Coloquio internacional «El lenguaje político más allá de la política. Hacia una historia de los conceptos sociales, culturales y jurídicos en los mundos ibéricos, siglo XVIII-XX». Casa de Velázquez, Madrid].

Islas Buscasso, A. (Coord.). (2022). *Iconografía republicana: imágenes y conceptos políticos en Uruguay (1830-1930)*. Unidad de Comunicación de la Universidad de la República; Ediciones Universitarias.

Koselleck, R. (1985). *Futures Past: On the Semantics of Historical Time*. MIT Press.

Malosetti Costa, L. (2013a). *El retrato de José Gervasio Artigas: un ícono nacional*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales – Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/27268/CONICET_Digital_Nro.a731edc9-153e-4dc0-a94c-43c7891fb3f0_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Malosetti Costa, L. (2013b). El primer retrato de Artigas: un modelo para deconstruir. *Caiana: Revista de Historia del Arte y Cultura Visual del Centro*

Argentino de Investigadores de Arte, (3), 1-13. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/28794/CONICET_Digital_Nro.84c60298-b947-4d64-a2f2-bac333ad7689_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Mitchell, W. J. T. (1986). *Iconology: Image, Text, Ideology*. University of Chicago Press.

Museo Histórico Nacional. (2014). *Un simple ciudadano, José Artigas* [Catálogo].

Oliveres, F. N. (1924). *Numismática nacional: (Apuntes)*. Imprenta El Siglo Ilustrado.

Panofsky, E. (1939). *Studies in Iconology: Humanistic Themes in the Art of the Renaissance*. Oxford University Press.

Ribeiro, A. (1999). *Los tiempos de Artigas* [6 tomos]. El País.

Sicco, P. (1952). *Artigas a la luz del arte de la guerra* [Del libro *Artigas*, publicación conmemorativa]. Instituto Histórico y Geográfico del Uruguay; Imprenta Nacional.

Souza Sordi, G. (2020). *História da iconografia numismática uruguaia: os paradigmas político-culturais uruguaios em anversos e reversos (1840-2017)* [Tesis de doctorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório Institucional de Unicamp. https://www.monedasuruguay.com/bib/s/souza.pdf

El concepto de *libertad de trabajo* en el debate político del novecientos

Montevideo, Uruguay

Cecilia Demarco[1]

Resumen

Entre fines del siglo XIX y comienzos del XX el concepto de *libertad de trabajo* fue utilizado recurrentemente y de diversas formas en el medio cultural montevideano. Se hizo presente en tesis universitarias, en la prensa y en discusiones parlamentarias; apareció en alguna reflexión filosófico-política y en las memorias policiales. Nos propusimos, entonces, trazar el trayecto de sus múltiples sentidos semánticos y reconstruir las maneras en las que una práctica habitual en el movimiento obrero —impedir que trabajadores no huelguistas ingresaran a los talleres para cumplir con sus tareas durante una paralización— fue referenciada como concepto político, como forma de intervención en el espacio público en el marco del debate que dio en llamarse *cuestión social*. La utilización del concepto varió según las diversas experiencias de clase de aquellos que lo utilizaron. Nos detendremos también en estos distanciamientos.

Palabras clave: libertad – derechos – experiencia – concepto – lenguaje político

1 Cecilia Demarco es profesora de Historia egresada del Instituto de Profesores Artigas (IPA), profesora adjunta efectiva en el Instituto de Historia de las Ideas (Facultad de Derecho, Universidad de la República), magíster en Historia Social (Universidade Federal do Amazonas, Brasil) y cursa un Doctorado en Historia (Universidad Nacional de Rosario, Argentina).

The Concept of Freedom of Labor in the Political Debate of the Early Twentieth Century Montevideo – Uruguay

by Cecilia Demarco

Abstract

Between the late nineteenth and early twentieth centuries, the concept of freedom of labor was recurrently used in diverse ways within Montevideo's cultural sphere. It appeared in university theses, in the press, and in parliamentary discussions. It was present in some philosophical-political reflections and in police reports. We therefore set out to trace the trajectory of its multiple semantic meanings and to reconstruct the ways in which a common practice within the labor movement—preventing non-striking workers from entering workshops to carry out their duties during a work stoppage—was referenced as a political concept, as a form of intervention in the public space within the framework of the debate known as the "social question". The use of the concept differed, among other things, in relation to the diverse class experiences of those who employed it. We will also focus on these divergences.

Keywords: freedom – rights – experience – concept – political language

Introducción
Algunos puntos de partida

Los conceptos políticos de entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX no solo tienen historia, sino que la *contienen*: a la vez que expresan y dan sentido a la experiencia, se proyectan hacia el futuro (García Bouzas, 2011). Por esta razón, el concepto de *libertad de trabajo* es relevante: articuló una red de problemas nuevos, de situaciones, valores y experiencias —reales, materiales y concretas— con el proyecto utópico de los distintos sectores en relación con los problemas del trabajo asalariado en el contexto del debate sobre la cuestión social. Nos propusimos de esta forma trazar el trayecto de los múltiples contenidos semánticos del concepto y reconstruir sus significados como forma de intervención en el espacio público. Estructuramos, entonces, este trabajo partiendo del análisis de aquello que se dice, de quién lo dice, para qué y dónde, es decir, de la dimensión históricamente contingente del lenguaje.

En razón de este recorte temático, hemos abordado el tema con la base teórica de la historia intelectual, fundamentalmente desde la perspectiva de Reinhart Koselleck, de Quentin Skinner y de algunas recepciones locales de sus trabajos. Un concepto se diferencia de una palabra en la medida en que su carácter es general y polisémico. Su multiplicidad de significados y funciones se deriva, justamente, de su capacidad de designar el accionar político y de dar cuenta de la experiencia social de diversos grupos. Por eso, los conceptos —como veremos aquí— son espacios e incubadoras de tensiones sociales. Son siempre controversiales y debatidos porque representan, explican y definen marcos de acción para una realidad histórica ineludiblemente conflictiva. Cabe aclarar, asimismo,

DOI: 10.56149/3046-420x.2025.01.04

que en este planteo realizan sus funciones en redes conceptuales (Abellán, 1991; Caetano, 2021b; García Bouzas, 2014; Koselleck, 1993), por lo que, aunque nuestro foco es el de *libertad de trabajo*, hemos debido vincularlo a otros conceptos que dieron forma al debate político de la época: el de *solidaridad*, el de *orden* y el de *libertad individual*, entre otros.

Para reconstruir el sentido que el uso del concepto de *libertad de trabajo* tuvo en el espacio público, hemos considerado también algunos de los postulados de Skinner en relación con el estudio de la historia de las ideas que creímos pertinentes para abordar las múltiples funciones que cumplió. El historiador inglés afirmaba en 1969 que cuando el autor dice también hace, es decir que la producción de textos se configura como una acción dirigida a la intervención en el escenario político de su propio contexto, orientada, además, por una intención que únicamente puede comprenderse en su carácter históricamente situado. En este sentido, el lenguaje reviste una función pragmática: «Las ideas no tienen capacidad de acción, sino que son *usadas* por los agentes y *hablantes* para *hacer cosas*» (Caetano, 2021a, p. 225). La comprensión histórica de un discurso requiere la reconstrucción de las herramientas intelectuales (*mental set*) que lo hicieron posible, en otras palabras, el establecimiento de sus relaciones con los debates y problemas políticos de su época. A partir de distintos tipos de fuentes, eso es lo que hemos procurado realizar en este artículo.

Por lo planteado, en un primer apartado nos ocuparemos de aquellos que concibieron la libertad de trabajo como un derecho individual que debía ser defendido por el Estado. Esta concepción fue de recibo en la prensa liberal de circulación masiva, por lo que trabajamos con artículos de los periódicos *La España*, *El Tiempo*, *El Siglo* y *El Día*,[2] y con fuentes policiales. El prontuario consultivo policial tenía por finalidad orientar

2 De estas publicaciones, las primeras tres tendieron a defender posturas conservadoras frente a la cuestión social, mientras que *El Día* —diario de Batlle y Ordóñez— representó posturas reformistas y progresistas en este y otros aspectos.

la actuación de la fuerza pública ante los fenómenos huelguísticos y sus postulados se ajustaban a la concepción que trabajaremos en el primer apartado. Por eso los hemos analizado en conjunto.

Enseguida nos detendremos en las formas en que los políticos y la prensa reformista plantearon y abordaron el concepto. Veremos que, si bien los puntos de partida y las herramientas conceptuales de las que se valen para ello son semejantes a los de la prensa conservadora, por sus particulares objetivos políticos y preocupaciones sociales llegaron a conclusiones diversas. A continuación, presentaremos el abordaje de José Enrique Rodó. Desde una perspectiva que aún puede calificarse de conservadora, abandona los presupuestos más individualistas y disloca los parámetros del debate, como lo venimos planteando. Se pregunta, de esta forma, si es legítimo que se limite la libertad individual del obrero regulando la jornada laboral. Por último, analizaremos los textos de las publicaciones obreras. Las disímiles experiencias materiales de sus autores, autores y las diferencias en cuanto a su público objetivo y sus fines políticos —radicalmente opuestos a los de los autores antes mencionados— hicieron posible una vuelta de tuerca en la concepción de la libertad de trabajo en estas publicaciones.

El derecho a la libertad de trabajo

El fenómeno de la huelga traía consigo una serie de prácticas vinculadas a ella que para algunos sectores políticos y sociales resultaban disruptoras del orden social liberal-individualista que defendían. Concretamente, el concepto analizado aquí se refería a la práctica obrera de impedir que los trabajadores no huelguistas ingresaran a los locales de trabajo mediante acciones más o menos violentas dirigidas contra ellos.

En 1885 el periódico *La España*, por ejemplo, fue víctima de una paralización de los tipógrafos a cargo de su imprenta. En el marco de

este conflicto, publicó un artículo titulado «El capital y el trabajo». Allí se declara partidario de la asociación obrera y de la huelga, afirmando que por medio de la primera «es que los obreros han de ponerse en actitud de defender sus legítimos derechos, y han de conseguir algún día romper del todo las viejas cadenas y realizar la completa emancipación del proletariado». Tanto individual como colectivamente, tienen derecho a fijar un precio para su trabajo, ya que este es «propiedad tan sagrada como otra cualquiera porque es el origen y la base de todas las riquezas y de todas las propiedades», afirma. Sostiene que a ninguna autoridad compete fijar el precio del trabajo porque este se establece con base en la ley de oferta y demanda como cualquier otro bien. A esta le corresponde exclusivamente «impedir el abuso», es decir, impedir que el obrero pretenda

> obligar por medio de insultos o amenazas u otros procedimientos por el estilo al patrón o al dueño del taller a que pague por el trabajo que necesita lo que no puede o lo que no quiere; y [actuar] si el obrero individual o colectivamente por medio de amenazas o insultos trata de imponerse a otros obreros e impedirles que acudan a otros talleres.[3]

En relación con la huelga, el mantenimiento del orden y la acción policial, el juez Teófilo Piñeyro utilizaba el concepto transmitiendo una inquietud empresarial. Ante la paralización de los obreros del puerto, la empresa general había solicitado al Juzgado de Instrucción de 2.º Turno que se prestase protección a los obreros «fieles» contra los huelguistas. Aun cuando al juez le constaba que Bernassa y Jerez —jefe de policía del gobierno de Batlle y Ordóñez— había dispuesto todo lo necesario para garantir la libertad de trabajo, le recordó la obligación de la jefatura de evitar «en lo posible las agresiones temidas».[4]

3 *La España*. (4 de diciembre de 1885). El capital y el trabajo.

4 Jefatura de Policía de Montevideo. (1904). *Prontuario consultivo policial. Administración del coronel Juan Bernassa y Jerez* (p. 153). Barreiro y Ramos.

Años más tarde, en ocasión de la huelga ferrocarrilera de 1911, *El Siglo* informaba que «un grupo de vendedores de diarios se apostó en una esquina para insultar y arrojar piedras y expectoraciones arrojadizas» a un tren, hiriendo a un pasajero con un trozo de cristal ante la mirada impasible de un guardia civil que no intervino: «Numeroso público presenciaba el espectáculo, haciéndose lenguas de la intervención populachera en el conflicto huelguista y comentando la liberalidad de nuestras prácticas que permiten dar golpes tan eficaces e impunes en favor de la "greve"».[5]

Días después, el mismo diario informaba que frente a la huelga de cocheros, plegados a la paralización de los ferroviarios, «varios huelguistas circulaban por las principales calles, los amenazaban de muerte si no abandonaban la tarea». Esta vez, las fuerzas del orden sí actuaron: «La policía tomó medidas para garantizar la libertad de trabajo», sentenció el diario. La misma publicación difundió una carta de las empresas ferroviarias dirigida a Benzzano, jefe político de Montevideo, que anunciaba que serían suspendidos los servicios, ya que habían ocurrido hechos

> contrarios a la libertad de trabajo de los empleados de nuestro servicio en los coches en circulación, se siguen repitiendo y agravando en forma de hacer imposible la salida de motormen y guardias a la calle, debido a los actos de hostilidad y amenazas de que son víctimas, sin que la acción de la policía sea eficaz para prevenir los atropellos de grupos y multitudes exaltadas. No siendo razonable exponerse a heroísmos extremos,[6]

las empresas resolvían suspender todos los servicios de transporte de la ciudad.

Ya desde fines del siglo XIX el concepto de *libertad de trabajo* aparece remitiendo a la reflexión sobre la libertad individual que articulaba el pensamiento de los liberales conservadores. Para ellos, la injusticia primordial es la limitación a la libertad individual, entendida como libertad

5 *El Siglo*. (14 de mayo de 1911). Incidentes varios.

6 *El Siglo*. (14 de mayo de 1911). Suspensión del tráfico.

negativa, como ausencia de coacción sobre la acción (Caetano, 2021b; García Bouzas, 2014; Skinner, 2004). Desde esta perspectiva, la libertad individual garantiza todos los demás derechos; así se hace visible en nuestras fuentes. En tales circunstancias, el concepto expresó y legitimó el derecho individual del obrero a trabajar cuando quisiera y cuanto quisiera —el sintagma «independientes de todo tutelaje» que utilizaba *La España* en 1885 para referirse a los obreros rompehuelgas es ilustrativo en este sentido—, negando la obligación ética de atenerse a los postulados de las sociedades de resistencia cuando estos se contradecían con sus intereses o voluntad individual. Desde este ángulo, eran las sociedades de resistencia las que aparecían como obstáculos a la libre determinación.

Estos anclajes se expresan en un artículo titulado «La libertad de trabajo», que vio la luz en el diario *El Tiempo* en 1905. En el contexto de un conflicto que había paralizado las obras del puerto de Montevideo y en el que había sido asesinado un huelguista como resultado de un enfrentamiento entre los obreros que estaban trabajando y los que no, el diario rescataba las declaraciones del diputado francés René Waldeck-Rousseau acerca de la intervención del Estado en una huelga de mineros en el país galo. Reconocía dos ejes a la hora de definir la función de este en un conflicto laboral: la neutralidad de los poderes públicos y la libertad de trabajo. El parlamentario entendía, y el periódico suscribía, que el derecho de los obreros a trabajar era igual de respetable que su derecho a no trabajar. Este último sería «ilusorio» si el gobierno mediante la fuerza pública no garantizara la seguridad de quienes cumplen las tareas. Equiparando *libertad individual* a *ausencia de coacción*, el artículo afirma que se vela por la libertad de acceder a los locales de trabajo:

> Rodeando de garantías tales a los obreros disidentes que se sientan seguros de que no serán agredidos por sus camaradas huelguistas. Sin esa seguridad moral […] la coacción existirá y el poder público no habría prestado entonces las debidas garantías a la libertad de trabajo.

Y agrega: «El solo temor lo hará retraer y retraería a los demás».[7]

Esta concepción de la libertad informada en lo que los contemporáneos prefirieron llamar *individualismo* —podemos poner por caso el trabajo de Carlos Vaz Ferreira[8]— formaba parte del *mental set* de cada autor, es decir, del arsenal intelectual con el que pensaban (Skinner, 2004). La libertad individual como capacidad de disponer de uno mismo sin obstáculos exteriores constituye una de las nociones que integran el código geneidético (Devés & Kozel, 2018) del individualismo desde la conformación del pensamiento burgués, anclado también en la constitución de la clase.

En otro orden de cosas, al esgrimir este concepto, nuestros autores evidencian sus intenciones como argumentos en la lucha política ante una experiencia histórica particular. Tanto en el discurso reformista como en el conservador, el concepto pretendió legitimar la intervención estatal —efectivizada por la Policía— en los conflictos de trabajo. Garantizar la libertad de trabajo se identificaba con garantizar la paz y el orden, así como con establecer y legitimar las condiciones en las que la fuerza pública debía intervenir. Por esta razón, aparece integrado en una red conceptual en la que la idea de orden, así como la de la neutralidad de los poderes políticos, resulta clave.

7 *El Tiempo*. (Agosto de 1905). La libertad de trabajo.

8 En las conferencias sobre los problemas sociales dictadas en la Facultad de Derecho de la entonces Universidad de Montevideo, Vaz Ferreira identifica la defensa del individualismo con la preservación de lo que se ha llamado *libertad negativa*, esto es, con la no interferencia por parte de otros sujetos en la acción individual: «El individualismo se presenta como tendencia a que el individuo actúe con libertad y reciba las consecuencias de sus actitudes y sus actos» (Vaz Ferreira, como se cita en Andreoli, s. f., p. 29). Por su parte, García Bouzas (2011) ha sostenido que es, justamente, en el marco de la cuestión social que el término *liberal* se asocia a la defensa de la libertad individual, como postulado desde el cual abordar los problemas sociales, frente al recién llegado concepto de *solidaridad*, en el que nosotros nos detendremos más adelante.

El reformismo y la libertad de trabajo

Según Raquel García Bouzas (2011), el elenco político reformista liderado por Batlle y Ordóñez venía revisando desde finales del siglo XIX la forma en que las élites liberales tradicionalmente habían analizado —y actuado frente a— la cuestión social, agregando de esta forma nuevos contenidos al concepto de *liberalismo*, como el del «imperativo solidario». Gerardo Caetano (2021a, 2021b), por su parte, considera que estos elementos forman parte de su arraigo en una concepción republicana del accionar político y partidario, opuesta al liberalismo conservador. Esta concepción enfatizó los contenidos solidarios y la revisión de la libertad entendida no como ausencia de coacción, sino como posibilidad: como «libertad para». Con el fin de efectivizar este ejercicio, el Estado debía actuar como «escudo de los débiles». Desde las páginas de *El Día*, el elenco reformista reconoció la legitimidad de los reclamos de los obreros, de la huelga como herramienta, del rol ineludible de los agitadores en el movimiento obrero y de la necesidad de la asociación como práctica solidaria destinada a obtener mejoras. En los conflictos capital-trabajo, el Estado debía permanecer neutral; nunca reprimir a los huelguistas ni a sus dirigentes mientras no ejercieran violencia contra personas o bienes. Pongamos por caso: en contra de una ley propuesta por el periódico nacionalista y conservador *La Democracia* para limitar la acción de los agitadores, *El Día* sostenía que dicha limitación suponía un ataque directo e innecesario contra la libertad individual. Criticaba de esta forma la habitual intervención gubernamental solidaria con el empresariado, manifestada en forma de represión policial al movimiento obrero, así como el envío de soldados del ejército a cumplir las tareas abandonadas por huelguistas.

Domingo Arena, uno de los principales y más radicales voceros del reformismo local, suscribió esa postura. Según este autor, la huelga tendría

que ser un evento pacífico y no conflictivo, ya que no es más que una disputa por cuánto debe pagarse por el trabajo «como las que a diario se producen por el precio de todas las cosas» sin generar «enemistades entre compradores y vendedores». Sin embargo, existen dos factores que perturban estas disputas: «La intervención de las autoridades en favor de una de las partes, generalmente de los patrones, y los incidentes entre los huelguistas y los obreros que no lo son». El actual gobierno, afirma Arena —refiriéndose al primer gobierno de Batlle y Ordóñez—, no intervendrá en favor de los patrones; así, asegurará la debida neutralidad del Estado en el conflicto social.

El segundo de estos males, con todo, es para el autor «más difícil de extirpar». Incluso entre las reivindicaciones más justas y mejor organizadas, siempre habrá obreros que contravengan el movimiento y acudan al trabajo. Unos lo hacen por no alcanzar a formar un concepto claro de la solidaridad gremial; otros, sencillamente, «empujados por el hambre de los suyos». Estos «acuden sin ningún escrúpulo al llamado de los patrones, alucinados por la idea de cambiar su situación de desocupados campestres por la de obreros a jornal». El juicio moral sobre los rompehuelgas no deja de ser negativo, sin embargo, considera que «el que acude al trabajo hace uso de su derecho y debe ser respetado, sobre todo, cuando obra movido por la violencia moral de las necesidades ineludibles». Para garantizar este derecho intervendrá el Estado por medio de la fuerza pública si es necesario. Así lo afirma Arena en el mismo artículo: en caso de que los huelguistas no respetaran la libertad individual de otros trabajadores, intervendría la autoridad encargada de «guardar el orden».[9]

No comparte, al igual que el resto del elenco reformista, la creencia común a los liberales conservadores de que las huelgas ocurrían porque los agitadores convencían a los obreros de llevar a cabo paralizaciones

9 Arena, D. (1986). *Batllismo y sociedad: la «cuestión obrera» en el Uruguay* (p. 24). Librosur.

infundadas o porque los obligaban mediante la violencia. Convencido de que las huelgas son sencillamente fruto de lo mal que se paga el trabajo del obrero,[10] afirma que es imposible para un puñado de hombres persuadir a las grandes masas sin ofrecer fundamento moral alguno. Además, dados los sacrificios que implica interrumpir el trabajo para quien vive de este, es poco verosímil que lo único que los motive a hacerlo sea el miedo. Finalmente, postula que los huelguistas que por medio de violencia física o amenazas intimidasen a otros a que los secunden «tendrían que luchar contra la policía, que no los perdería de vista para reprimir sus avances, como no ha perdido de vista a los pocos huelguistas que han cometido atentados o han exteriorizado amenazas contra algún patrono u obrero».[11]

A su vez, la legitimidad de las reivindicaciones se consagra en su respeto por la legalidad vigente (Acosta, 2002). Concretamente, esto último se entiende como respeto por la libertad de trabajo y la propiedad. Por último, Arena no solamente expresa su postura acerca de por qué acontecen las huelgas y sobre cómo y cuándo debería intervenir el Estado en ellas, sino que, al mismo tiempo, contesta, insistiendo en las garantías a los derechos fundamentales debidas a todos los involucrados, una demanda habitual entre la prensa y el elenco político conservador: la exigencia de que el gobierno reprima las huelgas esgrimiendo el argumento de una posible violación a la libertad de trabajo aun antes de que dicha vulneración ocurriera.

En la memoria policial del año 1904, el coronel Bernassa y Jerez, jefe de Policía del primer gobierno batllista, orientó la acción de las fuerzas públicas según estos criterios. «La frecuencia con la que se producen las

10 Arena, D. (1986). *Batllismo y sociedad: la «cuestión obrera» en el Uruguay* (p. 24). Librosur.

11 Arena, D. (1986). *Batllismo y sociedad: la «cuestión obrera» en el Uruguay* (p. 24). Librosur. En un artículo publicado en *El Día* entre mayo y principios de septiembre de 1905, Domingo Arena parece haber intentado minimizar la escalada de violencia en el conflicto portuario, mientras la prensa local y corresponsales de Buenos Aires informaban sobre el recrudecimiento diario de los enfrentamientos entre huelguistas y obreros traídos por las empresas (incluso de Europa), y el aumento de detenciones de huelguistas por agresiones y amenazas.

huelgas de obreros, ocasionando las perturbaciones sociales consiguientes, reclaman [sic] la atención preferente de la autoridad policial, para mantener el orden público, la libertad, la propiedad, y la seguridad individual».[12] En la misma línea, instruye al comisario a obligar a respetar los derechos de todos, incluyendo a los obreros en huelga, siempre que estos últimos no vulneren derechos ajenos. Las clases productoras, sigue, deben tener la confianza de que «[la] autoridad vela por su propiedad». El obrero tiene derecho a interrumpir sus tareas, por lo que en esas circunstancias la autoridad debe mostrarse neutral; sin embargo, debe prevenir cualquier «desorden o atentado». «Con arreglo a este principio», continúa, «no tiene derecho para obligar con la violencia a los demás obreros a que lo secunden en la resistencia al trabajo». En este caso se estaría violando la libertad individual, por lo que «no debe usted admitir estos desmanes, prestando amplia protección a todo trabajador que en procura de su taller se sienta amenazado o impedido de hacerlo». En 1905 se había sintetizado ya esta postura:

> Nadie discute el derecho de los obreros a declararse en huelga. El gobierno, pues, la respetará así como garantizará de todos modos la libertad de trabajo y la propiedad privada. Los huelguistas tienen todo el derecho de abandonar sus tareas, pero no lo tienen de impedir que otros los sustituyan. La vigilancia que se ejerce actualmente obedece a esta doctrina. Ningún atentado a la libertad de trabajo o a los intereses materiales de las empresas será, pues, tolerado.[13]

De esta manera, el concepto alude a la huelga y a las condiciones en las que el reformismo admitía su legitimidad, ancladas, de igual modo, en la libertad reconocida como derecho individual. El carácter pacífico que, idealmente, debía revestir sería garantizado por una Policía que intervendría únicamente si se violara la libertad de trabajo o el derecho

12 Jefatura de Policía de Montevideo. (1904). *Prontuario consultivo policial. Administración del coronel Juan Bernassa y Jerez* (p. 357). Barreiro y Ramos.

13 *El Día*. (13 de mayo de 1905). La huelga del día.

de propiedad, porque en ese caso los obreros atentaban contra el derecho de otros obreros y contra la legalidad vigente. En el momento en que Bernassa y Jerez instruye al comisario sobre ante qué situaciones concretas actuar, se revela claramente la imbricación entre libertad individual, libertad de trabajo y orden que también acusó Arena: atentar contra la libertad de trabajo —o contra la propiedad privada— se entendía como disrupción del orden. Esta perspectiva revela más los fundamentos liberales del batllismo que los republicanos. Se expresaba de esta forma la tensión entre el respeto a las prácticas políticas de los sectores populares, tensión causada por la debida neutralidad del Estado, la valoración ética de la solidaridad obrera y el mantenimiento del «orden» —tributarios del reformismo—. De esta forma, el concepto de *libertad de trabajo* se imbrica con la reflexión sobre la legitimidad y las formas de la intervención del Estado en el conflicto capital-trabajo y, en consecuencia, se limita, si atendemos a Skinner (1969), en el marco del progresismo de principios del siglo xx. Este historiador ha afirmado que lo que es posible hacer en política está habitualmente limitado por lo que es posible legitimar. Lo que puede legitimarse, a su vez, se configura por los principios normativos vigentes. En la mirada de los liberales conservadores y reformistas rioplatenses, era con los principios de orden, libertad individual y respeto a la propiedad que se asociaba la libertad de trabajo.

Un eje clave de este debate fue la discusión sobre la contradicción entre la prioridad del interés individual y el colectivo (García Bouzas, 2011). El postulado que dibujaba una brecha entre el liberalismo reformista y el liberalismo conservador era la convicción de que existía un bien superior al interés y a la libertad individuales al que ambos debían subordinarse. Era el interés general el que justificaba la intervención del Estado en los conflictos entre capital y trabajo. Cuáles eran los contenidos del *interés general* y en qué circunstancias debía prevalecer fueron dos de

los problemas que enfrentó el reformismo como corriente política. Como ha señalado García Bouzas (2011), para hacerlo recurrió al concepto de *solidaridad*. En sus artículos de prensa, Arena no deja de explicitar, aunque sin resolverla, la tensión entre lo individual y lo colectivo que estas discusiones suponen. Afirma que la formación de sociedades de resistencia y el respeto a sus resoluciones encarnan el valor de la solidaridad entre los obreros —fue incluso partidario de que la pertenencia a ellas fuera obligatoria—, que es en definitiva el único camino para alcanzar las mejoras deseadas y necesarias.

Con todo, en el marco de la tensión entre la libertad individual y el bien común de raigambre «republicano» (Caetano, 2021b) —que no deja de ser una construcción conceptual e ideológica de la época—, el progresismo reivindicó, en última instancia y en este asunto particular, la prioridad de la primera. En este caso particular, supone el reconocimiento y la garantía del derecho de los obreros a trabajar en el contexto de una medida reivindicativa resuelta colectivamente y a hacer prevalecer el interés propio, es decir, la satisfacción de las necesidades más urgentes. De cualquier manera, considera que idealmente los obreros deben asociarse y acatar las resoluciones de sus sociedades, ya que estas encarnan la solidaridad que, moral y estratégicamente, debería ser preferida. El reformismo, de esta forma, también edificó y esgrimió el concepto de *libertad de trabajo* como condición de legitimidad de la intervención del Estado —fundamentalmente a través de la acción policial, aunque también del arbitraje— en los conflictos iniciados por mejoras en las condiciones laborales.

La reflexión de Rodó: regulación de la jornada laboral y libertad de trabajo

José Enrique Rodó aborda el tema en un ensayo titulado «Del trabajo obrero en el Uruguay»,[14] publicado en *El mirador de Próspero*. Allí el concepto de *libertad de trabajo* se inerva con la reflexión sobre la legitimidad y las formas de intervención del Estado como garante del bien público —eventualmente prioritario frente a las voluntades individuales—, es decir, no se puede analizar o entender el concepto de *libertad de trabajo* sin necesariamente abordar la reflexión sobre qué tan legítimo es que el Estado intervenga como garante del bien público. Sin embargo, al filósofo no le interesa aquí la intervención del Estado como injerencia policial o como árbitro, sino en tanto legislador. No es el respeto del obrero huelguista por la ley —como hemos visto hasta ahora— lo que le preocupa, sino la legitimidad y pertinencia de regular jurídicamente las relaciones entre empresas y trabajadores en materia de contrato laboral. Como conservador liberal (Acosta, 2002; Caetano, 2021c), le interesa delimitar qué aspectos de la vida productiva del país debe regular la autoridad pública —y bajo qué fundamentos—, así como en qué áreas el imperativo es mantenerse al margen. Explicita su objetivo de indagar en alternativas que eviten la intervención estatal para atender la cuestión social.

Rodó comienza llamando la atención sobre lo que considera una novedad de su tiempo:[15] el trabajo se había convertido en un tema de legislación específico, proceso impulsado por una movilización obrera que no cesaba. Esta novedad se originaba y se sostenía en una reacción contra el régimen de «ilimitada libertad» predominante desde la Revolución

14 Este era el informe que Rodó elaboró sobre el proyecto de regulación de la jornada que la extendía hasta las ocho horas. Aunque Rodó concordaba con la regulación, en su propuesta extendió el máximo hasta las 11 horas de trabajo diario (Barrán, 2004). Caetano ha reconstruido, en el capítulo dedicado a Rodó del libro *Los conservadores uruguayos*, esta y otras muchas diferencias ideológicas y personales con Batlle y Ordóñez que lo distanciaron del elenco reformista hasta la ruptura definitiva (Caetano, 2021c).

15 El ensayo fue redactado en el año 1908.

francesa. Según puntualiza, la limitación de la jornada laboral era el tema más candente entre las reivindicaciones de los trabajadores asalariados. El cuestionamiento pertinente para orientar el debate, según este autor, era si resulta legítimo y oportuno que el Estado limite la libertad de trabajo imponiendo al obrero una cantidad de horas por ley.[16] El supuesto del que parte es propio de la raíz liberal de sus convicciones: entiende por *libertad de trabajo* la libertad de cada asalariado individual de realizar tantas horas como su afán de enriquecimiento personal le aconseje.

El autor procura, entonces, responder al interrogante de si esa limitación legal contradice la normativa vigente. Cita para ello la Constitución de 1830, que garantiza la libertad de trabajo imponiendo un límite: el bien público. Para el autor es indudable que las jornadas vigentes atentan contra este último por lo menos en la medida en que atentan contra la salud, contra «el bien mismo de la vida, cuya preservación es anterior a cualquier deber de la sociedad constituida en Estado».[17] Sería absurdo afirmar que es únicamente la vida del obrero la afectada por las jornadas extenuantes que realiza. De hecho, Rodó afirma que la legislación social no debe considerar exclusivamente el bienestar del obrero en la cuestión social. Asimismo, las extensísimas horas de trabajo menoscaban el interés de aquellas partes de la sociedad que dependen de los obreros, de su fuerza y de su salud para «el cultivo de los campos, la construcción de las habitaciones, la elaboración del pan, el transporte de las personas y las cosas».[18] Por eso, atentan contra la salud pública: las estadísticas prueban, sostiene el autor, las altas tasas de morbilidad de la población obrera. Además, no puede dejar de considerarse la depresión vital que los padres trabajadores transmiten a sus hijos. En suma, lo mismo que la higiene

16 Rodó, J. E. (1965). *El mirador de Próspero* (p. 334). Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.
17 Rodó, J. E. (1965). *El mirador de Próspero* (p. 335). Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.
18 Rodó, J. E. (1965). *El mirador de Próspero* (p. 335). Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.

obliga al Estado a supervisar las condiciones de los establecimientos, obliga a limitar la jornada de trabajo y con ello la libertad del obrero.

En este sentido, como afirman Lía Berisso y Horacio Bernardo (2011), no hay contradicción entre individuo y sociedad, sino que se propone la posibilidad de una integración. Para ello debe velarse por el desarrollo de la integralidad de la persona moral, que, al fin y al cabo, es el argumento central de *Motivos de Proteo* (Berisso & Bernardo, 2011). Una vida que no deja más que espacio para la producción, la reproducción y el sueño no merece llamarse humana. Reduce al hombre a la máquina; se deja de lado la familia, la conversación, la lectura, la vida cívica. Rodó considera un imperativo la participación consciente en los asuntos colectivos, para lo que las largas jornadas laborales no dejan espacio. Ignorar esto sería portar un egoísmo ajeno a «toda solidaridad», omisión más grave aún en las sociedades que pretenden sustentarse en una base democrática. Por último, las huelgas y los conflictos que generan las reivindicaciones obreras no son tampoco un asunto que pueda confiarse a las decisiones individuales, en la medida en que afectan a todo el conjunto social. Son estas las razones por las que la jornada laboral es un problema relativo al bien público, por lo que, a su vez, es legítimo que el Estado limite, mediante la ley, tanto la libertad del contrato como la libertad de trabajo.

Rodó reconoce, a diferencia de otros conservadores, «lo precario y ficticio de una libertad de contratar ejercida en condiciones de desigualdad tan notorias». Sostiene que dicha libertad no es otra cosa que el contrato entre el hambre y la opulencia. El límite legal resulta así legítimo y oportuno, pues implica garantizar «el derecho a la legítima posesión de sí mismo». En estas afirmaciones nuestro autor deja plasmado cómo —más allá de su sensibilidad ante lo que llama «el bien común» como forma de abordar la cuestión social— el concepto de *libertad de trabajo* en particular se sostiene, también, en una concepción individualista de la

libertad. Incluso las limitaciones por las que aboga cumplen la función de garantizar los cimientos del «orden burgués», con lo que desvela, según José Pedro Barrán (2004), un «reflejo de clase» (p. 86). En el próximo apartado presentaremos otras perspectivas que utilizaron el concepto con la intención inversa: subvertir el orden.

Acepciones de la *libertad de trabajo* en el mundo obrero

Roger Chartier (1990) afirma que las diferencias sociales son producidas tanto por su vínculo con los medios de producción como por la construcción y significación de los distanciamientos culturales entre los distintos grupos que integran la sociedad. Desde este lugar teórico consideramos que el concepto de *libertad de trabajo* no podía aglutinar la experiencia obrera, social, ideológica y culturalmente lejana de los abordajes que trabajamos hasta ahora. La prensa dirigida a estos sectores, editada y redactada por intelectuales obreros,[19] analizó el problema, entonces, con otro prisma. Aquí estudiaremos la experiencia social de sujetos que eventualmente podían ser trabajadores asalariados, aunque nuestro recorte temático y teórico supone que lo haremos en tanto se desempeñaron, también o únicamente, como intelectuales. Pretendemos así poner de manifiesto cómo el concepto de *libertad de trabajo* revistió sentidos diversos para distintos sectores e ilustrar de qué manera enfrentar el uso de este concepto por parte de conservadores o reformistas se configuró como una forma particular de intervención en el espacio público: un camino para hacer política y edificar representaciones identitarias disruptivas del orden. El enfoque de la historia intelectual evidencia asimismo cómo la

19 Varios historiadores han caracterizado a estos sujetos como un tipo particular de intelectuales. A modo ilustrativo citaremos aquí a Delgado (2017), Devés (1989), Lobato (2017) y Suriano (2001). En nuestro medio, como veremos, las corrientes ideológicas a las que adhirieron fueron el anarquismo y el socialismo, y en ese sentido orientaron la redacción de sus hojas. Aunque albergaron profundas diferencias ideológicas y prácticas, nosotros aquí las abordaremos en la medida en que tuvieron un interlocutor común al que aspiraron a representar: la clase obrera.

libertad individual se opuso a la solidaridad ante la convicción de que la primera era una ilusión para los «esclavos del capital» si no se realizaba mediante la asociación y la lucha reivindicativa. De esta manera, nos sitúa ante la construcción de una ética que, en estas perspectivas —a diferencia de las que revisamos anteriormente—, se legitimaba como ética de clase.

Ordenamos analíticamente el abordaje de este planteo en tres dimensiones. En primer lugar, tomamos en consideración el objetivo principal de toda la prensa obrera: lo que sus autores llamaron *propaganda* —la práctica política de *propagar* ideas entre la clase obrera con la convicción de que la palabra impulsaría el accionar revolucionario—.[20] En este sentido, atenderemos, en segundo lugar, la solidaridad y cohesión ideológica y práctica que los intelectuales-dirigentes pretendían fomentar entre los trabajadores mediante sus publicaciones. En tercer lugar, veremos que el éxito de las prácticas políticas de los obreros movilizados no siempre podía alcanzarse respetando el «orden» legal. En otros términos, los criterios del *hágase o no hágase* de los sectores político-sociales que trabajamos más arriba no necesariamente dieron respuesta a las experiencias militantes obreras. Estos tres factores se articularon para definir formas de accionar y discursos que debatieron con los conservadores o reformistas.

La reflexión sobre la libertad en la prensa obrera implicó el poder efectivo de ejercer la libertad de acción, considerando las posibilidades ampliadas en el accionar que los individuos obtienen por pertenecer a la sociedad (García Bouzas, 2011). En otros términos, puede considerarse una concepción positiva de la libertad. Los intelectuales obreros entendían que las múltiples vulnerabilidades de la vida de los trabajadores urbanos —las carencias salariales, de tiempo libre, educativas y de atención de salud, entre otros— llevaban de la mano la impotencia para

20 En relación con la prensa ácrata, Laura Fernández Cordero (2013) ha afirmado que «los anarquistas eran convencidos de que la enunciación misma produce anarquistas» (p. 76).

disponer de su persona, así como su dependencia del empleador. A esto responde el manejo habitual del término *esclavo*, a veces *esclavo moderno*, utilizado para referirse a sí mismos. A modo de ejemplo, en *El Tipógrafo*[21] se afirmaba: «Mucho tiempo hace que atacamos sin tregua ni descanso a los propietarios de imprenta que tratan de esclavizarnos». Significativamente, se agregaba enseguida «nos hemos olvidado de atacar, y si se quiere más rudamente que a aquellos, a los mismos obreros, a nuestros compañeros de arte»: los que aceptan trabajar por salarios más bajos que los estipulados por la Sociedad Tipográfica, «los principales enemigos de nosotros mismos, los que rebajan el arte y los que inducen al propietario de imprenta a hacer del obrero excepcional un esclavo».[22]

En ocasión de la paralización de ferroviarios en 1911, *El Día* entrevistó a un puñado de huelguistas. Allí estos últimos hicieron constar las causas que los habían llevado a paralizar sus tareas. Argumentaron desde la perspectiva de la libertad y de la denuncia de las contradicciones del discurso burgués en este sentido, llamando así la atención sobre las tensiones y ambigüedades que lo atravesaban:

> Tal hecho era un atentado al principio de las democracias que caracterizan el espíritu republicano y que no se debe permitir porque está en pugna con lo liberal de la política contemporánea de nuestro país […] Así llega la huelga. Nuestra demanda es modesta. Queremos que se nos respete. Queremos más pan y más libertad. Eso es lo que se nos niega.[23]

En un debate parlamentario el mismo año, el socialista Emilio Frugoni puso en palabras el vínculo conceptual entre *libertad individual* y *libertad de trabajo* al tiempo que denunciaba la contradicción entre la defensa de

21 Órgano de prensa de la Sociedad de Tipógrafos de Montevideo. Se publicó de 1886 hasta 1902 para ser luego sustituido por *Guttenberg* y, más adelante, por *La Revista Gráfica*. En la clasificación de Lobato (2017) se considera prensa gremial —por su pertenencia a una asociación—, y en la de Zubillaga y Balbis (1986), prensa obrera.

22 *El Tipógrafo*. (1.º de abril de 1886). ¿Quiénes son los tiranos?

23 Comité de Huelga. (14 de mayo de 1911). Lo que dicen los huelguistas. *El Día*.

esta última y el orden vigente. En debate con el también diputado Juan Paullier, pretendió desmontar el valor ético que los sectores «individualistas» otorgaban a no acatar las resoluciones de las sociedades de resistencia:

> La libertad de trabajo no es, en la mayoría de los casos, sobre todo cuando se entiende, más que la libertad de traicionar a los compañeros y de condenar a los que se declaran en huelga a la derrota, al hambre y a la miseria. ¿Acaso no vemos todos los días al Estado imponer limitaciones mucho más graves?

Un poco más adelante, en el mismo discurso, Frugoni visibilizó lo que consideraba las intenciones políticas del elenco liberal. Al mismo tiempo, contrastó el ideal de la libertad individual con las limitaciones efectivas a su práctica:

> ¿Acaso no vemos limitaciones mucho más graves a la libertad individual cuando se manda hombres a combatir a la guerra? […] ¿cómo salir ahora invocando tan solemne y pomposamente esa decantada libertad de trabajo en cuyo nombre se pretende que fracase todo movimiento gremial?[24]

Nos ocuparemos ahora del segundo punto enumerado más arriba. Como hemos visto, estas perspectivas denunciaron el «orden burgués» esgrimiendo que su defensa de la libertad como puntal político y ético era «ilusoria» para los sectores trabajadores. Con todo, los imperativos éticos y la práctica política de las sociedades obreras se anclaban en el concepto de *solidaridad* antes que en el de *libertad*, particularmente en el de *solidaridad de clase*. En la mirada materializada en sus fuentes, la libertad se realiza a través de la solidaridad de la categoría y de la clase social. La defensa de la libertad de trabajo era un postulado individualista que no tenía lugar en el ideal en el ideal en el que se sustentaba su práctica política —fuese mutualista, reivindicativo o revolucionario—, que defendían las sociedades y la prensa. Como vimos, esta era la visión de Arena, pero con dos diferencias nada menores: por un lado, en los

24 Frugoni, E. (1911). *Poder legislativo, Uruguay. Diarios de Sesiones. Cámara de Representantes.* Barreiro y Ramos.

documentos obreros la solidaridad era solidaridad de clase; por otro lado, no se consideraba derecho individual ni necesidad material que legitimase su falta. Desde este punto de vista, no participar de una huelga que se creía realizada por el bien mayor del gremio no era un derecho: era una traición. De esta forma, la prensa obrera impulsó «el proceso de construcción de un discurso y de representaciones de clase» —en este caso particular, cristalizado en el concepto que nos ocupa—, «involucrando una crítica propia del capitalismo» (Ferreras, 1999); le dio palabras a una ética trabajadora y militante, formando parte del proceso de hacerse de la clase (Zubillaga, 1988).

Así lo expresaba el periódico anarquista *El Trabajo*:[25]

> Los gremios todos, unidos por el santo lazo de la solidaridad, han ya demostrado que están dispuestos a ayudar en todo a sus hermanos en huelga. ¡Hay mucho corazón en el pueblo! ¡Hay mucha nobleza entre la plebe, hay valor! Las muchachas fosforeras arrojaban panes a los rompehuelgas y les ofrecían las polleras; el pan de la traición, el símbolo de la cobardía (la pollera)…[26]

El tercer aspecto anteriormente mencionado se vincula con las prácticas políticas de la clase obrera. La prioridad dada a la solidaridad se basaba en la lógica de sus prácticas de intervención en el espacio público (Sabato, 1998; Skinner, 1969). La huelga fue la forma privilegiada de intervención política de los sectores trabajadores y más de una vez fue coronada por el éxito. Sin embargo, tuvo limitaciones muy importantes. Era casi imposible mantener las paralizaciones si se extendían en el tiempo. Los patrones utilizaban una y otra vez la táctica de dilatar el conflicto —negándose a participar en los espacios de arbitraje— para combatirlas y, en general, tarde o temprano conseguían quien suplantase a los huelguistas. Esto último equivalía al fracaso del movimiento. La solidaridad —contrapuesta

25 Periódico anarquista publicado entre 1901 y 1902. Puede considerarse prensa propagandística según la clasificación de Lobato (2017) y prensa obrerista según la clasificación de Zubillaga y Balbis (1986).

26 *El Trabajo*. (25 de octubre de 1901). La huelga en la fábrica de fósforos.

en estos textos a la libertad de trabajo— era un imperativo ético a la vez que estratégico.

Por otra parte, las sociedades obreras se encontraron también con la necesidad de legitimar sus prácticas políticas. Por eso, no podían reconocer en cualquier ámbito acciones violentas contra los rompehuelgas. Por ejemplo, en la prensa de circulación masiva la prédica de las sociedades fue mucho más pacifista que en la propia prensa obrera, lo que creemos que responde a la diversidad de posturas ideológicas a la interna del movimiento de los trabajadores. También, sin embargo, puede interpretarse como una necesidad de legitimar su accionar ante públicos más amplios y menos ideologizados, al tiempo que mostraba cohesión ante otros sectores. En un artículo titulado «Respetando la libertad de trabajo», *El Día* dice haber entrevistado a algunos huelguistas sobre los incidentes ocurridos contra los tranvías que permanecían circulando en el marco de la huelga de 1901. Los obreros se hicieron eco, en esa oportunidad, de la prédica del periódico reformista de que los atentados a la libertad de trabajo eran el pretexto de las empresas para suspender el servicio. Afirmaron, entonces, que los incidentes no revestían mayor importancia, ya que no necesitaban agredir a otros para triunfar dado que el acatamiento a la huelga era unánime.

Consideraciones finales

El concepto de *libertad de trabajo*, como todo concepto político —tal como los ha definido Koselleck (1993)—, fue polisémico en la medida en que desplegó un abanico de significados diversos pero reconocibles para los contemporáneos y, por eso, esgrimidos en el debate político. En este sentido, permitió describir, explicar, debatir y atribuir contenido ético a las prácticas políticas de distintos sectores sociales, formando así

parte del lenguaje político del período. Fue empleado principalmente por los sectores empresariales y hegemónicos de la política uruguaya, tanto por liberales conservadores como por reformistas. Se revela así, en esta dimensión, como un indicio del discurso de los sectores dominantes al expresar su experiencia y representación de la realidad política. Informado en el arsenal intelectual propio del individualismo, fundamentalmente en la noción de *libertad*, legitimó la represión de prácticas políticas y formas de intervención en el espacio público habituales en el movimiento obrero. En este sentido, el abordaje conceptual de reformistas y conservadores no difirió en sus puntos de partida. Aunque Arena otorgó importancia a la solidaridad obrera y al acatamiento de las resoluciones de sus asociaciones como valor ético, priorizó al mismo tiempo la defensa de una libertad individual que eventualmente las excluía. De esta forma, se legitimaba la intervención de la fuerza pública en los conflictos de capital y trabajo —en detrimento de los huelguistas—, descartada, en principio, por la debida imparcialidad del Estado.

En general, el referente empírico del concepto fue la práctica de impedir por la violencia que operarios no huelguistas ingresaran a los talleres, limitando de esa forma su libertad individual. Sin embargo, fue esgrimido, asimismo, con otros sentidos. Es el caso de Rodó, que lo utilizó para debatir uno de los argumentos que los sectores empresariales pregonaban contra la reglamentación de la jornada laboral: ellos afirmaban que la limitación atentaba contra la libertad de trabajo del obrero, que debía disponer de su fuerza sin obstáculos. Frente a esto, Rodó sostuvo que el interés general es prioritario frente a la libertad de trabajo. En cualquiera de estos casos, se entendió como una manifestación de la libertad individual.

El movimiento obrero cuestionó las bases en las que se sustentaban estos usos criticando duramente, en primer lugar, la contradicción entre

la defensa de la libertad individual sustentada por las élites, cimiento de la libertad de trabajo, y las prácticas represivas de los gobiernos ante la movilización de los trabajadores. En la prensa obrera, puede entreverse un concepto de *libertad* diferente al que se ha llamado *libertad negativa*, que implicaba no solo no enfrentar obstáculos que impidieran la acción individual, sino el poder para disponer de uno mismo. Desde esta perspectiva, el obrero no era libre. Esta libertad solo podía ganarse en la solidaridad —encarnada en el acatamiento de las resoluciones de las sociedades—, que resultaba así prioritaria frente a la primera. Por último, los huelguistas se vieron a menudo llamados a legitimar la violencia del piquete, ya que veían a los rompehuelgas como la causa más importante de su fracaso.

Nos hemos detenido, en esta instancia, en un enfoque sincrónico con el objetivo de pensar el debate político en los términos en los que se dio entre los contemporáneos. Hemos buscado entonces las causas de la contingencia en el contexto de enunciación, en la dimensión de la experiencia y de las prácticas políticas, así como en la dimensión pragmática del lenguaje que forma parte de la experiencia social y política. En desarrollos posteriores de esta investigación nos detendremos en un enfoque diacrónico que nos permitirá analizar cómo, ante diferentes circunstancias, la libertad de trabajo adquirió otros contenidos semánticos. Por otra parte, buscaremos en estos desplazamientos intraconceptuales las causas y los caminos de la contingencia de los lenguajes políticos que han quedado pendientes en esta investigación.

Referencias

Abellán, J. (1991). Historia de los conceptos («begriffsgeschichte») e historia social: a propósito del diccionario «Geschichtliche Grundbegriffe». *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos*, (14). https://www.rehj.cl/index.php/rehj/article/view/193

Acosta, Y. (2002). *Ariel* de Rodó, un comienzo de la filosofía latinoamericana y la identidad democrática de un sujeto en construcción. *Frónesis*, *9*(2), 47-83. https://produccioncientificaluz.org/index.php/fronesis/article/view/16479

Andreoli, M. (s. f.). El pensamiento social y Vaz Ferreira. En: *Historia de las ideas, n. 42*. Fundación de Cultura Universitaria.

Barrán, J. P. (2004). *Los conservadores uruguayos (1870-1933)*. Ediciones de la Banda Oriental.

Berisso, L., & Bernardo, H. (2011). *Introducción al pensamiento uruguayo.* Cruz del Sur.

Caetano, G. (2021a). El «Impulso republicano» del Uruguay del 900: la reforma política del «primer batllismo» (1890-1930). *Varia Historia*, *37*(73), 217-250.

Caetano, G. (2021b). El primer batllismo y su núcleo republicano. En J. Rilla & J. Yaffé, *Partidos y movimientos políticos en Uruguay: historia y presente. Colorados*. Crítica.

Caetano, G. (2021c). *El liberalismo conservador.* Ediciones de la Banda Oriental.

Chartier, R. (1990). *A história cultural: entre práticas e representações*. DIFEL.

Delgado, L. (2017). *Anarquismo en el novecientos rioplatense: cultura, literatura y escritura*. Estuario.

Devés, E. (1989). La cultura obrera ilustrada chilena y algunas ideas en torno al sentido de nuestro quehacer historiográfico. *Mapocho*, (30),

127-136. https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-73364.html

Devés, E., & Kozel, A. (2018). *Estudios eidéticos: una conversación desde el Sur sobre la vida de las ideas y la reconfiguración de un espacio disciplinar*. Ariadna.

Fernández Cordero, L. (2013). Un ejercicio de lectura sobre el concierto de la prensa anarquista a partir de Mijail Bajtin (Argentina, 1895-1925). *AdVersuS*, *10*(24), 68-91.

Ferreras, N. O. (1999). Culturalismo e experiência: leitura dos debates em torno da obra de E. P. Thompson. *Diálogos*, *3*(3), 309-322. https://ojs.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/37548/19475

García Bouzas, R. (2011). *La república solidaria*. Universidad de la República; CSIC.

García Bouzas, R. (2014). *Estudios de historia conceptual del pensamiento político*. Ediciones Universitarias.

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.

Lobato, M. Z. (2017). *La prensa obrera: Buenos Aires y Montevideo, 1890-1958*. Edhasa.

Sabato, H. (1998). *La política en las calles. Entre el voto y la movilización. Buenos Aires, 1862-1880*. Sudamericana.

Skinner, Q. (1969). Meaning and Understanding in the History of Ideas. *History and Theory*, *8*(1), 3-53.

Skinner, Q. (2004). *La libertad antes del liberalismo*. Taurus; CIDE.

Suriano, J. (2001). *Anarquistas: cultura y política libertaria en Buenos Aires, 1890-1910*. Manantial.

Zubillaga, C. (1988). Entre luchas y desprecios: los orígenes de la expresión «carnero». *Cuadernos del Claeh*, *13*(45-46), 193-207.

Zubillaga, C., & Balbis, J. (1986). *Historia del movimiento sindical uruguayo. Tomo II: Prensa obrera y obrerista (1878-1905)*. Ediciones de la Banda Oriental.

Fuentes historiográficas citadas en el texto

Arena, D. (1986). *Batllismo y sociedad: la «cuestión obrera» en el Uruguay*. Librosur.

Jefatura de Policía de Montevideo. (1904). *Prontuario consultivo policial. Administración del coronel Juan Bernassa y Jerez*. Barreiro y Ramos.

Frugoni, E. (1911). *Poder Legislativo, Uruguay. Diarios de Sesiones. Cámara de Representantes*. Barreiro y Ramos.

Rodó, J. E. (1965). *El mirador de Próspero*. Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.

Artículos de periódicos citados en el texto

Comité de Huelga. (14 de mayo de 1911). Lo que dicen los huelguistas. *El Día*.

El Día. (13 de octubre de 1901). Respetando la libertad de trabajo.

El Día. (13 de mayo de 1905). La huelga del día.

El Siglo. (14 de mayo de 1911). Incidentes varios.

El Siglo. (14 de mayo de 1911). Suspensión del tráfico.

El Tiempo. (Agosto de 1905). La libertad de trabajo.

El Tipógrafo. (1.º de abril de 1886). ¿Quiénes son los tiranos?

El Trabajo. (25 de octubre de 1901). La huelga en la fábrica de fósforos.

La España. (4 de diciembre de 1885). El capital y el trabajo.

La España. (10 de diciembre de 1885). Suelto de última hora.

Del *spray* a la subasta

La lucha por el espacio urbano en la Nueva York de los setenta y ochenta

Micaela García[1]
Belén Manuel[2]

Resumen

Este artículo describe la lucha por el espacio urbano en la Nueva York de los años setenta y ochenta, en un contexto de crisis económica y transformación cultural. Se explicará cómo el grafiti, el hiphop y otras expresiones artísticas afroamericanas y latinas transformaron la ciudad en un escenario de protesta y creación. La figura de Jean-Michel Basquiat nos invita a repensar la transición del arte callejero al mercado, revelando la disputa entre la marginalidad y la legitimación. De este modo, se propone reflexionar acerca del vínculo entre poder, territorio y arte en un período clave de la historia urbana contemporánea estadounidense.

Palabras clave: urbanismo – hiphop – arte – Basquiat – Nueva York

1 Micaela García es profesora de Historia egresada con honores del Centro Regional de Profesores (CERP) del Este (Consejo de Formación en Educación [CFE] – Adminsitración Nacional de Educación Pública [ANEP]) en el año 2021. Actualmente ejerce la docencia en el ámbito privado en el departamento de Maldonado y cursa la Maestría en Comunicación y Periodismo Deportivo en la escuela de negocios Unisport Management School.

2 Belén Manuel es profesora de Historia egresada del CERP del Este (CFE/ANEP) en el año 2021. En julio de 2025 recibió el Diploma de Historia Cultural de la Universidad de Montevideo (UM), y actualmente cursa la Maestría en Historia, opción Arte y Patrimonio, en la misma institución. Forma parte del Departamento de Educación del Museo del Arte Contemporáneo Atchugarry (MACA) y ejerce la docencia en el ámbito privado en el departamento de Maldonado.

DOI: 10.56149/3046-420x.2025.01.05

From Spray Can to Auction: The Struggle for Urban Space in 1970s and 1980s New York

by Micaela García & Belén Manuel

Abstract

This article describes the fight for urban space in New York during the 1970s and 1980s, in a context of economic crisis and cultural transformation. It will explain how graffiti, hip-hop, and other African-American and Latino artistic expressions transformed the city into a stage for protest and creation. The figure of Jean-Michel Basquiat invites us to rethink the shift from street art to the market, revealing the dispute between marginality and legitimization. Thus, our goal is to reflect on the link between power, territory, and art in a key period of contemporary American urban history.

Keywords: urbanism – hip-hop – art – Basquiat – New York

Introducción

La presente investigación surge de un interés personal en la obra de Basquiat y lo peculiar de sus circunstancias como artista afrolatino en Estados Unidos nacido en plena época de la lucha por los derechos civiles y elevado desde la marginalidad hacia la cima de la escena del arte en Nueva York. Sobre esta base construimos este artículo, que se extendió más allá del caso particular de Basquiat, insertando al artista en el contexto de una revolución cultural afroamericana en los barrios más pobres de Nueva York y considerando el trasfondo social, político y económico que atravesaba el país en las décadas del setenta y ochenta.

Para iniciar, nos planteamos las siguientes preguntas: ¿cómo responden las comunidades afroamericanas y afrolatinas de Nueva York, mediante la música, al contexto socioeconómico planteado en las décadas de 1970 y 1980? ¿Cómo logró Basquiat abrirse paso desde los grafitis hasta las grandes galerías de Nueva York? ¿Cómo revela esto las tensiones entre el arte callejero, la consagración institucional y la apropiación del espacio urbano como forma de resistencia?

Partimos de la noción de que tal vez la revolución cultural del Bronx y de Harlem iniciada por el hiphop no buscaba plantear soluciones a los problemas que atravesaba la comunidad afroamericana, sino que solo se constituía a sí misma como un espacio seguro para los jóvenes que buscaban un medio de expresión. La obra de Basquiat simboliza la transformación del arte callejero en arte legitimado y demuestra así una verdadera lucha por el espacio urbano de la Gran Manzana.

Como fuentes primarias para llevar a cabo la investigación utilizamos la tarjeta de invitación a la primera fiesta de hiphop de la historia; la letra

de la canción *The Message*, de Grandmaster Flash and the Furious Five; distintas entrevistas a Basquiat, y tres de sus obras: *Irony of Negro Policeman*, *Hollywood Africans* y *Quality Meats for the Public*.

El artículo se divide en tres apartados. En el primero se explica el contexto social, económico y político que atravesó Estados Unidos durante las décadas de 1970 y 1980; en el segundo nos adentramos en los inicios de la revolución cultural del hiphop en el Bronx y en Harlem, y en el tercero analizamos, de la mano de la obra de Basquiat, la lucha por el espacio urbano, la resistencia a través de manifestaciones artísticas y el paso de la ilegalidad a la masificación.

El contexto social, económico y político de Estados Unidos en las décadas de 1970 y 1980

A fines de la década de 1960, la brecha ideológica entre los ciudadanos estadounidenses se había agravado severamente debido a la controvertida Guerra de Vietnam, el debilitamiento de la mayor fuerza política del país (en ese momento, el Partido Demócrata), lo que muchos consideraban una pérdida de los roles y estructuras tradicionales, y otros tantos una decepcionante «agenda liberal» que no terminó de conformar a los sectores políticos de tendencia progresista (Pani, 2016).

Al asumir la presidencia, Richard Nixon apeló todo el tiempo a lo que él llamaba «la mayoría silenciosa» del país, es decir, los sectores conservadores que creían, como él, que los demócratas habían transformado a Estados Unidos en «la más violenta nación sin ley en la historia de los pueblos libres» (Nixon, como se cita en Fontana, 2011, p. 292). Le hablaba directamente a la disconformidad del estadounidense blanco de clase trabajadora promedio contra los movimientos sociales y el Black Power de los años sesenta.

Estados Unidos llegó a la década de 1970 con una población cada vez más avejentada, una nueva oleada de migración masiva (sobre todo desde México),[3] un enorme gasto público sin rendición de cuentas y un porcentaje de la ciudadanía que reclamaba con respecto a los planes de ayuda social y los movimientos civiles: «Que los "zánganos" y "gorrones" que "chupaban" del gobierno [dejaran] de tener hijos y se [pusieran] a trabajar, y que los grupos que [reclamaban] "derechos especiales" por los errores del pasado [asumieran] que [vivían] en el presente» (Pani, 2016, p. 249). Abundaba en las clases medias blancas de Estados Unidos un sentimiento de desprecio hacia las comunidades negras, que eran altamente estereotipadas como dependientes de las ayudas del Estado por falta de cultura laboral (y no por lo que realmente era: siglos de opresión y falta de oportunidades).

En sentido económico, los setenta consistieron en variados intentos de solventar la crisis inflacionaria en aumento. La combinación de este factor con los altos índices de desempleo llegó a ser conocida como *estanflación*, ya que la economía del ciudadano promedio se veía estancada debido a la inflación y la falta de trabajo.

Sin dudas, el mayor problema en cuanto a política exterior que enfrentó el país durante esta época fue la tarea de culminar la Guerra de Vietnam, que se llevaba millones de dólares que podían invertirse en otras cosas —así lo veía el presidente—. La retirada se dio de forma paulatina, mientras iniciaban intentos de negociación que se ocultaron a la opinión pública.

Aumentaba el crimen callejero, altamente vinculado con el rampante consumo de drogas en las grandes ciudades del país. El presidente declaró la famosa guerra contra las drogas (*War on Drugs*) y creó, en 1973, la DEA (Drug Enforcement Administration). En otra dimensión del ámbito criminal, el 10 de enero de ese mismo año comenzó el juicio a los cinco

3 Favorecida por una reforma migratoria aprobada en 1965 (Pani, 2016).

hombres responsables por el escándalo de Watergate.[4] Por supuesto, el presidente negó toda conexión con el hecho. Sin embargo, en junio se reveló que existía un sistema de escucha que había sido instalado en la Casa Blanca por orden del propio Nixon en 1971, este sería utilizado para acceder a cientos de conversaciones y llamadas telefónicas que confirmaron transgresiones presidenciales constantes. La situación no tenía vuelta atrás, y Nixon acabó por presentar su renuncia el 9 de agosto de 1974 para evitar el desprestigio final: ser procesado y destituido (Pani, 2016).

Durante el resto de la década del setenta el gobierno nunca logró dominar el impacto que tuvieron el alza de los precios de la energía, las altas tasas de desempleo, la inflación y la caída salarial, junto con el creciente déficit presupuestal. La crisis económica se agravó, y el escándalo de Watergate derivó en una creciente desconfianza del estadounidense promedio hacia la clase política. Para solventar la situación económica, se intentó implementar una irrisoria campaña «voluntaria» de ahorro mediante la cual los ciudadanos cargaban con el peso de revertir los efectos de la inflación. Ello, sumado al inminente final estrepitoso de la Guerra de Vietnam, no hizo más que empeorar la ya establecida crisis política (Jenkins, 2009).

La década del setenta culminó con una campaña política en la que se dio paso a una de las figuras políticas más controvertidas de la historia de los Estados Unidos: Ronald Reagan. La elección presidencial de 1980 lo vio prometer que «traería a América de regreso» estableciendo un «liderazgo fuerte» (Pani, 2016, p. 250) y lidiando de una vez por todas con el «imperio del mal», la Unión Soviética (Jenkins, 2009, p. 368). Para esto último, se propuso «ayudar al anticomunismo militante en cualquier país dominado por los rojos» (Jenkins, 2009, p. 368). Tal vez no es coincidencia, juzgando

4 Habían ingresado a las oficinas centrales del Partido Demócrata en el edificio Watergate, en Washington, con la intención de instalar equipos de espionaje y fotocopiar documentos confidenciales que los ayudarían a saber qué usaría dicho partido contra Nixon en la próxima campaña presidencial.

por su pasado como actor de cine, que durante el gobierno de Reagan la instrumentalización de la cultura como propaganda gubernamental fuera patente en la ya masificada industria del cine hollywoodense, con éxitos taquilleros como *Rocky IV*, una pieza para nada sutil en su postura proestadounidense ante los conflictos de la Guerra Fría.

Así, la década del ochenta comenzó con un sentimiento generalizado de esperanza para los estadounidenses —en especial para aquellos de las clases trabajadoras blancas del sur— que habían confiado en los prometidos efectos de un plan que sería conocido como *reaganomics*. Se concretó un giro completo hacia la derecha, con lo que se redujeron de forma dramática los impuestos. Esto benefició a los más ricos, a quienes alivió de 31,7 millones de dólares de carga fiscal. Para suplir esta reducción de ingresos estatales, se mutilaron los presupuestos de educación, asistencia social y salud, lo que dejó consecuencias catastróficas, como un 15 % de la población estadounidense por debajo de la línea de pobreza (Pani, 2016).

El mensaje: Nueva York y la revolución cultural afroamericana de la década de los setenta y principios de los ochenta

El urbanismo había sido utilizado para desplazar a los afroamericanos del trazado de las ciudades estadounidenses desde principios del siglo xx, cuando la mayoría de los principales centros urbanos del país impulsaron exhaustivas renovaciones de infraestructura. Los afroamericanos fueron en muchos casos excluidos de los planes de vivienda pública —aunque cumplieran los requisitos de trabajo— y tampoco se les permitía comprar hogares en los barrios habitados por personas blancas. Esto forzó la creación de barrios marginales a las afueras de estas ciudades. En el caso de la ciudad

de Nueva York,[5] la retirada de la población negra se realizó hacia el norte de Manhattan —principalmente a los barrios Bronx y Harlem— o hacia el este de Brooklyn. Allí, las familias sufrieron una grave crisis habitacional debida a la falta de casas en condiciones para albergar familias numerosas y al deterioro de los edificios construidos en el siglo XIX (Rothstein, 2017).

Se crearon proyectos (*projects*) de viviendas segregadas en los barrios anteriormente mencionados, edificios de apartamentos subvencionados para familias desfavorecidas. Sin las viviendas públicas, no habrían tenido la posibilidad de comprar terrenos o casas en el espacio ya extremadamente limitado de la ciudad que cumplieran con los mínimos requerimientos municipales de construcción y sanidad. Muchas de las familias afroamericanas que vivían en los proyectos neoyorquinos durante la segregación siguieron siendo dependientes de las ayudas del gobierno.

Los afroamericanos estaban cada vez más removidos de la sociedad *mainstream*, hacinados en guetos de torres donde la vida en comunidad era imposible; el acceso al trabajo y a los servicios sociales, más difícil, y supervisar a los adolescentes y tan siquiera crear una semblanza de organización comunitaria resultaba poco práctico (Rothstein, 2017).[6]

La situación en esos barrios no mejoró con el fin de la segregación, continuó empeorando con el paso del tiempo y la inflación de fines de los sesenta. El declive económico de los setenta comenzó cuando Nixon congeló los salarios y los precios por 90 días mediante la orden ejecutiva 11.615, que impuso recargos a las importaciones y canceló de forma unilateral la convertibilidad directa internacional del dólar estadounidense al oro. Esto provocó la recesión de 1973 y la estanflación subsecuente. La falta de trabajo, los sueldos miserables y la decadente infraestructura

5 A partir de ahora, cada vez que se utilice el nombre propio *Nueva York* nos estaremos refiriendo a la ciudad homónima, a menos que se especifique que hablamos del estado de Nueva York.

6 Todas las traducciones presentadas partir de ahora son de nuestra autoría.

del Bronx y de Harlem, combinados con el creciente consumo de drogas como la heroína, crearon en estos barrios condiciones de vida espantosas.

El sur del Bronx estaba atravesando una crisis de infraestructura que lo convirtió en la peor área del país en cuanto a incendios urbanos. Los 12.300 incendios anuales dejaron el barrio lleno de manzanas completamente destruidas, con los escombros de los edificios quemados amontonados por todos lados (Dunn *et al.*, 2016a). La falta de oportunidades de trabajo y estudio para los jóvenes del barrio, sumada al consumo de drogas, llevó a un aumento indiscriminado del crimen. Los jóvenes del Bronx sentían que no tenían futuro, y vivían sin esperanzas ni aspiraciones.

Los parques y espacios de recreación eran muy limitados, y las discotecas estaban trilladas por los miembros de pandillas criminales que ocupaban distintos territorios del barrio. Mientras los adultos se divertían en Manhattan con el brillo y el glamour de la música disco, predominante entre las clases altas afroamericanas y blancas por igual, los jóvenes del Bronx buscaban una forma de expresión y entretenimiento distinta. Uno de ellos era Clive Campbell, conocido por sus amigos como DJ Kool Herc.

Clive, acostumbrado a pasar música en fiestas de amigos, tuvo la idea de pedirle permiso al consorcio del proyecto de viviendas en el que vivía —ubicado en 1520 Sedgwick Avenue— para hacer una fiesta para celebrar la vuelta a clases con cuarenta o cincuenta amigos en el salón de recreación. En este contexto surgió la primera fiesta de hiphop.

Como anuncia la invitación (ver figura 1), la fiesta tendría lugar el 11 de agosto de 1973, iniciaría a las 9.00 PM y culminaría a las 4.00 AM. Las chicas debían colaborar con 25 centavos de dólar, y los chicos con 80. Campbell describe esa fiesta con mucho cariño al recordar a todos sus amigos, en el último año de secundaria, bailando juntos al ritmo de la música que él tocaba en aquel salón sin sillas: una particular fusión de

soul, funk, rock y jazz muy fuera de lo común en las fiestas de aquellos tiempos (Dunn *et al.*, 2016a).

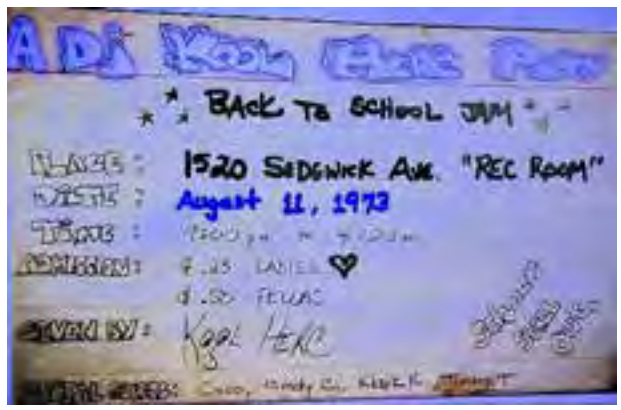

Figura 1. Invitación a la fiesta de vuelta a clases de DJ Kool Herc (1973), la primera fiesta de hiphop.

El nombre *hiphop* surge de su forma de pasar música, solo reproduciendo los cortes (*breaks*) de las canciones más populares, sus intermisiones, los momentos en los que la instrumentalización se retiraba y solo quedaban el bajo y la batería. Se pasaba de un disco en una bandeja a otro disco en otra bandeja y se extendían esos *breaks*: *hip and hop* describe la acción de saltar de un disco a otro. Del mismo modo, a los chicos que bailaban al ritmo de estos sonidos se les empezó a conocer como *breakdancers*, porque bailaban sobre los *breaks*.

En muy poco tiempo, las fiestas de DJ Kool Herc se volvieron tan populares que tuvieron que cambiar de escenario, y comenzaron a hacerse en el río Bronx (Dunn *et al.*, 2016a). Una generación entera de jóvenes del Bronx creció queriendo bailar como los *breakdancers* y tocar discos como DJ Kool Herc. Ser *disc jockey* (DJ) ofrecía una posibilidad, como también lo hacía el deporte, de salir del gueto sin necesitar un título universitario —cosa prácticamente imposible de conseguir en ese contexto debido a los altos costos de la educación terciaria— ni unirse a una pandilla.

De hecho, Lance Donovan (mejor conocido como *Afrika Bambaataa*), un expandillero del Bronx, formó por esos tiempos Zulu Nation, un grupo de miembros de pandillas callejeras que querían cambiar sus

vidas y alejarse del crimen; hallaron en la música y el arte su verdadero propósito. El objetivo de Donovan al crear Zulu Nation era traer paz, unión y disminuir la violencia en las calles del Bronx. Juntos, empezaron a rapear, a tocar música y a hacer grafiti.[7] Lograron devolverle el orgullo por la cultura afroamericana a un grupo de jóvenes que habían crecido pensando que sus raíces los condenaban al rechazo en un país en el que volvían a popularizarse discursos de odio y estereotipos que asociaban a la comunidad afroamericana al crimen y las drogas.

Se acredita a Anthony Holloway, mejor conocido como DJ Hollywood, como el primer rapero de la historia. Trabajaba en las discotecas del centro de Manhattan, fiestas con código de vestimenta y con una mayoría de público de clase media-alta. Mientras la gente bailaba, él improvisaba y hacía rimas al ritmo de la música disco dirigiéndose al público con humor, hablando de cómo iban vestidos, de sus peinados o sus parejas de baile. Sin embargo, como sus fiestas eran de «otra categoría», no le gustaba verse asociado al mundo del hiphop, y de hecho solía echar a los *breakdancers* de sus fiestas (Dunn *et al.*, 2016a).

A fines de los setenta se fusionaron el hiphop y el rap a través de un grupo llamado Grandmaster Flash and the Furious Five, compuesto por un DJ (Grandmaster Flash) y cinco MC («maestros de ceremonia», como se conocía en ese momento a los raperos). Fueron los primeros en armar verdaderos sets, con vestuario y rimas prearmadas, y comenzaron a dar shows por todo el país; incluso llegaron a Europa. Poco después surgieron las batallas de rap entre la multitud de grupos salidos del Bronx y de Harlem, que se reunían en parques con una audiencia de cientos de personas que escuchaban y luego votaban al ganador con sus gritos y aplausos. Las grabaciones de esas batallas se convirtieron en las primeras cintas de hiphop comercializadas en la historia del movimiento. Se vendían en

7 Se ahondará en esta forma de expresión artística en los siguientes apartados.

las escuelas secundarias, en el barrio y en los campus universitarios de la ciudad (Dunn *et al.*, 2016a).

Rápidamente, los ejecutivos musicales se dieron cuenta de que el hiphop podía ser muy lucrativo. Una productora de Nueva Jersey llamada Sylvia Robinson pensó que, si podía encontrar a tres jóvenes dispuestos a improvisar de la manera en que se hacía en aquellas grabaciones, podría conseguir un *hit* para su empresa discográfica casi en bancarrota. Fue así como, desde la ciudad de Jersey, tres jóvenes que poco tenían que ver con la escena del hiphop se convirtieron en The Sugarhill Gang y grabaron la primera canción de rap de la historia: *Rapper's Delight* (1979). Fue un *megahit* que hasta nuestros días sigue vigente y que incluso sirvió de base para el reconocido tema de los dos mil *Aserejé*, del conjunto español Las Kétchup.

Por supuesto, la escena del hiphop en Nueva York se sintió ofendida. Pensaron que les habían robado algo que formaba parte de su identidad y que su arte estaba siendo comercializado de forma menos genuina. Esto dio pie a *Uptown Goes Downtown* («La zona norte baja al centro»), una declaración que cambiaría el curso de la música estadounidense. El movimiento del hiphop abandonaría los confines del Bronx en busca de nuevos horizontes, intentando ampliar su alcance y demostrar, de una vez por todas, quiénes eran sus verdaderos representantes.

En la década de 1980, la escena del arte en el Lower Manhattan, como se explicará mejor en el siguiente apartado, estaba llena de personas abiertas a distintas ideas que buscaban estilos de expresión alternativos y que lidiaban con la creciente crisis socioeconómica del país mediante la expresión creativa. Artistas de orígenes muy diversos se reunían en sus barrios y calles. La escena punk acogió al hiphop, porque el punk se presentaba como una alternativa al rock, que ya había sido gentrificado por las élites cultas y se había convertido en una megaindustria productora de celebridades; en espejo, el hiphop era la alternativa a la música disco, que

había atravesado el mismo proceso. «Fue el matrimonio perfecto», dijo Grandmaster Caz, miembro del grupo de hiphop Cold Crush Brothers (Dunn *et al.*, 2016b).

La situación económica del país empeoró a pasos agigantados durante la administración de Reagan, y el 15 % de pobreza nacional se hizo sentir entre la población de Nueva York. Reagan visitó el Bronx a principios de los ochenta y expresó, de forma mordaz, que parecía que una bomba atómica había caído sobre el barrio (Dunn *et al.*, 2016b). Algo irónico, considerando que el propio presidente estaba aumentando el gasto militar y penitenciario y cortando los fondos de programas para la educación, la salud y las obras públicas que podrían haber ayudado a muchas personas a mejorar su calidad de vida (Jenkins, 2009).

En la década del ochenta se introdujo a las comunidades más vulnerables el crack, que arrasó con la población e hizo que el presidente Reagan recuperara el concepto nixoniano de la *guerra contra las drogas*. El resultado fue devastador. Las drogas se convirtieron, para la agenda de gobierno no en un problema de salud, sino en un problema criminal, y ello llevó al encarcelamiento en masa de personas —en su mayoría afroamericanas y afrolatinas, sin antecedentes previos— por la sola posesión de sustancias (DuVernay, 2016). Las penas resultaron inconsistentes, ya que se debía cumplir la misma condena en prisión por llevar 30 gramos de crack que por llevar 3 kilos de cocaína común. La cocaína era vista como una droga más sofisticada, consumida incluso por los estratos blancos más altos de la sociedad. El crack era casi siempre asociado a las comunidades marginales pobladas por afroamericanos. «Los "peligrosos marginales" eran útiles para justificar los cambios burocráticos y legales con los que se quería invertir esa supuesta decadencia» (Jenkins, 2009, p. 375).

Fue en este momento que el grupo Grandmaster Flash and the Furious Five, el primero en fusionar rap y hiphop, se convirtió también en el

primero en lanzar una canción de rap de protesta social con *The Message* (1982): cuenta la historia de una familia del Bronx que vive entre la basura, las deudas y rodeada de adictos, aparentemente sin ningún tipo de ayuda ni esperanza para su pequeño hijo, que ya piensa en que no quiere continuar estudiando porque la vida de pandillero es más sencilla. En el último verso, el padre le relata al hijo lo que ocurrirá con él si no estudia, si no se esfuerza por conseguir sus sueños: vivirá rodeado de odio y morirá en prisión, como tantos otros lo han hecho. Porque nadie va a ayudarlo. Porque al gobierno no le importa, y a la sociedad, menos. Como dice el icónico estribillo acerca de Nueva York, «es como una jungla a veces, / me pregunto cómo me las arreglo para no caerme».[8]

Esta canción refleja el sentir general de los habitantes de los barrios predominantemente afroamericanos y afrolatinos durante los ochenta. Estamos hablando de comunidades que habían sido marginalizadas durante décadas; en el caso de los afroamericanos, durante siglos. Como movimiento cultural, el hiphop se convirtió desde ese momento en una plataforma de protesta y resistencia social que se extendió por todo el país y, más tarde, por todo el mundo.

8 «It's like a jungle sometimes / It makes me wonder how I keep from goin' under» (Grandmaster Flash and the Furious Five, 1982).

La ciudad como manifiesto: Basquiat y el pulso artístico de una era

> Creo que lo hago para mí, pero, en última instancia,
> creo que lo hago para el mundo[9]
>
> J. M. Basquiat, s. f.

A finales de los años setenta y principios de los ochenta, Nueva York fue el escenario de un suceso artístico sin precedentes: el nacimiento de un *underground* desafiante, creativo y vibrante que se mantuvo lejos de los museos, las galerías consagradas y las instituciones más tradicionales, y que tuvo como centro los barrios Lower East Side e East Village. Esto se debió a las rentas bajas, los edificios abandonados y la decadencia urbana, que habilitaron que esos vecindarios fueran terreno fértil para el florecimiento de nuevas formas de expresión (Hoban, 1998).

El arte pasó a habitar «espacios no convencionales», como *lofts* industriales vacíos, clubes clandestinos y galerías efímeras que albergaron conciertos, exposiciones, instalaciones artísticas, fiestas y *performances* que desdibujaron los límites entre disciplinas, fueron laboratorios experimentales. Lugares como el Club 57[10] o el Mudd Club[11] se transformaron en puntos de encuentro de artistas, músicos, cineastas y diseñadores que tenían en común la necesidad de crear sin filtros ni censura. Se logró así que distintos actores de la escena artística colaboraran: artistas visuales como Keith Haring (1958-1990) o Jean-Michel Basquiat (1960-1988) coincidieron con músicos de la escena punk y *no wave* como Lydia Lunch (1959) o James Chance (1953-2024) y cineastas *underground* (McCormick, 2006).

9 «I think I make art for myself, but ultimately I think I make it for the world».

10 Un sótano en St. Mark's Place que acogía desde proyecciones de cine de serie B hasta *performances* provocadoras.

11 En el barrio de Tribeca.

Los movimientos que emergieron en esta época compartían una estética cruda, directa y provocadora. El punk exhibía un rechazo frontal al *establishment* musical y social; el *no wave* se mostró más radical al romper con las estructuras tradicionales del rock. Mientras tanto, el neoexpresionismo recuperó la pintura gestual y emocional, pero le sumó un lenguaje netamente urbano y contestatario, plagado de referencias al grafiti, al cómic y a la cultura popular. En el mundo de las artes visuales, luego de la Segunda Guerra Mundial Nueva York había florecido como el epicentro: muchos de los artistas que la habitaban habían escapado del conflicto, y se abrieron las grandes galerías de la ciudad (Shnayerson, 2019). Al mismo tiempo, el arte conceptual,[12] el minimalismo[13] y el *pop art*[14] dominaron el mercado hasta el resurgimiento de la pintura figurativa y gestual, es decir, el retorno a utilizar a la pintura como un medio de expresión directa, cargada de significados personales, sociales y políticos. Esto puede apreciarse como una reacción emocional a la frialdad intelectual de la década anterior.

El neoexpresionismo neoyorquino se caracterizó por el uso de formatos monumentales; la pincelada enérgica, gestual —casi violenta—, y una estética cruda y sucia, en contraste directo con el minimalismo y su pulcritud. Sus temáticas estaban ligadas al cuerpo, la cultura pop, el racismo, la marginalidad y la identidad urbana; en muchos casos podemos encontrar una mezcla de pintura, textos, símbolos y referencias cruzadas (Hodge, 2019).

---

12 Conceptualismo. Corriente artística nacida en Europa en los años sesenta que se caracteriza por su rechazo a la representación figurativa o simbólica. Propone en cambio una obra puramente visual, basada en formas geométricas, colores planos, líneas y estructuras matemáticas.

13 Minimalismo. Corriente artística que surge en Estados Unidos en los años sesenta. Se caracteriza por la reducción a lo esencial, la eliminación de lo decorativo y el uso de formas simples, repetitivas y geométricas.

14 *Pop art*. Corriente artística que surgió en el Reino Unido en los años cincuenta y que se consolidó en Estados Unidos en los años sesenta. Busca volver a conectar el arte con la vida cotidiana, especialmente con la cultura de masas, expresada a través de la publicidad, el cómic, la televisión y las celebridades, entre otros.

En los barrios East Village y SoHo el neoexpresionismo encontró el terreno fértil para crecer al mismo tiempo que convivió con la pintura de galería, el punk y el grafiti. Galerías como Annina Nosei, Mary Boone, Tony Shafrazi y la Fun Gallery fueron clave en este proceso. Es en este contexto que el grafiti, que durante décadas había sido considerado vandalismo, una expresión netamente marginal vinculada a la juventud urbana y encontrada en demasía en las periferias de las grandes ciudades, se volvió algo para ver (Gastman & Neelon, 2011). Este fue un fenómeno clandestino que buscó darle visibilidad a los sectores marginales de una ciudad cada vez más vigilada y gentrificada; pintar sin permiso sobre los vagones del metro o los muros era un acto de desafío y, al mismo tiempo, de afirmación identitaria (Gastman & Neelon, 2011). El grafiti comenzó un proceso de legitimación cultural y artística con el que se fue transformando su percepción en la esfera pública. Es evidente que este cambio no ocurrió de forma espontánea, sino que fue el resultado del cruce entre la cultura callejera y el sistema del arte, a raíz de lo cual los límites establecidos y bien marcados entre el arte «alto» y el arte «bajo» empezaron a desdibujarse.

Algunos galeristas pioneros comenzaron a ver el grafiti como una nueva forma de arte contemporáneo, con sus propios códigos, un lenguaje visual innovador y una estética espontánea cargada de gestualidad y color. Los muros pasaron a ser galerías al aire libre, los vagones se convirtieron en lienzos en movimiento y las letras se transformaron en elementos visuales. Dos figuras fundamentales en este proceso de visibilización fueron Henry Chalfant (1940) y Martha Cooper (1943), quienes documentaron sistemáticamente la escena del grafiti en Nueva York. Su libro *Subway Art* (1984) no solo recoge y captura los estilos y firmas de distintos artistas, sino que registra el contexto social y la dimensión efímera de estas obras,

que estaban condenadas a desaparecer ya fuera por el paso del tiempo o por capas de pintura oficial (Gastman & Neelon, 2011).

Nada de esto hubiera sido posible sin las galerías, que actuaron como puentes entre la calle y el circuito institucional del arte. Estos espacios ofrecieron visibilidad y reconocimiento a los artistas que venían del *underground*, pero, sobre todo, los ayudaron a insertarse en el mercado del arte; sus obras pasaron así de ser arte efímero a volverse coleccionables (Shnayerson, 2019). Una de ellas fue la Fun Gallery, fundada en 1981 por la actriz Patti Astor (1950-2024) y una de las primeras en abrir sus puertas al arte callejero y al grafiti. Astor entendió rápidamente la importancia y el potencial estético y cultural de lo que estaba pasando en las calles del East Village, por lo que la galería se convirtió en un punto de encuentro entre la escena del grafiti, el hiphop, el punk y el arte contemporáneo. La Fun Gallery no solo vendía obras, sino que abrió un espacio para que el arte urbano dialogara con el arte contemporáneo en igualdad de condiciones (Shnayerson, 2019).

El mejor ejemplo para ver cómo los artistas del grafiti pasaron de ser anónimos del metro a figuras de reconocimiento cultural es el colectivo SAMO —acrónimo de *same old shit*, «la misma mierda de siempre»—, fundado por Jean-Michel Basquiat y su amigo Al Diaz. SAMO fue una idea que les surgió en la secundaria cuando estaban escribiendo un ensayo para el diario del liceo (Hoban, 1998).

Como gran parte de la obra de Basquiat, la semilla de la idea de SAMO apareció cuando se encontraba bajo el efecto de las drogas. Comenzó como una broma que él y Al Diaz inventaron en la sala de estudiantes del instituto City-As-School: «Estábamos fumando algo de marihuana una noche y dije algo sobre que era la misma mierda de siempre. ¿SAMO, no? ¡Imagínate esto, vendiendo paquetes de SAMO! Empezó así, como una

broma privada, y luego fue creciendo», le contó Basquiat a *The Village Voice* en 1978, en su primera entrevista en un periódico (Hoban, 1998, p. 42).

El SoHo amanecía pintado por alguien que firmaba «SAMO», en cuyas obras reproducía una gran crítica social y escribía poemas filosóficos. No tenía una galería para exhibir su obra, por lo que Nueva York fue su galería. Realizó su trabajo en el SoHo, afuera de las grandes galerías, en el bajo Manhattan y en los trenes subterráneos.

Basquiat, nacido en Brooklyn y de origen haitiano-portorriqueño, tenía fama de drogadicto y vivía pintando en las calles. A finales de 1970 entró en la escena y comenzó a hacerse conocido con una serie de grafitis con mensajes encriptados, como «Playing Art with Daddy's Money»[15] y «9 to 5 Clone».[16] Eran frases breves y crípticas escritas con marcador o aerosol sobre persianas, vagones o muros, que empleaban un tono irónico y existencialista y se servían de un lenguaje cercano a la poesía concreta. Pero todo culminó en 1979, cuando Diaz y Basquiat se distanciaron y el segundo artista escribió en varios muros «SAMO IS DEAD».[17]

El final de SAMO marcó el comienzo de la carrera de Basquiat como artista individual: dejó el anonimato para ingresar al circuito de las galerías y al mundo del arte comercial, pero mantuvo siempre su lenguaje provocador e irónico (Fretz, 2010). Como sugiere Hal Foster (2001) en *El retorno de lo real*, este tipo de transiciones refleja cómo algunos artistas del posmodernismo temprano reconfiguraron los códigos de la vanguardia y desplazaron los límites entre el espacio público y privado, lo legítimo y lo marginal.

Jean-Michel Basquiat nació el 22 de diciembre de 1960 en Brooklyn, Nueva York. Provenía de una familia de clase media con raíces

15 «Jugando al arte con la plata de papi».

16 «Clon de 9 a 5».

17 «SAMO ESTÁ MUERTO».

puertorriqueñas y haitianas, y desde niño demostró gran curiosidad y talento artístico. Fue fuertemente influenciado por su entorno urbano, sus experiencias multiculturales y su madre, quien lo alentaba a dibujar. A los 7 años pasó un tiempo en el hospital debido a un accidente de tránsito; entonces, su madre le regaló un libro de anatomía que se convirtió en fuente de inspiración para su obra posterior, que a menudo incluye diagramas y referencias anatómicas (Fretz, 2010). Cuando tenía 11 años, su madre fue internada en un hospital psiquiátrico y él y sus hermanos pasaron a vivir con su padre, una persona mucho más estricta. Jean-Michel siempre había sido un niño rebelde, pero en su adolescencia le costó particularmente adaptarse a las estructuras tradicionales escolares y abandonó los estudios antes de graduarse. Con tan solo 17 años, hizo de Manhattan su hogar, para sobrevivir vendía camisetas pintadas a mano, postales y objetos intervenidos; vivía día a día, pintando sobre cualquier material que encontraba, pero siempre manteniendo su estética improvisada y cruda (Fretz, 2010).

No fue hasta 1980 que Basquiat se volvió conocido en la escena artística de los poderosos y adinerados. En este momento la ciudad estaba polarizada por el gobierno y los medios de comunicación, cuestión que nuestro artista vivió en carne propia. Jean-Michel usó su nueva plataforma entre los poderosos para seguir con sus denuncias contra el mundo que ahora estaba recibiéndolo, e incorporó en sus trabajos imágenes y mensajes sobre el racismo, la desigualdad y la violencia estatal (Fretz, 2010). Obras como *Irony of Negro Policeman* (ver figura 2) y *Hollywood Africans* (ver figura 3) ejemplifican su crítica al sistema racial estadounidense. Jean-Michel pintaba cuerpos, cráneos, boxeadores, santos y reyes negros con imágenes que ponían en juego la historia de la opresión y la violencia sufrida por los afroamericanos, además de su cultura (Hoban, 1998).

Por otro lado, *Irony of Negro Policeman* y *Quality Meats for the Public* (ver figura 4) no solo enseñan la «fealdad» con la que Basquiat creaba sus pinturas al expresar el horror impuesto por la colonización blanca, sino que también permiten analizar la complicidad y la traición dentro de la propia comunidad negra (hooks, 1995). Ambas obras son abiertamente violentas y expresan un profundo sentimiento de temor, desgarro y angustia; en ellas, el cuerpo negro aparece como apropiado y forzado a servir a los intereses del poder blanco, es decir, mercantilizado (Holzwarth, 2020). En sus creaciones, Basquiat representó al cuerpo negro fragmentado, privado de plenitud e incompleto; pocas veces puede apreciarse una imagen acabada: «Las figuras masculinas negras de Basquiat están solas y aparte. No son personas completas» (hooks, 1995, p. 39).

> Estaba tratando de comunicar una idea, estaba tratando de pintar un paisaje muy urbano y estaba tratando… de hacer pinturas para… no lo sé. Estaba tratando de hacer pinturas diferentes de las que veía mucho en ese momento, que eran en su mayoría minimalistas, elevadas y alienantes, y yo quería hacer pinturas muy directas, que la mayoría de las personas sintieran la emoción detrás de ellas cuando las vieran (Basquiat Estate, s. f.).

Además, en los ochenta Basquiat comenzó una relación compleja y ambigua con Andy Warhol. Este encuentro fue muy importante porque significó un choque simbólico entre dos mundos: Warhol ya era un ícono dentro del mundo cultural, representante del arte como mercancía. Sabía cómo jugar el juego de la fama y era un experto en la reproducción en masa —es decir, lo comercial— y en el *high art*. Por su parte, Basquiat representaba todo lo contrario: era lo vulgar, lo marginal, lo subversivo; contaba con una energía cruda, urbana y gestual; tendía al arte de la calle, al neoexpresionismo. En otras palabras, su relación fue el cruce entre la escena *underground* y el *establishment*, las figuras ya consagradas. Eran

las dos caras de la moneda, operando en la misma ciudad, pero desde posiciones radicalmente desiguales en términos de poder, raza y capital.

Figura 2. Basquiat (1981), *Irony of Negro Policeman*. Óleo sobre lienzo con acrílico y crayón (122 × 83 cm). Colección privada.

Figura 4. Basquiat (1982), *Quality Meats for the Public*. Acrílico y óleo sobre tela, tríptico (213,4 × 135,9 cm). Jean-Michel Basquiat Estate.

Figura 3. Basquiat (1983), *Hollywood Africans*. Óleo sobre lienzo con acrílico y crayón (213,5 × 213,5 cm). Whitney Museum of American Art.

En 1963, Andy fundó su estudio, Factory, que fue un espacio de producción artística y social. En la década de los ochenta estaba atento al surgimiento de las nuevas tendencias y Basquiat le llamó poderosamente la atención (Bockris, 2003). Sus diferencias no les fueron impedimento para trabajar juntos en obras entre 1983 y 1985. Los lienzos fruto de esta colaboración son mezclan los símbolos gráficos y gestuales de Basquiat y las técnicas serigráficas de Warhol.[18] bell hooks (1995; nombre artístico de Gloria Jean Watkins) explica cómo en la cultura siempre existió la competencia entre blancos y negros, sobre todo en el área del deporte. Basquiat expresó activamente este enfrentamiento en, por ejemplo, el póster en el que él y Andy se encuentran peleando vestidos como boxeadores. «Casi todos los artistas jóvenes querían llamar la atención de Warhol. Él era un creador de estrellas, y entabló una relación con Basquiat porque vio su talento» (Sorene, 2017).

Hal Foster (2001) sostiene que el retorno a la pintura y al objeto artístico en los años ochenta respondió tanto a una necesidad estética como a una estrategia adaptada al nuevo mercado del arte, dominado por la especulación y el coleccionismo. El ingreso del grafiti y el arte callejero al circuito comercial produjo un cambio radical en su percepción y estatus: lo que había surgido como una expresión anónima, ilegal y marginal de repente empezó a ocupar un lugar en galerías, ferias de arte y subastas internacionales. Era una especie de lenguaje de resistencia, una forma de visibilización para, en su mayoría, jóvenes de comunidades racializadas y empobrecidas que no encontraban otros canales de expresión (Miller, 2002). Cuando las galerías comenzaron a exhibir obras de grafiteros surgió una pregunta inevitable: ¿podía preservarse la esencia del grafiti cuando se trasladaba al mercado del arte? Algunos artistas, como Basquiat, lograron adaptarse al nuevo escenario sin perder del todo su lenguaje visual. Hubo

18 Para profundizar en este tema, véase Holzwarth (2020).

quienes lo criticaron abiertamente porque para ellos el arte del grafiti se encontraba en el riesgo, la ilegalidad y la apropiación del espacio urbano.

El reconocimiento formal no le llegó a Basquiat hasta su participación en exposiciones colectivas de gran impacto en la escena neoyorquina. Dos de estas destacan entre las demás: el Times Square Show en 1980 y la New York/New Wave en 1981 (Hoban, 1998). El primero estuvo organizado por el colectivo Artists' Space y fue una muestra alternativa y autogestionada que rompió con la rigidez del mercado tradicional. La New York/New Wave fue curada por Diego Cortez. Allí, Basquiat se destacó por su frescura y originalidad y fue considerado uno de los máximos exponentes del neoexpresionismo y la nueva generación de artistas afroamericanos (Holzwarth, 2020). Estas exposiciones sirvieron para que las galeristas Annina Nosei (1939) y Mary Boone (1951) se interesaran en su obra e impulsaran su carrera profesional.

Los trabajos de Basquiat abordan la identidad afroamericana, la lucha contra el racismo, la desigualdad social, la crítica al capitalismo y al *establishment* del arte, la glorificación de figuras negras (atletas, músicos) y la exploración de la vida y la muerte (Fretz, 2010). A través de sus imágenes y símbolos, el artista explora las múltiples facetas de la experiencia negra en Estados Unidos, desde la resistencia y la afirmación cultural a la expulsión y la violencia. Realiza, además, un reclamo directo frente a la opresión sistemática, la brutalidad policial, el racismo y las injusticias históricas que afectan a la comunidad. Pero no se quedó allí, sino que además atacó, con referencias explícitas, la mercantilización del arte, la dinámica especulativa y la exclusión, lo que lo enfrentó al elitismo y el *establishment* artístico (Holzwarth, 2020).

En cuanto a la mortalidad, Basquiat presenta imágenes de esqueletos, cráneos y figuras fragmentadas que dialogan con la fugacidad de la fama y la fragilidad de las personas. Más allá de ser un mero reflejo personal, su

arte constituye un comentario incisivo sobre la sociedad contemporánea que combina la emotividad y la espontaneidad con un fuerte contenido político y cultural. En sus propias palabras:

> Las personas negras nunca son retratadas de manera realista en… ni siquiera son retratadas lo suficiente en el arte moderno, y me alegra hacer eso. Yo uso a la persona «negra» como protagonista porque soy negro, y por eso la uso como personaje principal en todas las pinturas (Basquiat, como se cita en Sotheby's, 2021).

Pero su obra no solo tiene valor por sí sola: también fue el puente entre el arte callejero y el *establishment* artístico. El éxito de Basquiat en museos como el Museo de Arte Moderno (MoMA) y en la Bienal de Venecia demostró que el talento no depende del origen ni de la formación académica tradicional, sino de la fuerza expresiva y la relevancia cultural.

Desde sus comienzos, Basquiat logró captar el interés de los críticos, galeristas y coleccionistas gracias a su voz única y energía creativa. Desafiando todos los modelos establecidos por el comercio del arte, su obra alcanzó precios récord para un artista afroamericano con raíces latinas, joven y sin formación académica tradicional. En una entrevista que dio en 1982, el periodista Paul Tschinkel comentó que «Basquiat se volvió muy rico muy rápidamente mientras aún estaba en sus veintitantos. Eso no es común en el mundo del arte» (como se cita en Sorene, 2017).

En *Boom: Mad Money, Mega Dealers, and the Rise of Contemporary Art*, Shnayerson (2019) explica cómo el comercio del arte contemporáneo dejó de estar regido por criterios estéticos o académicos para transformarse en un sistema basado en la especulación, la escasez controlada y la construcción artificial de prestigio: el arte comenzó a funcionar como mercancía de lujo. La entrada de Basquiat a este mundo en 1982 inauguró esta etapa, y fue posibilitada por los dos más grandes agentes de poder económico y simbólico del momento: Andy Warhol y Bruno Bischofberger, a quienes

vendió una de sus obras por 20.900 dólares. Según Shnayerson (2019), este episodio ilustra el nacimiento de un nuevo paradigma: el del arte como activo financiero catalizado por marchantes, *megadealers* y casas de subastas globales.

Para algunos la inclusión de Basquiat no fue un acto espontáneo, sino parte de una estratagema mayor: un movimiento del mercado para incorporar diversidad sin alterar las estructuras de poder. Por eso se pone a Basquiat la etiqueta de «artista *token*», un signo de apertura que, sin embargo, no significó la modificación de las dinámicas excluyentes del sistema. Pero no podemos quedarnos solo con esta visión, ya que Basquiat, como se ha visto, no fue un objeto meramente decorativo del sistema: su obra estaba plagada de crítica, simbología y dolor. Shnayerson (2019) plantea que el artista conocía perfectamente el juego que estaba jugando y que utilizó las circunstancias a su favor, más allá de que no siempre pudo controlar las consecuencias de sus actos. Es por eso que la relación que mantuvo con Warhol fue ambigua. Si bien Andy colaboró con él, lo introdujo en los círculos comerciales y lo apadrinó, también capitalizó su imagen: el joven artista negro, *cool*, rebelde y novedoso. Por su parte, Bischofberger compró sus obras en bloque para generar escasez y así aumentar su valor.

Basquiat murió en 1988, a los 27 años, debido a una sobredosis. Esto consolidó su figura en la mitología del artista maldito e incrementó cada vez más el valor de sus obras, que se volvieron objetos de especulación, tanto en lo económico como en lo simbólico (Holzwarth, 2020). En los años posteriores, Basquiat se convirtió en uno de los artistas más cotizados de su generación y sus piezas alcanzaron cifras multimillonarias en distintas subastas.

Fue y es una inspiración para las generaciones de artistas de color y provenientes de contextos marginales. Además, normalizó al arte callejero

en los museos y colecciones privadas, en los que antes predominaban las formas más tradicionales y canónicas del arte. Su vida representa la lucha simbólica y real por el espacio urbano. Como afirma bell hooks (1995), Jean-Michel desafió las normas raciales y sociales del arte, reivindicó un espacio del que tradicionalmente habían sido excluidas las personas racializadas y reescribió la historia visual desde la perspectiva de los marginados.

Refiriendo a su entrevista con él, dijo Paul Tschinkel: «Le pregunté si su raza era más una ventaja o una desventaja. Él respondió: "No la exploto". Cuando se le preguntó si otros la explotan, contesta: "Es posible"» (como se cita en Sorene, 2017).

Conclusiones

Los jóvenes del Bronx y de Harlem, que recobraron su orgullo por las raíces por las que durante siglos se los había relegado a la marginalidad, encontraron en el hiphop un refugio al que podían acudir para expresarse sin tapujos. Existían chicos que se veían, vestían y hablaban como ellos, que venían de los mismos barrios y que compartían sus experiencias de vida, y habían logrado llevar sus rimas al centro de la escena alternativa de Nueva York. Con su estilo directo, crudo y agresivo, pero a la vez poético, el rap dotó de letras a los discos tocados en *breaks* y le ofreció la oportunidad perfecta al hiphop para convertirse en el bajel de mensajes de protesta sociopolítica cuando las directivas estatales se empeñaban en criminalizar y marginalizar a sus comunidades. Con canciones como *The Message*, los artistas de hiphop planteaban soluciones a los problemas del gueto, denunciaban cómo se vivía en los barrios predominantemente negros de Nueva York y utilizaban la música para descargar sus emociones. Si bien el movimiento del hiphop tuvo sus inicios en un contexto

histórico específico, con el paso del tiempo trascendió tanto lo musical hasta convertirse en un símbolo de resistencia sociopolítica que hoy le brinda autonomía y un espacio de protesta a las comunidades desfavorecidas de todo el mundo.

Jean-Michel Basquiat es una figura clave para discutir este contexto porque encarna a la perfección la transición del arte de los marginados (el grafiti, las calles y las subculturas) al sistema del arte internacional en un momento en que Nueva York estaba marcada por la violencia, una crisis económica y el florecimiento de expresiones culturales alternativas a las tradicionales. Su carrera puso en tela de juicio la idea elitista de que solo los artistas ya pertenecientes al *establishment* podían llegar a la fama de forma rápida y mediática; abrió así puertas para futuras generaciones de artistas urbanos y afrodescendientes en la escena global y demostró que las formas artísticas nacidas en la calle podían alcanzar reconocimiento en los circuitos de museos y coleccionistas.

Referirse a él como *artista maldito* solo remite a una vida atormentada, incomprendida y consumida por el mercado y las adicciones. A pesar de que el concepto de *artista maldito* ya era parte del ideario popular de la época, esa romantización no permite ver toda la complejidad de su obra. Frente a un contexto en el que el arte blanco dominaba, su presencia como joven afrodescendiente marcó una ruptura, mostró las tensiones raciales y sociales de la ciudad. Al centrarnos más en su vida que en su crítica al racismo, la violencia y la marginalidad, además de convertir su historia en un espectáculo individual, corremos el riesgo de omitir el contexto histórico en el cual vivió y murió.

Por último, es peligroso asociar genialidad con sufrimiento, esto perpetúa un modelo romántico de artista bohemio que muere joven que solo beneficia al mercado y da relevancia a argumentos que descentran el talento de Basquiat en función de su relación con el *establishment*.

La historia de Basquiat encaja a la perfección en el molde clásico del genio trágico: un adolescente marginal que invade la escena artística sin formación académica; su ascenso apresurado a la fama y su entrada al circuito elitista neoyorquino; el consumo problemático de heroína y las dificultades para manejar la presión del éxito, y, por último, la muerte temprana sella la leyenda. Claro está que varios de estos componentes son ciertos, pero la mayoría han sido explotados por el mercado y el discurso cultural dominante para apagar —o por lo menos eclipsar— de cierto modo el profundo mensaje de protesta y resistencia detrás de su obra.

Referencias

Basquiat, J. M. (1981). *Irony of Negro Policeman* [Óleo sobre lienzo con acrílico y crayón. 122 × 83 cm]. Colección privada.

Basquiat, J. M. (1982). *Quality Meats for the Public* [Acrílico y óleo sobre tela, tríptico. 213,4 × 135,9 cm]. Jean-Michel Basquiat Estate.

Basquiat, J. M. (1983). *Hollywood Africans* [Óleo sobre lienzo con acrílico y crayón. 213,5 × 213,4 cm]. Whitney Museum of American Art.

Bockris, V. (2003). *Warhol: The Biography*. Da Capo Press.

Cooper, M., & Chalfant, H. (1984). *Subway Art*. Thames & Hudson.

Dunn, S., McFayden, S., & Wheeler, D. (Dirs.). (2016a). The Foundation. En *Hip-Hop Evolution* [Documental]. Banger Films.

Dunn, S., McFayden, S., & Wheeler, D. (Dirs.). (2016b). The Underground to the Mainstream. En *Hip-Hop Evolution* [Documental]. Banger Films.

DuVernay, A. (Dir.). (2016). *13th* [Documental]. Forward Movement; Kandoo Films; Netflix.

Fontana, J. (2011). *Por el bien del imperio: una historia del mundo desde 1945*. Pasado & Presente.

Foster, H. (2001) *El retorno de lo real: la vanguardia a finales del siglo*. Akal.

Fretz, E. (2010). *Jean-Michel Basquiat: A Biography.* Greenwood.

Gastman, R., & Neelon, C. (2011). *The History of American Graffiti*. Harper Design.

Grandmaster Flash and the Furious Five. (1982). *The Message*.

Hoban, P. (1998). *Basquiat: A Quick Killing in Art.* Open Road.

Hodge, S. (2019). *Breve historia del arte moderno y contemporáneo*. Blume.

Holzwarth, H. W. (Ed.). (2020). *Jean-Michel Basquiat y el arte de contar historias.* Taschen.

hooks, b. (1995). *Art on My Mind: Visual Politics*. The New Press.

Jenkins, P. (2009). *Breve historia de Estados Unidos.* Alianza.

McCormick, C. (2006). *The Downtown Book: the New York Art Scene. 1974-1984*. Princeton University Press.

Miller, I. L. (2002). *Aerosol Kingdom: Subway Painters of New York City*. University Press of Mississippi.

Pani, E. (2016). *Historia mínima de Estados Unidos de América*. Turner; El Colegio de México.

Rothstein, R. (2017). *The Color of Law: a Forgotten History of How Our Government Segregated America*. Liveright.

Shnayerson, M. (2019). *Boom: Mad Money, Mega Dealers and the Rise of Contemporary Art*. PublicAffairs.

Sorene, P. (26 de setiembre de 2017). Jean-Michel Basquiat from Raw to Sublime: A Fabulous Interview from 1982. *Flashbak*. https://flashbak.com/jean-michel-basquiat-raw-sublime-fabulous-interview-1982-386919/

Sotheby's. (2021, 29 de setiembre). Basquiat's iconic warrior figure as the artist's self-portrait. https://www.sothebys.com/en/articles/basquiats-iconic-warrior-figure-as-the-artists-self-portrait

Calderos, hechizos, reliquias y poder

Magia, género y medicina en el Occidente medieval

Ashley de León[1]

Resumen

Lejos de la imagen estereotipada de la bruja con la que estamos familiarizados y que la modernidad ha popularizado, la magia en la Galia merovingia era un territorio de fronteras móviles e inestables en el que lo médico, lo milagroso y lo mágico se entrelazaban en discursos de poder, fe y control social. Este artículo propone un recorrido a través de las representaciones de la magia, la medicina y las mujeres medievales a partir de una selección de fuentes primarias como las *Historias* de Gregorio de Tours, las *Etimologías* de Isidoro de Sevilla y la *Lex salica* en conjunto con aportes historiográficos recientes. Se explora, además, la herencia de la tradición clásica y su influencia en el pensamiento de la cristiandad occidental, así como el papel que jugaron figuras femeninas en la construcción de modelos duales de femineidad: Clotilde, la reina santa, y Fredegunda, la soberana señalada por el uso de pociones para lograr su cometido. El análisis de estos casos permite comprender cómo la acusación de delito por el ejercicio de la magia funcionaba como una herramienta política y de regulación de género en un contexto en que las categorías para nombrar lo sobrenatural eran fluidas e inestables. Al problematizar los límites difusos entre religión, medicina y magia, este estudio invita a repensar las narrativas sobre lo aceptable y lo prohibido en la Edad Media; sirve así como motivación para seguir explorando cómo estos discursos modelaron —y aún modelan— la percepción social de la alteridad.

Palabras clave: magia medieval – Galia merovingia – Gregorio de Tours – género y poder – ley sálica

---

1 Ashley de León es profesora de educación media egresada en el 2020 del Centro Regional de Profesores del Este, donde cursó la especialidad Historia. Cuenta con un postítulo en Tecnologías Digitales y Educación Inclusiva (Ceibal, 2024) y es maestranda en Estudios Medievales (Universidad de Buenos Aires).

DOI: 10.56149/3046-420x.2025.01.06

Cauldrons, Spells, Relics and Power: Magic, Gender, and Medicine in the Medieval West

by Ashley de León

Abstract

Far from the stereotypical image of the witch with which we are familiar and which modernity has popularized, magic in the Merovingian Gaul constituted a territory of mobile and unstable borders where the medical, the miraculous, and the magical intertwined in discourses of power, faith, and social control. This article proposes an exploration of these representations based on a selection of primary sources such as the *Histories* of Gregory of Tours, the *Etymologies* of Isidore of Seville, and the *Lex Salica*, together with recent historiographical contributions. Furthermore, it explores the heritage of the classical tradition and its influence on the thought of Western Christendom, as well as the role played by female figures in the construction of dual models within femininity: Clotilde, the holy queen, and Fredegund, the sovereign identified with the use of potions to achieve her goals. The analysis of these cases allows us to understand how the accusation of the crime of exercising magic functioned as a political tool and a means of gender regulation within a context where the categories for naming the supernatural were fluid and unstable. By problematizing the blurred boundaries between religion, medicine, and magic, this study invites a rethinking of the narratives about what was acceptable and what was forbidden in the Middle Ages, serving as motivation to continue exploring how these discourses shaped, and still shape, the social perception of alterity.

Keywords: medieval magic – Merovingian Gaul – Gregory of Tours – gender and power – Salic Law

Introducción

> Promete aquella liberar con sus hechizos los espíritus que quiera, y en otros influir crueles desvelos, detener el curso de los ríos y hacer que los astros retrocedan. A los manes evoca por la noche. Debajo de tus plantas verás mugir la tierra, y a los olmos descender de las montañas.[2]
>
> Virgilio, *Eneida*

Cuando se piensa en la magia medieval, es habitual que surjan imágenes preconcebidas: una mujer conducida a la hoguera tras una acusación de brujería, un hechicero que manipula hábilmente ingredientes siniestros en su caldero, fórmulas arcanas que aparecen en manuscritos de folios amarillentos. Estas representaciones, ampliamente difundidas por la cultura popular contemporánea —en especial por la literatura fantástica y el cine—, tienden a condensar y simplificar un fenómeno de carácter complejo y de persistente: la magia.

La imagen de la bruja medieval castigada severamente por la Inquisición está sin duda asentada en hechos históricos, remite a un fenómeno propio de la Baja Edad Media y la Edad Moderna. Sin embargo, las raíces de este concepto de *bruja* y sus posteriores repercusiones se hunden en un pasado más remoto. ¿Cuándo comenzaron a perfilarse los discursos condenatorios sobre la magia? ¿Cómo era entendida, sancionada y temida en los primeros siglos de la Edad Media? ¿Qué actores la practicaban y cómo eran juzgados?

2 Fragmento del libro IV de la *Eneida* copiado en las *Etimologías* de Isidoro de Sevilla (2004, pp. 702-703), dentro del apartado referido a los *magi*. «"Haec", inquit, "se carminibus promitti solvente mentes / quas velit, ast aliis duras inmittere curas; / sistere aquam fluminis, et vertere sidera retro; / nocturnosque ciet manes; mugire videbis / sub pedibus terram, et descendere montibus ornos» (Verg., *Aen.*, 4.487-491, como se cita en Isidoro de Sevilla, 2004).

Este artículo tiene como objetivo trazar un recorrido a través de la historia de la magia en la Edad Media —una tarea que resulta exigente y compleja— prestando especial atención a su carácter ambiguo y polisémico. A través del análisis de diferentes fuentes primarias, como tratados naturalistas, legislación, sermones y crónicas, además de estudios historiográficos recientes,[3] se busca problematizar la manera en que la magia fue concebida, tolerada, condenada o asimilada en diferentes contextos. En simultáneo, se examinan los límites entre magia, religión y medicina, una frontera particularmente difusa en el imaginario medieval.

Este artículo se enmarca en una investigación mayor correspondiente a mi tesis de maestría, orientada al estudio de la magia en la Galia merovingia. La tesis se sustenta en un enfoque histórico-hermenéutico que combina el análisis de fuentes primarias con el aporte de la historiografía medieval contemporánea. Se examinan textos normativos y narrativos —como la *Lex salica*, las *Etimologías* de Isidoro de Sevilla y las *Historias* de Gregorio de Tours— con el objetivo de identificar de qué manera se construyó la criminalización de la magia, su relación con el género y la autoridad, y los límites difusos existentes en el período estudiado. Estas fuentes se abordan desde una perspectiva textual y contextual, considerando tanto su literalidad como las funciones sociales que desempeñaron en sus correspondientes épocas. Paralelamente, se dialoga con aportes recientes de la historiografía que problematizan la intersección entre prácticas mágicas, medicina y poder, lo que permite situar esta reflexión en un marco interdisciplinar.

Se consideró relevante incluir las citas tanto en traducción como en su versión latina con el fin de preservar la literalidad de los textos y permitir una lectura crítica más precisa de los matices conceptuales.

3 Puede encontrarse una síntesis actualizada sobre el tratamiento historiográfico de la magia en la Galia merovingia en Jiménez Sánchez y Maymó i Capdevila (2017).

La magia medieval: desafíos conceptuales y metodológicos

Hablar de *magia* en la Edad Media supone el peligro de enfrentarse a una categoría fluida, polisémica y en constante disputa. Como advierte Michael D. Bailey (2017), los conceptos de *magia*, *religión* y *superstición* no eran estáticos ni se encontraban claramente diferenciados entre sí, sino que se superponían de manera constante según el contexto, el autor y su objetivo político o religioso. Durante la Edad Media, el cristianismo intentó establecer una frontera entre lo lícito y lo ilícito, entre lo que podía considerarse un milagro y lo que configuraba herejía o brujería. No obstante, esta frontera era difusa y parecía cambiar a la luz de los ojos que la percibían.

El historiador Richard Kieckhefer (1992) plantea que el estudio de la magia medieval debería partir de un análisis discursivo: nuestra imagen de ella procede en gran medida de fuentes que pretendían combatirla. Todo esto desemboca en que el conocimiento histórico que poseemos sobre la magia ha sido mediado por fuentes escritas que fueron compuestas, en su mayoría, por las élites eclesiásticas que la sancionaron. Los «hechiceros» y «hechiceras» rara vez dejaron testimonios de sus propias prácticas —o fueron borrados del mapa—. La naturaleza efímera de las prácticas mágicas, muchas veces transmitidas de forma oral en los sectores populares, y su representación distorsionada en la documentación escrita —crónicas, textos legales, sermones— constituyen, pues, desafíos adicionales al momento de abordar la investigación del fenómeno. Estas fuentes, más que reflejar las prácticas mágicas tal como eran entendidas y vividas por quienes las realizaban, solían ofrecer una visión fragmentaria y tendenciosa, con frecuencia condicionada por intereses políticos y religiosos.

Por lo demás, resulta imposible accedera a documentos y elementos que son mencionados en algunas fuentes, esa es otra dificultad que presenta trabajar sobre algo como la magia. Por ejemplo, se tiene constancia de que muchas obras y objetos considerados valiosos por los especialistas —como los grimorios, los libros de hechizos, los amuletos o cualquier tipo de elemento que pudiera estar vinculado a las prácticas mágicas— fueron eliminados durante los procesos inquisitoriales. Así, la documentación menciona manuscritos y objetos de los que no tenemos vestigios. Se nos presenta reto: aproximarnos a un objeto de estudio que a menudo dejó poco rastro y muchas incertidumbres.

Todo lo mencionado, en conjunto con el carácter fragmentario y tendencioso de las fuentes conservadas, convierte su estudio en un desafío metodológico. Cualquier aproximación historiográfica debe tener en cuenta no solo los contenidos de los documentos, sino también las condiciones de su producción, sus destinatarios y sus intenciones implícitas.

Herencias antiguas: raíces clásicas y transformaciones cristianas de la magia

Las actitudes del mundo medieval hacia la magia fueron heredadas, en parte, de la cultura clásica grecolatina. En su *Naturalis historia*, Plinio el Viejo ofrece una visión crítica y condenatoria de la magia, a la que considera un saber peligroso y fraudulento, cercano a los círculos de la religión, pero movido por causas insanas como el deseo y la mentira:

> Y así, con promesas halagadoras y seductoras al máximo, se sumó los poderes de la religión, respecto a los que, todavía ahora, el género humano está en la más absoluta oscuridad; y, para tenerlo también sojuzgado, se anexionó a la astrología, pues no hay nadie que no esté ávido por conocer su futuro […] Así, después de haberse apoderado del espíritu humano gracias a esa triple atadura, creció hasta tal extremo que, todavía hoy, tiene mucha influencia sobre una gran

> parte de los pueblos y en Oriente manda sobre los reyes de los reyes[4] (Plinio, *Nat. Hist.*, 30.2; 2002).

El autor también denuncia la incorporación de la magia a la medicina, indicando que ello corrompe su carácter científico y serio. Así señala el carácter vano y engañoso de estas prácticas:

> Su procedencia inicial de la medicina nadie la va a poner en duda, y tampoco que, con el pretexto de la utilidad para la salud, se fue abriendo paso subrepticiamente, como si se tratara de una medicina de más alto rango y más respetable[5] (Plinio, *Nat. Hist.*, 30.2, 2002).

En simultáneo, nos revela cómo elementos naturales como plantas, animales y minerales eran investidos de propiedades mágicas y utilizados para realizar determinadas prácticas mágicas, como ocurrió con la mandrágora o diferentes partes animales.

En la transición hacia el mundo cristiano, san Agustín de Hipona fue una figura importante para la configuración de una visión teológica sobre la magia y sus practicantes. En *De doctrina christiana* distingue entre los signos dados por Dios y aquellos que son manipulados por los seres humanos con fines ocultos y oscuros, que asocia con los demonios y el mundo demoníaco (ver *De doctrina christiana*, 2.20). Esta vinculación entre magia y demonología se convertirá en un tópico habitual de la literatura cristiana medieval.

El hiponense desarrolla con mayor complejidad estas ideas en su obra *De civitate Dei*. Allí plantea una visión contundente y polémica de la magia, a la que considera no solo peligrosa, sino también inherentemente ligada a los demonios y a los engaños. Según el autor, los demonios, una

4 «… ita blandissimis desideratissimisque promissis addidisse vires religionis, ad quas maxime etiam nunc caligat humanum genus, atque, ut hoc quoque successerit, miscuisse artes mathematicas, nullo non avido futura de sese sciendi atque ea e caelo verissime peti credente. Ita possessis hominum sensibus triplici vinculo in tantum fastigii adolevit, ut hodieque etiam in magna parte gentium praevaleat et in oriente regum regibus imperet» (Plinio, *Nat. Hist.*, 30.2, s. f.).

5 «Natam primum e medicina nemo dubitabit ac specie salutari inrepsisse velut altiorem sanctioremque medicinam» (Plinio, *Nat. Hist.*, 30.2, s. f.).

suerte de imitadores, son capaces de realizar prodigios que emulan los milagros divinos, pero que carecen de la verdad y bondad de estos últimos. Esta diferenciación de carácter ontológico y moral es esencial para el pensamiento cristiano de la Edad Media, al cual san Agustín realizó un gran aporte que mantuvo su vigencia a lo largo de todo el período.

En esta misma línea, en el libro VIII, capítulo 20 de *De civitate Dei*, Agustín afirma que estos engaños mágicos no son sino instrumentos de seducción demoníaca:

> No se mezcla con el hombre que castiga con justas leyes las perversidades de los magos, y se comunica con el demonio que enseña y practica las artes mágicas; no se comunica con el hombre, que rehúye la imitación del demonio, y se comunica con el demonio, que acecha el engaño del hombre[6] (Aug., *De civ. Dei*, 8.20; s. f.-b).

Agustín también señala a los llamados *magos* o *teúrgicos*, que afirman erróneamente invocar poderes celestiales, cuando en realidad se comunican con demonios: «Pero todas las maravillas de los magos, que con razón [Apuleyo] juzga deben ser condenados, se deben a las doctrinas y obras de los demonios»[7] (Aug., *De civ. Dei*, 8.19; s. f.-b).

Por su parte, adentrándonos en la temprana Edad Media, Isidoro de Sevilla dedica una sección de lo más interesante de sus *Etimologías* a los distintos tipos de magia y los clasifica según su orden y función.

El obispo se remonta a los comienzos de la magia y a los primeros *magi*. Cuando realiza este recorrido histórico, podemos ver la concordancia con las ideas planteadas por Plinio: en ambos casos existe un vínculo entre la magia y Zoroastro, lo que fomenta la idea de que esta se encontraba en un principio vinculada a las creencias persas y sus cultos.

---

6 «Non miscetur homini magorum scelera iustis legibus punienti, et miscetur daemoni magicas artes docenti et implenti; non miscetur homini imitationem daemonis fugienti, et miscetur daemoni deceptionem hominis aucupanti» (Aug., *De civ. Dei*, 8.20; s. f.-a).

7 «At omnia miracula magorum, quos recte sentit esse damnandos, doctrinis fiunt et operibus daemonum» (Aug., *De civ. Dei*, 8.19; s. f.-a).

Luego, san Isidoro realiza una descripción de los actos mágicos que resulta pertinente para la concepción medieval de estas artes:

> Y así esta vanidad de las artes mágicas, emanada de los ángeles perversos, estuvo vigente durante muchos siglos en todo el orbe de la tierra. Por medio de cierta ciencia de las cosas futuras y de los infiernos, así como por la evocación de estos, se idearon los auspicios, los augurios, los llamados «oráculos», y la nigromancia[8] (Isid., *Etym.*, 8.9.3; 2004).

Esta descripción es importante, ya que enfatiza una idea muy arraigada en el imaginario medieval, pero que a la vez resulta contradictoria: la adivinación y la lectura de señales o augurios como una de las formas de las artes mágicas. Y resulta contradictoria porque esta práctica no siempre será condenada por la sociedad medieval, por lo menos no cuando se trate de señales enviadas por la voluntad divina. En algunos casos resulta difícil encontrar la diferencia entre los augurios canalizados a través de una adivina y los indicios enviados por Dios, sin embargo, no debemos dejar de ver que la diferencia primordial se encuentra en el agente que lleva el mensaje y, más importante aún, en su origen.

En sus explicaciones, Isidoro sigue definiendo en profundidad los diferentes tipos de magos, pero si algo queda en claro es la connotación tremendamente negativa que acarrea el término y el peligro que representan estas figuras para las personas:

> Magos son aquellos a quienes la gente suele dar el nombre de «maléficos» por la magnitud de sus crímenes. Ellos perturban los elementos, enajenan la mente de los hombres y, sin veneno alguno, provocan la muerte simplemente con la violencia emanada de sus sortilegios[9] (Isid., *Etym.*, 8.9.9; 2004).

8 «Itaque haec vanitas magicarum artium ex traditione angelorum malorum in toto terrarum orbe plurimis saeculis valuit. Pet cuandam scientiam futurorum et infernorum et vocationes eorum inventa sunt aruspicia, augurationes, et ipsa quae dicuntur oracula et necromantia» (Isid., *Etym.*, 8.9.3; 2004).

9 «Magi sunt, qui vulgo malefici ob facinorum magnitudinem nuncupantur. Hi et elementa concutiunt, turbant mentes hominum, ac sine ullo veneni haustu violentia tantum carminis interimunt» (Isid., *Etym.*, 8.9.9; 2004).

Magia, género y poder en la Galia merovingia

En los siglos VI y VII, la Galia era un territorio que se encontraba en transición.[10] El Imperio Romano había desaparecido y su control ya no existía, pero su legado persistía tanto en las estructuras administrativas como en las legales y culturales. La dinastía merovingia, cuya consolidación se le atribuye al rey Clodoveo, gobernó sobre un territorio de carácter plural, en el que existían tensiones entre las costumbres germánicas, las tradiciones galorromanas y la progresiva implantación del cristianismo niceno.

En este clima de pluralidad y desorden, los obispos adquirieron un papel central que trascendía el del liderazgo religioso: se convirtieron también en autoridades políticas y mediadores culturales. Teniendo en cuenta este contexto, las prácticas mágicas eran vistas como amenazas no solo espirituales, sino también sociales, capaces de desestabilizar el orden que estaba construyéndose y desafiar la autoridad episcopal.

Este fue el escenario de la vida de Georgius Florentius Gregorius —ahora conocido como *Gregorio de Tours*—, un destacado obispo de la ciudad de Tours. Nació, por lo que sabemos, alrededor del año 538 y vivió hasta finales del siglo VI, a lo largo se su vida afianzó su relevancia y poder como obispo de la ciudad de Tours. Es considerado una de las figuras más influyentes del cristianismo merovingio; además, su obra constituye una fuente privilegiada para el estudio de la magia en la Galia merovingia. Sus textos más conocidos fueron los *Decem libri historiarum*, llamados popularmente *Historias*. Esta crónica, que comprende diez libros, abarca temas muy amplios, desde los comienzos del todo —es decir, la creación del mundo que habitamos— hasta eventos contemporáneos al autor.

Más allá de su gran valor histórico y de que realmente es un texto muy interesante de leer y analizar, las *Historias* son una fuente clave

10 Wickham (2009) destaca la naturaleza cambiante de las estructuras políticas y culturales en este período.

para comprender las representaciones culturales, sociales y, en especial, religiosas de la Alta Edad Media. El autor escribe desde una posición eclesiástica y su mirada se encuentra irrevocablemente atravesada por la intención de la moralización cristiana del poder y de la historia, entendida como la evaluación de los actores políticos y de sus acciones a partir de categorías morales cristianas —pecado, virtud, castigo y gracia divina—. No podemos dejar pasar esto a la hora de problematizar y analizar las diferentes secciones de su crónica.

La manera en que Gregorio describe a las mujeres que integran y actúan en la esfera pública, en la corte merovingia o en el ámbito referido a lo espiritual nos permite observar con claridad tensiones entre autoridad y género, entre milagro y hechicería, entre la norma y la transgresión. Además, en las *Historias* el autor ofrece un vasto repertorio de episodios en los que se conjugan milagros, hechizos, actos inspirados por demonios y sanaciones. No define puntualmente el término *magia*, como sí lo hicieron Plinio el Viejo e Isidoro de Sevilla, pero sí condena las prácticas asociadas a lo demoníaco, especialmente cuando son realizadas por mujeres, extranjeros o sectores marginales de la sociedad.

La acusación de magia o hechicería, tal como lo ha señalado Kieckhefer (1992), no solo constituye en el Occidente medieval una denuncia de prácticas aparentemente «desviadas», sino una herramienta de control social. Lejos de operar como una categoría objetiva, la magia es una construcción del discurso que se encuentra profundamente vinculada al estatus social del individuo, su género y el contexto político en que se inscriben sus actos.

En el caso del género femenino, esta construcción cobra particular relevancia, ya que los cuerpos femeninos solían encontrarse asociados a lo oculto, lo corpóreo, lo reproductivo y el pecado. Por lo tanto, fueron proclives a ser señalados como agentes o vehículos de lo demoníaco y lo sacrílego.

En el contexto de la Galia merovingia, Gregorio de Tours no solo cumplió el rol de cronista, sino que funcionó como agente moralizador. Sus relatos, que se encuentran copiosamente teñidos de juicios teológicos, presentan una doble función:

1) Legitiman el orden eclesiástico, establecido por la Iglesia patriarcal y clerical.
2) Construyen modelos de comportamiento. Por un lado, el que resulta aceptable y replicable —como el de la reina Clotilde—; por otro, el que es transgresor y condenable —como el de la reina Fredegunda—.

La mujer que es considerada transgresora, que sabe demasiado, que conspira o realiza acciones que no le corresponden o que se encuentran fuera de los límites ideales de lo femenino es señalada con la pesada marca de la hechicería. En contraste, aquella que se somete al mandato, que es mediadora de milagros, que es servicial y que opera dentro de los límites dibujados se convierte en una figura celebrada y elevada a los altares; es consagrada.

Un ejemplo emblemático que recorre las *Historias* es la figura de Fredegunda, reina merovingia a quien Gregorio acusa de recurrir a hechizos y envenenamientos para eliminar a sus enemigos, como lo vemos en el siguiente fragmento:

> Entonces ella, al verlos vacilantes, los envió a donde les había mandado ir drogados con una pócima y de inmediato les aumentó la fuerza de ánimo y le prometieron cumplir todo lo que les había ordenado. Con todo, les ordenó llevarse un frasco lleno de esta pócima[11] (Greg. Tur., *Hist*., 8.29; 2022).

11 «At illa dubius cernens, medificatus potione direxit, quo ire praecepit; statimque robor animorum adcrevit, promiseruntque se omnia quae praeceperat impleturus. Nihil minus vasculum ab haec potione repletum ipsos levare iubet» (Greg. Tur., *Hist*., 8.29; 1951).

El uso de brebajes y encantamientos y el establecimiento de pactos con personas vinculadas a las artes mágicas la convierte en una figura transgresora, temida y condenada.

En el siguiente pasaje, Gregorio relata el caso de una mujer poseída por un «inmundo espíritu de adivinación»:

> En fin, tras pronunciar sobre ella un exorcismo y ungir su frente con óleo santo, el demonio gritó y reveló al prelado lo que era. Pero como él no lo pudo expulsar de la muchacha, se le permitió marcharse. Esta, por su parte, al ver que no podía vivir en aquel lugar, se dirigió junto a la reina Fredegunda, y se ocultó allí también[12] (Greg. Tur., *Hist*., 7.44; 2022).

Encontramos en él dos cosas particularmente interesantes: en primera instancia, el vínculo entre la magia, relacionada con lo demoníaco, y la adivinación y el análisis de las señales y de los augurios, tal como lo había planteado Isidoro de Sevilla; en segunda instancia, que aunque la reina Fredegunda no se encontrara directamente asociada a este uso de las artes mágicas, brindaba refugio a quien sí, y se volvía así parte de esa red pecadora.

Ahora bien, la acusación de magia era una herramienta de control político y de regulación de los roles de género; la nobleza merovingia femenina desempeñaba un papel activo en la corte, y el recurso a las acusaciones de hechicería podía funcionar como una forma de desacreditar a mujeres influyentes. En este sentido, Fredegunda no es un caso aislado, sino parte de un discurso más amplio que sistemáticamente señala a y sospecha del poder femenino.

Un aspecto interesante para añadir al análisis es cómo ese discurso también utilizó a determinadas figuras femeninas para la construcción de un ejemplo a seguir: el de la femineidad que sí observaba las reglas

12 «Denique cum exorcismum super eam diceret ac frontem oleo sancto perungueret, exclamavit daemonium et quid esset prodidit sacerdoti. Sed cum per eum a puella non extruderetur, abire permissa est. Cernens vero puella, quod in loco illo habitare non possit, ad Fredegundem reginam abiit ibique et latuit» (Greg. Tur., *Hist*., 7.44; 1951).

y acataba las normas pautadas por las élites eclesiásticas. Aquí entra la figura de la reina Clotilde.

Clotilde fue la esposa del rey Clodoveo y tuvo un papel fundamental en la historia de los francos —sobre todo para nuestro autor—, ya que será considerada la principal impulsora de la conversión de su marido al cristianismo. Su accionar político no fue menor. Como nos relata Gregorio de Tours, ella constantemente incitaba al rey a la conversión religiosa.

Aquí algo fundamental a señalar es que, a diferencia de Fredegunda, la agencia de Clotilde es señalada como santa, virtuosa y milagrosa. Debido a su obrar, incluso fue consagrada santa por la Iglesia Católica. Gregorio la caracteriza como «fina y juiciosa» desde el momento en que Clodoveo la ve por primera vez y se siente atraído por estos atributos. A lo largo de algunos pasajes del libro II de las *Historias*, Gregorio describe a Clotilde como una mujer caritativa, dada a las limosnas, pacífica, mesurada y llena de piedad. En este punto, el accionar de la reina se encuentra dentro de los márgenes aceptables de la *virtus* femenina.

Su persistencia respecto a la conversión de su esposo no transgrede los límites establecidos, sino que edifica, modela, purifica. Clotilde no solo sirvió como mediadora entre lo sagrado y el reino franco: su intervención es presentada como el motor del milagro santo que fue la conversión de Clodoveo luego de la batalla de Tolbiac. Incluso podríamos ir más allá y atribuirle una cuota de la victoria a la reina y su agencia santa sobre su marido. En este contexto, la figura de Clotilde queda inscrita en la genealogía de la santidad femenina y su canon: pasiva, orante y suplicante, pero a la vez eficaz en su labor.

Luego de haber transitado por este análisis, podemos afirmar que Fredegunda y Clotilde son, en el fondo, espejos invertidos: mientras una es descrita como agente de Dios, la otra es señalada como agente de la maldad o del diablo. Esta lógica binaria, que es heredera de la tradición

patrística, encuentra en Gregorio una forma narrativa poderosa. Lejos de pretender ser un reflejo directo de la realidad, su relato se convierte en un repertorio simbólico: la hechicera encarna el desorden; la santa, el equilibrio. Una disgrega, la otra cohesiona.

Como obispo y cronista, Gregorio de Tours escribe no solo para narrar los hechos, sino para transmitir una visión del mundo. Según esta visión, el cuerpo femenino puede ser un canal o un agente tanto para lo sagrado como para lo demoníaco, pero rara vez la encarnación de un sujeto pleno. La mujer es narrada desde el exterior: o es un ejemplo a seguir o es una advertencia.

Al respecto, me parece muy pertinente lo planteado por Caroline Walker Bynum (1987), que señala que las concepciones medievales del cuerpo femenino se encuentran atravesadas por una dualidad: las mujeres son fuente de tentación, pero también de revelación, pues encarnan simultáneamente la continencia corporal (forma de virtud cristiana) y el peligro del deseo.

Medicina y milagro: fronteras inestables en la Galia merovingia

Adentrarse en el estudio de las prácticas medicinales durante la Edad Media supone enfrentar ciertas dificultades metodológicas, pues se diluyen los límites entre esferas que, desde una perspectiva moderna, solemos considerar separadas. La medicina de la época no era concebida solo como una práctica técnica, sino que estaba profundamente influenciada por dimensiones espirituales, simbólicas y políticas.[13] Podemos observar, sobre todo en la región de la Galia merovingia, la coexistencia entre las tradiciones

13 Para un análisis de estas fronteras en la Antigüedad tardía y la Alta Edad Media, véase Effros y Moreira (2020).

médicas heredadas del antiguo mundo romano y las de una pujante cristiandad, que ocupaba un espacio creciente en el ámbito de la medicina. Esto último generó una tensión entre la medicina considerada «terrenal», de la cual se encargaban los médicos, y la medicina «celestial», que vemos manifestada con fuerza en la hagiografía y los textos eclesiásticos.

En un fragmento de las *Historias*, Gregorio de Tours menciona la tumba de san Martín de Tours y los poderes milagrosos atribuidos al santo para curar a un sinfín de personas. El autor indica:

> Aquí tan solo voy a contar lo que les ocurrió a los descuidados que después de un milagro celestial buscaron medicamentos terrenales, puesto que su poder milagroso se manifiesta lo mismo a través de la gracia de curaciones que con el castigo de los necios […] Que este caso enseñe a todo cristiano que, cuando haya merecido alcanzar la medicina celestial, no busque cuidados terrenales (Greg. Tur., *Hist*., 5.6; 2022).[14]

En este pasaje del texto podemos ver cómo recurrir a la medicina terrenal luego de un milagro representa una falta grave a la fe sancionada por Dios. En la cita el autor no ataca directamente a la medicina o sus agentes, los médicos, pero sí la jerarquiza: si lo divino ya logró el remedio o la solución a los padecimientos, la búsqueda de otros medios es considerada desobediencia y, a su vez, falta de gratitud.

De esta manera, podemos ver que la Iglesia reclama para sí la exclusividad sobre la curación y deslegitima cualquier intervención ajena a su esfera de poder. Como señaló con acierto el historiador Peter Brown (2018), en el contexto de la Tardoantigüedad el cuerpo del santo se convierte en un nuevo foco de la geografía del poder, y este poder no solo sirve para sanar, sino también para imponer disciplina. Patrick J. Geary (1991) argumenta que los *furta sacra* no eran simples robos, sino actos cargados de significado religioso y político que reflejaban la competencia

14 «Hic tantum, quid neglegentibus evenerit, qui post virtutem caelestem terrena medicamenta quaesierunt, exsolvam, quia, sicut per gratiam sanitatum, ita et in castigationem stultorum virtus eius ostenditur» (Greg. Tur., *Hist*., 5.6; 1951).

entre comunidades por el favor divino y la supremacía espiritual. Esta perspectiva nos sirve para resaltar cómo la apropiación de lo sagrado servía para consolidar el poder y la legitimidad de las instituciones eclesiásticas.

Otra escena muy interesante aparece en el libro IV de las *Historias*, en el cual el turonense relata los prodigios y curaciones realizadas por el obispo Nicetio luego de su fallecimiento:

> Ahora obra grandes milagros para quienes rezan junto a su tumba. En efecto, con el aceite de la lámpara que arde diariamente junto a su sepulcro devuelve la vista a los ojos de los ciegos, ahuyenta los demonios de los cuerpos de los poseídos, devuelve la salud a los miembros paralizados y se le considera por esta época una gran protección para todos los enfermos[15] (Greg. Tur., *Hist*., 4.36; 2022).

En el conjunto de estos episodios vemos cómo se refuerza la lógica de reciprocidad que rige el milagro: la sanación divina requiere una respuesta espiritual adecuada. La curación, por tanto, no depende únicamente del gesto ritual o del contacto con lo sagrado, sino de la interiorización de una actitud devota (rezar) por parte de la persona curada. A través de los milagros, la Iglesia logra acceder a la curación física de los fieles. La recaída del enfermo no es, entonces, un fracaso médico, sino la consecuencia moral de su mal obrar.

Podemos decir que el autor utiliza esta narrativa para reafirmar que la salud corporal es reflejo del estado del alma, y que solo la Iglesia, como mediadora legítima de lo sagrado, puede garantizar la estabilidad en ambos planos para los dolientes. El tipo de relato que aparece en las *Historias* complementa el castigo infligido a quienes, luego de un milagro, recurren a la medicina profana: la desobediencia espiritual se manifiesta físicamente y de manera casi instantánea.

---

15 «… nunc magna miracula ad suum tumulum exorantibus praestat. Nam de oleo cicindelis, qui ad ipsum sepulchrum cotidie accenditur, caecorum oculis lumen reddit, daemones de obsessis corporibus fugat, contractis membris restituit sanitatem et omnibus infirmis magnum in hoc tempore habetur praesidium» (Greg. Tur., *Hist*., 4.36; 1951).

Esta narrativa debe comprenderse dentro de un marco más amplio. La investigadora Mónica H. Green (2019) ha demostrado cómo incluso en los siglos posteriores la transmisión y reelaboración de textos galénicos en el Occidente cristiano estuvo mediada fuertemente por comunidades monásticas, y muchas veces estos textos incluso fueron defendidos por criterios teológicos. Así, aunque el galenismo seguía presente y en práctica, coexistía con una lógica cristiana que podía —y solía— neutralizarlo simbólicamente. En el caso de Gregorio de Tours, el cuerpo sanado no es testimonio de una técnica efectiva, sino de una gracia concedida. Por lo tanto, cualquier intervención que no proviniera de lo divino pondría en riesgo el alma del enfermo.

Por otro lado, Peregrine Horden (2009) ha destacado cómo gran parte de la historiografía tradicional juzgó duramente la medicina de la temprana Edad Media y la describió como desorganizada, supersticiosa y primitiva. Sin embargo, estas apreciaciones modernas están guiadas por un juicio de valor que no hace sino entorpecer la investigación sobre este tópico; en ellas no se consideran los valores y categorías propias del período. Como indica Horden (2009), en la temprana Edad Media no existía una clara separación entre medicina, religión y magia, sino una disputa por la autoridad que debe leerse en sus propios términos. El problema no era la realización de rituales o el uso fórmulas, sino quién tenía el poder de legitimarlos: ¿el médico laico?, ¿la mujer sabia?, ¿el santo?, ¿el obispo?

Con esta visión también coincide Kieckhefer (1992), quien señala que es muy difícil separar estas esferas de límites tan difusos en la época. El autor destaca, además, que esto no solo supone una dificultad para los especialistas en la actualidad, sino que también es muy probable que los hombres y mujeres de la Edad Media no estuvieran seguros de dónde terminaba la religión y comenzaba la magia, o de qué curaciones eran aceptadas y bien vistas por la órbita divina y cuáles serían castigadas.

Este último punto es crucial para comprender cómo Gregorio de Tours estructuró sus relatos milagrosos. El castigo al creyente que recurre a la medicina después de haber sido sanado es ejemplar: enseña a los demás a no desconfiar de la intervención divina, pero también advierte sobre el peligro de relativizar el poder eclesiástico. Desde esta perspectiva, la cura deja de ser un procedimiento corporal para convertirse en una manifestación de fe, y es la Iglesia la que decide cuándo y cómo debe ejercerse, bajo sus propias normas y tiempos.

En conclusión, podemos decir que la medicina en la Galia merovingia, que presenta muchas complejidades a la hora de su estudio e interpretación, no puede analizarse únicamente desde su dimensión técnica o farmacológica. A través de fuentes como las *Historias*, se hace evidente que las nociones de *enfermedad*, *cura* y *salud* estaban firmemente atravesadas por disputas de poder y por un proyecto ideológico de control simbólico.

Los pasajes analizados no solo ilustran una crítica hacia la medicina «terrenal», sino que forman parte de una estrategia narrativa que se enmarca en un objetivo más amplio: imponer la hegemonía espiritual de la Iglesia. El estudio de los límites de estas esferas complementa mi investigación sobre la magia en la Galia merovingia al mostrar cómo las fronteras entre lo milagroso, lo mágico y lo médico no están dadas por las prácticas en sí mismas, sino por los discursos que las interpretan y jerarquizan. Este tema seguirá en desarrollo a lo largo de mi investigación.

La *Lex salica* y la criminalización de la magia

La *Lex salica* es para los medievalistas un documento jurídico de valor excepcional. Se atribuye su compilación al rey Clodoveo, hacia fines del siglo v, aunque fue reelaborada en siglos posteriores; constituye uno de los cuerpos normativos germánicos más antiguos y de mayor proyección

en la Europa medieval. Si bien el *Pactus legis salicae* se centra principalmente en la regulación de relaciones sociales, patrimoniales y penales, encontramos una referencia explícita a los *maleficia* y *veneficia*, así como el nombramiento de términos como *brebajes* y *hechizos*. *Maleficium* y *veneficium* —términos que pueden traducirse de manera amplia como «daños», «envenenamientos» o «prácticas mágicas nocivas», sin que existan equivalentes exactos en español— presentan una importante ambigüedad semántica, ya que pueden designar tanto actos de envenenamiento como el uso de conjuros, pócimas o brebajes mágicos, lo que revela la ausencia de una distinción o barrera estricta entre veneno y hechicería en la mentalidad altomedieval.

Si bien la magia no figura de manera reiterada en el conjunto de leyes, se le dedica el apartado número XIX, que se titula «Concerniente a maleficios o pociones». Aunque las sanciones varían y en muchos casos consisten en el pago de una determinada suma, la pena capital seguía vigente para quienes eran juzgados como *magi*:

> El que lanza un hechizo mágico sobre otro hombre o le da a beber una poción de hierbas para que muera y esto se prueba, sea juzgado culpable por la suma de ocho mil denarios, o sea, doscientos sueldos (o sea entregado al fuego) (*Lex Sal.*, 19; Asla & Rodríguez, 2017).[16]

La disposición presente articula dos formas de sanción: una multa monetaria de cuantía extraordinaria y, en su defecto, la pena capital. En esta fórmula podemos ver reflejada la tensión entre el modelo compensatorio, característico del derecho germánico, y la exigencia de un castigo ejemplar cuando la comunidad percibía que el orden social estaba en riesgo (Wallace-Hadrill, 1962).

16 «Si quis alteri (maleficiis fecerit aut) herbas dederit bibere, ut moriatur, (et ei fuerit adprobatum), mallobergo touuer(f)o sunt, denarios VITIM qui faciunt solidos co culpabilis iudicetur XIX. De maleficiis (hominum) wel herbis (aut certe ignem tradatur)» (*Lex Sal.*, 19; Eckhardt, 1962).

El análisis en detalle de la cláusula permite observar varios aspectos. En primer lugar, la condición procesal «si esto se prueba» evidencia la dificultad de demostrar actos considerados por definición secretos, ocultos, «oscuros». En ausencia de pruebas materiales, la práctica judicial solía recurrir a juramentos colectivos (*compurgationes*) y, en ocasiones, a ordalías (*ordalii*), lo que implicaba que la condena dependiera tanto de la credibilidad social del acusado como de procedimientos rituales que no resultan del todo certeros en materia jurídica (Rio, 2017). En segunda instancia, la alternativa entre multa y pena de fuego pone de manifiesto la dimensión simbólica del castigo: mientras la compensación monetaria podía llegar a reparar el daño físico, la ejecución pública funcionaba como una suerte de purificación social y una advertencia clara por parte de las élites dirigentes contra prácticas que socavaban la confianza comunitaria.

El empleo de términos como *veneficium* o *maleficium* remite, además, a la concepción de la magia como un delito de carácter híbrido: por un lado, se la castigaba por ser una amenaza directa a la integridad y salud corporal de las personas y se la asimilaba al homicidio mediante veneno; por otro, al implicar el recurso a fuerzas ocultas, profanas, se le atribuía un carácter transgresor de los límites entre lo humano y lo sobrenatural, que suponía un riesgo moral y comunitario. Las personas que utilizaban la magia para diversos fines interactuaban con agentes que eran considerados ilícitos y transgresores: entes demoníacos. Esto se oponía al vínculo diario que mantenían las personas con el mundo sagrado, con Dios, que sí era legítimo y se encontraba en la senda de lo permitido y lo esperado. Así, la ley no solo protegía la vida individual, sino que contribuía a trazar las fronteras entre lo aceptable y lo proscrito en el marco de una sociedad en proceso de cristianización.

En este sentido, la anterior cita no solo constituye un ejemplo aislado de penalización de la magia, sino que condensa una posible visión franca

de estas prácticas: actos ambiguos, difíciles de probar, difíciles de delimitar o enmarcar, pero suficientemente peligrosos para ameritar sanciones extremas. La *Lex salica* proyecta, por tanto, una concepción de la magia como un delito doblemente peligroso: un ataque a la vida y una amenaza para la cohesión del grupo. La magia es tratada como un crimen contra el orden social y el bienestar físico de las personas, y no solo como un acto que atenta contra Dios.

El estudio de la *Lex salica* nos permite comprender cómo en los primeros siglos del Occidente medieval el derecho germánico articulaba una respuesta jurídico-simbólica con un fenómeno que desbordaba tanto el plano corporal como el espiritual y que suponía un desafío intrincado a la hora de definirlo, encasillarlo, probarlo y juzgarlo.

Consideraciones finales

Para concluir, podemos afirmar que el análisis de las fuentes y los discursos que configuraron la percepción de la magia en la temprana Edad Media revela un entramado complejo y colmado de significados, tensiones y negociaciones.

Las categorías que utilizamos hoy —*bruja*, *hechicero*, *magia*— no se corresponden de forma directa con las empleadas en los siglos VI y VII. La figura de la bruja tal como la concibe la tradición contemporánea no se encontraba consolidada aún. En su lugar, encontramos un espectro más amplio y difuso: adivinas, sanadoras, hechiceras, mujeres influyentes acusadas del uso del *maleficium*, varones vinculados a prácticas consideradas ilícitas y toda una serie de actores cuyo papel oscilaba entre lo sospechoso y lo legítimo según el contexto en que se encontraban, la autoridad que emitía dicho juicio y la coyuntura política del momento.

Reconocer la ausencia de una definición cerrada y certera es fundamental para evitar posibles anacronismos. Nos obliga a prestar especial atención no solo a lo que las fuentes dicen, sino también a cómo lo dicen y, especialmente, desde qué posición lo hacen. La voz de Gregorio de Tours, como la de otros autores eclesiásticos, no es una ventana transparente a la realidad que vivió, sino un espejo que refleja una visión de mundo afectada por la élite que buscaba imponer un orden espiritual y social y que modelaba las fronteras entre lo que estaba permitido y lo que debía ser condenado.

Sostenemos entonces que en los comienzos del mundo medieval existían límites difusos entre esferas que hoy solemos pensar como inexorablemente separadas —medicina, magia, amuletos, reliquias—. Es necesario tenerlo en cuenta a la hora de abordar estos temas, que resultan intrincados a la hora del análisis; si buscamos enmarcarlos en nuestra contemporaneidad y sus significados, correremos el riesgo de perder de vista las valiosas aristas que pueden ser observadas a través de un análisis plural e integral de los elementos.

El estudio de estos límites difusos —entre magia, religión y medicina; entre milagro y hechicería; entre santidad y transgresión— permite comprender que la persecución o tolerancia de determinadas prácticas no dependía exclusivamente de su contenido explícito, sino del marco discursivo que las interpretaba y juzgaba. En este sentido, la figura femenina, ya fuera venerada como ejemplo de *virtus* o desdeñada como agente de lo demoníaco, se convirtió en un vehículo, un agente para transmitir valores, advertencias y modelos de conducta a seguir por las mujeres, como vemos en el siguiente pasaje, en el que Gregorio describe a la reina Clotilde:

> Por su parte, la reina Clotilde se comportó de tal y tamaña manera que fue honrada por todos: siempre asidua en las limosnas, constante en las vigilias y pura

> en la castidad y toda honestidad; proveyó de los predios necesarios a las iglesias, monasterios y cualquier lugar santo, y los distribuyó con una voluntad tan generosa y bien dispuesta que por aquella época se pensó que en su celo servía a Dios no como reina, sino como su verdadera sierva, ella a la que ni el poder real de sus hijos ni la ambición terrenal ni su riqueza arrastró a la ruina, sino que su humildad la elevó a la gracia[17] (Greg. Tur., *Hist.*, 3.18; 2022).

En este pasaje Clotilde no solo es descrita con todas las propiedades ideales ancladas a lo femenino, sino que, además, sirve como ejemplo a seguir para construir ese modelo de femineidad controlado y aprobado por la Iglesia, enfrentado a representaciones de la femineidad que encarnan el polo de la transgresión.

A través del recorrido histórico desde la Antigüedad tardía a los albores del mundo medieval, podemos evidenciar que, si bien no existían definiciones firmemente pautadas, la magia y sus agentes —los magos— encarnaban un peligro real para la mentalidad de los hombres y mujeres de la naciente cristiandad occidental.

A medida que transitamos el período medieval y nos acercamos a la Baja Edad Media, nos encontramos con límites un tanto más claros que, a su vez, permiten condenas y persecuciones focalizadas y rigurosas. Cuando damos un paso más y nos adentramos en la Modernidad nos encontramos con vestigios que demuestran una estabilidad que responde a elementos mucho más delimitados. Podríamos plantear que un ejemplo de esto es el *Malleus maleficarum*, el manual de la Inquisición. Aquí ya se sabía a ciencia cierta qué debía perseguirse y cómo debía castigarse a estos transgresores previamente definidos. A mi saber, debemos entender esto como la culminación de un proceso que comienza a gestarse —con todas las dificultades y confusiones que ello conlleva— en la Alta Edad Media.

17 «Chrodigildis vero regina talem se tantamque exhibuit, ut ab omnibus honoraretur; assidua in elymosinis, pernox in vigiliis, in castitate atque omni honestate puram se semper exhibuit; praedia eclesiis, monastyriis vel quibuscumque locis sanctis necessaria praevidit, larga ac prona voluntate distribuit, ut putaretur eo tempore non regina, sed propria Dei ancilla ipsi sedolo deservire, quam non regnum filiorum, non ambitio saeculi nec facultas extulit ad ruinam, sed humilitas evexit ad gratiam» (Greg. Tur., *Hist.*, 3.18; 1951).

Finalmente, me gustaría cerrar este artículo señalando que la invitación a continuar explorando estas problemáticas medievales que parecen tan lejanas no responde solo a un interés historiográfico, sino también a la conciencia de que son fenómenos que presentan resonancias contemporáneas. Estudiar cómo se construyó la alteridad mágica en la Alta Edad Media nos enfrenta a las raíces de mecanismos que heredamos con otros nombres y formas y que aún operan en nuestras sociedades y sirven para definir, vigilar y sancionar lo que se considera legítimo o no. Como señaló el gran medievalista Jacques Le Goff (1985), lo maravilloso medieval no puede y no debe separarse de lo cotidiano, y no es posible separar la magia de las estructuras de poder que la catalogan como tal.

Observar las representaciones medievales de la magia no es un simple ejercicio aislado de erudición, sino una oportunidad para reflexionar sobre nuestras propias categorías, prejuicios y formas de control. Investigar la Edad Media en la actualidad no es solo bucear en un pasado lejano, sino que se trata de interrogar los discursos que han moldeado durante siglos nuestras formas de entender el poder, el cuerpo, el género y también lo sagrado. Se trata de recuperar voces, pero también de resignificar los silencios, cuestionar herencias: esa también es la tarea del medievalismo actual, una que considero ampliamente valiosa.

En un contexto en el que estas miradas aún son escasas, atender las representaciones medievales de la magia es, además, una forma de contribuir desde la historia a desarmar —o, por lo menos, a reflexionar sobre— matrices de pensamiento que aún perviven. Ser medievalista hoy implica asumir el desafío de mostrar que el pasado no está cerrado, que sus textos aún nos hablan y que repensarlos críticamente es transformar nuestro presente.

Referencias

Bibliografía primaria

Asla, A. O., & Rodríguez, G. F. (Eds.). (2017). *Leyes de los francos sálicos y ley sálica carolina*. Universidad de Mar del Plata. https://humadoc.mdp.edu.ar/files/original/1dd2502dff17f64882839 4b9071afd751fc74bb7.pdf

Agustín de Hipona. (s. f.-a). *De civitate Dei*. The Latin Library. https://www.thelatinlibrary.com/august.html

Agustín de Hipona. (s. f.-b). *De civitate Dei*. Augustinus.it. https://www.augustinus.it/spagnolo/cdd/index2.htm. Consultado: 01/08/25.

Agustín de Hipona. (s. f.-c). *De doctrina christiana*. Augustinus.iu. https://www.augustinus.it/spagnolo/dottrina_cristiana/index2.htm. Consultado: 01/08/25.

Eckhardt, K. A. (1962). *Pactus Legis Salicae*; *Monumenta Germaniae Historica; Leges Nationum Germanicarum* (Vol. 4, parte 2). Hannover.

Gregorio de Tours. (1951). *Gregorii Episcopi Turonensis: Libri Historiarum X; Monumenta Germaniae Historica; Scriptores Rerum Merovingicarum* (Vol. 1, parte 1) (B. Krusch, Ed.). Hannover.

Gregorio de Tours. (2022). *Historias* (P. H. Roldán, Ed.). Universidad de Extremadura.

Isidoro de Sevilla. (2004). *Etimologías* (J. Oroz Reta & M. A. Marcos Casquero, Eds.). Biblioteca de Autores Cristianos.

Krusch, B. (1951). *Gregorii episcopi Turonensis. Libri historiarum*, *Monumenta Germaniae historica, Scriptores rerum Merovingicarum* (Vol. 1, parte 1). Hannover.

Plinio el Viejo. (s. f.). *Naturalis historia* (B. Thayer, Ed.). LacusCurtius. https://penelope.uchicago.edu/thayer/e/roman/texts/pliny_the_elder/home.html

Plinio el Viejo. (2002). *Historia natural* (J. Cantó, I. Gómez Santamaría, S. González Marín & E. Tarriño, Eds. y Trads.). Cátedra.

Bibliografía secundaria

Bailey, M. D. (2017). *Fearful Spirits, Reasoned Follies: the Boundaries of Superstition in Late Medieval Europe*. Cornell University Press.

Brown, P. (2018). *El culto a los santos en la Antigüedad tardía*. Sígueme.

Effros, B. & Moreira, I. (Eds.). (2020). *The Oxford Handbook of the Merovingian World*. Oxford University Press.

Geary, P. J. (1991). *Furta Sacra: Thefts of Relics in the Central Middle Ages*. Princeton University Press.

Green, M. H. (2019). *Gloriosissimus Galienus*: Galen and Galenic Writings in the Eleventh- and Twelfth-Century Latin West. En P. Bouras-Vallianatos & B. Zipser (Eds.), *Brill's Companion to the Reception of Galen* (pp. 319-342). Brill.

Horden, P. (2009). What's Wrong with Early Medieval Medicine? *Social History of Medicine*, *24*(1), 5-25. https://doi.org/10.1093/shm/hkp052

Jiménez Sánchez, J. A. & Maymó i Capdevila, P. (2017). La magia en la Galia merovingia. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie II, Historia Antigua*, (30), 183-204. https://doi.org/10.5944/etfii.30.2017.19321

Kieckhefer, R. (1992). *La magia en la Edad Media*. Drakontos.

Le Goff, J. (1985). *Lo maravilloso y lo cotidiano en el Occidente medieval*. Gedisa.

Rio, A. (2017). *Legal Practice and the Written Word in the Early Middle Ages: Frankish Formulae, c. 500-1000*. Cambridge University Press.

Walker Bynum, C. (1987). *Holy Feast and Holy Fast: the Religious Significance of Food to Medieval Women*. University of California Press.

Wallace-Hadrill, J. M. (1962). *The Long-Haired Kings and Other Studies in Frankish History*. Methuen.

Wickham, C. (2009). *The Inheritance of Rome: a History of Europe from 400 to 1000*. Penguin.

Enseñar historia en sexto año

«¿¡Por qué dos historiadores llegan a conclusiones diferentes sobre un mismo tema!?»

Elisa Gómez[1]

Resumen

En este texto busco reflexionar sobre un acto de enseñanza que desarrollé en una clase de bachillerato. Una de las preguntas que me hago es: ¿qué relación guardan entre sí la narrativa y esta clase de Historia en sexto de Economía durante el año 2013? Esta clase transcurrió con la lectura de dos historiadores uruguayos sobre las consecuencias de la Primera Guerra Mundial en la economía uruguaya a comienzos del siglo xx. El énfasis estará puesto en las palabras de un estudiante a partir de la lectura que hace de los textos. Este momento de la clase, es decir, cuando las propias palabras del estudiante son dichas, se considera el desencadenante de las reflexiones que ocuparán las páginas del artículo. Las conclusiones finales tratarán sobre dos aspectos derivados de la voz del estudiante: por un lado, se considerará cómo el análisis de la historiografía no viene presentado de una manera neutra a los estudiantes, lo que me implicará analizar el lugar de los afectos; por otro lado, se propondrán algunas ideas acerca de la necesidad de la lectura historiográfica en clase. Esto último supone hablar de la alfabetización académica.

Palabras clave: historiografía – narrativa – lectura de la historiografía

1 Elisa Gómez es profesora de Historia y diplomada en Historia Política (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República). Fue profesora de Didáctica (hasta 2024 inclusive) y Filosofía de la Historia (hasta 2022 inclusive) en el Instituto de Profesores Artigas.

Teaching History in Year 6: "Why Do Two Historians Reach Different Conclusions on the Same Topic!?"

by Elisa Gómez

Abstract

In this text, I seek to reflect on a teaching act I developed in a high school class. One of the questions I ask myself is: What is the relationship between narrative and this History class in year 6 (Economics) during 2013? This class proceeded through the reading of two Uruguayan historians on the consequences of the First World War on the Uruguayan economy at the beginning of the 20th century. The emphasis will be placed on the words of a student resulting from their reading of the texts. This moment in the class—that is, when the student's own words are spoken—is considered the trigger for the reflections that will occupy the pages of the article. The final conclusions will address two aspects derived from the student's voice: first, considering how the analysis of historiography is not presented to students in a neutral manner, which will lead me to analyze the place of affects; second, proposing some ideas about the necessity of historiographical reading in class. The latter involves discussing academic literacy.

Keywords: historiography – narrative – reading of historiography

Introducción

En este artículo expondré una descripción de una clase transcurrida durante el año 2013. El relato, contado en primera persona, me servirá para recrear la situación de aula. Al mismo tiempo, permitirá aportar algunos datos para abordar la reflexión sobre ella. El caso tomado como referencia parte de las palabras de un estudiante: «¿¡Por qué dos historiadores llegan a conclusiones diferentes sobre un mismo tema!?». El análisis de estas palabras, a partir del marco teórico hermenéutico, es el asunto del artículo. Este incluirá varios tópicos, por ejemplo, los procesos de lectura y su complejidad, y el rol docente atravesado por la perplejidad de las palabras explicitadas.

Se trabajará en dos partes diferenciadas. En una primera parte, se escribirán dos capítulos que refieren a la presentación de mi relación con la historiografía y el desarrollo de la clase en sí misma. Esto se hará con un carácter fundamentalmente descriptivo. En una segunda parte, se hará el análisis de la clase teniendo en cuenta las palabras del estudiante. Durante el análisis, se irá desarrollando el marco teórico. En lo que se relaciona con la práctica de enseñar, Perrenoud (2011) y Cifali (2012) serán una guía. En cuanto al análisis de las palabras del estudiante y de los procesos de lectura, como marco teórico hermenéutico se utilizarán determinadas ideas de Paul Ricœur (2000), tales como *comprensión*, *explicación* y *apropiación*. También se hará un análisis con aportes de Rocío Garcés Ferrer (2018).

Finalmente, se cerrará el artículo con conclusiones vinculadas a la importancia de la lectura en clase y la posibilidad de enseñar a leer historia, y, por otro lado, a cómo la perplejidad para un docente va unida a un descentramiento que lo obliga a reorientar su práctica.

Primera parte

Mi relación con los relatos y con la historiografía

¿Qué relación guardan entre sí la narrativa y esta clase de Historia en sexto de Economía durante el año 2013? Aquí veré algunos supuestos que me impulsaron en la toma de decisiones para la clase que analizo.

La lectura es un proceso complejo, se desarrolla a lo largo de la vida y requiere de un conjunto de herramientas que permitan la comprensión y la interpretación al lector. Además, leer supone varias dimensiones: poner en juego los afectos, las destrezas o herramientas para comprender, transformarse a partir de lo leído.

En mi caso, la lectura se desarrolló vinculada al sentimiento del placer y este estado es el que aspiro a generar en mis estudiantes. Luego, a medida que transcurría el tiempo, la lectura me significó un proceso de formación de conciencia histórica. Finalmente, en esta toma de conciencia a través de la historiografía me surgió una pregunta relacionada con los regímenes de historicidad: ¿no les ocurrirá a los docentes lo mismo que a los historiadores a la hora de practicar su oficio? Es decir, ¿la época y el régimen de historicidad no influirán en la selección de textos que el docente quiere para sus clases? Sobre este punto, los historiadores Aldo Marchesi y Vania Markarian (2025) dicen:

> Tratábamos de organizar algunas ideas frente a un mundo desconcertante. ¿Qué herramientas nos da nuestra profesión de historiadores? ¿Y cuánto tiene esto que ver con una pertenencia generacional compartida? ¿Cuánto le deben nuestras formas de pensar a la coincidencia entre la consolidación de campo de estudios […] y la definición de una época histórica […] en la que nos hicimos adultos? (p. 12).

Esta cita es bien interesante para pensar cómo seleccionamos los materiales bibliográficos para la clase. A la hora de revisar las temáticas del curso del año 2013, todavía Uruguay estaba atravesado por ciertos

discursos vinculados al crecimiento económico. La temática estaba rondando públicamente. Tal vez esto explique, en parte, dos de los textos seleccionados para la clase en que nos tocaba tratar el tema del Uruguay batllista en el contexto de posguerra. Esos textos son: *La época batllista: 1905-1929*, de Benjamín Nahum (1975), y *La pradera perdida. Historia y economía del agro uruguayo: una visión de largo plazo (1760-1970)*, de María Inés Moraes (2008).

El texto de Benjamín Nahum presenta un orden clásico por el que se muestra la sucesión de presidencias durante el período batllista. Luego, en una segunda parte, el autor analiza la evolución de la economía en el contexto internacional.

Esta segunda parte del tomo es de mi interés particular. La estructura mostrada es la del modelo agroexportador a comienzos del siglo xx. La Primera Guerra Mundial está presentada como un acontecimiento que afecta este modelo de manera doble: por un lado, se ensalza la «bonanza económica» que deja el buen precio al que nos compran los europeos; por otro lado, nos habla de la fuerte dependencia de las importaciones que tenía la economía uruguaya y de la suba de precios que sufrieron nuestros productos. A partir de esta presentación económica, el capítulo hace un análisis sectorial de la economía rastreando el impacto de la Primera Guerra en la ganadería vacuna y ovina, el impacto en la creación de los frigoríficos —la sustitución del tasajo por carne congelada en grandes cantidades— y las características y el sistema de funcionamiento de la moneda. Esta descripción termina con una periodización de la economía uruguaya: 1905-1920, el período de la bonanza económica puesto en función de los resultados de la Primera Guerra; 1920-1923, la crisis de posguerra que repercute en nuestro país con la baja de precios; 1924-1930, la recuperación europea y, con ella, la de nuestra economía exportadora.

La parte del libro que tomé como referencia para que los estudiantes hicieran el análisis de la economía fue la introducción del capítulo «Evolución de la economía: expansión y auge (1905-1920)». El fragmento que se trabajó en la clase narrada será transcripto en el relato.

Luego, elegí los aportes de la historiadora María Inés Moraes en su obra citada. Ya desde el comienzo se observan las diferencias historiográficas respecto al primer texto que elegí. El libro consta de una introducción muy conceptual que incluye la explicitación de las expectativas de la autora sobre su contenido y el enfoque que dará a su temática. La expectativa principal es remarcar la importancia del pasado en la construcción agraria, los aprendizajes realizados y la creación de instituciones, todo lo cual juega un rol en la construcción de la agropecuaria uruguaya. La otra expectativa es mirar el sector agropecuario desde la ciencia económica, centrando el análisis en las políticas económicas más que en los modelos. A partir de estas consideraciones, Moraes (2008) aclara que es el presente del mundo agropecuario el que muestra problemas de interés para estudiar el agro (por ejemplo, el problema del crecimiento). La historiadora planteará que le interesa una perspectiva de larga duración para el estudio de la temática, para lo que establece el período 1760-1970. Dentro de la larga duración, el trabajo distingue el «siglo xx agropecuario», que se periodiza desde 1870 a 1970.

Luego de la introducción, se presentan varios capítulos vinculados a la pradera como recurso productivo no solo dedicado a la ganadería, sino también a la agricultura, lo que acerca su análisis al de otros historiadores de la región. Esto también muestra el presente desde el que mira la historiadora. En este caso me interesa el último capítulo, vinculado a Uruguay y su economía durante la Primera Guerra.

Si se lee con atención el texto, se puede ver un fuerte utillaje académico de análisis de la economía, con herramientas como la identificación de los

factores productivos y la utilización de series económicas para lograr comparar las situaciones del agro en el tiempo. Se aborda la temática con otros aspectos del mercado como los aranceles y su evolución; además, se incluyen las ganancias del Estado, las inversiones y las ventajas que presentan dichas inversiones en el período. Por otra parte, se analiza el mercado interno de Uruguay, donde aparecen los consumidores uruguayos y sus problemas.

El texto seleccionado para llevar a la clase también será transcripto cuando se aborde su desarrollo.

Consideré que esta enseñanza era importante para los estudiantes porque quizás podría ir un poco más allá de la historiografía acontecimental. Entré a esta clase con un prejuicio entendido. Mis estudiantes, yo pensaba, buscaban asociar el pasado acontecido con las experiencias sufridas por la humanidad a través de las guerras. Pero, también, es la historia de hechos únicos e irrepetibles la que le aporta cierta singularidad al fenómeno; esa es la historia de la que querían formar parte los estudiantes desde el aula.

Mi enseñanza de historia en el grupo de sexto de Economía del 2013: el intento de convertir el aula en un espacio letrado

Durante muchos años enseñé en bachillerato, específicamente en sexto de Economía. Los estudiantes que lo cursaban eran alumnos que se encontraban en la edad esperada, es decir, tenían entre diecisiete y dieciocho años. Mi experiencia me indicaba que, a lo largo del año, los estudiantes mostraban interés por los temas del programa y también incursionaban en reflexiones especulativas sobre ellos. Su propia edad marcaba un cierto interés por tratar los temas historiográficos.

El comienzo del año fue como los anteriores: yo llevaba el proyecto de clase basado en la bibliografía historiográfica y a partir de ella proponía

ejercicios. Todo ello estaba acompañado de la expectativa de que los estudiantes fueran construyendo su conocimiento con las herramientas que traían, pero también con otras que yo podía proponer para la realización de los ejercicios.

Mientras los estudiantes entran al salón por la mañana, van eligiendo sus lugares, sus amistades y sus compañeros de trabajo. Entre ellos surgen preguntas y diálogos sobre sus acontecimientos de fin de semana. El escenario cobra forma a medida que se instalan los islotes de grupos estudiantiles que enmarcarán el trabajo del día. Sobre los escritorios aparecen las cuadernolas y los infaltables textos historiográficos (en sus diferentes versiones: libros, fotocopias). Así, se van aprestando para la lectura, que implicará una tarea de alfabetización diferente a la que han tenido en los ciclos anteriores; el ambiente áulico toma forma para generar el marco necesario para las actividades «letradas» (Martos Núñez & Martos García, 2012). Esto le otorga a la clase transcurrida una polifonía particular. Se abre un nuevo capítulo para las lecturas ofrecidas y también para lo inesperado, que aprovecha a colarse entre los intersticios de la clase.

Al comenzar solo hacemos un repaso breve, recordatorio de lo que veníamos trabajando. Para ello, suelen realizar una lectura cumpliendo con la decodificación inicial de la narrativa. En este caso, el texto con el que cuentan es un fragmento extraído de *La época batllista: 1905-1929*, del autor Benjamín Nahum (1975), que trata sobre las consecuencias de la Primera Guerra Mundial en la economía uruguaya a principios del siglo xx:

> [La ganadería] sufrió, tanto en la demanda como en el precio, las profundas oscilaciones que se produjeron en este período, marcado por una guerra mundial y por una profunda crisis de posguerra. Era natural que un país que vivía de la demanda externa de sus carnes, cueros y lana sufriera las consecuencias que los sucesos europeos depararan.

> Por ello se puede bosquejar de la siguiente manera la evolución de nuestras exportaciones durante el período: de 1905 a 1914 hubo una continuada expansión que culminó con el triunfo de la carne congelada sobre el tasajo y la afirmación del predominio de la lana. Del 14 al 18, etapa de la Primera Guerra Mundial, la demanda externa de los beligerantes aliados se centró sobre las carnes, la lana y los cueros, todos ellos imprescindibles para mantener el esfuerzo de guerra. No solo subieron los volúmenes exportados, sino también los precios, en razón de una demanda urgida por imperiosas razones de supervivencia de las grandes potencias aliadas contra Alemania. La combinación de ambos factores produjo una época de bonanza económica que el país conoció después durante otros conflictos bélicos similares (p. 97).

Profesora: ¿Cuál es el tema mencionado en el fragmento?

Alumno 1: La ganadería uruguaya.

P: ¿En qué contexto se presenta la ganadería uruguaya?

A1: Durante la Primera Guerra Mundial.

P: ¿Qué efectos o consecuencias tuvo la Primera Guerra Mundial en la economía uruguaya de comienzos del siglo xx?

A2: Efecto de bonanza económica.

Cuando hemos repasado el tema, vamos entrando en un nuevo texto, ahora de la autoría de María Inés Moraes (2008): *La pradera perdida. Historia y economía del agro uruguayo: una visión de largo plazo (1760-1970)*. También en este caso se trata de analizar las consecuencias de la Primera Guerra en la economía uruguaya a comienzos del siglo xx. Sin embargo, ya no nos limitaremos al proceso de decodificación del relato historiográfico. Ahora, intentaremos ir un poco más allá. La lectura, entendida en un sentido de alfabetización académica, requiere una lectura global, en primera instancia, para acercarnos al *artificio de la escritura*, como lo plantea De Certeau (2000).

P: Vamos a rastrear la obra de la autora del texto y pensemos si es importante comprender quién lo produce.

A3: Inés Moraes, y sí, es importante porque es quien tiene ideas sobre el tema.

P: ¿Cuál es el tema del fragmento y por qué habrá elegido el tema desarrollado?

A3: El tema también son las consecuencias de la Primera Guerra Mundial en la ganadería. Habrá elegido el tema porque es un tema importante para el país.

P: ¿Puede influir en la búsqueda del tema la época en que escribe el autor?

A3: Puede influir si pasa algo de importancia para la temática.

Entonces, leo algunos párrafos de la introducción del libro para que observen el lugar de la temática en la historia económica del país, como lo dice el título, pero también para que se acerquen a algunos hitos del país en la materia ganadera. No dejo de mencionar cómo la historiografía nacional trata la temática, pero lo hago como un pantallazo. Aquí se puede comprender el revisionismo, en general acerca del tema agrario, realizado por la autora. También se explicita el enfoque institucional y su importancia para la economía. Claramente, se alude a las diferencias en las concepciones de otros historiadores que resultan conocidos por los alumnos.

El fragmento seleccionado de María Inés Moraes (2008) es el siguiente:

> El principal desequilibrio externo que causaba la guerra era la caída en las importaciones, sustento básico de los ingresos fiscales en un sistema tributario recostado casi enteramente sobre los impuestos al consumo, y en particular sobre las rentas de aduanas (Bertino & Bertoni, 2003a). Como la mayoría de los sistemas tributarios latinoamericanos de la época, esta estructura tributaria basada en los impuestos indirectos tenía efectos procíclicos severos. En el caso uruguayo el modelo agroexportador tenía un ingrediente específico que vino a agudizar el potencial procíclico: el importante papel del Estado en la economía. El Estado uruguayo de 1913 no solo estaba cumpliendo un activo papel institucional definiendo y garantizando reglas del juego, y por lo tanto, creando un aparato administrativo robusto que invertía y gastaba considerablemente, sino

> que ya entonces estaba participando como empresario en sectores económicos estratégicos como la energía eléctrica, el transporte urbano, el mercado de dinero y los seguros (Barrán & Nahum, 1985; Nahum, 1993). En este contexto, la inversión y el gasto público eran componentes fundamentales de la demanda agregada. Así, se formaba un círculo vicioso entre la caída del consumo privado, la caída de ingresos fiscales, y la caída del gasto y la inversión públicas que, dado el peso del Estado en la demanda agregada, agravaba aún más la recesión […] En este sentido, la recesión causada por la guerra mundial puso al descubierto una **relación peligrosa** entre el nivel de actividad de la económica, el nivel de importaciones, y el gasto público… (pp. 136-137).

Habíamos presentado a la autora y algunas de sus ideas para este texto. Antes de seguir avanzando, les pedí que observaran el texto y la forma en que estaba redactado, es decir, indiqué que buscaran, que rastrearan, si se componía de una anécdota o de un hecho. A partir de la respuesta dada por los estudiantes, pregunté cómo estaba presentado el hecho (conceptos de otros autores, datos, argumentos). Entonces, se trataba de leer algunos aspectos de un fragmento sumamente complejo que no iba a ser decodificado en su totalidad en esa clase. En este momento, también tenían que decodificar términos; algunos que provenían de la academia y que aún no habían tratado en el curso de Economía (*rentas de aduanas*, *impuestos indirectos*, *recesión*, *efectos procíclicos*) y otros que sí venían trabajando en el curso (como *las reglas de juego del mercado*). Al mismo tiempo, aprovechamos esta instancia para que buscaran las expresiones que sí venían trabajando en el curso específico de los temas de economía (las reglas de juego del mercado). Luego, fuimos al contexto de época que enmarcaba la situación. Ahí, preguntamos por algunas de las ideas económicas del batllismo. Por lo tanto, estos pasos de la lectura —o *momentos de la lectura*—, como dicen algunos autores, se relacionan con los abordajes que proponemos para un texto de historia. Aquí estamos ante un abordaje informativo (Zavala, 2012). Finalmente, en el último tramo de la clase, la propuesta era que compararan las conclusiones obtenidas

del texto de Nahum (1975) con las obtenidas del texto de María Inés Moraes (2008). Aquí, buscaba complejizar la lectura a través de un abordaje operativo (Zavala, 2012).

Durante la etapa final de la clase, los estudiantes se reunieron para trabajar con ambos textos. En la medida en que estos eran de orden explicativo, de acuerdo a la definición de Paul Ricœur (2000), pedí que observaran especialmente sus conclusiones. Esta actividad completó el conjunto de los *tres momentos de la lectura*, al decir de las docentes chilenas, para facilitar el acceso a los textos historiográficos (González & Gaete-Moscoso, 2017, p. 10).

> A4: Las conclusiones se encuentran al final de cada uno de los textos.
>
> A5: En ambas conclusiones se refieren a las exportaciones y a los ingresos que obtiene el país durante la guerra.
>
> A1: Pero, entonces, parece que no nos fue tan bien durante la guerra.
>
> A3 [quien estaba más atento a detalles]: No dicen lo mismo sobre las conclusiones. ¿¡Por qué dos historiadores llegan a conclusiones diferentes sobre un mismo tema!? [todo expresado con cara muy enojada].

Este tramo final muestra diferentes comprensiones del texto, de las cuales la última es la más compleja y la que se puede analizar hermenéuticamente. En todas las respuestas se puede inferir la relación que guarda el lector con el texto. En los dos primeros casos hay una inferencia informativa y formal: también podemos decir que los estudiantes reproducen lo leído. Mientras tanto, en las dos últimas intervenciones se observa una relación de apropiación del contenido, especialmente en la última.

Segunda parte
Reflexión sobre la enseñanza de las consecuencias económicas de la Primera Guerra Mundial

Mis creencias sobre la enseñanza de la lectura historiográfica

He aprendido en las clases de Ana Zavala sobre la importancia de reflexionar sobre la acción de enseñar. Es a partir de estas ideas que analizo las clases, en particular aquellas en las que suceden eventos no esperados. Así es como he incorporado un conjunto de autores que me permitieron penetrar en la experiencia de enseñar. Entre los autores que me influyeron puedo citar a Philippe Perrenoud (2011), quien plantea: «[La capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción] está en el interior del desarrollo, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno» (p. 12). Varias de sus ideas me resultan interesantes: la existencia de las creencias, los conceptos y prácticas que ponemos en juego cuando entramos al salón de clase. Así es como se van generando los esquemas de enseñanza o *habitus*. El docente debe poder evaluar la oportunidad y los mecanismos mediante los que va a enseñar un tema:

> No obstante, en última instancia, no son los saberes los que guían la movilización de otros saberes, sino los que, rigiéndose por lo criterios de Piaget y Bourdieu, llamaremos *esquemas* de pensamiento y de acción, que conforman conjuntamente el *habitus* del individuo (Perrenoud, 2011, p. 71).

Enseñar implica tener el saber sabio, que en este caso es el conocimiento historiográfico. Sin embargo, este no alcanza. También es necesario complementar el saber sabio con saberes prácticos. De esto trata este apartado. Aquí voy a desarrollar qué mecanismos considero oportunos a la hora de entrar a clase para enseñar las consecuencias económicas de la Primera Guerra Mundial en nuestro país.

En este sentido, durante los años previos al 2013, había desarmado o desembalado mis clases en tanto me encontraba con problemas relativos a lo que implica la lectura de la historiografía en clase. Al ver a los estudiantes que no podían lidiar con los textos de manera autónoma, fui desplazando mis esquemas o *habitus* de enseñanza. Me refiero a transformar mi idea de que lean solos para empezar a acompañar el proceso de lectura académica.

A partir de varios autores e historiadores que realizan la anatomía de los textos historiográficos, elaboré la guía para leer. Así, Duby (1994) menciona las dimensiones que abarca un texto historiográfico:

> Entonces, desde que empieza a construir la osamenta de su razonamiento, el historiador se ve obligado a inventar. Luego, cuando las armazones están levantadas, el historiador debe incrustarle palabras, frases. Entran luego elementos suplementarios y de importancia decisiva; la manera de escribir y lo que llamamos estilo. ¿Por qué de importancia decisiva? Porque después de haber construido la intriga, es decir la demostración de lo que los documentos estudiados le enseñaron, y en caso de que se trate de la historia-problema, después de haber establecido los datos que, en su encadenamiento, en la reconstitución (hipotética) de lo que los liga unos a otros, permiten responder a las interrogantes planteadas, es necesario que el historiador comparta su convicción con aquel a quien se dirige, con quien lo lee o lo escucha; y que haga compartir a su lector […] su emoción […] utilizando todos los artificios de la literatura (p. 4).

Efectivamente, como también plantea Michel de Certeau (2006), hay un conjunto de distorsiones que genera la escritura historiográfica que hacen su lectura difícil para un estudiante de bachillerato. Estas distorsiones se relacionan con el hecho de que el historiador aparta el objeto de estudio de otros para poder hablar de él. Este *artificio* en el que aparece seleccionado el objeto de estudio, su contextualización en el tiempo, el uso de fuentes y otros paratextos para su análisis, y, fundamentalmente, la construcción de la temporalidad de acuerdo al objeto y al método del historiador se

tornan en obstáculos. Resultan extraños al estudiante porque implican una construcción académica diferente a la que surge de la experiencia vivida

Además, la escritura, el lenguaje empleado, vuelve opaco el texto. Esta complejidad me hizo pensar, desde el 2010, que al enseñar historia el docente debe detenerse en el texto más allá de la mera revisión del léxico específico del tema.

Progresivamente, fui construyendo un andamiaje que me permitiera no dictar la clase mecánicamente, no convertirme en un diccionario técnico acerca de la historia. Así es que establecí un conjunto de pasos que me permitieran acompañar a los estudiantes en su proceso de lectura. En ese sentido, lo que puede observarse en el texto descriptivo de la clase son momentos de la lectura: 1) situar al historiador que van a leer en su contexto académico, en su temática: el lugar del historiador (De Certeau, 2006); 2) observar la estructura del texto tratando de identificar sus componentes: los protagonistas del relato, su desarrollo, las fuentes, la elaboración de datos y las conclusiones; 3) observar el vocabulario técnico y su decodificación, y 4) en lo posible, comparar un fragmento historiográfico con otro.

Es más, mi reflexión me llevaba a pensar que además de dar espacios de oralización debía incluir actividades para que interactuaran los estudiantes con los textos, aun cuando no llegaran a propuestas hermenéuticas. Entre esas actividades están la lectura de textos en grupo y la escritura en la cuadernola; todo esto puede contribuir un poco a la alfabetización académica, en tanto hablar y escribir son actividades complementarias a la de la lectura.

Sobre estas creencias en torno a la lectura disciplinar se dice:

> Ahora bien, la fuerza del concepto *alfabetización académica* radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir —de buscar, de adquirir, elaborar y comunicar conocimiento— no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización sea una habilidad básica, que se

> logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar el lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar a la educación superior (Carlino, 2012, p. 14).

Todo esto forma mi caja de herramientas con las que entro a la clase narrada. Pero, como a veces ocurre, surge un acto inesperado. Sobre esto volveré en el apartado siguiente.

El momento sorpresa de la clase: la hermenéutica y los afectos

La última respuesta que pronuncia el alumno sobre las conclusiones se transforma en el centro disparador de mis reflexiones. Este es el evento que mueve la aguja en lo que refiere a mis creencias acerca de cómo enseñar historia, en particular cómo enseñar a leer historia. La sorpresa radica en la explicitación del arco hermenéutico al que se refiere Ricœur (2000) a partir de un texto historiográfico. No es tan sencillo encontrar una situación como esta en una clase. Podría decir que esta explicitación puede resultar como una objetivación de ciertos procesos internos realizados por el estudiante en contacto con un texto. Entiendo por *objetivación* el anclaje de una situación plasmada en las palabras.

Para analizar este episodio voy a considerar dos autores. Por un lado, voy a tomar como eje teórico al filósofo Paul Ricœur (2000) en su presentación de un texto de historia y, en particular, su concepción referida al arco hermenéutico. Por otro lado, consideraré la posición de Rocío Garcés Ferrer (2018) referida a las nociones de Heidegger para enhebrar la idea de *comprensión-interpretación* con la de *afectos*.

Ricœur (2000) realiza un estudio acerca de qué es un texto y, en forma especial, qué es un texto historiográfico. Por otro lado, liga la idea de *texto* a la de *hermenéutica* introduciendo algunas aclaraciones. La hermenéutica se ha relacionado históricamente con la interpretación de un texto. El concepto de *interpretar un texto* ha recibido diferentes acepciones desde

el siglo XIX hasta nuestros días. Sobre este punto, Ricœur aclara que el arco hermenéutico se compone de las tareas de comprender, explicar e interpretar el sentido de un contenido narrado. Estas etapas o componentes del arco hermenéutico son las que me interesan para este análisis a partir de la palabra del estudiante, que exclama desde la sorpresa sufrida frente a las conclusiones obtenidas en ambos textos presentados.

El punto inicial del análisis gira alrededor de la narrativa de un texto historiográfico. Esto significa que el texto disciplinar comparte el formato general con otros relatos escritos. La estructura está basada en una introducción al tema, su desarrollo a través de sus protagonistas y un nudo o peripecia que permiten dar sentido a la historia. El diferencial que tiene este relato de historia con otros, como los de ciencia ficción, es su aspecto explicativo. Esta parte es la que busca descubrir posibles causas, motivos, eventos e hipótesis. Todo lo anterior se acompaña de fuentes y de razonamientos de naturaleza lógico-deductiva. En historiografía, las conclusiones no son cerradas, sino que están abiertas a la contrastación de diferentes hipótesis y evidencias. En este caso (me refiero a la clase narrada), se pueden observar varias similitudes entre ambos textos, pero, sin duda, las conclusiones se muestran distintas.

Otro aspecto que considera Ricœur a la hora de analizar la lectura de un texto es la relación autor-texto-lector. En la teoría del texto que establece el filósofo, el autor del texto se separa del lector en tanto ambos no están presentes en el mismo momento y entonces no pueden dialogar para acercar puntos de vista. El lector, en este contexto, pone su imaginario en juego para interactuar con la narrativa.

Cuando los lectores, en este caso los estudiantes, interactúan con los textos, intentan comprender a partir de su mundo imaginado. Este suele diferir de la propuesta que trae el texto historiográfico. Ambos mundos, el del texto (su autor) y el de los estudiantes, son diferentes y esta brecha

impide comprender el sentido de la obra en un primer momento. Hay elementos constitutivos de la cultura de ambas partes que no son simétricos, es decir, no son iguales. Esta incomprensión obliga a los estudiantes a intentar acercarse al texto de otra manera. Sin embargo, en esta etapa no tienen herramientas propias ni de la disciplina como para realizar de manera autónoma la hermenéutica de la lectura. De allí que se vuelvan necesarias las ayudas docentes. Es entonces cuando los estudiantes salen a la cacería de datos y de cómo estos se encuentran relacionados de una manera explicativa. En este caso, la explicación se resume en las conclusiones de ambos textos.

En el caso del texto de Nahum (1975), el volumen y los precios de los productos son los componentes básicos del mercado capitalista, y de ellos se infiere la bonanza económica. En cambio, en el texto de María Inés Moraes (2008), quien ha incorporado otros indicadores sobre el mercado capitalista, se plantea que es peligrosa la relación existente entre rentas aduaneras, tributos, importaciones y gasto público. Aquí se contemplan más componentes del mercado capitalista cuya suma no da números positivos. Es un equilibrio difícil de mantener para nuestra economía agroexportadora.

A partir de la lectura más pausada, cada estudiante dirige su cacería hacia estos datos, muchos de los cuales no formaban parte de su imaginario sobre la economía nacional. Deben manipular dichos datos para luego integrarlos a su saber. Este es el momento de la interpretación, cuando cada estudiante se apropia del texto leído. Siguiendo la concepción de Ricœur (2000), la apropiación supone que el individuo quede diferente a partir de la lectura realizada. Desde entonces, ya no verá igual el mundo que lo rodea. Es esta apropiación la que podría inferirse en el último estudiante. La comparación realizada por él no es meramente la repetición de lo que lee. Es una toma de conciencia. No es lo mismo lo

que pensaba sobre la economía nacional antes de la lectura y lo que ve luego del acto de leer. En definitiva, el estudiante quedó interpelado en su imaginario por el texto. El enojo, expresado en su cara y en su voz, implica el énfasis encontrado a partir de la lectura. Este énfasis es el que traté de respetar a través de los signos de exclamación. Estos son signos que dejan verbalizada la interpretación, que no es totalmente transparente. Esta condición última es la que se presta para su análisis y de allí la reflexión de esta clase.

Este proceso puede seguir analizándose a través de lo que se llama el *ser afectado* y esto también tiene que ver con los afectos que se ponen en juego durante la interpretación y apropiación de un contenido leído. La autora Rocío Garcés Ferrer (2018) dice lo siguiente sobre el tema refiriéndose a Heidegger: «Así, frente a la acepción predominante de las pasiones entendidas como las afecciones y modificaciones de los estados mentales […] él propone […] un estar afectivamente dispuesto en el mundo» (p. 191).

Las interpretaciones de un objeto de estudio se integran con los afectos que se ponen en juego a la hora de leer. Lo leído afecta, hace doler y mover las miradas. Esto es posible en tanto el ser está dispuesto a dejarse atravesar por las ideas. No tengo el registro de qué idea sobre la historia nacional traía el estudiante a clase antes de leer, pero la movilización de los afectos supone una movilización de ideas, que no aparecen como sentidas positivamente. Esto pondría en evidencia el conflicto en él.

La reflexión sobre mi rol

Lo más tangible de la clase para este análisis son los gestos del estudiante. Sus palabras y su entonación se transforman en el signo para la interpretación. Nada de esto era previsible en el proyecto de clase. De aquí que me refiera a lo inesperado para esta situación puntual.

Cifali advierte sobre las acciones y aquellas situaciones inesperadas. Es así como ocurrió en esta clase: la preocupación del estudiante, manifestada disruptivamente, y su desconcierto por leer una historia no conocida por él:

> Trabajar no representa hacer alarde de nuestros conocimientos sino, sobre todo, hacer inteligibles situaciones complejas y a menudo difíciles de comprender. Las situaciones de la vida ponen en cuestión nuestro saber: tenemos que inventar sobre la marcha. Tenemos que aceptar la incertidumbre inherente a la acción y desarrollar una capacidad de juego con lo imprevisto. Esto nos impulsa a cuestionar la relación entre racionalidad y acción, para captar justamente el límite de la racionalidad científica en la acción social e intersubjetiva (Cifali, 2012, p. 56).

Seguramente, esto es lo que hace pensar a todos los docentes sobre su rol. En este caso, mi rol se ve interpelado por la duda de qué hacer con los textos historiográficos. Si bien una parte de la clase narrada aquí había sido pensada previamente con los pasos a seguir para acompañar la lectura historiográfica, no todo era previsible.

La variación de la intensidad con la que los estudiantes pueden expresarse hace que uno ahonde en su metodología de clase. Me hace pensar en las propuestas de Carlino (2012), autora que empiezo a trabajar más profundamente. Entre sus conceptos se encuentra el de *alfabetizar académicamente*, es decir, el docente debe acompañar al estudiante durante la lectura de los textos. De ella extraigo la necesidad de trabajar sistemáticamente el problema de la lectura académica. Todo lo anterior me lleva a pensar en el tiempo real que debo dedicar a la historia como disciplina. Debo imaginar lo despacio que hay que transitar por los temas y los historiadores. Por otro lado, sobre la presencia de los historiadores en clase, me pregunto ¿cuánto de ellos debo ofrecer en clase? ¿Cómo enseñar las biografías de estos historiadores a los estudiantes para que luego puedan zambullirse en sus lecturas? ¿Qué pasos debo agregar a las

estrategias que ya he construido para brindar un mejor acompañamiento a los estudiantes?

Estas preguntas me conducen a rearmar el procedimiento que pueda mejorar mi rol docente. Por ejemplo, una de las mejoras está en la ampliación del uso y enseñanza de fuentes; en particular, en historia económica, por ejemplo, las estadísticas y las gráficas con sus diferentes curvas, que muestran la evolución de acontecimientos económicos o sus estructuras. Como la opción en la que enseño es Economía, es viable trabajar con cursos de matemática para esta clase de análisis. Aquí se puede practicar otro tipo de lectura disciplinar, la de la matemática, que en estos grupos es acogida con agrado. En este caso se trabajaría la lectura de una manera interdisciplinaria. Por otro lado, es posible estudiar con más profundidad los marcos teóricos de la economía, lo que es común con otras asignaturas como Economía.

Conclusiones

Este artículo se basó en una clase que llamó mi atención a partir de las propias palabras de un estudiante. Es el asombro generado en mí por sus expresiones lo que implicó las reflexiones que se fueron desarrollando sobre esta clase.

La historiografía, en particular la referida al ámbito considerado nacional, tiene la capacidad de remover a los estudiantes en tanto está ligada a acontecimientos e interpretaciones que se imponen acerca de la nación. Algunas de esas ideas que suelen expresar los estudiantes en clase son: la necesidad de un Estado benefactor; Uruguay como la Suiza de América, y, junto con ello, Uruguay beneficiado por las guerras del siglo xx. Estos relatos también entran en la clase y desde allí, seguramente, miran la historia nacional.

Una vez expresadas estas ideas sobre las creencias de los estudiantes, insistiré en que la historiografía que ellos leen les resulta más compleja y lejana que la que surge de la presentación oral que realiza el docente. La distancia que surge entre el contenido del texto historiográfico leído y las creencias de los estudiantes sobre los acontecimientos, está dada por los tecnicismos de la escritura y del oficio del historiador. Seguramente algo de esto fue parte del asombro del estudiante que tomo como ejemplo para el artículo. Estas dificultades me llevaron a pensar en la hermenéutica de la lectura de un texto de historia. Entonces, la primera conclusión de esta experiencia es que debo pensar cómo enseñar a leer historiografía. Las dificultades pueden observarse en los estudiantes en dos situaciones: cuando les resulta complejo explicar y cuando lo hacen repitiendo. La lista de pasos con la que entré en el salón quizás era pequeña y no alcanzaba a aclarar dudas a los estudiantes, tal vez por eso el enojo de uno de ellos. Me resulta interesante el planteo de Carlino (2012):

> En síntesis, es preciso considerar la enseñanza de la lectura y la escritura a lo ancho y a lo largo de la formación superior por varias razones. Por un lado, aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que «una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual» (Bogel y Hjortshoj, 1984: 12). Por otro lado, con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y la escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Por tanto, los alumnos necesitan leer y escribir (p. 25).

Por otro lado, incursioné en los afectos, ya que la interpretación de los acontecimientos viene de la mano de ellos. Los análisis de clase muchas veces giran con exclusividad alrededor de la historiografía y eso está muy bien. Pero esta mirada lleva a descuidar el lugar de los afectos. La filosofía hermenéutica, a partir de Heidegger, ya advierte que un sujeto en el mundo está eyectado hacia el mundo. No se trata únicamente de captar

la referencia, lo que nos rodea, sino también de interponer en el análisis cómo nos relacionamos con él. Esto incluye los afectos.

Referencias

Bibliografía

Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Cifali, M. (2012). Referencias breves. *Cuadernos de Pedagogía*, (427), 55-59.

De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I: artes de hacer.* Universidad Iberoamericana.

De Certeau, M. (2006). *La escritura de la historia*. Universidad Iberoamericana.

Duby, G. (1994). Escribir la historia. *Reflexiones*, *25*(1).

Garcés Ferrer, R. (2018). La dimensión hermenéutica de la afectividad en las primeras lecciones de Martín Heidegger. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, *51*, 175-195.

González, C., & Gaete-Moscoso, R. (2017). Tres momentos de la lectura: una estrategia para fomentar la comprensión lectora en contexto de evaluación de estudiantes universitarios. *Extramuros*, (16), 7-24.

Marchesi, A., & Markarian, V. (2025). *El tiempo no para: historia, crisis y futuro para pensar proyectos de izquierda*. Del Berretín.

Martos Núñez, E., & Martos García, A. (2012). De los espacios de lectura a los espacios letrados. *Pulso. Revista de Educación*, (35), 109-129.

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

Ricœur, P. (2000). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.

Zavala, A. (2012). Entre lo informativo y lo estratégico: la cuestión de los abordajes del conocimiento histórico en la enseñanza de la historia. *Clío y Asociados*, (16), 75-98.

Textos usados en clase

Moraes, M. I. (2008). *La pradera perdida: historia y economía del agro uruguayo: una visión de largo plazo (1760-1970)*. Linardi y Risso.

Nahum, B. (1975). *La época batllista: 1905-1929*. Banda Oriental.

Maternar y paternar haciendo la revolución en Uruguay entre 1968 y 1973

¿Se precisan niños para amanecer?

Janine Zito Díaz[1]

Resumen

Esta investigación explora las tensiones, contradicciones y nociones en torno a la maternidad y la paternidad ejercidas por las y los militantes que participaron en la lucha por un cambio revolucionario a partir de la acción directa entre 1968 y 1973. El período elegido supone un contexto clave para el estudio de los roles de género dentro de los movimientos revolucionarios debido a la intensificación de las acciones políticas que buscaban transformar la estructura social en múltiples dimensiones: económica, política y en el sistema de valores, en el plano de las mentalidades. Además, en este período se observa un incremento en la participación de mujeres dentro de las organizaciones revolucionarias, en un clima cultural atravesado por las discusiones de la liberación femenina. El estudio se enfoca en dos experiencias organizativas que hicieron uso de la acción directa y la lucha armada: el Movimiento de Liberación Nacional – Tupamaros (MLN-T) y la Organización Popular Revolucionaria *33* Orientales (OPR-*33*). En el artículo se explora cómo la lucha política, la clandestinidad y los ideales revolucionarios atravesados por distintas concepciones de género influenciaron las decisiones y dinámicas familiares de quienes participaron en estas formas de acción directa.

Palabras clave: género – responsabilidades parentales – acción directa – militancia clandestina

1 Janine Zito Díaz es egresada del Profesorado de Historia en el Instituto de Profesores Artigas. Actualmente se desempeña como docente en grupos de primer ciclo de la Dirección General de Educación Segundaria (DGES).

Mothering and Fathering while Making the Revolution in Uruguay Between 1968 and 1973: Are Children Needed for a New Dawn?

by Janine Zito Díaz

Abstract

This research explores the tensions, contradictions, and notions surrounding motherhood and fatherhood as practiced by Uruguayan militants who participated in the struggle for revolutionary change through direct action between 1968 and 1973. The chosen period constitutes a key context for the study of gender roles within revolutionary movements due to the intensification of political actions that sought to transform the social structure in multiple dimensions: economic, political, and also in the system of values at the level of mentalities. Furthermore, in this period there is an increase in the participation of women within revolutionary organizations, in a cultural climate marked by discussions of women's liberation. We limit our study to two organizational experiences that used direct action and armed struggle: Movimiento de Liberación Nacional – Tupamaros (MLN-T) and Organización Popular Revolucionaria *33* Orientales (OPR-*33*). In the article, we explore how the political struggle, clandestinity, and revolutionary ideals, permeated by different gender conceptions, influenced the decisions and family dynamics of those who participated in these forms of direct action.

Keywords: gender – parental responsibilities – direct action – clandestine militancy

Introducción

Este trabajo analiza desde una perspectiva de género la maternidad y la paternidad que ejercían las y los militantes que hicieron uso de la acción directa en Uruguay entre 1968 y 1973. Nos abocamos a dos experiencias vinculadas a la lucha armada y la clandestinidad: el Movimiento de Liberación Nacional – Tupamaros (MLN-T) y la Organización Popular Revolucionaria 33 Orientales (OPR-33). A partir de estas organizaciones, que afirmaban perseguir objetivos de cambio revolucionario, indagamos cómo fueron asumidas determinadas responsabilidades parentales: la decisión de engendrar, el deseo o no de asumir los roles de madre-padre y la división de tareas en la crianza de los hijos en relación con las tareas de la militancia.

Nuestro propósito es poner el foco sobre las contradicciones que atravesaron estos movimientos revolucionarios entre su aspiración de construir una nueva sociedad y la reproducción de patrones propios de la sociedad patriarcal.

A pesar de que los movimientos introdujeron nuevas formas de entender las relaciones entre los géneros —a partir de ideas más igualitarias—, las decisiones fueron tomadas en un contexto social moldeado por las imposiciones de género, en función del poder que asume un género sobre el otro, por lo tanto las mujeres-madres-militantes asumieron diferentes responsabilidades que los varones-militantes-padres,[2] a la vez que sufrieron de manera diferente las consecuencias de la decisión de maternar (o no hacerlo). En los casos de la maternidad deseada, los motivos del deseo

2 Esta variación en el orden de los sustantivos no es arbitraria. Mientras que para muchas mujeres la maternidad fue una dimensión prioritaria que condicionó y reordenó su militancia, en el caso de los varones (según mi hipótesis) la militancia antecedió y tendió a subsumir la experiencia de la paternidad.

probablemente se encontraban más vinculados a una presión social, al *deber ser femenino*, y no tanto a una decisión pensada en función del accionar revolucionario. Esta afirmación se sustenta en los testimonios analizados más adelante, donde las propias militantes reflexionan retrospectivamente sobre las condiciones sociales que atravesaron sus decisiones. Asimismo, Marina Cardozo (2010) explora reflexiones semejantes.

Siguiendo los aportes de Tristán (2002, 2005), nos definimos por el tramo temporal que va desde 1968 a 1973. Esto responde, por un lado, a que el 68 marca la consolidación de la izquierda revolucionaria en el país, a partir del fortalecimiento del MLN-T y por la concreción en 1969 de la OPR-33 (Vescovi, 2019). Por otra parte, este proceso se vio impulsado por la movilización estudiantil de 1968, cuya radicalización favoreció el crecimiento de organizaciones revolucionarias (Tristán, 2002). También a nivel global, 1968 fue un año de profundos cuestionamientos a los roles tradicionales de género y a las estructuras familiares, lo que invita a considerar en qué medida estas transformaciones influyeron en el contexto uruguayo y en las dinámicas internas de los movimientos revolucionarios. Siguiendo esta línea, el año 1973 marca el límite final con la consolidación del golpe de Estado (aunque ya habían sido desarticulados los movimientos el año anterior).

Marco teórico

La investigación se enmarca en la perspectiva de género. A diferencia de la *historia de las mujeres*, una *historia del género* implica analizar las relaciones entre los sexos sin limitarse a las mujeres como los sujetos históricos del trabajo. En este sentido, y a partir de los aportes de Scott (2015), analizamos la maternidad y la paternidad examinando cómo se construyen las nociones de ambos roles en función de las relaciones entre varones y

mujeres. Entendemos que esta es también la mejor forma de desentramar los elementos que dan cuenta del poder que unos ejercían sobre otras.

Para escribir una historia con perspectiva de género, debemos definir de qué hablamos cuando utilizamos la palabra *género* como categoría de análisis histórico. Scott (2015) define el género como un «elemento constitutivo de las relaciones sociales basado en diferencias percibidas entre los sexos […] [estructurado] en cuatro elementos interrelacionados» (p. 59): los símbolos culturales, los conceptos normativos, las instituciones sociales como la familia o la escuela, y las identidades subjetivas. La definición no se agota allí, la autora considera al género una «forma primaria de relaciones significantes de poder» (p. 62), es decir, el género sería el primer elemento de articulación del poder, por medio del cual se organizan y legitiman las desigualdades en la sociedad.

Para el análisis histórico, el concepto nos permite estudiar cómo las relaciones de poder y las construcciones de género se modifican con el tiempo, evidenciando rupturas y continuidades. En este artículo nos permite pensar cómo las relaciones de poder y las desigualdades de género se manifestaron en las organizaciones revolucionarias, cuestionando la construcción social y simbólica de la maternidad y la paternidad en estos contextos y reflexionando en torno a la continuidad de las lógicas tradicionales y desiguales dentro de los movimientos, o revelando cambios en las prácticas de los y las militantes.

La *maternidad* y la *paternidad* implican los «roles paterno y materno, ejercidos por hombres y mujeres en los procesos de crianza y socialización de los hijos» (Micolta, 2008, p. 3). En este sentido, y como roles sociales, las formas que tomen dependerán del momento, tiempo y espacio histórico en el que los ubiquemos, ya que responden a construcciones simbólicas diversas, reguladas por la sociedad, y no por la realidad biológica (Micolta, 2008).

Según Micolta (2008), en la sociedad occidental de la primera mitad del siglo xx la maternidad y la paternidad estaban profundamente influidas por los roles de género, que atribuían a las mujeres una responsabilidad hacia la crianza y el cuidado, mientras que los hombres no se sentían comprometidos con estas tareas. La realidad que ligaba a las mujeres al espacio privado y liberaba al varón al espacio público no había encontrado aún su fin, por lo que el binomio mujeres-madres no se separaba aunque las mujeres fueran trabajadoras, estudiantes, jefas de hogar. De igual forma, la familia tradicional, que ve sus cimientos en la antigüedad latina y cristiana, estaba profundamente asentada en la sociedad uruguaya de mitad de siglo xx. No obstante, hacia finales de los sesenta los feminismos ya soplaban en nuestras costas, desde las corrientes provenientes de Europa y Estados Unidos hasta las perspectivas latinoamericanas que postulaban la transversalidad entre la lucha social y la desigualdad entre los géneros.

La *acción directa*, a partir de los planteos de Rodrigo Vescovi (2019), es una forma de intervención y lucha social que busca transformar la sociedad sin recurrir al Parlamento ni negociar con instituciones legales a través de partidos políticos o sindicatos. Aunque frecuentemente se asocia con el uso de la violencia,[3] el concepto es más amplio y abarca métodos tanto violentos (lucha armada) como no violentos.

En el caso de quienes militaban en movimientos ilegales, lo hacían en situación de *clandestinidad*. Siguiendo a Vescovi (2019), pasar a la clandestinidad implicaba adoptar una vida oculta para evitar la prisión, la tortura, la muerte o el exilio. Ser clandestino o clandestina era abandonar el hogar, el estudio, el trabajo, la familia, los vínculos, modificar la apariencia física, en fin, desprenderse de la identidad personal. También hubo quienes vivieron en semiclandestinidad, combinando actividades

3 *Acción directa*: «Empleo de la fuerza, en forma de atentados, huelgas, sabotajes, etc., con que un grupo social intenta obtener las ventajas que desea» (Real Academia Española, 2014).

públicas (laborales, familiares, sindicales) con acciones clandestinas dentro de organizaciones ilegales.

Por un lado, de los dos movimientos estudiados, el MLN-T es sobre el que existe mayor producción académica, por lo que ha nutrido este trabajo con mayor cantidad de fuentes que el otro. Por otro lado, a diferencia de la OPR-33 y otros, el MLN-T escribió acerca del rol de las mujeres en la lucha y también fue descrito por varios de sus dirigentes más conocidos como una organización donde varones y mujeres estaban en pie de igualdad.

La OPR-33 fue el brazo armado de la Federación Anarquista Uruguaya (FAU) y la Resistencia Obrero Estudiantil (ROE). Como plantea Tristán (2002), no tuvo la misma actividad que el MLN-T, pero representa otra alternativa revolucionaria con peso e historia en nuestro país: la lucha anarquista. También se hallan testimonios de mujeres pertenecientes al aparato armado, pero el lugar de las anarquistas en la lucha parece no haberse discutido. Se observa que las mujeres vinculadas a la OPR-33 aparecen como «las compañeras de… », militando desde lo que Martínez Vázquez (2024) cataloga como el *frente doméstico*.

Marco metodológico

La metodología empleada para este trabajo es de tipo cualitativa, a partir del análisis de fuentes escritas y testimonios orales previamente recopilados por distintas historiadoras. Las fuentes primarias corresponden a entrevistas realizadas a militantes mujeres y varones que participaron en las experiencias mencionadas entre los años 1968 y 1973. Asimismo, se lleva a cabo una revisión crítica de las fuentes secundarias y se recopilan distintos análisis para nutrir y complejizar el trabajo.

Género y militancia: la construcción del *hombre nuevo*… ¿y las mujeres?

¿Cómo se manifestaban las relaciones entre los sexos dentro de las experiencias de militancia? Si bien este no es el tema central de la investigación, resulta medular para analizar los roles maternos y paternos: la estructura de la organización familiar y la decisión de tener hijos están atravesadas por cómo se concebían y construían los géneros en los espacios de militancia. Los testimonios dan cuenta de que hubo una cantidad significativa de mujeres en el MLN-T y la OPR-33. Por ejemplo, respecto a la presencia de mujeres en el MLN-T, Yessie Macchi (como se cita en Aldrighi, 2001) dice «Había muchas mujeres. Incluso algunas que hoy están por ahí sueltas y que fueron fundadoras. Por supuesto, había más hombres» (p. 208). Respecto de la cantidad de mujeres y varones, S.[4] (como se cita en Araújo, 1980) comenta que en el MLN-T había mujeres en cada célula, al menos una o dos, y en el frente de masas, en el sector estudiantil, había tantas mujeres como varones.

Como otros tantos testimonios confirman, la cantidad de mujeres en el movimiento era notoria. En los sectores político y de servicio[5] la cantidad de mujeres era igual o mayor a la cantidad de varones; no así en el sector militar, aunque como algunos relatos y experiencias indican, las mujeres participaban de las acciones militares:

> Además, la participación de las mujeres en la lucha política dentro del MLN no es nueva para nadie […] fue muy importante. La mujer de MLN-T participó en los ataques a bancos, los secuestros de torturadores, la toma del pueblo de Pando […] y la ejecución de agentes de la CIA. Siempre ha habido mujeres en las acciones más peligrosas e importantes. […] Creo que el MLN-T fue la organización uruguaya

4 S. es la sigla de una de las entrevistadas por Araújo (1980) en *Tupamaras: des femmes de l'Uruguay*. De ahora en más, cada vez que haga referencia a una de las entrevistadas por Araújo solo aparecerá la sigla.

5 El MLN-T se organizaba en distintos sectores, entre ellos: militar, político y de servicios. El sector político concentraba las tareas de formación ideológica, mientras que el sector de servicios sostenía la infraestructura clandestina mediante tareas logísticas y organizativas como, por ejemplo, la alimentación.

> donde la participación de las mujeres fue mayor… Sí, estoy convencida de ello (C., como se cita en Araújo, 1980, p. 195 [traducción]).[6]

A Yessie Macchi la acompañaron mujeres como Blanca Castagnetto, Cecilia Giannattasio, Virginia Olivera, Plácida Estefanell y Ester Uribasterra, entre otras (Aldrighi, 2001). Por otro lado, en el recuerdo de Alberto Mechoso aparecen mujeres anarquistas en la ROE en mayor cantidad que varones (Vescovi, 2019), sin embargo, esto no coincide con los relatos y las investigaciones sobre los movimientos anarquistas, ya que los nombres de mujeres que se mencionan son o muy pocos o siempre en función de sus compañeros: «la compañera de…», «la mujer de…». Pero es necesario destacar un nombre: el de María Barhoum, una de las personas más influyentes dentro de la OPR-33, quien no solo participaba del brazo armado, sino que además protagonizaba las acciones militares más arriesgadas de la organización.

La presencia de mujeres en las dos experiencias está confirmada, pero… ¿cómo eran las relaciones entre los géneros? Los relatos femeninos confirman, en su mayoría, que en la práctica continuaba la diferenciación en función de las lógicas patriarcales imperantes. En cambio, los relatos masculinos en su mayoría recuerdan las relaciones entre los y las militantes *en pie de igualdad*, como veremos a continuación.

Yessie Macchi (como se cita en Aldrighi, 2001), analizando la relación entre los roles «típicos» de la mujer esperados por la sociedad de la época y los nuevos roles desarrollados por las mujeres guerrilleras, establece que «la lucha armada tiende a disminuir los roles típicos de la mujer, pero eso solamente cuando está integrada al sector militar. Si milita en el sector servicios o político, los roles subsisten» (p. 214). Ella argumenta a favor de la destreza de las mujeres en el sector militar, ya que son «prolijas y

6 Las traducciones de Araújo (1980) fueron realizadas por la autora del artículo, ya que no hay edición en español.

serenas», a diferencia de los hombres, que prefieren el «tiroteo» y la respuesta rápida. En relación con los vínculos con los varones afirma:

> Nunca tuve problemas con ningún compañero por ser mujer, ni siquiera cuando recién entré a la organización, y lo hice directamente en el sector militar. Cuando fui responsable tampoco los tuve por tener que darles órdenes, ni a los compañeros jóvenes ni a los veteranos, por el contrario, fui muy respetada (p. 215).

Sin embargo, y aunque hasta aquí la exguerrillera parece confirmar la presencia de igualdad, en su relato termina negando que la hubiera entre mujeres y varones en el MLN:

> En el sector militar se desdibujó su rol tradicional, pero en los sectores políticos y de servicios, como te decía, no tanto. Daban cobertura, eran formadores de compañeritos o compañeritas nuevas o fabricaban documentos falsos o se dedicaban a manejar sustancias químicas. Tampoco en la construcción de las armas había mujeres, esa era tarea de hombres. Seguían subordinadas en las tareas llamadas *secundarias*. Aunque en realidad eran tareas fundamentales.
>
> Se creó un mito, el de que en el MLN había muchas mujeres en un plano de igualdad con los hombres. Las había, pero ¿en qué posición se colocaban? Basta mirar las direcciones que tuvimos, todas fueron íntegramente de hombres. Pocas mujeres estuvimos en cargos de responsabilidad, pero muchos hombres pasaron por ellos en distintas etapas (p. 215).

A partir de este primer testimonio nos es posible establecer que las mujeres dentro del movimiento desdibujaban su rol tradicional —de desigualdad— si, y solo si, se encontraban participando del sector militar y de las acciones comprendidas como «masculinas». En este sentido, a las mujeres que portaban un arma y eran capaces de disparar y, por ende, de ser responsables de un grupo eran *desfeminizadas* y *masculinizadas*, lo que implicaba el ser merecedoras de respeto e igualdad por parte de los compañeros. Sin embargo, aquellas que no participaban de esas tareas continuaban ancladas a características «femeninas», por lo que no recibían

el mismo trato ni las mismas responsabilidades. Es de destacar también que las mujeres nunca participaran como dirigentes.

En relación con la igualdad brindada en función de la cantidad de características masculinas que presentasen las mujeres, merece una lectura el análisis de S. (como se cita en Araújo, 1980):

> La imagen de la guerrilla no se corresponde del todo con la imagen que tenemos de la llamada *mujer normal*. […] le dimos un valor místico, ya ves, la guerra de guerrillas, como si fuera imposible que una mujer pudiera tomar una posición y participar activamente en los acontecimientos: así que, obviamente, cuando lo hizo, ¡el salto, el salto fue tan, pero tan inmenso[…]! Te dio un lado folclórico y *te impidió verte como mujer, con toda naturalidad, y militante con la misma naturalidad*. […] Por ejemplo, las jefas militares eran mitificadas, muy respetadas. […] Las imágenes de estas mujeres eran contradictorias, por un lado, la Negra, por ejemplo, una verdadera *sargento, una chica fea y autoritaria, que no sabía vestir, tenía moto, era un poco viril, más bien asexual*; del otro lado, *la muchacha hermosa y, dicen, «muy puta»* (es decir: querer bien y libremente a los hombres). […] La *mujer que esperaba casarse,* tener tres hijos pequeños y […] esperar por las tardes junto al fuego, con la comida caliente, a su marido, esta mujer *no encajaba en el MLN*. Las mujeres que se integraban buscaban algo más, pero como no había diez mil caminos tomabas el modelo que más te convenía. *Estabas obligada a adherirte a los valores masculinos, a desfeminizarte en todos los ámbitos, a reprimir los valores tradicionales, pero nada más: sin crear, sin buscar nuevos valores en ti, en tu cuerpo, en tu emoción, en tu sexo* (pp. 214-215 [traducción; énfasis añadido]).

El comentario de S. es muy interesante y rico para analizar múltiples aristas. Nos confirma la premisa de que la mujer guerrillera se desprende de los valores asociados a la «mujer normal», tradicional; algo que podría haber abierto las puertas al pensamiento crítico de la desigualdad, sin embargo, no lo hizo. Incluso tendió a nuevas formas de manifestación del poder patriarcal. Se construyeron dos posibilidades: o ser una mujer viril, despojada de características femeninas como la «debilidad», o ser una *femme fatal*, una mujer al servicio del placer ajeno, cosificada. A partir de este testimonio vemos que si bien el movimiento implicó una liberación

del rol tradicional, y a pesar de tratarse de un movimiento en pos del cambio social, no significó para las mujeres una posibilidad de pensar críticamente su rol social.

Asimismo, hay exguerrilleras que testifican no haber sido liberadas del rol tradicional, por ejemplo, Alicia Chiesa (como se cita en Vidaurrázaga, 2019) recuerda que «siempre las que tenemos que limpiar los baños somos nosotras, o ellos llevan los fierros y el […] ego ese de que llevan el arma, ¿no?, eso se notaba» (p. 19); al igual que Alicia, María (como se cita en Cardozo, 2010),[7] extupamara, afirma que para ella «el concepto de hombre y mujer, de roles […] que existían en la sociedad… funcionaban ahí dentro, se reproducían ahí dentro. […] Yo creo que los roles se mantuvieron» (p. 9).

Las exmilitantes que desde el futuro construyeron una mirada crítica de su pasaje por el movimiento no se sentían en pie de igualdad. Pero… ¿Qué recuerdan los varones? Julio Marenales le comenta a Aldrighi (2001) que «había igualdad entre hombres y mujeres. El problema era solo de capacidad, si la compañera estaba capacitada asumía responsabilidades» (p. 230). En su recuerdo, lo que nos está diciendo, es que las mujeres no ocupaban la dirección o mayores responsabilidades porque no eran capaces, dado que aquellas que demostraron capacidades tuvieron cargos de responsabilidad. Menciona a la *Parda* María Topolansky o a la «compañera de Amodio» (Marenales no la llama por su nombre, sino en función de su vínculo con un varón). Me pregunto, ¿frente a quienes debían las mujeres demostrar sus capacidades? Abundan los relatos de las compañeras que narran las «pruebas» que los dirigentes les ponían para permitirles ingresar en el sector militar.

Otra declaración interesante de Marenales se encuentra cuando refiere al nombramiento de Topolansky como responsable del cantón en

7 Nombre ficticio, elegido por quien la entrevista, Mariana Cardozo (2010).

su ausencia: «Nunca me lo dijeron, pero calculo que a algunos hombres les pudo caer pesado» (p. 230). ¿Por qué caería pesado el nombramiento de una *persona* en una organización que tomaba esas decisiones en función de las capacidades y no del género? Aldrighi (2001) le preguntó al exguerrillero si la mujer contribuía en algún modo específico a la vida de la organización, y este respondió «en nada especial. Hacía lo mismo que los hombres» (p. 231). El contrapunto para responderle a Julio sería: ¿también ocupaba puestos de dirección?

En la entrevista, la autora también le pregunta por la existencia de una «moral más puritana que en el resto de la sociedad en la relación entre los sexos y en todos los aspectos de la vida» (p. 231), a lo que él responde de forma afirmativa, alegando que no se encontraba por escrito, pero sí en sus convicciones y sus acciones consecuentes.

Los relatos de las mujeres desmienten la consecuencia del actuar de los militantes. Alicia Chiesa (como se cita en Vidaurrázaga, 2019) menciona que dentro de la organización las que debían limpiar los baños eran las mujeres, mientras que los varones ocupaban los lugares asociados al prestigio simbólico del arma. En la misma línea, María (como se cita en Cardozo, 2010) comenta que los roles de hombre y mujer vigentes en la sociedad funcionaban dentro de los movimientos, se mantenía una división sexual del trabajo que no era cuestionada en la práctica militante.

Por otro lado, más autocrítica resulta la visión de Zabalza que puede leerse en Aldrighi (2001):

> En cuanto a las relaciones durante la militancia, a veces te resultaba muy difícil que tu compañera te discutiera, que tuviera ideas propias. Mirándolo desde la vista del superhombre, del machismo que imperaba en la sociedad, con el hombre siempre en papel dominante. […] Es tan profunda la educación para el poder que tenemos los hombres, que el hecho de que una mujer te cuestione no te cae bien. En el MLN había muchas mujeres muy fuertes, de mucho carácter. A veces

> reproducían los métodos de poder del hombre: Yessie, la negra Mercedes, la flaca Juliana, tenían responsabilidades (p. 195).

Si bien reconoce una forma de relacionamiento donde el varón se posicionaba por encima, también confirma el análisis realizado más arriba: las mujeres que alcanzaban cargos de poder eran aquellas con atributos *normales* en los varones. Y termina por confirmarlo de forma textual: «Cierto que las que llegaron a una responsabilidad tenían cualidades de poder que se asimilaban a la forma de actuar de los hombres, era así» (p. 195). Zabalza, reflexionando sobre el porqué de la desigualdad dentro de la organización, concluye: «Lo cierto es que aún no existía una reflexión sobre el feminismo en aquella época. La sociedad uruguaya se resistía al feminismo en sus elementos de análisis. Nadie manejaba sus conceptos ni categorías» (p. 196).

En contraposición al pensamiento de Zabalza, R. (como se cita en Araújo, 1980), responsabiliza a la propia indefinición ideológica del MLN-T, lo que puede agregarse a los planteos de Aldrighi (2001): «El MLN no ofreció suficientes elementos de reflexión y criterios de interpretación de la realidad, dejándose guiar por un acentuado pragmatismo» (p. 92). En este sentido, es notoria la falta de una reflexión en torno a las desigualdades de género debido a que

> el MLN-T trató muy superficialmente los problemas de las mujeres. Había posiciones correctas, valores humanos que el Che ya había planteado (el Hombre Nuevo) […] y entre estos valores estaba implícita la igualdad de la mujer. Pero en la vida diaria… siempre era la mujer quien asumía las «*tareas grises*» (R. como se cita en Araújo, 1980, p. 6 [traducción; énfasis añadido]).

La inexistencia de una teoría con perspectiva de género preservó una práctica que reproducía lo aprendido socialmente y que, por ende, no contribuía a modificar las relaciones de poder. Si bien dentro del MLN-T se escribió sobre el rol de las mujeres en la lucha y se promovió una imagen de igualdad entre varones y mujeres, esos planteos no implicaron una

reflexión profunda sobre las estructuras patriarcales ni sobre las desigualdades de género presentes en la militancia. Esto se tradujo en una incapacidad para generar nuevas alternativas que problematizaran el patriarcado y la opresión de las mujeres. Quedaba únicamente la intención de liberar a las mujeres, sin ningún análisis teórico profundo que ayudara a comprender las raíces de la desigualdad.

Con respecto a la lucha armada anarquista del Uruguay, la memoria que prevalece es la que refiere la experiencia masculina, cosa que refleja la invisibilización de la participación y el aporte de las mujeres. Martínez Vázquez (2024) plantea que tampoco hubo un cuestionamiento sobre las relaciones de género a la interna del movimiento, se creía ya resuelta la desigualdad. Para los varones anarquistas, la desigualdad de género no era un problema para el anarquismo, mucho menos en ese contexto, en el que las mujeres participaban del aparato armado. Esa idea era errónea no solo porque con las mujeres ocurría lo mismo que con las militantes dentro del MLN-T (eran masculinizadas para ser aceptadas), sino porque en esta organización se nombró mucho menos a las compañeras; todas pasaron a la historia como «compañeras de…»: «Estas [mujeres dentro de la FAU y la OPR-33] suelen no tener nombre y menos aún identidad propia, son la "mujer de" Juan Carlos, "la mujer del" Pocho, "la mujer de" Soba» (Vázquez, 2024, p. 98). Algunas mujeres participaron activamente en operativos clandestinos, otras asumieron roles menos visibles, como ofrecer cobertura, ocultar armas o refugiar militantes, utilizando su condición de madres o esposas como herramienta táctica.

Así como la participación de las mujeres en la lucha armada entre 1968 y 1973 representó un desafío a las normas de género tradicionales, al integrarse en espacios históricamente reservados para los hombres, el ideal del «hombre nuevo» promovido por estas organizaciones no siempre contempló plenamente las experiencias y necesidades de las mujeres.

La «mujer nueva» reproducía valores masculinos o —bajo un discurso de liberación sexual— era cosificada en función de los deseos de los varones.

Ellas enfrentaron las tensiones y contradicciones entre el discurso igualitario de la militancia y las prácticas cotidianas que reproducían desigualdades patriarcales a la interna del movimiento.

Entre la militancia y la familia ¿el frente en la calle o el frente doméstico?

Este apartado analiza cómo se resolvía la organización de las tareas del hogar entre militantes que se encontraban en pareja.

Existen diversos testimonios que permiten sostener que, en el marco de los movimientos que adoptaron la lucha armada como vía de acción política, fueron las mujeres las que debieron enfrentar la decisión entre maternar o militar, dos actividades que en el contexto de clandestinidad eran incompatibles. Fueron militantes que debieron elegir dejar de participar activamente como lo hacían, que pasaron a ser mujeres vinculadas a la organización, pero sin actividad directa.

En cambio, el varón, capitán de lo público, como veremos en los relatos, no enfrentaba la difícil decisión de abandonar el espacio privado (el hogar, la familia, los hijos), porque no estaba asociado a su *deber ser*. La familia había sido para el varón su responsabilidad económica en pos de la supervivencia de los integrantes, de aquí su vínculo con el trabajo —lo público—. Cuando la opción revolucionaria tocó las puertas de lo masculino, uno de los motivos para asumirla también se encontraba en la responsabilidad con el futuro de la familia. Es común escuchar argumentos tales como «por la construcción de un mundo mejor para los hijos».

Si bien las mujeres ya participaban del espacio público desde hacía décadas —no solo por el ejercicio de su ciudadanía, sino también por su

presencia en el ámbito laboral—, esto no implicó su desvinculación del ámbito privado. La entrada de las mujeres a lo público supuso, más bien, una carga adicional. Cuando la revolución tocó la puerta de lo femenino, se abrieron otras posibilidades que muchas mujeres exploraron, enfrentando las tensiones entre su *deber ser* en lo privado y su —nuevo— *deber ser* en lo público, pero… ¿qué decisiones tomaron?

Como vimos en el apartado anterior, las mujeres militantes o cercanas a la OPR-33 no tuvieron lugar en las memorias de la organización más allá de su relación con los varones. Así lo demuestra Martínez Vázquez (2024), quien logró entrevistar a Beatriz Castellonese, la China, Martha Casal, Marta Rodríguez Villamil, María Laguna y Hortensia Pereira, conocidas por ser «las mujeres de» Juan Carlos y Alberto Mechoso, Gerardo y Mauricio Gatti, Adalberto Soba y León Duarte. Ellas no participaban de la organización armada: algunas no querían porque no estaban de acuerdo y otras entendían que eran ellas quienes debían hacerse cargo de la familia. Las que no estaban de acuerdo aceptaban resignadas la decisión de ellos, protegiéndolos y justificando su accionar (Martínez Vázquez, 2024). De esta forma también aceptaron la profundización del trabajo reproductivo en un contexto de incertidumbre y miedo.

Como nos cuenta Martínez Vázquez (2024), ellas «se autoperciben como acompañantes. Desde el "frente doméstico" ellas hicieron posible la "entrega", el "sacrificio" militante de los varones, y sostuvieron al conjunto de la militancia a través de tareas cotidianas de cuidados» (p. 111). En este sentido, estas mujeres ocuparon su lugar en la lucha desde un lugar de contención y sostén, poniendo en riesgo su legalidad al mantener vínculos con militantes clandestinos.

Vescovi (2019) relata cómo los entrevistados dan cuenta de la decisión que tomaban con sus parejas, donde uno se abocaba a la lucha armada y la otra al cuidado de los hijos. En estas situaciones eran las mujeres las

que se quedaban en el hogar. ¿Y qué pasaba cuando ambos se dedicaban a la lucha armada? La abuela tomaba el papel de figura de contención, perpetuando la presencia femenina.

En el caso del MLN-T, la situación difiere, en cuanto una mayor cantidad de mujeres asumió la lucha guerrillera. Sin embargo, muchas asumían la semiclandestinidad para continuar al cuidado de los hijos. El relato de M. (como se cita en Araújo, 1980) resulta interesante para analizar el panorama:

> En un momento estábamos analizando el *problema de los niños*, porque siempre eran las mujeres las que tenían que cuidarlos. Y recuerdo que, en mi célula, decidimos discutirlo. Los hombres *teóricamente* consideraban que era necesario compartir la educación de los hijos; de hecho, fueron mujeres quienes lo hicieron, mujeres que hicieron campaña y trabajaron al mismo tiempo. Pero no había muchas mujeres activistas con hijos. *Las mujeres siempre tienen la responsabilidad de los niños, sean activistas políticas o no*. Es la mujer quien asume la responsabilidad de la educación del niño y, en el mejor de los casos, *su compañero activista revolucionario o no revolucionario solo la ayuda a ella*. Desde el momento en que una mujer decide ser madre debe asumir y aceptar el rol tradicional de madre. La maternidad es, por tanto, vivida como un peso que impide la práctica política y un verdadero obstáculo para realizarse como mujer en otros ámbitos. De ahí la idea de que la mujer del MLN-T no tuviera hijos en general (p. 189 [traducción; énfasis añadido]).

En primer lugar, M. nos confirma que se trataba de un tema debatido dentro de la organización, precisamente porque constituía un problema a afrontar. Nuevamente la contradicción está dada entre una teoría consciente (de la situación vivida por las mujeres) y su práctica inexistente (falta de hechos y acciones para revertir esta situación): los varones reconocían la necesidad de compartir las tareas de crianza, pero rara vez las asumían. Eran las mujeres (muchas veces con el apoyo de otras compañeras) quienes se organizaban para continuar con la educación y el cuidado de las infancias. En este sentido, cuando se alude a una *teoría consciente* no se hace referencia a una elaboración teórica formal sobre el género o la maternidad, sino a un reconocimiento discursivo dentro de la

organización acerca de la desigual distribución de las tareas de cuidado, que no se tradujo en transformaciones concretas.

En segundo lugar, a partir de lo dicho por M. (como se cita en Araújo, 1980) podemos decir que las mujeres viven la maternidad como un peso porque obstruye su interés por la política. ¿Si varones y mujeres asumieran las responsabilidades parentales en condiciones de igualdad, se viviría la maternidad como un peso?

En tercer lugar, ser madre significaba tener que asumir esta tarea en detrimento de las demás, por ese motivo, según el relato, lo veían como un obstáculo en su propia realización como militante. La maternidad funcionaba como un punto de inflexión en la trayectoria militante de las mujeres, ya que al convertirse en madres primaba el mandato tradicional que las colocaba necesariamente en ese rol en detrimento de otras dimensiones de su vida, especialmente la práctica política. De ahí la idea de que la mujer del MLN-T no tuviera hijos en general.

Como analizan Ruiz y Sanseviero (2012), los relatos dan cuenta de la división de tareas a partir de las pautas tradicionales: «La militante mujer desde el momento en que se convertía en madre asumía estas funciones, así como toda la responsabilidad de la educación y crianza de los hijos» (p. 55). Por otro lado, más allá del peso que significaba el mandato social, no siempre era una decisión discutida por las mujeres o que dependiera de su voluntad. Ejemplo de ello es el siguiente testimonio de S. (como se cita en Araújo, 1980):

> Los primeros dos meses [de embarazo] tuve algunas pérdidas importantes, pero no quería dejar de hacer campaña. Cuando mi embarazo se hizo visible, me transfirieron a «Servicios». Mi compañero tenía bajo sus órdenes al líder del grupo, este le dijo: «me la envías a Servicios», y esto sin consultarme primero. Me sacaron del sector militar sin pedir mi opinión (p. 223 [traducción]).

Si bien S. no dejó de militar, sí dejó de hacer una actividad a partir de decisiones ajenas; su cuerpo, y no su decisión. La misma mujer relata su embarazo como un proceso solitario. Su compañero, también en clandestinidad, no estaba en los mismos espacios que ella. También menciona que se sintió infantilizada por sus compañeros de célula al anunciar el embarazo.

Como hemos visto hasta aquí, las desigualdades de género, presentes a la interna del movimiento, no modificaron las responsabilidades en la crianza de los hijos. Las mujeres, en algunos casos, continuaban con la militancia y la maternidad significaba un obstáculo que muchas veces se superponía al accionar político, obligándolas a dejar la lucha armada. En otros casos también las que no eran madres terminaban realizando tareas maternales, pues se organizaban para acompañar y ayudar a las compañeras con hijos (en esto no participaban ni los padres de las infancias ni otros varones).

Nuevamente vemos que, al igual que en el apartado anterior, el varón del MLN-T reconocía la igualdad en la teoría, pero no existía una correlación entre la palabra y la acción. Los varones que tenían hijos superponían la militancia a la paternidad, era una decisión que no les significaba grandes dificultades. Las mujeres debían decidir entre una cosa o la otra, y rara vez podían realizar ambas, por el peligro real o por decisiones ajenas.

¿Maternidades y paternidades deseadas?

Este apartado tiene por objeto despertar la necesidad de futuras investigaciones que se centren en por qué, en un contexto de peligro, miedo, incertidumbre y muerte, se decide traer vida nueva. ¿Significa un acto de total egoísmo o del más puro amor?

En primer lugar, examinemos la afirmación sobre la «decisión» de ser madres y padres. En esta época existían ya diversos métodos anticonceptivos

y en la década del sesenta llegó la pastilla anticonceptiva, con lo que «por primera vez, hombres y mujeres [pudieron] independizar totalmente su vida sexual de la vida reproductiva» (Pellegrino, 2003, p. 6). Esto implicó cierto grado de libertad e independencia para las mujeres en función de la posibilidad de decidir sobre la maternidad (Cardozo, 2010).

Los y las militantes conocían sobre anticonceptivos, y conversaban el tema entre las parejas. Relata V. (como se cita en Araújo, 1980): «Mi primer encuentro sexual lo tuve a los 21 años, con mi actual marido. Hablé con él sobre el método anticonceptivo a seguir y luego ambos hablamos mucho sobre mi maternidad, sobre lo que significa tener un hijo» (p. 161 [traducción]). En este relato podemos ver que no solo sabían sobre los métodos, sino que además conversaron sobre la decisión de tener un hijo. Esto último se repite en varias experiencias; pocas mujeres relatan sus embarazos como hechos accidentales, por lo general se refieren a estos como deseados.

Inclusive en aquellos relatos en los que el embarazo fue accidental, la decisión de la pareja devenía en tener al bebé. Si bien el aborto no era legal, era una práctica posible —aunque insegura y costosa— para realizar en el contexto. A modo de ejemplo, una militante argentina, Teresa, relata que para ella «militar como militaba, tenía que tener una concepción muy dura, que era no tener hijos. Eso me significó siete abortos» (Diana, 2006, como se cita en Vidaurrázaga, 2015, p. 24). La realidad no era muy distinta de este lado del río: hubo mujeres en la clandestinidad que abortaron al enterarse del embarazo por el riesgo que implicaba y porque significaba dejar de militar para pasar a maternar.

Detrás de las decisiones de maternar y paternar, encontramos diferentes argumentos. Celeste Zerpa (MLN) tuvo a su hijo en la clandestinidad en 1972. Ante el fallecimiento de su compañero, sostenía la calma apoyándose en una convicción colectiva: «Éramos una gran familia […] ese sentimiento de pertenencia me decía que cualquiera de mis compañeros

DOI: 10.56149/3046-420x.2025.01.08

podía ser buen padre para ellos, si yo faltaba. Éramos una familia, no iban a quedar huérfanos» (Zerpa, como se cita en Sapriza, 2009, p. 72).

En el libro de *Maternidad en prisión política: Uruguay 1970-1980*, aparecen los siguiente relatos:

> G. J.: El embarazo confirmado fue un triunfo para mí y para mi compañero. Eran ya tiempos muy duros. ¿Quién moriría primero? Hablábamos lo más racionalmente posible sobre probabilidades, pero no entraba en los cálculos abandonar la lucha […] decidimos tener un hijo porque queríamos dejarnos el uno al otro lo mejor.
>
> […] N. D.: Quisimos tener un hijo, […] como para perdurar, digamos, porque uno estaba dispuesto a morir, yo qué sé… uno estaba dispuesto a todo, no había un límite (Jorge *et al.*, 2010, pp. 110-112).

En Cardozo (2010) encontramos el relato de María:

> Los compañeros que salieron de Punta Carretas, uno de sus objetivos era tener hijos. Querían… así fuera que al otro día se murieran, pero dejar… diríamos… algo de ellos vivo […]. Yo quería tener un hijo, porque quería tener un hijo, porque formaba parte de mi realización […]. Pero no porque lo viera como una trascendencia, un dejar algo mío. Son dos enfoques totalmente distintos. Lo de los hombres es una elaboración intelectual sobre eso, sobre trascender en la concreción de… de tener a alguien que los suceda (p. 12).

En *Palabras cruzadas* se nos presentan algunos diálogos anónimos donde ex presas políticas atraviesan el tema de la maternidad. Estos testimonios del taller Memorias para Armar (2005) manifiestan lo siguiente:

> [a.] Lo podés ver de muy diferentes formas. Si para vos lo importante era la vida y estabas dispuesto a hacerlo. Qué mejor que traer un hijo al mundo. Qué mejor compromiso con la vida. Pero a la vez en esa opción estabas embarcando al chiquilín. Que el loco se siente abandonado (p. 190).
>
> [b.] Yo cuando me metí en la organización ya tenía hijos. Y estaba muy convencida de mis ideas. Pensaba que era lo correcto. Que lo hacía por ellos, además. […] Porque estábamos convencidos que lo íbamos a lograr. Íbamos a lograr un mundo mejor para nuestros hijos. Y para todos. Y no nos salió (pp. 208-209).

> [c.] No quedé embarazada porque sí. Sino que realmente pensábamos tener hijos. Por los mismos motivos que otras compañeras pensaban no tenerlos. No hay una regla en eso. Es una decisión que te trasciende. No decíamos, «los vamos a tener para que los cuide la abuela». No, no. Los vamos a tener porque los hijos hay que tenerlos con lo que se vive y cuando se vive. Es el momento (pp. 209-210).

El único relato de un varón es el de Zabalza, quien le dice a Aldrighi (2001):

> Importante para mi vida afectiva fue la decisión que tomamos con mi compañera de tener una hija. Y la tuvimos. Creemos que valió la pena. Eso fue un debate… la madre es Miriam Raquel Fernández *Pelusa*, quien estuvo años presa en Punta de Rieles. Nuestra hija desde los 6 meses de edad fue criada por mi madre. Cuando salimos en libertad tenía 15 años (p. 194).

Las razones detrás de la decisión de tener hijos e hijas oscilaron entre el compromiso con la vida y el miedo a perder esa vida, la convicción de la victoria revolucionaria, la necesidad de trascendencia y descendencia, la presión social de verse realizadas (en el caso de las mujeres) con su deber ser y el deseo de no dejar al otro o la otra en soledad.

La necesidad de trascendencia aparece comentada por María como algo propio del deseo de paternar, como si el varón proyectase en su descendencia la prolongación de su ser (entiéndase, de sus ideas y valores). Tener un hijo, para los varones (a partir de lo que María relata), significaba herencia para manifestarla en lo público, se trataba de un deseo público. En cambio, para ella un hijo es parte de su realización como mujer, atravesada por un mandato tradicional. María vio nacer su deseo por maternar a partir de su propia condición de mujer. Realizarse era ser mamá. Esto vincula a las mujeres nuevamente al espacio privado por su deseo también individual y privado.[8]

Siguiendo en la línea de la trascendencia, los testimonios como el de GJ y ND dan cuenta del deseo de perpetuarse, de dejar algo vivo en

8 Interesa especialmente el análisis que realiza Marina Cardozo (2010) de lo dicho por María.

un contexto de muerte inminente; la vida traía esperanza y, sobre todo, fortaleza (Jorge *et al.*, 2010, pp. 110-112).

Por último, el relato de Jorge Zabalza añade una perspectiva masculina, y destaca la importancia afectiva de la decisión, pero también las implicancias de la separación forzada durante años de prisión y clandestinidad. Él —y ningún otro varón— no se enfrentó al hecho de parir en clandestinidad o en cautiverio, a las torturas que resultaban ser contra dos, a la posibilidad de perder ese embarazo o verse despojado del bebé una vez que naciera o a los tres o seis meses. Sin embargo, todas las mujeres manifiestan haber conversado la decisión, por lo que es posible asumir una paternidad también deseada.

Conclusiones y reflexiones finales

La investigación nos permite realizar algunas afirmaciones acerca de las tensiones, contradicciones y nociones que rodearon a la maternidad y la paternidad dentro de dos experiencias de organización revolucionaria en nuestro país (1968-1973).

Cada caso nos permite reconocer la interacción constante entre las contradicciones de una sociedad en vías de transformación. La necesidad de transformar la sociedad en todos sus planos se enfrentaba a las limitaciones de una educación patriarcal arraigada, que en la práctica vencía.

Los mandatos del deber ser femenino enfrentaban a las mujeres a una lucha constante entre dos mundos que parecían incompatibles: o maternar y cumplir con el rol tradicional para el que habían sido educadas, o rebelarse y elegir la militancia y enfrentar la incertidumbre de no poder crear ni recrearse en un rol que sintieran como justo e igualitario con sus compañeros. Si elegían el primero, traicionaban sus ideales y confirmaban la ausencia de una libertad en tanto mujeres; si elegían el

segundo, no tenían la tranquilidad de que sus hijos serían cuidados por su padre o debían afrontar críticas y tensiones de sus propios compañeros, entre quienes persistían los mismos mandatos patriarcales que decían querer transformar.

En el MLN-T y la OPR-33 las mujeres se vieron constantemente enfrentadas por esta nueva identidad, mujeres guerrilleras, en espacios que las nombraban como iguales a los varones por la misma posibilidad de muerte y la valentía de disparar. Mas la palabra se marchaba con los ideales, ya que la práctica demostró que no eran organizaciones igualitarias: los varones mantuvieron una posición privilegiada en el espacio público de la militancia, mientras que las mujeres debían lidiar con la doble carga de militar y maternar, o incluso renunciar a una dimensión.

En este sentido, es posible afirmar que la opción por la acción directa y la situación de clandestinidad en el MLN-T y la OPR-33 influyó significativamente en la organización de la vida familiar y en las decisiones sobre tener o no hijos o hijas, así como en la decisiones en torno a la crianza.

Asimismo, las mujeres-madres-militantes adquirieron peso y responsabilidades distintas en función de las exigencias a las que se veían sometidas como mujeres. En cambio, el varón-militante-¿padre? no enfrentó las mismas paradojas en torno a su paternidad.

Referencias

Aldrighi, C. (2001). *La izquierda armada: ideología, ética e identidad en el MLN-Tupamaros.* Trilce.

Araújo, A. M. (1980). *Tupamaras: des femmes de l'Uruguay*. Des Femmes.

Cardozo, M. (2010). «Su lugar en la lucha»: reflexiones en torno a las militantes en el Movimiento de Liberación Nacional-Tupamaros entre fines de los 60 y comienzos de los 70 en Uruguay [Ponencia en congreso]. *Actas de las III*

Jornadas de Historia Género y Política en los '70. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Jorge, G. (Coord.), Díaz, N., Malcuori, M., Fiori, S., & Valdes, G. (2010). *Maternidad en prisión política: Uruguay 1970-1980*. Trilce.

Martínez Vázquez, A. (2024). Participación de mujeres y roles de género en la lucha armada anarquista en Uruguay, décadas de 1960 y 1970. *Contemporánea*, *18*(1), 96-112. https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/cont/article/view/2473

Memorias para Armar. (2005). *Palabras cruzadas*. Senda.

Micolta, A. (2008). Apuntes históricos de la paternidad y la maternidad. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (13), 8-121.

Pellegrino, A. (2003). *Caracterización demográfica del Uruguay.* En *Programa de población*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. https://www.anep.edu.uy/historia/clases/clase20/cuadros/15_Pellegrino-Demo.pdf

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). https://dle.rae.es/acci%C3%B3n#:~:text=acci%C3%B3n-,directa,-f.%20Empleo

Ruiz, M., & Sanseviero, R. (2012). *Las rehenas: historia oculta de once presas de la dictadura*. Fin de Siglo.

Sapriza, G. (2009). Memorias de mujeres en el relato de la dictadura (Uruguay, 1973-1985). Violencia/cárcel/exilio. *DEP. Rivista Telematica di Studi Sulle Memorie Femminili*, (11), 64-80. https://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/dipartimenti/DSLCC/documenti/DEP/numeri/n11/07_Dep_11_2009Sapriza.pdf

Scott, J. W. (2015). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). Pública Género.

Vescovi, R. (2019). *Acción directa en Uruguay, 1968-1973*. Lazo Negro.

Vidaurrázaga, T. A. (2015). Subjetividades sexo genéricas en mujeres militantes de organizaciones político-militares de izquierda en el Cono Sur. *La Ventana*.

Revista de Estudios de Género, *5*(41), 7-34. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362015000100007&lng=es&nrm=iso

Vidaurrázaga, T. A. (2019). ¿Somos iguales detrás de una 45?: la participación femenina en el MLN-T uruguayo. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, *19*(3), 0015. https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2362

Estudiantes-profesores en tiempos de Transformación Educativa

Reflexiones en torno a los vacíos formativos y la enseñanza situada de la historia

Mauro Álvez Ancheta[1]
Ezequiel Carrión Garay[2]

Resumen

Este artículo reflexiona críticamente sobre los desafíos que enfrentan los docentes en formación ante la implementación de la Transformación Educativa en Uruguay a partir del 2023, especialmente en relación con el enfoque por competencias y la estandarización curricular. Desde la perspectiva de una generación bisagra, formada bajo el Plan 2008, se analizan las tensiones entre los saberes adquiridos y las nuevas exigencias institucionales, así como las implicancias éticas y pedagógicas de enseñar historia en contextos de diversidad. A través de experiencias de aula en dos liceos públicos de Montevideo, se problematiza la relación entre currículo prescrito y prácticas situadas, y se destaca la necesidad de construir saberes en diálogo con los estudiantes y de reconocer la diversidad como condición constitutiva del acto educativo. El artículo también aborda el vínculo subjetivo con el conocimiento y la función política del docente, y cuestiona la lógica empresarial que atraviesa las reformas actuales. Finalmente, se plantea la urgencia de una formación docente integral, crítica y comprometida con la democratización del saber, y se reafirma el rol del docente como actor legítimo en el debate curricular y como agente de transformación social.

Palabras clave: formación docente – enseñanza de la historia – enseñanza diversa – Transformación Educativa 2023

1 Mauro Álvez Ancheta es estudiante avanzado del Profesorado de Historia en el Instituto de Profesores Artigas (IPA, cursa 4.º año).

2 Ezequiel Carrión Garay es estudiante avanzado del Profesorado de Historia en el IPA (cursa 4.º año) y de la Licenciatura en Historia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Fue responsable durante 2021 del espacio «Memoria & Presente» del diario local *Hoy Canelones*, dedicado a divulgar la historia y relatos de la ciudad capital.

Student-Teachers in Times of Educational Reform: Reflections on Training Gaps and the Situated Teaching of History

by Mauro Álvez Ancheta & Ezequiel Carrión Garay

Abstract

This article critically reflects on the challenges faced by pre-service teachers in the context of Uruguay's 2023 Educational Reform, particularly regarding the competency-based approach and curricular standardization. From the perspective of a «hinge generation», trained under the 2008 Plan, the analysis addresses tensions between previously acquired knowledge and new institutional demands, as well as the ethical and pedagogical implications of teaching history in diverse contexts. Drawing on classroom experiences in two public high schools in Montevideo, the article problematizes the relationship between the prescribed curriculum and situated practices, highlighting the need to build knowledge dialogically with students and to recognize diversity as a constitutive condition of the educational act. It also explores the subjective relationship to knowledge and the political role of teachers, questioning the corporate logic underlaying current reforms. Finally, the article highlights the urgency of a comprehensive teacher education that is critical and committed to the democratization of knowledge, reaffirming the teacher's role as a legitimate actor in the curricular debate and as a social transformation agent.

Keywords: teacher training – history teaching – diverse teaching – Educational Reform 2023

Introducción

El contexto histórico en el que transitamos nuestra carrera los estudiantes del plan de formación docente aprobado en 2008 —que actualmente se encuentra en sus postrimerías, sin haber proyectado una transición gradual hacia el nuevo diseño curricular— impone la necesidad de revisar críticamente el sentido y los alcances de la Transformación Educativa, iniciada en 2023, bajo la perspectiva de estudiantes-profesores.[3]

La reforma no solo reconfiguró los planes y programas de Educación Primaria y Educación Media Básica y Superior, sino que también modificó de forma sustantiva la estructura de las carreras ofrecidas por el Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Este cambio se implementó con escasa o nula consulta a quienes lo transitan cotidianamente y, desde nuestra perspectiva, reproduce una lógica empresarial y homogeneizadora de la población estudiantil, cristalizada en la adopción del enfoque competencial.

Teniendo en cuenta lo anterior, el problema central de este artículo radica en la brecha existente entre la formación que hemos recibido —basada en el Plan 2008, con un fuerte acento disciplinar y metodológico— y las demandas, estándares y formatos evaluativos que impone particularmente la nueva estructura curricular de la Educación Básica Integrada de 2023. Esta brecha no se refiere meramente a cuestiones administrativas o programáticas, sino que se traduce en dificultades concretas para atender la heterogeneidad real de las aulas. Obviamente, este conflicto no nace

3 Estudiantes de profesorado que realizan la práctica correspondiente a Didáctica de la Historia III.

con la Transformación Educativa.[4] Sin embargo, consideramos que esta brecha se agudiza a través de ella, debido a que se priorizan los resultados cuantificables a partir del alcance de competencias estandarizadas, lo que deriva en un vaciamiento pedagógico y en la reducción de la enseñanza a un proceso instrumental, desconectado de su dimensión ética, social y emancipadora.

A partir de estas problemáticas, nos planteamos averiguar cómo impacta la Transformación Educativa en la formación de los futuros docentes de historia, particularmente en una generación bisagra entre planes de estudio, y, posteriormente, pensando en nuestro desempeño profesional, de qué manera la Transformación Educativa tensiona las prácticas docentes situadas y la atención a la diversidad en el aula.

Por lo anterior, en este artículo nos proponemos analizar nuestras experiencias docentes en el marco de las prácticas de Didáctica de la Historia III, realizadas en dos liceos públicos de Montevideo durante los años 2024 y 2025. En clave de tensión entre la homogeneización curricular propuesta por la Transformación Educativa y la diversidad de contextos en los que se desarrolla la enseñanza, realizamos un análisis crítico de estas experiencias. En ese sentido, se contrastan las competencias que todo estudiante debe aspirar a alcanzar en el marco de una misma etapa de *madurez* y *desarrollo evolutivo* (ANEP, s. f.) con la realidad de aprendizaje de los estudiantes, del entorno educativo, de las familias y del ambiente, que no es para todos igual pese a atravesar las mismas *etapas evolutivas*.

Respecto a lo anterior, nos interesa trabajar la diversidad en el aula reconociendo una crítica a la formación docente recibida, ya que los planteos teóricos acerca de la enseñanza y los conocimientos histórico-fácticos

4 Según Conde, Falkin y Sánchez (2024), esta reforma está enclavada en políticas neoliberales, lo que supone, desde una perspectiva foucaultiana, la expansión de una lógica de mercado a todos los aspectos y la asignación a las competencias del rol de reguladores sociales (Foucault, 2007).

con los que nos dirigimos a las aulas se pierden cuando en nuestras clases tenemos estudiantes cuyas realidades nos exceden formativamente.

La Transformación Educativa desde la visión de estudiantes-profesores

> ¿No son una proyección de dos partes de ella misma: la alumna que ha sido y aún es, y la profesora que va a ser pronto? Partes que, durante el tiempo de la formación, se encuentran cuestionadas en cuanto a su lugar respectivo.
>
> Blanchard-Laville & Toux-Alavoine, *Le tems de formation*

Generación bisagra: entre planes y vacíos de formación

Desde nuestra perspectiva como estudiantes-profesores —es decir, sujetos que ocupamos un rol intermedio y que, en el marco de Didáctica de la Historia III, asumimos por primera vez la responsabilidad de tener un grupo a cargo, sin dejar de ser estudiantes en nuestro centro de formación—, nos proponemos reflexionar sobre la preparación con la que se nos lanza al mundo liceal y sobre cómo la Transformación Educativa impacta en la generación bisagra —aquella que queda *entreplanes*, si readaptamos conceptos históricos—. Esto no se limita al plano formativo, sino que también se extiende al momento de presentarnos en nuestro lugar de trabajo, ya sea en liceos o en escuelas técnicas, donde, a pesar de nuestra condición de estudiantes, ejercemos como profesores y, en tanto tales, debemos responder con la responsabilidad que el rol exige.

Quienes egresaremos en esta coyuntura bisagra no terminamos de pertenecer al viejo plan ni estamos plenamente formados bajo el nuevo. Este posicionamiento nos convierte en testigos y protagonistas de un proceso de cambio abrupto que, por su velocidad y falta de articulación,

ha dejado vacíos formativos importantes. Reconocer y documentar este desfasaje —y sus efectos en la práctica docente— es crucial para abrir debates sobre la pertinencia, coherencia y justicia de las políticas educativas en curso.

Nuestra reflexión parte de la convicción, transmitida por nuestros diferentes docentes de Didáctica de la Historia, de que enseñar no responde a la aplicación de una receta —mismos ingredientes (grado/nivel) sumados a un mismo procedimiento (metodología de enseñanza) deberían dar un mismo producto (aprendizaje)—. La praxis docente supone un ejercicio artesanal, situado, contextualizado, que considere el entramado social, cultural e institucional en el que tiene lugar. Por ello, cuestionamos la lógica de la estandarización que desconoce las realidades barriales, los perfiles estudiantiles y las múltiples condiciones que configuran las experiencias del proceso de enseñanza-aprendizaje.[5]

Enseñar en clave situada: críticas en torno a la estandarización

La desvinculación de lo local —lo situado— en la enseñanza no es fruto, como mencionamos en la introducción, de la Transformación Educativa. Al respecto, las distintas administraciones, a lo largo de los últimos 20 años, han creado la imagen de que la educación en Uruguay se encuentra en crisis y ha fracasado sustancialmente en sus objetivos. La fuente de estas afirmaciones refiere a

> la repetición, la tasa de abandono o la baja cualificación en determinadas pruebas estandarizadas, comparándose realidades distintas en el mundo sin tener en cuenta la inversión pública, el contexto histórico ni la población a la que se refiere (Klein & Romero, 2024, p. 113).

5 Este no debe entenderse como un proceso causal en el que la presencia de enseñanza garantiza aprendizaje. Aprender, como tal, implica una intención por parte del estudiante. Por ende, el docente no puede sino desear que este aprenda, mas no lo puede garantizar.

Es por esto que, para considerar la evolución de nuestro sistema educativo y, en particular, de nuestro objeto de análisis —el anterior Ciclo Básico, actual Educación Básica Integrada—, debemos tener en cuenta la inversión pública, el contexto sociohistórico y la población a la cual analizamos. Esto solo lo referimos a modo de reafirmar la idea de que la enseñanza es una práctica situada, que debe considerar las singularidades de cada colectivo.

Por lo anterior, proponemos iniciar nuestro recorrido por la formación de los futuros docentes —encarnada a través de nuestra propia experiencia—. Consideramos que podemos hablar con mayor propiedad sobre esto que sobre el rol de enseñantes, dado que nuestra experiencia acumulada como estudiantes del Instituto de Profesores Artigas supera en tiempo y profundidad la que poseemos como docentes en ejercicio.

En ese sentido, consideramos —desde una perspectiva crítica— que al momento de egresar lo haremos con un sólido bagaje de conocimientos en materia de nuestra especialidad y con herramientas vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, persiste una falencia estructural que nos atraviesa como futuros docentes, y es que no estamos preparados para una transmisión de saberes de forma integral y diversa, especialmente cuando se trata de estudiantes con capacidades diferentes.

Empleando los aportes de Ken Robinson (2014), entendemos que la clave de una transformación educativa diversa está, justamente, en no estandarizar la educación, sino, por el contrario, en personalizarla y construir a partir de los talentos individuales de cada estudiante, y conformar así un entorno de enseñanza-aprendizaje en el que los jóvenes deseen aprender y puedan descubrir su verdadero potencial. Por otro lado, Carmen Alba Pastor (2022) afirma que la inclusión en la educación es la adecuada respuesta a las necesidades individuales, académicas y sociales de todos nuestros estudiantes. Por lo tanto, teniendo en cuenta ambas

definiciones, podríamos afirmar preliminarmente que la Transformación Educativa no estaría cumpliendo con estos parámetros de integralidad y diversidad.

Respecto a lo anterior, proponemos un caso extraído de la práctica de Mauro. Uno de sus estudiantes experimenta, desde los 3 años, una pérdida progresiva de audición, lo que genera serias dificultades a la hora de comunicarse en el aula. Esta situación, según hemos podido constatar en el intercambio con nuestros pares estudiantes-profesores, no constituye un caso aislado. Sin embargo, que esta condición se convierta en un obstáculo para el proceso de enseñanza-aprendizaje no responde a las características del estudiante, sino a la ausencia de una formación docente diversa e integral que nos capacite para abordar este tipo de realidades.

Ante esta situación, Mauro debió recurrir a estrategias sencillas, casi intuitivas, para sostener el vínculo pedagógico con su estudiante. Procuró acercarse a él cada cierto tiempo para asegurarse de que pudiera escuchar sus explicaciones. También reforzó la comunicación al final de cada clase y verificó si las consignas habían sido comprendidas. Además, optó por escribir con mayor claridad en el pizarrón, evitar hablar mientras se desplazaba por el aula y complementar la oralidad con apoyos visuales que facilitaran la comprensión.

Sin embargo, esas acciones (por más bienintencionadas que fueran) resultaban pobres (o no del todo suficientes), no por falta de dedicación, sino por la ausencia de herramientas pedagógicas específicas que orientaran su intervención. El *hacer lo que podía* era guiado más por la intuición que por una formación que lo preparara para abordar desde la diversidad. Esa precariedad no reside en el accionar docente *per se*, sino en una estructura formativa carente ante la complejidad del aula y la realidad diversa de sus estudiantes.

En consecuencia, no solo observamos que los planes de Secundaria reproducen lógicas homogeneizadoras, sino que la propia formación docente que estamos recibiendo se sustenta en estándares igualmente uniformes, poco sensibles a la diversidad presente en las aulas. Así, la institución en la que nos formamos como docentes «me largó», dice Mauro de forma espontánea, «a la práctica de la enseñanza sin ninguna herramienta que me permita abordar esta situación en clave de diversidad».

La diversidad en el aula: desafíos y vacíos formativos

En el aula de historia no solo las sensorialidades reducidas —como el caso mencionado anteriormente— se tornan una problemática, sino también el hecho de que hay estudiantes que carecen completamente de audición, visión o que presentan otras situaciones o características que exceden lo sensorial, como problemáticas asociadas a patologías psicológicas y psiquiátricas, entre otras, que se presentan cotidianamente en nuestras clases. Desde esta perspectiva, si realmente aspiramos a propiciar una sociedad inclusiva, estas situaciones deberían ser abordadas en el aula, y no derivadas a espacios segregados. Con esto proponemos que se privilegie el encuentro en el aula en clave de preparación para una sana e íntegra convivencia social. Pero para esto los futuros docentes debemos contar con una formación que, primero, nos prepare y desarrolle en el marco de nuestra actuación y, segundo, nos enseñe a *enseñar historia en el marco de la diversidad*, porque «considerar la diversidad como parte de lo humano conduce a pensar en una educación en y para la diversidad, esta concepción de educación debe[ría] constituir el centro de la [nueva] política educativa» (Viera & Zeballos, 2014, p. 237).

A esta falencia formativa que identificamos en nuestro rol como estudiantes-profesores se le suma el hecho de que somos una generación

bisagra, como mencionamos anteriormente. Esto significa que estamos parcialmente relegados, situados en la extinción de un plan de formación que ha sido reemplazado por otro. La transición ha generado un desfase entre nuestra preparación y las exigencias de las instituciones educativas donde realizamos nuestras prácticas, ya regidas por el Marco Curricular Nacional y el enfoque por competencias de la Transformación Curricular Integral de 2023.

Este desfase en términos de legalidades, competencias y progresiones de aprendizaje ha sido fuente de gran estrés para todos los estudiantes de Didáctica de la Historia III —y, nos atrevemos a decir, de todas las especialidades—. Esto responde a que no hubo un proceso transicional, lo que provoca que no estemos preparados formativamente para cumplir con las nuevas exigencias pedagógicas ni para afrontar las responsabilidades administrativas —las mismas que, como funcionarios de la Dirección General de Educación Secundaria o de la Dirección General de Educación Técnico-Profesional, se nos exigirán por parte de los equipos de dirección, más allá de nuestro rol intermedio—.

En este sentido, consideramos que la formación docente tiene un debe importante con las generaciones que egresan en este contexto de modificaciones. Esta crítica no pretende responsabilizar a nuestros profesores, quienes en múltiples instancias han manifestado su escasa o nula participación en la elaboración de estos cambios. Más bien, se trata de señalar una falla estructural en el diseño y la implementación de políticas educativas que no contemplan adecuadamente la transición entre planes ni las condiciones reales de quienes transitan por esta formación.

Somos conscientes de que enseñar no es aplicar recetas, tal y como propusimos a modo de metáfora anteriormente. Enseñar se basa en construir saberes situados, sensibles y transformadores; sin embargo, sostenemos que nuestro desempeño sería mucho mejor si recibiéramos una

formación acorde a las demandas del sistema educativo actual. Por ello, queremos aprovechar este espacio para poner de manifiesto la necesidad de una formación docente integral en el marco de la diversidad.

Más allá de las debilidades mencionadas, con una sólida base teórica —en lo que respecta a la enseñanza y al conocimiento histórico-fáctico—, pasamos a exponer lo que ha sido nuestra experiencia en el aula.

A iguales etapas de madurez y desarrollo evolutivo, ¿mismos resultados?

Competencias y madurez: tensiones conceptuales

Gilles Ferry (1990) afirma que «formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura» (s. p.). A partir de este aporte teórico, reafirmamos la idea de que el proceso de formación es una acción personal, en diálogo con el conocimiento del que nosotros, como estudiantes-profesores, nos tornamos mediadores.

La singularidad manifiesta en el planteo del autor denota nuevamente la heterogeneidad de los procesos de apropiación de contenidos que atraviesa cada persona, lo que se opone al planteo realizado en la página oficial de la ANEP (s. f.):

> Aprender por competencias implica desarrollar en el estudiante un conjunto de capacidades y actitudes […] [que] se trabajan […] desde la educación inicial y hasta la finalización del bachillerato, estableciendo para cada etapa de madurez su grado de avance esperado.

Lo anterior es una evidencia de la estandarización de los procesos de enseñanza. Bajo estas premisas es que nos preguntamos: ¿aprenden todos

de igual forma y al mismo tiempo? La respuesta es contundente: no, ya que «las personas difieren en sus formas de acceder al conocimiento […]. En el ámbito escolar, los estilos de aprendizaje se manifiestan a través de las preferencias de los estudiantes por formas concretas de aprender» (Cabrera Albert, 2013, p. 236).

Además de no aprender de la misma forma, al mismo tiempo ni a igual edad/grado, tampoco los docentes enseñamos de idénticas maneras pese a trabajar en el marco de un mismo programa. Al respecto, proponemos reflexionar acerca del caso de la unidad curricular Historia del Uruguay, enfocada a desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de 9.º grado de Educación Básica Integrada en dos liceos públicos de Montevideo, el n.º 23 —donde trabajó Ezequiel durante 2024— y el n.º 29 —donde trabajó Mauro en 2025—.

Estas prácticas están situadas en estudiantes con características similares: ambos grupos refieren al turno diurno, con jóvenes de la misma edad y que «comparten etapa evolutiva», por lo que, según la Transformación Educativa, para el momento que están atravesando, deberían dominar de igual manera la competencia en cuestión. Sin embargo, esto no es así; al situar la praxis de la enseñanza y al dialogar sobre nuestras experiencias docentes, nos dimos cuenta de que cada uno tuvo que adaptarse al medio en el cual estaba llevando adelante la acción educativa considerando las demandas de sus estudiantes.

Para lograr lo anterior —como para la elaboración del proyecto anual[6] en general—, se volvió necesario habilitar espacios de escucha, de donde pudimos recoger los intereses de nuestros estudiantes, convencidos de que por y para ellos es la praxis educativa; por lo tanto, merecen tener en ella un lugar activo. Compartir la llegada a territorio nos permitió darnos cuenta de que, mientras en el grupo de Ezequiel la mayoría de los

6 Proyecto anual que incluye los contenidos históricos a ser enseñados durante el año en el curso lectivo.

estudiantes manifestaban desafíos conductuales, de comprensión lectora y de concentración, en el de Mauro no se presentaban estas dificultades, pero sí se evidenciaban desafíos particulares para los que, como ya afirmamos, no nos encontramos preparados.

Decisiones pedagógicas y demandas estudiantiles: prácticas situadas

La narración y el análisis de nuestras prácticas permitirán mostrar cómo, aun enseñando la misma unidad temática —el reformismo batllista—, las decisiones pedagógicas se vieron atravesadas por variables contextuales. Esto no basta; también invitamos a reconocerse (y reconocernos) en el conocimiento y a analizar los vínculos que el docente ha construido con el saber a enseñar.

Nuestros acercamientos a la ciencia histórica son distintos y las demandas de nuestros estudiantes también. Por este motivo, los abordajes son necesariamente diferentes: como docentes tenemos intereses distintos; nuestros estudiantes, pese a compartir etapas madurativas y, en su gran mayoría, edad, presentan necesidades y curiosidades[7] diferentes.

El aula como espacio de investigación histórica

Ezequiel, a través de una motivación iniciada en marzo, fue logrando que sus estudiantes adquirieran un interés particular por la investigación histórica. Por ello, para mediados de mayo, cuando propuso a sus aprendientes un estudio de caso centrado en las reformas laborales impulsadas durante el segundo gobierno del presidente José Batlle y Ordóñez (1911-1915), estos abordajes ya estaban practicados. Esta propuesta se articuló a partir de herramientas teóricas, metodológicas e historiográficas básicas con el

7 Y hacemos énfasis en la idea de *curiosidades* porque en nuestras primeras experiencias hemos visto cómo, a partir de una pregunta en tono de broma, nuestros estudiantes pueden deshacer nuestro proyecto-guion de clase. En ese sentido, creemos que es necesario ser flexibles ante esas situaciones y abordarlas en el momento o en el futuro, pero jamás ignorarlas, porque de eso se trata situar la enseñanza de la historia.

objetivo de introducir a los jóvenes en una experiencia de investigación histórica. El enfoque adoptado no se limitó a la transmisión de contenidos, sino que buscó activar procesos de pensamiento crítico, fomentar la autonomía intelectual y promover una comprensión más profunda del oficio del historiador —al cual habían estudiado en su rol investigativo en varias oportunidades durante el curso—.

Las intenciones de enseñanza de esta clase se organizaron entonces en torno a tres ejes fundamentales: 1) aproximar a los estudiantes a las fuentes primarias que todo historiador utiliza para construir una narrativa fundamentada; 2) estimular la elaboración de una visión propia de la historia, entendida no como una verdad única, sino como una construcción situada, plural y debatible, y 3) promover la recolección y el análisis de datos fácticos que les permitieran, al momento de enfrentarse a la literatura historiográfica disponible, identificar con claridad las diferencias entre lo factual y lo interpretativo, entre el acontecimiento y su representación.

Este trabajo, iniciado al principio del año lectivo, supuso un desafío metodológico y conceptual considerable. Sin embargo, en el marco de una pedagogía crítica, el ímpetu por transmitir que la historia enseñada en el aula es solo una entre múltiples representaciones posibles encontró en esta propuesta una vía concreta de realización. El abordaje práctico de las fuentes, la problematización de los relatos historiográficos y la invitación a construir una narrativa propia permitieron que los estudiantes se enfrentaran directamente con la complejidad del conocimiento histórico y reconocieran sus tensiones, silencios y disputas.

Con respecto a lo antes mencionado, el estudio de la denominada Ley de la Silla (Uruguay, 1918) despertó en los estudiantes una serie de interrogantes que excedieron el plano meramente factual. Desde el inicio, manifestaron la dificultad de imaginarse la situación concreta de los trabajadores involucrados y reconocieron la imposibilidad de revivir el

pasado que estaban estudiando. Para ellos era inviable ir al supermercado y que «la persona que te cobra» estuviera parada durante toda la jornada. Esta distancia temporal y experiencial los llevó a cuestionar la capacidad de esta fuente para transmitir la voz de los sujetos históricos. Leyendo y releyendo la ley, no lograron identificar con claridad las voces de los trabajadores en el documento. Fue entonces cuando, a partir de sus propios razonamientos y debates, comprendieron que para acceder de manera más directa a los planteos, tensiones y argumentos de la época debían recurrir a otro tipo de fuentes: periódicos, registros taquigráficos de las discusiones parlamentarias (lo que ellos reconocen como «esos líos que a veces hay en el Palacio») y otros materiales que contuvieran un aporte más discursivo en torno a lo reclamado, lo cual se tornaba fundamental para reconstruir sus visiones de lo social del momento.

Este giro metodológico, surgido de la propia inquietud de los estudiantes, le produjo a Ezequiel una profunda satisfacción no solo porque evidenciaba una apropiación crítica del objeto de estudio, sino porque, en efecto, estos estaban transitando el proceso de formación de un pensamiento histórico-investigativo. El aula se convirtió en un espacio de indagación en el que el pasado dejó de ser un relato cerrado, emanado de un libro de historia, para transformarse en un problema abierto, susceptible de ser interrogado desde múltiples perspectivas y fuentes.

Invitar a los estudiantes a construir su propia historia no implica una renuncia al rigor académico en el aula, sino una reconfiguración de su lugar en el proceso de aprendizaje. Al situarlos en el centro de la producción de conocimiento, se genera un cambio epistemológico (Fernández, 2007): los estudiantes dejan de ser receptores pasivos para convertirse en sujetos activos, protagonistas de una experiencia intelectual que los interpela y los involucra. Esta dinámica no desmerece el trabajo historiográfico, sino

que lo enriquece al incorporar la dimensión formativa del pensamiento histórico, entendida como una práctica reflexiva, crítica y situada.

Ciudadanía y democracia: enfoques políticos

A diferencia de Ezequiel, Mauro optó por un abordaje de la historia con enfoque político, sin perder la idea de situar la enseñanza de la disciplina. En este sentido, encontró el punto de partida en un interés propio de sus estudiantes. Durante el desarrollo de la propuesta, observó una marcada interiorización de los conceptos vinculados a esta área del conocimiento histórico, evidenciada, entre otros aspectos, por un aumento significativo de la participación cuando se trabajaban estas temáticas. Esto le permitió identificar el potencial de dicho interés como punto de partida para la unidad.

En función de ello y de sus decisiones docentes, se estableció el concepto de *reformismo batllista* como eje articulador y pilar estructurante de la propuesta. Partiendo de una base de historia política, se posibilitó la enseñanza y la construcción de saberes en otras ramas de la disciplina.

El punto inicial se sustentó en la concepción reformista del batllismo, la cual defendía la posibilidad de impulsar transformaciones sociales en el marco de una estructura democrática (Nahum, 1975). Esta perspectiva ofrecía, además, una visión humanista que rechazaba la violencia como mecanismo de cambio al considerar innecesaria la vía revolucionaria en el contexto uruguayo, desde el cual la democracia se concebía como el medio legítimo para que los individuos y la sociedad en su conjunto transformaran su realidad.

Sobre esta base, Mauro definió el hilo conductor de la unidad temática y articuló el interés por lo político del grupo con diferentes dimensiones históricas interrelacionadas. Entre ellas se incluyeron, por ejemplo, la reforma educativa, la reforma constitucional de 1918 y los

cambios sociales ocurridos durante los gobiernos batllistas, así como otras temáticas vinculadas al ámbito económico, laboral y cultural. Este recorrido le permitió que los estudiantes comprendieran no solo las características del reformismo batllista, sino también su conexión con procesos más amplios de transformación institucional y social desde una perspectiva crítica.

A partir de este trabajo, el grupo pudo dimensionar la relevancia de la participación ciudadana, el papel central de la ciudadanía en el marco democrático y las responsabilidades inherentes a ese rol. La interrogante que sintetizó el espíritu crítico de la propuesta fue «¿ciudadanía para quién?». Este cuestionamiento orientó la problematización en torno a quiénes ejercían efectivamente el poder de decisión política (y qué tipo de personas eran) en aquella democracia.

Como resultado, sus estudiantes no solo profundizaron en la comprensión del fenómeno histórico, sino que también se pensaron y se proyectaron como futuros ciudadanos, y se interrogaron sobre la vigencia de estos problemas en el presente y sobre su propio lugar en la construcción democrática.

Las enunciaciones anteriores acerca de nuestras prácticas evidencian cómo la relación con el saber enseñado influyó en la praxis. Mientras Ezequiel priorizó lo teórico-metodológico a la hora de analizar los conocimientos de la ciencia histórica con el afán de que sus estudiantes elaboraran su propia historia, Mauro partió de un enfoque político, definido por los intereses de su grupo, y construyó una propuesta como recorrido histórico que articuló temáticas concretas que conectan los procesos sociales, institucionales y culturales. En suma, ambas experiencias demuestran que en la misma unidad temática, buscando desarrollar el pensamiento crítico, los docentes establecieron diferentes estrategias para lograr su cometido. Esta es una nueva prueba de que la enseñanza no es una práctica homogénea.

La relación con el saber

El saber como vínculo: entre lo epistémico y lo simbólico

Uno de los núcleos problemáticos que destaca Blanchard-Laville (2009) es la tensión entre el saber como objeto epistémico y el saber como objeto simbólico. En ocasiones, el docente se relaciona con el saber desde un lugar ambiguo y proyecta sobre él sus propias experiencias de éxito, fracaso o vinculación. Esta tensión interpela directamente la práctica docente en historia: ¿hasta qué punto habilita el profesor la problematización del saber histórico o lo presenta como un discurso cerrado y dogmático? En relación con el saber enseñado, consideramos esencial generar un diálogo constante entre nuestros intereses disciplinarios y los de los estudiantes. Introducirlos en el análisis de distintos tipos de fuentes históricas y contextos culturales diversos no solo les brinda herramientas para interpretar el pasado, sino que también les permite que sus preguntas, inquietudes y perspectivas enriquezcan la construcción del conocimiento. En ese sentido, ambos compartimos la postura de que nuestros estudiantes deben apropiarse de la disciplina y sentirse parte de ella, en tanto pueden aportar al desarrollo de la ciencia.

De este modo, la enseñanza deja de ser un acto unidireccional y se convierte en un espacio de construcción. En él, contenidos, procedimientos y problemáticas se articulan de manera conjunta. Esta práctica requiere un compromiso ético y pedagógico al asumir que el aula es un espacio de intercambio cultural, donde los intereses de enseñantes y aprendientes se encuentran, se complementan, y donde se fomentan el pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la capacidad de análisis profundo.

Si nos concentramos ahora en el saber impartido, Bernard Charlot (2006) afirma que este es una construcción cultural: «La idea de saber implica la […] relación del sujeto consigo mismo (que debe deshacerse

del dogmatismo subjetivo), la relación de ese sujeto con otros (que co-construyen, controlan, validan, comparten ese saber)» (p. 70). En este sentido, el enfoque adoptado en el aula evidencia nuestros vínculos con el conocimiento histórico.

Por lo anterior, el caso de Ezequiel exhibe que la elección de trabajar directamente con fuentes, de introducir a los estudiantes en las técnicas de investigación histórica y de problematizar las narrativas disponibles responde a una concepción del historiador como productor de conocimiento, como mediador entre el pasado y sus representaciones contemporáneas. En ese caso, su formación como futuro historiador se manifiesta en la voluntad de compartir no solo contenidos, sino también procedimientos, preguntas y dilemas que constituyen el núcleo del trabajo historiográfico.

Este tipo de propuesta pedagógica, aunque exigente —aspecto que le resaltaban constantemente sus estudiantes—, permite articular la enseñanza de la historia con la formación de ciudadanos críticos, capaces de comprender que el pasado no es un depósito de verdades inmutables, sino un *campo de disputa, interpretación y construcción* (Hunt, 2019). En definitiva, enseñar en la unidad curricular Historia desde esta perspectiva implica asumir un compromiso con la formación integral de los estudiantes, con la democratización del saber y con la apertura de espacios para el pensamiento autónomo. Consideramos que esto, sumado a la doble formación de Ezequiel, es un aporte que abre la disciplina más allá de la academia.

En consonancia con lo expuesto por Ezequiel, al reflexionar sobre el conocimiento a enseñar, Mauro reconoce que su práctica docente requiere una disposición permanente a ajustar las propuestas de enseñanza en función de los intereses y necesidades que se manifiestan en el grupo. Esto se demuestra cuando reconoce que no posee una afinidad con la historia política como campo de estudio. En ese caso, ha procurado integrar este enfoque de manera consciente y articularlo con otras dimensiones con las

que tiene mayor afinidad académica. Esta incorporación no implica una renuncia a sus intereses, sino la construcción de un dispositivo pedagógico capaz de poner en diálogo múltiples perspectivas y otorgar a la política un papel central dentro de la unidad didáctica.

En esta línea, la estrategia implementada consistió en vincular los distintos ejes —como el reformismo social, educativo y económico— con una lectura en clave política del batllismo como trasfondo, y así favorecer un espacio de encuentro y negociación entre las inquietudes del estudiantado y sus propias intenciones de enseñanza.

Desde esta óptica, enseñar en la unidad curricular Historia supone no solo transmitir información fáctica, sino también habilitar un espacio de reflexión crítica, intercambio argumentado y problematización del pasado en el que el estudiante asuma un rol activo (es decir, más allá de la recepción pasiva de los contenidos o la exploración de sus propios intereses históricos e intelectuales).

Así, pensar nuestras trayectorias como docentes implica reconocer que enseñar no es solo transmitir contenidos, sino también transmitir la forma en que cada uno ha habitado su propio vínculo con el saber (Blanchard-Laville, 2009). Esta mirada abre un camino hacia una profesionalización ética, sensible y situada, que contemple tanto el deseo de enseñar como los obstáculos subjetivos que lo atraviesan.

El currículo como dispositivo de poder

Respecto a lo anterior, el currículo prescrito atraviesa todas las subjetividades docentes y adopta, a partir de los nuevos planes, un fin empresarial que, como antes mencionamos, se ve reflejado de forma explícita en los discursos que lo respaldan. Como propone Nirian Carbajal (2024),

> Esta transformación educativa lleva como brújula la fascinación por las competencias, instala un discurso de realismo mágico y niega la complejidad de la acción

> de educar en todas sus dimensiones (política, ética, pedagógica, antropológica, epistemológica, sociológica, histórica). Estamos ante modelos hegemónicos que estandarizan la vida, protocolizan las acciones humanas e impulsan lógicas de resultados (p. 50).

Este planteo viene a cuestionar la propuesta de la Transformación Educativa como receta para acabar con los males del sistema educativo, y pretende dejar en evidencia que, más que colaborar, retrocede, en tanto niega las dimensiones que le otorgan complejidad a la praxis. En ese caso existe, a nuestro parecer, un desconocimiento de la centralidad del estudiante en el proceso, y se excluyen las cuestiones pedagógicas propias de la práctica educativa, como la contemplación de los contextos socioculturales, la diversidad de estudiantes, etc. Sobre ello, Michael W. Apple (2008) sostiene que:

> Aparte de la enseñanza de las normas relacionadas con el trabajo, los temas que con más frecuencia se han sometido a análisis han sido la enseñanza encubierta de una ética del rendimiento y el mercado de trabajo y la probable sustitución de un sistema de valores de «clase media» (p. 113).

Con esto, Apple deja en evidencia que el *currículo oculto* son aquellas normas implícitas —o explícitas— en las que se establecen propósitos *encubiertos* que están relacionados con el mundo del trabajo. Al respecto, Cecilia Klein y Líber Romero (2024) afirman que «[la actual] reforma atenderá las demandas del mundo laboral y por lo tanto [responderá a] las necesidades concretas del estudiantado» (p. 114).

Lo expuesto por Apple está en diálogo con el planteo de Ferry (1990), quien afirma que «podemos visualizar la formación como una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o, más generalmente, de la cultura dominante» (s. p.). De este modo, se ponen en entredicho las metas de integración y de adaptación de las personas a las nuevas condiciones laborales y de vida, a las tecnologías emergentes y

a las actuales estructuras organizativas. Bajo estas premisas, la educación ya no tendría una característica emancipadora o liberadora y quedaría relegada a la finalidad de reproducción de los patrones sociales. Es en este punto que nos cuestionamos: ¿solo perseguimos la eficiencia del cumplimiento de las competencias?

En búsqueda de convertirnos en docentes emancipadores —y no meros aplicadores de técnicas— es que nos encontramos buscando, como afirmaba Paulo Freire (1999), despertar el interés genuino de nuestros estudiantes para que se integren al proceso educativo desde su cultura y sus experiencias personales, porque «formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas [y] enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción» (p. 16).

Reflexiones finales

A lo largo de este artículo hemos analizado la brecha existente entre la formación docente recibida bajo el Plan 2008 y las exigencias impuestas por la Transformación Educativa del 2023, especialmente en lo que refiere al enfoque competencial y la lógica estandarizadora que la sustenta. Desde nuestra posición como estudiantes-profesores, identificamos cómo esta reconfiguración curricular impacta directamente en nuestras prácticas y genera tensiones entre el currículo prescrito y las realidades heterogéneas de las aulas.

Las experiencias desarrolladas en ambos contextos permitieron mostrar que enseñar historia requiere una lectura situada y una apertura a los intereses del estudiantado, así como poner de manifiesto que esta tarea no puede ni debe reducirse a la aplicación de técnicas estandarizadas. En este sentido, la diversidad se presenta como una condición constitutiva

del acto educativo que interpela tanto la formación docente como las políticas públicas actuales.

Asimismo, reflexionamos sobre la relación con el saber y reconocimos que enseñar es comunicar contenidos, pero también es transmitir la forma en que uno habita su vínculo con el conocimiento. Esta dimensión subjetiva, ética y política de la enseñanza se ve tensionada por un currículo que opera como dispositivo de poder, orientado a la reproducción de lógicas empresariales y a la adaptación de los sujetos a las demandas del mercado.

Frente a este panorama, reafirmamos la necesidad de una formación docente integral, crítica y sensible ante la diversidad, que habilite prácticas comprometidas con la democratización del saber. Como generación bisagra, documentar estas tensiones constituye un aporte para pensar una educación más justa, situada y plural, que reconozca a los docentes en formación como actores legítimos del debate pedagógico y curricular. También nos compromete a solucionar por nuestros propios medios los desfasajes formativos enunciados en este trabajo.

Referencias

Administración Nacional de Educación Pública. (s. f.). *Competencias*. https://www.anep.edu.uy/documentos-curriculares/competencias-y-progresiones-de-aprendizaje/competencias. Consultado: 26/01/2026

Administración Nacional de Educación Pública. (2022). *Marco Curricular Nacional*. ANEP.

Alba Pastor, C. (Coord.). (2022). *Enseñar pensando en todos los estudiantes: el modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. SM.

Apple, M. W. (2008). *Ideología y currículo*. Akal.

Blanchard-Laville, C. (2009). *Los docentes, entre placer y sufrimiento* (J. L. Atienza, Trad.). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco; Universidad Veracruzana.

Blanchard-Laville, C., & Toux-Alavoine, B. (2000). Le temps de formation. En C. Blanchard-Laville & S. Nadot (Eds.), *Malaise dans la formation des enseignants* (pp. 167-184). L'Harmattan.

Cabrera Albert, J. S. (2013). Los estilos de aprendizaje: un aspecto más en contra de la estandarización de la educación. *Revista Científica de Estudios e Investigaciones*, *2*(1), 193-262. https://revista.unibe.edu.py/index.php/rcei/article/view/111

Carbajal, N. (2024). Discursos de las reformas educativas; transformación sin transformación. En E. Bordioli (Coord.), *La devaluación de la formación docente: análisis crítico de la trasformación educativa en Uruguay (2020-2023)* (pp. 43-57). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Charlot, B. (2006). *La relación con el saber: elementos para una teoría*. Trilce.

Conde, S., Falkin, C., & Sánchez, C. (2024). Lógicas neoliberales en la política educativa uruguaya: individuación, responsabilización y gerencialismo. *Fineduca*, *14*(11), 1-15. https://doi.org/10.22491/2236-5907137088

Fernández, A. (2007). *Los idiomas del aprendiente: análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Nueva Visión.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France (1978-1979)* (H. Pons, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Hunt, L. (2019). *Historia: ¿por qué importa?* (V. León Varela, Trad.). Alianza.

Klein, C., & Romero, L. (2024). Partiendo las aguas: el discurso mesiánico de las autoridades de la enseñanza. En E. Bordoli (Coord.), *La*

devaluación de la formación docente: análisis crítico de la trasformación educativa en Uruguay (2020-2023) (pp. 111-128). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Nahum, B. (1975). *La época batllista: 1905-1929*. Ediciones de la Banda Oriental.

Robinson, K. (con Aronica, L.). (2014). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. Sudamericana.

Uruguay. (13 de julio de 1918). Ley n.º 6102: Ley de la Silla. https://www.impo.com.uy/bases/leyes/6102-1918

Viera, A., & Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, *4*(2), 237-260. https://revista.psico.edu.uy/revpsicologia/article/view/243

Uruguay, 1972: «El año de la furia»[1]

Gustavo Nieto[2]

Resumen

Este artículo analiza el año 1972 en Uruguay a partir del semanario *Marcha* haciendo foco en tres dimensiones: la crisis económica, la violencia política y la reconfiguración institucional. El estancamiento productivo, la inflación y la escasez generaron pobreza y dependencia externa. La represión estatal y paraestatal se intensificó al tiempo que la guerrilla tupamara respondió con acciones armadas, lo cual derivó en una compleja arquitectura jurídica represiva. El panorama se complejizó aún más con un acelerado proceso de autonomización militar.

Palabras clave: Uruguay, 1972 – crisis económica – violencia política – guerra interna – autonomía militar

1 Así tituló el semanario *Marcha* una nota de Guillermo Chifflet (22 de diciembre de 1972) en su última edición de 1972, en la que el autor realizó una cronología de lo sucedido aquel año.

2 Gustavo Nieto es profesor de Historia egresado del Instituto de Profesores Artigas (IPA), diplomado en Historia de la Guerra (Universidad de Champagnat, Mendoza, Argentina) y estudiante avanzado de la Maestría en Historia Política por la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad de la República (Udelar). Su tema de investigación es la violencia política durante el año 1972 en Uruguay. La investigación que da origen a los resultados presentados en la presente publicación recibió fondos de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) bajo el código POS_NAC_2024_1_183463.

Uruguay, 1972: "The Year of Fury"

by Gustavo Nieto

Abstract

This article analyzes the year 1972 in Uruguay through the lens of the weekly newspaper *Marcha* focusing on three dimensions: the economic crisis, political violence and institutional reconfiguration. Productive stagnation, inflation and scarcity generated poverty and external dependence. State and paramilitary repression intensified while the Tupamaro guerrilla responded with armed actions, which led to a complex repressive legal architecture. The state of affairs was further complicated by an accelerated process of military autonomization.

Keywords: Uruguay, 1972 – economic crisis – political violence – internal war – military autonomy

Introducción

El texto que sigue analiza el año 1972 en Uruguay a través de la óptica del semanario *Marcha* atendiendo a tres dimensiones principales: la crisis económica, la intensificación de la violencia política y la reconfiguración institucional a partir de la polarización y la autonomización de los militares.

Marcha fue un semanario que se publicó todos los viernes desde su aparición en 1939 hasta que, en noviembre de 1974, la dictadura civil-militar lo clausuró. Además de Carlos Quijano, su director, en las páginas del periódico escribieron destacados intelectuales considerados «la primera generación crítica del siglo xx uruguayo» (De Sierra, 1990, p. 334), como el filósofo Arturo Ardao, el maestro Julio Castro y los autores Juan Carlos Onetti, Guillermo Chifflet y Mario Benedetti, entre otros. Con una prédica que era «política, no partidaria», así como «nacionalista, en cuanto antiimperialista; y demócrata social, en cuanto socialista» (Alfaro, 1984, p. 43), *Marcha* bregó durante toda su existencia por la «independencia económica» de América Latina frente a Estados Unidos para obtener la «segunda emancipación» y lograr que los latinos dejaran de ser «colonos mentales» (De Sierra, 1990, pp. 338-343). Durante el momento de polarización que este trabajo estudia, el semanario de Quijano se mostró duramente crítico con el gobierno y defensor inclaudicable de las libertades individuales y los derechos humanos.

El lector debe saber que este no intenta ser un análisis del 72 *per se*, sino de la interpretación que de aquel año realizó el semanario *Marcha*. Por tal motivo, el trabajo se limita a la utilización de dicha fuente, aunque de forma excepcional se citan algunas referencias historiográficas.

Asimismo, al tratar el texto sobre un período temporal tan delimitado y acotado, toda la situación política, económica y social previa se da por entendida. Por último, cabe destacar que el trabajo no seguirá un orden cronológico, puesto que su estructura responde a un criterio analítico.

La realidad económica: «Vivimos en estado de guerra [...] con economía de guerra»[3]

La violencia política y la polarización generada en el momento que resultó ser la antesala del golpe de Estado suelen concentrar las miradas sobre el período. No obstante, es pertinente repasar algunas de las mayores complejidades que la economía de los uruguayos atravesaba en el 72.

Cuando en mayo de aquel año la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) difundió algunos indicadores económicos sobre los países de Latinoamérica, se conoció que durante 1971 Uruguay había sido el único del continente cuya economía no solo no había crecido, sino que, por el contrario, experimentó un decrecimiento de un 1 % de su producto bruto interno (PBI). Los datos desglosados indicaron una caída general en la producción de las principales ramas del sector primario: cayó un 6 % la lana, 6 % la leche, 4 % el trigo, 48 % el lino, 14 % el arroz y 25 % el girasol. La producción agropecuaria también sufrió una caída del 2 %, mientras que la industria disminuyó un 3 %. *Marcha* atribuyó en sus páginas la responsabilidad al gobierno y su política económica, a la cual tildaba de «descabellada y prepotente» al tiempo que indicaba que «ha llevado al país al colapso», que lo dejó en «la ruina económica» y «hundido en una miseria moral sin precedentes».[4] Sin embargo, más allá del balance del año anterior, realizado a la luz de las cifras difundidas

3 *Marcha*. (26 de junio de 1972). La dificultad de comer.

4 *Marcha*. (13 de mayo de 1972). Frutos de una política.

por la CEPAL, a solamente dos semanas de haber asumido el gobierno de Bordaberry, el semanario ya instalaba la idea de la crisis generalizada afirmando que «la producción está estancada o en retroceso», por lo cual el PBI per cápita «no aumenta», a la vez que «no se conoce con exactitud las cifras del endeudamiento externo, que nos asfixia».[5]

Los síntomas de la crisis que más golpearon a la población fueron la inflación y la escasez. Respecto a la carestía, ya en la primera semana del año se denunciaba la indiscriminada suba de precios, del 30 %, el 50 % e incluso del 100 % de algunos artículos, suba que se atribuía a la resolución gubernamental de eliminar la exigencia a los importadores de declarar ante la Comisión de Productividad, Precios e Ingresos (COPRIN) su *stock* en depósitos previo a la variación en la paridad monetaria, lo cual les permitió especular y aumentar los precios de sus productos. Se denunció, por ejemplo, a una marca de yerba que había tramitado la importación para cubrir todo su *stock* de 1972 con el tipo de cambio vigente en diciembre de 1971, aunque la mercadería fuese a llegar a lo largo del año siguiente. De tal forma, decía *Marcha*, «las nuevas disposiciones le revalorizan a 75 pesos el quilo [*sic*] de yerba que hasta hace poco valía 50», y añadía que ese tipo de medidas significaba una «gran cosecha para los especuladores y el encarecimiento brutal para el pueblo».[6]

Las dos veces en el año que el Poder Ejecutivo anunció la suba de los salarios (abril y octubre), el tema de la carestía volvió a nutrir las páginas del semanario. Cuando en abril Bordaberry decretó un aumento salarial general del 20 %, el periódico destacó que el costo de vida habría aumentado en los últimos meses un 28 %, por lo cual la suba de salarios era menor que el aumento de los precios. La disparidad entre el ansiado aumento de salarios y la suba acumulada de los precios fue calificada con

5 *Marcha*. (17 de marzo de 1972). Balance necesario.

6 *Marcha*. (7 de enero de 1972). Especular es ganar.

epítetos como «mazazo a la economía familiar», «castigo descomunal» y «despiadada paliza».[7] En octubre, el aumento salarial promedió entre el 20 % y el 30 % dependiendo la rama laboral, pero el semanario volvió a criticar que la suba de los salarios era inferior al alza continua de los precios, lo que generaba un efecto inflacionario sostenido. En ambas instancias, *Marcha* acompañó las críticas con el rechazo al organismo gubernamental encargado del control de precios y salarios: la COPRIN. En abril sostuvo que «luchar por su abolición es un imperativo insoslayable»,[8] mientras que distintos sindicatos reclamaban lo mismo.[9]

Pero el elevado costo de los productos no era el único problema que debían enfrentar los uruguayos. A la carestía se le sumó la escasez, puesto que, según informaba el periódico, conseguir los bienes de consumo básico se volvió una tarea difícil. A lo largo del año se informó, directa e indirectamente, de la falta de productos en los almacenes y supermercados. Arroz, yerba, aceite, azúcar, leche, harina, dulce de leche y cigarrillos, entre otros tantos productos, se volvieron cosas que resultaba difícil conseguir.[10] La escasez alcanzó incluso a la energía eléctrica y el papel, motivo por el cual *Marcha* atravesó severas dificultades para sacar alguna edición. Los columnistas lanzaron duros dardos sobre la situación, llegando a sostener que «sobre praderas fértiles y rodeados de un mar rico en peces, nos encontramos ahora, sin embargo, abocados al problema de comer».[11]

---

7 *Marcha*. (7 de abril de 1972). Que pague la oligarquía.

8 *Marcha*. (7 de abril de 1972). Abolición de COPRIN.

9 *Marcha*. (4 de agosto de 1972). La protesta de la clase media; Chifflet (1972). Es llamativo que, según expresó el semanario, el reclamo por el desajuste entre los aumentos salariales y el alza de los precios fue compartido por diputados oficialistas y hasta por la Cámara de Industrias.

10 Satirizando sobre la escasez de productos de consumo básico, en la edición de *Marcha* del 14 de abril, Pancho (seudónimo utilizado por el dibujante Francisco Graells) caricaturizaba a una madre contándole a sus hijos a punto de dormir un cuento que comenzaba: «Había una vez yerba, azúcar, harina, arroz, papas, carne, café…».

11 *Marcha*. (23 de junio de 1972). La dificultad de comer.

El problema se sostuvo en el tiempo y alarmó a los ciudadanos, que se acumulaban en las largas colas para conseguir alimentos. Pero si la dificultad parecía no poder ser mayor, la situación se agravó cuando el Poder Ejecutivo decretó la veda de carne vacuna, lo que impidió el consumo del principal producto de la economía nacional y uno de los más consumidos por los uruguayos. A partir de julio, quedó totalmente prohibida la venta de carne en todo el territorio nacional, medida que fue tomada por el gobierno para paliar la caída del *stock* de novillos y las consecuentes dificultades para la exportación del más importante rubro nacional. Ante el anuncio de tal prohibición, el semanario vaticinaba que el país sufriría «muy pronto y con una agudeza sin precedentes lo que es el desabastecimiento masivo en los aspectos fundamentales de la alimentación de su pueblo»,[12] como también sostenía, desde hacía ya un tiempo, lo inverosímil que resultaba que «en este país de vacas, los uruguayos tengamos que pasar meses comiendo solo fideos y patatas».[13]

Ambos síntomas de la crisis económica que atravesaba el país —la inflación y la escasez— derivaron en un mal mayor: el hambre. A lo largo del año, distintas crónicas y columnas destacaron el problema que la alimentación significaba para muchos uruguayos, y se llegó a informar que Uruguay había sido declarado zona de hambre por la FAO (Food and Agriculture Organization [Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura]).[14] En abril se comunicó la muerte de un niño por desnutrición en Paso de los Toros, y el semanario sostuvo que «la miseria cobra en este país diariamente sus víctimas».[15]

12 *Marcha*. (7 de abril de 1972). Carne y abstinencia.

13 *Marcha*. (11 de febrero de 1972). La carne y la rosca.

14 La FAO es un organismo de la ONU (Organización de las Naciones Unidas) que ofrece asistencia técnica para garantizar la seguridad alimentaria a los países con problemáticas de este tipo. Cuenta también con planes de apoyo para alimentar a la población vulnerable de los distintos países.

15 *Marcha*. (21 de abril de 1972). Otras formas de la violencia.

Al margen de las críticas a las dificultades cotidianas que supuso la crisis económica, también se cuestionó la política económica del gobierno en términos de macroeconomía. La política monetaria fue duramente castigada por las columnas económicas de *Marcha*. Cuando en abril el gobierno comenzó a realizar pequeñas y periódicas devaluaciones monetarias,[16] desde el semanario se criticó que «las llamadas minidevaluaciones» significaban una «devaluación permanente» que generaba, a su vez, una «inestabilidad permanente». Al mismo tiempo, se afirmó que se trataba de una medida «puramente monetaria y que, por tanto, nada fundamental resuelve».[17] Por otro lado se rechazaba la sistemática práctica de recurrencia a la asistencia financiera de organismos internacionales[18] destacando que los préstamos del Fondo Monetario Internacional (FMI) y de otras instituciones agravaban la dependencia del país y convertían a Uruguay en un Estado insuficiente y únicamente viable con el sostén de otros.

Todo lo expuesto tornó la situación en un caos extremo y dejó la economía, que ya estaba herida, al borde del colapso. A pesar de la violencia y la polarización política que vivía el país, que demandaba la atención de la ciudadanía, la crisis económica fue motivo de malestar y reclamo sistemático por parte de distintos sectores de la población. Los paros y las huelgas de los distintos sindicatos de variados rubros, como también los paros generales, se sucedían semana tras semana. En determinado

16 Entre abril y diciembre se realizaron nueve «minidevaluaciones»: del 4,82 % el 10 de abril, del 3,19 % el 9 de mayo, del 4,96 % el 30 junio, del 4,89 % el 17 de agosto, del 4,89 % el 8 de setiembre, del 3,22 % el 26 de setiembre, del 4,93 % el 2 de noviembre, del 3,67 % el 29 de noviembre y del 3,87 % el 19 de diciembre. Estas «minidevaluaciones» se sumaron a la devaluación inicial del 100 % que realizó Bordaberry al asumir la presidencia. En suma, el dólar comercial, que costaba $ 250 el 1 de marzo de 1972, cerró el año rondando los $ 725 (Demasi, 1996).

17 *Marcha*. (14 de abril de 1972). Venia contra venia, puesto contra puesto.

18 Durante 1972, Uruguay recibió cuatro préstamos del Fondo Monetario Internacional (FMI) por un total aproximado de 98 millones de dólares en distintos formatos. Además, recibió un préstamo de 22 millones de dólares del Banco Mundial y 40 millones de dólares de bancos privados norteamericanos (Demasi, 1996).

momento se sumaron a las protestas por la economía diversos sectores de las capas medias, como las gremiales de baristas, almaceneros, criadores de aves y propietarios de autobuses y taxímetros. En la esfera política, a pesar de la oposición de algunos sectores, el ministro Francisco Forteza se mantuvo firme en la cartera de Economía y Finanzas[19] y nunca llegó a ser interpelado debido a la falta de *quorum* en las cámaras. Del mismo modo, las comisiones investigadoras sobre economía del Parlamento se paralizaban constantemente por la atención que demandaba la «guerra interna».

Tempranamente en el mes de abril, un editorial sintetizaba la dura situación económica que atravesaba el Uruguay y que continuaría atravesando el resto del año:

> El alza del costo de vida, las acentuadas escaseces de artículos esenciales, las congelaciones por un lado y las devaluaciones por otro, el descaecimiento en cifras absolutas y relativas de nuestro comercio internacional, la marcha zigzagueante y renqueante de los salarios tras los precios, son, junto con muchos otros fenómenos, síntomas del mismo fenómeno: la caducidad de las estructuras económicas y sociales.[20]

Polarización y terror: «Uruguay hoy produce violencia tan naturalmente como carne o lana»[21]

En 1972 el país heredó los elevados niveles de violencia política y polarización que se habían intensificado en los años precedentes, caracterizados por la represión estatal de la movilización popular y el enfrentamiento de las fuerzas de seguridad con la guerrilla tupamara. Sin embargo, pese a su carácter continuista y carente de novedad, durante el 72 la violencia

19 Solamente dejó el ministerio en noviembre, cuando renunció junto a los demás ministros de Unidad y Reforma (lista 15) en protesta por la detención del líder del sector, Jorge Batlle.

20 *Marcha*. (7 de abril de 1972). Las raíces del desequilibrio.

21 *Marcha*. (10 de marzo de 1972). Fuego en la asamblea.

experimentó un crecimiento exponencial tanto en su magnitud como en la complejidad y severidad de sus manifestaciones.

El carácter «hereditario» de la violencia política respecto a los años previos es un elemento que *Marcha* hizo notar en sus primeras ediciones anuales. La segunda edición luego de la asunción del nuevo gobierno el 1 de marzo reflejó la «sospecha» que suscitó en el semanario el hecho de que las autoridades entrantes adoptaran «la misma actitud de complicidad encubierta, de tolerancia y hasta de sostén» del gobierno saliente en relación con «las archidocumentadas torturas que llevan a cabo las Fuerzas Conjuntas» y con «la acción de los organismos parapoliciales tipo Escuadrón de la Muerte».[22]

A lo largo del año, es notoria la diferenciación que hizo *Marcha* entre la violencia ejercida por el Estado o por grupos paraestatales —a la cual define como *violencia de derecha*— y la violencia llevada a cabo por la guerrilla —llamada *revolucionaria*—. Sin embargo, cataloga una y otra violencia como *terrorista*.

En casi la totalidad de las ediciones se informa de episodios que dan cuenta de la violencia estatal y paraestatal. Las principales acciones de violencia cometidas por el Estado consistieron en la masificación de las detenciones y la prisión, la sistematización de la tortura, los atentados con bombas y el asesinato.

El uso de la prisión política como estrategia represiva fue un elemento característico de la represión del Estado uruguayo, principalmente durante este año. Edición tras edición el semanario de Quijano informaba de la detención de militantes de izquierda e incluso daba cuenta de casos en extremo particulares, como el del exdiputado Ariel Collazo, detenido tras solamente 48 horas de haber perdido sus fueros; la detención del diputado suplente Washington Ferrer, quien estaba preso cuando fue

22 *Marcha*. (10 de marzo de 1972). Crueldad y cambio de imagen.

convocado a asumir la banca, o la prisión del ex candidato a intendente de Canelones por el Frente Amplio Ramón Legnani. Respecto al extendido uso de la prisión política, Correa Morales (2018) afirma que 1972 fue el año con más detenciones políticas en el interior del país, incluso más que durante los años de dictadura, mientras que a nivel nacional hubo aproximadamente 20 000 detenciones por motivos políticos. *Marcha* satirizó sobre la situación en su edición del 30 de junio de ese mismo año, cuando el caricaturista Pancho representó al presidente Bordaberry invitando a una mujer a pasar a una jaula mientras exclamaba «¡Entrá nomás! ¡Ahí quedarás definitivamente a salvo…!».[23]

El exponencial aumento de los detenidos en este período fue acompañado por el deterioro de las condiciones de reclusión. Ya en el inicio del año se afirmaba que «el pasaje de 1971 a 1972 supuso un agravamiento de la situación que soportan los presos políticos»,[24] al tiempo que se ponía énfasis en la deficiente situación de algunos centros de reclusión en particular, como las unidades militares y las cárceles de Punta Carretas y Punta de Rieles. En este último establecimiento se enfocaron las críticas, afirmando que contaba con «todos los dispositivos de seguridad que hicieron célebres a los campos de concentración de la Alemania nazi: nidos de ametralladoras, torres de vigilancia, potentes reflectores y perros amaestrados».[25] En reiteradas ocasiones, cuando se lo mencionó en distintas notas, se hizo referencia a él como *el campo de concentración*. Las inhumanas condiciones a las que eran sometidos los detenidos también fueron denunciadas con insistencia por *Marcha,* que una y otra vez informó sobre las deplorables condiciones de higiene, alimentación y servicios de salud. Por último, el constante maltrato

23 *Marcha*. (30 de junio de 1972). No es chiste.

24 *Marcha*. (21 de enero de 1972). Informe sobre presos políticos.

25 *Marcha*. (21 de enero de 1972). Informe sobre presos políticos.

recibido por los presos —e incluso por sus familiares— fue destacado en las páginas del semanario.

La tortura fue otra de las características de la represión de lo que resultó ser la antesala del golpe de Estado. Al igual que con los demás signos de la violencia política estatal, la tortura no apareció como elemento novedoso en 1972, pero sí creció en frecuencia e intensidad. En enero el semanario denunciaba el uso de apremios físicos en los distintos centros de reclusión. Dos meses más tarde se informó sobre el uso sistematizado de la tortura en unidades militares del interior del país afirmando incluso que detenidos inocentes admitían falsos delitos para evitar ser torturados:

> Cuando un indagado que se sabe inocente le ruega al magistrado que lo está juzgando que lo procese para ser remitido a la cárcel y evitar así volver al cuartel donde fue torturado es porque el tormento físico y el suplicio moral han sido tremendos. Y cuando un juez, por razones humanitarias, accede a un pedido de esta naturaleza, aunque le consta la inocencia del indagado, queda demostrada su impotencia para combatir —con los medios a su alcance— la barbarie y se consagra definitivamente la impunidad de los torturadores.[26]

Otra manifestación de «la violencia terrorista ejercida desde arriba» y el «terrorismo de derecha»[27] fueron los atentados con bombas. El uso de explosivos tampoco era novedad en la época, pero sí lo fueron las bombas de plástico, dispositivos de alto poder destructivo que suplantaron al molotov, las bombas de fabricación casera y la dinamita. Sobre esta novedosa y peligrosa arma *Marcha* afirmó que «entre otras ventajas posee la de no dejar rastros» y que «su manipulación y uso exigen instrucción muy especializada».[28] Los atentados cometidos con bombas de plástico fueron casi cotidianos durante el 72.

---

26 *Marcha*. (24 de marzo de 1972). Paso de los Toros. Torturas en dependencias del Ejército.

27 *Marcha*. (7 de abril de 1972). La subversión permitida.

28 *Marcha*. (7 de abril de 1972). La subversión permitida.

La violencia política implicó también el asesinato. A lo largo del año se mencionan numerosos casos, aunque solo se profundizó en algunos de ellos, como ocurrió con los crímenes de Íbero Gutiérrez, Luis Batalla y Joaquín Klüver.[29]

El terror político aplicado por el Estado de las diversas formas mencionadas fue ejercido por las propias fuerzas de seguridad estatales —la Policía y las Fuerzas Armadas (FFAA)—, por organizaciones políticas autónomas como la Juventud Uruguaya de Pie o por organizaciones paraestatales como los escuadrones de la muerte, grupos que, destaca el semanario, «han sido presumiblemente organizados, instrumentados, armados y protegidos por el mismo gobierno».[30] En algunas de las crónicas que narran diversos atentados se señala a estas organizaciones clandestinas como las responsables, e incluso hubo algunos delitos firmados por ellas; el Comando Caza Tupamaros, por ejemplo, se adjudicó el asesinato de Íbero Gutiérrez.

Las víctimas del «terrorismo de derecha» solían ser, además de los guerrilleros, los familiares y abogados de los presos políticos, los militantes y dirigentes frentistas, los docentes de educación secundaria y universitaria y, por último, algunos miembros de la Iglesia.[31] Problematizando la idea de «lucha antisubversiva», expresaba el semanario:

> Para el sistema, lo subversivo es probablemente el pueblo. Armado o desarmado. De lo contrario, no se explica por qué la represión incluye no solo a los guerrilleros propiamente dichos, sino también a militantes de base de los partidos políticos, a dirigentes sindicales, a obreros, a empleados bancarios, a simples pegatineros…[32]

29 Salvo el caso de Íbero Gutiérrez, que fue previo a la orden de seguridad n.º 1, la atención que se prestó a los otros dos casos seguramente se haya debido a la exposición del tema en el Senado por parte de los legisladores frentistas.

30 *Marcha*. (14 de abril de 1972). Introducción a la violencia buena.

31 *Marcha*. (7 de abril de 1972). La subversión permitida.

32 *Marcha*. (30 de junio de 1972). Uruguay, no cuentes con ellos.

Como ya se mencionó, *Marcha* también hizo referencia a la violencia «revolucionaria» ejercida por la guerrilla tupamara sin vacilar en catalogarla como «terrorista». Pese a las disposiciones de censura que impedían hacer mención a los actos cometidos por las organizaciones armadas, criticó en reiteradas ocasiones la acción directa y sus consecuencias. De esta forma, condenó «sin reparos» el crimen del peón rural Pascasio Báez, al cual catalogó de «insensatez monstruosa»,[33] así como también repudió el asesinato del coronel Artigas Álvarez, un «acto de locura criminal» según el semanario.[34]

Para culminar este apartado, resulta relevante subrayar que los acontecimientos del 14 de abril[35] representaron un hito determinante y un punto de inflexión en la dinámica de la violencia política de 1972.[36] En pocas horas la Asamblea General aprobó la declaración del estado de guerra interna y la suspensión de las garantías individuales, medidas ambas solicitadas por el Poder Ejecutivo. A partir de allí las fuerzas de seguridad tuvieron vía libre para hacer uso de su poder bélico sin límite alguno, situación que se mantuvo durante el resto del año sobre la base de una arquitectura jurídica represiva acerca de la cual se profundizará más adelante. Por su parte, luego de los episodios del 14 de abril, los ministerios del Interior y de Defensa emitieron la orden de seguridad n.º 1, que prohibía a la prensa hacer mención de las actividades de los grupos armados o discutir las acciones de las fuerzas de seguridad en

33 *Marcha*. (23 de junio de 1972). La muerte de Pascasio R. Báez.

34 *Marcha*. (28 de julio de 1972). Una vez más.

35 Por la mañana y el mediodía del 14 de abril de 1972, la guerrilla tupamara cometió una serie de operaciones militares cuyo saldo fue la muerte de cuatro miembros de la seguridad del Estado. A esto las fuerzas represivas respondieron con distintos operativos que resultaron en el fallecimiento de ocho tupamaros.

36 No obstante, si bien en su primera edición luego de la declaración de la guerra interna *Marcha* afirmó que «nunca las bombas fueron tantas», previo a los episodios del 14 de abril ya sostenía que la frecuencia de los «atentados terroristas de derecha» había aumentado «hasta llegar prácticamente a la cotidianidad» (*Marcha*. [21 de abril de 1972]. El régimen va a la guerra; *Marcha*. [7 de abril de 1972]. La subversión permitida).

represalia de estos. De esta forma, *Marcha* solamente pudo informar los episodios de la violencia política pos abril replicando los comunicados oficiales o las actas parlamentarias que narraban los hechos.

La política: «El régimen va a la guerra»[37]

Pese a la magnitud de la crisis económica y a los elevados niveles de polarización y violencia, la dimensión político-institucional de 1972 revistió igualmente una importancia y trascendencia significativas en aquella coyuntura histórica. A los discutidos resultados electorales de noviembre del 71 y las polémicas del escrutinio se sumaron las complejas condiciones de gobernabilidad, la engorrosa legislación represiva y el proceso de autonomización e insubordinación de los militares.

El polémico resultado electoral de noviembre de 1971, que depositaba en la presidencia a Juan María Bordaberry producto de que el Partido Colorado aventajaba por escasos votos al Partido Nacional, generó reclamaciones y denuncias.[38] Estas provocaron, a su vez, que el escrutinio se extendiera de forma peculiar, al punto de que el resultado fue oficializado recién en febrero. En su primera edición del año, *Marcha* se sumó a la versión del fraude y sostuvo que, si bien no se había «podido comprobar plenamente», se habría cometido «una maniobra cuidadosamente planeada, masiva y fraudulenta» durante la campaña y el acto electoral. Mientras, calificó el escrutinio —que en ese mismo momento estaba llevándose a cabo— de «por lo menos, turbio».[39]

A la semana siguiente, el semanario enfatizó su postura afirmando fervientemente que «Bordaberry no ganó la elección» e intentó generar suspenso sosteniendo que se habría comprobado «fehacientemente la

37 *Marcha*. (21 de abril de 1972). El régimen va a la guerra.

38 Para un análisis profundo de las irregularidades denunciadas por el Partido Nacional, véase Corbo (2009).

39 *Marcha*. (7 de enero de 1972). El retorno de los brujos.

existencia de votos dobles computados al Partido Colorado», por lo cual «la diferencia sobre el Partido Nacional desaparecería».[40] Finalmente, una vez que la Corte Electoral anunció la validación de los resultados y Bordaberry asumió como nuevo presidente, *Marcha* presagió la continuidad del pachequismo afirmando el 3 de marzo que «el régimen continúa» y advirtiendo que un gobierno continuista llevaría al país «al borde de la guerra».[41] Para terminar de recibir al gobierno entrante, la nota editorial de esa misma edición expresaba:

> ¿Alguien cree honradamente que el país puede soportar otros cinco años de medidas de seguridad, de cierres de diarios y periódicos, de prisión por resolución administrativa, de torturas, de encarcelamientos que se mantienen luego de ordenada la liberación por la justicia, de violación reiterada de todos los derechos y garantías individuales, de constantes atentados, que han ido extendiéndose y han quedado constante y sospechosamente impunes?[42]

Una vez asumido el mandato, el nuevo gobierno tuvo que afrontar su primer gran desafío: conseguir alianzas extrapartidarias para lograr una mayoría parlamentaria que le permitiera gobernar. La tarea fue asumida directamente por el presidente Bordaberry. Rápidamente se reunió con el líder de la facción mayoritaria del Partido Nacional, Ferreira Aldunate, a quien le propuso alcanzar un «gran acuerdo nacional»; debido al rechazo del líder nacionalista, esta iniciativa no tendría éxito. En junio, tras varios meses de negociaciones, el presidente anunció el ansiado acuerdo, que finalmente logró con el sector herrerista del Partido Nacional, liderado por Martín Echegoyen. Esto, junto con los votos colorados de Unidad y Reforma, le otorgaría la mayoría en ambas cámaras.[43]

40 *Marcha*. (14 de enero de 1972). La elección y sus sombras.

41 *Marcha*. (3 de marzo de 1972). El régimen continúa.

42 *Marcha*. (3 de marzo de 1972). A la paz por la justicia.

43 El acuerdo implicó la inclusión de tres ministros blancos: Luis Balparda (Ministerio de Industria y Energía), Carlos Abdala (Ministerio de Trabajo y Seguridad Social) y José Manuel Urraburu (Ministerio de Transporte y Obras Públicas). Durante los meses que duró la negociación, Pancho caricaturizó la situación desde su segmento humorístico «No es chiste». En la edición del 14 de abril se podía ver a

La reacción de *Marcha* fue catalogar el acuerdo de «pacto chico»,[44] puesto que no había incluido «a los sectores que recogieron las dos terceras partes de los votos del lema "Partido Nacional"» ni tampoco «a todos los grupos del lema "Partido Colorado"».[45]

La actividad parlamentaria del nuevo gobierno fue intensa durante 1972, dado que, en el marco de la creciente polarización política, el Ejecutivo llevó adelante una compleja arquitectura jurídica que progresivamente fue legitimando e institucionalizando la represión. Entre abril y julio, el gobierno logró aprobar el estado de guerra interna, la suspensión de las garantías individuales y la Ley de Seguridad del Estado y del Orden Interno.

Luego de los episodios del 14 de abril, el Poder Ejecutivo declaró el estado de guerra interna por 30 días y solicitó la anuencia para suspender las garantías individuales por el mismo tiempo. Ambas solicitudes fueron aprobadas por la Asamblea General con los votos de la totalidad de las bancadas colorada y nacionalista, mientras que los legisladores frentistas votaron en contra. Declarar que el Estado estaba en situación de guerra habilitaba a los militares a juzgar a los civiles, lo cual era, según *Marcha*, un viejo anhelo del gobierno. Por su parte, la suspensión de las garantías individuales regía respecto a los artículos constitucionales número 11 (según el cual el hogar es un sagrado inviolable), 15 (que prohíbe detener personas «sino infraganti delito»), 16 (que expresa que los detenidos declararán ante un juez dentro de las 24 horas próximas a la detención), 17

Martín Echegoyen sentado en una mesa, con un plato en la mano, expresando: «¿Un chinchulincito? […] ¡Cómo no! Con bastante ensalada, por favor» (*Marcha*. [14 de abril de 1972]. No es chiste). Mientras, Bordaberry, vestido de mozo, asomaba una bandeja servida de «entes», «embajadas» y «jefaturas». El 2 de junio, cuando las conversaciones ya se extendían más de lo esperado por Bordaberry, el caricaturista representó al líder herrerista solicitando al presidente «un poco más de responsabilidad de gobierno» para que no «quede nadie afuera» (*Marcha*. [2 de junio de 1972]. No es chiste). La semana siguiente, cuando se agotaba el tiempo y el gobierno necesitaba cerrar las mayorías parlamentarias, Pancho dibujó a Bordaberry arriba de un vehículo notoriamente descompuesto, gritando «¡a ver si suben de una vez, que, si no, no vamos a llegar a ninguna parte!» mientras abajo se ve una revoltosa disputa entre personas.

44 *Marcha*. (30 de junio de 1972). Pacto chico.

45 *Marcha*. (16 de junio de 1972). Acuerdo, metas y opinión extranjera.

(sobre la posibilidad de interponer el recurso de *habeas corpus*), 28 (acerca de la inviolabilidad de la correspondencia) y 29 (referente a la libertad de pensamiento y expresión).

La primera edición del semanario de Quijano posterior a estas medidas fue la del 21 de abril. Allí criticó la falta de solidez jurídica de la medida afirmando que «se inauguró un concepto sin ninguna tradición ni mención constitucionales», dado que «el estado de guerra interna no tiene rango constitucional previsto», sino que «la Constitución de la República habla simplemente de *la guerra*» a secas.[46] Por otro lado, *Marcha* le atribuyó intencionalidades al gobierno al sostener que con dicha medida «el Ejecutivo saca adelante su tesis» de que los civiles sean juzgados por militares, algo que el gobierno «ya […] pretendía».[47]

Tanto la declaración de guerra interna como la suspensión de las garantías individuales fueron renovadas por la Asamblea General en reiteradas oportunidades. En el caso del estado de guerra interna esto ocurrió dos veces, en mayo y en junio, y solo dejó de regir cuando se aprobó una nueva figura jurídica similar. Por otro lado, las garantías constitucionales volvieron a ser suspendidas en cuatro ocasiones, lo que significó que, a partir de abril, estuvieron suspendidas todo el año. La anuencia para renovar reiteradamente estas medidas fue posible gracias a los votos de los acuerdistas; los legisladores wilsonistas votaron en contra cada vez que se propuso la renovación.[48] Por su parte, el Frente Amplio se opuso constantemente a las medidas represivas en el recinto parlamentario, y Seregni pronunciaba multitudinarios discursos que llamaban a la

46 *Marcha*. (21 de abril de 1972). El régimen va a la guerra.

47 *Marcha*. (21 de abril de 1972). El régimen va a la guerra.

48 En mayo, la primera vez que el Ejecutivo solicitó la anuencia para renovar tanto el estado de guerra interna como la suspensión de garantías, el wilsonismo presentó una moción para que se renovara solamente la guerra interna. Al ser rechazada esta, la bancada liderada por Ferreira Aldunate votó negativamente a ambas renovaciones (*Marcha*. [16 de mayo de 1972]. La batalla por la paz).

«pacificación del país» apelando a la historia nacional, que ofrecía vastos ejemplos de conflictos armados resueltos mediante una «tregua de paz».

La otra gran apuesta jurídica del gobierno en 1972 fue la Ley de Seguridad del Estado y del Orden Interno, proyecto que el propio Ejecutivo envió al Parlamento a pocos días de haber asumido. Ese primer diseño de ley propuesto por Bordaberry en marzo implicaba, en términos generales, el ensanchamiento de la jurisdicción de la justicia militar al ámbito civil y la eliminación del *habeas corpus*, es decir, la fijación por ley de lo mismo que establecían las medidas que habían sido aprobadas de forma temporal: el estado de guerra interna y la suspensión de garantías. *Marcha* criticó duramente la iniciativa afirmando que el Ejecutivo «no cree en los jueces del Poder Judicial», por lo cual pretendía con este proyecto «desplazar toda esta materia de la seguridad del Estado hacia los jueces militares». Vaticinaba, a su vez, que su aprobación «equivaldría, de hecho, a consagrar la pena de muerte».[49]

Pese a la inicial negativa del wilsonismo a apoyar la medida, sumada al rotundo rechazo de la bancada frentista y a la inexistencia aún de un acuerdo entre el oficialismo y parte de la oposición, los episodios del 14 de abril parecen haber generado la reconfiguración de algunas voluntades políticas y, además de las ya mencionadas aprobaciones de la guerra interna y la suspensión de garantías, el proyecto de Ley de Seguridad del Estado cobró vida nuevamente.

Un proyecto sustitutivo fue presentado por los senadores Eduardo Paz Aguirre (de Unidad y Reforma) y Dardo Ortiz (de la vertiente wilsonista) en mayo. Esta nueva versión difería de la original presentada por el Ejecutivo en marzo en cuanto a que no contaba con la eliminación del *habeas corpus*,[50] pero sí mantenía la expansión de la jurisdicción de la

49 *Marcha*. (17 de marzo de 1972). ¿Ley de seguridad o matanza legalizada?

50 Cuando en octubre el Ejecutivo volvió a solicitar la prórroga de la suspensión de garantías, el semanario expresó: «Lo que el Ejecutivo no pudo sacar por ley […] ahora la Asamblea General se lo regala

justicia militar. Este proyecto alternativo fue aprobado por la cámara baja a fines del mes de junio y a la semana siguiente recibió los votos necesarios en el Senado. Solamente lo reprobaron los legisladores frentistas argumentando la inconstitucionalidad de que los militares juzguen civiles.

Marcha expresó que el wilsonismo, por su parte, solamente se había dedicado a «buscar algunas podas y otros retoques», pero destacó que sus votos fueron fundamentales para la aprobación del proyecto.[51] A su vez, respecto al posicionamiento político de algunos grupos colorados y blancos el semanario sostenía que «la crisis y los intereses de minorías han llevado a sectores de esos partidos a tirar por la borda ciertos enfoques liberales y a identificar con el fantasma de turno a todos aquellos que buscan un camino para el país».[52] A esta misma actitud le atribuía el fracaso de la iniciativa del Frente Amplio de investigar en comisión las denuncias de torturas y el accionar «terrorista» de grupos paraestatales.[53]

Una vez promulgada la Ley de Seguridad del Estado y del Orden Interno, el gobierno se abocó a un nuevo proyecto jurídico autoritario para intentar sanear lo que entendía era uno de los focos de la subversión: la educación.[54] En el mes de octubre, el presidente y su ministro de Educación, Julio María Sanguinetti, enviaron al Parlamento, con carácter de «urgente consideración», un proyecto de ley de educación. *Marcha* lo

---

por vía de anuencia» (*Marcha*. [6 de octubre de 1972]. La prórroga que unos votan y otros sufren). Cabe destacar que en esa oportunidad la bancada wilsonista no dio sus votos, pero la anuencia fue aprobada de igual forma.

51 *Marcha*. (30 de junio de 1972). Los partidos y la ley de seguridad.

52 *Marcha*. (10 de marzo de 1972). Fuego en la asamblea.

53 Cuando finalmente se pudo formar, luego de tres meses, la comisión en el Senado, su funcionamiento fue magro: «A puertas cerradas, sin taquígrafos y con apenas un funcionario» (*Marcha*. [9 de junio de 1972]. Tablero político).

54 Durante el año se sucedieron atentados contra docentes de secundaria y universitarios, así como los ataques a distintos centros de enseñanza. Particularmente, en agosto se orquestó «una ofensiva coordinada y se incrementó la magnitud de la violencia» contra los liceos de Montevideo (*Marcha*. [18 de agosto de 1972]. Secundaria en la mira del fascismo). En pocos días fueron atacados los liceos Bauzá, Zorrilla, Rodó, Dámaso, Varela, Miranda, y los liceos n.º 26, n.º 9 y n.º 8. En este último fue asesinado de un disparo un estudiante.

criticó duramente desde un principio —incluso cuando era un rumor y no había sido enviado al cuerpo legislativo— y le dedicó numerosas notas en sus ediciones de los últimos meses del año, para las cuales invitó a opinar a reconocidas personalidades vinculadas a la enseñanza.[55]

Una vez presentado el texto al cuerpo legislativo y a la sociedad por cadena nacional de radio y televisión, el semanario de Quijano criticó no solamente el contenido de la norma, sino la forma de abordar el tema y lo inadecuado del momento de su planteo: «Como si la encrucijada de problemas no planteara excesivas dificultades y riesgos, el Poder Ejecutivo suma un nuevo motivo de conflictos […], sin consultas previas».[56] La solicitud de trámite urgente también fue cuestionada, puesto que le asignaba «un trámite parlamentario abreviado y preferencial».

Se anunció que sería creado un Consejo Nacional de Educación de cinco miembros designados por el presidente y el ministro. Para *Marcha*, esto convertiría a la educación en «un ente autónomo» que no escaparía a «los vicios y deficiencias que aquejan a toda nuestra administración pública». La nota culmina rechazando la pérdida de autonomía que sufriría la enseñanza a causa de la «subordinación lisa y llana del sistema educativo» al mismo sistema político que generó un «régimen de terror».[57] Finalmente, pese a la recepción de las objeciones de los profesionales en la materia y a las multitudinarias movilizaciones en rechazo del proyecto, este fue aprobado en Diputados a mediados de noviembre y recibió la sanción completa en el Senado durante los primeros días del año siguiente.

---

55 Entre otros, criticaron el proyecto en las páginas del semanario Óscar Maggiolo (rector de la Udelar), Eugenio Petit Muñoz, Roque Faraone y Víctor Brindisi (presidente de la Federación Uruguaya de Magisterio [FUM]) (*Marcha*. [22 de setiembre de 1972]. ¿Control político de la enseñanza?).

56 *Marcha*. (13 de octubre de 1972). Bajo el manto de la «ley de educación».

57 *Marcha*. (13 de octubre de 1972). Bajo el manto de la «ley de educación».

Para cerrar el año en términos de arquitectura jurídica represiva, el gobierno comenzó a plantear la posibilidad de enviar al Parlamento dos nuevos proyectos: uno de reglamentación sindical y otro de «estado peligroso». *Marcha* se hizo eco de los rumores, pero durante 1972 no pasaron de ser tales.

El ascenso de los militares: «¿Quién manda en este país?»[58]

Desde que el entonces presidente Pacheco decretó que los mandos militares se encargasen de la «lucha antisubversiva» en setiembre de 1971, comenzó un proceso de autonomización política por parte de las FFAA que culminó con el golpe de Estado y la instauración de la dictadura civil-militar en 1973. Entre la orden de seguridad n.º 1 —que, de forma sintética, establecía tres etapas en el accionar contra el «enemigo interno»: 1) asegurar el normal desarrollo de las elecciones nacionales de fin de año, 2) derrotar militarmente a la subversión y 3) elaborar planes de desarrollo nacional—, emitida con carácter de secreto en setiembre del 71 por los mandos castrenses,[59] y los hechos de febrero y junio de 1973, que suelen ser considerados como el proceso del golpe, se sucedió una serie de movimientos políticos trascendentes para el ascenso de las FFAA, cada vez con mayor grado de autonomía y de sublevación ante el poder político, hacia la administración del Estado. 1972 fue, así, un punto de inflexión trascendental en el proceso de autonomización de los militares.

Tempranamente, en el mes de abril, el Poder Ejecutivo debía renovar todas las jefaturas departamentales de Policía del interior del país, movimiento ante el cual la Unión Nacional Reeleccionista le solicitó colocar en dichos cargos a dirigentes colorados para contrarrestar el peso político

58 Así tituló *Marcha* su edición del 20 de octubre de 1972, el punto más álgido del proceso de autonomización militar.

59 Junta de Comandantes en Jefe. (1978). *El proceso político. Las fuerzas armadas al pueblo oriental* (Vol. 2). Fuerzas Armadas Uruguayas.

de los 12 gobiernos departamentales adquiridos por el Partido Nacional. A su vez, los «blancos acuerdistas» también reclamaban algunas de esas jefaturas como parte del acuerdo político que por entonces buscaban cerrar con el gobierno. Sin embargo, Bordaberry optó por colocar en 17 de las 18 jefaturas a oficiales superiores del ejército, fundamentalmente a coroneles.[60] Este movimiento, aunque significó un primer acercamiento entre Bordaberry y los mandos militares, no alertó al ambiente político.

Con la vigencia del estado de guerra interna primero y de la Ley de Seguridad del Estado y del Orden Interno después, las FFAA funcionaron con alto grado de autonomía en términos militares, pero el proceso de autonomización fue también acompañado por gestos políticos. Así, en pleno enfrentamiento militar entre las FFAA y la guerrilla tupamara, el senador frentista Michelini denunció en julio que estaban desarrollándose conversaciones entre algunos mandos militares y los jefes guerrilleros para lograr una tregua, principalmente en el Batallón de Infantería n.º 1, ubicado en el barrio montevideano de Buceo.[61]

Esto fue desmentido en el momento por los mandos castrenses, pero Michelini volvió a insistir en el Senado con que las conversaciones se habían llevado a cabo. Si bien en el momento *Marcha* no opinó al respecto y se limitó a replicar los comunicados de las FFAA y los discursos de Michelini en el Senado, tiempo después se supo que lo denunciado por el senador frentista había acontecido, confirmado incluso por el propio Bordaberry (Lessa, 1996). En paralelo al gobierno, el general Gregorio Álvarez (jefe del Estado Mayor Conjunto de las Fuerzas Armadas), el coronel Ramón Trabal (jefe de Inteligencia Militar) y el general Esteban Cristi (jefe de la Región Militar n.º 1) negociaron con los líderes de la guerrilla una posible rendición a cambio de que los militares ocuparan lugares centrales en el

60 *Marcha*. (28 de abril de 1972). Tablero político.

61 *Marcha*. (4 de agosto de 1972). Parlamento y ejército.

gobierno y tomaran medidas sociales y económicas compartidas por los tupamaros. Las negociaciones fracasaron una vez que Bordaberry tomó conocimiento de ellas y ordenó su finalización.

Otro signo de la autonomización militar con alto grado de insubordinación se manifestó en el incumplimiento de la orden de liberar a cuatro médicos detenidos en el Batallón n.º 6 de Caballería. Allí estuvieron detenidos y fueron torturados por varias semanas los doctores Francisco Isern, Washington Zapata, Carlos Benavidez y Luis Díaz, y pese a que el juez militar de turno ordenó su liberación, los médicos fueron conducidos nuevamente a la unidad militar, donde volvieron a ser torturados.[62] Este episodio generó una crisis importante en el gobierno: las órdenes iban de arriba abajo y rebotaban sin seguir una línea jerárquica sólida. Según el relato de *Marcha*,

> la determinación ministerial había seguido la siguiente trayectoria: el ministro la transmitió al comandante en jefe del Ejército (general Gravina), este al jefe de la Región n.º 1 (general Cristi), este al comandante del 6.º de caballería (teniente coronel Goldaracena), este al oficial de guardia, quien informó la decisión de los oficiales de no acatar.[63]

La crisis se resolvió con una reunión en Suárez, a fines de octubre, entre el presidente Bordaberry y los altos mandos del Ejército, reunión a la cual no se le permitió el ingreso al ministro de Defensa. El resultado fue la aceptación por parte del presidente de ocho puntos planteados por los mandos castrenses, entre los que se incluían la permanencia en prisión de los médicos detenidos, la absoluta independencia de los militares para la represión de los ilícitos económicos y la inamovilidad de los altos mandos de las FFAA. Por su parte, el ministro de Defensa Augusto Legnani renunció a la cartera al perder de hecho su autoridad cuando, una vez

62 *Marcha*. (20 de octubre de 1972). El río sigue revuelto.

63 *Marcha*. (27 de octubre de 1972). El poder detrás del trono.

que definió la destitución del coronel Trabal de la jefatura del Servicio de Información de Defensa, este no la aceptó y se mantuvo en el cargo.

Los ilícitos económicos fueron otro factor de la escalada militar. En agosto, el semanario daba cuenta de una asamblea del Club Naval que «definió seis formas de subversión» diferenciando básicamente entre la subversión armada y la subversión económica.[64] Con el aval presidencial para investigar y reprimir este tipo de delitos y la creación de la Comisión de Represión de Ilícitos Económicos, las FFAA detuvieron a distintas personalidades de renombre en el ámbito empresarial y político, entre las que se destacan Jorge Peirano Facio, Eduardo Sanguinetti, Jorge Bordaberry y Jorge Batlle (Demasi, 1996; Jalabert D'Amado *et al.*, 2022). La detención de Batlle generó un conflicto particular, puesto que se trataba del líder del principal sector aliado al gobierno, cuyos ministros (Sanguinetti en Educación, Forteza en Economía y Pintos Risso en Obras Públicas) renunciaron al conocerse la noticia.

Mientras el ministro de Educación renunciante, Sanguinetti, seguía defendiendo su proyecto de ley de educación por cadena de radio y televisión, volvía a su banca de diputado para interpelar al recién asumido ministro de Defensa Armando Malet atribuyendo motivos políticos a la detención del líder de Unidad y Reforma y señalando como responsable del episodio al general Esteban Cristi. Finalmente, Jorge Batlle fue liberado el 17 de noviembre bajo régimen de libertad provisional al mismo tiempo que el Ejecutivo promulgaba la ley de delitos económicos (ley n.º 14.905), institucionalizando así la comisión creada.

El último envión de los militares en el año fue la arremetida contra el senador Wilson Ferreira Aldunate luego de que este difundiera ante la prensa una orden militar secreta por la cual se autorizaba a buques de bandera argentina a pescar en aguas jurisdiccionales uruguayas. El

64 *Marcha*. (11 de agosto de 1972). Las seis formas de la subversión.

juez militar de cuarto turno solicitó el desafuero del senador,[65] como ya lo había dispuesto en otra instancia la justicia militar para el diputado frentista Ferrer.[66] El desafuero del senador nacionalista, a diferencia de lo ocurrido con el destituido y procesado diputado frentista, quedó finalmente sin efecto.

Marcha siguió a lo largo del año, con cautelosa ocupación, la avanzada castrense, y en reiteradas ediciones afirmó la necesidad de fortalecer el poder civil frente al militar. Cuando sucedió el episodio de los médicos detenidos, el semanario afirmó que el hecho significó «la afirmación de un nuevo poder», al tiempo que destacó que «el crecimiento del poder militar […] frente al poder civil surgió de un proceso» y cargó responsabilidades en los parlamentarios que fueron otorgándole poder a las FFAA al «no analizar los hechos para buscarle soluciones» y encarar «la guerra como una simple sucesión de operativos militares».[67] Finalmente, al terminar octubre sostenía:

> De lo que se trata, pura y simplemente, es de que el poder militar no sustituya al poder civil […] y no debemos caer en el trágico error de solazarnos cuando la máquina empieza a devorar a quienes la pusieron en marcha y en el no menos trágico error de creer que los enemigos de nuestros enemigos, por el solo hecho de serlo, lavan sus culpas y son nuestros amigos.[68]

A modo de cierre: «El país va camino a dejar de ser un país»[69]

La aguda crisis económica que el país ya arrastraba se profundizó durante el año, acompañada de extremos niveles de «violencia terrorista» y la consecuente polarización política. La legislación represiva incrementó el

65 *Marcha*. (24 de noviembre de 1972). En nuestro río mandan otros.

66 *Marcha*. (11 de agosto de 1972). El desafuero del diputado Ferrer.

67 *Marcha*. (20 de octubre de 1972). El río sigue revuelto.

68 *Marcha*. (27 de octubre de 1972). Confusiones peligrosas.

69 *Marcha*. (25 de mayo de 1972). El garrote y la sonrisa.

autoritarismo del gobierno, mientras que el proceso de creciente autonomía militar caracterizó la dinámica de aquel período. En una mirada retrospectiva, 1972 no solo fue la antesala del golpe, sino también el año en que se incubaron tensiones y dinámicas que siguen interpelando nuestra comprensión de aquel quiebre histórico.

En ese marco, lejos de limitarse a una mera narración de los acontecimientos, las páginas del semanario *Marcha* ofrecieron una lectura crítica del proceso de degradación democrática y radicalización de la violencia política que contextualizó estas dinámicas en una crisis estructural del sistema político nacional. Imbricando los aspectos políticos con los económicos y sociales, el periódico dirigido por Quijano denunció enfáticamente el autoritarismo incipiente y la extrema violencia política mostrándose siempre como «un defensor indeclinable e insobornable de las libertades, públicas e individuales» (Alfaro, 1984, p. 63). Ante el avance de lo que catalogaría como «la era militar», la prédica de *Marcha* significó un espacio de resistencia cultural-intelectual que no solamente documentó el clima de época, sino que se posicionó ante él.

Referencias

Fuentes

Chifflet, G. (22 de diciembre de 1972). El año de la furia. *Marcha*.

Junta de Comandantes en Jefe. (1978). *El proceso político. Las fuerzas armadas al pueblo oriental* (Vol. 2). Fuerzas Armadas Uruguayas.

Marcha. (7 de enero de 1972). El retorno de los brujos.

Marcha. (7 de enero de 1972). Especular es ganar.

Marcha. (14 de enero de 1972). La elección y sus sombras.

Marcha. (21 de enero de 1972). Informe sobre presos políticos.

Marcha. (11 de febrero de 1972). La carne y la rosca.
Marcha. (3 de marzo de 1972). A la paz por la justicia.
Marcha. (3 de marzo de 1972). El régimen continúa.
Marcha. (10 de marzo de 1972). Crueldad y cambio de imagen.
Marcha. (10 de marzo de 1972). Fuego en la asamblea.
Marcha. (17 de marzo de 1972). Balance necesario.
Marcha. (17 de marzo de 1972). ¿Ley de seguridad o matanza legalizada?
Marcha. (24 de marzo de 1972). Paso de los Toros. Torturas en dependencias del Ejército.
Marcha. (7 de abril de 1972). Abolición de COPRIN.
Marcha. (7 de abril de 1972). Carne y abstinencia.
Marcha. (7 de abril de 1972). La subversión permitida.
Marcha. (7 de abril de 1972). Las raíces del desequilibrio.
Marcha. (7 de abril de 1972). Que pague la oligarquía.
Marcha. (14 de abril de 1972). Introducción a la violencia buena.
Marcha. (14 de abril de 1972). No es chiste.
Marcha. (14 de abril de 1972). Venia contra venia, puesto contra puesto.
Marcha. (21 de abril de 1972). El régimen va a la guerra.
Marcha. (21 de abril de 1972). Otras formas de la violencia.
Marcha. (28 de abril de 1972). Tablero político.
Marcha. (13 de mayo de 1972). Frutos de una política.
Marcha. (16 de mayo de 1972). La batalla por la paz.
Marcha. (25 de mayo de 1972). El garrote y la sonrisa.
Marcha. (2 de junio de 1972). No es chiste.
Marcha. (9 de junio de 1972). Tablero político.
Marcha. (16 de junio de 1972). Acuerdo, metas y opinión extranjera.
Marcha. (23 de junio de 1972). La dificultad de comer.
Marcha. (23 de junio de 1972). La muerte de Pascasio R. Báez.
Marcha. (30 de junio de 1972). Los partidos y la ley de seguridad.

Marcha. (30 de junio de 1972). No es chiste.

Marcha. (30 de junio de 1972). Pacto chico.

Marcha. (30 de junio de 1972). Uruguay, no cuentes con ellos.

Marcha. (28 de julio de 1972). Una vez más.

Marcha. (4 de agosto de 1972). La protesta de la clase media.

Marcha. (4 de agosto de 1972). Parlamento y ejército.

Marcha. (11 de agosto de 1972). El desafuero del diputado Ferrer.

Marcha. (11 de agosto de 1972). Las seis formas de la subversión.

Marcha. (18 de agosto de 1972). Secundaria en la mira del fascismo.

Marcha. (22 de setiembre de 1972). ¿Control político de la enseñanza?

Marcha. (6 de octubre de 1972). La prórroga que unos votan y otros sufren.

Marcha. (13 de octubre de 1972). Bajo el manto de la «ley de educación».

Marcha. (20 de octubre de 1972). El río sigue revuelto.

Marcha. (20 de octubre de 1972). ¿Quién manda en este país?

Marcha. (27 de octubre de 1972). Confusiones peligrosas.

Marcha. (27 de octubre de 1972). El poder detrás del trono.

Marcha. (24 de noviembre de 1972). En nuestro río mandan otros.

Bibliografía

Alfaro, H. R. (1984). *Navegar es necesario: Quijano y el semanario «Marcha»*. Ediciones de la Banda Oriental.

Corbo, D. J. (2009). *Cómo hacer presidente a un candidato sin votos: las elecciones protestadas de 1971 y la operación reeleccionista*. Planeta.

Correa Morales, J. (2018). *Lo hicimos ayer, hoy y lo seguiremos haciendo: autoritarismo civil militar en dictadura. Durazno, 1973-1980*. Fin de Siglo.

De Sierra, C. (1990). El semanario *Marcha*: una conciencia de la fragilidad nacional en un contexto internacional amenazante (Uruguay, 1939). *América: Cahiers du CRICCAL*, (4-5), 333-346. https://www.persee.fr/doc/ameri_0982-9237_1990_num_4_1_995

Demasi, C. (1996). La caída de la democracia. Cronología comparada de la historia reciente del Uruguay (1967-1973). CEIU, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Jalabert D'Amado, L., López Mazz, J., & Merklen, D. (2022). *La dictadura desde Francia*. Del Berretín.

Lessa, A. (1996). *Estado de guerra: de la gestación del golpe del 73 a la caída de Bordaberry*. Fin de Siglo.

Tensiones entre las expectativas académicas y las prácticas de lectura y escritura en el Profesorado de Historia

Magdalena Crosa Balestra[1]
Alma Domínguez Scotto[2]
Aracely Fernández Conze[3]

Resumen

Esta investigación, desarrollada por el Grupo de Investigación, Extensión y Estudio de la Lectura y la Escritura en Historia (GIEELEH), analiza las prácticas y representaciones de la lectura y escritura en la formación docente en Historia del Instituto de Profesores Artigas (IPA). A partir de encuestas a profesores y entrevistas a estudiantes realizadas en el período 2021-2022 y actualizadas en 2025, se identifican tensiones entre las expectativas académicas y lo que ocurre en las prácticas. Los docentes suelen dar por supuestas las competencias lectoras y escritoras y privilegian estrategias de lectura y escritura únicas. Los estudiantes narran trayectorias marcadas por esfuerzos individuales y apoyos informales en un contexto atravesado por consumos culturales emergentes. Este fenómeno plantea desafíos para el desarrollo de la lectura crítica y la escritura disciplinar. Este artículo retoma aportes de Carlino (2005, 2013),

1 Magdalena Crosa Balestra es profesora de Historia en enseñanza media egresada del Instituto de Profesores Artigas (IPA). Cuenta con un posgrado en Dificultades del Aprendizaje por la Universidad Católica del Uruguay (UCU) y con un diploma en Didáctica para la Enseñanza Media, opción Historia. Además, es magíster en Educación, Sociedad y Política por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso). Actualmente se desempeña como profesora de Didáctica de la Historia en el IPA y es integrante del Grupo de Investigación, Extensión y Estudio de la Lectura y la Escritura en Historia (GIEELEH).

2 Alma Domínguez Scotto es profesora de Historia egresada del IPA. Cuenta con un posgrado en Dificultades del Aprendizaje por la UCU y es egresada de la Escuela de Psicopedagogía de Alicia Fernández (Buenos Aires, Argentina). Además, es magíster en Educación Popular por la Multiversidad Franciscana de América Latina (MFAL), magíster en Enseñanza Universitaria por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (FHCE, Udelar) y doctoranda en Educación por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Actualmente se desempeña como docente efectiva en la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) y como profesora adscriptora. Además, es docente efectiva en la especialidad Teoría y Metodología de la Historia, así como en Historia de la Educación en el Consejo de Formación en Educación (CFE), y es profesora de las unidades curriculares del mismo nombre en el IPA. Es directora del GIEELEH.

3 Aracely Fernández Conze es profesora de Historia egresada del IPA. Cuenta con un posgrado en Dificultades de Aprendizaje por la UCU y con un máster en Historia Rioplatense por FHCE, Udelar. Desde el 2015 a la fecha se especializó en Gestión de Centros Educativos con énfasis en Gestión de la Transformación Curricular, período durante el cual estudió en diversas instituciones. Actualmente se desempeña como profesora adscriptora y de Didáctica en el IPA y como docente en enseñanza secundaria. Es integrante del GIEELEH.

DOI: 10.56149/3046-420x.2025.01.11

Aisenberg (2013), Cassany (2006), Lizarriturri (2011) y Gabbiani y Orlando (2016) para una enseñanza explícita y situada que articule estrategias de lectura, escritura y pensamiento histórico. Los talleres del GIEELEH en el IPA operan como laboratorios de investigación y experimentación didáctica, esenciales para formar docentes capaces de habitar críticamente el mundo digital y sostener el rigor historiográfico.

Palabras clave: lectura – escritura – formación docente – historia – GIEELEH

Tensions between Academic Expectations and the Practices of Reading and Writing in History Teacher Education

by Magdalena Crosa Balestra, Alma Domínguez Scotto & Aracely Fernández Conze

Abstract

This study, carried out by the Grupo de Investigación, Extensión y Estudio de la Lectura y la Escritura en Historia (GIEELEH, "Research, Outreach, and Study Group on Reading and Writing in History"), examines the practices and representations of reading and writing in History Teacher Education at the Instituto de Profesores Artigas (IPA). Based on surveys with instructors and interviews with students conducted between 2021 and 2022 and updated in 2025, the research identifies tensions between academic expectations and actual practices. Faculty members often take students' reading and writing competences for granted, privileging only one type of both. Students, in turn, describe trajectories marked by individual effort and informal support. This dynamic poses challenges for the development of critical reading and disciplinary writing. This article reinvolves the work of Carlino (2005, 2013), Aisenberg (2013), Cassany (2006), Lizarriturri (2011), and Gabbiani & Orlando (2016) to argue for explicit, situated teaching integrating reading, writing, and historical thinking. GIEELEH workshops at the IPA work as research and didactic laboratories, essential for training teachers to critically navigate the digital world while maintaining historiographical rigor.

Keywords: reading – writing – teacher education – history – GIEELEH

Introducción

Esta investigación propone indagar cómo se conciben, enseñan y aprenden las prácticas de lectura y escritura en el campo de la historia en la formación docente. El foco está puesto tanto en las representaciones y estrategias de los docentes como en las trayectorias y apropiaciones que construyen los estudiantes del profesorado. En este marco, se analizan las tensiones, dificultades y transformaciones que atraviesan estas prácticas en la formación académica y profesional de futuros profesores de Historia en el Instituto de Profesores Artigas (IPA). Este trabajo constituye un producto intelectual del Grupo de Investigación, Extensión y Estudio de la Lectura y la Escritura en Historia (GIEELEH), conformado en el año 2020.

Metodología

Durante los años 2021 y 2022, en el contexto particular de la pandemia por covid-19, se realizó en el IPA un trabajo de campo virtual que incluyó encuestas a docentes y entrevistas a estudiantes. En ambos casos se garantizó el anonimato y el resguardo de los datos ofrecidos. El enfoque metodológico adoptado fue de métodos mixtos concurrentes (cualitativo-cuantitativo): con el fin de obtener una comprensión más amplia y profunda del objeto de estudio, se integraron en un mismo momento el relevamiento de encuestas y entrevistas.[4]

La encuesta a docentes fue realizada a través de Google Forms; creímos que este era el formato más conveniente por las dinámicas que impone el multiempleo y porque ofrece la oportunidad de que cada uno conteste en su horario disponible. Ello supone que los resultados reflejan principalmente

4 Para el relevamiento de datos se contó con la participación de las profesoras Silvana Pera y Soledad Redes.

las percepciones de quienes tenían mayor motivación, interés o disponibilidad para participar, lo cual limita la generalización de los hallazgos.

Respondieron voluntariamente 11 profesores de las asignaturas específicas de la especialidad Historia, de todos los tramos de la formación académica pertenecientes al Plan 2008 y de los diferentes turnos. Respondieron, de primer año, docentes de Historia del Arte y de Historia Americana; de segundo año, docentes de Didáctica; de tercer año, un docente de Didáctica y otro de Historia del Uruguay 1830-1930; finalmente, de cuarto año, profesores de Didáctica, de Historia Americana y de Historia del Uruguay de 1930 a Nuestros Días.

Este panorama muestra que las 11 respuestas provienen de un abanico amplio de asignaturas, lo cual otorga diversidad al corpus recogido. Sin embargo, también evidencia que, frente al universo total de docentes de asignaturas específicas, la participación resultó acotada y un número importante de profesores no respondieron la encuesta. Este hecho introduce una limitación significativa, pues implica que los resultados deben leerse como una aproximación parcial marcada además por un sesgo de autoselección, ya que solo se expresaron quienes tuvieron la voluntad de hacerlo.

El cuestionario dirigido a docentes se estructuró alrededor de tres dimensiones: el contexto docente, las prácticas de lectura y las prácticas de escritura. Incluyó preguntas sobre el nivel y los turnos en los que dictaban clase, sus percepciones respecto a la lectura y la escritura de sus estudiantes y los materiales y criterios de selección de textos, así como las oportunidades, frecuencia y calidad de las producciones escritas de sus estudiantes. El diseño permitió recabar tanto datos cuantitativos como apreciaciones cualitativas sobre las prácticas letradas en el Profesorado de Historia.

La entrevista semiestructurada aplicada a estudiantes abarcó datos personales, su autopercepción como lectores y escritores, su trayectoria

en el IPA, la materialidad de los soportes de lectura y escritura, sus experiencias de comprensión y producción disciplinar, y una reflexión sobre su identidad futura como profesores de Historia.

En el caso de las entrevistas, estas permitieron relevar percepciones y experiencias concretas vinculadas con la lectura y la escritura de la historia. Se realizaron con autorización previa y resguardo del anonimato, tuvieron una duración aproximada de veinte minutos y fueron transcritas ya fuera de manera textual o mediante la técnica del barrido para, posteriormente, ser sometidas a un proceso sistemático de análisis cualitativo.

En este proceso, los entrevistados se transformaron en informantes. Para esta investigación, su identificación consiste en la letra *I*, de *informante*, un número asignado según el orden de realización de las entrevistas, un guion y, finalmente, la edad del informante; por ejemplo, *I2-24*. Esta etapa incluyó la lectura reiterada de los testimonios y el cotejo de datos para identificar líneas de convergencia y divergencia, lo que permitió afinar las categorías y establecer relaciones interpretativas, siempre considerando el sesgo del propio investigador, inmerso en el campo que investiga.

Resultados de la investigación

Para comprender los alcances de los resultados, es necesario situarlos en el marco institucional y curricular en el que se desarrollan las prácticas de formación docente. El Plan 2008 del Profesorado de Educación Media, opción Historia, del IPA combina en cuatro años asignaturas específicas y pedagógicas con prácticas docentes; las unidades curriculares son dictadas en los tres turnos.

La muestra seleccionada para el presente análisis estuvo conformada exclusivamente por estudiantes que no habían cursado estudios previos en otras instituciones de educación terciaria o universitaria. Este criterio

respondió a la intención de focalizar el relevamiento en ingresantes del Profesorado de Historia con el fin de identificar con mayor precisión las prácticas, los saberes y las representaciones que traen consigo al momento de su ingreso. Al restringir la muestra a este perfil, se buscó evitar que las respuestas y percepciones estuvieran condicionadas por experiencias académicas previas. Esta delimitación, además, habilita la construcción de un diagnóstico que puede servir como línea base para el seguimiento del trayecto de formación profesional de los estudiantes.

A este corpus de encuestas a docentes y de entrevistas a estudiantes se agregó el relevamiento de los estudiantes que ingresaron al Profesorado de Historia en 2025. A través de un formulario de Google se registraron un total de 40 respuestas voluntarias. En esta instancia, se rastrearon nuevas formas de acceso al conocimiento y de comprensión de la producción historiográfica. Se detectó el uso de plataformas digitales (como TikTok, YouTube e Instagram), así como el consumo de contenido histórico generado por creadores e *influencers* —entre los que se incluyen desde divulgadores hasta historiadores profesionales—, como formas de estudiar la disciplina.

En este escenario, se hace necesario revisar los marcos teóricos que permiten comprender la lectura y la escritura como prácticas sociales, históricas y epistémicas. Para ello, se toman los aportes de Carlino (2005, 2013), Aisenberg (2013) y Cassany (2006), quienes cuestionan la idea de que estas habilidades se adquieren de manera previa o natural y proponen abordarlas como objetos de enseñanza en todos los niveles educativos. Asimismo, las investigaciones del equipo de Gabbiani y Orlando (2016) aportan un marco teórico para analizar el lenguaje desde la disciplina, necesario en la formación de la comunidad académica del futuro profesional. Se incorpora también la perspectiva de Lizarriturri (2011), quien plantea un enfoque metacognitivo.

Esta investigación, entonces, no solo busca describir las prácticas actuales, sino también problematizar los supuestos didácticos que las sustentan y contribuir a la construcción de propuestas que integren críticamente las nuevas formas culturales de aprender en el campo disciplinar específico de la historia.

Perspectiva de los docentes: experiencias y marcos conceptuales

Las respuestas docentes a la encuesta revelan una lectura condicionada por las actividades de evaluación. Los estudiantes leen principalmente para cumplir con tareas o rendir exámenes. Esta situación coincide con lo que Carlino (2005) denomina una «lectura instrumental», es decir, orientada a aprobar más que a comprender o dialogar con el saber. No se percibe una enseñanza sistemática de estrategias lectoras ni una reflexión sobre los modos de leer en la disciplina, lo cual empobrece el vínculo entre los estudiantes y los textos.

En su trabajo sobre niveles de lectura, Aisenberg (2013) distingue entre lectura literal, lectura inferencial y lectura crítica. Los docentes encuestados no refieren a propuestas relacionadas con prácticas que contribuyan a la transición de una lectura literal a una lectura inferencial o crítica, necesaria para el trabajo historiográfico.

Cassany (2006) advierte sobre los «malentendidos» en torno a la lectura académica: se la considera una habilidad previa, ya adquirida, y, por tanto, se omite su enseñanza. Este presupuesto aparece también en las respuestas docentes: se espera que los estudiantes ya «sepan leer» sin que ello implique enseñar cómo se hace en el marco de la disciplina.

Entre los docentes encuestados, la escritura, a diferencia de la lectura, aparece más integrada a trabajos prácticos, proyectos, informes, a evaluaciones e incluso a autoevaluaciones. Esta presencia activa contrasta con

la de la lectura, que es más pasiva y esporádica. Sin embargo, al igual que sucede con la lectura, la escritura tampoco se enseña de manera sistemática.

Entendiendo que cada campo del saber tiene formas particulares de construir conocimiento, Carlino (2013) insiste en la necesidad de enseñar a escribir en las disciplinas. Si bien en las respuestas docentes se habla de la elaboración de guías y la devolución de textos, no se observa una preocupación sostenida por trabajar los géneros propios de la historia, como el ensayo argumentativo, el análisis de fuentes o la monografía. La escritura aparece, muchas veces, como técnica, y no como herramienta de pensamiento.

Aisenberg (2013) aporta el concepto de «nivel de escritura esperada» versus «nivel de escritura real»: los docentes suelen exigir la escritura de textos complejos sin haber enseñado cómo lograrla. Algunas respuestas refieren a la frustración frente a textos incoherentes, desordenados o escasos, pero no asocian estos problemas con la falta de enseñanza previa. En consonancia con lo expresado, Orlando y Gabbiani (2016) señalan: «Por *prácticas letradas* se alude a los comportamientos y conceptualizaciones social y culturalmente compartidos que dan sentido a los usos de leer y escribir en diferentes situaciones» (p. 11).

Las apreciaciones de algunos docentes revelan que sus estudiantes «leen bastante, aunque no cubren los textos indicados», mientras que otros sostienen que «no leen lo suficiente, no cubren la bibliografía». Esta variabilidad parece estar vinculada a concepciones del saber por parte de los docentes que varían. Además de la percepción docente, la diversidad de los planes de estudio (2008 y 2023), que difieren en la cantidad de horas de clase, las exigencias del docente, los tiempos de los estudiantes y lo escolarizante del sistema, configura nuevos obstáculos.

Para los docentes, la lectura es reconocida como una práctica necesaria, aunque no siempre efectiva ni suficiente. Muchos expresan preocupación

por el escaso hábito lector: «no leen lo suficiente», «leen solo lo que se les indica», etcétera. Se trata, entonces, de una práctica más exigida a los estudiantes que apropiada por ellos.

Respecto a los materiales, predominan los capítulos de libros de historia, los artículos académicos y los manuales, aunque también se menciona el uso de páginas web como fuente principal en algunos casos. La lectura se da por supuesta, sin que se disponga de demasiados recursos: no se mencionan guías, rúbricas ni estrategias para leer con propósito.

Los docentes manifiestan que la selección de textos suele estar dirigida por ellos, aunque también se observa que los estudiantes los eligen en función de su extensión o del tema que se está trabajando, lo que marca una lógica de eficiencia o utilidad en la lectura más que de exploración disciplinar.

Algunos docentes indican que se escribe «en cada clase», pero, al pedir detalles, se refieren a la técnica de tomar apuntes, mientras que otros mencionan que es «una vez cada tanto». En cursos con carga didáctica o en proyectos, la escritura aparece como una actividad constante y transversal, especialmente en relación con la planificación, la reflexión y la evaluación.

Esta diversidad muestra que la escritura no siempre ocupa un lugar visible ni sistemático y que con frecuencia se encuentra subordinada a otros objetivos, como el control de lectura o el cierre de unidades. No obstante, aparece más integrada a las tareas y evaluaciones que la lectura, y se percibe de forma más positiva en cuanto a su frecuencia y utilidad. Algunas actividades implican procesos de reescritura, planificación y reflexión, lo que les confiere un alto potencial formativo. Como ejemplos se pueden mencionar los seminarios del Plan 2008 y el espacio de Didáctica, donde los estudiantes reescriben e integran la revisión de sus producciones.

La gran mayoría de los docentes señala que ofrece algún tipo de devolución sobre la escritura a sus estudiantes. En algunos casos, esta es sistemática («sí, siempre»), mientras que en otros se realiza «solo si amerita».

Los desencuentros entre docentes y estudiantes en torno a la lectura y la escritura en la formación superior se explican, en gran medida, por la persistencia de supuestos naturalizados. Tal como plantean Lea y Street (1999), escribir en la universidad no es una habilidad meramente técnica ni una operación neutra de transferencia de conocimientos, sino una práctica social y situada que responde a convenciones disciplinares específicas. En esa misma línea, Lillis (2001) advierte que mientras que el lenguaje de los estudiantes suele ser visibilizado como «problemático», el discurso disciplinar y pedagógico permanece «invisible», concebido como un dado incuestionable. Esta asimetría conduce a que muchas veces se espere de los estudiantes lo que nunca se les enseñó, cuestión que refuerza la brecha entre expectativas institucionales y posibilidades reales de aprendizaje.

Estos planteos encuentran resonancia en la investigación nacional. En Domínguez Scotto (2022) se muestra cómo en la formación docente uruguaya las tareas académicas se encuentran rodeadas de supuestos de profesores y estudiantes que terminan obstruyendo la resolución de la tarea y generando desencuentros. Tanto los docentes como los estudiantes naturalizan procesos de lectura y escritura, lo que deja sin problematizar los criterios de producción textual, los géneros involucrados y los marcos de referencia para evaluar la calidad de un escrito.

Frente a este panorama, resulta necesario «quebrantar la inocencia» de esos supuestos (Lea & Street, 1999) y avanzar hacia una explicitación de los modos de leer y escribir en historia. Aquí, la propuesta de Grossman (2024) ofrece un marco complementario: hacer visible lo invisible de la práctica

a través de pedagogías que representen, descompongan y aproximen las operaciones implicadas en la lectura y escritura disciplinar. Mientras que Lea y Street (1999) y Lillis (2001) develan los supuestos que traban el aprendizaje, Grossman (2024) aporta un horizonte didáctico para superarlos: diseñar situaciones en que los estudiantes puedan observar, ensayar y reflexionar sobre cómo se construyen los textos en la disciplina.

La escritura académica se convierte así en un terreno en el que el aprendizaje ocurre *a pesar* de las condiciones más que como resultado de un acompañamiento sistemático. Para revertir esta situación no alcanza con que la devolución docente se limite a la corrección puntual de errores o a la constatación de logros. Es necesario mostrar *cómo* se escribe en la disciplina, visibilizar las operaciones que están en juego y los razonamientos que las sostienen.

En este sentido, el *modelamiento* constituye una estrategia central. Como señala Grossman (2024), «el modelamiento requiere que las y los formadores seleccionen una práctica o una habilidad cognitiva compleja para luego descomponerla, representarla y marcar metacognitivamente el trabajo realizado» (cap. 3). Desde esta perspectiva, enseñar a escribir en historia implica algo más que asignar consignas: supone desarmar la práctica de escritura en sus componentes, mostrar cómo se organiza un argumento, de qué modo se introducen y se articulan las fuentes o cuáles son las decisiones que permiten dotar de coherencia y densidad conceptual a un texto académico.

Así, el modelamiento puede convertirse en un recurso poderoso para que los futuros profesores aprendan «cómo hacer accesible el pensamiento disciplinar a estudiantes de diferentes niveles educativos y cómo visibilizar decisiones pedagógicas que de otra manera serían invisibles» (Grossman y otros, 2024). Al observar al formador modelar su propio proceso de escritura, los estudiantes logran identificar no solo el producto final, sino también

la trama de operaciones que lo hacen posible: la selección de conceptos, los vínculos entre evidencias, la anticipación de un lector y la reformulación de pasajes, entre otros. Este acceso al taller interno de la escritura les permite reconocerse como sujetos en formación y, al mismo tiempo, proyectarse como futuros docentes capaces de guiar a otros en el mismo recorrido.

De este modo, la devolución docente deja de concebirse como un gesto periférico —corregir errores ortográficos, señalar incoherencias, subrayar repeticiones— y pasa a ser un espacio formativo integral. Lo que allí se enseña no es únicamente a «escribir mejor», sino a comprender la escritura como práctica epistémica, inseparable del pensamiento histórico y de las lógicas propias de la disciplina. La reescritura, en consecuencia, deja de ser una carga extra para convertirse en una oportunidad de conciencia crítica: un momento en que el estudiante reconstruye su texto al tiempo que reconstruye su modo de pensar y de habitar la historia.

Perspectiva estudiantil: experiencias y marcos conceptuales

Una de las categorizaciones más relevantes en el marco de la enseñanza de la lectura y la escritura disciplinar es la vinculada a la identidad y los perfiles de los estudiantes. Saber quiénes son (Carlino, como se cita en Unipe: Universidad Pedagógica Nacional, 2025) los estudiantes de formación docente en historia implica un ejercicio de reconocimiento e identificación del estudiantado que constituye la materia prima del trabajo del profesor. Esto supone no solo describir, sino también interpretar a partir del capital cultural previo (Bourdieu, 2002), lo que permite conocer las trayectorias educativas, las experiencias letradas y las representaciones sobre el saber histórico de los estudiantes. Este conocimiento constituye una base desde la cual avanzar y permite considerar la selección bibliográfica y las estrategias de acompañamiento lector-escritor; así, habilita un

enfoque situado que condiciona las formas de aproximación a la lectura y la escritura en historia. Posibilita, pues, la orientación de las intervenciones pedagógicas de acuerdo con las necesidades del estudiantado.

Pero, además, saber quiénes son los estudiantes da cuenta de la futura comunidad letrada que conformarán los profesionales del Profesorado de Historia. Es decir, determinar quiénes son posibilita establecer un común denominador para la construcción del perfil del egresado y de la comunidad académica. En este sentido, retomamos a Gabbiani y Orlando (2016), quienes señalan:

> Esto implica que los estudiantes, además de acceder a los conocimientos propios de su área o disciplina, deben aprender a funcionar discursivamente como miembros de una comunidad disciplinaria y como profesionales. En su proceso de formación enfrentarán, además, prácticas de lectura y de escritura con fines de enseñanza y de aprendizaje (p. 27).

Creemos que entender esto es clave: es el hilo que sostiene y da sentido a todo el tejido pedagógico, pero muchas veces se nos escapa entre las manos como agua en un colador. Las clases transcurren, los contenidos avanzan y lo esencial —enseñar a leer y escribir disciplinariamente— se diluye. Introducir la enseñanza de la lectura y la escritura en la formación docente de historia debe concebirse como un proceso formativo gradual y situado, con vaivenes, a veces de ensayo y error, que permita a los estudiantes desarrollar progresivamente las estrategias necesarias para participar como miembros de la comunidad académica.

En este marco, la intervención docente deja de consistir en una simple corrección para convertirse en un andamiaje consciente que acompaña la apropiación de estrategias de lectura y escritura, la comprensión de convenciones discursivas y el desarrollo de una voz disciplinar propia. Así, caracterizar «quiénes son» (Carlino, como se cita en Unipe: Universidad Pedagógica Nacional, 2025) nuestros estudiantes no es solo un punto de

partida, sino que también permite delinear el camino que los llevará a integrarse en la comunidad letrada y profesional del campo de la historia.

Según Gabbiani y Orlando (2016),

> Weiser (1997) denomina *escritura académica* a los textos que cumplen con las características propias de la formación universitaria y los contrapone al *discurso académico* de la comunidad disciplinar. Este aprendizaje es gradual: comienza con el manejo de géneros formativos y, con el tiempo, avanza hacia géneros expertos (p. 27).

A continuación, se describen los perfiles seleccionados de estudiantes, organizados según su año de cursada y las características de su trayectoria lectora y escritora. Los nombres han sido sustituidos para preservar el anonimato, pero se mantienen la edad y el año de cursado como variables contextuales.

Como antecedente, la tesis de maestría defendida por Domínguez Scotto en 2019 (ver Domínguez Scotto, 2019) propuso perfiles que describen las competencias de lectura y escritura disciplinar que combinan la edad, el año de cursada y la formación previa de los individuos. Estos perfiles recogen prácticas declaradas (textos leídos o producidos, frecuencia y motivaciones) y actitudes y percepciones (placer, confianza o resistencia frente a la práctica letrada), así como competencias observadas (nivel de autonomía, manejo de géneros académicos y estrategias para leer y escribir textos académicos).

En dicho trabajo se presentan tres perfiles de estudiantes lectores-escritores (ELE): extranjero, peregrino y autóctono. En el contexto de la formación docente en historia, hemos identificado perfiles equivalentes: extranjeros, peregrinos y autóctonos, como figuras de un mapa en construcción, semejantes a las etapas del poblamiento y colonización de un territorio nuevo. No son categorías fijas, sino posiciones transitorias en el viaje hacia la pertenencia a la comunidad académica disciplinar.

Los extranjeros, como navegantes que desembarcan en un territorio desconocido, traen herramientas básicas y una mirada inicial, pero necesitan traductores pedagógicos que les ayuden a comprender la lengua, las costumbres y la lógica interna del lugar. En términos académicos, requieren un acompañamiento para descifrar las convenciones de lectura y escritura de la historia.

Los peregrinos son semejantes a quienes, tras recorrer diversos lugares, deciden asentarse. Reconocen las rutas, saben a quién preguntar y aprenden de quienes ya habitan el territorio. Sus textos muestran huellas de viaje. Se esfuerzan por producir textos legibles y valorados por los profesores e intentan avanzar hacia un dominio más profundo de la lectura y la escritura disciplinares.

Los autóctonos representan a quienes conocen de raíz el territorio. Se mueven con soltura, han interiorizado la lengua y los códigos, y quizás puedan guiar a otros recién llegados. Sus textos cumplen con las convenciones académicas, que utilizan para construir conocimiento nuevo, participar en debates historiográficos y aportar a la comunidad. Su mirada es crítica, su lectura abarca desde lo literal hasta lo inferencial y lo crítico, y su escritura es consciente del futuro lector.

Según Charlot (2008), el vínculo con el saber se configura como una relación con el tiempo en la que se entrecruzan la apropiación del mundo, la construcción de sí y la inscripción en una red de vínculos con otros. Este autor plantea que la relación con el saber es inseparable de tres dimensiones constitutivas: la relación con el mundo, entendida como el modo en que el sujeto se apropia de la realidad y se inscribe en una historia colectiva; la relación con uno mismo, que remite a la construcción de sí, a la trayectoria individual de aprendizaje y a la aventura personal que implica aprender, y la relación con los otros, es decir, la inscripción del aprender en una red simbólica y social que nunca se cierra ni se agota. Tales dimensiones se

despliegan en un tiempo no homogéneo, hecho de momentos, rupturas y continuidades que entrelazan pasado, presente y futuro.

Al poner estas categorías en diálogo con los perfiles identificados en la investigación, se observa que los extranjeros se sitúan en una relación con el saber marcada por la exterioridad: están en proceso de descubrir el mundo académico (relación con el mundo), requieren mediaciones pedagógicas intensas para incorporarse a la red de saberes (relación con los otros) y manifiestan fragilidad en la autopercepción de sí mismos como aprendientes capaces (relación consigo mismos). Los peregrinos, en cambio, aparecen en tránsito: ya han establecido una cierta apropiación del mundo académico (relación con el mundo), reconocen tanto avances como obstáculos en su trayectoria personal (relación consigo mismos) y valoran especialmente el acompañamiento de docentes y pares (relación con los otros), lo que muestra un vínculo activo con el saber, aunque todavía dependiente de mediaciones externas. Finalmente, los autóctonos encarnan con mayor solidez la triple relación: han incorporado los saberes disciplinares como parte de su identidad (relación con el mundo), confían en sus propias capacidades y estrategias (relación consigo mismos) y, en muchos casos, se encuentran en condiciones de guiar o apoyar a otros (relación con los otros).

La tipología de extranjeros, peregrinos y autóctonos puede pensarse, entonces, como una forma empírica de situarse en la relación con el saber según Charlot (2008). No se trata de posiciones estáticas, sino de configuraciones que van transformándose en el cruce de temporalidades —con sus avances, rupturas y aprendizajes— y en el marco de las condiciones sociales e institucionales de la formación docente. Como sostiene Charlot (2008),

> analizar la relación con el saber es estudiar al sujeto confrontado con la obligación de aprender en un mundo que comparte con otros: la relación con el saber es *relación con el mundo*, *relación consigo mismo*, *relación con otros*. Analizar la relación con

> el saber es analizar una relación *simbólica*, *activa* y *temporal*. Este análisis se refiere a la relación con el saber de un sujeto *singular* inscrito en un espacio *social* (p. 64).

En la muestra analizada, el 30 % corresponde al perfil extranjero, caracterizado por un desarrollo básico en prácticas lectoras y escritoras y la necesidad de ayuda para lograr una comprensión y producción significativas. Ejemplos de ello son I1-24 (primer año, dificultades con textos académicos complejos), I3-20 (primer año, necesita releer para comprender y reconoce haber leído poco) e I9-22 (segundo año, lee solo por obligación).

El 40 % pertenece al perfil peregrino, cuyos integrantes reconocen necesitar ayuda externa y se preocupan por la legibilidad de sus textos. Suelen ser lectores emocionales y biográficos, con preferencia por autobiografías, y vinculan la lectura al disfrute y la expansión léxica. Ejemplos de ello son I4-20 (primer año, conexión emocional con la lectura, poca experiencia académica), I5-19 (primer año, lector recreativo, requiere puentes entre lectura placentera y exigencia disciplinar), I7-23 (segundo año, con dislexia, valora los apoyos recibidos y relata una trayectoria de superación) e I8-18 (segundo año, lector recreativo y afectivo, con tensión frente a la lectura académica).

El 30 % restante corresponde al perfil autóctono, caracterizado por la conciencia del proceso que transitan, el reconocimiento de múltiples prácticas de lectura y escritura disciplinares y la capacidad de construir textos académicos sólidos. Ejemplos de ello son I2-24 (primer año, trayectoria escolar formal y continua), I6-21 (tercer año, pasó de «leer por compromiso» a integrar lectura académica y recreativa con motivación), I10-21 (tercer año, orientación disciplinar y mirada didáctica) e I11-23 (cuarto año, con manejo presumible de géneros expertos).

Estos datos permiten delinear lo que podríamos denominar *sensibilidad lectora*, entendida como un espacio que la psicopedagoga Alicia Fernández (2003) describe como el «entre»:

> El sujeto aprendiente se sitúa siempre en diversos «entres», pero a su vez los construye como lugares de producción y lugares transicionales […]. El «entre» que se construye entre el sujeto aprendiente y el sujeto enseñante es un espacio de producción de diferencias (p. 64).

En la formación docente de historia, este «entre» puede considerarse un umbral fecundo: un espacio-bisagra que antecede y sostiene procesos más complejos, donde se tejen las primeras tramas de la comunidad académica. Allí, en ese territorio compartido y en permanente construcción entre estudiantes y docentes, se gestan las condiciones para leer y escribir en la disciplina.

En el análisis de las prácticas de lectura y escritura en la formación docente resulta pertinente recuperar a Ricœur (1995). En *Tiempo y narración I*, el autor plantea que «la narración no solo refigura la acción, sino que también organiza la experiencia temporal en una trama que otorga sentido a lo vivido» (p. 114). Esta concepción permite comprender la escritura académica en historia no únicamente como un producto evaluativo, sino como una práctica constitutiva de las trayectorias formativas en tanto organiza pasado, presente y futuro en la construcción de una identidad narrativa. En este sentido, la noción ricœuriana dialoga con las categorías de Charlot (2008) sobre la relación con el saber y permite pensar que los perfiles de extranjeros, peregrinos y autóctonos no son posiciones fijas, sino itinerarios narrativos en permanente configuración.

Desde esta perspectiva, la escritura académica en historia puede entenderse más que como un producto evaluativo: es una práctica que organiza pasado, presente y futuro en la trayectoria formativa de los estudiantes. En la misma línea, Ricœur (1995) subraya: «La identidad personal se articula

como identidad narrativa: el relato asegura la continuidad del sí mismo a través de las variaciones y rupturas de la experiencia temporal» (p. 141).

Ambas ideas permiten comprender que los relatos producidos en las prácticas de lectura y escritura en historia no se limitan a la adquisición de competencias académicas; son también, para los estudiantes, modos de narrarse a sí mismos como futuros profesores. Así, la identidad profesional docente se configura en el cruce de temporalidades y en el ejercicio narrativo, que otorga coherencia y sentido a la experiencia de formación.

De Certeau (1993) ha señalado que escribir historia no consiste únicamente en narrar hechos, sino en llevar adelante una operación compleja que articula un lugar social, unas prácticas disciplinares y una escritura que da forma al pasado. Como él mismo indica, «considerar la historia como una operación, sería tratar […] de comprenderla como la relación entre un lugar (un reclutamiento, un medio, un oficio, etcétera), varios procedimientos de análisis (una disciplina) y la construcción de un texto (una literatura)» (p. 67). Desde esta perspectiva, la historiografía se entiende como una práctica atravesada por condiciones institucionales y sociales que delimitan qué puede ser dicho y qué debe ser silenciado, estableciendo así un campo de legitimidad. Este planteo resulta especialmente significativo para la formación docente, ya que la historiografía no equivale a cualquier producción escrita: implica ingresar en una tradición disciplinar con reglas propias y con un grado de historicidad que obliga a seleccionar, organizar y otorgar sentido al pasado desde el presente. Para los futuros profesores, esto supone comprender que leer y escribir historia no son ejercicios meramente instrumentales, sino formas de habitar la disciplina, prácticas que configuran identidad y que permiten situarse en una red académica y pedagógica de legitimación profesional.

La escritura: entre la creación personal y la exigencia académica

En este apartado se analiza la forma de llegada al campo de la formación docente, pero con foco en la escritura. Así como para la lectura se identificó la existencia de una sensibilidad previa que actúa como base formativa, para la escritura se observan trayectorias y disposiciones que pueden condicionar los estilos o modos en que los estudiantes se aproximan a la producción textual académica. Este análisis contribuye, por lo tanto, a las categorías de «quiénes son los estudiantes» y «quién es el estudiante».

En el caso de la escritura, los datos biográficos del perfil extranjero muestran que esta se vincula con un desarrollo básico, asociado casi exclusivamente a la obligación académica. El extranjero requiere de un traductor o guía para producir textos con sentido disciplinar; asocia la escritura únicamente a la exigencia académica, sin establecer un vínculo afectivo o un sentido epistémico. Un ejemplo es el caso de I5-19: según sus datos biográficos, las mejoras alcanzadas en ortografía y redacción provienen únicamente de hábitos de lectura y de su capacidad de organización personal, sin mediar un vínculo afectivo o creativo con la escritura. Se aprecia una ausencia de motivación para escribir; describe una escritura instrumental, sin placer y centrada en cumplir consignas. Su mejora se limita a aspectos mecánicos —ortografía y redacción— derivados de la lectura, pero no existe una apropiación epistémica del acto de escribir. Este estudiante manifiesta angustia ante la falta de interiorización de las prácticas disciplinares y requiere una traducción constante de consignas y objetivos para producir textos con sentido académico.

En el perfil peregrino, los estudiantes reconocen la necesidad de ayuda externa, avanzan con apoyos y comienzan a incorporar convenciones académicas. Se observa que se preocupan por la legibilidad y la pertinencia de sus textos. Está presente en los siguientes casos: I4-20,

quien disfruta la escritura como complemento de la lectura, avanza con el acompañamiento docente y cuida la estructura y el vocabulario; I7-23, cuya escritura es creativa e íntima y mejora con devoluciones y lectura crítica, aunque requiere un puente hacia los géneros académicos; I8-18, que escribe de forma ocasional y espontánea, pero progresa gracias al acompañamiento docente e incorpora estructuras y vocabulario técnico, e I9-22, que utiliza la escritura como herramienta funcional para organizar el estudio y presenta avances en cohesión y claridad.

En el perfil autóctono, los estudiantes toman conciencia del proceso de escritura, manejan múltiples prácticas lectoras y escritoras, y logran construir textos académicos sólidos. El caso de I6-21 resulta ilustrativo: con una larga trayectoria como escritor creativo, adapta su estilo al ámbito académico incorporando normas y vocabulario especializado, y reconoce avances gracias al acompañamiento docente y al trabajo en seminarios.

La muestra evidencia que varios estudiantes, independientemente del perfil, poseen experiencias biográficas que revelan un vínculo afectivo con la escritura ya sea a través de la producción creativa, el uso reflexivo del texto como herramienta de pensamiento o la escritura como medio de expresión personal. Este bagaje puede potenciarse en el desarrollo de la escritura disciplinar. Por ejemplo, I6-21 comenzó a escribir novelas y textos recreativos entre los 12 y 13 años, lo que facilita su adaptación a formatos académicos y su manejo del vocabulario especializado. I7-23 mantiene una escritura creativa como espacio de desahogo, habilidad que podría canalizarse hacia géneros disciplinares mediante propuestas que conserven su carácter narrativo, pero integren análisis histórico. I4-20 concibe la escritura como complemento de la lectura y como medio para expresar sentimientos, lo que favorece la perseverancia y la disposición a mejorar estructura y precisión léxica. I8-18, aunque escribe menos de lo que lee, lo hace de forma espontánea y con carga emocional; este

vínculo puede aprovecharse en actividades que combinen relato personal y análisis de fuentes.

Estos datos refuerzan la hipótesis de que lo biográfico incide en el desempeño académico en educación superior y podrían explicar por qué algunos estudiantes avanzan con mayor rapidez hacia la escritura disciplinar mientras otros permanecen en fases iniciales. En este sentido, se observa que en el perfil peregrino la mejora se asocia al acompañamiento docente. Estudiantes como I4-20, I6-21 e I8-18 reconocen avances directos gracias a devoluciones, guías o talleres, lo que confirma la eficacia del andamiaje explícito. I6-21 destaca, además, el impacto de seminarios específicos, lo que evidencia que las instancias de enseñanza focalizada poseen un alto potencial transformador. Por su parte, I9-22 utiliza la escritura como herramienta para ordenar ideas y estudiar, una habilidad que podría orientarse a la planificación y estructuración de textos académicos complejos.

En contraste, los perfiles autóctonos suelen contar con un capital previo en escritura creativa que parece favorecer la transferencia de habilidades a la producción académica. Este componente biográfico se vincula también con la interacción material con el texto, donde la posibilidad de subrayar, anotar y construir sentidos desempeña un papel central. Tal como señala Cassany (2006), leer no es solo decodificar, sino interactuar activamente con el texto.

Entre la lectura y escritura en la formación disciplinar en historia

Las entrevistas realizadas a estudiantes del Profesorado de Historia evidencian una relación tensa y compleja con las prácticas de lectura y escritura. Si bien todos reconocen su importancia en la formación docente, no siempre cuentan con los medios, tiempos o acompañamientos necesarios para desarrollarlas de manera profunda y significativa.

En el caso de la lectura, las experiencias son variadas. I4-20 disfruta de esta práctica, aunque reconoce dificultades con textos densos de historiadores como Le Goff o Hobsbawm. I5-19 la percibe como exigente y destaca la organización personal como clave para su comprensión. I6-21 afirma comprender los textos, pero encuentra obstáculos en la terminología económica. I7-23 valora el formato impreso para asimilar contenidos complejos. I8-18 subraya la necesidad de releer para lograr una comprensión profunda, mientras que I9-22 disfruta de la lectura cuando el tema le interesa, aunque identifica sobrecarga informativa y confusión en textos mal estructurados.

En este sentido, la lectura se presenta como una práctica ambivalente: por un lado, es reconocida como esencial para aprender historia y construir identidad docente; por otro, se vive como una actividad exigente, en ocasiones frustrante y desigual en términos de acceso y comprensión.

Desde el marco de Aisenberg (2013), es posible identificar distintos niveles de lectura: literal (identificación de datos), inferencial (comprensión de relaciones) y crítico (reflexión sobre lo leído). Varios estudiantes transitan entre estos niveles, aunque con dificultades, especialmente frente a textos muy técnicos o extensos. Tal como señala Cassany (2006), el desafío no radica únicamente en leer, sino en saber qué hacer con lo que se lee. Así, la lectura es concebida como parte del sistema académico, pero no siempre como una práctica situada o compartida, y la comprensión se percibe más como un logro individual que como un proceso acompañado didácticamente.

En los casos de I3-20 e I7-23, las trayectorias lectoras están marcadas por experiencias de superación personal: dificultades tempranas, dislexia y ausencia de hábito, pero también esfuerzos conscientes por mejorar y apropiarse de la lectura académica. I2-24 presenta una relación fluida y positiva con la lectura: «Leo y leo, es parte de mi rutina». En su caso, la lectura

es tanto placer como herramienta de conocimiento y construcción de subjetividad. I6-21, por otro lado, reconoce que su ingreso al IPA supuso un aumento en la complejidad formal de las lecturas, pero también en su significado, acompañado de avances en el abordaje de textos y en el uso de estrategias como el subrayado y la toma de notas.

Por su parte, los estudiantes describen trayectorias personales diversas, con una progresiva apropiación de la lectura académica que no está exenta de dificultades técnicas y emocionales. Entre los obstáculos mencionan la gran cantidad de material, el vocabulario especializado, la disminución del uso de bibliotecas para el préstamo de libros impresos y la dificultad para mantener la concentración. No obstante, también destacan avances, la satisfacción de comprender textos complejos y el vínculo afectivo con ciertos temas o autores. En algunos casos, la lectura se percibe como herramienta para construir saber, identidad y compromiso docente; sin embargo, este proceso suele vivirse más como logro individual que como resultado de un acompañamiento sistemático.

Estas observaciones confirman lo planteado por Cassany (2006), para quien leer en el ámbito universitario requiere estrategias específicas que deben enseñarse. En la misma línea, Aisenberg (2013) subraya la necesidad de promover niveles de lectura que permitan avanzar de lo literal a lo inferencial y lo crítico, algo que solo se logra con tareas y andamiajes bien diseñados. El análisis de las propuestas docentes revela que, en muchos casos, estas son amplias y poco específicas, lo que genera inseguridad y resta sentido al trabajo escrito. Por el contrario, cuando la propuesta evaluativa incorpora un andamiaje claro, los productos del estudiantado tienden a ser más sólidos y pertinentes.

En cuanto a la escritura académica, también se configura como una práctica frecuente pero desigual: mientras algunos estudiantes encuentran instancias de acompañamiento y devolución docente, otros consideran

que se da por sentado que ya poseen las competencias necesarias para escribir en este registro. Esta percepción coincide con lo señalado por Carlino (2013), quien enfatiza que la escritura académica debe enseñarse de manera explícita, y no asumirse como un saber previo.

La gran mayoría de los estudiantes entrevistados manifiesta que escribe por placer, sin embargo, la situación cambia cuando se trata de escritura académica: se percibe una sensación generalizada de que no se enseña a escribir dentro de la disciplina, sino que se espera que los estudiantes lleguen con esta competencia adquirida. I3-20 menciona la falta de claridad en las consignas y observa que, en materias específicas, «ya dan por sentado que sabés escribir». I2-24 construye una voz potente en torno a la escritura, a la que concibe como «revolucionaria» y como medio para colectivizar saberes, con mejoras derivadas de la lectura, la relectura y la devolución de sus pares más que de los docentes. I7-23 reconoce su inseguridad inicial, pero también su evolución; entiende la redacción como un proceso que gana en claridad y precisión gracias a la revisión, el subrayado y los comentarios. I6-21 valora especialmente cuando los docentes enseñan de manera explícita qué implica escribir en el ámbito académico y cita a su docente de seminario como modelo de acompañamiento significativo.

En palabras de I2-24, «leer y escribir van de la mano». El estudiante reconoce que ambas prácticas son fundamentales no solo para enseñar historia, sino también para construir una voz propia, interpretar críticamente el pasado y participar en la cultura disciplinar. Sin embargo, esta comprensión no siempre encuentra un correlato didáctico en la formación docente.

Tal como plantea Carlino (2013), no se trata únicamente de corregir lo que el estudiante escribe mal, sino de enseñarle a escribir en clave disciplinar. Esto supone generar instancias de escritura con devolución,

reescritura, reflexión y metacognición, de modo que la escritura deje de ser solo un producto evaluable para convertirse en una herramienta formativa y un espacio para construir y compartir conocimiento.

Un hallazgo central de esta investigación es que, antes de entregar sus producciones a los docentes, muchos estudiantes las comparten entre pares para solicitar observaciones, aclaraciones o sugerencias. Se configura así una escritura subterránea: un circuito paralelo de revisión y validación que transcurre fuera del radar docente. Este intercambio previo funciona como una tutoría horizontal informal en la que se negocian significados, se ajusta la forma y se clarifican consignas sin que quienes enseñan tengan plena conciencia de su existencia ni de su impacto en los textos finales.

Aunque la mayoría de los entrevistados percibe que escribe en soledad, cuando lo social irrumpe en el proceso, lo hace a través de la interacción con un igual. En ese encuentro, la reescritura emerge como un espacio epistémico construido entre pares. Carlino (2013) alude a esta dimensión, que Vygotsky (1995) ilumina desde la noción de zona de desarrollo próximo, donde el otro opera como mediador del aprendizaje. En estos casos, el compañero se convierte en coautor implícito, revisor y «reescritor», y se habilitan avances que difícilmente hubieran ocurrido en soledad. Cuando los estudiantes destacan el valor de que sus textos sean leídos por otros compañeros, aparece una preocupación genuina por el futuro lector y por la claridad del mensaje. Hay allí una conciencia de escritor que sitúa el texto en relación con el otro. Este intercambio horizontal no solo mejora el producto final, sino que también enriquece el proceso formativo y la apropiación de las prácticas discursivas propias de la disciplina.

En palabras de I7-23:

> Me sirve mucho que lea mis producciones para que me diga «aquí te entendí», «aquí no te entendí», «se me hizo muy ágil esto», «me parece que este tramo

> tendrías que reformularlo». Entonces esa opinión, esa ida y vuelta, me sirve, y me sirve mucho leer los trabajos de mis compañeras, ver cómo escriben y que ellas me lean.

Este testimonio ilustra un proceso de metacognición en el que la estudiante no solo reflexiona sobre su propia producción a partir de la retroalimentación de sus pares, sino que también desarrolla conciencia sobre cómo otros construyen y organizan sus textos. Leer y ser leída se convierte así en un ejercicio de doble vía que activa preguntas clave sobre el propio quehacer —¿cómo escribo?, ¿para qué escribo?— y motiva la toma de decisiones a lo largo del proceso en un intercambio continuo.

El análisis entrecruzado de las entrevistas a docentes y estudiantes revela una tensión persistente entre lo que se enseña (o se espera enseñar) y lo que efectivamente se experimenta como proceso de aprendizaje en la lectura y la escritura académicas. Mientras que muchos docentes perciben que los estudiantes leen y escriben «poco» o «insuficientemente», estos últimos describen un recorrido de apropiación gradual y esforzada de dichas prácticas.

Por otro lado, la escritura es una práctica sostenida muchas veces en la improvisación y la intuición tanto del estudiante como del docente. La escritura académica se convierte así en un terreno donde el aprendizaje ocurre «a pesar» de las condiciones.

Un aspecto relevante es la resistencia que, en algunos casos, manifiestan los estudiantes ante la exigencia docente de reescribir. Esta resistencia constituye en sí misma una tensión: la reescritura no es percibida como un espacio valioso y epistémico, como lugar de reconstrucción de la trama o de exploración de la «arqueología de la escritura». Entre las causas posibles se encuentran el esfuerzo que implica, el tiempo requerido, el trabajo con el error y la creencia extendida de que «se escribe de una vez». Sin embargo, cuando se ofrecen instancias formativas explícitas —como

seminarios—, la experiencia de reescribir suele ser valorada positivamente por su aporte tanto a la lectura como a la escritura.

De lo anterior se desprende que los docentes esperan que los estudiantes ingresen con competencias lectoras y escritoras ya consolidadas, mientras que estos describen procesos de adquisición más bien lentos, a menudo autodidactas o extracurriculares.

El trabajo metacognitivo del estudiantado constituye otro espacio de tensión. Aparece de forma emergente en situaciones como la relectura de los propios textos, la recepción de devoluciones docentes y, sobre todo, el intercambio con pares, que resulta la práctica más habitual. Así, los estudiantes desarrollan estrategias personales —en solitario o en diálogo con otros—, principalmente fuera de la propuesta curricular explícita.

Nuevos desafíos

En los testimonios de estudiantes del Profesorado de Historia se visibiliza una dimensión del aprendizaje que trasciende el aula y las prácticas tradicionales de lectura y escritura académica. Esta dimensión ha sido conceptualizada por Francisco Arri y Graciela Paredes (2022) en su capítulo del libro *Mutaciones*, donde analizan cómo los estudiantes universitarios incorporan a su repertorio de estudio materiales elaborados por creadores de contenido, que incluyen tanto *influencers* generalistas como especialistas —entre ellos, historiadores que divulgan desde cuentas personales o institucionales—.

En este marco, Aspiroz (como se cita en UNI Radio, 2025, 7:22-10:27) introduce la distinción entre historia pública o de extensión y divulgación. Esta diferenciación permite reconocer que la academia busca comunicar los avances de la historiografía a un público más amplio atendiendo a la brecha entre la historia investigada y lo que circula sobre los temas.

En esa línea, propuestas como los pódcast producidos por historiadores y universidades constituyen una modalidad de comunicación que, si bien comparte ciertos rasgos con la divulgación, se inscribe en un registro académico. De ahí la importancia de diferenciarlos de los contenidos producidos exclusivamente por divulgadores.

Por su parte, Arri y Paredes (2022) plantean la noción de «tiktokificación del saber» para describir el pasaje hacia formatos breves, audiovisuales, hípervinculados y altamente emocionales que facilitan la accesibilidad y la motivación, pero pueden debilitar el desarrollo de la lectura crítica, la argumentación y la escritura disciplinar profunda.

Los testimonios analizados confirman esta tendencia. Estudiantes de primer año del Profesorado de Historia (generación 2025, Plan 2023) mencionan que estudian con materiales digitales, buscan explicaciones en videos y consultan redes sociales para comprender autores complejos. Este aprendizaje informal y social, que ocurre más allá del aula y de los textos académicos, tiene un alto impacto emocional: «Me gusta más cuando lo explican de forma simple» y «Me engancha si el tema está bien contado», afirman.

Un caso es el de la historiadora Florencia *Pupina* Plomer, creadora de contenido que divulga conocimiento histórico desde un enfoque ameno, provocador y con fuerte presencia visual. Muchos estudiantes la siguen y utilizan sus videos como puntos de partida para estudiar. Sin embargo, como advierten Arri y Paredes (2022), el riesgo de este tipo de consumo es que el contenido que circula en redes sociales puede favorecer la inmediatez por sobre la elaboración y desplaza la lectura de fuentes, la construcción argumentativa y la escritura reflexiva, dependiendo de los materiales a los que accedan.

En los testimonios recogidos emergen tensiones que reflejan la presencia de nuevas influencias culturales y digitales. Se observa, en varios casos, cierta confusión entre la figura del historiador académico y la del

creador de contenido digital —particularmente *youtubers* o divulgadores que producen videos, textos en redes o pódcast—. Algunos estudiantes mencionan, por ejemplo, «conocí a este historiador por un canal de YouTube donde explicaba batallas», «aprendí historia en TikTok y me gustó la forma de contarla» o «me gusta seguir historiadores en Instagram porque cuentan cosas interesantes y rápidas, no tan pesadas como los libros». Este tipo de consumo puede derivar en una sobreadaptación a lo emocional y anecdótico y, en consecuencia, en un relegamiento de los criterios disciplinares de validación histórica.

La inclusión de contenidos digitales e *influencers* en la formación docente no es opcional: forma parte del entorno cultural actual de los estudiantes. Ignorar estas prácticas implica no poder trabajar las dificultades que señalan Arri y Paredes (2022). Formar docentes lectores y escritores supone, hoy más que nunca, formar docentes capaces de habitar críticamente el mundo digital, construir conocimiento desde múltiples lenguajes y enseñar a sus futuros estudiantes a hacer lo mismo.

El relevamiento realizado mediante un formulario de Google a la generación que ingresó al IPA en 2025 permite observar desde otro ángulo las trayectorias lectoras y el vínculo afectivo que los estudiantes construyen con la historia y con la adquisición del conocimiento académico. Al respecto, un estudiante de la generación 2025 expresa: «Prefiero aprender historia en Instagram porque va al punto y no se hace pesada». Esta frase sintetiza el desafío que enfrentamos como formadores de futuros docentes: ¿cómo formar profesionales capaces de habitar el mundo digital y, al mismo tiempo, sostener el rigor historiográfico sin ceder a la banalización? La tarea consiste en construir puentes entre los intereses y consumos culturales juveniles y la formación de un pensamiento histórico crítico y fundamentado.

A modo de cierre

El análisis realizado confirma que la lectura y la escritura en la formación docente de historia son prácticas muy importantes, pero frecuentemente abordadas de forma fragmentaria, sin la sistematicidad que requieren para convertirse en verdaderas herramientas de pensamiento y producción de conocimiento. Tanto las voces de los docentes como las de los estudiantes reflejan que en torno a las prácticas de lectura y escritura subyacen supuestos que terminan trasladando la responsabilidad a los estudiantes, quienes la mayoría de las veces leen y escriben en soledad o comparten sus producciones con sus pares.

Los hallazgos muestran que ese espacio de encuentro con sus pares, a través de las superficies de sus textos, es extremadamente rico y posibilita la metacognición y la reescritura. Sin embargo, cuando la reescritura es propuesta por el profesor en el aula, hay una subestimación del espacio y se torna incluso en motivo de rechazo.

También se evidencian experiencias valiosas —seminarios, guías, instancias de reescritura y devolución— que, cuando se implementan, son altamente valoradas por los estudiantes y tienen impacto positivo en la calidad de sus producciones.

De aquí se desprende la necesidad de asumir una enseñanza reflexiva y explícita de la lectura y la escritura en el marco de la formación disciplinar en historia. Esto implica integrarlas de manera intencionada al currículum, diseñar propuestas que articulen lectura, escritura y reflexión metacognitiva, y crear espacios que permitan a los estudiantes la construcción de una voz académica propia.

En este camino, el GIEELEH ocupa un lugar estratégico como colectivo de investigación, extensión y formación: ofrece un marco para generar procesos de acompañamiento que reconozcan las trayectorias de los

estudiantes y potencien sus capacidades. Proyectar este trabajo hacia el futuro implica consolidar las prácticas que han demostrado ser efectivas, ampliar su alcance a más instancias y favorecer el diálogo entre docentes y estudiantes como base para una cultura académica que integre, de forma orgánica y sostenida, la lectura y la escritura en la formación docente.

Referencias

Aisenberg, B. (2013). Leer y comprender en la universidad: los niveles de lectura y la formación de lectores críticos. *Lectura y Vida*, *34*(3), 20-27.

Arri, F., & Paredes, G. (2022). Informarse en las redes sociales: entre el uso personalizado, los algoritmos y el consumo incidental. En F. Albarello (Ed.), *Mutaciones: hábitos de información y estudio de jóvenes en universidades argentinas* (pp. 145-192). UNR.

Bourdieu, P. (2002). Las formas del capital. En *Capital cultural, escuela y espacio social* (pp. 131-164). Siglo XXI.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después: ¿cómo la enseñan hoy las materias? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *17*(57), 355-381. https://www.aacademica.org/paula.carlino/103

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Trilce.

De Certeau, M. (1993). *La escritura de la historia* (2.ª ed., J. C. Moreno Romo, Trad.). Universidad Iberoamericana.

Domínguez Scotto, A. M. (2019). *La construcción del conocimiento a partir de los procesos de lectura y de escritura: la visión de docentes y estudiantes en Formación Docente y los espacios de tutoría en la asignatura*

Historia de la Educación [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Universidad de la República; Comisión Sectorial de Enseñanza; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Consejo de Formación en Educación. https://www.cse.udelar.edu.uy/tesis/la-construccion-del-conocimiento-a-partir-de-los-procesos-de-lectura-y-escritura-la-vision-de-docentes-y-estudiantes-en-formacion-docente-y-los-espacios-de-tutoria-en-la-asignatura-historia-de-la-edu/

Domínguez Scotto, A. M. (2022). *Los procesos de construcción del conocimiento como práctica letrada: derribando supuestos*. Repositorio CFE. https://repositorio.cfe.edu.uy/xmlui/bitstream/handle/123456789/2784/Dom%c3%adnguez%20Scotto%2c%20A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Fernández, A. (2003). *Los idiomas del aprendiente: análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Nueva Visión.

Gabbiani, B., & Orlando, V. (Coords.). (2016). *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades*. Universidad de la República; Comisión Sectorial de Enseñanza.

Grossman, P. (2024). *Hacia una formación docente basada en la práctica*. Ediciones UC.

Lea, M. R., & Street, B. (1999). Writing as Academic Literacies: Understanding Textual Practices in Higher Education. En C. N. Candlin y K. Hyland (Eds.), *Writing: Texts, Processes and Practices* (pp. 62-81). Longman.

Lillis, T. M. (2001). *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. Routledge.

Lizarriturri, M. (2011). La lectura y la escritura académicas como prácticas epistémicas. En G. E. Parodi, *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir en las disciplinas* (pp. 347-474). Ariel.

Ricœur, P. (1995). *Tiempo y narración I: configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.

UNI Radio. (24 de julio de 2025). De La Tierra Purpúrea, episodio 11: Pensar la independencia [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/live/J8DbBrFlUNE?si=jdppLGiIOQHkv7mS

Unipe: Universidad Pedagógica Nacional. (18 de agosto de 2025). *705 Alfabetización académica en Trabajo Social: un trabajo colaborativo e interdisciplinar* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=LcDtrFbVz3g

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

separata

Medioevo

Para Lourdes

Este último agosto, nuestra querida Lourdes Peruchena dejó de estar físicamente entre nosotros. Su partida fue una sorpresa para muchos de sus estudiantes y colegas, pero quienes éramos cercanos a ella sabíamos que adolecía de una enfermedad implacable.

Lourdes transitó todo el proceso con la brillantez intelectual que siempre la caracterizó. Sabía de su estado, y aun así, cuando se la visitaba preguntaba y opinaba sobre lo que acontecía, se reía de los temas habituales y enviaba mensajes a los conocidos. Arropada por sus amigas de siempre, estuvo acompañada por quienes la amaron. Esto le dio fuerzas para despedirse de muchos de nosotros, aunque no de todos los que ella hubiera querido.

En quienes la conocimos queda el recuerdo de una gran feminista, historiadora y maestra. Decía no saber de didáctica, y sin embargo nos atrapaba siempre en sus clases con sus conocimientos sobre historia medieval y moderna. En ellas «sorteaba» fuentes y libros para sus alumnos, pero a cada uno *justo* le tocaba el testimonio o el autor indicado para enamorarlo de aquellas épocas. Lourdes tenía el don de apreciar los talentos de cada estudiante, que potenciaba con algún consejo o guía. Aprendimos sobre categorías de análisis, sobre mujeres, cuerpos y maternidades, así como acerca de muchos otros temas.

Fue una de las grandes promotoras de la historia de género en nuestro país y reconocida por ello en la región. Además, dedicó su pluma a la poesía. Editó dos libros, *Una cierva colgando de la trampa* y *Una magnolia es infinitamente más que una flor*, y escribió varios poemas que aún están en su escritorio o guardados en algún lugar de su biblioteca.

Historia & Docencia. Diciembre 2025 | año 15 | n. 14 | pp. 317-318
DOI: 10.56149/3046-420x.2025.01S.00

Hoy el mundo parece un poco menos luminoso. Sin embargo, estamos seguras de que sigue guiando, con su generosidad característica, los pasos de sus queridos amigos, estudiantes y colegas.

Todos los que participamos en esta separata le dedicamos nuestro trabajo, que es, en parte, fruto de su siembra.

Te llevamos en nuestros corazones.

¡Hasta siempre!

Lizzie, Mary y Yanelin

Setiembre de 2025

Historia & Docencia. Diciembre 2025 | año 15 | n. 14 | pp. 317-318
DOI: 10.56149/3046-420x.2025.01S.00

El Medioevo en las aulas de enseñanza media

Tradiciones de enseñanza y posibilidades

Yanelin Brandón[1]
Mary Corales[2]
Lizzie Keim[3]

> La idea de que el texto del manual es el encuentro de distintos textos y de distintos tipos de textos puede por lo tanto habilitarnos a organizar una lectura en profundidad de su texto.
>
> A. Zavala, *Para leer un manual de historia*

El presente trabajo colectivo nace de la preocupación por la pérdida de la especificidad de la historia medieval ante los cambios curriculares instrumentados en Formación Docente desde el año 2023. A partir de esta situación, los estudiantes del Profesorado de Historia del Instituto de Profesores Artigas (IPA) se abocaron al estudio de las presencias y ausencias de los tiempos medievales en las aulas de enseñanza media. Con esta intención, desde los cursos del IPA De las Primeras Civilizaciones a la Edad Moderna, Didáctica Práctica Docente y Didáctica Práctica Preprofesional

---

1 Yanelin Brandón es profesora de Historia egresada del Instituto de Profesores Artigas (IPA); licenciada en Historia por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar); magíster en Ciencias Humanas por la misma institución, y doctoranda en Historia Medieval por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP, Argentina). Actualmente se desempeña como profesora adjunta de Historia Medieval en el Instituto de Historia de la FHCE y como profesora efectiva de Historia Medieval en el Consejo de Formación en Educación (CFE).

2 Mary Corales es profesora egresada del IPA, donde cursó la especialidad Historia; magíster en Enseñanza Universitaria (Udelar); diplomada en Didáctica para la Enseñanza Media en la especialidad Historia (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP] y Udelar), y especializada en Capacidades Diferentes, mención Auditivos. Actualmente se desempeña como profesora de historia en Secundaria y como profesora de Didáctica Práctica Docente del Profesorado de Historia del IPA.

3 Lizzie Keim es profesora egresada del IPA, donde cursó la especialidad Historia; magíster en Enseñanza Universitaria (Udelar); diplomada en Didáctica para la Enseñanza Media en la especialidad Historia (ANEP y Udelar), y cuenta con una especialización en Enseñanza con Tecnologías Digitales (Cambridge University y CFE) y con el curso de postítulo Red DidácTICa (Flacso y CFE), orientado a la integración de las tecnologías de la información y comunicación a la formación docente. Actualmente se desempeña como profesora de historia en Secundaria y como profesora de Didáctica Práctica Docente del Profesorado de Historia del IPA.

Historia & Docencia. Diciembre 2025 | año 15 | n. 14 | pp. 319-328
DOI: 10.56149/3046-420x.2025.01S.01

diseñamos un proyecto que dio lugar a una serie de trabajos que buscaron, fundamentalmente, analizar los manuales relacionados con la temática empleados en el Uruguay, así como también reflexionar sobre algunos dispositivos didácticos destinados a su enseñanza.

El proyecto de enseñanza e investigación sobre el Medioevo en la educación media que desarrollamos desde el año 2023 parte de nuestro interés común en propiciar espacios y tiempos de trabajo compartido en el aula, incluyendo actividades de evaluación para los estudiantes de nuestros cursos en el Profesorado de Historia. Asimismo, apunta a la promoción de encuentros con egresados y a compartir, desde los cursos de verano del IPA, lo producido por los estudiantes. En el año 2024 avanzamos un paso más en nuestras acciones al incorporar las voces de los autores de manuales, aspecto en el que continuaremos comprometidas. En esta oportunidad, nos dedicamos especialmente a promover la lectura de algunas producciones estudiantiles con la intención expresa de invitar a la reflexión compartida.

Las actividades que implementamos en esta línea de investigación respecto de la lectura del Medioevo en los manuales de enseñanza media están vinculadas con las que se despliegan en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar) a través de los grupos de investigación GEIMed, Medievalia Latina y el GEAM.[4]

Esta separata presenta algunas líneas de investigación en las que predominan los estudios sobre los discursos que arriban a las aulas de historia. Ello implica tener presente que los saberes que ponen en juego

4 Pueden encontrarse ejemplos de proyectos similares en la Universidad de Mar del Plata y la Universidad de La Pampa, entre otras. Al respecto pueden consultarse los libros *Castillos en el aula: reflexiones y propuestas didácticas para aprender y disfrutar con el medievalismo* (Miranda & Rodríguez, 2024) y *Del «scriptorium» al aula virtual: estrategias para enseñar y aprender cuestiones medievales en tiempos del covid-19* (Rodríguez & Díaz Duckwen, 2020). En esta la misma línea, sugerimos la lectura de la tesis doctoral de David Waiman (2018), *La Edad Media en los manuales escolares bonaerenses: entre textualidad y la iconicidad tradicionales (1999-2006)*.

son parte de un tejido complejo en el que convergen la historia enseñada y su tradición, los avances historiográficos y el peso de medievalistas señeros, los planes y programas oficiales de enseñanza, las normativas de las instituciones educativas y las pautas de las editoriales que publican manuales tanto en el ámbito nacional como en el internacional. A través de estos complejos marcos transitan los autores de los artículos, estudiantes del IPA, con la intención de desentrañar el peso de alguno de estos factores en la enseñanza del Medioevo. Hay presentes en los siguientes trabajos diversos abordajes que procuraron analizar saberes, perspectivas y problemas que surgen al plantear los contenidos a enseñar.

Resulta pertinente, por cierto, preguntarnos en esta introducción: ¿por qué y para qué analizar los manuales y sus vínculos con la enseñanza de la historia? Desde nuestra mirada, estos textos adquieren variados usos cuando ingresan al aula. Pueden emplearse para el estudio del tema por parte de los alumnos de enseñanza media, pero también pueden ser consultados por los docentes para, por ejemplo, realizar alguna de las actividades que proponen; pueden incluso ser parte de la información de la que abrevan las familias como apoyo a las demandas de los profesores. Para los estudiantes de Formación Docente, su consulta deviene en ocasiones en el encuentro con una posible secuencia temática o bien con una selección de fuentes o actividades para rediseñar e incluir en sus planes de clase. A partir de esta variedad de usos, podríamos referirnos a ellos como textos *flexibles*.

En los trabajos que se incluyen en esta publicación podrá apreciarse que en ocasiones el manual puede ser considerado la fuente de una versión experta de enseñanza de un tema, mientras que en otras oportunidades puede ser visto como una motivación para profundizar en la aproximación a la historia investigada o bien como un disparador para la revisión y ampliación de temáticas consideradas de mayor interés por los adolescentes.

Para autores que se han interesado en esta senda de indagación, como es el caso de la profesora Ana Zavala (2014), los manuales serían, en cierta forma, «un libro amigo, obra de un colega —con la autoridad que le da la letra impresa— que conjunta varios saberes: el histórico, evidentemente, pero también la experiencia de la enseñanza de la historia» (p. 175). Se trata de textos cuyo estudio resulta significativo para la formación docente en la medida en que recogen, en sus páginas, representaciones de las concepciones y prácticas de la enseñanza de la disciplina en determinados contextos históricos. Constituyen una representación de quien los produce, así como de la cultura que se los apropia (Chartier, 1992).

Los manuales serían, por lo tanto, textos valiosos para tratar de responder las siguientes preguntas: ¿cómo se representa y cómo se imagina la historia la sociedad que los produce? ¿Qué busca enseñar el manual y por qué lo hace? ¿Qué temas selecciona y cuáles descarta? ¿Qué visión de la historia como disciplina y de los contenidos históricos subyace en los manuales? ¿Por qué se considera importante que los estudiantes accedan a ciertos contenidos, pero no a otros? ¿Qué actores individuales y colectivos recogen los textos y cómo son estos presentados por los autores de los manuales? ¿Cómo se trabaja la temporalidad en la estructura del manual? ¿Qué lugar tienen en el manual los debates historiográficos acerca de la narración ofrecida?

Se apreciará en los trabajos compilados en esta separata la intención de los autores de develar desde sus análisis las ideas, las concepciones, las fuentes y las formas de hacer y de pensar la enseñanza medieval que presentan los manuales —o bien otros dispositivos de enseñanza, como es el caso del cine— escogidos. La complejidad de estos trabajos se vincula, a nuestro juicio, con la esencia del manual como un libro que, con diversas intenciones, dice lo que otros libros dicen (Zavala, 2014). Visto desde esta perspectiva, el manual sería una versión de otros textos, versión del saber donde las voces de los autores se presentan en un juego

de fuerte intertextualidad que conjuga la lectura, la comprensión y la escritura en diálogo con la historiografía y con otras fuentes (Zavala, 2014). De allí que los trabajos de análisis entablen diversos diálogos, en algunas ocasiones con la historiografía de la que abreva el libro de texto y en otras oportunidades con los paratextos —es decir, con la lectura de las imágenes relacionadas con los procesos históricos incorporadas—, o bien que se encuentren y desencuentren con las interpretaciones de las representaciones cartográficas incluidas en los manuales estudiados.

Los paratextos que acompañan la narración del manual se vuelven así objeto de análisis, dado que estas representaciones forman parte de la narrativa. Las imágenes utilizadas para la enseñanza de los temas históricos nunca son neutrales, sino que portan una intencionalidad ligada a su contexto de creación, pero pueden, a su vez, ser leídas como parte de la historia y constituirse como la «verdad» (Carretero & González, 2008).[5] Al igual que las imágenes, la cartografía requiere de un estudio detenido: como representación de un tema histórico, es preciso atender a las dimensiones técnica, ideológica y política que la constituyen (Quehacer Educativo, 2017). Se hace necesario pensar las imágenes y la cartografía que acompañan la narrativa en el manual y en el aula de historia como una representación del pasado, sabiendo que son poderosos agentes de transmisión de ideas, valores y emociones (Abramowski, 2010). Al respecto entendemos que el artículo del ilustrador Sebastián Santana, que forma parte de esta separata, contribuye a pensar cómo se construyen algunas de esas imágenes desde las que los profesores a menudo proponen actividades de análisis y caracterización del tema histórico.

5 Sobre las diferentes lecturas que los estudiantes pueden hacer de las imágenes, Mario Carretero y María Fernanda González (2008) proponen una clasificación a partir del recorrido escolar y el desarrollo cognitivo de cada uno. Reconocen cuatro categorías, que nombran *realista ingenua*, *realista*, *interpretativa* y *contextualizada*.

De todo lo expuesto se desprende la complejidad del análisis de los manuales como textos que se escriben a partir de un diálogo entre distintas voces y que admiten, a su vez, una nueva voz, la de los lectores —en este caso, estudiantes en formación que van tras el manual buscando andamiajes para pensar la enseñanza de la historia en sus clases—. Puede pensárselos, desde esta mirada, como textos que recogen una polifonía de voces, textos dentro de otro texto, textos «de segundo grado» (Zavala, 2014) en los que se materializa el tejido de una relación intertextual. Podrá percibirse esta condición en la lectura de los artículos, particularmente en el intento de los autores por desentrañar la presencia u omisión de lo historiográfico a través de los encuadres temáticos, de las fuentes, de los vínculos causales y de las citas, entre otras dimensiones.

De qué manera llega una parte de la historiografía al manual de historia es una pregunta problema que se reitera en los análisis de los estudiantes. Detrás de ella se encuentra la idea de un aula de historia en la que se ponen en juego diversos saberes, siendo el historiográfico el que ocupa un lugar protagónico. Tenemos presente que, en la medida en que la historiografía —sus contenidos y formas de escritura— se renueva, también los profesores revisamos nuestros discursos. Esto da cuenta de que la discusión en las cátedras, más temprano o más tarde, impacta en la enseñanza.

En Uruguay, a diferencia de en la región, las investigaciones sobre el Medioevo no han tenido una tradición tan arraigada, pero sí han contado con los aportes personales de destacados medievalistas nacionales y extranjeros que brindaron cursos en Formación Docente y en la Universidad. En la recién fundada Facultad de Humanidades y Ciencias fueron docentes-investigadores Claudio Sánchez Albornoz y José Luis Romero. A estos trabajos debemos sumar la docencia de diferentes investigadores que tuvieron la preocupación constante por acercar las fuentes medievales

a los estudiantes. Este camino fue transitado por profesores de filosofía, de historia medieval y de historiografía, así como por los filólogos Jesús Caño Guiral, Juan Llambías de Azevedo, Jesús Bentancourt Díaz, Vicente Cicalese y Juan Introini, entre otros. Desde la docencia en el IPA y en FHCE se destaca la labor de Andrea Gayoso, Raquel García Bouza, Rosa Alonso, Lourdes Peruchena, Cristina Barbero y Alicia Fernández, a modo de ejemplo.

Las sociedades precapitalistas han sido representadas en la literatura y las artes desde lo extraño o lo exótico, así como desde la idea romántica que tiene como norte la vuelta a la naturaleza, de la que la urbanización y la industrialización moderna nos han alejado. Todo ello, bajo la guía del docente, cobra siempre nuevos sentidos, y se redimensionan las realidades. En el caso de la clase de historia, en nuestras aulas la preocupación por el pasado surge a partir de reflexiones sobre las sociedades del presente. Nuestros problemas de investigación atienden a la comprensión del vínculo de los individuos con sus redes comunitarias y a la observación de las tradiciones a la luz de los cambios. Estos abordajes se construyen en un marco de involucramiento con los problemas de nuestras propias sociedades, pero bajo una estricta mirada desde la historicidad.

Desde estas perspectivas, es primordial investigar sobre las visiones y los tratamientos del Medioevo en las aulas de los diversos niveles de enseñanza, así como analizar qué aspectos son recuperados y revisitados por los escritores de manuales en el siglo XX.

La separata busca presentar una serie de artículos acerca de la presencia de temas medievales en manuales y en el cine. Estos dos dispositivos fueron clave para la selección de artículos, dado que entendemos que son utilizados en el aula. La apuesta temática es diversa y responde a intereses de estudiantes y noveles docentes que asumieron la responsabilidad de

llevar a cabo la tarea. Para la mayoría es la primera vez que divulgan la escritura de sus reflexiones.

Katherin Beltrame Argento, Santiago Picos Carbajal y Lucía Roca Viera abordan un tópico que es de creciente interés en la actualidad: la representación de los pueblos nórdicos en el cine y en la literatura contemporáneos. Su preocupación apuntó al estudio de algunos de los recursos sobre los pueblos nórdicos del manual *Pensar la historia* (2024). La cartografía presentada en el manual es uno de los aspectos que les interesó analizar, dado que la navegación y los intercambios fueron nodos esenciales de la expansión territorial de dichos pueblos más allá de la violencia testimoniada. Este último aspecto fue también tomado por Belén Falero y Marysol Porto para trabajar la sociedad feudal, específicamente, la violencia de la clase señorial. Sus costumbres y su impronta en el ejercicio del poder y la justicia, además de las formas de apropiación del excedente campesino, son los ejes del análisis, que parte de uno de los libros clásicos de Schurmann y Coolighan, *Historia 2*, en su edición del año 1973.

La violencia y la muerte en el Medioevo han sido tópicos de la literatura y el cine. Este último aspecto es trabajado por Oscar Nunes a través de las formas de vivenciar la muerte en dos largometrajes: *El séptimo sello* y *Maravilloso Boccaccio*.

Rocío Iguiní y Ariana Cabrera se proponen analizar las dinámicas de las ciudades bajomedievales como organismos vivos. Sus actividades comerciales locales y de larga distancia asumen protagonismo en un texto que dialoga con la información y las imágenes. En este eje de investigación, el artículo del ilustrador Sebastián Santana asume un significado especial. Autor de las ilustraciones de los manuales de Lucila Artagaveytia y Cristina Barbero en su edición del año 2010, su texto apunta al complejo proceso de construcción de imágenes con denso contenido informativo,

a las que se agregan algunas dosis de humor con el fin de convertirlas en material atractivo para los adolescentes.

Valeria Klein se enfoca en un manual actual para trabajar un tema complejo: la Iglesia. Al analizar la institución eclesiástica, pone en juego el peso de las decisiones conciliares y papales en la Edad Media en el contexto del tránsito hacia la Modernidad, cuando la Iglesia se enfrentaba a renovados desafíos internos en tiempos caracterizados por procesos de conformación estatal.

Agradecemos a los autores por su trabajo dedicado.

Agradecemos la lectura atenta de Valentín Davoine.

Referencias

Abramowski, A. (2010). El lenguaje de las imágenes y la escuela: ¿es posible enseñar y aprender a mirar? *El Monitor de la Educación*, (13), 33-35. https://isfd49-bue.infd.edu.ar/sitio/upload/El_lenguaje_de_las_imagenes_y_la_escuela_por_Ana_Abramowski.pdf

Carretero, M., & González, M. F. (2008). «Aquí vemos a Colón llegando a América»: desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas. *Cultura y Educación*, *20*(2), 217-227. https://www.researchgate.net/publication/233680823_Aqui_vemos_a_Colon_llegando_a_America_Desarrollo_cognitivo_e_interpretacion_de_imagenes_historicas_Here_we_see_Columbus_reaching_America_Cognitive_development_and_interpretation_of_historical_images

Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. Gedisa.

Miranda, L. R., & Rodríguez, G. F. (Eds.). (2024). *Castillos en el aula: reflexiones y propuestas didácticas para aprender y disfrutar con el medievalismo*. EdUNLPam. https://www.unlpam.edu.ar/images/extension/edunlpam/Castillos%20en%20el%20aula.pdf

Quehacer Educativo. (2017). *Concurso oposición maestros: temario 2018-19: Didáctica: común tema 8: lenguaje cartográfico. Pesce* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=P_QaTVjf5Pw

Rodríguez, G. F., & Díaz Duckwen, M. L. (Dirs.). (2020). *Del «scriptorium» al aula virtual: estrategias para enseñar y aprender cuestiones medievales en tiempos del covid-19*. Universidad Nacional del Sur; Universidad de Mar del Plata. https://giemmardelplata.org/wp-content/uploads/2021/01/Del-Scriptorium-al-aula-virtual.pdf

Waiman, D. (2018). *La Edad Media en los manuales escolares bonaerenses: entre textualidad y la iconicidad tradicionales (1999-2006)* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional del Sur]. RID-UNS. https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/4529

Zavala, A. (2014). Para leer un manual de historia: una mirada desde las herramientas de análisis. *Secuencia*, (90), 167-189. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482014000300008&lng=es&tlng=es

Más allá del saqueo

Aportes para el abordaje de los pueblos nórdicos a partir del manual *Pensar la historia* (2024)

Katherin Beltrame Argento[1]
Santiago Picos Carbajal[2]
Lucía Roca Viera[3]

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el abordaje de los pueblos nórdicos a partir del manual *Pensar la historia*, publicado en 2024 por la editorial Contexto. La influencia de los pueblos nórdicos en la cultura contemporánea es notable; se manifiesta en la música, las series, los videojuegos y las redes sociales, aunque es con frecuencia atravesada por estereotipos que simplifican su historia. En este sentido, y con la idea de que la enseñanza de la historia debe promover una mirada crítica capaz de problematizar estos imaginarios, este trabajo propone examinar cómo el manual organiza la información y los recursos para construir la imagen de los pueblos nórdicos. Se busca resaltar aspectos fundamentales, como la navegación, el comercio y los asentamientos, mientras que se cuestiona la visión centrada en la violencia y el saqueo para promover una comprensión más amplia de su historia y de su influencia en Europa y en la cultura popular.

Palabras clave: pueblos nórdicos – vikingos – manual de secundaria

1 Katherin Beltrame Argento es egresada del Instituto de Profesores Artigas (IPA) y ejerce como docente de historia en la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) y en el Instituto Geselliano. Además, es docente de historia del arte en la Formación Profesional en Artes y Artesanías, opción Escultura, de la Escuela de Artes y Artesanías Dr. Pedro Figari (UTU).

2 Santiago Picos Carbajal es estudiante avanzando del Profesorado de Historia en el IPA.

3 Lucía Roca Viera es estudiante avanzada del Profesorado de Historia en el IPA.

> Año 2024. Sales a pasear con tu perro Thor. Sacas el móvil, lo conectas a los auriculares por *bluetooth* y comienza a sonar *Twilight of The Thunder God*, de Amon Amarth. En tu calendario de sobremesa, que está en inglés y es de la marca Viking Direct, tienes apuntado que hoy, *Wednesday*, sale un capítulo nuevo de la serie *Loki*. Esta noche vas a jugar un rato el nuevo videojuego *God of War: Ragnarok*. Luego, te sientas a ver la televisión tomando una hidromiel.
>
> La Era Vikinga se acabó en el siglo XI, pero mil años después los vikingos parecen más vivos que nunca porque están hasta en la sopa. Son los protagonistas de cientos de productos culturales de todo tipo año tras año, y no tiene pinta de que estemos, ni por asomo, cerca del pico de desaceleración (San José Beltrán, 2024, p. 11).

La escena cotidiana que describe San José Beltrán (2024) refleja cómo la presencia de los pueblos nórdicos ha sido resignificada en la cultura popular contemporánea manteniéndose sorprendentemente vigente a través de múltiples formatos, como la música, las series, los videojuegos o los nombres de marcas comerciales. Sin embargo, la persistencia del imaginario nórdico contrasta con el tratamiento muchas veces acotado y estereotipado de esta temática en los espacios escolares. En este marco, el presente trabajo surge de nuestro interés por analizar cómo se abordan los pueblos nórdicos en el manual *Pensar la historia*, de Leone *et al*. (2024), con la consigna general de reflexionar sobre la enseñanza del Medioevo en la educación secundaria. La elección de este manual como objeto de estudio se fundamenta en que forma parte de nuestro contexto presente, de la currícula educativa y de las sugerencias del programa oficial, que entran en diálogo con nuestro discurso de enseñanza como profesores de historia.

Lo primero que corresponde es examinar cómo se construye la representación de los pueblos nórdicos en el manual escogido. Se busca

realizar un análisis intertextual (Zavala, 2014) que permita descomponer los diversos textos y las diferentes voces que lo integran. Esta estrategia analítica posibilita cotejarlo con una historiografía actualizada y con representaciones de la cultura popular —específicamente, aquellas realizadas a través de medios audiovisuales—, lo que a su vez permite explorar las omisiones, énfasis y sesgos presentes en el discurso del manual.

El trabajo ha tenido dos etapas. Inicialmente, se realizaron preguntas en relación con las ideas previas de los estudiantes liceales sobre el tema y con el origen de estas ideas. Su interés por la temática alimentó, a su vez, el nuestro. En segundo lugar, se identificó otro foco de análisis vinculado a las representaciones de la cultura popular y lo que se propone desde el manual y la bibliografía especializada. Sobre este último aspecto trata este artículo.

Los nórdicos en el imaginario social

En lo que respecta al imaginario social, los vikingos suelen ser representados con ciertas cualidades físicas y personales: son hombres altos, barbudos, fornidos, guerreros, bárbaros, salvajes, violentos y aventureros. Fue durante el auge de los nacionalismos y del Romanticismo del siglo XIX que esta imagen del vikingo resurgió y se consolidó como uno de los elementos centrales en la construcción identitaria de las sociedades escandinavas (Robles Delgado, 2017).

La difusión del arquetipo comienza, en primer lugar, con la ópera *El anillo del nibelungo*, compuesta por Richard Wagner y estrenada en 1876. En segundo lugar, el surgimiento del cine a comienzos del siglo XX marca una etapa de mayor expansión de este imaginario, ya que permite llegar a un público mucho más amplio (Robles Delgado, 2017). El cine desempeña un papel central en los procesos de construcción de identidad y de

sentido al influir en la manera en que los sujetos interpretan el mundo y la realidad. Constituye una herramienta de aprendizaje, en tanto las películas también funcionan como dispositivos de alfabetización que intervienen activamente en la producción y circulación del conocimiento (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004). El cine provee de imágenes a los espectadores y, por su fuerza de convicción, construye una idea del pasado que, aunque en ocasiones fantasiosa, resulta sumamente poderosa (Alvira, 2011). En la actualidad, los estudiantes no solo acceden a contenidos cinematográficos, sino también a otros medios audiovisuales —como videojuegos (ver figura 4, en el anexo 3), series y películas en plataformas de *streaming*, y el material disponible en redes sociales— que cumplen una función similar de alfabetización cultural y que también circulan durante nuestras clases de historia.

La historiografía ha intentado desmontar la representación decimonónica de los pueblos nórdicos por considerarla carente de veracidad histórica. No obstante, los medios audiovisuales continúan reproduciendo elementos del arquetipo artificial, aunque con ciertas transformaciones. Por ejemplo, se ha superado el uso del característico casco con cuernos o alas —uno de los símbolos más persistentes de esa imagen—, como puede observarse en la serie *Vikingos*,[4] donde los personajes no portan dicho artefacto (Robles Delgado, 2017).

La información sobre los pueblos nórdicos en *Pensar la historia* se condensa en dos páginas en las que se presentan sus generalidades. La información está acompañada de un mapa de sus expediciones mercantiles (ver figura 1) y una imagen del tapiz de Bayeux utilizada solamente como recurso iconográfico (ver figura 3). Además, se incluyen dos textos: una

4 Nos referimos a la imagen de difusión de una serie televisiva, filmada en Irlanda, cuyo estreno se dio en el año 2013 en History Channel. La serie contó con seis temporadas y un total de 89 episodios (ver figura 5).

fuente documental del cronista medieval Regino de Prüm[5] que narra una de las incursiones vikingas en territorio francés y describe las prácticas utilizadas para neutralizar tanto los peligros como las resistencias locales (ver anexo 1), y un fragmento del libro de Lucien Musset[6] (1973) centrado en la enumeración de las invasiones vikingas a Europa (ver anexo 2). Si bien ambos textos pueden contribuir a la construcción de un imaginario sobre las formas de coexistencia de los nórdicos con otros grupos, su inclusión en el manual parece aludir más bien a las prácticas conquistadoras.

Es preciso señalar que la información y los recursos presentados por los autores no se encuentran organizados en el manual bajo el término *nórdicos* ni bajo algún otro sinónimo cultural reconocible. En cambio, aparecen incluidos en el capítulo «Las invasiones de los siglos IX y X», donde se categoriza a los nórdicos como invasores y se los agrupa junto a otros pueblos, como los húngaros y los sarracenos. Esta clasificación parece reflejar una mirada homogeneizadora, centrada en la amenaza que estos grupos representaron para la Europa cristiana medieval. En el caso específico de los vikingos, el enfoque del manual se orienta principalmente hacia su habilidad para la navegación y destaca sus trayectos por océanos y ríos. Asimismo, se enfatiza su carácter «temible»,[7] en línea con la construcción de una imagen asociada al concepto de invasión y alteridad desde parámetros europeos (San José Beltrán, 2024).

Según nuestra interpretación, los nórdicos son presentados como los «otros» debido a que su historia se narra principalmente desde la perspectiva de los pueblos invadidos como «víctimas». En este sentido,

5 Fue un abad benedictino y cronista medieval que vivió en el territorio que hoy en día es conocido como Alemania entre el 842 y el 915.

6 Fue un historiador francés (1922-2004) especializado en la historia de los vikingos y el Ducado de Normandía.

7 «Los normandos, o vikingos, fueron vistos como terribles invasores» (Leone *et al.*, 2024, p. 126).

proponemos la necesidad de problematizar las fuentes ofrecidas estableciendo un diálogo crítico con otra historiografía que amplíe la mirada sobre estos pueblos y pueda caracterizarlos como más que meros invasores o saqueadores (Robles Delgado, 2017).

San José Beltrán (2024) señala que los nórdicos no deben ser comprendidos únicamente como guerreros y saqueadores —de todos modos, no se piensa negar ese aspecto de los vikingos, quienes formaban parte de la sociedad nórdica—, sino como protagonistas de una influencia que trascendió la violencia para dejar una profunda huella en el ámbito político, económico y cultural de Europa. En esta misma línea, Robles Delgado (2017) sostiene que el cine ha contribuido a consolidar el estereotipo de que todos los nórdicos son vikingos, guerreros y saqueadores. Ambos autores buscan un giro historiográfico que permita desmontar esos clichés y recuperar la riqueza y diversidad de las culturas nórdicas desde un enfoque más novedoso y crítico.

El manual y algunos aportes para la enseñanza

Para poner en diálogo la bibliografía consultada con las fuentes presentes en *Pensar la historia*, proponemos el análisis de dos elementos que aparecen en el manual: el mapa de las expediciones vikingas y el tapiz de Bayeux. Estos recursos pueden ser herramientas valiosas para problematizar las representaciones tradicionales e invitar a los estudiantes a establecer un vínculo entre las fuentes históricas, las interpretaciones académicas actuales y las imágenes que construyen el imaginario popular.

La cartografía incluida en el manual constituye una fuente significativa para acercarse a la actividad comercial y el accionar de los pueblos nórdicos. En este sentido, observamos que la representación ofrecida difiere de la que propone el historiador Georges Duby (1987), ya que atiende a la expansión

sobre el territorio europeo sin considerar otras rutas (ver figura 2), como la del mar Caspio, realizada por los varegos.[8] La incorporación de otros espacios aporta la dimensión del alcance geográfico y cultural de estos mercaderes; así, puede observarse la complejidad de las interacciones con otros pueblos y su papel en las redes de intercambio euroasiáticas.

En *Pensar la historia*, las expediciones vikingas se extienden hacia el río Dniéper. Sin embargo, Duby (1987) plantea que esta expansión fue llevada adelante por varegos que lograron arribar al mar Negro. Este último punto resulta especialmente relevante para los historiadores, ya que, como señala San José Beltrán (2024), esta zona estratégica les habría permitido a los pueblos nórdicos interceptar la ruta de la seda, una vasta vía comercial que atravesaba Asia desde China. La importancia de esta ruta radica en el intercambio no solo material, sino también cultural entre diversos pueblos con características muy distintas.

Otra diferencia entre el registro del manual y el de Duby (1987) es que, aunque el primero menciona la llegada de los nórdicos a América del Norte, el mapa no refleja este episodio. En contraste, Duby incluye una referencia de este arribo y da entidad cartográfica al acontecimiento.[9] A propósito, es interesante mencionar que los asentamientos en Normandía o Inglaterra son hechos peculiares, ya que la mayor parte de las expediciones vikingas no tenían como fin la dominación de territorios, sino que respondían a la incursión en prácticas económicas mercantiles.

¿Cómo lograron los pueblos nórdicos llegar a diferentes partes de Europa y cruzar el océano? En su obra *Sobre vikingos, abejas, cristales y la navegación mediante luz celestial polarizada*, Óscar E. Piro y Alejandra Piro (2018) explican que los vikingos pudieron alcanzar lugares como Francia,

8 Se les llamaba *varegos* a los miembros de los pueblos nórdicos que incursionaron en Oriente (Duby, 1987). Incluirlos en este trabajo permite no encasillar a los pueblos nórdicos bajo el término *vikingos*.

9 En la llamada *Saga de los groenlandeses* hay registro de al menos tres viajes de exploración a lo que ellos denominan como *Vinland*.

Rusia y Sicilia gracias a sus sofisticados métodos de navegación. Además, resaltan como grandes hitos la llegada de Erik Thorvaldsson —conocido como *Erik el Rojo*— a Groenlandia, así como la travesía hasta América del Norte, realizada mediante el uso de herramientas como compases solares y estelares.

Por su parte, San José Beltrán (2024) sostiene que la versatilidad de los barcos utilizados por los vikingos —capaces de navegar por ríos y mares— tuvo una influencia significativa en el desarrollo de las embarcaciones a lo largo de la Europa medieval. La calidad y el diseño de estas naves fueron tan destacados que, según Atkinson (1979), resulta difícil determinar con precisión cuándo se dejaron de construir. A principios del siglo xx, algunas embarcaciones en Escandinavia mantenían un diseño muy similar al de los antiguos barcos vikingos.

¿Por qué empezaron algunos vikingos a asentarse en otros territorios? En su obra *Guerreros y campesinos*, Duby (1976) plantea cómo la idea del asentamiento en otras tierras surgió con algunos jefes vikingos a mediados del siglo ix. En principio su intención era, sobre todo, buscar fama y poder, pero con el tiempo se instalaron circunstancialmente en los territorios conquistados y fueron involucrándose en las economías locales. Las riquezas obtenidas en sus saqueos eran intercambiadas por otros bienes, entre los que las espadas —forjadas por los francos— y los territorios constituían el principal botín para lograr asentarse. De esta forma, tanto los francos como los anglosajones empezaron a beneficiarse con este tipo de intercambios, que provocaron un mayor movimiento de metales preciosos.

La temática de la navegabilidad también se refleja en la escena número 38 del tapiz de Bayeux, que el manual presenta como «Barco normando. Tapiz de Bayeux, siglo xi» (Leone *et al.*, 2024, p. 126). Esta obra iconográfica permite ampliar y profundizar en el análisis de las imágenes como fuentes históricas, lo que implica la formulación de

preguntas críticas sobre su contenido, contexto de producción, propósitos e información representada.

En la escena se observan dos barcos normandos, cada uno con 15 hombres a bordo. En el barco que se encuentra en primer plano destacan varios detalles, entre ellos, objetos redondos que acompañan a los hombres —probablemente escudos— y una cruz en la parte superior del mástil, que sugiere la cristianización de los normandos alrededor del 1066. Además, el tapiz incluye un texto en latín que dice *ad Pevenesae*, el cual, según Lillo Redonet (2006), refiere al lugar en el que se encuentran esos hombres en ese momento: la actual Pevensey, en Inglaterra.

El tapiz de Bayeux, exhibido en el Museo de Bayeux, en Normandía, Francia, representa visualmente la invasión normanda a Inglaterra en el 1066. Narra los hechos previos, la batalla de Hastings y sus consecuencias. Mide aproximadamente 70 metros de largo y 50 centímetros de alto, y está compuesto por cerca de 58 escenas bordadas que narran de manera cronológica los acontecimientos relacionados con la invasión normanda.

Su valor radica en que no solo es una fuente histórica para acercarse a ese hecho, sino que ofrece una representación detallada de la vestimenta, el armamento, las embarcaciones y las costumbres de la época. A través de sus diversas escenas, es posible observar indumentarias y armaduras características —como cascos cónicos y cotas de malla— que evidencian la tecnología bélica del momento. A su vez, las embarcaciones reflejan la experiencia de navegación y las incursiones marítimas de la sociedad normanda al relatar la conquista de Inglaterra mostrando el cruce por el canal de La Mancha. La organización militar y el armamento, junto con la presencia de símbolos cristianos como cruces, dan cuenta de la cristianización y las prácticas religiosas que influían en la vida cotidiana.[10]

10 La invasión del duque Guillermo en el 1066 fue apoyada por el papado, que le procuró un estandarte papal para llevar a la batalla con el objetivo, en parte, de que los normandos pudiesen conciliar la Iglesia inglesa con las tendencias reformistas de la Europa continental (Huscroft, 2016).

Finalmente, el tapiz incluye representaciones de actividades sociales y económicas que brindan una visión mucho más integral de la vida normanda en ese período histórico.[11]

Creemos que la presencia del tapiz en el manual demanda del docente un gran trabajo de profundización y precisión en el abordaje del tema histórico debido a que plantea la necesidad de establecer una cronología que permita apreciar la evolución histórica de los acontecimientos, los grupos y, por supuesto, los cambios culturales acaecidos y que allí se representan. Esto también puede apuntarse con respecto al mapa.

En ambos casos, los estudiantes podrían entender a los normandos y a los vikingos como sinónimos,[12] aspecto que confirmarían en el cuerpo de texto —«Los normandos, o vikingos, fueron vistos como terribles invasores» (Leone *et al.*, 2024, p. 126)— y en la cita de Regino de Prüm. Este último alude a los «normandos» para referirse a los «hombres del norte», mientras que el tapiz busca contar la historia de los normandos del Ducado de Normandía hacia el 1066-1068. Aunque estos eran descendientes de vikingos que se asentaron en la zona, lo hicieron en el año 911.[13] Por su parte, el relato de Regino de Prüm remite al asedio de la ciudad de París del 885-886.

Comentarios finales

La influencia de los pueblos nórdicos en la cultura popular contemporánea es notable y se manifiesta en diversos formatos, como la música, las series, los videojuegos y las redes sociales. No obstante, estas representaciones

11 Un ejemplo es la escena 3 del tapiz (ver figura 6).

12 Se trata de una cuestión de nomenclatura un tanto sutil, pues en algún sentido son sinónimos, sobre todo en fuentes latinas. Luego, *normando* es, en sentido amplio, «habitante del norte», y, en sentido estricto, «habitante de Normandía».

13 Esto aparece referenciado en el mapa de Duby (1987, p. 41).

suelen estar atravesadas por estereotipos que tienden a simplificar su historia destacando principalmente su faceta violenta y guerrera e ignorando todos sus aportes. Resulta fundamental que la enseñanza de la historia brinde herramientas para que los estudiantes revisen estas nociones.

La navegación constituyó un pilar esencial de las invasiones a la vez que generó un renovado movimiento económico y comercial para Europa. Las expediciones abarcaban vastos territorios, incluyendo zonas estratégicas como el mar Caspio y el mar Negro. Reconocer esta dimensión amplía la comprensión de la complejidad y riqueza de sus interacciones culturales y económicas.

En este sentido, el tapiz de Bayeux supone una fuente visual invaluable que ofrece, a través de sus 58 escenas, una representación detallada de aspectos como la vestimenta, el armamento, la organización militar, las prácticas religiosas y las actividades socioeconómicas de los normandos. Su análisis crítico en el contexto educativo permite promover una comprensión integral y matizada de estos pueblos que conecte el pasado con los discursos presentes.

Apostar a la idea de pueblos del norte o escandinavos —refiriendo al espacio que les da origen— y no solamente a los vikingos podría ampliar el campo de trabajo y los abordajes posibles. Las fuentes citadas por los autores de *Pensar la historia* posibilitan este enriquecimiento temático. A ello debemos agregar la importancia del accionar docente al complementar el tratamiento del tema en el aula con una bibliografía que se actualiza permanentemente.

En definitiva, este ejercicio de análisis de los manuales que acompañan nuestra enseñanza nos ha posibilitado la apertura hacia una mirada crítica sobre los materiales escolares y reforzar nuestro compromiso como futuros docentes de historia.

Referencias

Alvira, P. (2011). El cine como fuente para la investigación histórica: orígenes, actualidad y perspectivas. *Páginas: Revista Digital de la Escuela de Historia – UNR*, *3*(4), 136-152. https://doi.org/10.35305/rp.v3i4.124

Atkinson, I. (1979). *Los barcos vikingos*. Akal.

Bayeux Museum. (s. f.). Official Bayeux Tapestry Digital Representation [escena 3, imagen digital]. Explore the Bayeux Tapestry Online. https://www.bayeuxmuseum.com/en/the-bayeux-tapestry/discover-the-bayeux-tapestry/explore-online/

Duby, G. (1976). *Guerreros y campesinos: desarrollo inicial de la economía europea (500-1200)*. Siglo XXI.

Duby, G. (1987). *Atlas histórico mundial*. Debate.

Huscroft, R. (2016). *Ruling England, 1042-1217*. Pearson Education.

Leone, V., Crosa, M., Piñeyrúa, A., Martí, J. P., & Visconti, A. (2024). *Pensar la historia. 7.º año EBI*. Contexto.

Lillo Redonet, F. (2006). *El tapiz de Bayeux: el primer «comic histórico» en latín. Guía didáctica*. https://www.culturaclasica.com/files/tapiz.pdf

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2004). *El cine de animación* [Cuadernillo 3]. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001378.pdf

Olaf [Arte oficial del personaje Olaf el Berseker]. (s. f.). League of Legends. https://www.leagueoflegends.com/es-mx/champions/olaf/

Piro, O. E., & Piro, A. (2018). *Sobre vikingos, abejas, cristales y la navegación mediante luz celestial polarizada*. Universidad Nacional de La Plata.

Robles Delgado, A. (2017). Historia de un estereotipo: la imagen del vikingo en el cine. *Metakinema: Revista de Cine e Historia*. https://www.metakinema.es/metakineman21s5a1_Alberto_Robles_Delgado_Vikings_Cinema.html

San José Beltrán, L. (2024). *La huella vikinga: una era que trascendió la historia*. Roca Editorial.

Walsh, B. (2013). *Vikingos*. Internet Movie Database. https://www.imdb.com/es-es/title/tt2306299/mediaviewer/rm1367199744/

Zavala, A. (2014). Para leer un manual de historia: una mirada desde las herramientas de análisis. *Secuencia*, (90), 167-189. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482014000300008&lng=es&tlng=es

Anexos

Anexo 1

El mismo año que los normandos sitiaban París, hicieron algo extraordinario y sin precedentes no solo en nuestro tiempo, sino aun en el pasado. En efecto, cuando ellos comprendieron que la ciudad era inexpugnable, aplicaron todos sus esfuerzos y su ingenio para transportar la flota y todas sus tropas por el Sena, río arriba y dejando la ciudad detrás de ellos, para ganar así el río Yonne, lo que les permitiría penetrar en la región de Borgoña sin encontrar obstáculos

Como los habitantes les impedían remontar el río, con energía y sin pausa sacaron sus naves a tierra en un espacio de más de dos mil pasos y de este modo escaparon a todo peligro. Después sumergieron de nuevo sus naves en las aguas del Sena.

Luego, dejaron atrás el Sena, navegaron rápidamente sobre el Yonne, como lo habían proyectado, y abordaron la ciudad de Sens. Allí establecieron su campo, pusieron sitio a la ciudad durante seis meses y devastaron casi toda la región de Borgoña. Robaron, masacraron, incendiaron.

Pero, gracias a la vigorosa resistencia de los habitantes y a la protección de Dios, los normandos no pudieron tomar la ciudad jamás. Lo intentaron, sin embargo, en repetidas ocasiones, al precio de esfuerzos enormes que les causaron mucho trabajo y dolor a pesar de recurrir constantemente a ingeniosas estratagemas y al empleo de máquinas de guerra.

De Prüm, como se cita en
Leone *et al*. (2024), *Pensar la historia, p*. 126

Anexo 2

El Occidente, sobre todo, sufrió las pruebas más atroces. Con un auténtico sentido de la acción psicológica, los vikingos supieron atemorizarlo a base de actos de una ferocidad gratuita que destrozaban toda resistencia, con el espantoso suplicio del águila de sangre (los pulmones arrancados por la espalda a través de los costados cortados con el hacha) infligido en 876 al rey Ella, de Northumbria. Incluso cuando mantenían su fuerza moral, las víctimas se encontraban en una desastrosa inferioridad táctica ante el peligro que venía del mar. Únicamente unos soberanos esbozaron las defensas apropiadas. En la Galia, Carlomagno intentó organizar una flotilla de defensa costera; después Carlos el Calvo quiso cerrar los ríos con puentes fortificados, pero los grandes señores no comprendieron sus esfuerzos y se desinteresaron de esos intentos. […] Por todas partes, después de tres o cuatro ataques con los que pudieron medir su debilidad, los cristianos se dejaron invadir por una abulia de la que no salían a menos que el enemigo fuera demasiado atroz o demasiado profanador. Su gran idea fue comprar treguas: pagaron y luego fueron aplastados. Occidente salió de la prueba amargado, mutilado, dividido e ingobernable.

Musset (1973), como se cita en
Leone *et al*. (2024), *Pensar la historia*, p. 126

Anexo 3

Figura 1. Leone *et al*. (2024), *Pensar la historia*, p. 125.

Figura 2. Duby (1987), *Atlas histórico mundial*, p. 41. El mapa busca mostrar la diversidad y extensión de las expediciones realizadas por los pueblos nórdicos. Los divide en vikingos (quienes fueron hacia Occidente) y varegos (quienes fueron hacia Oriente).

Figura 3. Leone *et al*. (2024), *Pensar la historia*, p. 126. Escena 38 del tapiz de Bayeux.

Figura 4. Personaje Olaf, perteneciente al juego *League of Legends* (ver *Olaf*, s. f.).

Figura 5. Representación cultural en la serie *Vikingos* (ver Walsh, 2013).

Figura 6. Escena 3 del tapiz de Bayeux (ver Bayeux Museum, s. f.).

La violencia de la clase señorial

Análisis del manual *Historia 2*, de Mauricio Schurmann Pacheco y María Luisa Coolighan Sanguinetti (1973)

Belén Falero[1]
Marysol Porto[2]

Resumen

El presente artículo analiza el manual *Historia 2* (en su tercera edición, de 1973), de Mauricio Schurmann Pacheco y María Luisa Coolighan Sanguinetti, y se centra en el fragmento titulado «El feudalismo y la clase señorial». Nuestro objetivo es examinar cómo se representaba la violencia de los señores feudales en el relato escolar en determinado contexto histórico. Partiendo de una definición amplia de violencia (Aróstegui, 1994) como el acto de someter, reprimir y coaccionar físicamente a alguien, el análisis evidencia que el manual presenta al feudalismo como un régimen caracterizado por el dominio de una élite guerrera que concentraba el poder, la justicia y el control territorial. En el manual la violencia es presentada como un fenómeno intraclase y como parte de una mentalidad que se observa en las prácticas cotidianas y en los estilos de gestión territorial. Aparece, principalmente y a través del relato de guerras privadas, venganzas, tributos y administración de justicia, como legitimadora del poder. Sin embargo, se invisibilizan aspectos importantes, como las cargas fiscales a los campesinos y el papel de la Iglesia, exhibiendo un relato centrado en los señores. Entendemos que este enfoque habilita la reflexión con los estudiantes sobre el poder, la coerción y la subordinación en distintos momentos históricos a través de la vinculación de los contenidos con el contexto histórico de publicación del manual, en este caso, la última dictadura cívico-militar en Uruguay (1973-1985).

Palabras clave: manuales escolares – violencia medieval – señores – campesinos

---

1 Belén Falero es estudiante avanzada del Profesorado de Historia en el Instituto de Profesores Artigas (IPA). Actualmente se desempeña como docente de historia en el ámbito de la educación privada.

2 Marysol Porto es egresada del Instituto de Profesores Artigas (IPA), especialidad Historia. Trabaja en educación secundaria como docente de historia y en primaria como profesora de segundas lenguas.

DOI: 10.56149/3046-420x.2025.01S.03

Introducción

Para este artículo elegimos analizar el manual *Historia 2*, realizado por los profesores Mauricio Schurmann Pacheco y María Luisa Coolighan Sanguinetti, autores ambos con una prolífica trayectoria en la escritura de textos para enseñanza primaria y secundaria en Uruguay. Este estudio se enfoca en la tercera edición del manual (de 1973),[3] particularmente, en el capítulo 11, titulado «El feudalismo y la clase señorial».

Nuestro objetivo consiste en dimensionar en el relato la presencia de la violencia ejercida por los señores feudales. Para ello se parte de una definición del fenómeno que comprende varios factores. Aróstegui (1994) plantea que la violencia se relaciona directamente con el ejercicio de la fuerza física, pero también con la represión y la pobreza; es «la imposición coercitiva de una de las partes en conflicto sobre la otra» (p. 32). La violencia fue un rasgo muy relevante dentro del feudalismo, dado que estaba estrechamente vinculada al sometimiento de las personas.

Para el tratamiento de esta temática es crucial mencionar que las primeras publicaciones del manual se enmarcan en unos años durante los que se recrudeció el control estatal sobre los libros con fines educativos.[4] La edición de 1973 contó con la autorización del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, y sus temáticas abarcaban el «nuevo» programa de enseñanza.[5] Al final de cada capítulo se encuentra la bibliografía utilizada para su elaboración, explicitación que puede ser entendida como un

3 El manual cuenta con una primera edición del año 1967 y una segunda del año 1970. Todas fueron autorizadas por el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria de Uruguay.

4 En 1973 se creó la Comisión Asesora de la Biblioteca Central, y en 1975, la Comisión Asesora de Libros y Textos. Ambas tenían como fin el control de los libros emitidos por el Consejo de Educación Secundaria. Véase Vitalis (2011).

5 En el caso de nuestra edición del manual, se adscribe a la reforma de programas y planes de estudio que se desarrolló entre 1973 (año en el que tuvo lugar el golpe de Estado) y 1976.

indicio de las corrientes historiográficas que subyacen tras el tratamiento de los ejes temáticos, en este caso, los señores y la sociedad feudal.

La estructura de este artículo comprende cuatro ejes principales. En una primera instancia, analizaremos el lugar de los señores en la sociedad feudal y, seguidamente, el papel que desempeñó en la cotidianeidad la violencia relacionada con el señorío. A continuación, profundizaremos en el ejercicio de la justicia durante el feudalismo, entendiendo que el papel de los señores en este aspecto es central. Finalmente, presentaremos reflexiones en torno a la temática abordada.

Los señores en la sociedad feudal

La historiadora Cecilia Devia (2015) apunta que en el sistema feudal se tejieron relaciones sociales a partir de la descomposición del poder centralizado y el incremento de los poderes privados de los señores feudales: los propietarios de tierras asumieron dentro de sus dominios las facultades antes ejercidas por el Estado. La organización de señoríos exigía que los campesinos asentados en los territorios de sus dominios pagaran rentas a los señores por las parcelas que explotaban. Por su parte, estos ejercían la autoridad sobre la comunidad, imponían el orden, castigaban y detentaban monopolios (molinos, hornos). A esto debemos agregar la existencia de señoríos jurisdiccionales que se expandían sobre territorios que no eran propiamente de su dominio. A través del poder señorial se obtenía el beneficio de tributos. Estas formas de imposición provocaron la existencia de una pesada carga tributaria que suscitó resistencias campesinas y movilizaciones antiseñoriales.

La posesión de la tierra y el gobierno sobre los hombres fue en la sociedad medieval la base de los entramados sociales y económicos. Los grandes poseedores de tierras fueron la Iglesia y la aristocracia, pero los

que las trabajaban eran los campesinos, por lo que su producción resultaba esencial para la riqueza de los sectores dominantes. Para el sostenimiento de esta estructura era fundamental la tríada guerra-defensa-paz propuesta por Ortego Rico (2013), dado que actuaba como eje en la justificación de la legitimidad de las cargas fiscales. El alto costo de la defensa de los habitantes del feudo fue el argumento para la imposición de la violencia simbólica (Morsel, 2008).

El manual de Schurmann Pacheco y Coolighan Sanguinetti (1973) conceptualiza el feudalismo como «régimen señorial […], una nueva organización de la sociedad que fue surgiendo en Europa occidental a principios del siglo x y se extendió hasta fines de la Edad Media en el siglo xv» (p. 147). Esta definición apunta específicamente a la inexistencia del Estado y a la imposición de una élite guerrera, ya que para caracterizarla mencionan que «en la organización social se acentuó la diferencia de clases y la preponderancia de una aristocracia guerrera» (p. 149). Al decir del historiador José Luis Romero (1987), esta élite detentaba ideales guerreros y heroicos, buscaba poder y riqueza.

Se menciona en el manual de Schurmann Pacheco y Coolighan Sanguinetti (1973) que esta élite de señores era dueña de tierras, y esto formaba parte central de la riqueza en dicho contexto. Sin embargo, el manual invisibiliza las cargas fiscales que sufrían los campesinos. Sabemos que numerosos agricultores libres fueron convirtiéndose en arrendatarios, muchos de los cuales terminaron endeudándose con el señor (Morsel, 2008).

Por otra parte, los autores del manual apuntan, sin precisar la bibliografía utilizada, que «los historiadores modernos explican la formación del régimen señorial por una evolución política y económica que se habría impuesto a causa del estado de inseguridad general provocado por las invasiones bárbaras» (Schurmann Pacheco & Coolighan Sanguinetti, 1973, p. 147). Varias cuestiones aparecen en este enunciado. En primer

lugar, al no estar identificados en el texto los historiadores de referencia, se nos genera la duda de si se encuentran o no en la bibliografía citada al final del capítulo. Los autores tampoco dan cuenta de si están de acuerdo con el posicionamiento expuesto en el enunciado. Sin embargo, señalan que los historiadores justifican la imposición de los señores a partir de la inseguridad y la violencia acarreadas por las invasiones bárbaras. Esta idea podría asociarse a la tradicional lectura de la caída del Imperio romano, que es explicada por factores internos y factores externos: parece que la imposición del sector guerrero fue necesaria para conseguir la pacificación territorial y que la violencia era causada por pueblos con formas de vida «ajenas» a la de los romanos.[6] Nos encontramos ante una historiografía que no analiza la multicausalidad que pudo llevar al surgimiento del feudalismo.

En el feudalismo la violencia se volvió parte de la vida cotidiana y se encontró estrechamente relacionada con el modo en que los sectores dominantes de la sociedad se vinculaban con los subalternos. Para obtener parte de lo producido por los campesinos de sus dominios a través de tributos o trabajo, los señores necesitaban que el ejercicio de la violencia fuera una posibilidad real. La misma condición imperaba para quienes utilizaban los molinos de sus jurisdicciones (Bloch, 2002). Esta idea nos parece fundamental al momento de estructurar nuestro análisis y realizar la selección de fragmentos a estudiar.

La violencia y su función dentro de la sociedad feudal

La violencia fue un factor central en la sociedad feudal debido a la fragmentación territorial y al débil poder monárquico. Según menciona López Rasch (2012), esta centralidad de la violencia se asoció muchas veces «a

6 Heers (1984), aunque posterior a la publicación del manual, expresa que no se trató de invasiones, sino de procesos migratorios, y hace énfasis en que los bárbaros se introdujeron en el Imperio romano de Occidente, en la mayoría de los casos, sin violencia.

la inexistencia de poderes políticos que centralizaran la coerción y solo permitieran su utilización en función de normativas públicas» (p. 2). En este contexto, la violencia fue utilizada por los señores de forma cotidiana y, en gran medida, como un mecanismo para mantener y extender su poder. Un ejemplo de imagen que hace referencia a la violencia y a la represión cotidiana se muestra en el manual para representar la severidad del sistema de justicia.

Figura 1. «La severidad de la justicia medieval: los ahorcados. Miniatura de un manuscrito francés del siglo xii» (Schurmann Pacheco & Coolighan Sanguinetti, 1973, p. 150).

La violencia de los sectores dominantes sobre los campesinos fue la forma de imponer hegemonía, en primera instancia por parte del rey y posteriormente por parte de los señores feudales (Devia, 2013).[7] Esta hegemonía se veía reflejada en el hecho de que solamente ellos tenían el oficio de la guerra (Bloch, 2002). Además, evidenciaban sus destrezas guerreras en sus códigos de honor, en los juegos, en su vida cotidiana y en sus formas de encarar la muerte, todas ellas maneras de demostrar el poder masculino (López Rasch, 2012).[8]

7 Como postula Isabel Alfonso (1997, como se cita en Devia, 2013), la violencia no es solo una práctica de imposición sobre el campesinado, sino que implica la competición entre señores, llevada a cabo en forma de acciones políticas, por el dominio.

8 Abel López (2017) propone, tomando ideas de Norbert Elias (*El proceso de la civilización*, 1939), que la agresividad en la Edad Media era incontrolable, considerando que no existía ningún tipo de organización u organismo penalizador.

En el manual se explicita lo que mencionan Le Goff (2002) y López Rasch (2012) acerca de la instrumentalización de las guerras privadas, cuyo fin era destruir social y económicamente al otro (por ejemplo, incendiando aldeas y cosechas), como formas de resolución de conflictos o venganzas por parte de los señores: «Todo señor tenía derecho a solucionar sus diferencias con los otros señores por medio de la guerra […] invadiendo el feudo enemigo para poder asaltar el castillo […] podían tomar prisioneros, encontrar riquezas y definir la victoria» (Schurmann Pacheco & Coolighan Sanguinetti, 1973, p. 153). Los campesinos eran utilizados para las venganzas —eran incluso arrebatados—, por lo que eran los mayores perjudicados.

La violencia se visualiza también en los torneos y las justas: quienes participaban tenían que vestir «ostentosos paramentos en sus arreos, caballos y armas, y con frecuencia el combate era a caballo, buscando quebrar la lanza del contrario» (Hinojosa Montalvo, 2013, p. 220).

Escolano Benito (2009) menciona que los manuales ponen el foco en las preocupaciones de la época en la que se inscriben. En este caso, la violencia era también frecuente en el contexto del Uruguay de la década del sesenta y principios de la del setenta.

La justicia en el feudalismo

Schurmann Pacheco y Coolighan Sanguinetti (1973) señalan que «las obligaciones del señor consistían en los servicios de "protección" y de "justicia"» (p. 149). La justicia era una de las instituciones propias del feudalismo, «un imperio dentro de otro imperio» (Bloch, 1986, p. 379). Quienes se encargaban de ella eran los tribunales del rey y los señores en sus señoríos (López, 2017).

Figura 2. «Soldados atacando a mujeres y niños. La l[o]riga protegía a los guerreros cubriéndoles el cuerpo y la cabeza. Escultura de la catedral Notre Dame de París (siglo XIII)» (Schurmann Pacheco & Coolighan Sanguinetti, 1973, p. 152).

En relación con la imagen[9] expuesta en la figura 2, nos parece importante hacer hincapié en la violencia y su relación con las mujeres y los menores. Ambos se encontraban vulnerables frente a las acciones violentas de su entorno tanto en los conflictos públicos como en el ámbito de la vida privada. En todo caso, los golpes, la desprotección y la posibilidad del desamparo eran frecuentes en tiempos en los que los varones adultos determinaban las normas y los destinos. Vinculamos, por cierto, la idea del honor masculino —que no fue exclusivamente propia de la nobleza— a los valores de género. Jean-Louis Flandrin (1979, como se cita en López, 2017) propone que son los valores de la sociedad feudal los que legitiman la imposición de la voluntad de los varones.

Reflexiones finales

Hemos observado que, en el capítulo analizado, el manual ofrece a los estudiantes la oportunidad de conocer algunos aspectos de la vida de los señores feudales, en cuyo sector se hace, al relatarse sobre la sociedad

9 A través de las imágenes, podemos obtener información para narrar el contexto social, político y material de un acontecimiento u obtener información acerca de la cotidianeidad en dicho contexto. Devoto (2013) menciona que las imágenes son documentos históricos que se han incorporado recientemente y que fue con la Escuela de los Annales que comenzaron a utilizarse en el ámbito histórico profesional.

feudal, más énfasis que en los otros. Esto puede responder a la necesidad de explicitar el rol de los guerreros en el entramado social del Medioevo, así como al interés generado por el ejercicio de la violencia en el contexto uruguayo de finales de la década del sesenta y principios del setenta. Esto último podría ser un tema a analizar con mayor profundidad más adelante, en otros trabajos de investigación.

Más allá de estos aspectos, se perciben omisiones en cuanto a ciertas cuestiones relativas a la violencia ejercida sobre los campesinos, pues no se profundiza sobre el rol de los señores ni se menciona a la Iglesia. Lo que sí resulta evidente es la presencia de la violencia como elemento cotidiano en la vida del señor, dimensión reflejada en las guerras privadas y el ejercicio de la justicia.

Referencias

Fuentes

Schurmann Pacheco, M., & Coolighan Sanguinetti, M. L. (1973). *Historia 2: Roma-Edad Media, E. Moderna-América*. A. Monteverde y Cía.

Bibliografía

Aróstegui, J. (1994). Violencia, sociedad y política: la definición de la violencia. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, *13*(1), 17-55. https://www.revistasmarcialpons.es/revistaayer/article/view/arostegui-violencia-sociedad-y-politica

Bloch, M. (1986). Las justicias. En *La sociedad feudal* (pp. 377-392). Akal.

Bloch, M. (2022). *La sociedad feudal*. Akal.

Devia, C. (2013). *Violencia y dominación en la Baja Edad Media castellana* [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires]. FILO Digital. http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1739?show=full

Devia, C. (2015). Aproximaciones historiográficas a la violencia en la Edad Media. *Medievalista*, (18). https://doi.org/10.4000/medievalista.1109

Devoto, E. A. (2013). La imagen como documento histórico-didáctico: algunas reflexiones a partir de la fotografía. *Revista de Educación*, (6), 73-94. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/753

Escolano Benito, A. (2009). El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, (14), 169-180. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3002740

Heers, J. (1984). *La historia de la Edad Media*. Crítica.

Hinojosa Montalvo, J. (2013). Torneos y justas en la Valencia foral. *Medievalismo*, (23), 209-240. https://revistas.um.es/medievalismo/article/view/183291

Le Goff, J. (2002). *La Baja Edad Media*. Siglo XXI.

López, A. (2017). Violencia, paz y justicia en la Edad Media. *Memoria y Sociedad*, *21*(42), 82-101. https://doi.org/10.11144/Javeriana.mys21-42.vpje

López Rasch, J. C. (2012). El monopolio de la violencia en el feudalismo como problema historiográfico. *Anuario Facultad de Ciencias Humanas*, *10*(1). https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/anuario/article/view/568/531

Morsel, J. (2008). *La aristocracia medieval: el dominio social en Occidente (siglos v-xv)*. Universitat de València.

Ortego Rico, P. (2013). Guerra y paz como fundamentos legitimadores de la exacción fiscal: teoría y práctica (siglos xiii-xv). En A. Arranz

Guzmán, M. P. Rábade Obradó & Ó. Villaroel González (Coords.), *Guerra y paz en la Edad Media* (pp. 67-108). Sílex.

Romero, J. L. (1987). *La Edad Media*. Fondo de Cultura Económica.

Vitalis, N. (2011). *Educación secundaria, censura cultural y dictadura: la expulsión de los enemigos: docentes y textos*. Departamento de publicaciones FHCE. https://www.fhce.edu.uy/images/biblioteca/avances_investigacion/2010/estudiantes_egresados/vitalis%20natalia.%20educacion%20secundaria%20censura%20cultural.pdf

El poder de la Iglesia católica occidental durante la Baja Edad Media

Un análisis a partir del manual *Pensar la historia* (2024)

Valeria Klein[1]

Resumen

Este artículo analiza la representación del poder de la Iglesia católica occidental durante la Baja Edad Media en el manual escolar uruguayo *Pensar la historia*. Se estudia cómo se construye la imagen de la Iglesia como institución jerárquica y en expansión con influencia en los planos religioso, político, económico y cultural. El trabajo contrasta los contenidos del manual con aportes historiográficos y propone claves para su abordaje didáctico en el aula. El estudio identifica cinco ejes principales: la reforma gregoriana y la organización jerárquica, las cruzadas, la Inquisición y las órdenes mendicantes. En todos los casos se señalan las potencialidades del manual para presentar los temas al momento de la enseñanza y se sugieren estrategias de abordaje desde fuentes testimoniales y miradas historiográficas (García de Cortázar, Le Goff, Maalouf, Prieto Sayagués y Mitre, entre otros). Este trabajo parte de la hipótesis de que la narrativa escolar tiende a ofrecer explicaciones claras y accesibles que, con la mediación docente, enriquecen la enseñanza.

Palabras clave: Edad Media – Iglesia – enseñanza de la historia

1 Valeria Klein es estudiante del Profesorado de Historia en el Instituto de Profesores Artigas (IPA).

Introducción

El presente trabajo analiza cómo se representan el poder eclesiástico y las formas en que se tejió la institucionalidad de la Iglesia durante la Baja Edad Media. La fuente primaria para este estudio es el manual escolar uruguayo editado en 2024 *Pensar la historia*, de los autores Verónica Leone, Magdalena Crosa, Adriana Piñeyrúa, Juan Pablo Martí y Alfredo Visconti.

La temática resulta relevante: hace un tiempo, Roberto Di Stefano (2012) nos invitó a pensar sobre de qué hablamos cuando decimos *Iglesia*, y esa consigna se hace presente en el aula cada vez que la abordamos porque la diversidad y el cambio son propios de su historia. Trabajar esta temática en los manuales pensados para la enseñanza de la historia permite comprender los contextos institucionales y los tejidos sociales creados a su alrededor, además de indagar acerca del funcionamiento de sus obras. Estos aspectos adoptan particularidades varias a la luz del tránsito hacia la primera modernidad.

La temática de la Iglesia ha sido analizada por autores clásicos como Jacques Le Goff (1971) y Robert Fossier (1988), quienes exploraron la complejidad del poder eclesiástico en la Edad Media, sus tensiones internas y su relación con los poderes seculares. Asimismo, Emilio Mitre (2009) y José Ángel García de Cortázar (2012) se dedicaron a los procesos de institucionalización y reforma eclesiástica.

Este texto se propone analizar la sección del manual *Pensar la historia* titulada «El poder de la Iglesia» (Leone *et al.*, 2024, pp. 134-135) articulando la presentación del tema con referencias historiográficas y reflexionando sobre las posibilidades didácticas que habilita o restringe en el ámbito escolar. A su vez, el análisis plantea una preocupación más amplia: cómo

promover en el aula una mirada crítica y compleja sobre los procesos históricos que trascienda las narrativas tradicionales. En este marco, parto del reconocimiento de que el manual no constituye un texto neutro, sino un «complejo entretejido construido por las relaciones que [sus autores] han establecido, explícitamente o no, con su historiografía de referencia» (Núñez, 2015, p. 22).

La Iglesia bajomedieval en el manual escolar

En el manual se presenta a la Iglesia bajomedieval occidental como una institución jerarquizada y en expansión cuyo poder se articuló en distintos planos: el religioso, el político, el económico y el cultural. El apartado «El poder de la Iglesia» está compuesto por seis párrafos en los que se abordan diferentes ejes temáticos: la expansión del cristianismo y su organización jerárquica, el movimiento de reforma encabezado por Gregorio VII, las cruzadas, la Inquisición y las órdenes mendicantes.

Los autores destacan la complejización de la estructura eclesiástica y la figura del papa como autoridad, aunque no profundizan en los conflictos entre el papado y los poderes seculares. Si bien la referencia a los concilios y a la organización piramidal ofrece un punto de partida útil para comprender el rol institucional de la Iglesia, quedan en el hacer docente la explicitación de su impacto sobre la vida cotidiana de los creyentes y la profundización del trabajo en torno a los vínculos con otras formas de autoridad. En este sentido, puede realizarse un enfoque con fuentes complementarias —por ejemplo, las cartas papales o los decretos conciliares— para analizar cómo se normativizaban la fe y el comportamiento social.

La organización jerárquica y el rol del papa

Con respecto a la organización jerárquica, el manual inicia presentando la reforma gregoriana de 1075, llevada a cabo por el papa Gregorio VII, que «prohibió la venta de cargos y sacramentos y el concubinato de los sacerdotes. Sostuvo, además, que la autoridad del papa era superior a la de cualquier rey, porque la había recibido directamente de Dios» (Leone *et al*., 2024, p. 134).[2] Por un lado, vale la pena destacar que estas resoluciones aparecen en el *Dictatus papae*,[3] fuente a la que puede recurrirse para ahondar en otros principios. Además, García de Cortázar (2012) sostiene que la reforma se desplegó en diferentes frentes dado que los males considerados más visibles afectaban la confianza que la comunidad depositaba en el clero, razón por la que se buscaba separarlo del resto de la sociedad. Su objetivo era reimpulsar la responsabilidad del *sacerdotium*, mediador de la autoridad papal en los territorios cristianos de Europa occidental, para con el bienestar espiritual y la salvación de los fieles. Para convertir la autoridad papal en un indiscutible en todos los ámbitos sociales, se necesitaba disciplinar las conductas de quienes optaban por una vida religiosa. Poner en diálogo la información del manual con el *Dictatus papae* y con los aportes de García de Cortázar (2012) enriquece el abordaje del tema y posibilita la observación del progreso y las tensiones relacionados con la consolidación del poder papal.

Respecto de este proceso, el manual menciona cómo suscitó conflictos para la Iglesia con los monarcas de la época, pero no se detiene en el análisis del contexto ni del alcance de la querella de las investiduras. Un ejemplo para abordar en el aula puede ser el de Enrique IV, que respondió

2 Tras la reforma gregoriana, la Iglesia occidental consolidó una jerarquía centralizada ascendente en la que el papa se volvió líder y en la que se distinguen tres grados de sacramento del orden: el episcopado, el presbiterado y el diaconado.

3 Es un conjunto de 27 proposiciones redactadas por el papa Gregorio VII en 1075 y registradas bajo el título *Quid valeant Pontifici Romani*. En ellas se establecen los derechos y privilegios del pontífice de una forma inédita hasta ese momento, ya que nunca antes se habían definido con tanta claridad y amplitud.

a las decisiones de Gregorio VII haciendo que 24 obispos alemanes y dos italianos depusieran al papa en la ciudad de Worms en 1076. La respuesta papal fue excomulgar al emperador, privarlo de la posibilidad de ejercer su poder en Alemania e Italia y ordenar a todos los cristianos que le negasen su obediencia (García de Cortázar, 2012).

En este sentido, a partir del conflicto entre Gregorio VII y Enrique IV se puede ampliar el recurso destacando que se trató de un proceso complejo y prolongado que involucró al papado y al Sacro Imperio Romano Germánico con consecuencias institucionales que se extendieron en el tiempo. En el aula, esta temática puede enriquecerse mediante el análisis de documentos como el *Dictatus papae* o el Concordato de Worms (1122),[4] hitos fundamentales para la consolidación de la autonomía eclesiástica frente al poder imperial.

Las cruzadas: entre fe, política y comercio

El tercer eje abordado en el manual son las cruzadas. El tratamiento de esta temática se centra en la perspectiva cristiana, mientras que de los musulmanes se menciona su condición de ocupantes de Tierra Santa. Las cruzadas se presentan como expediciones religiosas que reactivaron el comercio y fomentaron la intolerancia entre pueblos: «Contribuyeron al resurgimiento del comercio en Europa, ya que se dirigían a una zona de activos intercambios comerciales. […] Estas expediciones avivaron los sentimientos de intolerancia entre religiones y pueblos» (Leone *et al.*, 2024, p. 134). A partir de esta perspectiva, se observa que los autores no se detienen en las motivaciones políticas de las cruzadas ni en su implicancia en la conformación de una identidad común en el tránsito a la modernidad (Mitre, 2009).

4 Es el acuerdo realizado entre el papa Calixto II y Enrique V —entonces emperador del Sacro Imperio Romano Germánico— que le puso fin a la querella de las investiduras.

Otro aspecto con el que los profesores podrían complementar el abordaje del tema que presenta el manual sería la consideración de la diversidad de actores que participaron del proceso y de sus consecuencias para el mundo islámico y bizantino atendiendo a los aportes de Amin Maalouf (1996) y Jonathan Harris (2006).

Maalouf (1996) analiza las cruzadas desde fuentes árabes, por lo que su planteo puede contribuir a complejizar el proceso y ofrecer un contraste para la visión europea. Mientras, Harris (2006) apunta a estudiar las cruzadas desde el punto de vista de las élites y los gobernantes bizantinos entendiendo su relación con Occidente no como una de mera hostilidad, sino como la búsqueda de la reafirmación de una identidad propia. Así, a partir de la presentación de estos autores es posible explorar los relatos cruzados desde la enseñanza. Además, sería oportuno contemplar la función que cumplieron las órdenes militares no solo en el combate, sino también en la administración de territorios conquistados.

La Inquisición y la construcción del «otro»

La Inquisición se presenta en el manual como un mecanismo de defensa de la ortodoxia cuya principal función era la persecución de los herejes identificados como culpables. Para complejizar la categoría de *hereje* puede trabajarse con los aportes de Catherine Brault-Noble y Marie José Marc (1981), quienes trataron la ofensiva contra los judíos, los criptojudíos[5] y los moriscos.[6]

Incorporar a estas autoras permite mostrar la intensificación de la persecución de estos grupos en el escenario español: a partir de estos

5 Son sujetos que practican el judaísmo en secreto mientras se muestran públicamente como pertenecientes a otra fe con el fin de sobrevivir a la persecución.

6 Son los descendientes de la población musulmana en la península Ibérica que fueron forzados a convertirse al cristianismo, pero mantuvieron en secreto su fe islámica.

casos, es posible comprender las dinámicas de exclusión promovidas por la Iglesia. Asimismo, se puede articular este contenido en el aula con el surgimiento de imaginarios sobre el «otro» religioso, construyendo un puente entre un pasado lejano y el presente de los estudiantes. De esta manera, se abre la posibilidad de reflexionar sobre si en la actualidad persisten formas de exclusión y estigmatización hacia judíos, musulmanes u otros grupos.

Las órdenes mendicantes y la renovación del cristianismo urbano

Hacia el final del texto, se presentan las órdenes mendicantes diciendo: «La Iglesia adquirió durante la Edad Media un creciente poder y acumuló muchas riquezas. Para tratar de cambiarla, se desarrollaron nuevos movimientos de reforma» (Leone *et al.*, 2024, p. 134). Desde el primer momento, estas órdenes aparecen como parte de una reforma en respuesta a la riqueza y el poder que había ganado la Iglesia. Las órdenes mendicantes «predicaban un ideal de vida religiosa siguiendo las enseñanzas de Jesús: la pobreza y el amor. No se recluyeron en monasterios, sino que vivían en las ciudades y recorrían los caminos para ayudar a los necesitados» (Leone *et al.*, 2024, p. 135). El papel renovador de estas órdenes es el principal aspecto a destacar.

Prieto Sayagués (2020) ha investigado que la relación de estas órdenes con el poder no fue menor. Para establecerse en las ciudades, necesitaron del apoyo de las aristocracias urbanas y de los reyes. En este sentido, si bien en un comienzo buscaron una ruptura con la acumulación del poder y las riquezas, con el tiempo las órdenes mendicantes se apoyaron en los sectores más ricos para sostener sus monasterios y obras de caridad. Lejos de aquellos ideales de pobreza, fueron las propias autoridades de

la Iglesia las que obligaron a los mendicantes a establecerse y a vivir de rentas, contradiciendo sus principios iniciales.

Este enfoque historiográfico permite proyectar el rol de estas órdenes, sus ideales y la resistencias ante las pautas eclesiásticas. El fragmento citado puede convertirse en un recurso valioso para discutir los vínculos entre la espiritualidad, la pobreza, la educación y el control social en la Baja Edad Media, así como para reflexionar sobre su proyección en la sociedad actual.

Reflexiones finales

El análisis realizado permite comprender que el manual *Pensar la historia* (Leone *et al.*, 2024) ofrece un punto de partida útil para presentar a los estudiantes una temática tan compleja como lo es el poder de la Iglesia occidental en la Baja Edad Media.

La enseñanza de la historia a nivel liceal implica que tenemos el desafío de mediar entre el material escolar y la riqueza de la historiografía. Es fundamental reconocer que el manual no debe concebirse como un relato acabado ni como una verdad incuestionable; lo mismo ocurre con la historiografía.

El manual es una herramienta valiosa para integrar al aula contenidos que cada docente potenciará y diversificará desde su proyecto, en relación con los intereses de los estudiantes y con su contexto. Enseñar la historia de la Iglesia occidental bajomedieval en séptimo año implica ofrecer a los estudiantes las claves para interpretar cómo se construyen las narrativas históricas y cómo estas dialogan con la sociedad actual.

Referencias

Brault-Noble, C., & Marc, M. J. (1981). La unificación religiosa y social: la represión de las minorías. En B. Bennassar (Ed.), *Inquisición española: poder político y control social* (pp. 126-170). Crítica.

Di Stefano, R. (2012). ¿De qué hablamos cuando decimos *Iglesia*? Reflexiones sobre el uso historiográfico de un término polisémico. *Ariadna Histórica. Lenguajes, Conceptos, Metáforas*, (1), 197-222. https://ojs.ehu.eus/index.php/Ariadna/article/view/6152

Fossier, R. (1988). *La Edad Media: el despertar de Europa (950-1250)* (Vol. 2). Crítica.

García de Cortázar, J. Á. (2012). *Historia religiosa del Occidente medieval (años 313-1464)*. Akal.

Harris, J. (2006). *Byzantium and the Crusades*. Bloomsbury Publishing.

Le Goff, J. (1971). *La Baja Edad Media*. Siglo XXI.

Leone, V., Crosa, M., Piñeyrúa, A., Martí, J. P., & Visconti, A. (2024). *Pensar la historia: 7.º año EBI*. Contexto.

Maalouf, A. (1996). *Las cruzadas vistas por los árabes*. Alianza.

Mitre, E. (2009). *Una primera Europa: romanos, cristianos y germanos (400-1000)*. Encuentro.

Núñez, S. (2015). Leer manuales sin el tic de lo escolar. *Cuadernos de Historia*, *16*(*Cuando los profesores leen los manuales de historia*), 7-27. Biblioteca Nacional. http://bibliotecadigital.bibna.gub.uy:8080/jspui/handle/123456789/169974

Prieto Sayagués, J. A. (2020). La dimensión política, socioeconómica y religiosa de la redención de cautivos en la Baja Edad Media: poder laico y órdenes religiosas. *Medievalismo*, (30), 423-444. https://doi.org/10.6018/medievalismo.455191

Las ciudades bajomedievales como organismos vivos

Producción y comercio a larga distancia en la Europa occidental a partir del siglo XIII

Ariana Cabrera[1]
Rocío Iguiní[2]

Resumen

El presente artículo parte de nuestro interés por la vida cotidiana en las ciudades del Bajo Medioevo, en particular, por las formas de sociabilidad y las relaciones económicas que comienzan a construirse *en* ellas y *entre* ellas. Para su abordaje, utilizamos el manual para enseñanza secundaria uruguaya *Historia 1*, publicado en el año 2010 por las docentes e investigadoras Lucila Artagaveytia y Cristina Barbero en trabajo conjunto con la editorial Santillana. La investigación se centra en dos aspectos de la fuente: el diálogo entre imágenes y texto, y las posibilidades que este ofrece respecto al uso de las imágenes en la enseñanza de la historia. El fragmento seleccionado —desarrollado entre las páginas 248 y 251— aborda aspectos como el comercio, la producción y el relacionamiento entre las ciudades con un formato que guía a estudiantes y docentes a través de diversos recursos didácticos.

Palabras clave: manual de secundaria – enseñanza de la historia – ciudades medievales – imágenes – comercio

1 Ariana Cabrera es estudiante avanzada del Profesorado de Historia del Instituto de Profesores Artigas (IPA) y profesora practicante en liceos de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES).

2 Rocío Iguiní es estudiante avanzada del Profesorado de Historia del IPA y profesora practicante en liceos de la DGES.

Introducción

Las ciudades se presentan como escenarios complejos que abarcan un amplio espectro de dimensiones a estudiar, ya que en ellas se entrecruzan múltiples grupos, individuos, situaciones, olores, sabores y colores que están íntimamente ligados a la vida, pero también a la muerte. De esta forma, es imposible concebirlas por sí solas: como las definió Lourdes Peruchena[3] en una de sus clases, son *organismos vivos* que nacen, se reproducen, transforman e incluso mueren.

Antes de comenzar, queremos realizar una serie de aclaraciones que resultaron clave para ordenar la escritura del artículo y que también apuntan a organizar su lectura. En primer lugar, este trabajo se estructura en torno a tres ejes temáticos: 1) habitar el burgo: entre lo cotidiano y lo histórico, 2) el comercio local y las ferias, y 3) el gran comercio internacional: sus representaciones geográficas. En segundo lugar, a lo largo de las páginas de *Historia 1* identificamos dos formas de expresión que dialogan entre sí: el texto y la imagen. En esta ocasión, nos interesa particularmente el abordaje de las imágenes utilizadas en el manual. Seleccionamos, para pensar en este problema, el fragmento comprendido por el apartado titulado «Los cambios económicos y sociales», y formulamos una serie de preguntas orientadoras: ¿frente a qué tipo de imagen nos encontramos? ¿Acompaña el texto? ¿De qué forma? ¿Qué cuestiones del relato podemos ver en ella? ¿Aporta información no explícita en el relato? ¿Se necesita la voz de un docente que guíe la lectura? ¿Qué tipos de abordaje del conocimiento histórico sería posible trabajar a partir de ellas?

3 Entrañable docente del IPA y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE); historiadora, escritora y poeta uruguaya cuya sensibilidad y compromiso marcaron generaciones de estudiantes.

Habitar el burgo: entre lo cotidiano y lo histórico

En las páginas seleccionadas, las autoras construyen un relato que articula texto, ilustraciones y fragmentos de fuentes primarias; dan así vida a un escenario en el que los sujetos históricos se representan en sus distintas formas de habitar, producir y pensar los espacios.[4] En la primera página se destaca la confluencia de tres elementos: la narración de las autoras, fuentes primarias escritas y una serie de ilustraciones. Entre las fuentes primarias escritas se encuentra *Perceval, el cuento del grial*, relato en el que se describe un recorrido por la ciudad:

> Y ve las plazas y las calles todas llenas de buenos obreros que hacían diversos oficios; tal como los oficios son diversos, este hace yelmos y este lorigas, este correas y este espuelas, y este bruñe las espadas. Este carda paños y este teje, este los peina y este los tunde. Unos plata y oro funden. Este hace ricas y bellas obras, copas… (De Troyes, 1180, como se cita en Artagaveytia & Barbero, 2010, p. 248).

De la mano de Chrétien de Troyes, las autoras expresan:

> Un sin fin de trabajadores instalaron sus talleres y mejoraron sus prácticas para ofrecer artículos mejor terminados que los fabricados en los castillos. *Los carpinteros se organizaron en gremios o corporaciones* para defender sus derechos. […] La tarea se organizaba según categorías de trabajadores: el *maestro* era el dueño del taller, quien pagaba un salario al *oficial* o los oficiales y mantenía uno o dos *aprendices*, según el volumen del negocio [énfasis añadido] (Artagaveytia & Barbero, 2010, p. 248).

Ambos textos llevan al lector al burgo medieval, acercándolo a algunas de las formas de *habitarlo* y *producirlo*. Además, se incluye una secuencia de ilustraciones que representan el proceso de fabricación de tejidos de lana acompañadas de breves descripciones que contextualizan lo representado

4 Planteamos esto en el sentido en el que lo hace Julián Gallego (2017) al referirse a los espacios como una entidad dinámica que cambia a lo largo del tiempo. Las personas habitan y producen el espacio desarrollando actividades sociales, económicas y políticas propias de cada comunidad. Pensar el espacio implica una dimensión mental y simbólica en la que el imaginario colectivo guía desde sus inicios la forma de proyección y organización del territorio.

y nos permiten un abordaje informativo del conocimiento histórico en el aula (Zavala, 2012).

La segunda imagen que se observa ocupa un lugar central en el relato del manual (ver figura 1). Por sus dimensiones y detalle, las autoras parecen considerar clave su presencia y potencialidad para la enseñanza y los aprendizajes. Se trata de una ilustración digitalizada realizada en el año 2010 por Sebastián Santana, con quien tuvimos el placer de dialogar. Nos explicó que la lámina fue producto de múltiples revisiones y acuerdos con las autoras, y que tuvo como objetivo representar visualmente los contenidos desarrollados en el capítulo.[5]

Figura 1. *El burgo medieval* (Santana, en Artagaveytia & Barbero, 2010, p. 262).

En ella se muestran diversas situaciones que tienen lugar en la ciudad, especialmente aquellas vinculadas a la vida cotidiana. También se observa la organización del burgo: la distribución de talleres en las calles, la presencia de la Iglesia, la densidad poblacional y los medios de transporte.

5 Sebastián Santana escribe al respecto en esta separata.

La ilustración habilita operaciones lógicas desde la enseñanza que integran la narración de las autoras y la imagen que la recrea. Aporta, además, un elemento que suele perderse en los textos históricos: da rostro y cuerpo a los sujetos. Mujeres, varones y niños cobran vida y nos acercan de otra manera a las formas de sociabilidad medieval, centrales para la comprensión del funcionamiento de los burgos.

En cuanto a la voz docente, consideramos que es esencial no por desestimar la autonomía de los y las estudiantes, sino porque el o la docente aparece aquí como alguien que ayuda a mirar procurando «pasar de la mirada general y fugaz a una observación más detenida» (Augustowsky *et al*., 2008, p. 138). En este sentido, Augustowsky *et al*. (2008) proponen tres actividades de observación de imágenes que pueden realizarse en el aula y aplicarse a esta ilustración:

> Descomponer la imagen en planos —primer plano, más cercano al observador; planos intermedios; planos más lejanos o fondos—; separar el fondo y la figura, el escenario y los actores; seleccionar —con visores o tapando con la mano— algunas zonas para mirar por partes (p. 138).

Es importante partir de la base de que, si bien la imagen está sustentada historiográficamente, no deja de ser una representación construida desde un lugar social[6] determinado. En síntesis, identificamos un entrelazamiento entre los tipos de abordaje —informativo, operativo y estratégico— tanto en esta ilustración como en el conjunto de recursos escogidos por las autoras a lo largo del manual (pinturas, ilustraciones, mapas y actividades). Esta selección se potenciará a partir del proyecto de cada docente.

6 Nos remitimos a Michel de Certeau (1999), para quien negar la pertenencia del autor a un lugar (social, religioso, historiográfico) es negar la propia identidad de su relato; es caer en la idea de que la historia es objetiva.

El comercio local y las ferias

Las autoras comienzan su relato caracterizando a la burguesía, los burgos y su organización interna para luego mostrar cómo las relaciones económicas se complejizan en los distintos espacios habitados (urbanos y rurales). En ellos se desarrollan diversos mercados que integran circuitos locales —como los que incluyen aldeas aledañas— e interregionales —como las ferias de Champagne en Francia—. Más adelante, aparecen tres imágenes sobre las que no se especifica el año de creación, autora, autor o si fueron realizadas por encargo. Para esta ocasión dejamos afuera dos de ellas —centradas en las relaciones comerciales— y nos enfocamos en la que representa una feria de la época, dado que guarda clara relación con el texto al destacar la variedad de mercadería y su diversa procedencia (ver figura 2). Esta imagen viene acompañada del siguiente pie de foto: «El obispo de París bendice a los feriantes de una gran feria instalada en 1109 en las cercanías de Notre Dame. Los mercaderes solían incluir legados para la Iglesia en sus testamentos para salvar sus almas» (Artagaveytia & Barbero, 2010, p. 250).

Figura 2. Bendición de la feria de Lendit (Artagaveytia & Barbero, 2010, p. 250).

Las autoridades eclesiásticas tendieron a comprender la necesidad de acumulación monetaria para el crecimiento de la ciudad y, con ello, de

la caridad, medios ambos a través de los que se contribuía a la expansión de sus propias obras. La imagen agrega información sustancial sobre los cambios éticos y socioeconómicos que transformaron la concepción del «bien comunitario» en la del «bien de la ciudad», impulsada en el marco de un crecimiento comercial complejo. Los eclesiásticos se dedicaron especialmente a guiar a las personas y a sus familias a la vez que intercedían ante Dios por su bienestar. Entre aquellos por los que velaban estaban los mercaderes y artesanos, quienes solían colaborar con las obras de caridad de la Iglesia y con las fiestas de la ciudad. Su bienestar era parte del progreso de la urbe.

Para establecer vínculos entre el texto y las imágenes que propone el manual, así como para analizar los sectores representados y sus tejidos relacionales, consideramos necesario el acompañamiento docente. Asimismo, puede apuntarse al abordaje del rol central que ocupó durante la Edad Media la Iglesia, cuyo dominio se extendía al tiempo, el espacio y las relaciones sociales y comerciales, entre otros planos (Guerreau, 1984).

El gran comercio de larga distancia: sus representaciones geográficas

Las autoras abordan el comercio entre los grandes centros de poder medievales. En el manual se menciona que «en el norte de Europa, las ciudades de la Liga Hanseática intermediaban el ámbar y las pieles, estos llegaban desde el Báltico a Constantinopla por los ríos rusos y al Mediterráneo por los alemanes» (Artagaveytia & Barbero, 2010, p. 251).

Para acompañar el relato sobre «el gran comercio internacional», el manual incluye un mapa con este título (ver figura 3). Al trabajar con este tipo de recursos, es clave recordar que los mapas, que poseen un valor didáctico fundamental para toda clase de historia, constituyen «un

modelo simplificado de la realidad» (Quehacer Educativo, 2017, 9:30), por lo que su análisis requiere un abordaje crítico. Por último, este recurso en particular cumple una función central porque representa de forma integrada las ferias, áreas, rutas comerciales y principales productos de intercambio mencionados en el texto.

Figura 3. El mapa (Artagaveytia & Barbero, 2010, p. 251).

Para su análisis decidimos tener presente el mapa titulado «Las relaciones comerciales en el mundo occidental del siglo XIII» en el *Atlas histórico mundial* de Georges Duby (1987, pp. 54-55). Ambos mapas comparten un mismo recorte espacial, centrado en Europa occidental. Si bien mencionan las relaciones comerciales entre Oriente y Occidente, la separación geográfica en sus representaciones cartográficas impide visualizar la importancia que tuvo el uno para el otro. En este contexto, el rol del mar Mediterráneo como espacio de intercambio y articulación entre continentes resulta innegable. Sin embargo, si bien aparece en el mapa, no se representa su centralidad en los intercambios comerciales interregionales.

Venecia es un caso ilustrativo; en palabras de William McNeill (1974, como se cita en Sennett, 1997), actuó como «la bisagra de Europa» (p. 235). Su ubicación, con salida desde el Adriático hacia el Mediterráneo, la

convirtió en una puerta a Oriente y África. Su dominio inicial de la sal le permitió controlar el intercambio de especias como el azafrán, el comino y el enebro, trasladadas por grandes distancias desde Oriente hasta Europa occidental (Sennet, 1997).

En el mismo espacio del manual en el que aparece el mapa se incluye una miniatura (*ca*. 1400) tomada de *El libro de las maravillas* (ver figura 4). La imagen está acompañada del siguiente texto:

> Marco Polo parte de Venecia. Famoso viajero veneciano que pasó varios años en China, donde llegó a ser ministro del gran khan mongol. Los relatos de sus viajes, repletos de hechos reales y leyendas, despertaron en Occidente la codicia por los productos orientales: especias, maderas, perlas y piedras preciosas (Artagaveytia & Barbero, 2010, p. 250).

Figura 4. La miniatura de Venecia (Artagaveytia & Barbero, 2010, p. 251).

Este recurso refuerza el relato sobre el comercio de larga distancia, que «tuvo su centro en las ciudades del norte de Italia, especialmente Venecia, Florencia y Génova. Venecia, con una larga vinculación con el

Imperio Bizantino, se enriqueció con las cruzadas y mantuvo su predominio en el Mediterráneo oriental» (Artagaveytia & Barbero, 2010, p. 250). Consideramos que la voz del docente puede contribuir a construir una trama narrativa que ponga en diálogo los diferentes recursos del manual con la investigación historiográfica y, a su vez, evite que las imágenes queden limitadas a ser un mero recurso ilustrativo (Devoto, 2013).

Comentarios finales

A lo largo de este trabajo identificamos la importancia del uso de las imágenes en el manual y las múltiples posibilidades que estas ofrecen para ser trabajadas en nuestras clases de historia. Para lograrlo, consideramos fundamental la presencia y la voz docente, capaz de orientar al estudiantado mediante diversas estrategias. Las posibilidades son amplias y todas apuntan a convertir el aula en un lugar donde se invite a «mirar, a mirar con tiempo y con ganas; a que maestros y alumnos disfruten del placer de mirar» (Augustowsky *et al.*, 2008, p. 8). Esta propuesta atraviesa todo el manual, en el que las autoras articulan textos e imágenes de forma constante, tal como plantean Augustowsky *et al.* (2008): «La imagen y la palabra siempre van relacionadas, se acompañan una a la otra. Lejos de excluirse, se alimentan mutuamente, interactúan y se complementan» (p. 23).

En este sentido, destacamos especialmente la ilustración de Sebastián Santana y su trabajo conjunto con Lucila Artagaveytia y Cristina Barbero. En la imagen se representa la cotidianidad de las ciudades bajomedievales desde una mirada compleja y dinámica. Condensa lo que mencionamos al inicio: las ciudades como organismos vivos donde cada grupo social encuentra un lugar y diversas formas de relacionarse con otros tanto política y económica como religiosamente.

Por otro lado, si bien nuestro análisis del manual puso el foco en las grandes ciudades y sus vínculos comerciales, desde la historiografía que consultamos reconocemos el rol fundamental que cumplieron las aldeas y las ciudades pequeñas en este contexto. Algunas fueron relegadas o se incorporaron al circuito de intercambio impulsado por otras más pujantes, pero todas fueron especializándose en producciones para incorporarse al mercado.

Por último, nos gustaría cerrar este artículo abriendo la puerta a futuras investigaciones que profundicen en la temática. Si bien trabajamos con un recorte específico, el manual ofrece una multiplicidad de propuestas que pueden dar lugar a nuevos trabajos de investigación.

Referencias

Fuentes

Artagaveytia, L., & Barbero, C. (2010). *Historia 1: Prehistoria, primeras civilizaciones, Grecia, Roma y Edad Media*. Santillana.

Bibliografía

Augustowsky, G., Massarini, A., & Tabakman, S. (2008). *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Tinta Fresca.

De Certeau, M. (1999). *La escritura de la historia*. Universidad Iberoamericana; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

Devoto, E. A. (2013). La imagen como documento histórico-didáctico: algunas reflexiones a partir de la fotografía. *Revista de Educación*, (6), 73-94. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/753

Duby, G. (1987). *Atlas histórico mundial*. Debate.

Gallego, J. A. (2017). *La «pólis» griega: orígenes, estructuras, enfoques*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Guerreau, A. (1984). *El feudalismo: un horizonte teórico*. Crítica.

Quehacer Educativo. (2017). *Concurso oposición maestros: temario 2018-19: Didáctica: común tema 8: lenguaje cartográfico. Pesce* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=P_QaTVjf5Pw

Sennett, R. (1997). *Carne y piedra: el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Alianza.

Zavala, A. (2012). Entre lo informativo y lo estratégico: la cuestión de los abordajes del conocimiento histórico en la enseñanza de la historia. *Clío & Asociados*, (16), 75-98. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5562/pr.5562.pdf

Construcción de una imagen

Un relato sobre la anatomía, el sistema de trabajo, la organización de etapas y la elaboración final de la ilustración *Burgo medieval*, realizada para un manual de historia de la editorial Santillana

Sebastián Santana Camargo[1]

Esta ilustración (ver figura 1) es parte de una serie hecha para ser incluida en manuales de historia de la editorial Santillana. Fueron 16 las escenas, realizadas entre 2009 y 2010 y construidas con el mismo método de trabajo, que representaron otros tantos momentos históricos. Esta memoria será el relato de una imagen —de dos, para ser preciso, pero vale para mirar (y leer) las demás de la serie— construida para el manual *Historia 1*, de las profesoras Cristina Barbero y Lucila Artagaveytia; me aventuro a decir que también valdrá para otras imágenes compuestas por colegas a raíz de encargos similares.

Digo *encargo* porque el trabajo en cuestión fue un pedido, no el tipo de imagen que suelo hacer por cuenta propia. Trabajar a demanda es habitual para quienes tenemos este oficio; es un tipo de tarea que se disfruta tanto como la realizada por deseo propio, pero que exige una forma de pensar y actuar distinta: hay que estar a disposición de lo que la contraparte necesita, tener la capacidad de interpretar lo pedido, resolver problemas ajenos y, a la vez, aportar alguna dimensión personal en la medida en que lo aportado acompañe siempre la razón de ser de la ilustración en sí.

1 Sebastián Santana nació en La Plata, Argentina, en 1977. Vive y trabaja en Montevideo, Uruguay, desde 1984. Es un artista visual, ilustrador, fotógrafo y diseñador gráfico formado en talleres y como resultado de un camino autodidacta. Trabaja de forma no institucionalizada para editoriales, productoras e instituciones académicas, entre otros. Ha exhibido su obra en muestras individuales y colectivas tanto en el medio local como en el extranjero. Ilustró y escribió libros publicados en diversos países de América y Europa, y obtuvo varios premios y reconocimientos en Uruguay y Argentina. Combina herramientas expresivas con el dibujo como camino y la construcción de un trazo singular como perpetua zanahoria.

DOI: 10.56149/3046-420x.2025.01S.06

Los dibujos o ilustraciones hechos por cuenta propia rara vez tienen una razón de ser previamente conocida, y si la hay, a menudo es difícilmente identificable incluso después de concluido el trabajo. Se hacen imágenes por cuenta propia porque se desea o porque no se puede evitar hacerlo. Al respecto es recomendable atender a John Berger en *Sobre el dibujo* (2021) y *El arte de mirar* (ver Dvorák, 2016): allí plantea nociones sobre este oficio que van más allá de lo profesional o lo artístico. Sus reflexiones son útiles para cualquiera que tenga interés en indagar sobre la gente y las cosas que hacemos.

Una aclaración en relación con dos palabras que aparecen en este escrito: distingo entre *dibujo* e *ilustración*. Ambos tipos de imágenes pueden ser realizadas con técnicas similares —basadas en la línea antes que en la mancha para ordenar su composición y forma final, con elementos que les infieren cierto carácter de representación sobre lo real, lo existente o lo que existió—, pero se diferencian en que, entiendo, los dibujos son representaciones con un carácter enunciativo básico, concreto y que no necesita de interpretaciones o lecturas narrativas o poéticas, mientras que las ilustraciones incluyen, en alguna medida más o menos abstracta, una alteración del tiempo como dimensión que las dota de sentido, habilita interpretaciones, ofrece lecturas, propone poéticas o establece narrativas. Esta definición es personal y se encuentra en desarrollo; ahondar en ella excedería el sentido del presente escrito, pero queda esbozada para ofrecer una comprensión más clara de lo que expresaré.

Volviendo a la ilustración del burgo, primero hay entonces una razón de ser —el pedido de la editorial—, luego, una imagen que fue pensada desde una necesidad, para un fin didáctico, como instrumento educativo. Identificar esto como central para la interpretación de este tipo de imágenes es empezar a leerlas desde una perspectiva adecuada y entenderlas como *imágenes-para*: imágenes para mostrar, para ejemplificar, para relatar,

para pensar más allá de ellas y con ellas. Iré desarmando las capas que hacen a la imagen desde la versión final, aprobada y publicada, hasta su origen en una solicitud y los bocetos que le siguieron.

La presente ilustración es parte de un díptico dentro de la serie. En el encargo estaba el pedido de representar una ciudad medieval en un «momento normal», una escena doméstica con lo habitual de una jornada y momento del día activo (ver figura 1), y una versión del mismo lugar en plena época de la peste negra (ver figura 2). Para esa segunda imagen utilicé la estructura de la anterior y aproveché los elementos en común para mostrar continuidades o incluir variaciones, ofreciendo conexiones en una suerte de pequeña historieta, de relato gráfico.

El concepto de relato gráfico está presente en la elaboración de todas estas imágenes: lo que hay dentro de sus cuatro márgenes compone una escena para ser leída como narración, con personajes, situaciones, relaciones, motivaciones e interacciones que representan una «pausa activa» en el espacio y momento dibujados. Se trata de una imagen que por su naturaleza está detenida, pero que condensa un lapso y ofrece una temporalidad abierta, como algo que se mueve, que late, con cosas que están pasando, y que, con una mirada —con una lectura— activa, puede transitarse como una sucesión de eventos en marcha. La noción de pausa activa es la conjugación personal de reflexiones hechas por Auguste Rodin (1943). Aunque planteadas por él para la escultura, las encontré aplicables a imágenes en dos dimensiones, especialmente para las ilustraciones.

Lo que Rodin propone es que, dada una escena a realizar en una escultura, es útil construirla ensamblando varias instancias de un mismo movimiento que no sean sincrónicas en la vida real. Sucederá entonces que quien mire la escultura sentirá que algo vibra, que algo está corrido de lugar. Esta manera de componer una obra permite distorsionar el tiempo y generar un dinamismo que tiene que ver también con el tiempo de

observación: el tiempo de mirar parece acercarse al tiempo en que la figura de la escultura (o, para el caso, de la ilustración) realiza el movimiento que representa. Si hubiese construido un modelo a escala 1:1 de una ciudad medieval y tomado una fotografía, hubiese sido imposible generar el efecto deseado, porque trazar líneas da posibilidades particulares: el tiempo no se detiene, sino que se lo puede moldear. Quino (2007) hacía esto con una maestría particular; la tira de la página *63* de *Yo no fui* es un ejemplo. También lo hacía Mario Buela (ver Museo Nacional de Artes Visuales de Montevideo, 2014) de forma incluso menos evidente, ya que mucha de su producción estaba concebida con intenciones funcionales para proyectos de arquitectura.

El tiempo interno de la imagen es lo primero a presentar como componente que la sostiene; se piensa desde preguntas como ¿qué está pasando en la escena? y ¿es una única instancia o se están mezclando varios momentos? Atender a cada personaje como portador de una historia singular y, a la vez, como relacionado con los demás en un episodio colectivo ofrece claves para leer la lógica interna de la imagen y lo que ofrece. El diálogo entre Miyazaki y su equipo en el documental *Diez años con Hayao Miyazaki* (Arakawa, 2019) sobre la «escena de la multitud» en *Se levanta el viento* presenta este punto de forma clara.

Los personajes están en un espacio, así que, ampliando el encuadre, hablemos de dos elementos que construyen la imagen: el coloreado y el punto de vista.

La ilustración final (ver figura 11) fue hecha en papel de calcar con marcadores negros y más tarde fue digitalizada para darle color. Esta etapa, la última del proceso, consiste primero en asignar colores planos a cada pieza del conjunto, luego generar sombras para reforzar volúmenes y, finalmente, incorporar texturas para ampliar la gama de tonos y

matices. Esto último es un gesto estético realizado para lograr colores más vibrantes y variados.

Para las ilustraciones, la gama de colores se decidió teniendo en cuenta los que se puede suponer eran habituales en la época representada. Teniendo en cuenta que ambas son imágenes con una finalidad educativa, cada elemento fue conversado con las profesoras Cristina Barbero y Lucila Artagaveytia para cuidar tanto la verosimilitud como la veracidad de la ilustración.

La definición del punto de vista es el primer paso: construir el espacio como un conjunto de masas que contendrán situaciones y personajes (ver figuras 3, 4, 5 y 6), masas que a la vez se superpondrán a otras. Cuidar el balance de cuánto se ve, cuánto queda oculto y cómo los elementos se complementan es una de las etapas más complejas por la cantidad de pruebas necesarias. Tiene, a su vez, tiene cierto carácter de invisibilidad en la realización final, invisibilidad que ha de entenderse como la sutileza que debe presentar el punto de vista construido para poder mostrar lo que importa mostrar sin que parezca forzado y sin alterar demasiado la perspectiva, los puntos de fuga y la lógica creíble para las construcciones. Los espacios demasiado abiertos o la acumulación de edificios harían inadecuada la ilustración de un burgo medieval, ya que los burgos eran espacios intrincados, estrechos, casi laberínticos —sobre todo si se los compara con otro tipo de construcción de ciudades, planificadas previamente—. Así, la dirección que presentan los frentes de las edificaciones sugiere una cartografía sin una cuadrícula ordenada por líneas cruzadas en ángulos de 90 grados.

Una vez establecidos los volúmenes como estructuras casi abstractas, lo siguiente fue dotarlos de vida y darles usos, habitantes, vecindades y visitantes (ver figuras 7, 8 y 9). Así se definió la naturaleza de los establecimientos que aparecen en primer plano y lo que sucede a su alrededor:

el espacio está ocupado por dos panaderías; una carpintería; un prestamista sin local propio que es cruzado por una carreta tirada por bueyes que entrega mercadería, e individuos yendo y viniendo, desde leprosos a burgueses, que presentan múltiples realidades y formas de circular. Dentro de los habitantes del burgo no hay únicamente humanos: las ratas, corridas por uno de los panaderos, aparecen para retratar algo habitual en la época y como referencia a la imagen que vendrá luego (el burgo en época de la peste negra). En la misma línea, el prestamista aparece no solo con la función de mostrar un tipo de actividad económica común, sino de ejemplificar cómo se responsabilizó a los habitantes judíos de los burgos medievales de ser la causa de la enfermedad. Al mismo tiempo, la carpintería de la primera ilustración da cuenta en la segunda de que, en medio de la catástrofe, las actividades comerciales continuaban: quien antes hacía asientos ahora se dedica a construir ataúdes (ver figuras 1 y 2).

Los personajes del primer plano permiten proyectar detalles y razones de ser y estar para los sujetos del fondo, realizados con muy pocos trazos y pintados con un único color. Aquí también el observador tiene la posibilidad de leer y terminar de dar sentido a algo que está sugerido: por ejemplo, alcanza con plantear algo parecido a una carreta con unos pocos trazos y en pequeño para que se pueda leer como tal, entre otras cosas porque ya fue mostrada una en detalle en el primer plano. Se busca que el espectador aporte una cuota de imaginación para realizar su lectura, siempre en un acuerdo de veracidad, de complicidad, pero ofreciendo posibilidades para que el sentido sea completado activamente.

En cuanto a lo detalles arquitectónicos y de vestuario, el acceso a representaciones previas es fundamental. Utilizar como elementos de estudio imágenes hechas por colegas del presente y del pasado es algo que siempre hago atendiendo dos asuntos: por un lado, ir a fuentes confiables y verificadas que den cuenta de un estudio profundo; por otro,

no saturarme de ese contenido, no agobiarme con información para así, una vez comprendidas ciertas lógicas, poder construir variantes propias dentro de las reglas preexistentes —imaginar y proponer variaciones para las combinaciones de vestuarios, por ejemplo—.

La documentación desde imágenes producidas durante el momento histórico a retratar es lo que me resulta no solo más útil, sino más atractivo. Existen muchas imágenes medievales, así que preferí partir de ellas para pensar mis elaboraciones, más allá de la necesidad del cambio de lógica de representación a utilizar. Es en esta etapa, así como en las historias imaginadas para cada personaje, que el artista puede surgir (en acuerdo siempre con el cliente a cargo; en esta ocasión, las profesoras).

La lógica de representación elegida para estas imágenes es común a toda la serie: la propuesta fue hacerlas con el mismo tratamiento naturalista, el mismo tipo de perspectiva y tratamiento visual para construir una serie homogénea en su estructura, ya que sería heterogénea por el espectro temporal a abarcar.

Algo propio que incluí en todas las imágenes fue algunos toques de humor: está presente no para contar chistes, sino para darle cuerpo de realidad a las escenas, para dotarlas de cierta ligereza y aire de domesticidad y para evitar así la solemnidad que acartonaría lo que deberían ser, en la mayoría de las imágenes, retratos de un día cualquiera en un lugar y momento determinados.

Una vez establecido el punto de vista general —la mirada desde cierta altura, como si fuera la visión de un pájaro—, definidos los planos —la escena comercial cercana al espectador, la plaza pública con los edificios principales, las montañas de fondo— y situadas las edificaciones como referencias para las acciones de los personajes, sigue una etapa de organización de todos esos elementos en forma sintética, en una imagen casi abstracta. Así se pueden atender proporciones, formas y contraformas,

más allá de lo que vayan a narrar o representar, para lograr el equilibrio gráfico. Identificar etapas abstractas y figurativas en el proceso permite construir un esqueleto firme, con articulaciones ágiles, pero con la solidez necesaria para que un cuerpo complejo pueda hacer pie.

Esta organización suele resolverse en un boceto pequeño, una miniatura que condensa todo el mundo a representar. Hay ahí un eco borgiano: pensar el trabajo como en una suerte de brevísimo *aleph* que hará posible levantar todo el conjunto. Entre los bocetos hechos para el caso hay uno, de unos 5 × 7 centímetros (ver figura 10), que ejemplifica el punto: contiene todos los elementos que conformarán la imagen final, pero en apuntes mínimos, como una única palabra trazada que condensa toda la narración.

Desde ese boceto se hacen una digitalización, una impresión ampliada y un primer calcado en lápiz (ver figura 8) para bocetar los personajes y las situaciones que le darán vida a la escena. Ese primer calcado, de 15 × 20 centímetros, se digitaliza y amplía para imprimirse a 30 × 40 centímetros y ser la base de un nuevo calcado, ahora con tinta, y conformar las líneas del dibujo final (ver figura 11) en un tamaño que permita realizar más detalles, además de mejorar las formas. Ese dibujo final en tinta se vuelve a digitalizar y se colorea, como se narró antes, en varias etapas de trabajo. Finalmente, se reduce digitalmente al tamaño en que el trabajo será impreso.

Como se dijo al principio, este proceso se inició por una solicitud, y esta incluyó una ayuda gráfica: hubo una primera imagen, hecha por las profesoras Barbero y Artagaveytia, que ejemplificaba lo que se buscaba (ver figura 12). A pesar de que la ilustración no es el oficio de las autoras, fue fundamental contar con ideas traducidas en formas, en bosquejos de personajes y situaciones hechas con trazos simples, pero sólidos y claros.

Al respecto de esto último, una reflexión para cerrar —y, ojalá, abrir conversaciones e intercambios—, estableciendo como sinónimos las dos palabras antes diferenciadas: dibujar (o ilustrar) mal no existe. Se dibuja o no se dibuja, se traza o se queda uno con las ganas. Otro asunto es hacer de esa actividad un oficio, una profesión, un medio de vida, pero como espacio de expresión, de comunicación, de organización de ideas, deseos o búsquedas, cualquier persona tiene a mano, mucho más cerca de lo que quizás piensa, las herramientas para darle cuerpo a lo que quiere plasmar. Invito entonces a realizar formas más allá de las expectativas, con el lápiz y papel que se tengan a mano, con la capacidad que se pueda aplicar, entendiendo que dibujar es no solo una herramienta, sino también un lenguaje, común a cualquiera, que puede ofrecer caminos de diálogo en cualquier ámbito —el personal e íntimo, pero también el académico y didáctico—. Invito, en suma, a dibujar en clase y con la clase. Como dice Milton Glaser (2008), dibujar es pensar.

Referencias

Arakawa, K. (Director). (2019). *10 Years with Hayao Miyazaki* [10 años con Hayao Miyazaki] [Serie documental]. NHK. https://www3.nhk.or.jp/nhkworld/en/shows/10yearshayaomiyazaki/

Berger, J. (2021). *Sobre el dibujo*. Gustavo Gili.

Dvorák, C. (Directora). (2016). *John Berger or The Art of Looking* [John Berger o El arte de mirar] [Película]. BBC Film; Majade Filmproduktion; ZDF/Arte. https://www.youtube.com/watch?v=iM2Tr-5BPa4

Glaser, M. (2008). *Drawing Is Thinking*. Overlook Press.

Museo Nacional de Artes Visuales de Montevideo. (2014). *Mario Buela* [Catálogo de exposición].

Quino. (2007). *¡Yo no fui!* De la Flor.

Rodin, A. (1943). *El arte*. El Ateneo.

Anexo: figuras

Figura 1.

Figura 2.

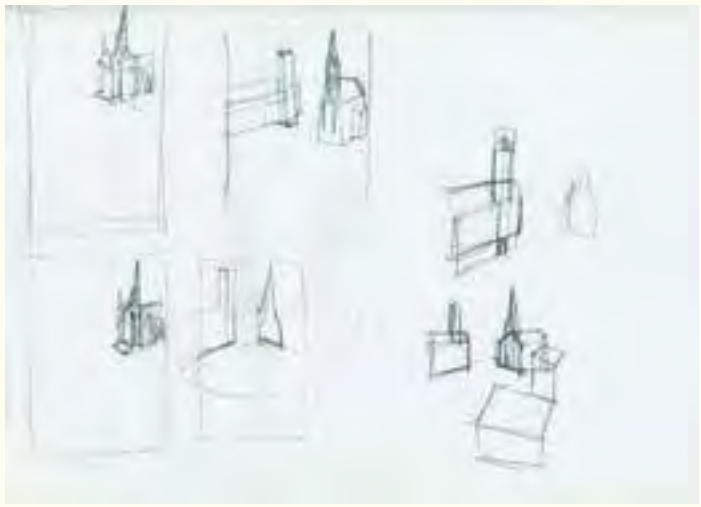

Figura 3.

Figura 4.

Figura 5.

Figura 6.

Figura 7.

Figura 8.

Figura 9.

Figura 10.

Figura 11.

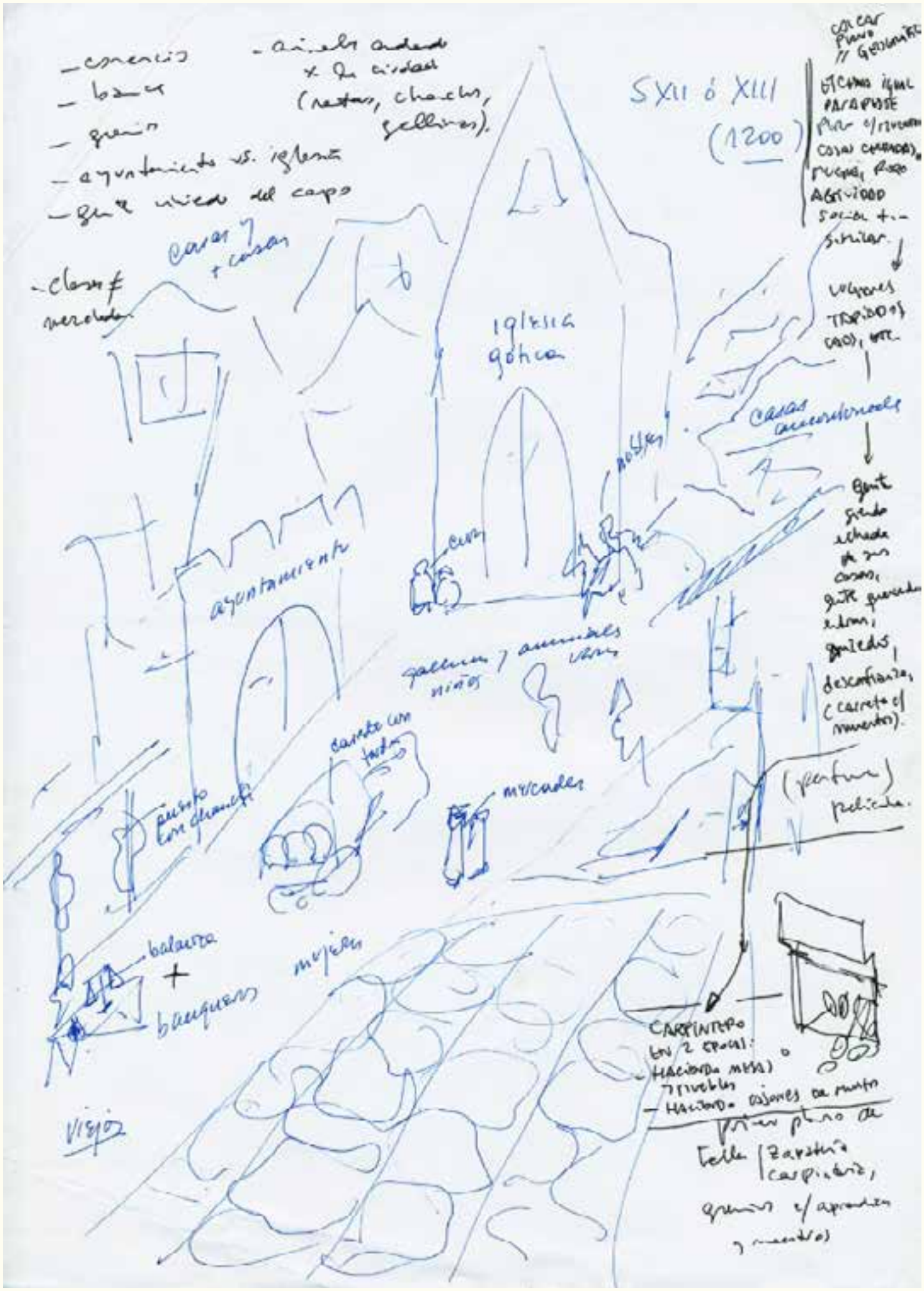
SXII ó XIII
(1200)
iglesia gótica
ayuntamiento
casas
gallinas / animales
niños
mercader
puesto en el mercado
balanza
+
banqueros
mujeres
viejo
CARPINTERO
Falta

Figura 12.

La Edad Media en el cine

La representación de personajes medievales arquetípicos y cómo enfrentaron la muerte

Oscar Nunes Casco[1]

Resumen

El presente artículo propone un acercamiento a la inclusión de películas sobre la Edad Media en el aula y un análisis de la trama y el tratamiento audiovisual de dos filmes ambientados en la época medieval. Se abordarán la representación de personajes medievales arquetípicos en el cine y la forma en la que estos enfrentan la muerte. El análisis de las películas se centra en los conceptos propuestos por autores que realizaron investigaciones sobre la vida cotidiana de los personajes arquetípicos de la Edad Media. En *Guerreros y campesinos*, Georges Duby (1976) plantea la organización social que se gestó en la Edad Media y que conformó un nuevo sistema económico según el cual la población podía clasificarse en tres órdenes: los que oran, los que pelean y los que trabajan. En *Gente de la Edad Media*, Robert Fossier (2007) define los personajes medievales más característicos según sus actividades y sus interacciones con los demás. Por su parte, Phillippe Ariès (2000) aborda el tema de la peste negra en la vida cotidiana de los personajes. El análisis de las películas escogidas estará direccionado por las perspectivas de estos autores.

Palabras clave: enseñanza de la historia – Edad Media – cine

1 Oscar Nunes Casco es magíster en Educación Audiovisual por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso, 2024), licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de la República (Udelar, 2008), estudiante avanzado del Profesorado de Historia del Instituto de Profesores Artigas (IPA) y docente de Medios Audiovisuales y Comunicación en educación secundaria, en instituciones públicas, privadas e institutos de formación docente (2010 a la fecha).

Introducción

El tema que aborda este trabajo es la representación de personajes medievales arquetípicos en el cine y la forma en la que estos enfrentan la muerte. Para ello se analizarán las películas *El séptimo sello*, de Ingmar Bergman (1957), y *Maravilloso Boccaccio*, de Vittorio y Paolo Taviani (2015).

El historiador francés Marc Ferro (1987) —vinculado con la Escuela de los Annales— ha defendido desde los años setenta del siglo xx la necesidad de incorporar el cine como posible fuente o documento para acercarse a los distintos períodos de la historia de la humanidad. Aunque principalmente se refiere a películas realizadas en los períodos a estudiar y a la posibilidad de analizarlas como un testimonio de una época y de un contexto en concreto, es indudable que la representación posterior por parte de distintos realizadores puede ser un recurso muy útil para la enseñanza de la historia.

En ese sentido, cabe tener en cuenta las consideraciones de Ángel Quintana (2011) en relación con las precauciones que deben tomarse al incluir materiales audiovisuales en el aula. El autor afirma que la educación a través de imágenes tiene que realizarse desde una perspectiva crítica, pues ellas no representan una «ventana abierta al mundo» (Quintana, 2011, p. 22), sino que son siempre un recorte parcial de la realidad y se generan desde una determinada perspectiva ideológica, política, filosófica, etc. Al momento de utilizar obras tanto documentales como de ficción es necesario aclarar a los estudiantes que el relato audiovisual siempre responde a un determinado punto de vista. Es importante acceder a información sobre los aspectos extradiegéticos de la producción —como

las intenciones de sus realizadores o de los productores— si es que no se desprenden explícitamente de la propia pieza.

Alain Bergala (2006) defiende lo que llama «el elogio del fragmento». Se refiere a la potente capacidad didáctica del visionado de fragmentos de películas en clase sin que esto atente contra la «integridad» del filme. Esta idea es aplicable, sobre todo, a productos audiovisuales que pueden resultar difíciles de asimilar si se propone el visionado de su totalidad. Tal es el caso de *El séptimo sello*, película que forma parte del corpus aquí analizado.

Ingmar Bergman (1957) propone una narrativa densa y lenta que es pertinente para adentrarse en la trama, pero que puede resultar insostenible en la actualidad para nuestros estudiantes, acostumbrados a un lenguaje audiovisual más dinámico. Sin embargo, el conocer escenas como la de la Muerte jugando al ajedrez con el caballero o la de los penitentes puede generar cierto impacto en el estudiantado.

Este trabajo se propone vincular de manera fluida las historias y la presentación de diversos personajes de las películas del corpus con los conceptos propuestos por autores de referencia cuyos trabajos giran en torno a la vida cotidiana y a los personajes característicos de la Edad Media. Se recurrirá, en primer lugar, a *Guerreros y campesinos*, de Georges Duby (1976). En este texto el autor plantea la organización social que se gestó en la Edad Media y que conformó un nuevo sistema económico. El abordaje de las películas a partir de este libro gira en torno a la clasificación de la población en tres órdenes: los que oran (*oratores*), los que pelean (*bellatores*) y los que trabajan (*laboratores*).

El segundo texto es *Gente de la Edad Media*, de Robert Fossier (2007). A partir de los conceptos manejados por este historiador, se busca definir los personajes medievales arquetípicos. Fossier presenta las características particulares de hombres y mujeres de la Edad Media y las distintas etapas

vitales de las personas que atravesaron dicho período; describe, además, las diversas formas de relacionamiento entre los géneros. Se toma de ese texto, especialmente, la conceptualización vinculada a las infancias, la juventud, la adultez y la ancianidad.

Se trabajará, por último, con *Historia de la muerte en Occidente*, de Phillippe Ariès (2000). Con este texto se abordará el tema de la peste negra en la vida cotidiana de los personajes. En las dos películas del corpus se propone un acercamiento al tópico de la muerte y sus consecuencias en la sociedad medieval.

Las películas

La elección de *El séptimo sello* y *Maravilloso Boccaccio* responde a que son obras europeas que reflejan una perspectiva de autor. Tanto Bergman como los hermanos Taviani han generado una filmografía caracterizada por una mirada propia y particular sobre el mundo. En este caso, supieron dar su impronta a estas narraciones de inspiración medieval.

Entre los largometrajes ya mencionados se genera un contraste estético. Mientras que *El séptimo sello* presenta un tratamiento severo y lúgubre (con fotografía en blanco y negro), en *Maravilloso Boccaccio* es trascendente el uso de una paleta alta de colores que remarcan las historias vividas y narradas por los personajes principales.

El séptimo sello

El séptimo sello es una película sueca estrenada en 1957. Su representación antropomórfica de la muerte ha resultado una referencia constante en la filmografía posterior de otros directores, marcados por la influencia de aquel que consideraron un maestro de las artes cinematográficas.

A mediados del siglo XIV, la peste negra (o *peste bubónica*) azotó Europa. El filme comienza con una cita del pasaje bíblico que le da su título: «Y cuando el Cordero abrió el séptimo sello, en el cielo se hizo un silencio que duró una media hora. Y los siete ángeles que tenían las siete trompetas se dispusieron a tocarlas» (Biblia Reina-Valera, 1960, Ap., 8:1-2).

A continuación, aparece en pantalla el protagonista de la trama. Se trata del caballero cruzado Antonius Block, quien regresa a su hogar tras diez largos años de combate en nombre de la fe católica. Antonius yace a orillas del mar junto a un tablero de ajedrez, que tendrá especial relevancia en la historia. Enseguida surge la figura de Jöns, su escudero, que también descansa sobre piedras en la orilla. El caballero se muestra reflexivo, con la mirada hacia el cielo, hasta que cae arrodillado, con las palmas de las manos abiertas y juntas como en actitud de oración.

El filme pone en escena la representación de «los que oran», «los que pelean» y «los que trabajan», siguiendo el planteo de Duby (1976). Duby ubica en la primera categoría a quienes conformaban un grupo con prestigio social. Por esta razón, debían estar exentos de toda forma de tributación al poder político. El segundo grupo de la escala social es el que se especializa en la guerra. Este, según el historiador francés, representaba el estamento dominante de la época feudal: Antonius es un caballero que regresa a su pueblo natal tras haber peleado en las cruzadas. El tercer grupo está compuesto por los que trabajan, quienes deben sustentar el ocio de los *oratores* y los *bellatores* porque necesitan de la mediación religiosa de los primeros y de la protección de los segundos. En este orden se concentraba la gran mayoría de la población.

El caballero y su escudero llegan a una pequeña iglesia, en la que un pintor de nombre Albertus Pictor realiza un mural llamado *La danza de la muerte*. Este artista plástico trabaja bajo el auspicio de la Iglesia, que le ha encargado una obra que les recuerde a todos que «la paga del pecado es

la muerte» (Biblia Reina-Valera, 1960, Rm., 6:23). En el mural se adelanta la posterior aparición de los penitentes, que, según señala Albertus, son gente que recorre las tierras autoflagelándose para aplacar la ira de Dios y que la peste no continúe extendiéndose.

Mientras los actores llevan adelante su obra teatral, son interrumpidos por unos cánticos solemnes que provienen de una procesión espeluznante. Se trata de un interminable grupo de monjes y flagelantes que portan cruces y ollas humeantes. Muchos de ellos se autocastigan o golpean a otros. Ante su aparición, al instante se arrodillan tanto los *oratores* como los *laboratores*. Los campesinos y soldados se suman de inmediato a ese ambiente de recogimiento y de culpa que contrasta con la algarabía que habían generado los artistas con sus cantos, sus bailes y sus instrumentos musicales.

Figura 1. *El séptimo sello*.

En *Historia de la muerte en Occidente*, Phillipe Ariès (2000) asegura que en la cosmovisión medieval no había lugar para un enfrentamiento individual en el que se juzgaran las buenas y las malas acciones. Todos los

muertos que eran confiados a la Iglesia (dentro de sus terrenos se hallaban los cementerios) resucitarían en el día postrero para vivir eternamente con el Señor. No así quienes se habían entregado a los brazos de Satanás o habían apostatado de la fe y del catolicismo.

En la película que aquí se analiza, la Muerte es representada como un hombre blanco que lleva capucha y vestido negros. Desde las primeras secuencias, se presenta ante el caballero para llevárselo. Ariès (2000) sostiene que en el imaginario colectivo del Medioevo el caballero no moría abruptamente, sino que siempre era avisado con anterioridad, con la excepción de que su deceso se diera de manera súbita.

Sobre el final de la trama, Antonius y la Muerte culminan su partida de ajedrez. Esta consigue jaquear a su rey, por lo que le informa al caballero que le dará un tiempo para prepararse, pero que la próxima vez que lo vea se lo llevará junto con todos los que se encuentren a su lado. Esto ocurre en el castillo propiedad de Antonius. Allí se había reencontrado con su esposa, que lo esperó aun cuando todos los demás se habían ido huyendo de la peste. Mientras están comiendo, la Muerte se apersona. Ellos la reciben con lágrimas en los ojos, pero también con cierto alivio de que la odisea de sus vidas por fin se acabe.

En el final, el personaje Jof, actor, narra la última de sus visiones: todos los que estaban junto a Antonius danzan al ritmo que les marca la Muerte. Son dirigidos por ella, de la mano, a la oscuridad. La Muerte lleva su guadaña y un reloj de arena que marca que su tiempo ha terminado.

Figura 2. *El séptimo sello*.

Jof, Mia y su hijo Mikael siguen su camino. Representan, sin dudas, la esperanza de una nueva vida; la esperanza *de la vida*.

Maravilloso Boccaccio

Los hermanos Paolo y Vittorio Taviani (2015) guionaron y dirigieron la película *Maravilloso Boccaccio* inspirándose en el *Decamerón*, escrito por Giovanni Boccaccio en 1353. La trama gira en torno a diez jóvenes (siete mujeres y tres hombres) que buscan escapar de las asechanzas de la peste negra en Florencia. En las secuencias iniciales se muestran los estragos que causa la muerte por todas partes.

Ariès (2000) hace el *racconto* de una especie de protocolo que se efectuaba ante la inminencia de la muerte en el Occidente medieval. En primer lugar, el herido o enfermo yacía en una cama rodeado de sus familiares y amigos. En la película, esto puede notarse en una escena en la que una

mujer joven de clase acomodada se despide de su familia quejándose de que se va de esta vida sin haber aprovechado ni un poco de felicidad. Apenas fallece, su hermana la besa en la frente. La primera reacción de la madre es alejar al resto de la familia —especialmente a los niños— de ambas muchachas para que no sean contagiados.

En segundo lugar, el agonizante pedía perdón por sus faltas hacia el prójimo; dejaba encaminados, para sus allegados, los pasos a seguir tras su muerte, y hasta podía seleccionar el lugar de su sepultura. Pronunciaba luego en voz alta lo que sería su testamento (a partir del siglo XII lo hacía escribir a un cura o a un notario). Luego de recibir la extremaunción, solo le restaba esperar la muerte.

Tras el deceso se sucedían cuatro fases para las exequias: primero el duelo, la parte más dramática; la segunda fase —y la única de carácter netamente religioso— es la reiteración de la absolución que se había iniciado cuando la persona todavía vivía; la tercera instancia consistía en una comitiva fúnebre, en la que se llevaba al muerto en un féretro con el cuerpo cubierto por una sábana o un sudario, y la cuarta etapa era la inhumación. Según se concluye de los documentos conocidos de la época, tal liturgia era común a pobres y a ricos.

En las escenas iniciales del filme se aprecia claramente que en la época del dominio de la muerte a través de la peste tal protocolo era, en la mayoría de los casos, inaplicable. Un carro tirado por caballos lleva los cadáveres de varios contagiados apilados los unos sobre los otros (ver figura 3).

Figura 3. *Maravilloso Boccaccio*.

Posteriormente, se los arroja junto a otros tantos cuerpos en una fosa común. Un hombre que había pagado para que trasladaran a su esposa y a su hijo muertos se abalanza entre los restos para ubicarlos juntos. Mientras hace esto, los sepultureros lo apuran, pues tienen todavía mucho trabajo; como se demora, comienzan a arrojarle tierra encima al tiempo que el desdichado llora la muerte de su familia.

En el transcurso de la película, los diez protagonistas se trasladan a una casa de campo, en la que deciden vivir aislados del resto de la sociedad para escapar de la peste. Allí resuelven relatar historias para sobrellevar la tensión y hacer correr el tiempo de manera más amena. Comienzan entonces a contarse cuentos que siempre tienen un tono romántico o erótico. Los hermanos Taviani optaron por incluir solamente cinco de los cien cuentos escritos por Boccaccio. Según ellos, los personajes principales de cada historia son mujeres empoderadas u hombres inseguros, tontos, ingenuos.

En este aspecto existe una diferencia entre las películas analizadas. El rol preponderante que asignan los hermanos Taviani a las mujeres está muy lejos de ser el que tienen los personajes femeninos en *El séptimo sello*. En el largometraje sueco, las mujeres cumplen un papel absolutamente marginal. Mia aparece siempre en función del personaje de su esposo e incluso del de su hijo. Menor aún es la relevancia de la mujer, cuyo nombre ni siquiera es revelado al espectador, que fue salvada por el escudero. La mujer del herrero tiene la libertad de escaparse con su amante, pero regresa luego a los brazos de su marido. Y seguramente el caso más contundente es el de la esposa del caballero, que aparece en el desenlace de la historia y cumple el único propósito de haber esperado durante años a su esposo a riesgo de ser alcanzada por la peste.

La primera historia narrada por uno de los personajes del filme italiano es la de Catalina y Gentile, donde el amor puede con la muerte. Una mujer fallece en su cama tras luchar contra la peste. Su marido, resignado, la envía en un carro hacia su última morada: un sepulcro junto a una pequeña capilla. Pero Gentile, su enamorado secreto, profana el cuerpo besándolo y tocándolo. La mujer vuelve a la vida y el hombre entiende que ahora ella debe pertenecerle por el hecho de haberla «resucitado».

Gentile organiza una reunión con varios hombres, entre los que se encuentra el marido de Catalina. En esa instancia, Gentile le demuestra a Catalina la falta de interés del esposo ante su muerte. Sin embargo, tras verla de nuevo con vida, este intenta acercarse. Catalina lo rechaza, pues recuerda que no estuvo dispuesto a acariciarla cuando yacía muerta a su lado para no contagiarse. El encuentro termina con este diálogo entre los esposos:

> Esposo: Tú vienes del infierno.
> Catalina: No. Yo vengo del Paraíso (Taviani & Taviani, 2015, 37:39).

En la segunda historia, el protagonista es un hombre con una discapacidad intelectual. El título del relato es «Calandrino: un marido tonto y bruto». Calandrino es un pintor que recibe las burlas de otros compañeros en el taller en el que desarrolla su arte. Lo convencen de que existe una piedra negra llamada *heliotropo* que hace invisible a quien la posea y, seguidamente, lo hacen dirigirse a un lugar aislado en el que encuentran, a la orilla de un arroyo, una piedra así. Al regresar a la ciudad, los compañeros buscan la complicidad de todos los miembros del pueblo, incluido su maestro, a quien Calandrino venera.

En su libro *Gente de la Edad Media*, Robert Fossier (2007) destaca que, lejos de generar empatía en la población, «los discapacitados eran despreciados» (p. 14). Las personas llegaban incluso a reírse de las desventuras de los ciegos, por ejemplo. En este caso, todos se divierten a costa del pobre hombre, que cree que efectivamente ninguno de sus conocidos puede verlo y, por tanto, que cuenta con cierta impunidad. Cubierto por esa invisibilidad ficticia, Calandrino tira la mesa de un artesano e intenta aprovecharse de una chica joven.

Pero todo empeora cuando vuelve a su propia casa. Apenas entra, su mujer lo increpa por llegar tarde para comer con ella. Como parece ser la única que puede verlo, Calandrino la acusa de ser una bruja y comienza a pegarle. La mujer, arrebatada por la cólera, parece pensar en matarlo golpeándole la cabeza con la misma piedra negra. Sin embargo, el relato es interrumpido por un acalorado intercambio entre los jóvenes protagonistas de la película.

Si se analiza el resto de los relatos seleccionados por los hermanos Taviani, se encontrará en todos varios hilos conductores que tienen que ver con el amor, la pasión, el desencuentro y las diferencias sociales, pero la que tiene un rol preponderante es la muerte. En los cuentos, esta se presenta de una manera diferente de aquella de la que buscan escapar

los jóvenes protagonistas con su reclusión en la casa de campo. En sus relatos, la muerte a menudo responde a decisiones humanas sobre la vida propia o ajena, mientras que en su realidad la peste negra no muestra piedad para con ninguna persona, sea cual sea su condición.

Reflexiones finales

A partir de lo realizado, se considera, en primer lugar, que no existen diferencias significativas en la manera en que los directores representan los personajes arquetípicos de la Edad Media. Sí, quizás, puede subrayarse en algún caso un determinado tono en la personalidad de cada uno de estos.

En cuanto a los espacios diegéticos, es posible afirmar que en ambos filmes, más allá de sus diferencias particulares, se presentan lugares comunes. Los nobles, por ejemplo, viven en grandes castillos o palacios, mientras que los pobres pasan todo tipo de penurias para habitar un espacio, alimentarse y mantener su salud. En ambos casos es también clara la identificación de los personajes según la clasificación propuesta por Duby (1976). Más allá de los casos señalados en el análisis, para los que podrían existir matices, los roles de quienes oran, quienes luchan y quienes trabajan están muy bien definidos.

Pero el elemento que unifica a los personajes es, en la mayoría de los casos, la muerte, sobre todo cuando esta se da a partir de la peste negra, pues la enfermedad arrasa con todos sea cual sea su género, su estamento o su edad. La única salvedad es la presentada por Bergman en el juego de ajedrez entre el caballero Antonius y la Muerte. Antonius es el único personaje que tiene la posibilidad de dilatar su fallecimiento por su condición de caballero y de acuerdo a la ya señalada concepción

medieval que aseguraba que los *bellatores* eran previamente avisados de que iban a morir.

La Muerte podía llevarse consigo a un rey, a los nobles, a los artistas… *¡Et moriemur!*

Referencias

Fuentes

Bergman, I. (Director). (1957). *Det sjunde inseglet* [El séptimo sello] [Película]. SF Studios.

Taviani, P., & Taviani, V. (Directores). (2015). *Maraviglioso Boccaccio* [Maravilloso Boccaccio] [Película]. Stemal Entertainment; Cinemaundici; Rai; Barbary Films.

Bibliografía

Ariès, P. (2000). *Historia de la muerte en Occidente: desde la Edad Media hasta nuestros días.* Acantilado.

Bergala, A. (2006). *La hipótesis del cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella.* Laertes.

Biblia Reina-Valera. (1960). Biblia Online. https://www.biblia.es/reina-valera-1960.php

Duby, G. (1976). *Guerreros y campesinos: desarrollo inicial de la economía europea (500-1200)*. Siglo XXI.

Ferro, M. (1987). *Cine e historia*. Gustavo Gili.

Fossier, R. (2007). *Gente de la Edad Media*. Taurus.

Quintana, Á. (2011). *Después del cine: imagen y realidad en la era digital*. Acantilado.