

HISTORIA & DOCENCIA

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE HISTORIA DEL URUGUAY

AÑO 10 / # 10 / DICIEMBRE 2021



Kandinsky

EN ESTE NÚMERO:

OSSIP MANDELSTAM: ENTRE LA TINTA Y LA MUERTE - PROF. LUCIANA BAUZÁ CAMPODÓNICO || HEREJÍA EN LOS BALKANES - PROF. NICOLÁS BONOMI GADEA || ACERCA DE LA HISTORIA LOCAL, DIFERENTES MIRADAS DE ANÁLISIS - PROF. ALMA DOMÍNGUEZ || ARGENTINA: SU INSERCIÓN EN LA ECONOMÍA MUNDIAL Y SU DECLIVE ECONÓMICO - PROF. NATALIA GONZÁLEZ - ELIANA PISSANO || LA HISTORIA QUE ENSEÑAMOS ENTRE EMERGENCIAS, TRADICIONES Y REFLEXIONES - PROF. MARY CORALES Y PROF. LIZZIE KEIM || EL LUGAR DEL AUDIOVISUAL EN LA CLASE DE

HISTORIA: EL SALTO DEL VER AL MIRAR, DEL DECODIFICAR AL RECODIFICAR. - PROF. ELIANA HARRIAGUE Y BRIAN LANFRANCO || LAS MUJERES A LA ESPAÑOLA EN EL CINE FRANQUISTA DE LOS 50: EL CASO DE "LAS CHICAS DE LA CRUZ ROJA" - PROF. ABRIL PARODI FERNÁNDEZ || LO COTIDIANO Y LO EXTRAORDINARIO: LOS TEXTOS DE SVETLANA ALEXIEVICH COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA UNIÓN SOVIÉTICA - PROF. MATÍAS RODRÍGUEZ METRAL || HOMENAJES ||

SEPARATA - ECONOMÍA



HISTORIA Y DOCENCIA TEMÁTICA Y ALCANCE

Historia y Docencia es una revista arbitrada y editada por la **Asociación de Profesores de Historia del Uruguay**. Se publican artículos inéditos, tesis, tesinas y trabajos finales de la opción Historia del Instituto de Profesores "Artigas" que toman aspectos originales o resultados de investigaciones en el campo de la Historia o la Docencia.

Está dirigida a estudiantes de nivel terciario, docentes, investigadores y profesionales vinculados al área de las Humanidades y la Educación. Es de periodicidad anual. Los trabajos presentados son arbitrados por un Consejo Académico de Lectura, entidad evaluadora externa a la Comisión Directiva y al Consejo Editor.

En este número presentamos en un Apartado trabajos sobre la temática Economía de colegas que realizaron el curso con evaluación de los profesores Reto Bertoni y Pablo Vallejo que se encargaron de su revisión y corrección.

Palabras clave: revista, arbitrada, historia, docencia, artículos.

Historia y Docencia

Revista arbitrada de la Asociación de Profesores de historia del Uruguay Año X #10 // Diciembre de 2021

Comisión Directiva

Presidente: Cristina Siniscalco

Vicepresidente: Alejandro Giménez

Secretaria: Marianela Criado

Vocales: Silvia González Carballido, Elda Isasi, Alejandro Sánchez, Alfredo Decia

Consejo Editor de la Revista

(Historia y Docencia)

Coordinadora y editora responsable: Beatriz Castillo (Consejo de Educación Secundaria)

Coordina este número: Silvia González Carballido - Lilián Ferrarés (Consejo de Educación Secundaria)

Consejo Académico de Lectura

Nacionales

Jaime Yaffé Reto Bertoni

Ana Frega

Raquel García Bouzas

Carlos Demasi

Silvia González Carballido

Lucila Artagaveytia

Armando Miraldi

Isabel Clemente

José Rilla

Ana Sosa González

María Emilia Pérez Santarcieri

Alejandro Sánchez

Diseño y diagramación

APHU

Corrección

Inés Pereira Larronde

Traducción

Mauricio de Vasconcellos (inglés)

Diseño de logo de APHU

Amílcar Maffiotto

Diseño de tapa

APHU

Revista Historia y Docencia. Año X # 10 - Diciembre de 2021

ISSN 0797-9282

Indexada en Latindex

APHU

Av. 18 de julio 1825 ap. 401 C.P 11200

Telefax: 24014774 aphuuruguay@gmail.com

APHU es miembro fundador de AURA desde 2015





INDICE

02 **OSSIP MANDELSTAM: ENTRE LA TINTAY LA MUERTE**
Prof. Luciana Bauzá Campodónico

10 **Herejía en los Balcanes**
Nicolás Bonomi Gadea

28 **Acerca de la historia local, diferentes miradas de análisis**
Alma Domínguez

41 **La historia que enseñamos entre emergencias, tradiciones y reflexiones**
Prof. Mary Corales y Prof. Lizzie Keim

52 **El lugar del audiovisual en la clase de Historia: el salto del ver al mirar, del consumir al producir.**
Prof. Mary Corales y Prof. Lizzie Keim

65 **Las mujeres a la española en el cine franquista de los 50: el caso de "Las chicas de la Cruz Roja"**
Abril Parodi Fernández

80 **Lo cotidiano y lo extraordinario: los textos de Svetlana Alexievich como recurso para la enseñanza de la historia de la Unión Soviética**
Matías Rodríguez Metral

95 **Homenajes**

OSSIP MANDELSTAM: ENTRE LA TINTA Y LA MUERTE

UN CASO SOBRE **LOS ESCRITORES EN EL ESTALINISMO**

OSSIP MANDELSTAM: between ink and death

Escrito por la **Prof. Luciana Bauzá Campodónico**

Resumen

El presente artículo aborda la producción literaria en la Unión Soviética durante los primeros años del estalinismo. De esta manera se detalla, mediante el caso particular de Ossip Mandelstam y su obra, la persecución de los escritores, la censura y el destino inevitable de aquellos escritores que resultarían peligrosos para el régimen, la muerte. Además de incorpora a la literatura como fuente que permita desarrollar una investigación, estableciendo el vínculo entre lo cultural y lo político, así como una fuente válida para trabajar en el aula.

Palabras clave: Estalinismo, Literatura Soviética, Escritores, Censura.

Abstract

This article tackles the literary production in the Soviet Union during the first years of Stalinism. In doing this, it is traced the persecution of writers, the censorship and the inevitable fate of 'dangerous' writers for the regime in the work by Ossip Mandelstam. It also incorporates literature as a valid source of information to work in the classroom and do research, thus establishing a connection between the cultural and political realms.

Keywords: Stalinism – Soviet literature – writers – censorship

Introducción

El siguiente trabajo ha sido el resultado del seminario-taller de Historia Contemporánea del Instituto de Profesores Artigas, en este marco fue presentado en el curso de verano Miradas sobre la Europa de las catástrofes.

Estalinismo: páginas y páginas se han escrito sobre este tema, pregunta ¿por qué seguir abordándolo? La relevancia del mismo, a pesar de su insistencia con un viejo tópico, radica en incorporar nuevas fuentes que permiten una redimensión del estudio del amplio espectro llamado estalinismo.

De esta manera, se abordará la producción literaria en la URSS durante la primera etapa del estalinismo y en los albores del Gran Terror. El foco se centrará en la vida y obra del poeta Ossip Mandelstam, a través de la cual se analizará la persecución y censura de los escritores soviéticos. El caso de Mandelstam es particularmente curioso ya que el propio Stalin se encarga de dictar la orden aislar pero conservar, aislar por ser un agente peligroso que incita a la sedición pero conservar porque su producción, al entender de Stalin, era valiosa. Más precisamente el análisis se ubicará en la obra más polémica de este autor y, por tanto, la más conocida: Epigrama contra Stalin (1933), desencadenante de una de sus detenciones.

Tiempos de Hierro: estalinismo

rol del partido estuvo en manos de hacen a la construcción performativa del hierro, Saborido (2009) refiere, como tantos rtidarios entendían al Gran Terror como: artido, que podrían resultar problemáticos en fuerzas: la interna y la externa o, dicho ltima es que se fundamenta el terror, la La literatura que hay sobre este tema –el estalinismo– es muy vasta, se comenzará por definirlo básicamente como el período de la Unión Soviética donde el contStalin y su equipo, correlativo al corte temporal 1929 – 1953.

A su vez este período ha recibido varios rótulos, aquellos que estalinismo, Meyer (1997) titula el capítulo como La edad del Hautores, al Gran Terror² o como subtitula a su libro Fitzpatrick Los años más peligrosos de la Rusia Soviética. En palabras de Figes Según Orlando Figes (2009) Stalin y sus pauna preparación para la guerra inminente (...) era una "póliza de seguro", un medio necesario para (...) eliminar a los "indecisos" (...) y los "enemigos ocultos" del Ptiempos de guerra (p. 274 – 275).

Como se ha evidenciado se ha construido historiográficamente al estalinismo como una etapa dentro de la historia soviética, caracterizada por su gran avance represivo hacia los altos cuadros del partido

pero también hacia la población civil en general. Esto se inscribe en el marco interpretativo que propone Mayer (2014) donde la dinámica revolucionaria oscila entre dos de otro modo, la guerra externa y la guerra civil. Sobre esta úpoblación se fracciona, transformándose su zona de confort en una zona de peligro, de sospecha.

Cabe puntualizar en la noción de terror, la cual es sumamente compleja, tomando a Mayer (2014) el terror es: "(...) una cualidad esencial de la revolución, inherente a su dinámica. El terror, como la violencia, es interactivo (...)" (p. 115). Esta cualidad se manifiesta en clave de adhesión o rechazo al régimen, la cual interactúa con los enemigos internos y externos, es un reflejo de la dinámica revolucionaria para salvaguardar el orden interno de los peligros externos e internos. En este sentido el Estalinismo comienza a manifestarse como extensión de la revolución, es decir, tiene un carácter revolucionario y como tal, admite una represión generalizada que se justifica en función de defender el bien común, pero, sobre todo, defender a la revolución y la patria, sin importar los medios. Pero además, el estado soviético desarrolló diferentes aparatos para ejercer control de manera indirecta (de carácter ideológica)³. Es así que se polariza el espacio de experiencia de la población civil, donde el buen revolucionario es, entonces, quien participa activamente en asegurar el régimen, denunciando a los enemigos, apoyando la condena en función de un bien mayor. Las sospechas no radicaban en un estado de paranoia generalizado, sino en la certeza de que la contrarrevolución estaba tan anclada a la realidad como la misma revolución. Adhiriendo a la noción de guerra civil, Todorov (2017) dice que Revolución es un eufemismo de la misma y, al asemejarse la guerra, no implica suspender sino invertir las normas que rigen la vida social, lo cual se institucionaliza con el régimen⁴. Sí, como dice Fitzpatrick el Gran Terror constituyó una parte más de la revolución, la detención y la condena arbitraria así como matar deja de ser un crimen, por el contrario se convierte en un acto meritorio. La moral, como valor universal, queda en estado de suspensión dentro de este contexto. Desde esta lógica, comprender el clima de persecución y sospecha será un elemento central para este trabajo, ya que si era el cotidiano de la población civil, los y las escritoras se encontraban por demás expuestos a la situación de ser perseguidos, detenidos o ejecutados. Los artistas al ejercer su profesión, sin importar la rama del arte que practiquen, se encuentran en constante exposición, en estas circunstancias la exposición se re-dimensiona. Los riesgos que afronta el artista se harán visibles cuando se aborde la biografía de Mandelstam.

La obsesión por las letras: un tema de Estado la literatura

La tradición literaria de la Rusia pre-revolucionaria ha sido muy vasta y muy influyente, podemos decir que era una de las ramas del arte más prolíferas y que, en el imaginario social, tuvo gran peso, Shentalinski (2018) afirma que:

La palabra y la literatura han ocupado siempre un lugar prominente en la vida de los rusos. (...) ha sido siempre más que arte y ha hecho de parlamento del que la sociedad se ha servido para compensar la carencia de un parlamento político. (p. 11)

A pesar de la parcialidad que el autor muestra en su libro y los excesivos juicios de valor, esta frase ayuda a visualizar la trascendencia de la literatura, no era un aspecto secundario, sino que su significación trascendía la noción de arte de por el arte, sino que era un arte pensado con compromiso social y político.

Tras la revolución la literatura debe acompañar los cambios; el alcance de la revolución llegó a todos los rincones de la vida cotidiana, la revolución no fue sólo política sino que también fue cultural. En este aspecto, si el estalinismo es un corte, en el sentido de que configura una redirección respecto etapa inicial revolucionaria, el estalinismo tuvo que configurar sus propios ejes culturales.

Es así que esta nueva liturgia civil que se configura en la Unión Soviética se desarrolla en términos de binomio revolucionario-antirrevolucionario, proletario-burgués, camarada-enemigo. El arte es esencialmente político, en este contexto esta noción se radicaliza, no puede escapar a esta clasificación y con él aparece el artista como un agente político y civil que debe tomar posición y comprometerse con el pueblo⁵.

No es coincidencia que se instale el realismo socialista en el arte plástico, un arte figurativo que permita a la población analfabeta comprender sencillamente los mensajes, a través de iconos perfectamente reconocibles; esta estrategia tiene mucho de la tradición cristiana. Todorov (2017), al referir a los escritores dice "(...) que los escritores disponen de órganos de percepción más preciso con el resto de la población" (p. 13), refiriendo a que su percepción de la realidad es mucho más aguda, es por ello que las fuentes literarias ayudan a comprender las épocas de manera más profundas en lo que tiene que ver con la percepción y la sensación térmica de la época. De hecho, el vínculo entre los revolucionarios y la literatura es muy estrecho, en este sentido cuando con la creación de la Unión de Escritores Soviéticos, impulsada por Stalin, se refieren a los escritores como los ingenieros del alma, reivindican la importancia de la literatura en la tradición rusa-soviética.

Los escritores son agentes sociales necesarios para la construcción de la ciudadanía, no solo en lo identitario sino en la conducta, en el hacer ciudadano. Por tanto, la literatura entonces es un tema de Estado, donde la figura de Stalin y otros altos cargos, no son ajenos, sino que más bien son agentes activos de la planificación y la direccionalidad de la producción literaria. Fitzpatrick (2016) destaca la participación, desde comienzos de la década del 30, de Stalin cuando se perfila como el más culto y erudito de la élite dirigente -o, en la jerga de la autora, del equipo- vinculándose tempranamente con la cultura, por un lado, y la seguridad estatal, por otro.

En varias obras se menciona el claro interés de Stalin por la literatura, la Unión de Escritores Soviéticos y hasta se menciona que se ocupaba de leer las obras de los concursos literarios. Sebag (2019) lo

perfila como un dirigente político cuyo vínculo con la cultura era estrecho y demasiado minucioso, en este sentido podría referirse a una dimensión obsesiva de la cultura, esta obsesión, de la cual deriva un control excesivo, es lo que lo posiciona como el más culto, no por su formación o erudición, sino por su constante e insistente implicancia en este rubro.

El diálogo entre los políticos y los escritores será fluido, donde la lógica revolucionaria y las medidas políticas referente a la cultura se pusieron en manifiesto dentro de relaciones interpersonales que determinaron, en muchos casos, el destino de varios actores y fijaron el eje del control de la producción literaria. Puntualmente, Sebag (2019) plantea la relación de Stalin con la literatura en tanto intelectual y su estrecho relacionamiento con los escritores, en especial con Gorki.

Así el lenguaje militar se introdujo en el universo del arte, y los objetivos se pusieron en términos de superar al Occidente: alcanzar y rebasar a Shakespeare, es uno de las frases más chocantes que refieren a la intervención del Estado en este tema. Meyer (1997) clasifica por un lado la literatura oficial o “el arte en uniforme” y, por otro lado, la literatura a secas, la que se choca con el Estado y es víctima de represión.

La literatura, o bien está en función del régimen o es eliminada. Así la investigación de Shetalinski (2018) muestra que al acceder a los archivos comprueba que existe una gran cantidad de obras literarias pérdidas o destruidas.

El arte de uniforme tiene que relatar la vida cotidiana, tiene que poner en manifiesto la realidad, eliminando el plano idealista, promover la aceptación y la exaltación del régimen, es de esta manera que la literatura es funcional a la política. Debe ser, además, la muestra del inexorable camino hacia un mundo mejor, y más aún todavía: debe ser una herramienta que construya un horizonte de expectativa firme y clara, que haga sentir a los individuos como parte de algo mayor. El régimen veía en la cultura y, puntualmente, en la escritura una herramienta de formación de conciencia e identidad colectiva, lo que aseguraba la paz interna.

Quizá este sea uno de los puntos más fuertes del estalinismo la preocupación no solo por las condiciones materiales de las personas sino por la formación de conciencia como un pilar clave de la seguridad interna, no es casualidad que esto junto a la cultura hayan sido las dos grandes preocupaciones de Stalin, en tanto la conexión de las mismas es innegable.

Un poema de polémica y condena

EPIGRAMA CONTRA STALIN

*Vivimos sin sentir el país debajo de nuestros pies,
nuestras palabras no son audibles a diez pasos.
Y la más breve de las pláticas
gravita, quejosa, al montañés del Kremlin.
Sus gruesos dedos semejan gusanos grasientos,
y sus palabras son como martillos, pesadas y certeras.
Sus bigotes de cucaracha parecen reír
y relumbran las cañas de sus botas.
Entre la chusma de caciques de cuello extrafino,
él juega con los favores de cuasipersonas.
Uno silba, otro maúlla, alguien gimotea, el otro llora;
sólo él campea tonante y los tuteas.
Como herraduras, forja un decreto tras otro.
A uno al bajo vientre, al otro en la frente,
al tercero en la ceja, al cuarto en el ojo.
y toda la ejecución es para él un festejo
¡Qué alegre su amplísimo pecho de oseta!*

La fuente en cuestión es un poema escrito por Mandelstam escrito en 1933, conocido bajo el título Epigrama contra Stalin, el mismo configura un poema satírico. Resultó uno de los poemas más polémicos y conocidos de esta época:

Como cualquiera que hubiera vivido en Rusia en aquellos años conocía el poema y en más de una ocasión lo había recitado en voz alta, admirado por sus cualidades formales, como su verso inicial: *My zhivem pod soboiu ne chuiya strany, una fuerza mágica.* (Prieto, 2011, p. 58)

Junto a otros poemas del autor -como *Fría Primavera* escrito en el mismo año- constituyó la base de su acusación: escritor de poesía antirrevolucionaria. En el interrogatorio que recoge Shentalinski se marca como el punto más fervoroso de su producción escrita.

La obra de Mandelstam era mayormente difundida mediante la oralidad, ergo su circulación era lenta y se daba a través de pequeños círculos, las copias manuscritas eran del autor y fueron confiscadas durante su arresto. Mediante la investigación de Shetalinski es que se puede acceder a los manuscritos puesto que el mismo poeta reconoce su autoría de puño y letra. A pesar de la lenta circulación resultó muy efectiva, la popularidad de estos versos y del poeta, tanto por su obra como su trágico desenlace fueron un hecho.

El poeta en cuestión nació en 1891 en Varsovia, de niño se instaló en San Petersburgo tuvo una formación muy completa y perteneció a la escuela de los akmeístas. Lo curioso de Mandelstam en cuanto a

su biografía es que no adhería a ningún partido político y su relación con el régimen fue irregular, cambiante y poco firme. Era simplemente un poeta comprometido con su realidad, ergo preso de las circunstancias que lo rodeaban y consciente de los riesgos de su arte.

En el prólogo de Cuadernos de Vorónezh, Aquiles (2010) afirma: "A Mandelstam lo fueron acorralando hasta que lo hicieron morir. Le forzaron a escribir una humillante oda al Gran Líder y Padrecito de los Pueblos para salvar su vida. No sirvió de nada. Mandelstam estaba condenado" (p.10). Esto refiere a que las circunstancias que llevaron a prisión -y posterior muerte- del autor lo excedieron a él en cuanto a individuo.

Sería injusto atribuirle a Mandelstam la imagen de valiente militante anti-estalinista, como se esfuerza por enmarcar Shetalinski en su libro, sino más bien era un poeta que escribía desde su individualidad y espacio de experiencia, si bien esto último suena a una redundancia es un elemento clave a tener en cuenta al momento de tomar obras literarias como fuentes históricas, ya que tanto la obra en sí como las interpretaciones resultan muy subjetivas. La relación entre la política y el arte es conflictiva, en este caso Shetalinski presenta los casos de una manera demasiado romántica.

En este sentido, Todorov es mucho más crítico acorde al accionar de Mandelstam, tomando una ovación hacia la valentía escrita por Shetalinski el autor enuncia: "Suponiendo que la frase sea correcta, nos muestra en qué medida era débil la resistencia civil en la Rusia soviética de aquellos años" (p. 64). Es decir, si este poema representa la subversión cívica la debilidad era enorme. En primer término porque el poema llegó a los oídos equivocados condenando a Mandelstam por ello y, en segundo término, porque su circulación no era significativa como para generar una crítica popular

¿Cuál es realmente la repercusión que puede tener este poema? Porque si bien, como manifiesta el autor, emplea, según manifiesta en el interrogatorio:

(...) he seguido un recurso típico de la literatura rusa antigua, que se basa en exponer de modo simplificado a una situación histórica (...). Sin duda, eso disminuye el nivel de comprensión histórico propio del grupo mencionado más arriba, al que pertenezco, pero precisamente por ello el panfleto logra una gran expresividad propagandística, lo convierte en un instrumento de amplia aplicación en la lucha contrarrevolucionaria y que puede usar cualquier grupo social (...) (Mandelstam citado por Shetalinski, 2018, p. 108) .

Refiere a su grupo social como parte de la antigua intelligentsia para el cual el poema es simple. Reivindica el recurso que sirve para difundir de forma simple un proceso histórico complejo, pero hacia 1934 cuando es detenido, el autor confiesa haberlo leído a un reducido y discreto grupo de personas. Sin dudas la obra de este autor representó parte del imaginario popular y, por tanto, la condena de Mandelstam fue compleja en tanto a sus repercusiones. Su primera detención hizo gran eco en el ambiente intelectual, son muy bien conocidas las conversaciones que mantuvieron Pasternak con Stalin sobre este autor, pero varios actores estuvieron involucrados. La decisión benévola de Stalin de aislar pero conservar, no fue una decisión tomada a la ligera o un buen acto hacia el poeta y su vida, sino una forma estratégica de no generar repercusiones negativas en la comunidad de escritores soviéticos. Al dosificar la censura y la persecución en los primeros años de ejercicio del poder, busca conservar cierto apoyo dentro de los diferentes sectores, produciéndose con el pasar de los años cierto desgaste, que terminaría en el terror generalizado en todos los sectores. En este caso la decisión nada arbitraria de Stalin es consecuente con los primeros años de su ejercicio del poder, donde se dio una racionalización de la represión, una estrategia para conservar el respaldo de los escritores pero a su vez marcar claramente los límites que estos debían tener presentes.

Prieto (2011) refiere a que: "Stalin sabía perfectamente que la opinión que de él tendrían las generaciones futuras dependería en alto grado de lo que sobre él escribieran los poetas." (p. 60). En este sentido el control de la producción literaria tenía un fin político significativo para la construcción de su imagen. La polémica del caso y las cartas y llamadas que conforman el expediente de Mandelstam representan una notoria inquietud en el ambiente, destacándose que la detención del mismo es la antesala de una larga experiencia de persecución a los artistas; es detenido antes de que los escritores fueran víctimas. La condena del autor fue acompañada con un reconocimiento de los cargos, en ningún momento negó haber escrito ninguno de los panfletos - como se refiere a sus poemas en los interrogatorios citados por Shetalinski - sino que lo admite abiertamente: son sus obras. Escarbando en las motivaciones que lo llevaron a compartir este poema que lo llevaría a su primera detención vale la pena retomar la siguiente cita: "Cuando Pasternak le preguntó por lo que le había empujado a escribir este poema, Mandelstam explicó que nada odiaba más que el fascismo, en todas sus formas." (Dilti citado por Todorov, 2016, p. 66).

Si bien Mandelstam no era un ferviente militante político su poesía tuvo una característica innegable: la sinceridad. Solamente que en este caso la subjetividad del autor no era consecuente con el valor cívico que se esperaba de la producción literaria.

De la poética a la política

La célebre frase por la que se reconoce y, a veces, se denomina al poema: Vivimos sin sentir el país debajo de nuestros pies es la que da apertura a la fuente en cuestión. Representa la sensación de sentirse ajeno pero ¿quiénes? En el interrogatorio, el autor, reconoce que es una forma de sentir de los intelectuales. El autor en poemas anteriores hizo referencia a adjetivos como frío, lejano, enmarcando la sensación de lejanía producto de la disconformidad hacia el régimen y sus métodos.

En la bibliografía que se ha consultado respecto al tema, se recogen varios testimonios de la época, donde se da a entender el riesgo que implicaba este poema, representando un acto suicida del autor. El mismo Mandelstam dijo en varias ocasiones que estaba preparado para morir. Lo cual refleja que hacia 1933 el espacio de experiencia se había vuelto más hostil; el ejercicio del poder coercitivo del aparato estatal hacia la población había aumentado y con ello el aparato de control también.

Su aparato de control es tentacular: policía corriente, organizaciones profesionales, organizaciones por edades, por barrios, por aficiones... Nadie escapa a la vigilancia. Tampoco nadie puede ser ya del todo dueño de su comportamiento, aunque se sepa vigilado. Es posible controlarse todo el tiempo ante algunas personas, o durante un tiempo ante todos, pero no todo el tiempo ante todo el mundo. Vivir es comunicar, pero toda comunicación supone asumir un riesgo. (Todorov, 2010, p. 24).

En un clima de permanente vigilancia, el poema en cuestión implicaba un riesgo, a pesar de no publicarse en papel la oralidad no aseguraba la seguridad. Los artistas, en este caso los escritores, son actores políticos que están todo el tiempo, mediante su obra, comunicando, tomando lo que afirma Todorov, es esa la condición que aumentaba el peligro y, por tanto, el miedo de los allegados que conocieron este poema.

Entre 1933 y 1934 se habían alejado del Partido 21.560 personas (cifra tomado de Lewis, 2006) por el exceso de burocratización y la falta de ayuda al sector popular. Las reacciones negativas al régimen habían aumentado, en este punto tiene relación la sensación de lo ajeno que plantea Mandelstam. Es a partir de 1933 este punto que con el nuevo plan quinquenal se adoptaron medidas represivas contra aquellos que atentarán contra el régimen. Si bien se comenzará a intensificar, previamente de 1929 a 1933 se estuvo planteando este escenario con un in crescendo de parte del aparato de control y las medidas represivas.

Cuando se refiere a: sus palabras son como martillos, pesadas y certeras. Los adjetivos que atribuye reflejan la consolidación de Stalin y su equipo, su peso y dureza. El poema avanza hasta y toda la ejecución es para él un festejo; las ejecuciones se instalaron como parte del cotidiano, del espacio de experiencia político. Sin dudas la descripción que hace en el poema el autor es desafiante y peligroso para su propia integridad.

Por ello cuando Mandelstam le lee el poema a Pasternak, este último le dice:

“
*Lo que me ha leído usted no tiene relación alguna ni con la literatura ni con la poesía.
 No es un hecho literario sino un acto suicida que no apruebo y del cual no quiero tomar parte.
 Usted no me ha leído nada y yo no escuché nada, y le pido que tampoco se lo lea a nadie más.*
 ”

(Citado por Prieto, 2011, p. 60)

El poema no solo brinda una imagen de un Stalin fuerte sino negativas, con alusiones despectivas como: Entre la chusma de caciques de cuello extrafino, / él juega con los favores de cuasipersonas. Conteniendo, así una imagen producto del descontento generalizado que se dio en los años previos a la escritura del poema. Otra vez aparece la despersonalización de la masa, las cuasipersonas refieren a que andan y caminan como personas pero no son tratadas como tales, sino que son un reflejo de lo que fueron. En esencia el sentimiento que transmite el autor es que no sólo no se sentía parte de su país sino que percibía que el pueblo no era tomado en cuenta en tanto individuos. El predominio de lo colectivo por lo individual despersonaliza. Esta sensación de frialdad envuelve a todo el poema.

Sebag (2019) recoge una frase de Stalin que le dice a su hijo, resulta clave para comprender a su figura: “- ¡No, no lo eres! -Contestó Stalin-. ¡Ni tú eres Stalin ni yo soy Stalin! Stalin es el poderío soviético. ¡Stalin es lo que sale en los periódicos y en los retratos! ¡No tú! ¡Ni siquiera yo!” (p. 22).

No solo refleja la autopercepción de sí, sino que da a entender que en el poema no se está refiriendo únicamente a Stalin como individuo sino al poderío soviético. El cual es percibido intemporalmente, la imagen de Stalin siempre tiene la misma edad, el mismo bigote, la misma expresión de las fotografías y estatuas, no envejece; más exactamente esta imagen busca reflejar la estabilidad del régimen. El pueblo es pueblo y no individuos, Stalin es poder y no persona, esto es lo que retrata y ataca Mandelstam. Quizá el poeta no posee la distancia necesaria para hacer este análisis y por momentos se centra en la emocionalidad de Stalin, por ejemplo cuando refiere a: ¡Qué alegre su amplísimo pecho de oseta! No sólo refiere a su alegría ante la ejecución y la utilización de los favores de las cuasipersonas, es decir alegría por su poder, indistintamente de cómo este se ejerza. Sino al origen del dirigente y su complexión física, haciendo más que evidente hacia quien va dirigido su ataque; es brutalmente explícito en este sentido, sin perder la poética.

Conclusiones

A través de este breve recorrido, se ha intentado evidenciar que la literatura permite “abrir otra ventana de la Historia”, donde las subjetividades se ponen de manifiesto, más aún en cuándo se refiere a la poesía ya que se detallan sensaciones y emociones del autor. En el caso abordado, el yo lírico se manifiesta en una actitud pasiva a priori, ya que es un mero observador, quien utiliza el verso para exponer lo que pasa -o más exactamente-, lo que percibe está sucediendo.

Los escritores de esta época eran tan ajenos, como escribe Mandelstam, a su país, pues no se guiaban por su formación, inspiración o interés político, sino por sobrevivir y acatar los lineamientos de la Unión de Escritores Soviéticos o de cualquier otro ente estatal, en cierto punto puede decirse que escribían

por su vida. El interés de Stalin por la cultura no fue ingenuo, el arte representa y construye realidad, controlando ese sector tan férreamente como lo hizo logró homogenizar la producción artística hacia un bien mayor, el bienestar del régimen. Hoy, gracias al estudio de los archivos, conocemos las obras disidentes y, por tanto, como se representaba el mismo en la temprana década del 30.

Particularmente, Epigrama contra Stalin permite analizar la construcción de la imagen de Stalin y del régimen, la cual ya adquiría una fuerte impronta que prevalecerá a los largo de todo el estalinismo, se proyecta como algo omnipresente y sin límites temporales. Cómo algo que está dado por sí y que da la sensación de inamovible. El poema no deja ver que exista una alternativa, no es en ningún momento un llamado a la subversión o al levantamiento; el escritor en todo momento da por hecho la realidad, la crítica en tanto el tono explícito y burlón pero no la cuestiona. Más que un acto de valentía, el poema es un lamento.

Era 1933 y los protagonistas de esa época no lo sabían pero aún quedaban veinte años de estalinismo y la época más dura aún no había estallado aún, las purgas, la persecución, la sensación de ser vigilado todo el tiempo crecería en la población y sobre todo en los escritores, sobradas son las anécdotas de cartas, llamadas, súplicas de estos a Beria o Stalin, incluso antes de que existiera una acusación formal o una detención, la constante exposición sembraría un estado de alerta generalizado, y las detenciones y posterior muerte de Mandelstam solo reafirmó eso: se podía morir por la poesía.

El mismo autor en una oportunidad escribe a su esposa ironizando la situación: "De qué te quejas, éste es el único país que respeta la poesía: mata por ella" (citado por Aquiles, 2010). La autopercepción del grupo da a entender que se reconocían como un grupo expuesto y que sabían que todo lo que escribieran o declamaran no pasaba desapercibido.

Sebag (2018) atribuye a la biografía de Stalin como un elemento destacable que era un gran lector, y por ello: "No sólo admiraba y apreciaba la gran literatura, sino que además sabía distinguir entre los intrusos y los genios." (Sebag, 2019, p. 126). Más allá de la centralidad de Stalin que toma este autor, se da una relación clara, donde los escritores se identifican en una situación de extrema exposición, donde su integridad humana estaba altamente comprometida, de la cual se desprende la percepción de Stalin, como sujeto determinante con la potestad de aprobar o no las obras, es decir, la posibilidad de asegurar o arrebatar la vida. En el esquema intrusos-y-genios es donde entra en juego la subjetividad de las autoridades, las cuales quedaban eclipsadas detrás de la imagen de Stalin. El poema analizado – y la biografía del autor – es clave: expone esta situación y da a conocer la interpretación de los actores involucrados.

Así mismo, llevar un poema a clase permite interpelar la subjetividad de los y las estudiantes, permitiendo un ejercicio de descentración, reconociendo ese pasado tan lejano en tiempo y espacio como un pasado habitado por seres humanos que sentían e interpretaban las circunstancias históricas que estudiamos en el aula de diferentes maneras. Incluso pueden llevarse diferentes autores y comparar las interpretaciones o un mismo autor para observar cómo su producción fue cambiando producto de la intervención del Estado en la producción literaria y de la represión.

Ante la pregunta inicial ¿por qué seguir estudiando el estalinismo? Cabe responder que es necesario seguir estudiándolo desde nuevas perspectivas, que al complejizar el análisis permite una re-dimensión un tema que ha quedado tapado por los grandes titulares. En este sentido, trabajar con obras literarias en el aula abre una ventana de la Historia que ayuda a comprender el espacio de experiencia de los individuos que estaban involucrados en los procesos históricos que estudiamos. Permitiendo, además, realizar el vínculo entre la dimensión política, cultural y la vida cotidiana, las cuales muchas veces a la hora de facilitar el análisis para los y las estudiantes quedan compartimentadas como elementos que no tienen relación alguna.

A través del estudio de este tipo de fuentes puede construirse en el salón de clase un análisis complejo, que permita por un lado la valoración de la fuente, un trabajo más historiográfico, pero por otro lado un abordaje operativo donde los y las estudiantes pueden establecer la relación entre las diferentes dimensiones estudiadas, pudiendo trascender a un abordaje estratégico que interpele su subjetividad.



VII. Notas

¹Impulsado por el profesor Matías Rodríguez Metral, donde además participaron Nicolás Bonomi y Abril Parodi, agradezco a todos ellos sus comentarios y sugerencias para llevar a cabo este trabajo.

²El Gran Terror propiamente dicho tiene su origen incipiente en 1931 pero los especialistas coinciden que comienza en 1936 hasta 1938 aproximadamente. El estalinismo no es sólo gran terror pero no ha podido desprenderse de esos primeros años donde el régimen para consolidarse ejerció esta dinámica.

³Este control se dará a través de lo que Althusser llamó aparatos ideológicos del estado.

⁴Respecto a la noción de guerra civil cabe decir que no se está afirmando que el estalinismo sea esto en sí mismo, sino que implica la misma suspensión de la moral burguesa.

⁵En este punto César Vallejo en *El Arte y la Revolución* plantea lo esencial del compromiso cívico de los artistas, el artista debía ser revolucionario y escribir para que el pueblo comprendiera las virtudes y los logros de la revolución.

⁶Se puede establecer una conexión entre esta forma de transmisión y las circunstancias políticas: la oralidad brindaba mayor seguridad, ya que era más difícil de detectar al autor y condenarlo. La publicación en papel era un riesgo para más de un actor, involucraría: autor, imprenta y difusor. La oralidad aportaba mayores garantías desde la singularidad.

A pesar de ello, también publicó en papel también, el acceso a estas resultó bastante limitado.

⁷Tanto en su publicación de 2006 *Esclavos de la libertad* como en su libro *La palabra arrestada* de 2018. Ambos producto de la investigación de los archivos de la KGB. Fundamentalmente en este trabajo se referirá a la segunda obra señalada.

⁸Consecuente con la escalada de Stalin en el poder, consolidándose como la referencia indiscutida del régimen. Al respecto de esto Sebag (2019) dice: El éxito de Stalin no fue una casualidad. Ningún ser vivo estuvo más capacitado que él para las intrigas conspiratorias, las claves teóricas, el dogmatismo sanguinario y la rigidez inhumana del partido de Lenin. Resulta difícil encontrar una síntesis mejor entre un individuo y un movimiento que ese matrimonio ideal existente entre Stalin y el bolchevismo: el hombre era un espejo de las virtudes y las carencias del movimiento (p. 22). Indistintamente de que se opinara del régimen en sí, la figura de Stalin se erigió como un símbolo indiscutido representado por una férrea seguridad interna, los adjetivos de fuerza y firmeza que le atribuye el poeta refieren a ello.

⁹Si bien el poema se escribe antes del Gran Terror, se entrelaza a la figura de Stalin con la conformación del régimen de manera estable, no como elemento único y determinante, pero como un actor de peso innegable.



Bibliografía

- Figes, O. (2009). *Los que susurran*. Editorial Edhasa
- Fitzpatrick, S. (2016). *El equipo de Stalin*. Ed. Planeta, Barcelona.
- Mayer, A. (2014). *Las Furias. Violencia y Terror en las revoluciones francesa y rusa*. Editorial Prensas de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Meyer, J. (1997). *Rusia y sus imperios, 1894-1991*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México D. F.
- Lewis, M. (2006). *El siglo Soviético*. Editorial Crítica, Barcelona
- Saborido, J. (2009). *Historia de la Unión Soviética*. Ed. Emecé, Buenos Aires.
- Sebag, S. (2019). *La corte del zar rojo*. Edición digital EpubLibre
- Shentalinski, V. (2018). *La palabra arrestada*. Ed. Galaxia Gutenberg, Barcelona
- Todorov, T. (2010) *La experiencia totalitaria*, Galaxia Gutenberg, Barcelona
- Todorov, T. (coor) (2012) *Teoría de la literatura de los formalistas ruso*
- Todorov, T. (2017). *El Triunfo del artista*. Ed. Galaxia Gunterberg, Barcelona
- Vallejo, C. (1973). *El Arte y la Revolución*. Ed. Mosca Azul, Lima.

Bibliografía específica de este autor

- Aquiles, J. (2010). *Cuadernos de Vorónezh. Muestrario de Poesía n°54*, Santo Domingo
- Bradu, F. (s/a). *Escribe en el Viento*. Revista de la Universidad de México
- Prieto, J. (2011). *Ossip Mandelstam: Epigrama contra Stalin*. En *Revista Arquitrave n°50*.
- Toledo, V. (2015). *Ossip Mandelstam: la piedra en la historia*. Revista Fuentes Humanísticas n°50, pp. 67 -87.



Herejía en los Balcanes¹

Heresy in the Balkans

Escrito por **Nicolás Bonomi Gadea**

Resumen

Este artículo estudia la ruptura entre Yugoslavia y la Unión Soviética a finales de la década de 1940. A partir de la nueva bibliografía disponible, escrita fundamentalmente en inglés, se analiza la situación previa al choque entre ambos países, el momento en que la Kominform expulsa a los balcánicos de la organización (donde se ubica el foco del trabajo) y las consecuencias de ello. Además se contrastan las posturas historiográficas predominantes acerca de los factores que propiciaron esta ruptura, y se plantea una manera en que esto puede ser utilizado para trabajar en el aula de secundaria, dejando de mirar exclusivamente a la Unión Soviética para profundizar en los diversos caminos de construcción del socialismo adoptados por otras naciones.

Palabras clave: Yugoslavia, Unión Soviética, Stalin, Tito, Guerra Fría, imperio, Kominform.

Abstract

This article studies the separation of Yugoslavia and the Soviet Union in the late 1940s. Based upon new available bibliography, written mostly in English, the situation leading up to the clash between both countries is analysed. This is the moment when the Kominform expels the Balkans from the organization (this is the focus of this work) and its consequences. Likewise, predominant historiographic positions on the factors that led to the separation are contrasted and strategies to tackle this in class are considered. A broad view beyond the Soviet Union is oriented towards an analysis of diverse aspects of the reconstruction of socialism adopted by other nations.

Keywords: Yugoslavia, Soviet Union, Stalin, Tito, the Cold War, the empire, Kominform

Introducción

Tras finalizar la Segunda Guerra Mundial, Yugoslavia era vista por la Unión Soviética como su aliado más cercano, así como el país que contaba con mayores posibilidades de desarrollar un sistema político, social y económico similar al soviético. En noviembre de 1945 el Ministro de Asuntos Exteriores Viacheslav Molotov calificaba las elecciones yugoslavas, con partido único, como un éxito enorme, a la vez que afirmaba que habían fortalecido la construcción del socialismo en ese país.² Ocho años después, tras la muerte de Stalin, sus más cercanos colaboradores encontraron una carta de Tito en el escritorio del líder soviético que decía "Stalin: deje de enviar gente a matarme. Ya hemos capturado a cinco (...). Si no deja de enviar asesinos, voy a enviar uno a Moscú y no voy a tener que enviar un segundo."³

¿Qué sucedió en estos años para que Yugoslavia dejara de ser el puesto de avanzada de la URSS en Europa y se convirtiera en paria? ¿Se trató de una disputa entre dos caudillos intransigentes, Tito y Stalin, o existieron factores más profundos? ¿Estaba la ruptura entre ambos estados en el horizonte desde el triunfo de los partisanos en Yugoslavia? ¿Qué papel desempeñó el comienzo de la Guerra Fría? Estas son algunas de las preguntas que guían este artículo, y a las que se busca dar respuesta.

En Occidente nadie podía prever este conflicto entre yugoslavos y soviéticos: desde allí se veía al bloque socialista como un ente homogéneo. Sin embargo, tan solo dos años después de la expansión del socialismo por Europa del Este, se produjo su primer fractura. Los gobiernos de la Unión Soviética y de Yugoslavia, encabezados por Iósif Stalin y Josip Broz Tito, rompieron relaciones en 1948 bajo un fuego cruzado de acusaciones que, camufladas en un lenguaje ideológico, expresaban las distintas

motivaciones geopolíticas que impulsaban las política de Moscú y Belgrado.

Vladislav Zubok (2008) plantea que la Unión Soviética actuó, luego de la Segunda Guerra Mundial, como un verdadero imperio. El historiador moscovita afirma que la victoria sobre la Alemania Nazi, en la que la propia URSS cargó con el mayor esfuerzo del lado de los Aliados, generó la idea en los dirigentes soviéticos de que como gran potencia debían jugar un papel trascendente en el mundo. Los dos factores que desempeñaron un papel fundamental en la política exterior soviética durante la Guerra Fría fueron, entonces, la unión del paradigma revolucionario leninista y las nuevas ambiciones geopolíticas; Zubok denomina esto como “paradigma revolucionario-imperial” (p.506): esta es una de las principales categorías de análisis utilizadas a lo largo del artículo.

El control de Yugoslavia para la URSS era importante por varios motivos, entre los que destaca la necesidad de formar una línea defensiva en Europa del Este ante el peligroso avance del capitalismo occidental. La categoría de imperio utilizada por Zubok para estudiar el papel desempeñado a nivel global por la Unión Soviética durante la Guerra Fría es particularmente útil para este caso, ya que permite observar el comportamiento imperialista soviético en una región que consideraba debía responder a ella, a causa de los sacrificios realizados durante la Segunda Guerra Mundial

En este artículo se profundiza en lo que rodea a la resolución de la Kominform de 1948 titulada *Sobre la situación del Partido Comunista de Yugoslavia*, partiendo de la implantación del socialismo en Yugoslavia gracias al triunfo del Frente de Liberación Nacional en la Segunda Guerra Mundial, y pasando por la aplicación de este en las distintas regiones de la nueva federación yugoslava. El centro del trabajo radica en el análisis de esta resolución a partir del estudio de la nueva bibliografía sobre el tema, fundamentalmente en inglés, escrita tras la apertura de los archivos tras la disolución de la Unión Soviética y la desintegración de Yugoslavia a comienzos de la década de 1990.

Yugoslavia en la Segunda Guerra Mundial: el ascenso partisano

Tras la desaparición del primer Reino de Yugoslavia, absorbida por Alemania, Italia, Hungría, Albania y Bulgaria, se organizaron dos guerrillas que buscaban la liberación del control ustacha⁴-nazi. Por un lado estaban los *chetniks*, liderados por el serbio Draža Mihailović, quienes comenzaron a actuar en respuesta al llamado del exiliado rey Petar II a la lucha popular. Sin embargo los *chetniks*, nacionalistas serbios que buscaban restaurar la Gran Serbia e imponer el cristianismo ortodoxo, se empeñaron más en la lucha contra los católicos croatas y los bosnios musulmanes que contra los invasores alemanes e italianos.

A finales de 1941 se había creado, a instancias del Partido Comunista Yugoslavo (PCY), el Frente de Liberación Nacional (FLN), liderado por Josip Broz Tito, quien había sido organizador de la Komintern durante la Guerra Civil Española. A pesar de su origen croata, Tito logró unir detrás de él a la mayor parte de la resistencia serbia, bosnia y croata en la lucha por la independencia, aunque los serbios fueron siempre mayoría dentro del movimiento. Según Henry Bogdan (1991), los partisanos sumaban ya a fines de 1941 80.000 hombres, 300.000 en 1943 y llegaba a la impresionante cantidad de 800.000 al terminar la guerra. La estrategia aplicada por los partisanos era la de la guerra de desgaste y acoso contra los alemanes y los ustacha, escondiéndose de ellos en las montañas para evitar las confrontaciones directas.

Tito y Draža Mihailović intentaron llegar a algún acuerdo, pero las dificultades estaban presentes desde un comienzo: mientras Tito era un comunista revolucionario, Mihailović era un oficial monárquico. Los británicos, que en un primer momento apoyaron a los *chetniks*, cambiaron en 1943 en función de los éxitos militares de los partisanos, y decidieron apoyar a Tito. Lo cierto es que ya en 1942 los partisanos controlaban las montañas que cubren el este de Croacia y el oeste de Bosnia, y fijaron su capital en la ciudad bosnia de Bihać. En este momento es creado el Consejo Antifascista de Liberación Nacional, gobierno provisional cuyo objetivo era organizar una democracia socialista federal, en la que los distintos pueblos gozaran de los mismos derechos.

Todo se aceleró con la derrota italiana en 1943, y en 1944, sin la intervención del Ejército Rojo, Tito controlaba Macedonia, Montenegro, Bosnia-Herzegovina y la mayor parte de Serbia. Giuliano Procacci (2005) señala que “Yugoslavia fue el único país de Europa oriental cuya liberación y reunificación se llevaron a cabo casi completamente antes de la llegada del ejército rojo soviético” (p.282). El territorio restante, que incluía Belgrado, Vojvodina, Croacia y Eslovenia, regiones aún gobernadas por nazis y ustachas, resistió hasta mayo de 1945, cuando fueron expulsados, ahora sí, con ayuda soviética.

Yugoslavia después de la Segunda Guerra Mundial

Al término de la Segunda Guerra Mundial el liderazgo de los partisanos era indiscutible. Tito conformó un

gobierno de coalición integrando a los partidarios de Petar II, aunque la influencia de los comunistas en este era claramente mayor.⁵ Las elecciones en las que debía decidirse la continuidad de la monarquía fueron boicoteadas por los seguidores del rey, presentándose solo los candidatos del Frente de Liberación Nacional: el FLN obtuvo más del 90% de los votos en unas elecciones con voto público. Inmediatamente se abolió la monarquía y el 29 de noviembre de 1945 se proclamó la República Popular Federativa de Yugoslavia, que adoptó una Constitución prácticamente igual a la soviética de 1936.⁶ Jože Pirjevec (2018) señala que más allá de ciertas irregularidades existentes durante la elección “la mayoría de la población creía en los valores del Frente Popular, organizado y dirigido por el Partido Comunista de Yugoslavia, y cualquier fuerza ‘burguesa’ estaba totalmente desacreditada e impotente” (p.153). Una vez asentado en el poder, Tito se aseguró de eliminar a aquellos que habían colaborado con el régimen ustacha-nazi durante la Segunda Guerra Mundial. Alrededor de 100.000 croatas fueron extraditados desde Austria, con el apoyo de Estados Unidos e Inglaterra, y ejecutados al llegar a Yugoslavia. También eliminó a los chetniks: Draža Mihailović fue juzgado por traición y ejecutado posteriormente, al igual que centenares de sacerdotes católicos, estrechamente vinculados al régimen ustacha.

En 1947 se elaboró un primer plan quinquenal, siguiendo los lineamientos soviéticos, cuyos objetivos principales consistían en el aumento del consumo individual y la generación de un importante crecimiento en el sector industrial. Para ello era necesario el apoyo de la Unión Soviética, fundamental para poder alcanzar las ambiciosas metas trazadas. Bogdan afirma que “en esa época, a los ojos de todos, la Yugoslavia de Tito aparece como el país más cercano ideológica y políticamente de la URSS” (p.289). Tony Judt (2005) insiste en esta idea, al plantear que

“

Por lo que parecía, Yugoslavia representaba la línea más dura y vanguardista del comunismo europeo. (...) Moscú prodigaba todo tipo de alabanzas a Tito y su partido, manifestaba un gran entusiasmo por sus logros revolucionarios y ponía a Yugoslavia como ejemplo que había que seguir. A cambio, los líderes yugoslavos aprovechaban cualquier ocasión para insistir en su respeto por la Unión Soviética; y se veían a sí mismos como introductores del modelo de la revolución y del gobierno bolcheviques en los Balcanes. (p.144)

”

”

En la misma línea, Anne Applebaum (2012) señala que tras la realización de elecciones con partido único en Yugoslavia en noviembre de 1945, “el embajador soviético en Belgrado elogió efusivamente esa acción, y dijo a Viacheslav Molotov que esas elecciones habían «fortalecido» al país. Las valoró como un éxito enorme” (p.1046).

En cuanto al aspecto económico, el FLN intentó combinar los dos modelos económicos que se habían desarrollado en los años inmediatos al final de la Segunda Guerra Mundial: el esloveno y el bosnio-macedonio. Las diferencias entre ambos tienen mucho que ver con las realidades de cada república. David Priestland (2010) afirma que el modelo esloveno, nación históricamente próspera, implicaba un socialismo moderado y pragmático, en el que las asambleas funcionaban de manera relativamente democrática y la reforma agraria tuvo una aplicación limitada, mientras que el modelo aplicado en las dos repúblicas más pobres de la Federación, Bosnia-Herzegovina y Macedonia, tendían a un socialismo mucho más radical e igualitario, en lugares donde la escasez y la hiperinflación habían generado una economía informal de intercambio.

El marco: la Guerra Fría

La Unión Soviética se encontraba devastada por las invasiones alemanas y el esfuerzo de una guerra total. Eric Hobsbawm (1998) dice que

“

Desde cualquier punto de vista racional, la URSS no representaba ninguna amenaza inmediata para quienes se encontraran fuera del ámbito de ocupación de las fuerzas del ejército rojo. Después de la guerra, se encontraba en ruinas, desangrada y exhausta, con una economía civil hecha trizas y un gobierno que desconfiaba de una población gran parte de la cual, fuera de Rusia, había mostrado una clara y comprensible falta de adhesión al régimen.

(p.236)

”

Harry Truman confiaba, al asumir la presidencia de los Estados Unidos, en mantener la alianza con la URSS, pero esto se hizo rápidamente imposible. El nuevo presidente tenía menos experiencia en relaciones internacionales que su antecesor Franklin Delano Roosevelt, y estaba más dispuesto a aceptar las influencias de su entorno más cercano, que prefería llevar adelante una política más combativa con el comunismo soviético. Ronald Powaski (2000) señala que además de la presión de los altos mandos estadounidenses fue importante la insistencia de Winston Churchill, también avorable a establecer una política más agresiva hacia la Unión Soviética. Ya en abril de 1945 Truman criticó personalmente al ministro de Relaciones Exteriores de la URSS Viacheslav Molotov a la vez que canceló los envíos de ayuda hacia ese país, provocando el natural descontento soviético. Posteriormente existieron algunos acercamientos, propiciados por la necesidad de vencer a un Japón que aún no se había rendido, pero estos se esfumaron cuando, luego de las bombas atómicas arrojadas por Estados Unidos sobre las ciudades de Nagasaki e Hiroshima, el emperador Hirohito aceptó rendir a Japón, haciendo desaparecer así al último enemigo común de ambas superpotencias.

A comienzos de 1946 Churchill señaló que toda política de acercamiento con la URSS era imposible, al afirmar en su famoso discurso en Fulton que “un telón de acero había descendido desde Stettin en el Báltico hasta Trieste en el Adriático” (Powaski, p.93). En febrero de ese mismo año el enviado estadounidense en Moscú, George Kennan, envió un telegrama al Departamento de Estado en el que advertía que la política expansionista soviética era agresiva por naturaleza, debido a su inspiración en el marxismo-leninismo; además afirmaba que el pasado ruso mostraba a sus ciudadanos que la única forma de lograr la paz era la aniquilación de sus enemigos, y por tanto Moscú intentaría dividir y debilitar a las potencias extranjeras hasta lograr la hegemonía global. Ese mismo año la política estadounidense se endureció aún más frente a las pretensiones soviéticas en Turquía e Irán: de los primeros pretendía obtener la libre navegación de los estrechos que comunican el Mar Negro con el Mediterráneo, mientras que los segundos habían sido ocupados por ingleses y soviéticos en 1941 para evitar que apoyen a la Alemania Nazi y le suministraran petróleo, y la URSS pretendía mantenerlo como satélite. Ambos casos se resolvieron de manera favorable para los EEUU, puesto que la URSS retiró sus tropas de Irán ante la amenaza de quedar aislada en la Organización de las Naciones Unidas, mientras que los estrechos turcos no fueron habilitados para la navegación de sus buques.

Del lado soviético, Stalin estaba convencido de que una guerra con los Estados Unidos, inevitable a mediano plazo, no comenzaría de manera inmediata. Prueba de ello es la desmovilización del Ejército Rojo luego de 1945, así como la drástica reducción del presupuesto de Defensa a la mitad. El líder soviético creía firmemente en la superioridad del socialismo a largo plazo, y por eso mantuvo las instrucciones a los poderosos partidos comunistas de Francia e Italia de buscar acceder al poder por medios democráticos. En el caso de Europa Oriental, Stalin esperaba que se produjeran revoluciones lideradas por actores locales que, bajo el amparo de la URSS, fueran capaces de imponer el modelo soviético sin necesidad de mayor actuación del Ejército Rojo; incluso en una fecha tan tardía como 1947 Stalin aún prefería la formación de gobiernos de coalición, que liderados por partidos comunistas tuvieran como objetivo propiciar revoluciones democráticas nacionalistas, y no socialistas. Priestland señala que

“

en 1944 Stalin tenía tanta fe en el modelo frentepopulista que decidió convertirlo en pieza central de su política para Europa Central. (...) Al igual que el gobierno republicano español de 1936-1939, serían amplias coaliciones de fuerzas antifascistas, con el respaldo de las urnas; no tratarían de establecer un socialismo radical, limitándose a la distribución de las grandes haciendas de los terratenientes, mientras que el control de la seguridad interna y la inteligencia aseguraría que su política exterior respondiera a los intereses de la URSS.

(p.218)

”

Los gobiernos de las superpotencias se temían mutuamente. Mientras Estados Unidos veía a la URSS como una amenaza real, Stalin entendía que su posición de gran potencia solo podía ser defendida desde la intransigencia⁷, puesto que era evidente que armamentísticamente había sido superada por los EEUU desde el momento en que se lanzaron las bombas atómicas sobre Japón, a la vez que la larga invasión alemana había desgastado hasta el límite a la población soviética. Hobsbawm conceptualiza esta situación señalando que mientras a los Estados Unidos les preocupaba el peligro de una hipotética supremacía mundial de la URSS en el futuro, a Moscú le preocupaba la hegemonía real de los Estados Unidos sobre todas las partes del mundo no ocupadas militarmente por el ejército rojo (p.238).⁸ Esto se potenciaba por el extendido uso del anticomunismo utilizado por buena parte de los políticos estadounidenses como baza para las elecciones. De esta manera, los Estados Unidos comenzaron a incrementar dramáticamente su presupuesto militar, aun siendo conscientes de que no había un país capaz de enfrentarseles militarmente.

Los primeros años luego de la Segunda Guerra Mundial, momento en que debía definirse el papel a desempeñar por cada nación, fueron confusos. Los Estados Unidos eran claramente el país más poderoso, tanto por su actuación en la guerra como por el hecho de que su territorio no fue invadido, mientras que la Unión Soviética entendía que su posición, aunque victoriosa, era débil y militarmente inferior. Por tanto, la actuación de Stalin, que puede ser calificada de contradictoria o incluso de paranoica, debe entenderse en el marco de una Europa del Este en la que los partidos comunistas no habían llegado al poder en solitario, sino con el apoyo de los socialdemócratas, y la URSS era desafiada por algunos de sus más cercanos aliados, como mostró el caso yugoslavo. Aunque ni la Unión Soviética ni los Estados Unidos querían una guerra entre ellos, ambos interpretaban los gestos del otro como provocaciones: aún cuando Stalin no apoyaba a los comunistas griegos el apoyo yugoslavo era visto por el gobierno estadounidense como una intervención soviética solapada, y mientras los estadounidenses creaban el Plan Marshall para evitar que la destrucción de la economía europea produjera una crisis económica global y llevara al poder a los partidos comunistas, los soviéticos creían que el objetivo final era exportar su cultura hacia Europa del Este. La situación desembocó en que cada acción de un bando era visto por el otro como una provocación o una agresión, aun cuando ninguno de los dos quisiera provocar una guerra directa. Los primeros años de la Guerra Fría constituyeron un juego de equívocos, en donde ambas superpotencias actuaron sin saber claramente qué esperar de la otra, y que inició la dinámica que caracterizó a la segunda mitad del siglo XX.

La formulación de la Doctrina Truman en marzo de 1947, que se sumaba a la creación del Plan Marshall, hicieron patente que el enfrentamiento entre EEUU y la URSS se encontraba cada vez más próximo. El presidente Truman dio un discurso en el Congreso el 12 de marzo en que afirmaba que EEUU debía “apoyar a los pueblos libres que se resistían a ser subyugados” (Fontana, p.295, 2017), haciendo alusión a Grecia y Turquía, donde los soviéticos supuestamente pretendían imponer su influencia. El hecho de que ni Grecia ni Turquía fueran democracias no parece haber sido un obstáculo para ser consideradas parte del “mundo libre”, mostrando que la única condición para ser incluida dentro de esa categoría era oponerse al comunismo, aun si esto implicaba financiar oscuras dictaduras terroristas, como sucedió en América Latina a lo largo de toda la Guerra Fría.

Estados Unidos temía que, luego de la Segunda Guerra Mundial, las devastadas naciones europeas pudieran optar por el comunismo en elecciones democráticas, fundamentalmente en aquellos países que tenían partidos comunistas fuertes, como Francia, Italia o Checoslovaquia. A instancias del Secretario de Estado George Marshall se creó el European Recovery Program, más conocido como Plan Marshall, que otorgaba a los gobiernos europeos los préstamos necesarios para revitalizar sus economías con el objetivo de evitar que el descontento popular se tradujera en triunfos electorales del comunismo. Aunque en un primer momento el Plan Marshall estaba pensado para todos los países de

Europa, en la práctica terminó de confirmar la división del continente en dos, puesto que mientras los estados occidentales aceptaron la ayuda estadounidense, los del este se negaron debido a la presión soviética, que entendía este plan como una forma de control inaceptable. A pesar de que la Unión Soviética necesitaba desesperadamente el ingreso de capitales, el plan fue rechazado para evitar la penetración económica y cultural de Estados Unidos. La división de Europa, ya observada por Churchill en 1946, se concretaba, al separar los destinos de Oriente y Occidente en dos.

La puesta en funcionamiento del Plan Marshall se aceleró con la caída del gobierno de coalición de Checoslovaquia en 1948, cuando el presidente Edvard Benes dimitió presionado por el Partido Comunista de Checoslovaquia, y asumió el poder su primer ministro, el comunista Klement Gottwald. El final de los gobiernos de coalición, algo que también sucedió en Italia y Francia (aunque allí se debió a la intervención, velada o no, de los Estados Unidos) era otro signo de que sería imposible para las dos superpotencias continuar con la alianza que les permitió vencer en la Segunda Guerra Mundial. El abandono de la idea de la reunificación alemana y la construcción del socialismo en la República Democrática de Alemania son resultado también de la preocupación de Stalin por consolidar su poder en Europa.

Las primeras diferencias: Grecia y Albania

Tony Judt plantea que uno de los puntos que hay que observar para comprender la ruptura entre ambos países está en Grecia. Stalin había aceptado, en una reunión con Churchill en Moscú en 1944, incluir a la Hélade dentro del área de influencia británica. Por este motivo el líder soviético no prestó ningún tipo de ayuda al Ejército Popular de Liberación Nacional (ELAS), organizado por el Partido Comunista Griego. Sin embargo Tito deseaba formar una Federación Balcánica, en la que estuvieran incluidas Bulgaria y Albania (algo que en un primer momento fue propuesto por el propio Stalin), y el norte de Grecia, la región histórica de Macedonia, poblada por eslavos. Además, en territorio yugoslavo se encontraban refugiados más de 6000 integrantes del ELAS desde 1945 (Westad, 2018, p.85). Al problema que Tito le generaba a la Unión Soviética en Grecia se le sumaba otro con la ciudad de Trieste⁹ y la península de Istria (actualmente parte de Italia), pues Yugoslavia reclamaba para sí esas regiones, mientras que Stalin no tenía intención alguna de enfrentarse a Occidente por zonas sin relevancia estratégica. Pirjevec plantea que el problema de Trieste y la negociación entre soviéticos y estadounidenses por este tema fue la primera gran desilusión de los yugoslavos con Stalin.

Albania fue otra fuente de conflicto entre Yugoslavia y la URSS. Este pequeño país fue la otra nación europea en que el Partido Comunista llegó al poder sin el apoyo decisivo del Ejército Rojo. Al tratarse de un país más pequeño, y en un contexto en que parecía no sólo posible sino altamente probable la creación de varias federaciones en el este europeo, Yugoslavia envió tropas con el supuesto objetivo de defender a la población de Albania de una incursión de los monárquicos griegos, pero posiblemente con el objetivo solapado de incluir a los albaneses en la futura Federación Balcánica. Milovan Djilas (1962) reproduce un diálogo mantenido en Moscú por él, Edvard Kardelj, Stalin y Molotov, en donde discuten abiertamente acerca de la actitud yugoslava en aquel país:

“

(Stalin) - Y respecto a Albania, ¿qué tenéis que decir? ¡Jamás nos habéis consultado el envío de vuestras tropas a aquel país!

Kardelj indicó que contábamos con el consentimiento del gobierno albanés.

-¡Todo esto puede provocar gravísimas complicaciones internacionales! -bramó

Stalin- Albania es un

Estado independiente, ¿que se creía usted? Estén o no justificados, los hechos siguen en pie. No se nos ha consultado sobre el envío de dos divisiones a Albania.

Kardelj alegó que no había nada irreparable y que no recordaba ni un solo problema político internacional sobre el que el gobierno yugoslavo no hubiera consultado al soviético.

-¡No es verdad! -gritó Stalin-. No nos consultáis nunca. Y no es por equivocación sino debido a vuestra política. Sí, a vuestra política. (p.144)

”

Esta conversación, de comienzos de febrero de 1948, muestra como la relación entre ambos países estaba ya muy comprometida, y no por discusiones teóricas acerca del marxismo-leninismo, como pretendió plantear la URSS, sino por razones estrictamente geopolíticas.

La Kominform

La Kominform (abreviatura en ruso de Oficina de Información de los Partidos Comunistas) fue una organización creada por la Unión Soviética en 1947, cuatro años después de la disolución de la Komintern (Internacional Comunista).

Su antecedente, la Komintern, había sido creada por iniciativa de Vladimir Lenin con el objetivo de organizar a los distintos partidos comunistas del mundo, a la vez que buscaba imponer como modelo a los propios bolcheviques rusos. Para ingresar a la Komintern era necesario suscribir a 21 condiciones planteadas por Lenin que incluían, por ejemplo, cortar relaciones con los partidos reformistas, crear una organización clandestina que funcionara de forma paralela a la legal, la lucha contra los sindicatos amarillos y la aceptación del centralismo democrático. Esto trajo en numerosos países, entre los que se incluye Uruguay, la división entre el Partido Comunista, nombre que debían adoptar aquellos que desearan ingresar a la Internacional Comunista, y el Partido Socialista.

María Dolores Béjar (2011) señala que entre 1919 y 1935 pueden distinguirse cuatro períodos de la Komintern. El primero comprende los tres primeros congresos (1919-1921) y la posibilidad de llevar adelante una revolución es firmemente alentada. En el segundo período, entre 1922 y 1924, se entiende que el capitalismo había logrado estabilizarse (fue importante para llegar a esta idea el fracaso de la revolución espartaquista en Alemania, así como la derrota de la efímera República Soviética Húngara) y se acepta la necesidad de aliarse con fuerzas menos radicales. La tercera etapa, coincidente con el VI Congreso celebrado en 1928, anuncia una importante crisis del capitalismo y plantea la necesidad de promover revoluciones y denunciar a la socialdemocracia como elemento contrarrevolucionario. El cuarto período se ubica a partir de 1935 cuando, ante el avance del fascismo y del nazismo, se promueve la creación de grandes frentes populares.

La Komintern fue disuelta por Stalin en 1943. Para Robert Service (1997) esta actitud tuvo como trasfondo un gesto de buena voluntad del líder soviético ante Winston Churchill y Franklin Roosevelt puesto que pretendía demostrar que, mientras la lucha contra el fascismo continuara, la URSS abandonaría sus intentos de promover una revolución socialista en sus aliados occidentales. El mundo cambió radicalmente después de la Segunda Guerra Mundial. Fernando Claudín (1970) señala que en 1945 había catorce millones de comunistas organizados fuera de las fronteras de la URSS, contra tan solo un millón en 1939. Es en este mundo donde, lentamente, la primacía soviética se vio cuestionada, primero por Yugoslavia y luego por la China de Mao Tse-Tung. Stalin convocó a una reunión de los partidos comunistas de la URSS, Checoslovaquia, Polonia, Yugoslavia, Bulgaria, Hungría, Rumanía, Francia e Italia (es decir, aquellos países donde el Partido Comunista ya controlaba el poder o, en los casos de Francia e Italia, tenía un caudal electoral significativo) para el 22 de setiembre de 1947, a realizarse en el este de Polonia, en la ciudad de Szklarska Poreba. Allí, bajo la dirección de Andrei Zhdanov y Gueorgui Malenkov, se organizó un órgano comunista internacional, conocido como la Kominform. La sede de la Kominform estuvo ubicada en Belgrado, capital de Yugoslavia, con la intención, según Service, de imponer la voluntad soviética en todos los países de Europa del Este. Pirjevec plantea lo mismo, a partir del análisis de documentos yugoslavos recientemente desclasificados.

En la I Conferencia de la Kominform yugoslavos y soviéticos actuaron conjuntamente, aunque de manera velada, según plantea Service (2006). Los delegados yugoslavos atacaron duramente a los partidos comunistas de Italia y Grecia; es probable que esta cercanía entre soviéticos y yugoslavos, así como la soberbia con la que se comportaron estos últimos, que se consideraban más avanzados en el camino al socialismo que el resto de Europa Oriental, haya colaborado con el hecho de que al momento de decidir Stalin la expulsión de Yugoslavia de la Kominform en su II Conferencia en Bucarest, nadie haya esbozado una mínima resistencia.

Expulsión del PCY de la Kominform: análisis del documento

La resolución de la II Conferencia de la Kominform del 28 de junio de 1948, titulada *Sobre la situación en el Partido Comunista de Yugoslavia*, resolvió expulsar al Partido Comunista de Yugoslavia de la organización con el apoyo unánime de los partidos comunistas búlgaro, rumano, húngaro, polaco, soviético, francés, italiano y checoslovaco, y la significativa ausencia de delegados yugoslavos. Las

razones esgrimidas en el documento son netamente ideológicas, sin aceptar la existencia de ninguna diferencia en otro ámbito que motive la ruptura. Puede sospecharse que la redacción del mismo estuvo en manos de los delegados soviéticos, puesto que se hace referencia al Partido Comunista de la Unión Soviética de manera frecuente, como demuestra el propio punto 1 de la resolución, donde se plantea que “la Kominform aprueba la acción del Comité Central del Partido Comunista (bolchevique) de la Unión Soviética que ha tomado la iniciativa de descubrir la política errónea del Partido Comunista de Yugoslavia y, ante todo, de los camaradas Tito, Kardelj, Djilas y Ranković.” La mayoría de los puntos de la resolución insisten en señalar los problemas entre Yugoslavia y la URSS, mientras que ninguno señala la existencia de diferencias entre el PCY y el resto de los partidos comunistas miembros de la Kominform. La Kominform, representante del punto de vista del Partido Comunista de la Unión Soviética (PCUS), justifica la expulsión de Yugoslavia a lo largo de ocho puntos. El punto 1 de la resolución afirma que el PCY se ha desviado de la doctrina marxista-leninista, mientras que el segundo sostiene que ha aplicado deliberadamente una política de enemistad respecto al PCUS. Afirma en el punto 3 que

“

Los dirigentes del Partido Comunista de Yugoslavia en su política en el interior del país, se apartan de las posiciones de la clase obrera y rompen con la teoría marxista de las clases y de la lucha de clases. Niegan el hecho del incremento de los elementos capitalistas en su país y la acentuación de la lucha de clases en el campo yugoslavo, que de él se deriva. Esta negativa tiene su origen en la tesis oportunista según la cual, en el período de transición del capitalismo al socialismo, la lucha de clases no se acentúa, como lo enseña el marxismo-leninismo, sino que se extingue, como lo afirmaban los oportunistas del tipo Bujarin, que propagaban la teoría de una integración pacífica del capitalismo en el socialismo.

”

La comparación de las políticas yugoslava con el bujarinismo, considerado herejía desde hace años en la URSS, muestra a las claras la utilización del argumento ideológico, y no la discrepancia en la política exterior del bloque socialista respecto a Albania o a Grecia, o la negativa yugoslava a firmar un acuerdo económico con la Unión Soviética. Esto está en consonancia con los planteos de Zubok acerca de la necesidad de justificar mediante un vocabulario ligado al marxismo-leninismo las actitudes de la URSS. Continúa planteando que en Yugoslavia no es el Partido Comunista quien ostenta el poder, sino que lo hace un frente popular. Esto era aceptado y fomentado por la URSS en tiempos de guerra, pero una vez que los comunistas logran acceder al poder esta política debe ser abandonada y la oposición eliminada. Se deja esto en claro cuando la resolución afirma que

“

Los yugoslavos rebajan el papel del partido comunista; lo diluyen, en efecto, en el frente popular de los sin partido que comprende elementos muy diferentes desde el punto de vista de clase -obreros, campesinos, trabajadores con una explotación individual, kulaks, comerciantes, pequeños industriales, intelectuales burgueses, etc.- así como grupos políticos de todo tipo, incluso ciertos partidos burgueses.

”

Al atacar al gobierno yugoslavo, acusándolo de no dar suficiente importancia al poder del Partido, la Kominform se afirma en las tesis de Lenin sobre el papel que este debe desempeñar, a la vez que demuestra las desviaciones ideológicas en las que incurren Tito y sus seguidores. Reafirman esta idea al plantear que “los dirigentes del Partido Comunista de Yugoslavia repiten los errores de los mencheviques rusos respecto a la disolución del partido marxista en la organización de las masas de los sin partido.” Resulta curioso que posteriormente los argumentos de la Kominform varíen radicalmente. En los primeros puntos de la resolución critican la existencia de un frente popular al mando de Yugoslavia, en lugar de implantar la primacía del PCY. Pero luego afirma que

“

Esta orientación de los dirigentes del Partido Comunista de Yugoslavia que tiende a la liquidación de los elementos capitalistas en las condiciones actuales de Yugoslavia, incluyendo la liquidación de los kulaks en tanto que clase, no puede ser calificada más que de aventurera y de no marxista. (...) La Kominform considera que los decretos y las declaraciones izquierdistas de los dirigentes yugoslavos, por ser demagógicos e irrealizables en el momento actual, solo pueden comprometer la causa de la construcción socialista en Yugoslavia.

”

Es llamativo comprobar que, tras comparar a los líderes yugoslavos con “los oportunistas del tipo Bujarin”, purgado en la década de 1930 por ser considerado integrante de la “oposición de derecha”, la crítica avance ahora por el otro lado, acusándolos de aventureros no marxistas, algo que puede remitir a la definición de infantilista planteada anteriormente por Lenin.

La pequeña obra publicada en 1952 por la Oficina de Prensa de la Legación de la República Popular Federativa de Yugoslavia en Buenos Aires titulada *El conflicto yugoslavo-soviético, su historia y esencia*, reproduce la forma en que reaccionó el gobierno yugoslavo ante su expulsión de la Kominform. Aunque se trate abiertamente de propaganda, posee cierto interés para el historiador puesto que este breve libro refleja la posición oficial de Tito y su círculo más cercano. Se cita al propio Tito cuando éste afirma en el Quinto Congreso del PCY que

“

emplearía todas sus fuerzas para el mejor cimiento de las relaciones entre nuestro partido y el Partido Comunista Central (bolchevique). (...) La disputa entre estados socialistas había de resolverse con medios apropiados para el mundo socialista. Pero este asunto no fue enfocado así por el otro lado. El gobierno soviético necesitaba la Resolución Cominformista para agravar las relaciones entre la URSS y los países europeos del Este por una parte y Yugoslavia por la otra y para justificar de antemano la política de presión agresiva que habría de aplicarse a Yugoslavia. (pp.12-13)

”

Las acusaciones dirigidas al gobierno yugoslavo son varias: la primera y central, que resume los argumentos esgrimidos por la Kominform, es la de desviacionismo de la doctrina marxista-leninista. Este punto es fundamental puesto que muestra como un problema estrictamente geopolítico es manipulado hasta transformarse en una diferencia doctrinal. Vladislav Zubok plantea que

“

Los líderes de la URSS, desde Stalin hasta Andropov, así como la mayoría de las élites del partido, de los oficiales de política exterior y de los agentes de la policía de seguridad –incluso los más pragmáticos y cínicos– se vieron obligados siempre a justificar sus acciones mediante la utilización de fórmulas generales ideológicas, adaptándolas al lenguaje marxista-leninista. (p.507)

”

Esto se observa a lo largo de toda la resolución. Se acusa al PCY de aplicar una política de enemistad con respecto al PCUS; de identificar a la URSS con una potencia imperialista; de “oportunistas del tipo Bujarin, que propagaban la teoría de una integración pacífica del capitalismo en el socialismo” (punto 3); de negar la importancia del Partido y del proletariado; de repetir errores de los mencheviques; de ausencia de democracia y autocrítica (algo que resulta asombroso conociendo el funcionamiento del PCUS bajo Stalin); de aventureros no marxistas; y de negarse a escuchar las “observaciones críticas de los otros

partidos comunistas". Esta última crítica, contenida en el punto 7, agrega que esto significa "una verdadera violación del principio de igualdad de los partidos comunistas, lo cual equivale a pedir para el Partido Comunista de Yugoslavia una posición privilegiada en la Kominform". Si bien el gobierno yugoslavo se consideraba a sí misma con mayores méritos que los otros países de Europa del Este que tuvieron que recurrir al auxilio del Ejército Rojo para lograr su libertad, esto no quita que aludir al principio de igualdad dentro de la Kominform, en momentos en que la estalinización de Europa del Este tomaba fuerza, resulte poco creíble.

Los ataques hacia el PCY son contradictorios entre sí: es difícil conjugar las acusaciones de bujarinistas, siendo que Bujarin fue purgado por Stalin acusado de desviacionista de derecha, con las de aventureros no marxistas, infantilistas en palabras de Lenin, o desviacionistas de izquierda. Por un lado se los acusa de negar que la lucha de clases se acentúa en el período de transición del capitalismo al socialismo, mientras que por otro se critica la rápida liquidación de los kulaks como clase, puesto que su destrucción sin que estén dadas las condiciones subjetivas para la colectivización de las tierras. En el punto 6 se menciona que

“*La experiencia del Partido Comunista (bolchevique) de la Unión Soviética demuestra que la liquidación de la última y más numerosa clase de explotadores -la clase de los kulaks- solo es posible sobre la base de la colectivización en masa de la agricultura, y que la liquidación de los kulaks en tanto que clase es una parte integrante de la colectivización de la agricultura.*”

Aunque la mayoría de los crímenes del estalinismo fueron reconocidos (y conocidos) recién a partir del discurso pronunciado por Nikita Krushev en 1956, resulta curioso que se aluda como ejemplo de colectivización exitosa a la ocurrida en la década de 1930 en la Unión Soviética cuando ésta significó, de forma inmediata, el hambre generalizada en grandes sectores del país, como las regiones agrícolas de Ucrania y Kazajistán.¹⁰

El objetivo de la resolución de la Kominform parece ser, además de aislar a Yugoslavia hasta que el gobierno de Tito caiga¹¹, enviar una advertencia a los otros partidos comunistas de la Kominform. Romper relaciones con el que había sido el aliado más cercano de Moscú es un mensaje poderoso: si el PCUS estaba dispuesto a enfrentarse abiertamente a Tito, que lideraba un país que había expulsado por su cuenta al invasor nazi, no dudaría al momento de atacar a otro partido de un país con menos poder y mucho menos apoyo popular si este desobedece sus órdenes.

La resolución fue precedida por una serie de cartas privadas entre altos funcionarios de ambos gobiernos, en las que se intercambiaban distintas acusaciones. Posteriormente también se continuó con los ataques hacia el PCY: en la sesión de la Kominform en Budapest de 1949 se distribuyó una nueva resolución titulada *El Partido Comunista Yugoslavo en manos de asesinos y espías*. La situación continuó agravándose hasta la muerte de Stalin y la asunción del poder por parte de Krushev, quien normalizó las relaciones con el gobierno de Tito hacia 1955, resultado del proceso de desestalinización. El hecho de que las relaciones recién se normalicen tras la muerte de Stalin demuestra el escaso peso que tenían los partidos comunistas del resto de los países de la Komintern, puesto que hasta que la URSS no decidió actuar no se hizo nada con el objetivo de restablecer relaciones con Yugoslavia. A pesar de esto se insiste permanentemente en el texto de la resolución en el hecho de que esta ha sido adoptada por unanimidad, e incluso se comienza la misma citando uno por uno quienes adoptan la resolución.

Al final del documento, a modo de conclusión, se insta a las "fuerzas sanas del Partido Comunista de Yugoslavia" la tarea de corregir los errores del PCY, señalando puntualmente la vuelta al internacionalismo y el abandono del nacionalismo. El documento solicita, casi en su totalidad, lo opuesto a la obra de Stalin en la URSS, y aquí se observa muy claramente, puesto que durante la Segunda Guerra Mundial el PCUS apeló constantemente al nacionalismo ruso y a la religión ortodoxa para alentar a los soldados del Ejército Rojo a combatir.

El aislamiento yugoslavo no fue inmediato. El día siguiente de publicada la resolución de la Kominform el canciller búlgaro Danovski se comunicó con su par yugoslavo y le expresó su total apoyo. Sin embargo, dos meses después Danovski expresó que "el gobierno búlgaro no podía disociar las cuestiones del partido de las cuestiones de estado" (p.14) y por tanto se veía obligado a acatar las resoluciones soviéticas. La conclusión que puede extraerse de esto es que, a pesar de que el Partido Comunista de Bulgaria fue firmante de la resolución que expulsaba a Yugoslavia de la Komintern, no parecía tener intenciones de romper relaciones con el gobierno titoísta. Para los yugoslavos la resolución de la

Kominform se trató de una medida radical para imponer el poder soviético en una Yugoslavia que creía haberse ganado el derecho, mucho más que sus vecinos, de gobernarse a sí misma, y no tenía la necesidad de someterse a las necesidades soviéticas. Además de las constantes presiones soviéticas ejercidas de manera más o menos legal, de acuerdo a los principios que regían el funcionamiento de la Komintern, se agrega la utilización de los rusos blancos que vivían en Yugoslavia como agentes secretos¹², el espionaje de los altos funcionarios yugoslavos y el intento de imponer a ciertos personajes sumisos a Stalin en el poder en lugar de Tito. Incluso se denunció que, luego de expulsada Yugoslavia de la Kominform, sus fronteras fueron atacadas desde Albania, Rumanía, Hungría y Bulgaria, países sobre los que la URSS ejercía un control absoluto; el aumento de los incidentes fronterizos luego de 1948 es exponencial: mientras en 1948 se registraron 74 incidentes, en 1949 el número ascendía a 442 y en 1959 llegaban ya a la cifra de 937.

Antonello Biagini y Francesco Guida (1996) señalan que tras la ruptura Tito no se limitó a defender su camino al socialismo, sino que atacó duramente el seguido por la Unión Soviética, al que calificaban de capitalismo de Estado, basándose en el enorme peso de la burocracia, la fuerte centralización y los amplios poderes atribuidos al secretario general y al politburó. La respuesta yugoslava fue original: argumentando una vuelta al leninismo original, introdujo el principio de autogestión, que establecía que serían consejos obreros, elegidos en cada fábrica, quienes determinarían las políticas a seguir. Se abandonaron los planes quinquenales hechos a imagen y semejanza de los soviéticos, y se llevó adelante un proceso de descentralización política, en el que cada una de las seis repúblicas integrantes de Yugoslavia adquirió bastante poder, manteniendo centralizados solamente los ministerios de Relaciones Exteriores, Interior y Defensa.

Consecuencias

Judt defiende la hipótesis de que Stalin consideraba a Tito una amenaza, una especie de "oposición de izquierda" que abría camino a una nueva forma de construir el socialismo en los países de Europa del Este. Por tanto es significativo que la ruptura y el ataque frontal a Yugoslavia "coincidieran con el pleno esplendor del culto estalinista a la personalidad y con las purgas y los «juicios-espectáculo» de los años siguientes" (p.148).

La revisión del escritorio de Stalin después de su muerte en 1953 revela cuán profundo afectó a Stalin la ruptura con Tito, quien había sido por varios años su más estrecho aliado. Service cuenta que en el escritorio de la dacha de Stalin fueron halladas tres cartas: una era de Lenin, otra de Bujarín y una tercera de Tito, en la que éste le escribía "Stalin: deje de enviar gente a matarme. Ya hemos capturado a cinco, uno de ellos con una bomba y otro con un rifle. (...) Si no deja de enviar asesinos, voy a enviar uno a Moscú y no voy a tener que enviar un segundo" (p.608). Es evidente que para Stalin esta amenaza significó algo a lo que no estaba acostumbrado. Que el líder de otro Estado lo atacara de tal forma debe haberle resultado impactante, más aún cuando, como fue planteado anteriormente, Tito supo ser considerado uno de los más cercanos amigos del régimen estalinista.

Dos líneas historiográficas

Fernando Claudín afirma que en el período comprendido entre 1945 y 1948 el conflicto entre el nacionalismo soviético y el yugoslavo¹³ se intensificó, principalmente por la voluntad de autonomía de Yugoslavia y la negativa de la URSS de otorgarla. El autor señala cinco momentos relevantes dentro de este conflicto: el comportamiento del Ejército Rojo luego de la liberación de Belgrado, violando y saqueando en reiteradas ocasiones¹⁴; los roces entre Yugoslavia y las potencias occidentales por la posesión de Trieste, cuando ante afirmaciones de periódicos occidentales Tito afirmó que "no queremos depender de nadie, pese a todo lo que se diga o escriba (...). No queremos ser moneda de cambio, no queremos que se nos mezcle a no se qué política de esferas de intereses" (p.444), lo que despertó el lógico malestar soviético; el enfrentamiento entre dos tendencias dentro del propio PCY, una representativa del punto de vista soviético y otro del de la mayoría, donde se encontraban Tito y Kardelj; la propuesta de Tito y Georgui Dimitrov, líder comunista de Bulgaria, de unir ambos países en una federación que también incluía a Albania; y la cuestión griega, algo que interesaba a yugoslavos y búlgaros pero que Stalin ya había cedido a la zona de influencia británica. Estos dos últimos puntos se entremezclan en tanto Tito y Dimitrov habían expresado cierto interés en incluir a una nueva Grecia comunista dentro de la futura Federación Balcánica.

El problema fundamental fue, para Claudín, la actitud independentista yugoslava, pero no tanto por sí misma sino por el efecto contagio que podría generar en las otras democracias populares del este europeo. Es por esto que Stalin pone en marcha el mecanismo de la Kominform, creado específicamente

para este tipo de casos. Varias cartas son intercambiadas entre Stalin y los dirigentes yugoslavos, en las que Stalin llega a plantear incluso que “el embajador americano en Belgrado se comporta como el amo del país” (p.455) y rebaja el papel de la guerrilla partisana en la liberación, exaltando la importancia del Ejército Rojo. Para el único país de Europa del Este que se había liberado prácticamente sin ayuda soviética, que Stalin afirmara que “los méritos de los partidos comunistas de Polonia, Checoslovaquia, Hungría, Rumania, Bulgaria y Albania no son menores que los del Partido Comunista yugoslavo” (p.455) significaba una afrenta muy grande. El crimen yugoslavo sería, entonces, haberse resistido a la dominación soviética. Claudín plantea que

“

En la reunión constituyente del Kominform los dirigentes yugoslavos, igual que los representantes de los demás partidos integrantes del nuevo organismo, habían informado detalladamente sobre todos los aspectos de su política, y ni los delegados soviéticos, ni ningún otro de los asistentes, les hizo la menor crítica. Al contrario, el PCY fue considerado como ejemplo de partido consecuentemente revolucionario (...). En septiembre de 1947, por tanto, el Kominform consideraba la política del PCY perfectamente marxista-leninista; en junio de 1948 decidió que esa misma política no tenía nada de marxista-leninista. La calificó de nacionalista, bujarinista, menchevique, trotskista, antisoviética. (p.458)

”

”

No es clara para el autor la razón por la que la URSS no invadió inmediatamente Yugoslavia. Sus teorías van desde que no podía arriesgarse a una supuesta respuesta estadounidense a la misma hasta el reconocimiento de la experiencia guerrillera que ya poseía el pueblo yugoslavo. Entre medio plantea que Stalin confiaba en el derrumbe del Estado yugoslavo por causas interiores, algo que parece lógico si se tiene en cuenta que la mitad del comercio exterior de Yugoslavia era con la Unión Soviética, y que la ruptura implicaba el corte de relaciones con toda Europa del Este.

Jeronim Perovic (2007) realiza una investigación acerca de la ruptura entre la URSS y Yugoslavia a partir de la apertura de los archivos rusos.¹⁵ Repasa la historiografía existente en ambos países: mientras en Yugoslavia se presentó el quiebre como la imposibilidad de reconciliar el camino yugoslavo con la organización jerárquica del bloque socialista creada por Moscú (postura que suele ser compartida por la mayor parte de los historiadores occidentales, e implica la existencia de los problemas desde 1941 y no recién a partir de 1948), los documentos soviéticos no muestran ninguna discrepancia ideológica entre Moscú y Belgrado hasta finales de 1947. Los documentos soviéticos recientemente desclasificados muestran que la principal razón del conflicto fue la negativa de Tito a abandonar su postura expansionista, fundamentalmente en relación a Albania¹⁶, y no un intento de cuestionar la primacía soviética, ya que “ni Tito ni ningún otro líder del Partido Comunista Yugoslavo cuestionó el liderazgo de Moscú sobre el mundo socialista. Los oficiales yugoslavos siempre se vieron como devotos seguidores de la Unión Soviética” (p.39).

Según el autor, el temor soviético para con los Balcanes no era tanto el surgimiento de Yugoslavia como potencia opositora al estalinismo (aún uniendo a Albania, Bulgaria y la Macedonia griega el poder yugoslavo sería ínfimo en relación al soviético) sino la intervención en Grecia y, fundamentalmente, el peligro de despertar conflictos étnicos y territoriales que generaran un conflicto mayor, como efectivamente sucedió tras la desintegración de Yugoslavia en la década de 1990.

Rinna Elna Kullaa (2010) analiza la ruptura entre la URSS y Yugoslavia en diálogo permanente con lo sucedido en Finlandia después de la Segunda Guerra Mundial. A pesar de que su trabajo se centre en aquel país, realiza aportes interesantes al estudio de las relaciones entre soviéticos y yugoslavos, fundamentalmente entre Tito y Stalin (y sus círculos más cercanos). Tras repasar la historiografía yugoslava, soviética y occidental acerca de la ruptura, Kullaa afirma que el factor más relevante para explicarla radica en la negativa yugoslava de firmar un Acuerdo de Negocios y Asistencia Técnica con la URSS. Kullaa concluye esto a partir del análisis de la correspondencia privada entre los gobernantes de ambas naciones entre enero y junio de 1948. Afirma que allí queda claramente demostrado que no fueron los desacuerdos en torno a la creación de una Federación Balcánica integrada por Yugoslavia y Albania (en la que podía llegar a incluirse a la Bulgaria de Dimitrov) sino el rechazo de Tito a firmar un acuerdo de este tipo, muy similar a los que habían sido ya firmados por los soviéticos con el resto de los países de la Europa Oriental.¹⁷ Para la Unión Soviética el problema planteado no era tanto la pérdida de un mercado en exclusividad, puesto que el peso de Yugoslavia en ese sentido,

país con una población en 1948 de algo más de 15 millones de habitantes, no era tan importante (Rumanía tenía 17 millones de habitantes, mientras que Hungría, Checoslovaquia y Bulgaria rondaban los 10 millones, poblaciones muy pequeñas comparadas con los más de 200 millones de soviéticos, de acuerdo al censo de 1949¹⁸), sino que el verdadero problema radicaba en que impedía a la URSS formar una línea de defensa militar consistente ante la Europa capitalista.

Kullaa afirma que es imposible creer que los yugoslavos se sorprendieran por su expulsión de la Kominform, como plantea la historiografía oficial de ese país, puesto que ya habían demostrado que no tenían ningún interés de negociar con la URSS hasta convertirse en un satélite más, así como tampoco es creíble afirmar que la situación no fue buscada por el gobierno estalinista. Plantea que “la expulsión de Yugoslavia de la Kominform fue un intento soviético de reemplazar el liderazgo yugoslavo por uno más subordinado con el objetivo de consolidar el bloque soviético en 1948” (p.75). Esto tiene sentido ya que, según Kullaa, las relaciones entre Tito y Stalin habían sido tirantes ya desde una fecha tan temprana como 1941, porque el titoísmo nunca había llegado a aceptar que el gobierno soviético reconociera primero al gobierno monárquico exiliado en Londres, y que luego le pidiera a los partisanos que se aliaran con los chetniks de Mihailović. Resume la situación diciendo que

“

Aunque Tito nunca simpatizó con la personalidad de Stalin, la ruptura entre ambos fue resultado de desacuerdos más amplios y más fundamentales. Los yugoslavos simplemente rechazaron asumir un rol subsidiario en la relación con la Unión Soviética, algo que requería aceptar la vigilancia soviética sobre el ejército yugoslavo, así como sobre su política exterior. La resistencia yugoslava al control soviético interfirió con las metas soviéticas de formar un bloque unificado de defensa militar en Europa del Este. La resistencia también interfirió, aunque de forma menos significativa, con los objetivos económicos soviéticos. (p.76)

”

”

Vojin Majstorović (2010) se alinea con los autores que defienden la existencia de una relación estrecha entre yugoslavos y soviéticos entre 1944 y comienzos de 1947. A diferencia de Kullaa, Majstorović afirma que la URSS fue, por ese lapso, la única fuente de apoyo al gobierno de Tito, mientras que Belgrado era el aliado más confiable de los soviéticos en Europa. Sin embargo, el comienzo de la Guerra Fría trastocó los planes yugoslavos de expansión en los Balcanes, puesto que mientras Yugoslavia deseaba anexionar a la federación a Albania, Stalin temía que esto desembocara en otra guerra con Estados Unidos e Inglaterra¹⁹ en momentos en que la Unión Soviética no estaba preparada para afrontar un nuevo enfrentamiento bélico. El historiador canadiense añade que es en los momentos de mayor tensión entre ambos países cuando Stalin comienza a pensar en una estalinización completa de Europa del Este, algo incompatible con el liderazgo de Tito en Yugoslavia, puesto que éste ya había demostrado que no aceptaría convertirse en un títere del gobierno soviético; el triunfo de la guerrilla partisana había creado en Tito no solo una figura popular a nivel público, sino que también sus seguidores más cercanos estaban dispuestos a defenderlo hasta la muerte. Majstorović culmina achacando el conflicto y la ruptura a Stalin, y eximiendo de culpas al gobierno yugoslavo:

“

No importa tanto cuales fueron las políticas que Tito aplicó, sino quién era -aunque apoyado por la Komintern y genuinamente leal a Stalin y la URSS- Tito se convirtió en un comunista independiente y exitoso por sí mismo. Su legitimidad derivaba del Partido Comunista de Yugoslavia, y su poder estaba basado en el amplio apoyo del que disfrutaba en Yugoslavia. Igualmente, la gran ambición de Tito en los Balcanes y la asertividad con que perseguía sus objetivos reflejan su sentido de legitimidad. Como resultado, cuando el conflicto con el Oeste se transformó en una posibilidad real, Stalin decidió cerrar filas en el movimiento comunista, en lugar de tener que lidiar con un socio menor que tercamente demandaba su lugar en el comunismo internacional. (p.160)

”

”

Oriental intentaran imitar el ejemplo yugoslavo, mientras que los segundos afirman que ambos gobiernos fueron intransigentes, y que la constante intervención de Yugoslavia en regiones que habían sido negociadas como zona de influencia occidental (Trieste y Grecia) puso en aprietos a Stalin, que deseaba a toda costa evitar una nueva guerra ante una Estados Unidos que ya había mostrado en Hiroshima y Nagasaki el poder de la bomba atómica. Aunque no eximen de culpa al gobierno soviético, esta corriente afirma que la ruptura no se debió solamente a la actuación de Stalin sino que fue una situación que escaló rápidamente y que la Kominform resolvió de la manera que creyó más efectiva, ya que era difícil pensar que Yugoslavia sobreviviría aislada.

Consecuencias

La ruptura con Yugoslavia es un punto de inflexión en la relación soviética con sus aliados de Europa del Este, puesto que es el momento en que se define, por la vía de los hechos, que el único camino aceptable al socialismo es el recorrido por la propia Unión Soviética, y por tanto cualquier paso distinto será tratado como un desviacionismo que debe ser aplastado para salvaguardar así la construcción del socialismo. Service afirma en *Stalin* que

“

Tito fue descrito como un fascista con ropajes comunistas y como un nuevo Hitler de Europa. (...) Las consecuencias de desafiar a Moscú se ponían de manifiesto. Se conformaba un bloque oriental, aunque no tuviera ese nombre. Con excepción de Yugoslavia, los países de Europa que se encontraban al este del Elba se convirtieron en naciones sometidas y tuvieron que encajar en el molde del orden soviético. El pluralismo político, por muy limitado que hubiera sido, terminó. La política económica también se modificó. El ritmo de la colectivización agrícola se aceleró en la mayoría de los países. En realidad, en toda la región los partidos comunistas incrementaron la inversión en proyectos de industria pesada. Se forjaron estrechos lazos comerciales con la URSS. El bloque oriental tenía como objetivo la autarquía y los intereses económicos prioritarios designados por Stalin. El Consejo de Ayuda Económica Mutua (Comecon) se formó en enero de 1949 para controlar y coordinar el desarrollo.

(p.532)

”

Utilidad en el aula

Trasladar este tema al aula permite profundizar en el estudio del socialismo real, algo que suele ser dejado de lado en nuestras clases, y que cuando se aborda se hace, generalmente, a partir del desarrollo interno de la Unión Soviética, asimilando implícitamente toda Europa del Este (e incluso países tan disímiles como Cuba, Vietnam, China o Corea del Norte) a la URSS y obviando sus marcadas diferencias. Aunque es evidente que existe una limitación de índole temporal para trabajar en secundaria estos temas, el abordaje del conflicto soviético-yugoslavo en particular tiene varias aristas que lo hacen un interesante motivo de estudio.

En primer lugar, este enfrentamiento demuestra claramente que el bloque socialista no era en absoluto monolítico, y no respondía de manera automática a las decisiones adoptadas por Moscú. Aunque durante el conflicto con Yugoslavia todos los países integrantes de la Kominform se alinearon rápidamente a la URSS, la mera existencia de un país que se oponga al poder soviético muestra la imposibilidad de tratar a toda Europa del Este como un sólo ente. Por otra parte, es un buen ejemplo para acercarse a la política exterior de la Unión Soviética durante la Guerra Fría pero no en relación al bando capitalista, si no a las relaciones con los propios países integrantes de la Kominform, fundamentalmente durante el período estalinista.

En segundo lugar, muestra la aparición de una primera “herejía” fuera del territorio soviético y, a diferencia de lo sucedido con Lev Trotski o Nikolai Bujarin, con el firme control de un Estado territorial. Aunque el peso geopolítico de Yugoslavia no sea importante, y en ningún momento se planteó discutir

Los historiadores Leonid Gibianskii y Norman Naimark (2004) plantean que los problemas entre Moscú y Belgrado son posteriores al final de la Segunda Guerra Mundial. Afirman que el gobierno de la URSS estaba satisfecho por la manera en que los partisanos estaban llevando adelante las medidas necesarias para soviétizar el país, y que la ayuda económica y militar soviética fue parte importante en la legitimidad que construyó el gobierno titoísta. Al ser esta obra una selección de documentos no analizan de forma profunda los factores que llevaron a la ruptura entre ambos países, pero coinciden con Majstorović en que esta situación apresuró la decisión de Stalin de soviétizar Europa del Este e implantar su control sobre estos países de manera más profunda.

En conclusión, las distintas visiones historiográficas pueden agruparse, a grandes rasgos, en dos corrientes: una integrada por quienes creen que la “culpa” de la primera ruptura del bloque socialista recae íntegramente sobre Stalin y su visión autoritaria del socialismo, y otra en la que se encuentran quienes afirman que tanto el gobierno yugoslavo como el soviético comparten la responsabilidad en la ruptura. Los argumentos de los primeros se centran fundamentalmente en acusar a Stalin de desear subordinar todo movimiento comunista a la URSS y su preocupación hacia que otros países de Europa el liderazgo soviético en el mundo socialista, sí lo haría la República Popular China de Mao Tse-Tung una década después, en respuesta al proceso de desestalinización (entre otros factores) impulsado por Nikita Kruschev. Aun con sus diferencias, el análisis de la ruptura soviético-yugoslava enriquece el estudio de la posterior ruptura entre la URSS y China, de consecuencias muy importantes para el desarrollo de la Guerra Fría.

Conclusiones

La ruptura de relaciones entre la Unión Soviética y Yugoslavia en 1948 es un parteaguas en la historia del socialismo real. Por primera vez un país socialista confrontó a Stalin de manera directa y, por si fuera poco, con éxito, ya que Tito continuó en el poder hasta su fallecimiento en 1980, y recién tras la muerte de Stalin se normalizaron las relaciones entre ambos estados.

Este suceso parece confirmar la tesis de Zubok sobre la condición de imperio de la URSS. El comportamiento soviético frente al gobierno yugoslavo es el de un poder que no acepta que otro país defienda su independencia en la práctica, y no solamente en la teoría. Zubok escribe que

“

La Guerra Fría supuso para el paradigma revolucionario-imperial soviético una poderosa validación y justificación. Debido a la política norteamericana de contener el comunismo y obligarlo a replegarse, poco a poco fue haciéndose evidente que los soviéticos sólo tenían dos alternativas: dismantelar su imperio o luchar por él con todos los medios que tuvieran a su disposición. Stalin fue rápido en verlas venir: incluso antes de que empezara la Guerra Fría, intentó recuperar el control absoluto de la sociedad y las elites soviéticas y hacerlo extensivo a los países de Europa Oriental. (p.507)

”

Este intento de la Unión Soviética de Stalin de defender su participación en los territorios que había liberado en la larga guerra contra la Alemania Nazi, incluyendo aquellos en los que su participación fue secundaria, como fue el caso de Yugoslavia, marca una clara demostración de la existencia del paradigma revolucionario-imperial del que habla Zubok, puesto que muestra cómo, a partir de un discurso ideológico, la URSS lleva adelante políticas que no difieren mucho de las impulsadas por el otro gran imperio de la época, los Estados Unidos de América.

Sin embargo, los embates de Stalin contra el gobierno yugoslavo no surtieron efecto. Hay dos factores fundamentales que pueden explicar esto: primero, la legitimidad y el apoyo masivo del que gozaba Tito y el PCY por haber liberado al país del fascismo; y segundo, la forma en que el gobierno supo sobrellevar los años entre la ruptura y la reanudación de las relaciones en 1955, obteniendo préstamos de Estados Unidos sin abandonar sus políticas de corte socialista, tales como la reforma agraria o la autogestión obrera.

Después de 1955 Yugoslavia nunca se integró de manera total al bloque socialista del este europeo. Muestra de esto es de que nunca se haya integrado al Pacto de Varsovia, pero también es significativo que no haya apoyado la invasión soviética a Hungría en 1956 y que haya rechazado rotundamente la

invasión a la Checoslovaquia del reformista Alexander Dubček, quien intentó dar un rostro humano al socialismo real. A nivel internacional fue muy importante el papel desempeñado por Yugoslavia en el Movimiento de Países No Alineados, llegando a ser Belgrado la sede de esta organización; allí Tito tuvo un rol destacado, junto a líderes como Gamal Abdel Nasser, Jawaharlal Nehru y Sukarno. Yugoslavia, aun con un gobierno socialista y relativamente cercano a la URSS luego de la desestalinización, nunca se convirtió en un país satélite soviético al estilo de las repúblicas socialistas de Bulgaria o Hungría, por mencionar tan solo algunos ejemplos. En ello radica su excepcionalidad en relación al resto de la Europa socialista, así como el interés que aún hoy en día despierta su modelo de gobierno.

Notas

¹ Una primera versión de este texto fue presentada en el Curso de Verano del Instituto de Profesores Artigas Miradas sobre la Europa de las catástrofes, a cargo del profesor Matías Rodríguez Metral. En la jornada, donde se expusieron los trabajos realizados durante el año 2019 en el marco del Seminario de Historia Contemporánea del IPA, participaron también Luciana Bauzá y Abril Parodi. Mi agradecimiento hacia ellos por la atenta lectura de este artículo, así como por los comentarios y sugerencias realizadas.

² En *El telón de acero*, de Anne Applebaum (p.1046).

³ En *Stalin*, de Robert Service (p.608).

⁴ La Ustacha fue una organización paramilitar croata, de tendencias nacionalistas-fascistas, que gobernó el Estado Independiente de Croacia, títere del gobierno nacionalsocialista alemán, entre 1941 y 1945.

⁵ Prueba de esto es que ya el 22 de agosto de 1945 se había promulgado la Ley de Reforma Agraria, que "supuso un primer paso hacia la nacionalización de las propiedades agrícolas de los terratenientes y del campesinado latifundista" (Calduch Cervera, 1979, p. 392)

⁶ Pirjevec señala que esta Constitución era tan parecida a la soviética que generaba burlas en Moscú.

⁷ Hobsbawm afirma que "nadie sabía mejor que Stalin lo malas que eran sus cartas" (p.237).

⁸ Sobre esto Richard Saull (en Spenser (2004)) señala que la unión entre economía y política, típica de un Estado socialista, impedía que el sistema soviético se expandiera de otra forma que no fuera la militar. Estados Unidos tenía más medios para penetrar en el resto del mundo, debido a que el régimen capitalista divide la vida social en dos ámbitos claramente separados: el de la política y el del mercado, estructurado en base a la propiedad privada y que permitía las relaciones capitalistas transnacionales sin la necesaria intervención directa del gobierno estadounidense.

⁹ Judt señala que "según la Official British History of the Second World War, en los círculos militares occidentales estaba muy extendida la opinión de que si después de mayo de 1945 estallaba una Tercera Guerra Mundial, sería en la región de Trieste" (p.146).

¹⁰ Sheila Fitzpatrick (2016) afirma que "el intento de asentar por la fuerza a los kazajos nómadas en granjas colectivas había conducido a la inanición de las gentes y el ganado, y hubo huidas masivas a las regiones colindantes y, más allá de la frontera, a China" (p.100). Sobre Ucrania escribe que "de todos los grandes y terribles acontecimientos en los que el equipo tuvo que ver durante más de treinta años, la hambruna es el que suscitó menos declaraciones de sus miembros, tanto en su momento como más adelante. Ninguno de ellos parece haber alzado la voz para exigir que se ayudara a los campesinos famélicos" (p.102). Los líderes soviéticos parecen haber aceptado que las hambrunas eran males necesarios para la colectivización efectiva de la tierra.

¹¹ El documento critica la represión ejercida sobre Sreten Žujović y Andrija Hebrang, por lo que es fácil pensar que ellos eran las preferencias soviéticas para suceder a Tito.

¹² Antes de la Segunda Guerra Mundial Yugoslavia había sido un importante centro receptor de rusos "blancos".

¹³ Que puede ser disgregado en al menos cuatro: el croata, el serbio, el musulmán bosnio-kosovar y el esloveno.

¹⁴ Djilas afirma que “una vez el Ejército Rojo hubo penetrado en Yugoslavia y liberado Belgrado en otoño de 1944, individuos y grupos pertenecientes al mismo llegaron a perpetrar tantos desmanes entre los ciudadanos y soldados del Ejército Yugoslavo que surgió un serio problema político para nuestro partido y para el nuevo régimen.” Posteriormente menciona que, al mencionarle este problema al general Korneev, jefe de la misión soviética en Yugoslavia, éste se indignó, criticándole el hecho de afirmar que los ciudadanos yugoslavos tenían mejor imagen del ejército británico que del soviético.

¹⁵ Puntualmente el Archivo de Política Exterior de la Federación Rusa y el Archivo Central del Partido.

¹⁶ La inclusión de Bulgaria no representaba un problema para Stalin, puesto que el líder del Partido Comunista Búlgaro Dimitrov estaba de acuerdo con la unión; por momentos incluso es el propio Stalin quien propone la federación de ambos Estados, con la idea de que Bulgaria se convirtiera en una especie de caballo de Troya que le informara sobre lo que sucedía en Yugoslavia. El caso de Albania, cuya anexión Yugoslavia justificaba a partir de la supuesta necesidad de unir a los albaneses de Kosovo con los de aquel país, era diferente, pues buena parte del Partido Comunista de Albania estaba en contra de la unión con Yugoslavia, algo que podía ser utilizado por Stalin para impedir el crecimiento de una Yugoslavia que probablemente no siempre acataría las decisiones soviéticas. Biagini y Guida señalan que en Albania estaba muy extendido un sentimiento antiserbio, que se negaba a aceptar la pertenencia de Kosovo a Yugoslavia, reclamando para sí esa región.

¹⁷ Kullaa afirma que “los términos ofrecidos por los soviéticos a Yugoslavia eran similares a los de Hungría y Rumanía” (p.66). El enviado yugoslavo de negocios a Moscú, Bogdan Crnobrnja, afirmó que “no llegamos a un acuerdo acerca de la soda cáustica porque los soviéticos ofrecieron un precio muy bajo. En el mercado mundial Yugoslavia puede obtener \$300, pero los soviéticos solo pagarían \$75, que es lo que ahora le pagan por la soda a Rumania. Esto iría en contra de los intereses de nuestro país. En negociaciones largas, los soviéticos subieron hasta \$150, y nosotros bajamos nuestros precios hasta \$200 aunque podíamos recibir entre \$260 y \$270 en el mercado mundial. Al día siguiente los soviéticos bajaron a sólo \$75” (p.65). Puede deducirse de esto que Yugoslavia buscaba un trato especial, distinto al de los estados satélites de Europa Oriental.

¹⁸ Datos obtenidos de <http://pop-stat.mashke.org/>

¹⁹ Debe recordarse que los Balcanes, como zona de influencia, había sido dividido en mitades iguales por Inglaterra y la URSS, mientras que Grecia había sido cedida en exclusividad a los británicos (Service, 1997, p.283).



Bibliografía

- Applebaum, Anne (2012). *El telón de acero. La destrucción de Europa del Este 1944-1956*. Barcelona, Debate.
- Béjar, María Dolores (2011). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Biagini, Antonello y Guida, Francesco (1996). *Medio siglo de socialismo real*. Barcelona, Ariel. -Bogdan, Henry (1991). *La historia de los países del este*. Buenos Aires, Vergara.
- Calduch Cervera, Rafael (1979). *La política exterior yugoslava entre 1941 y 1953: génesis y desarrollo del conflicto soviético-yugoslavo (tesis doctoral)*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Claudín, Fernando (1970). *La crisis del movimiento comunista*. Tomo I. París, Ruedo Ibérico.
- Djilas, Milovan (1962). *Conversaciones con Stalin*. Barcelona, Seix Barral.
- Fitzpatrick, Sheila (2016). *El equipo de Stalin*. Barcelona, Planeta.
- Fontana, Josep (2017). *El siglo de la revolución*. Barcelona, Crítica.
- Gibianskii, Leonid y Naimark, Norman (2004). *The Soviet Union and the establishment of communist regimes in Eastern Europe, 1944-1954: A Documentary Collection*. Stanford, Universidad de Stanford.
- Hobsbawm, Eric (1998). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires, Crítica.
- Judt, Tony (2005). *Postguerra. Una historia de Europa desde 1945*. Madrid, Taurus.
- Kullaa, Rinna (2008). *From the Tito-Stalin split to Yugoslavia's Finnish connection: neutralism before non-alignment, 1948-1958*. Maryland, Universidad de Maryland.
- Majstorović, Vojin (2010). *The rise and fall of the Yugoslav-Soviet alliance, 1945-1948*. Toronto, Universidad de Toronto.
- Oficina de Prensa de la Legislación de la R.F.P. de Yugoslavia (1952). *El conflicto yugoslavo soviético, su historia y esencia*. Buenos Aires
- Perovic, Jeronim (2007). *The Tito-Stalin split: a reassessment in light of new evidence*. Zurich, Universidad de Zurich.
- Pirjevec, Jože (2018). *Tito and his comrades*. Madison, Universidad de Wisconsin.
- Powaski, Ronald (2000). *La Guerra Fría. Estados Unidos y la Unión Soviética, 1917-1991*. Barcelona, Crítica.
- Priestland, David (2010). *Bandera roja. Historia política y cultural del comunismo*. Barcelona, Crítica.
- Procacci, Giuliano (2005). *Historia general del siglo XX*. Barcelona, Crítica.
- Service, Robert (1997). *Historia de Rusia en el siglo XX*. Barcelona, Crítica. -Service, Robert (2006). *Stalin*. Madrid, Siglo XXI.
- Spenser, Daniela (Coord.). (2004). *Espejos de la guerra fría: México, América Central y el Caribe*. Ciudad de México, Miguel Ángel Porrúa.
- Westad, Odd Arne (2018). *La Guerra Fría. Una historia mundial*. Barcelona, Galaxia Gutenberg. -Zubok, Vladislav (2008). *Un imperio fallido. La Unión Soviética durante la Guerra Fría*. Barcelona, Crítica.

Acerca de la historia local, diferentes miradas de análisis

On local history: different analytical views

Escrito por **Alma Domínguez**

Resumen

El presente artículo aporta a la construcción de la 'historia local' y busca hallar las diferentes aristas que toca el concepto de 'historia local' a través del relato que elabora el historiador como interpretación historiográfica.

La originalidad de este texto está en el relacionamiento entre la concepción de historia local, con la producción intelectual de los historiadores nacionales, conexión complejiza el saber y, a su vez, permite hacer un relevamiento historiográfico al respecto de lo local. Este saber es el que da lugar a la historia como escritura historiográfica de la que no nos podemos apartar.

Palabras clave: Historiador, interpretación, microhistoria, historia local

Abstract

This article contributes to the construction of local history and intends to identify different aspects that relate to this concept through the historian's relation as historiographic interpretation.

Its originality lies in the relationship it establishes among the concept of local history and intellectual production by national historians. This relationship is oriented towards a complex analysis of knowledge and allows a historiographic study of the local. This knowledge makes room for history as historiographic writing we cannot do away with.

Keywords: Historian, interpretation, microhistory, local history

Introducción

Este trabajo busca deconstruir el concepto de 'historia local'. Por un lado, contemplaré una arista que visualiza la diferenciación –y el contacto– entre historia local e historia regional; por otro lado, trataré los puntos de convergencia y divergencia entre la historia local y la microhistoria.

Acerca de lo local

El abordaje de la historia local muestra una serie de escollos específicos que vuelve dificultosa la tarea del historiador al momento de su investigación, porque son problemas que se agregan a los condicionamientos teóricos y metodológicos propios de la disciplina histórica. En algunos casos, exige revisar el camino recorrido por otros historiadores; en otros, genera nuevas interrogantes epistemológicas, vinculadas con el objeto de estudio o con las posibilidades dadas por su interpretación.

Así, el análisis de la historia local conlleva un problema de nomenclatura; ¿qué incluye lo espacial? ¿qué se entiende por lo regional, lo local? ¿Son conceptos análogos? Esto nos conduce al problema sobre qué tipo de historia está haciendo el investigador cuando hace historia local.

Los problemas de la historia local surgen también al considerar su delimitación, como la importancia de la investigación en este campo, el aporte y el valor académicos y su reconocimiento por los colegas. En cuanto al desafío metodológico, se redimensiona y ensancha el concepto de fuentes, se incluyen documentos que antes no eran considerados, que recuperan, por ejemplo, la voz de los sin voz.

Surge entonces la pregunta de si estamos frente a la prefiguración de una historia diferente.

Debate en torno del concepto de región

El intento por definir los contornos que caracterizan la historia local nos conduce a la problematización del campo de estudio y a su propia deconstrucción.

En los años sesenta y setenta, la idea de historia regional tuvo su punto de contacto con la historia económica, en estrecha relación con los conceptos de centro y de periferia. Chiaramonte (2008) plantea en su artículo "Sobre el uso historiográfico del concepto de región" una idea de región, y luego la deconstruye en distintos pliegues.

El autor propone que existe cierta ambigüedad en el concepto de región. Discute acerca de los orígenes del término y sus vínculos con la idea de Nación y Estado.

Lo regional puede tener su punto de contacto con la historia total, dependiendo de las preguntas que el historiador realice y la metodología de análisis de las fuentes que aplique. En su momento, Boudeville (1961) y Perroux (1950) plantearon que no existe una región verdadera, sino tantas regiones como objetivos de estudio se tenga. Así, aparece el rol del historiador en función del corte metodológico que realiza a las fuentes:

“
De manera entonces que historia económica regional y análisis de los espacios económicos deberían manejarse con la necesaria atención a esa historia del uso de las nociones de región y espacio, de la que he podido evocar solo algunos de sus rasgos, como producto en buena medida de la experiencia personal. Pero que, en todo caso, son útiles para eliminar la obsesión de un espacio total económico y unos espacios parciales –regiones económicas– que deberían estar claramente dibujados como «sujetos históricos» en nuestro trabajo de historiadores
 (Chiaramonte, 2008).”

De esta forma, Chiaramonte trae el otro costado del hacer historia total, que da lugar a los estudios sobre lo regional. Desde una perspectiva historiográfica, la historia regional estuvo enlazada a dos significados: uno que se aplica al período de desarrollo del capitalismo y otro que se aplica en las etapas anteriores a su irrupción. Es decir, según el historiador es necesario rever si posee sentido el intento de definir posibles regiones, cuando no existe el mercado integrado propio de las Naciones / Estado, y cuando no existe una economía nacional. Aquí, el historiador tiene que pensar lo que se incluye y lo que no se incluye dentro del término. A veces se ha usado el término región como si fuera historia total o como proyección de regiones actuales hacia el pasado, se llegó a usar la palabra región como sinónimo de nación.¹

Chiaramonte hace foco en la complejidad de esta conceptualización y la problematiza:

“
Creo que las reiteradas e infructuosas tentativas de definir el concepto de región provienen de la inadvertencia de ese conjunto de supuestos inconscientes que hemos parcialmente analizado y que ha conducido a convertir el vocablo en uno de esos clichés, carente de real sustancia histórica, que proviene del uso irreflexivo del vocabulario que utilizamos
 (Chiaramonte, 2008).”

A modo de ejemplo, consideraré la escritura de Ana Frega, y su relación con los conceptos que expone Chiaramonte. Esta puesta en diálogo nos permitirá ver la forma en que se practica el oficio del historiador, cómo se carga de sentido y de contenido su escritura y cómo se configura la historia regional. El título de su obra Pueblos y soberanía en la revolución artiguista: la región de Santo Domingo

Soriano desde fines de la colonia a la ocupación portuguesa, nos ubica en dos coordenadas de la investigación: el tiempo y el espacio, este último referido directamente al problema de la historia regional. En el primer capítulo,² Frega hace algunas aclaraciones de su línea de investigación para que no haya confusiones sobre los criterios metodológicos, en lo que constituye el hacer del historiador:

“

La investigación aquí desarrollada parte de otras bases. Considera a la región en su historicidad –y no como un dato–, tomando como criterio para delimitarla las posturas de los poderes locales, contrapuestos en más de una ocasión a los centros políticos- administrativos. Además, sostiene que no existe un corte entre “historia local” e “historia global” sino que, por el contrario, cada actor histórico participa en procesos inscriptos en contextos, dimensiones y niveles diferentes, del más local al más global

(Frega, 2011: 23).

”

ega visibiliza sus decisiones como historiadora: el hecho de no realizar un corte metodológico entre lo local y lo global, continuando la línea de Chiaramonte. Por tanto, permite pensar la región en otros términos, pone foco en lo local y su relación con los centros de poder de Montevideo, Buenos Aires y el Imperio portugués –entiende, justamente, que Villa Soriano estaba en una posición de contacto con los tres–, delimita el término conceptual en consonancia con el planteo del historiador argentino. Resulta interesante cómo valida su enfoque en la academia: va de lo macro a lo micro, trabaja algo desde lo local y lo legitima. Por ejemplo, analiza lo político a través del estudio de la crisis revolucionaria, desde una perspectiva local; juega con el ejercicio del poder del cabildo de Villa Soriano; expresa que son los vecinos los que tienen el poder (los de «abajo»), su relación con el poder central y, por tanto, que tiene repercusiones en el total, en la revolución y en el surgimiento de la reacción: “con arraigo en la zona, conocedores del vecindario y sus recursos, desempeñaban una función mediadora difícil de sustituir” (Frega, 2011: 90).

En síntesis, Frega aplica la posición epistemológica de Chiaramonte para deconstruir el concepto cerrado de regionalismo. Nos muestra cómo poner foco en lo regional de una forma diferente: no propone un nuevo objeto, sino una nueva mirada, un nuevo acercamiento basado en la escala, que implica un ajuste espacial de la observación y de la práctica y la necesidad de detectar la diversidad y la particularidad en un determinado contexto unido por una cierta coherencia fenomenológica. Este planteo traza un perfil dentro de los estudios regionales y locales que involucra al historiador como comunidad historiográfica y genera una búsqueda de la perspectiva teórico-metodológica, dentro de una forma de hacer historia que requiere un ejercicio de reflexión en relación con su propio quehacer. En palabras de Frega:

“

ese proceso, a su vez, es abordado desde una región particular del territorio que luego conformaría la Provincia Oriental. La selección de una unidad significativa permite reducir la escala de observación, posibilitando una más ajustada caracterización de los diversos grupos sociales y su conflictiva trama de redes sociales, así como un mayor acercamiento a las trayectorias personales en la dinámica de la revolución

(Frega, 2011:13).

”

Territorio y espacio

Analizar el concepto de historia regional nos lleva a la idea de territorio, asociado con el espacio geográfico, pero también con la identidad social y cultural.

“
El espacio, entendido como territorio político y circuito económico, es una realidad construida por las prácticas individuales y colectiva de los humanos. Esa construcción, ese «espacio construido» afecta o condiciona directamente también la vida humana en sus diversas dimensiones
 (Frega, 2011:19).
 ”

Este fragmento de Frega define espacio desde tres perspectivas: primero, el espacio como construcción de una realidad política y económica que permita entender las estructuras. Además, el espacio como generador de encuentro de lo colectivo, con peso en lo social, y por último, el espacio donde ocurre la subjetividad de la vida humana, en la individualidad.

De esa manera, el espacio conlleva una unidad no solo geográfica sino económica, política, social y cultural, que tiene elementos comunes que lo distinguen de otros espacios.³

Visto así, me interesa indagar cómo ha sido entendido el espacio dentro de nuestra historiografía. El equipo de historiadores Barrán y Nahum (1989) definen el espacio bajo la idea de un todo ideológico dibujado por la revolución oriental y por tanto marcado por la lucha entre el centralismo de la dirigencia porteña y el federalismo artiguista. Este enfrentamiento atraviesa el concepto de espacio y define las decisiones y destinos revolucionarios:

“
...la geografía tiene su importancia en relación a las producciones específicas que permite, a las estructuras económico-sociales que de ellas dependen, a la dificultad de comunicaciones, el consiguiente aislamiento interprovincial y el reforzamiento del sentimiento localista
 (Barrán y Nahum, 1989: 12).
 ”

Otros historiadores, como por ejemplo Reyes Abadie, Bruschera y Melogno, utilizan el sentido del espacio como lugar: la pradera, la frontera, el puerto. Se analiza una estructura económica que genera lazos vinculares y que influye en la toma de decisiones. En la idea de espacio confluyen el dominio de la tierra y la explotación de un ganado que va y que viene:

“
Para la pradera y sus hombres, la frontera no pudo nunca tener –más allá de la presencia itinerante de los fuertes y guardias militares– el carácter de un límite, de una marca divisoria entre dos extraños. Fue, por el contrario, ámbito frecuentado, mundo de relaciones continua y prolongada de su propia naturaleza y realidad... Fue el mundo del contrabando, del intercambio y del negocio, de la verdad geográfica en contradicción con la norma legal
 (Reyes Abadie, Bruschera y Melogno, 1966: 112).
 ”

El espacio aparece relacionado con los modos de vida de esta gente, por ejemplo, en el contrabando.

Para sintetizar, observemos los vínculos entre el espacio geográfico y el concepto de región a través de la siguiente cita de Fernández



“

Dicho esto, se descuenta que los estudios regionales y locales tienen un correlato que los liga al espacio de forma persistente; ello no quita que este vínculo sea muy diferente de acuerdo con la perspectiva o la línea analítica que se utilice, y más aún en función de la intencionalidad que quiera otorgárseles –académica, política, económica

(Fernández, 2007: 33).

”

La identidad en relación con el espacio y la región

Estas formas de hacer historia invitan a configurar el espacio como escenario de reflexión crítica de la realidad social. La identidad, asociada con las condiciones de pertenencia o no a un lugar, tal como si fuera un adentro y un afuera, marcados por los rasgos de identificación y de “enraizamiento a un sitio” (Fernández, 2007).

Fradkin (2001:126) entiende que “esto lleva a reconsiderar dos cuestiones: el lugar de las tramas i

nstitucionales que definen una región y los factores que intervienen en la configuración de las identidades colectivas”. Este planteo nos permite abordar la historia regional desde una doble entrada; la primera, entender lo regional como un producto histórico, que pone en juego diferentes dimensiones de análisis. Por otro lado, desafía a pensar esa organización espacial desde sus sujetos y sus subjetividades.

La identidad, vista como un proceso dialógico que se legitima y reafirma en contacto con el otro, es un fenómeno colectivo que implica el reencuentro con uno mismo (Serna y Pons, 2003)

Memoria e identidad tienen una estrecha relación: la memoria implica la presencia del pasado, de allí que sea receptáculo de la conciencia histórica:

“

Toda conciencia del pasado se basa en la memoria. A través de la memoria, recuperamos la conciencia de los acontecimientos pasados, distinguimos el ayer del hoy y nos aseguramos de que hemos experimentado un pasado

(Lowenthal, 1993).

”

La conciencia del pasado es un componente inevitable del presente. La concepción del pasado común es un factor unificador y una pieza clave para la identificación de la comunidad. Esta conciencia resulta en una versión de la historia como instrumento de legitimación y de afirmación de las sociedades.

La memoria encierra olvido, de allí la importancia de recuperar las vivencias y tradiciones que hacen a la construcción identitaria de la comunidad. Le Goff lo expresa claramente: “la distinción entre pasado y presente es un elemento esencial de la concepción del tiempo, por consiguiente, es una operación fundamental de la ciencia y de la conciencia histórica” (2005: 177).

El rol del historiador es analizar ese juego presente-pasado en su diversidad. Así, se puede tomar conciencia de cómo el discurso histórico ha sido utilizado a modo de instrumento político. La nueva historia, como lineamiento epistemológico, tiende a revisar estas posturas tradicionales (Zubillaga, 2002).

Si relacionamos esta nueva arista, e investigamos en la historiografía nacional, vemos por dónde pasa la idea de identidad. Para Frega (2011), la identidad tiene que ver con dos análisis: la concepción del poder a través de la soberanía particular de los pueblos, y la construcción de la figura de Artigas. A partir de ellos, la autora abre un debate historiográfico.⁴

Esta forma de hacer historia, y su uso, revisa viejos planteos a la luz de nuevas perspectivas de análisis. Es en este panorama de la historiografía actual donde los estudios regionales alcanzan una nueva dimensión, porque las investigaciones más acoñtadas sirven especialmente para la complejización de los problemas que la historia tieñe que trabajar.⁵

Barrán (1991), propone otra forma de pensar el espacio y su relación con la identidad; describe el carnaval, una fiesta popular que forma parte y construye la identidad del montevideano. Al analizar un fenómeno de «larga duración» –en términos braudelianos– que presenta características distintivas frente al carnaval de otras ciudades del mundo y de otros tiempos, se inscribe en la identidad y en la memoria colectiva.

“

El Carnaval era la fiesta y el juego de la cultura «bárbara» en Montevideo; la culminación del ciclo festivo que se iniciaba el 24 de diciembre con la Nochebuena, sus cohetes, matracas, serenatas y bandas de jóvenes; seguía el 31 de diciembre con los «grandes bailes de sociedad» y los populares (ya de máscaras) y la quema de fuegos artificiales en la Plaza Constitución, a la que a veces asistía hasta la quinta parte de los habitantes del Montevideo urbano, como en 1869

(Barrán, 1991:107).

”

En definitiva, el territorio al que se refiere Barrán es un espacio pequeño, circunscrito en unas pocas cuadras, pero que se torna en el reflejo de la vida. Esta noción enfatiza lo propio, lo cercano y sus formas: la percepción del espacio, que está determinada por la apropiación de elementos identitarios. De este modo, se recupera la trama social bajo las formas psicológicas y materiales de articularse, relacionarse o identificarse con un lugar físico.

La historia es construcción. Es importante considerar el oficio del historiador, que intenta responder preguntas generando una tensión epistemológica. Los ejemplos de Frega y Barrán nos muestran el hacer del historiador, ese problematizar nociones y conceptos arraigados, como manera de generar nuevas perspectivas en la interpretación histórica.

En palabras de Dosse:

“

Se deduce de ello un nuevo imperativo categórico, que se expresa en la exigencia, por un lado, de una epistemología de la historia concebida como una interrogación constante de los conceptos y nociones utilizados por el historiador profesional, y por otro, de una atención historiográfica a los análisis propuestos por los historiadores de ayer

(Dosse, 2004: 8).

”

La historia local

La historia local ingresa al campo histórico desde la historia social, a partir de la década de 1960, con la influencia de otras disciplinas como la antropología y la psicología. Sin embargo, existe una particularidad en su desarrollo e implementación; no en la referencia a un tema, sino la forma en que se procede al análisis. De manera que la historia local no propone un nuevo tema, un nuevo objeto, sino una nueva mirada, un nuevo acercamiento, un nuevo abordaje analítico (Fernández, 2007: 39).

Serna y Pons (2003) inician sus argumentos desde la categoría de lugar para teorizar sobre los distintos sentidos y acepciones dados desde la práctica historiográfica a la calificación de historia local. El recorrido que traman revisita las producciones intelectuales desde las ciencias sociales –en especial las europeas y estadounidenses–, contemplando la discusión y convenciones derivados del fenómeno de lo

espacial; en segundo lugar, articula su argumento alrededor del carácter constructivo del tópico de lo local. Para ellos, lo local constituye una nomenclatura con fuerza propia, que remonta al oficio del historiador y vincula el concepto de lo local con el concepto de localismo.

“

...estudiar en no es sin más confirmar procesos generales. De ahí que no aceptemos aquella afirmación según la cual lo local es un reflejo de procesos más amplios [...] si estudiamos este o aquel objeto en esa o en aquella comunidad no es porque sea un pleonasma, una tautología o una prueba más repetida y archisabida de lo que ya se conoce, sino porque tiene algo que lo hace irreplicable, que lo hace específico y que pone en cuestión las evidencias defendidas desde la historia general

(Serna y Pons, 2003: 39).

”

El desafío del historiador local se relaciona con la conciencia del carácter artificial de esta delimitación y de la dificultad de construir un discurso que sea aceptado por el mundo académico, con un vocabulario acorde. Además, debe aportar ese elemento de lo local como algo nuevo, como algo que lo hace irreplicable, específico (Serna y Pons, 1993).

En cuanto al manejo de las fuentes, se incluyen evidencias que no eran tenidas en cuenta por la historia general: archivos parroquiales, fotografías familiares, testimonios, objetos, mitos. Así, cuando se hace historia local se debe analizar el objeto de estudio sin desnaturalizarlo, sin quitarle sus particularidades, respetando su valor intrínseco. Esto nos lleva a la representación de la historia: el historiador representa algo que no vivió y que ha desaparecido, pero dejando vestigios en las fuentes. Surge así el problema de la interpretación de estas fuentes, qué datos se verterán en la representación y con qué finalidad se hará la investigación.

Historia: interpretación y representación

La interpretación y la representación histórica del pasado están en el escritorio del historiador. Ricoeur (2006) desdobra la noción de la representación: en parte, la base epistemológica como objeto privilegiado de la explicación, comprensión, y también como operación historiográfica:

“

Una firme convicción anima aquí al historiador: por más que se diga del carácter selectivo de la recogida, de la conservación y de la consulta de los documentos, de su relación con las cuestiones planteadas por el historiador, incluso de las implicaciones ideológicas de todas estas operaciones –el recurso a los documentos señala una línea divisoria entre historia y ficción: a diferencia de la novela, las construcciones del historiador tienden a ser reconstrucciones del pasado. A través del documento y por medio de la prueba documental, el historiador está sometido a lo que, un día, fue. Tiene una deuda con el pasado, una deuda de reconocimiento con los muertos, que hace de él un deudor insolvente

(Ricoeur, 2006: 838-839).

”

El historiador tiene la tarea de representar el pasado y esta labor desde su génesis constituye un problema. De Certeau (1993) se pregunta sobre qué fabrica el historiador cuando “hace historia”. Hacer historia conduce siempre a su escritura, el acto de escribir consiste en recuperar el sentido del pasado como acto reflexivo, que pone en juego la constante interpretación, esa es la base de la operación historiográfica.

La escritura como tal, y la del historiador en particular, se apoya en un lugar social (una institución de saber) y se encuentra ligada a una práctica investigadora. Esto supone, en opinión de De Certeau, que la escritura constituye una suerte de juego secreto del lenguaje que transgrede el código de las prácticas y crea una ilusión del pasado.

“

Enfocar la historia como una operación, será intentar, de un modo necesariamente limitado, comprenderla como la relación entre un lugar (un reclutamiento, un medio ambiente, un oficio, etc) y unos procedimientos de análisis (una disciplina). [...] En esta perspectiva, quisiera poner de manifiesto que la operación historiográfica se refiere a la combinación de un espacio social y de prácticas “científicas”.

Este análisis de los preliminares de los que no habla el discurso permitirá precisar las leyes silenciosas que circunscriben el espacio de la operación histórica. La escritura histórica se construye en función de este espacio cuya organización parece invertir.

aquella obedece, en efecto, a unas reglas propias que exigen ser examinadas por sí mismas

(De Certeau, 1993: 16).

”

En tal sentido, el historiador se diferenciaría del creador literario en que sus configuraciones narrativas pretenden una reconstrucción de los acontecimientos sucedidos, atravesada por el hallazgo de los documentos. “Lo que está sin decir” forma parte de aquel juego constante de interpretar históricamente, operación que deja lugar para la “subjetividad” (De Certeau, 1993: 17).

La interpretación del pasado, y su representación a través de documentos y de la escritura, son temas que aborda Koselleck (2004), quien distingue la historia (con h minúscula) de la Historia (con H mayúscula) como procesos separados, pero con ciertos puntos de convergencia. En el campo de la historia y de la Historia entran también aquellos relatos, testimonios, hechos y vivencias que tienen que ver con lo individual, pero en los que se refleja lo colectivo. Y en lo colectivo encontramos pistas de lo singular: la forma en que se desarrolló un sujeto en esa Historia en el devenir de lo colectivo: experiencias del sujeto histórico ubicado en un tiempo y un espacio.

También se incluye la representación del mundo en el que un individuo o un grupo de individuos vivió: su comarca, su lugar, su tiempo, su paisaje. Todos elementos de lo singular y en esos elementos de lo singular podemos detectar elementos del pasado colectivo, y por lo tanto de la Historia.

Lo que fabrica el historiador y su mención depende de cada historiador, para Ginzburg (1995) es microhistoria; el antropólogo Geertz (1994) refiere a miniaturas o historia etnográfica; y para Darnton (2003) son retratos históricos, esas fotografías del instante captan los movimientos de un individuo o individuos dentro de un marco, dentro del contexto del que da cuenta el investigador.

La microhistoria

En este juego de representar e interpretar el pasado, los historiadores hacen de él un análisis micro, esto nos lleva a considerar los puntos de convergencia con la microhistoria.

Muchas veces se encasilló a la microhistoria dentro del rótulo de anecdótico, de estudio de segunda mano, desestimándose su análisis por pertenecer a la petite histoire. Burke (1996) y Revel (1995) plantean que el quiebre introducido por la corriente de la microhistoria italiana y sus repercusiones tanto en Francia como en España, constituyó uno de los debates epistemológicos más importantes de fines del siglo XX.⁶

El “paradigma indiciario” sería un modelo cognoscitivo que se basa en las inferencias inductivas, la abducción (como base científica) y el empirismo. Se fundamenta en la creencia que el análisis histórico de procesos microscópicos le permitiría a la historiografía adquirir una dimensión teórica propia, específica, no subalterna ni subsidiaria de las demás ciencias sociales hegemónicas, favorecida por un ideal interdisciplinario.

La microhistoria está dada por el encuentro entre cuatro historiadores europeos con perfiles bien diferentes: Carlo Ginzburg, Giovanni Levi, Carlo Poni y Edoardo Grendi. Pondré en diálogo a tres de ellos. El punto de partida es Ginzburg y veremos qué opinan de ello el resto de los historiadores.

Revel (1995), en su artículo “Microanálisis y construcción de lo social”, deja en claro que no se puede hablar de la microhistoria como si fuera una escuela o una disciplina autónoma, ya que en rigor es una experiencia de investigación que no cuenta con un texto ni con un estatuto fundador. El autor entiende que sería un territorio donde confluyen una gama muy amplia de lecturas e indagaciones.

Según Revel, los tres rasgos más significativos del microanálisis son: su constructivismo epistemológico, su tratamiento experimental de los hechos históricos y el destacado lugar que se le asigna al discurso producido por los microhistoriadores. Así, los microhistoriadores no tomarían la realidad a priori, como si de un objeto dado se tratara, sino que ven la realidad como el resultado de la elaboración realizada por el observador/investigador, a partir de sus instrumentos cognoscitivos.

Para Grendi (1996), el microanálisis ha representado una suerte de «vía italiana» hacia la historia social más avanzada (teóricamente guiada). Se basa en el análisis de las relaciones interpersonales (redes, grupos, mediaciones), dentro de un área antropológica: la reconstrucción de la cultura a través de la exploración de las prácticas sociales. El historiador posibilita tomar en consideración los ángulos teórico-metodológicos de la investigación histórica.

Ginzburg (1976) hace su aporte presentando la historia de Menocchio. En la siguiente cita reflexiona sobre la metodología de trabajo, la escritura y el microanálisis, además de plantear la duda del historiador respecto de la recepción de la investigación:

“

Me había propuesto reconstruir el mundo intelectual, moral y fantástico del molinero Menocchio, mediante la documentación producida por quienes lo habían mandado a la hoguera. Ese proyecto, en ciertos aspectos paradójico, podía traducirse en un relato que transformase las lagunas de la documentación en una superficie tersa. Podía, pero evidentemente no debía: por motivos que eran a la vez de índole cognitiva, ética, estética. Los obstáculos que salieron al paso de la investigación eran elementos constitutivos de la documentación y, por tanto, debían volverse parte del relato: así como las vacilaciones y los silencios del protagonista frente a las preguntas de los instructores del proceso, o frente a las mías. De ese modo, las hipótesis, las dudas, las incertidumbres se volvían parte del relato; la búsqueda de la verdad se volvía parte de la exposición de la (necesariamente incompleta) verdad alcanzada. ¿El resultado, todavía podía ser definido “historia narrativa”? Para un lector que tuviese un mínimo de familiaridad con las novelas del siglo XX, la respuesta era obvia

(Ginzburg, 2010: 374-375).

”

Ginzburg también dialoga con Levi, para quien la microhistoria debe ser necesariamente antirrelativista y debe aspirar a realizar formalizaciones teóricas lo más generales posibles. Así, subraya que los estudios micro y los casos individuales pueden revelar aspectos fundamentales sobre los fenómenos generales. Levi deja clara su discrepancia con Ginzburg:

“

*Para mí, es un error lo que hizo Ginzburg en *El queso y los gusanos*, ya que si bien es un libro bellissimo y muy bien escrito, es también demasiado individualista. Ginzburg no buscó la relación que existía entre su personaje principal y, por ejemplo, su familia. Menocchio, ese personaje, era un herético, pero habría que preguntarse qué decía su entorno sobre esto, así como si la pasión que tenía por los libros era algo compartido también con otros. Es por ello que pienso que esta obra es en el fondo producto de su simpatía por un personaje secundario*

(Entrevista D. Sempol, G. Levi, en *Maggio*, 2012: 51).

”

En definitiva, se destacan elementos como: el debate en torno a la importancia que se le otorga a las fuentes, las hipótesis que se puedan formular a partir de ellas y sus posibles aportes y relaciones con la historia macro. Además, se subraya la relevancia de la escritura como herramienta del historiador.

Por su parte Hobsbawm también refiere sobre el estudio de Ginzburg, esta mención posibilita entender la posición de este historiador acerca de los estudios micro.

“

Optar por ver el mundo a través de un microcosmo en lugar de un telescopio no es una novedad. Mientras aceptamos el hecho de que estamos estudiando el mismo cosmos, la elección entre microcosmo y macrocosmo consiste en seleccionar la técnica apropiada. Es significativo que en la actualidad sean más los historiadores que encuentran útil el microscopio, pero esto no significa forzosamente que rechacen los telescopios por considerarlos anticuados

(Hobsbawm, 2002: 194).

”

Conclusión

Finalmente A lo largo de este análisis, transversalmente, analizo el oficio del historiador, su escritura, las fuentes que utiliza y su metodología de investigación.

También se explora la operación historiográfica desde el punto de vista de la producción del historiador cuando “hace historia” (De Certeau, 1993).



Notas

¹ En el caso de Uruguay, Pivel Devoto (1952) hizo la delimitación de su objeto de estudio hacia la historia de la nación. Para el historiador, existe un pasado en común que enlaza la sociedad y conduce a la construcción del Estado.

² Titulado “Características de la región de Santo Domingo Soriano”

³ Pensado desde ese lugar, historizar la idea de región nos lleva al concepto de espacio como unidad regional y como representación. Por ejemplo, en la obra *La Méditerranée: le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II* (Braudel, 1949), el autor estudia ese amplio espacio geográfico en la segunda mitad del siglo XVI. ampliando el concepto a otras dimensiones que bien pueden asimilarse al constructo de región.

⁴ La vuelta de tuerca al concepto de identidad está dada por el aporte de Frega, que retoma nuevamente a Chiaramonte, bajo el entendido de que la crisis revolucionaria da lugar, en el antiguo virreinato del Río de la Plata, a la aparición de distintas soberanías independientes. Se mantuvieron algunos vínculos, alianzas, ligas, confederaciones, que permitieron la sobrevivencia de un proyecto de construcción de una nación. Aborda las particularidades de esa soberanía de los distintos pueblos, y permite observar ese juego de competencia, presiones y negociaciones entre los poderes locales y los poderes centrales. Apunta a examinar cómo el campo de lo local recibió, generó y modificó lo global, superando las visiones elitistas marcadas por la capital.

⁵ Le Goff (2005) refiere a los seis tipos de problemas de la historia, la objetividad; el tiempo histórico y la larga duración; la dialéctica pasado-presente; el futurismo; la historia como ciencia social.

⁶ La microhistoria nace como una respuesta a la crisis de los paradigmas hegemónicos en las ciencias sociales, de mediados de la década de 1970, particularmente el estructuralismo y el materialismo marxista. Surge como una reacción frente a la historia social que emergía dominante, contra el modelo de paradigma hegemónico francés representados por la Escuela de los Annales, en particular contra su segunda etapa, que fue dominante entre la segunda posguerra y los años 70, dirigida por el modelo “braudeliano”, inspirado en una historia con tendencia sociológica y estructuralista, ejemplificado en la metáfora de la «larga duración». Una historia social, pero que quedaba fuertemente anclada en parámetros estructurales, privilegiando la caracterización de sistemas y dejaba un minúsculo margen al accionar concreto de los sujetos en tanto actores sociales. Allí, la primacía de las estructuras y de los sistemas normativos proyectaba un cono de sombras sobre los sujetos, que quedaban en un segundo o tercer lugar en el análisis, perdiendo toda representatividad e importancia en estos acercamientos teóricos.



Bibliografía

- Barrán, J. P. (1991). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay (Tomo I) La cultura bárbara (1800-1860)*. Montevideo: EBO-FHCE.
- Barrán, J. P. y Nahum, B. (1989). *Bases económicas de la revolución artiguista*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Burke, P. (1996). "Obertura la nueva historia, su pasado y su futuro", en Peter Burke (ed.), *Formas de hacer Historia*, Madrid: Alianza, pp. 11-37.
- Chartier, R. (2002). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- Chiaramonte, J.C. (2008). "Sobre el uso historiográfico del concepto de región". *Revista de Estudios Sociales*, N°35. Disponible en <<https://es.scribd.com/document/305744700/Sobre-El-Uso-Historiografico-Del-Concepto-de-Region-Chiaramonte>> consultado el 6/8/2019.
- Darnton, R. (2003). *Edición y subversión*. Madrid: Turner.
- De Certeau, M. (1993). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- Dosse, F. (2004). *La historia. Conceptos y escrituras*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Frega, A. (2011). *Pueblos y soberanía en la revolución artiguista. La región de Santo Domingo de Soriano desde fines de la colonia a la ocupación portuguesa*. Montevideo: Editorial Banda Oriental.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Ginzburg, C. (2011). *El queso y los gusanos*. Barcelona: Península-Océano.
- Ginzburg, C. (2010). "Microhistoria: dos o tres cosas que sé de ella", en *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Buenos Aires: FCE, pp. 351-394.
- González, B., Vega, V. (2010). "Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda". *Civilizar*, N°18, pp.101-116.
- Grendi, E. (1996). "¿Repensar la microhistoria?" *Entrepasados*, N° 10, pp.131-140.
- Hobsbawm, E. (2002). *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.
- Koselleck, R. (2004). *historia/Historia*. Madrid: Mínima Trotta.
- Le Goff, J. (2005). *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona: Paidós.
- Levi, G. (1999). "Sobre microhistoria", en Peter Burke (ed.), *Formas de hacer Historia*, Madrid: Alianza, pp.119-143.
- Lowenthal, D. (1993). *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal.
- Maggio, M. (2012). "Microhistoria. Una lectura en clave historiográfica a partir de El queso y los gusanos". *Question*, N°36, pp.46-57.
- Monereo, C. et al. (2012). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó. Revel, J. (1995). "Microanálisis y construcción de lo social". *Anuario del IEHS*, N°10, pp.125-143.
- Reyes Abadie, W., O. Bruscher y T. Melogno (1966). *La Banda Oriental, Praderafrontera- puerto*. Montevideo: EBO.

Ricoeur, P. (2006). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI editores.

Serna, J. y Pons, A. (2003). "En su lugar. Una reflexión sobre la historia local y el microanálisis". *Contribuciones desde Coatepec*, N°4, pp.35-56.

Serna, J. y Pons, A. (1993). "El ojo de la aguja. ¿De qué hablamos cuando hablamos de microhistoria?". *Ayer*, N°12, pp.93-133.

Soares, M. (2004). "Letramento e alfabetização: as muitas facetas". *Revista brasileira de educação*, N°25, pp. 5-17.

Vygotsky, L. (2012). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Zubillaga, C. (2002). *Historia e historiadores en el Uruguay del siglo XX*. Montevideo: Librería de la FHCE.



La **historia** que enseñamos entre emergencias, tradiciones y reflexiones

History taught among emergencies, traditions and reflections

Escrito por **Prof. Mary Corales** y **Prof. Lizzie Keim**

Resumen

Sosteniendo firmemente que la enseñanza media debe desarrollarse en forma presencial, el texto recorre las experiencias de aula y teorizaciones de las profesoras- autoras con relación a la enseñanza y particularmente a la enseñanza de la historia durante el periodo de suspensión de las clases presenciales por emergencia sanitaria frente al COVID 19 durante el año 2020. La narración tiene un punto de partida que es la convocatoria desde la APHU para dialogar con otros docentes que atraviesan la misma situación caracterizada, en muchos casos, por la ruptura de lazos institucionales que encuadraban la enseñanza y los aprendizajes en el ámbito liceal. Buceando en las identidades profesionales, abriéndose al encuentro con los otros y apelando a múltiples lecturas y actividades, a lo largo del texto se van planteando preguntas que hacen a la enseñanza de la historia y que, desde los proyectos desarrollados, se intentaron responder sin ninguna pretensión de generalización. Es, en definitiva, un texto que pone en palabras el intercambio inicial entre dos profesoras de historia de Secundaria y las búsquedas realizadas a partir de una situación especial e inédita en estos tiempos de suspensión de las clases presenciales.

Palabras clave: enseñanza de la historia, teorización práctica, virtualidad en la enseñanza, pandemia.

Abstract

Based upon the principle that secondary education should be run face to face, this text traces the teaching experiences and theorizations by the teachers/authors in relation to teaching and, particularly, history teaching during the period of distance learning due to the Covid 19 crisis in 2020. The narration has its starting point in the call by the Uruguayan Association of History Teachers' initiative to bring together teachers sharing the same experience, oftentimes characterized by a cut of institutional bonds in the teaching-learning process in schools. Exploring professional identities, establishing bonds with others and appealing to various readings and activities, this text brings up issues pertaining to the teaching of history addressed by activities which do not intend to generalize. Simply put, this text translates the views of teachers on the special situation of learning during lockdown.

Keywords: history teaching, theorizing based on praxis, virtual teaching, pandemic

"De nuestras prácticas emanan saberes que nos permiten afirmar que las autorías compartidas van produciendo grietas en la rigidez de lo instituido por donde nuestra acción y nuestro pensar pueden ser fértiles" (Fernández.2011:262)

El presente trabajo tiene su origen en mayo del año 2020, cuando la Asociación de Profesores de Historia del Uruguay (APHU) nos invitó a participar de un ciclo de conversatorios virtuales, destinados a pensar nuestras experiencias de enseñanza en medio de un contexto inesperado. Fue entonces que nos propusimos revisar y organizar algunas de nuestras ideas y prácticas en la enseñanza media, a los efectos de dialogar con los colegas de los departamentos de Artigas y Rivera.

Aceptamos el desafío porque creemos necesario generar espacios donde los profesores podamos compartir nuestras vivencias, nuestros pensamientos, necesidad que se incrementa en estos momentos de aislamiento, de suspensión de actividades presenciales. Cuando el 15 de marzo del 2020 las autoridades suspendieron las clases, los profesores sentimos que teníamos el compromiso de sostener los vínculos con nuestros estudiantes y cada uno buscó hacerlo de diferentes formas. Al iniciar el presente año lectivo, nuevamente se resuelve por parte de las autoridades, la suspensión de los cursos presenciales y al momento de reescribir este texto, no disponemos de información en relación al tiempo que se extenderá. El aislamiento social que se recomendó llevó a que muchos debiéramos modificar nuestras rutinas a nivel familiar y laboral, durante este tiempo se pronunció la visibilidad de la desigualdad socioeconómica, en aquellos que no tenían ni siquiera un hogar a dónde recluirse. El aislamiento y los cambios en el trabajo, así como el miedo a enfermar, llevó a que algunos transiten este periodo con angustia y ansiedad. Desempleo, aumento de denuncias de violencia doméstica, personas mayores alejadas del encuentro con sus familiares y la comunicación virtual como forma generalizada del hacer, podrían ser algunas de las características de este periodo que estamos viviendo.

Los docentes estamos acostumbrados a manejarnos con la incertidumbre en cuanto a la enseñanza y a los aprendizajes deseados, pero en este momento la incertidumbre se ha profundizado atravesando todo lo que tiene que ver con nuestra tarea. Y a pesar de ello, también tenemos algunas certezas, esta suspensión de cursos y las medidas sanitarias han expuesto con mayor visibilidad las desigualdades socioeconómicas y de oportunidades sociales. No se trata de voluntarismos por parte de los profesores ni por parte de los estudiantes, sabemos que se torna imposible sostener un vínculo pedagógico y mucho menos sostener la enseñanza cuando no existen las condiciones materiales que aseguren la igualdad de oportunidades. No todos contamos con los aparatos tecnológicos adecuados, ni la conectividad, ni las condiciones en el entorno familiar necesarias para reconstruir el aula a distancia.

En este sentido creemos que se hace necesario romper el aislamiento y discutir en los espacios colectivos (ATD, salas docentes, reuniones de núcleos), ello permitirá que además de sentirnos mejor, decidamos mejor. Actualmente estamos desarrollando los cursos con algunas experiencias adquiridas, pero también con la misma incertidumbre respecto a cómo sostener la enseñanza con aquellos alumnos que no pueden mantener la virtualidad o que requieren del espacio escolar para constituirse como estudiantes.

A un año de aquel Conversatorio Virtual, con los ecos de las ideas compartidas seguimos transitando tiempos excepcionales, revisitando lecturas y afrontando otras nuevas. En estas circunstancias entendimos que se hacía necesario escribir, evidenciar los procesos, las reflexiones sobre la marcha, las emociones experimentadas. Concebimos la escritura de este trabajo como una ocasión para generar algunas reflexiones sobre las formas de enseñar historia y sobre los vínculos tejidos con los estudiantes. Por otra parte, como profesoras de historia creemos que el *gesto de la escritura* (de Certeau, 1999) se hace compatible con la idea de preservar las vivencias de estos tiempos difíciles, asumiendo nuestra responsabilidad profesional para proyectar la enseñanza de la disciplina a futuro.

Desde estas intenciones hemos estructurado el trabajo a través de tres apartados, en el primero nos detenemos a pensar en torno a algunas particularidades del nuevo escenario de enseñanza, nos aproximamos a los desafíos que nos trajo la virtualidad como contexto de nuestras prácticas. En segundo lugar, abordamos experiencias concretas de enseñanza que venimos desarrollando en los liceos, mediadas por los nuevos tiempos y espacios. Finalmente, a modo de conclusión compartiremos la propuesta de pensar este tiempo como una ocasión de revisión de nuestras acciones que conlleva la posibilidad de formarnos.

El lector no encontrará aquí “recetas” de cómo logramos enseñar en estos tiempos excepcionales, lejos estamos de creer en ellas, tan solo pretendemos compartir algunas preocupaciones, problemas y preguntas.

Aproximación al nuevo contexto de enseñanza

*“Aprender es utilizar lo antiguo para crear lo nuevo”
(Fernández .2011:244)*

En estos momentos de crisis, de discursos contradictorios y de exigencias sobre los profesores, es tiempo de pensar en nosotros como profesores, de estar atentos y dispuestos a aprender porque desde allí tal vez podamos construir espacios para que otros atiendan y aprendan.

El año pasado fue inédito, fuimos parte de una vertiginosa modificación de los ritmos de lo cotidiano. En términos de un fin de semana, pasamos del aula conformada por el salón liceal a enseñar desde nuestras casas. Nos recuerda al respecto la Dra. Mariana Maggio que “quienes enseñamos tuvimos que aprender rápido y en condiciones vitales sin precedentes. Entre otras cosas porque nuestra vida también

se estaba alterando” (Maggio, 2021, p.2) Esta situación llevó a que nos formuláramos preguntas, a considerar experiencias inesperadas y a resolver a veces en solitario y otras desde lo colectivo. ¿Qué debíamos hacer frente a la suspensión de clases? ¿Cómo intentar sostener el vínculo pedagógico? ¿Cómo establecer contactos con nuestros estudiantes? ¿Cómo llegar a quienes no respondían a nuestras convocatorias? ¿Era posible sostener la enseñanza curricular durante el periodo de suspensión de clases presenciales? ¿Tendríamos que sostener la enseñanza de la historia?

La situación demandó respuestas rápidas, lo primero que afloró en forma espontánea, fue el compromiso de sostener los lazos con los estudiantes dando continuidad a la enseñanza. Tuvimos y tenemos, la oportunidad de vivenciar con intensidad la necesidad del encuentro, en tanto encontrarse se torna un terreno fértil para enseñar y aprender. Esta convicción nos llevó a buscar hacerlo de diversas formas: empleamos el correo electrónico, las plataformas Crea, Moodle, las videoconferencias, entre otros.

Actualmente, habiéndose agudizado algunos de los aspectos antes mencionados, tenemos instalado un escenario de mayor incertidumbre que nos obliga a repensar nuestra enseñanza, a imaginar posibilidades ante la reapertura de los cursos y especialmente al encuentro con los estudiantes una vez que se reinicien los cursos presenciales. ¿Con quiénes nos encontraremos? ¿Quiénes y cuántos retomarán los cursos?

Seguimos sosteniendo la importancia de generar espacios “entre” (Fernández, 2011), donde se produzcan los procesos de enseñanza y de aprendizajes. Como profesores hemos aprendido y seguimos aprendiendo, vivenciando y reconociendo la potencia para enseñar que pueden tener ciertas tendencias culturales con las que nuestros alumnos se relacionan. Estuvimos y estamos ante un desafío profesional que nos ubica en un lugar de “incomodidad creativa” (Lion, 2020).

Pensar la enseñanza desde este contexto, nos llevó a revisar nuestra “caja de herramientas”, encontrando ideas, rituales, formas de hacer y pensar que en estas circunstancias fueron puestas en entredicho. En esa revisión nos encontramos con una de nuestras tareas habituales: la proyección de la enseñanza. Esta rutina inédita, que emprendemos cada año volviendo a pensar y pensarnos enseñando historia.

Entendimos que volver a los proyectos de cursos y revisarlos era un buen punto de partida. Esos textos que nos acompañan exponiendo intenciones, portando saberes y deseos nos llevaron a preguntarnos ¿qué de eso que imaginamos al comenzar el año lectivo podíamos sostener durante el trabajo virtual y qué cuando reabrieran los cursos? Repensar nuestros proyectos, leer y escribir en esos textos por naturaleza abiertos y flexibles tal vez podía colaborar en el encuentro de algunas certezas.

Hicimos lugar a una oportunidad de revisión, una ocasión para focalizar ejes temáticos, resituar conceptos estructurantes y priorizar herramientas de trabajo intelectual. Al hacerlo tuvimos presente que “el historiador no puede hacer surgir del olvido más que una parte del pasado, (...) porque, evidentemente, no puede introducir en el presente la totalidad de la duración. (...) Somos conscientes de que estamos obligados a elegir y elegimos de hecho en función de un cierto comportamiento colectivo de la familia de los historiadores, pero también de nuestro propio temperamento, de nuestro carácter” (Duby, 1988) Por cierto, también los profesores de historia hacemos lo propio, elegimos, teniendo presente la importancia de la historiografía, el saber que estudiamos para nuestras clases. Precisamente en estos tiempos de pandemia la historia investigada nos ha sido ofrecida con mayor intensidad, los repositorios virtuales han sido reorganizados, algunas editoriales han liberado los derechos de autor y con inusitada frecuencia se convocan conversatorios y jornadas virtuales de actualización.² En este contexto historiadores y enseñantes de la disciplina nos acercamos. Esta proximidad ha sido interesante para seguir pensando la compleja cuestión de producir, transmitir y comprender/aprender saberes.

La preocupación esencial estuvo atravesada por la pregunta ¿qué sucede con la enseñanza de la historia cuando está mediada por la virtualidad? Tratar de buscar respuestas a esta pregunta nos ha llevado a repensar qué significa en este momento la clase escolar. Cuestionarnos ¿qué aspectos de las definiciones más tradicionales tenemos que reconsiderar para proyectar nuestras clases o nuestros encuentros virtuales? Revisamos el escenario espacio temporal donde transcurren las prácticas pedagógicas, pero también donde se generan relaciones y procesos singulares (Souto, 1996 p. 136)³, espacio material, así como estructura comunicativa, donde se desarrolla cierta coreografía de los cuerpos en co-presencia (Dussel. 2020).

Indudablemente la actividad virtual no permite la co-presencia de los cuerpos, pero también restringe el acceso a un espacio de lo público relevante como es la escuela, sustituyéndola por una “domesticación del espacio escolar” (Dussel. 2020). La autora ha profundizado en el análisis de estos cambios y descrito las pérdidas que ello ha implicado para estudiantes y profesores. En este sentido nos recuerda que la escuela como espacio público es necesaria en tanto provee espacios de encuentro que propician aprendizajes. Las escuelas habilitan escenarios más allá del familiar, donde los sujetos pueden asumirse como estudiantes y quizás llegar a suspender, la violencia familiar, las carencias afectivas o económicas.

Leandro Lajonquiere (2008)⁴ hace hincapié en que la escuela abre nuevos escenarios creando así una oportunidad de asumirse desde un rol diferente y por tanto saludable. ¿Qué pasa entonces cuando el aula se ha “domestizado”?

Buscando comprender esta problemática, encontramos de utilidad algunos supuestos que para Philip Jackson (2002) son esenciales en el desarrollo de la enseñanza. Uno de estos supuestos es la existencia de un público, que identificamos con la imprescindible existencia de estudiantes hacia quienes se dirige la enseñanza y otro, es la definición precisa de un tiempo en que la enseñanza se desarrolla. Precisamente en el escenario de clases presenciales suspendidas, ambos supuestos están en jaque.

Desde estas complejas circunstancias los profesores quizás podríamos ser generadores de lugares que habiliten la construcción de autoría de pensamiento (Fernández, 2011p.277), proponer a los estudiantes espacios de comunicación, oportunidades para encontrarse con sus deseos de aprender, si las circunstancias lo obstaculizan. Buscar las formas para que a pesar de la distancia física y de los ritmos de la conectividad se habilite la disposición para el encuentro y el diálogo.

Por otra parte, ante estas complejidades las resoluciones desde el ámbito institucional dejan ver que muchas veces en lugar de apostar a la profesionalidad de quienes estamos enseñando, se opta por una sobrecarga de lo administrativo y una vigilancia desde el ámbito de la gestión que acaba limitando la posibilidad del encuentro creativo de los docentes. Así, por ejemplo, la eliminación de horas de coordinación ha sido una decisión contraria a lo que propone Mariana Maggio desde la noción de “ensamble”⁵, entendiéndolo que se hace necesario contar con los medios para proyectar trabajos a largo plazo, para generar y sostener multiplicidad de actividades como fruto del compromiso con otros (colegas, especialistas, estudiantes). Lamentablemente se pierde la posibilidad de desarrollar este “ensamble”, generador de proyectos transformadores que intentan tomar lo mejor de las modalidades de enseñanza presencial y virtual, situándonos ante la posibilidad de aprender a utilizar lo antiguo para crear lo nuevo.

Imaginar, crear, enseñar historia desde la virtualidad

“Profe no se preocupe, aunque no estemos hablando estamos prestando atención.”⁶

Como hemos visto en el apartado anterior, estamos totalmente convencidas de la necesidad de asumir las tensiones a las que nos vemos sometidas en el nuevo escenario, asumiendo nuestra responsabilidad ética y política sobre la enseñanza de la historia. Nos posicionamos ante un desafío profesional que nos ubica en un espacio creativo, creemos que las formas en las que veníamos trabajando (entre presencialidad y virtualidad, en medio de las plataformas u otros medios digitales) pueden llegar a cobrar un nuevo sentido para las prácticas. Frente a los tiempos de improvisación iniciales, hemos ganado experiencia lo que nos coloca en una posición menos incómoda, tratando de recuperar lo mejor de nuestra tradición para enlazarlo con la invención.

Nos interesa pensar las tecnologías como herramientas, porque desde hace años somos parte de ellas, como los estudiantes, producimos y recreamos estas herramientas tejiendo en redes. Es desde esta concepción que planteamos pensar la enseñanza de la historia, tomando como referencia teórica tres metáforas propuestas por la Dra. Carina Lion, referimos a: las *partituras móviles*, el *panal cognitivo* y los *puentes tecno- educativos*⁷.

En relación, a la primera metáfora, la autora invita a potenciar la fragmentación producida por la tecnología. A generar proyectos de enseñanza donde la inclusión tecnológica, apunte a la construcción de un diálogo diferido logrando unidad de sentido. Como en el campo de la música donde las partituras admiten movimientos para componer armoniosas melodías, así desde distintos espacios y tiempos las redes habilitarían a tejer comunidades de saberes en movimiento. En este sentido, pensamos en los foros como espacios de escritura para el encuentro con los estudiantes.

Como argumentábamos anteriormente, es justamente desde nuestros proyectos que recuperamos sentido para enseñar historia y desde allí que intentamos desarrollar esta experiencia que se realizó en la plataforma Moodle de uruguayeduca⁸, mediante encuentros con un grupo de 3BD opción Social y Humanístico que se concretaban cada día que hubiese correspondido a la clase presencial, en el mismo horario. Se convocó de esta forma, a compartir un espacio de escritura sincrónico que, a su vez, habilitó a lecturas y escrituras posteriores. El foro fue usado como una partitura donde se cruzaron múltiples intervenciones en torno a una propuesta concreta de contenido histórico, desde la que afloraron reflexiones que permitieron pensar históricamente.

Algunos de los intercambios realizados por los estudiantes en los foros –que a continuación compartimos–, refieren al abordaje de las características del *Fin del Milenio* (Hobsbawm.1996 p. 551) generados a partir de la lectura de textos historiográficos propuesta para trabajar diferentes casos históricos, conjuntamente, con el análisis de películas y documentales relacionados con la temática (The

Good Lie, American Factory y Retrato de Teresa). Queremos recuperar a través de los fragmentos seleccionados el nivel de abordaje del conocimiento que mostraron los estudiantes, el interés por las temáticas, las distintas miradas que aportaron a lo largo de los encuentros y la forma en que se fueron enlazando sus aportes en el texto con la pretensión del diálogo con los historiadores pensando históricamente.

“

Estudiante A - martes, 24 de marzo de 2020, 12:05

“En esa escena el primer niño de la fila tiene en la mano a la biblia. Puede ser que se utilice como consuelo o algo de que sostenerse y creer para sobrellevar la travesía que estaban haciendo. Al mismo tiempo recitan los nombres de sus ancestros que corresponde a su propia cultura. Tal vez se quiere representar la dominación de las potencias durante el colonialismo, que más allá de una dependencia económica y política, también se impone la cultura occidental y el cristianismo como otro medio de dominación. Estudiante B - martes, 24 de marzo de 2020, 12:47 Si, esta globalización financiera hace que los países más ricos en minerales, en recursos naturales también son los más pobres, debido a que los que se llenan el bolsillo son las empresas internacionales ¿Un ejemplo de eso sería Nigeria o también Sierra Leona? Estudiante C miércoles, 25 de marzo de 2020, 12:58

Encontramos en estos acontecimientos también el desplazamiento de las industrias a territorios donde la mano de obra resulta más barata, Globalización Económica en otras palabras. Nuevamente citando palabras de Hobsbawm, página 563 del capítulo XIX: “Una economía mundial que se desarrolla gracias a la generación de crecientes desigualdades está acumulando inevitablemente problemas para el futuro”.

”

La opción por los foros escritos apeló al acompañamiento en un trabajo reflexivo de lectura y escritura no solamente respecto de los textos de los historiadores, sino de los aportes de los otros estudiantes. El planteo nos aleja tanto de la inmediatez, como de la indiferencia en la que se puede caer con el uso de otros soportes informáticos. Convoca a un trabajo intertextual donde nos leemos, respondemos, preguntamos y aportamos desde búsquedas simultáneas en otros textos ya sea virtuales o impresos. El uso del plural en este caso, refiere al trabajo que realizaron los estudiantes, pero también al que realizamos como docentes en forma simultánea guionando el encuentro. Esencialmente las escrituras que se van cruzando permiten que afloren múltiples abordajes que conllevan al enriquecimiento de lo proyectado.

En las búsquedas de cada uno de los estudiantes, se abrieron caminos desde donde diversos discursos ingresaron al aula, esto exigió volver a trabajar sobre la importancia de conocer las fuentes, así como de identificar diferentes relatos de la producción historiográfica. La experiencia vivida en estos meses, permite que visualicemos positivamente como el juego de superposición de finas capas temporales entre lo que escribimos y leemos de otros, habilitó que emergieran diferentes aportes, dudas que llegaron al intercambio como una catarata de intervenciones. La riqueza está en que, posiblemente si nos estuviéramos escuchando en un mismo espacio (presencial o virtual) algunas de estas voces tal vez no aflorarían o se inhibirían ante otras intervenciones. Nos es difícil poner en palabras esta experiencia, pero intentamos recuperar la potencia que adquiere esa multiplicidad de respuestas que en principio parecieran desconectadas, pero que en el transcurso del encuentro se fueron hilando en un discurso que necesariamente se volvió colectivo.

El foro como encuentro de escritura, muchas veces se asemeja en sus partes al de una clase presencial porque tiene un tiempo de proyección, de encuentro, un desarrollo del tema, resolución de actividades y un tiempo de cierre. Exige de nosotras como profesoras un cuidado especial en el trabajo de síntesis y de organización de los intercambios. Permite entonces, que quede un registro para quienes quieren volver a leer o para quienes se conectan en otro momento puedan acceder al texto e inclusive darle continuidad con sus aportes.

Esta propuesta la lectura y escritura sobre la historia fue acompañada con el análisis de audiovisuales, de imágenes, con la lectura de mapas y de algún que otro cuadro gráfico. En definitiva, se trabajó sobre

la disciplina y las habilidades para el trabajo en el aula. Recuperamos la siguiente cita que da cuenta de las búsquedas que se abrieron a partir de cada intervención, en ella también podemos observar cómo los estudiantes comenzaron a escribir sus propias partituras desde sus intereses personales Estudiante D- martes, 28 de abril de 2020, 11:43

“Yo pude ver *“Retrato de Teresa”* y la verdad me impresionó bastante. Tras ver la película decidí buscar un poco acerca de ella, principalmente porque me intrigaba saber cuál era la respuesta de la sociedad ante una película que presentaba una temática, (que es nada más y nada menos que la emancipación de la mujer) un poco incómoda para la época, así descubrí (...)”

En estos nuevos escenarios afloran las tradiciones y algo del aula presencial está presente en estos foros. Hay preguntas y respuestas en torno a la historia enseñada, afloran errores o mal entendidos desde donde volver a explicar, se suman voces discordantes y se generan debates, se establecen intercambios directos entre los estudiantes preguntándose o a veces indicándoles a los compañeros a qué número de página ir para leer al historiador que estamos discutiendo. Otras veces, esperando encontrar en el foro algunas respuestas que la lectura individual no aportó. Al respecto decía el estudiante F - miércoles, 25 de marzo de 2020, 11:49

“¡Buen día! Esta vez me voy a centrar más en leer y anotar las posturas y opiniones que los compañeros tengan para decir ya que no me resultó muy fácil comprender la lectura asignada. Espero entender mejor con sus aportes”.

Hemos buscado compartir algunos intercambios que permiten visualizar el trabajo cooperativo, la reflexión, las búsquedas personales, el diálogo con los historiadores, pero también es posible observar algunas limitaciones. Están ausentes aspectos fundamentales que la co-presencia permite: los gestos, las posturas corporales que tanto dicen al momento del intercambio. Esos pequeños movimientos del cuerpo, las manos, las cejas, las sonrisas que afloran ante lo que estamos diciendo, los silencios o los comentarios en voz baja a los compañeros, todo esto se ha perdido en gran medida.

Al compartir esta experiencia tenemos en cuenta que, desde aspectos más instrumentales, es importante que estemos atentos a explicitar detenidamente los pasos que los estudiantes tienen que seguir al abordar un texto, una imagen o cualquier otro recurso que dispongamos en un foro virtual. A modo de ejemplo, no alcanza con que les pongamos una consigna que lean un fragmento y responda tal pregunta. Trabajando a distancia y a través de la escritura, se hace necesario reconocer aquellas otras acciones que realizamos en forma complementaria en la clase presencial y explicitarlas en nuestras intervenciones escritas. En definitiva, exige de nosotros mucho más cuidado y anticipación para construir las consignas y pautar el trabajo, ya que no estaremos en clase atendiendo a las “señales” de los estudiantes.

Finalmente compartimos algunas de las reflexiones primarias sobre esta experiencia que tiene mucho de tradición y también de disponibilidad frente al cambio. Algo de lo que podemos identificar como cuestiones identitarias del proyecto profesional donde está presente lo conservador y el empuje instituyente transformador (Zavala.2011)

Empezando por los riesgos al no tener co-presencia y no poder jugar con todos los elementos de observación y evaluación de la clase, constatamos que no todos los recursos de enseñanza que utilizamos habitualmente pueden llevarse al intercambio a distancia. Para el trabajo con ciertos materiales necesariamente necesitamos estar juntos, poder ir evaluando cómo responden los estudiantes desde sus emociones, decidir en base a lo que observamos. Así recursos de enseñanza muy queridos, y utilizados, no tienen cabida en esta forma de trabajo teniendo que renunciar a ellos.

También podemos reconocer nuestros aprendizajes al enseñar desde los foros, reconocer que hay algo de nuestra presencia, de nuestro discurso, de nuestros tiempos, que se diluye y habilita a una mayor autonomía de los estudiantes en sus búsquedas, en sus enlaces, en su creatividad. Si bien siempre es nuestra intención propiciar esa autoría en los estudiantes, en esta experiencia podemos ver con fuerza,

como aflora y enriquece la participación e incluso se instala una mirada complementaria del tema que muchas veces nos lleva a revisar nuestras propuestas iniciales.

En relación a la segunda metáfora propuesta por Carina Lion (2012), *“el panal cognitivo”*, la autora expone la posibilidad de desarrollar actividades mediadas por los recursos digitales en entornos virtuales, impulsoras de experiencias creativas en comunidad.

En este sentido compartimos una experiencia llevada a cabo con la intención de enseñar el proceso de industrialización europea a fines del siglo XIX, en un grupo de 3er año de enseñanza media. En este caso desde un aula virtual en la plataforma CREA se dispusieron inicialmente fragmentos de la película *“Daens”*⁹. Se realizó una selección de algunas escenas para recrear el ambiente de la época y los conflictos sociales en el marco del proceso de industrialización. Al realizar esta propuesta partimos de la idea de que una película puede darnos una *“adecuada reconstrucción empática que transmita la forma en la que los personajes históricos observaron, entendieron y vivieron sus vidas. (...) el film puede “recobrar toda la vitalidad del pasado”.* (Rosenstone, 1982, p.96) En el caso de la película *Daens* entendemos que propone un complemento a la palabra escrita, para imaginar lo histórico. Coincidimos con el historiador Rosenstone (1982) cuando expresa que, aunque el cine esté sometido a las operaciones propias de todo dispositivo de naturaleza audiovisual (guion, punto de vista, movimientos, iluminación, producción, montaje, etc.) y a la mediación de quien captura e interpreta, ello no deja de ser un proceso similar al que realiza el historiador cuando estudia el pasado para reconstruirlo mediante su discurso narrativo.

Con posterioridad al visionado de las escenas de la película se estableció en la plataforma, una consigna estimulando a los estudiantes a plasmar algún aspecto de lo apreciado, sentido, vivido en una pizarra digital: Padlet. Se trata de un mural o pizarra interactiva que permite publicar, almacenar y compartir recursos multimedia, información de diversas fuentes, e interpretaciones individuales o en grupo. En este caso los estudiantes compartieron una huella de su encuentro con el pasado, cine mediante, se expresaron apelando a la escritura. Como profesoras convocamos a componer un pizarrón que supone un esfuerzo a la vez múltiple y común por comprender los procesos históricos. El Padlet como se observa en la imagen adjunta, permite una construcción grupal que se realiza a partir del aporte de los diferentes actores, mientras que el docente (en este caso profesora y practicante del IPA) acompañan el trabajo a través de comentarios que incluso abre a nuevas búsquedas de información.

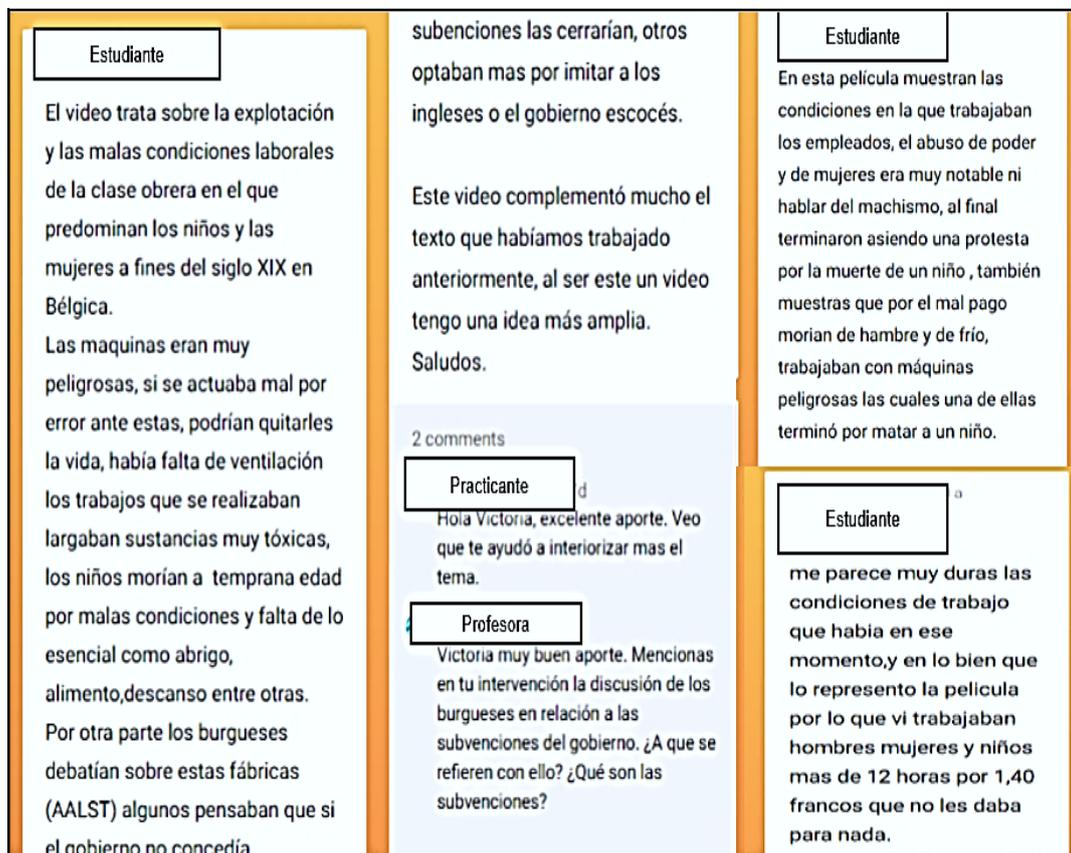


Imagen 1. Padlet (*“panal cognitivo”*)

En este “panal”, las docentes orientaron a los sujetos de la colmena, abrieron algunos pasajes de información entre las celdillas, habilitando el procesamiento y la construcción del sentido individual que se puede llegar a traducirse en significados colectivos. Se accedió al pasado, se lo intentó comprender mediado por una herramienta digital.

Finalmente compartimos otra forma de imaginar nuestra enseñanza en este nuevo escenario, en esta ocasión nos sustentamos en la metáfora “puentes tecno-educativos” (Lion, 2012). En esta ocasión pretendíamos enseñar el pasado prehistórico para un grupo de estudiantes de 1er año. Desde una construcción intencionada; atravesamos el puente tecno educativo emprendiendo una visita virtual a un sitio arqueológico.

Concretamente la actividad se insertó en la plataforma CREA, proponiendo a los estudiantes visitar virtualmente el Sitio Arqueológico “Atapuerca”; buscamos que se conectarán con la prehistoria por medio de algunos de sus indicios (restos arqueológicos). En esta propuesta pretendíamos que, tras recorrer virtualmente el sitio, pudieran contactarse con el trabajo arqueológico y sus particularidades en el análisis de las fuentes. La participación en la visita fue también un camino para la apertura a la escritura narrativa. Para ello se propuso narrar la experiencia, mostrando la importancia de las acciones interdisciplinarias que sustentan los relatos históricos de la Prehistoria.

Lo tecnológico (visita virtual, narrativa en soporte digital) se tornó un “puente” transitado con el acompañamiento del docente, habilitante de la aproximación a un tiempo histórico tan lejano, tan “extraño” (Lowenthal, 1998) para estos estudiantes.

En síntesis, creemos que estas experiencias relatadas nos permitieron pensar que lo virtual puede abrir posibilidades de trabajos sincrónicos y asincrónicos, con una nueva coreografía de los cuerpos (Dussel, 2020), soportando intenciones de enseñanza de la historia tales como: análisis de diversas fuentes, interpretación de textos e imágenes, desarrollo del diálogo y de la escritura autónoma para argumentar ideas, entre otras. De esta forma el entorno virtual y los recursos digitales podrían ser habilitantes del pensar históricamente con otros, más allá de que estas experiencias no nos hacen perder de vista que en las actuales circunstancias algunos estudiantes no disponen de la autonomía necesaria en el “estudiantar” (Fenstermacher, 1989), impidiéndoles ello sumarse voluntariamente a los encuentros virtuales y evidenciando la necesidad del encuadre institucional presencial.

¿Un tiempo excepcional para formarnos?

*La escritura no puede cambiar ese pasado,
pero por la escritura uno se reapropia del mismo, lo abre,
lo que deja la posibilidad de un futuro diferente.
Cifali.1995*

En el devenir, en este tiempo de emergencia sanitaria, hemos tratado de compartir la necesidad de enfrentarnos a nuestras preocupaciones, temores, incertidumbres, revisar apreciaciones, representaciones y concepciones, compartir la necesidad de revisar nuestro rol docente.

Cierto es que esta pandemia nos obliga a transitar por un tiempo de fragilidad, en el que nos emplazamos en un territorio de indeterminación. Abandonamos el aula presencial, el escenario institucional, pero seguimos siendo profesores y teniendo estudiantes ambos desde un lugar de enseñantes y aprendientes, frente a nuevos escenarios.

En este tiempo “suspendido”, donde nos aferramos a las representaciones que vienen del pasado (al profesor en el aula, a la historia que enseñamos con papeles y pizarrón) y a las acciones del presente (organizar el aula virtual, desarrollar la clase por videoconferencia, acompañar los foros, entre otras acciones) Donde deambulamos entre las imágenes del pasado y las anticipaciones del futuro (los docentes que seremos cuando volvamos al aula presencial, los estudiantes con los que nos encontraremos, los contenidos que tendremos que focalizar, las acciones con las que tendremos que cautivar a nuestros alumnos, etc.), proponemos abrir un espacio para formarnos. Aventurarnos en un camino de análisis de nuestras acciones de enseñanza, “libremente imaginado, deseado y perseguido” (Ferry, 1990 p.43).

Creemos que analizar nuestras prácticas efectivamente puede ser un camino de formación posible y relevante, más allá del reconocimiento de su complejidad. La propuesta implica iniciar una labor de deconstrucción, siguiendo el planteo de Ana Zavala (2011), requiere de un retorno a los distintos saberes que poseemos y que movilizamos desde la enseñanza. Tratamos de retornar a lo proyectado y actuado en estos nuevos escenarios, buscamos desarmarlo, describirlo a través de una puesta en palabras, que busca objetivar lo que hacemos cuando enseñamos. Escribimos para buscar posibles “desfondamientos” y sus causas, revisar nuestras concepciones, analizar y valorar nuestras acciones

tratado de responder ¿por qué y para qué enseño de esta manera? y ¿cómo podría hacerlo mejor en estas circunstancias excepcionales?

Entendemos que las salas de asignatura, las coordinaciones institucionales, el intercambio con la Inspección de asignatura, los espacios de formación desde la APHU, entre otros, pueden acompañar este proceso. Tal vez sea una oportunidad para pensar lo que hacemos en estos tiempos de excepcionalidad; la participación en el Conversatorio propuesto por la APHU hace un año atrás, nos permitió ver que existe la disponibilidad para hacerlo. Percibimos y compartimos con los colegas la necesidad de buscar algunas respuestas para que la enseñanza de la historia siga siendo una mediación para que nuestros alumnos elijan libremente sus caminos y participen en la construcción del futuro.



Notas

¹ En este fragmento que compartimos, la autora desglosa los requerimientos que ella entiende son necesarios en la tarea docente desarrollada con autoría. Requerimientos, si bien fueron pensados en otra circunstancia, nos pueden ayudar a detenernos, darnos tiempos y espacios para pensar, ordenar y elegir críticamente como una situación de emergencia nos exige. “Desde la función del enseñante, se requiere que quien la ejerza pueda -Autorizarse a pesar, a atender y a estar distraído; Permitirse preguntar y habitar el silencio. Dejar espacio a la imaginación y al placer de aprender; Abrirse al jugar y a la alegría, dejarse sorprender; Promover su autoría de pensar y su capacidad de estar a solas; Atenderse y atender, estar disponible; Prestar atención atendándose; Promover los propios espacios de intimidad (guardar-mostrar) y Saber escuchar/escucharse.” (Fernández. 2011:183)

² A modo de ejemplo recordemos que en el 2020 se convocó a una Jornada dirigida a profesores de Historia coorganizada por la APHU, la FHCE (UdelaR) y el MHN, para “Imaginar, medir y ordenar. Mapas, planos y agrimensores en Uruguay”, también se organizaron entrevistas desde el MHN con historiadores para reflexionar acerca de la disciplina, sus líneas de trabajo y vínculos con la actualidad, entre otras actividades. Estos espacios habilitaron la escucha de historiadores para las diversas temáticas que enseñamos (Inés Cuadro: historia y género, Alex Borucki: aproximándonos a la historia de la población afrodescendiente en el Río de la Plata, Diego Bracco: interrogantes sobre la historia de las poblaciones indígenas, debate sobre pasado, presente e identidad y Florencia Thul: relaciones de trabajo en Montevideo en el siglo XIX)

³ La clase escolar es el escenario donde se producen las prácticas pedagógicas. Remite al ámbito delimitado por el aula en lo espacial y por el año lectivo en lo temporal. Es el ambiente donde los eventos, los sucesos transcurren. Pero la clase es más que ello, abarca los procesos y las relaciones que en ese ambiente se producen. Marta Souto 1996:136

⁴ Seminario “Atención a la diversidad en Educación”. En el marco de las actividades realizadas cada año con el Centro Cultural de España, participaron destacados especialistas Inés Dussel (Argentina), Leandro de Lajonquiere (Brasil), María Elena Hernández (España) y Luis Behares (Uruguay). 2008 IPES

⁵ Maggio, Mariana (2020) *Ensamble. El desafío de pensar en tiempos de pandemia*. Tomado de LAS ESCUELAS HACEN Acompañamiento pedagógico 26 junio 2020

⁶ Intervención en el foro de una estudiante miércoles, 25 de marzo de 2020, 12:17

⁷ Nos remitimos al planteo disponible en Lion, Carina (2012) *Pensar en red. Metáforas y escenarios*. En Narodowski, M. Scialabba, A (comp.) *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. Bs. As. Prometeo. pp. 29-45.

⁸ La opción por la plataforma Moodle de uruguayeduca - plataforma institucional de Secundaria- se sostiene en la intención de acercar a los estudiantes al uso de la misma plataforma que usarán en estudios terciarios/universitarios (por ej. EVA en la UDELAR). O sea, que es una opción en cuanto a la enseñanza de ciertas habilidades que contribuyen a su formación. Del mismo modo, la opción por la lectura y la escritura en los foros apela al acompañamiento en un trabajo reflexivo de lectura y escritura no solamente respecto de los textos de los historiadores sino de los textos de los compañeros. Es de hacer notar que uruguayeduca no consume datos y que habilita al trabajo simultáneo, pero también a una lectura y escritura posterior para aquellos que por diferentes dificultades no hayan podido hacerlo en el horario del liceo. Del mismo modo, es un espacio abierto de consultas para los estudiantes.

⁹ Película *Daens* de 1993 Coproducción Bélgica / Francia /Holanda. Director: Stijn Coninx Guión: F. Chevalier. Reparto: Declerck, Gerard Desarhe, Antje de Boeck, Michael Pas. La acción se desarrolla en una ciudad industrial belga llamada Anls, a finales del siglo XIX. En ella se describe la problemática social en el proceso de industrialización.

Bibliografía

Boutinet, Jean Pierre (1990) *Anthropologie du projet*, Paris: PUF.

Cifali, Mireille (1995) *Transmisión de la experiencia entre la palabra y la escritura*. Este texto proviene en parte de una conferencia ofrecida en la Universidad de Verano, N° 101, "El análisis de las prácticas en vista a la transferencia de los logros", Saint Jean D'Angely.

Duby, Georges (1988) *Diálogo sobre la Historia*. Conversaciones con Guy Lardreau. Ed. Alianza. Madrid

Dussel, Inés. Ferrante, P y Pulfer D. (comp.) (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia el compromiso y la espera*. Bs. As. UNIPE: CLACSO

Dussel, Inés (2020) *La formación docente hoy: entre atender la emergencia y pensar nuevos horizontes* Consultado 11/5/2020 en http://abc.gob.ar/formacion-docente-hoy-entre-atender-la-emergencia-y-pensar-nuevos-horizontes?fbclid=IwAR2otl86iqOivt8IRrdo0_p0oDtgVlaKlGwDXULYkK5QOq897-HWSxAEUml

Dussel, Inés. (2020) *La clase en pantuflas*. Conversatorio ISEP. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>

Fernández, Alicia. (2011) *La atencionalidad atrapada*. Bs As. Nueva Visión <http://www.epsiba.com/>

Fenstermacher, Gary. (1989) *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza en Wittrock, M La investigación de la enseñanza*. México. Paidós pp. 149-179.

Ferry, Gilles. (1990) *El trayecto de formación*. México. Paidós.

Jackson, Philip (2002) *Prácticas de enseñanza*. Bs. As. Amorrortu
Lajonquière, Leandro de. *I Encuentro de Cátedras Psi en la Formación Docente*. Conferencia 6 de marzo 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=poIEomLQB2M>

Lion, Carina (2012) *Pensar en red. Metáforas y escenarios*. En Narodowski, M. Scialabba, A ¿Cómo serán? *El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. Bs. As. Prometeo. pp. 29-45.

Maggio, Mariana (2020) *Ensamble. El desafío de pensar en tiempos de pandemia*. Tomado de LAS ESCUELAS HACEN Acompañamiento pedagógico 26 junio 2020 y reafirmado en intervenciones posteriores de la autora a través de sus publicaciones temáticas en Instagram a lo largo del 2021 que finalmente toman cuerpo en una publicación "Educación en Pandemia" abril, 2021.

Rosenstone, R. (1982) *La historia en imágenes/la historia en palabras: reflexiones sobre la posibilidad real de llevar la historia a la pantalla*. Consultado en http://www.istor.cide.edu/archivos/num_20/dossier5.pdf

Zavala, Ana (2012) *Entre lo informativo y lo estratégico: la cuestión de los abordajes del conocimiento histórico en la enseñanza de la historia*. Clío & Asociados. pp. 75-98. Universidad Nacional de La Plata

Zavala, Ana y otras. (2011) *Formar-se profesor de historia en el Uruguay*. Ed. Biblioteca Nacional. Mdeo

Zavala, Ana (2014) *Y entonces, ¿la Historia enseñada qué es? Reflexiones en torno a las relaciones entre lo que sabemos y lo que enseñamos*. CLAEH, Montevideo, Uruguay. Clío & Asociados.



El lugar del audiovisual en la clase de **Historia**: el salto del ver al *mirar*, del consumir al producir.

The place of the audiovisual in history class: from seeing/consuming to watching/producing

Escrito por **Eliana Harriague** y **Brian Lanfranco**

Resumen

El vertiginoso desarrollo de las tecnologías de la información ha transformado los sistemas de comunicación de la sociedad actual instalando la cultura del lenguaje audiovisual. Este sistema, que se basa en la comunicación a través de la yuxtaposición de sonidos e imágenes, se corresponde con una nueva forma de ver el mundo y de actuar en él. En el marco de la alfabetización ampliada, la educación tiene la misión y el desafío de contribuir a individuos críticos, capaces de decodificar las múltiples realidades (o visiones de la realidad) y desarrollar las habilidades para expresarse de formas diversas. Este artículo está organizado en tres apartados que pretenden proporcionar al lector una breve reseña de los sistemas de comunicación a lo largo de la historia, una aproximación teórica al lenguaje audiovisual y a sus potencialidades en relación a la educación y, mediante un ejemplo práctico, exponer posibles abordajes didácticos para su uso en las clases de historia.

Palabras clave: Tecnologías, Comunicación, Alfabetización ampliada, lenguaje audiovisual, historia

Abstract

This article is organized around three sections which intend to review the systems of communication along history, an approach to the audiovisual language and its potential in the field of education. It will also offer a practical experience to suggest possible didactic implementation in history class. The vertiginous development of IT has transformed the system of communication in the current societies and establishes an audiovisual culture. This system, characterized by the juxtaposition of sound and image, goes hand in hand with a view on the world and the role we play in it. In the frame of literacy, education has the goal and challenge of contributing to the education of critical individuals who are able to decodify various realities (or views of reality) as well as develop different forms of expression.

Keywords: Technology, Communication, Literacy Expanded, Audiovisual Language, History

De la tradición oral a la hipermediación

Los medios de comunicación constituyen elementos fuertemente condicionantes de los cambios en las sociedades a lo largo de la historia porque se corresponden con una modalidad de acceso a la información, de desarrollo del conocimiento, una forma de pensar y entender el mundo. En la relación entre las sociedades y los medios de comunicación se producen transformaciones que se convierten en un factor de cambio cultural.

En la antigüedad y en la Edad Media predominaba la tradición oral¹, característica del teatro, la oratoria sagrada (sermón), de la jurídica (argumentaciones legales), la política (discurso), la académica (típica de las universidades medievales) y la balada (canciones que contaban historias). La palabra escrita fue cobrando mayor relevancia con los manuscritos medievales, los que se constituyeron en precursores de la invención que marcaría una era en la historia de los sistemas de comunicación: la imprenta.

La invención de la primera prensa para imprimir, la imprenta, por Johann Gutenberg de Maguncia en 1450, en los comienzos de la Época Moderna en Occidente², dio paso a la denominada era *Gutenberg*, la era del texto escrito (libros, cartas, periódicos) y de la imagen impresa. De acuerdo a Burke, P. y a Briggs, A. (2002) esta invención significó un cambio revolucionario en los medios de comunicación, en la circulación y el acceso al conocimiento, en las actividades económicas (surgen las librerías y las bibliotecas), en el mercado laboral (surge el rol del impresor, el corrector, el librero, entre otros).

La implicancia de la era *Gutenberg*, siguiendo a Burke, P. y a Briggs, A. (2002), se situó en un contexto de expansión europea, de definición de las lenguas vernáculas y de un gradual incremento de la alfabetización, coincidente con el crecimiento comercial, el avance en el transporte terrestre y marítimo y el cambio cultural (Burke, P. y Briggs, A. 2002, p.35). El desarrollo de los medios de comunicación se encontraba - y algunos todavía dependen de este - íntimamente ligado a los avances en los transportes; tanto la imprenta como las cartas, libros y periódicos necesitaban de estos para circular y expandirse por ciudades y/o estados.

En el siglo XIX y en el marco de la revolución industrial en occidente, otras invenciones, que detallaremos a continuación, transformaron los sistemas de comunicación y se sumaron para complementar las ya existentes.

El año 1844 significó el inicio de las comunicaciones eléctricas, cuando en Estados Unidos Samuel Morse inventó el telégrafo, una máquina que emitía señales en código, al cual se le denominó "código Morse". Este aparato empezó conectando dos ciudades (Baltimore y Washington) y continuó con el tendido de una línea telegráfica a través del Atlántico.

En 1876, Alexander Graham Bell introdujo otra innovación, el teléfono³, un aparato que transmitía la voz humana a la distancia y que, al igual que el telégrafo, rápidamente se difundió por Estados Unidos, Europa y el mundo entero.

Posteriormente, la radio, creación de Guillermo Marconi en 1890⁴ constituyó un invento que diversificó los medios existentes de difusión de la información, permitiendo la emisión de ondas radiofónicas y con ella, la circulación del sonido, a través de ríos, mares y océanos. Señalan Burke, P. y Briggs, A (2002): "La radio trajo mucho ruido al mundo, incluso la música de fondo, que tanto disgustaba a quienes sentían que la música debía ser escuchada con atención." (p. 186)

Con la invención del cinematógrafo en 1895, asistimos al inicio de la era *Lumiére*, la era de lo audiovisual. Sus orígenes se remontan a la *camera obscura*, herramienta utilizada por los pintores durante siglos para copiar pinturas sobre el vidrio y producir siluetas con el efecto de la luz sobre el material.

El cine desencadena una sucesión de cambios ligados al vertiginoso avance tecnológico. De este proceso, se reconoce el impacto que significó la invención de la televisión en 1926⁵, producto de la integración de la imagen con el sonido; la primera, proveniente del cine y, la última, de la radio. Este medio, a lo largo del siglo fue llegando a la casi totalidad de los hogares, convirtiéndose en un medio masivo de comunicación y logrando la transmisión en simultáneo⁶.

En el contexto de la Segunda Guerra Mundial surgió la primera generación de computadoras⁷, en la que podemos ubicar al ingeniero Konrad Zuse. En 1973 se inventó el celular, creado por el americano Martin Cooper. Posteriormente asistimos a los comienzos de internet, invención del físico británico Tim Berners Lee en 1989, seguida de las laptops, smart TVs y los ipads. Esta sucesión de invenciones tecnológicas extendió, diversificó y personalizó el acceso a la información. (Marfil-Carmona, 2008).

En la actualidad, los diversos dispositivos electrónicos nos permiten acceder a múltiples relatos de la realidad, a través de las series, películas, documentales, entrevistas, reportajes, grabaciones de acontecimientos, entre otros. En la misma línea, Pérez Tornero, J. (2015) sostiene "no es «lo que se dice», ni siquiera es «la palabra» lo que tiene valor. Es «lo que se ve» y lo que se registra icónicamente lo que va adquiriendo progresivamente valor demostrativo y de evidencia" (Pérez Tornero, J. 2015, p. 6).

Con el surgimiento de la web 2.0 en el 2005⁸, se produjo un cambio en el rol de los usuarios de internet hacia uno más activo, comienzan a poder elegir los recorridos de lectura que hacen en la web y se convierten, a su vez, en productores de contenidos. La interactividad que presentan los medios digitales deja atrás las viejas formas de consumo de medios, que se reconocían bajo las etiquetas de audiencias y usuarios, transformándose en proconsumidores⁹, es decir, productores y consumidores al mismo tiempo. El experto en teoría de la comunicación Scolari, C (2008) dice que los límites entre la producción y el consumo son difusos, en tanto el que consume produce y actúa sobre lo que otro generó. Esto se simplifica y beneficia por la reducción de la información en bits (dígito binario), lo que facilita que esta información sea más manipulable y permeable de combinar, dando así al desarrollo exponencial de los hipermedias.

Las hipermediaciones que surgen de la convergencia entre lo *multimedial* (utilización de diversos medios como imágenes, sonido y texto) e *hipertextual* (conjunto de textos unidos por enlaces que permiten una lectura no lineal de la información), han traído consigo un tipo de comunicación que pasa de uno (webmaster) a muchos (usuarios), hacia prousuarios, de muchos a muchos; definiendo así un complejo sistema de red interactiva.

Partiendo de la hipermediación, no como medio u objeto sino como nuevas formas de mediaciones, es que el análisis de las teorías de la comunicación se centran más en las prácticas y acciones de los internautas. Podemos definir entonces como hipermediaciones a los "procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí" (Scolari,

Carlos. 2018: 113). Su llegada configura cambios sociales y culturales, como son el consumo comercial, los modos de lectura y de acceso a la información, de comunicarse y de entretenerse.

En lo que respecta a la información podemos identificar al menos las siguientes características: se presenta en *Exuberancia, velocidad e Interactividad/unilateralidad*.

Decimos que la información que se produce a través de las TIC es exuberante, en tanto existe en variedad y cantidad abrumadora. Cotidianamente estamos siendo "bombardeados" por información que consumimos consciente e inconscientemente. Esta característica exige nuevas competencias en el discernimiento, el tratamiento y mirada crítica ante la situación (Trejo Delarbre; R, 2001)..

En cuanto a la velocidad, hablamos de la instantaneidad, una característica común en la sociedad de la información. El desarrollo de las comunicaciones permite que hoy en día, sin importar qué tan lejos se esté, podemos lograr comunicarnos de manera rápida. Este fenómeno de lo instantáneo repercute en la cotidianidad haciendo que sea una modalidad adquirida y expresada en distintos ámbitos de la vida, por ejemplo en la actividad de la búsqueda de información, también para el consumo de productos y servicios, entre otros (Trejo Delarbre; R, 2001).

Por último, Interactividad/unilateralidad resulta, como ya hemos mencionado, del desarrollo de la web 2.0 que ha permitido al usuario, a diferencia de otros medios como la televisión, la radio o la propia web 1.0, tener rol activo para la producción de mensajes, datos e información que se disponen en la web.

La elección de las tres características precedentes está fundamentada en la fuerte interrelación que presentan unas con las otras, su vínculo fomenta el desarrollo de cada característica en su máxima expresividad.

El audiovisual, inmerso en esta dinámica de la hiperinformación, por ser parte constitutiva de los *entornos hipermedia*, permite la combinación con otros lenguajes, generando una experiencia sensorial saturada. Se relaciona con otros elementos como el audio, el texto escrito; entre medios y objetos digitales, que van conformando un sinfín de formas y experiencias comunicativas, dejando en un segundo plano los medios tradicionales (aunque haciéndolos parte) que se definían-nen por la linealidad, multimedialidad y unilateralidad comunicativa.

Este lenguaje, al menos en las últimas décadas, se caracteriza por su frecuente utilización en el ciberespacio, en una red, donde hay *convergencias, contaminaciones e hibridación* de distintos medios, circula la información entre distintos dispositivos (en especial los personales y móviles) y personas (de distintos lugares del mundo, derribando las barreras geográficas), que participan de una realidad web con un alto grado de interconexión, digitalización e interactividad¹⁰

Con un solo clic o *touch* se puede navegar virtualmente entre distintos textos, formatos y espacios, y con distintas personas a tiempo real, lo cual ha significado un punto de inflexión en el desarrollo del acceso a la información y la comunicación de la humanidad.

La multiplicidad de relatos sobre la realidad nos presenta el desafío de desarrollar las habilidades para decodificarlos y resignificarlos de una forma crítica, y emplearlos para comunicar información, expresar opiniones y sentimientos. Citando a Pérez Tornero, J. (2015), "Cambian tanto los modos de codificación y representación como la pragmática y la tecnología que les acompaña." (p. 14). Y para ello, la escuela como institución portadora de los intereses y valores de cada sociedad, cumple un papel en la preparación de los estudiantes para los desafíos que nos presenta la sociedad actual. Tenemos la convicción de que en la educación se encuentran el potencial y los recursos como para contribuir a este proceso..

El audiovisual en la educación

Capitalizando los saberes de los estudiantes a partir de los contextos informales, es que podemos educar y reeducar la mirada que éstos tienen sobre los medios y que les sean favorables para expresarse de distintos modos. Para la génesis de nuevos abordajes didácticos se requiere del hecho de comprender que nuestros alumnos no hacen las mismas cosas, ni de la misma forma que hacíamos nosotros como estudiantes. Revisar nuestras creencias es una de las acciones necesarias para la búsqueda de una enseñanza más innovadora y contextualizada.

Es un hecho que el consumo de imágenes y audiovisuales tiene un lugar predominante en relación, por ejemplo, a la del libro convencional, especialmente entre las nuevas generaciones. Las redes sociales se convierten en amplificadoras, por ejemplo, de los contenidos que emiten los medios masivos de comunicación tales como la radio, la televisión y los diarios. En este sentido, en palabras de Cassany (2003) vale preguntarnos: ¿No tendríamos que preocuparnos también por enseñarles a leer imágenes, a interpretar películas, a ser críticos con los programas de radio y televisión además de trabajar aspectos más tradicionales? " (p. 533).

En relación a las imágenes, Gubern, R (1996) nos explica que se ha generado una *iconosfera*, por lo que se producen cada vez más imágenes¹¹ infográficas que nos rodean (imágenes informatizadas o

digitales), por lo cual surge la necesidad de que la escuela incorpore una gama más amplia de recursos y promueva cada vez más en los estudiantes el desarrollo de las habilidades para comunicarse de forma más efectiva y eficaz.

Como educadores, tenemos el desafío de transitar un nuevo camino en el proceso de alfabetización, tradicionalmente asociada con el saber leer y escribir. Hoy asistimos a un concepto de *alfabetización ampliada*, concebida como un proceso de desarrollo de competencias comunicativas requeridas para el desenvolvimiento de los sujetos en los distintos entornos, y para que puedan comprender con mayor amplitud la realidad que se les presenta. Para ello, siguiendo a Aguaded J.I. y Pérez Rodríguez .M.A. (2000), nos encontramos con la necesidad de abordar los medios de comunicación como instrumentos que constituyen una fuente de información y también como objetos de estudio en sí mismos, promoviendo el desarrollo de habilidades para decodificar – o re-codificar –, y codificar, para consumir y producir.

En esta línea, debemos educar a nuestros alumnos para que no sean fácilmente manipulados por la información que reciben a diario por los distintos medios y en distintos formatos. Promovemos que puedan interpelar mediante un análisis crítico, que sepan comparar y leer las intenciones implícitas que muchas veces persiguen los medios masivos de comunicación, ya sea para generar determinados pensamientos, para convencerlos de comprar determinado producto y/o para influir en sus valores; entre otros aspectos.

El enfoque que proponemos no es crear sujetos paranoicos, sino darles las herramientas necesarias para que piensen por sí mismos, con autonomía, que pongan en cuestión lo que se les presenta como verdades absolutas y así ser más pensantes, en definitiva, más libres.

Cassany et.al. (1994) nos proponen posibles objetivos didácticos para tener presentes al momento de realizar un tratamiento de los medios como objeto de estudio en la educación:

- “Utilizar los MC [medios de comunicación] como fuente de información sobre la realidad y la actualidad.
- Interpretar y reelaborar la información procedente de los MC:
- Utilizar los MC como fuente de ocio y placer.
- Conocer las características técnicas generales de cada medio.
- Conocer las características lingüísticas de los textos que utilizan los MC.
- Desarrollar el espíritu crítico y selectivo ante la oferta y los contenidos de los MC” (p. 527)

El audiovisual permite acceder a docentes y estudiantes al mundo de los *lenguajes múltiples* (Pérez Tornero, J. 2015) en el que se entremezclan sonidos, textos en diferentes formatos, sucesiones de imágenes (en movimiento o estáticas), todo lo que el alumno visualiza fuera del aula y tiene la necesidad de decodificar¹² y utilizar.

En relación al abordaje educativo de este medio de comunicación, Ferrés Prats, Joan (2007) unifica los aportes de más 50 expertos iberoamericanos para definir los conceptos de *competencia* y *competencia audiovisual*. Se entiende por competencia: “...una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes que se consideran necesarias para un determinado contexto”(p.100). En cuanto a la *competencia audiovisual* se centra en los siguientes términos: *interpretar y analizar críticamente* los mensajes audiovisuales y las destrezas elementales para poderse *comunicar* mediante este lenguaje. Esto en conjunción con la posesión de conocimientos sobre los medios y el uso de tecnologías multimediales, para *producir los mensajes*.

Ferrés Prats, J. (2007) nos invita a trabajar con los estudiantes la mirada activa hacia las imágenes y los contenidos audiovisuales siguiendo un criterio personal y un criterio operativo. En cuanto a lo personal, se encuentra el promover la interacción con la producción audiovisual, la consciencia de las emociones que la misma les genera, trascendiendo el estadio único de lo estético y lo fascinante. El criterio operativo se refiere al acto mismo de poder interpelar y analizar críticamente el consumo audiovisual, aprender a leerlo y producirlo de manera inteligible.

En relación al segundo criterio necesario dentro de la competencia comunicativa audiovisual, resulta pertinente la siguiente reflexión que realiza Dussel, I. (2015), que si bien hace referencia específicamente a la imagen, nos sirve como un camino de análisis que abarque también lo audiovisual hacia una alfabetización comunicativa ampliada:



“*analfabeto será el fotógrafo que no sepa leer sus propias imágenes [audiovisuales] (Benjamin, 1931-2004 ,p. 52,53), el que ya no vea el vínculo entre el registro fotográfico [fílmico] y su epígrafe, el que no sepa qué significa, el que no entienda sus condiciones de producción. No se trata solamente de conocer o producir fotografías [audiovisuales], sino de leerlas (p. 5).*”

Algunas de las competencias audiovisuales que señala Ferrés Prats, Joan (2007), en resumen son:

- conocer el lenguaje audiovisual decodificando y recodificando los mensajes y sentidos de las producciones.
- saber en teoría y en práctica sobre lenguaje audiovisual como un conjunto de códigos para comunicarse.
- manejo de tecnología de registro visual y sonoro, como cámaras y grabadores y programas de edición.
- Desarrollo de una capacidad de lectura de audiovisuales con criticidad, reconociendo que representan determinadas asunciones, ideas, valores (p.103).
- Identificar los distintos géneros audiovisuales. Realizar valoraciones y análisis con sentido estético, entendiendolos como modos de manifestación artística, que podemos relacionarlos con otras formas de manifestación.

Si bien el audiovisual como recurso pedagógico ya se ha incorporado a las aulas, como profesores, y como profesores de Historia, debemos analizar sus potencialidades y visualizar formas de optimizar su uso, de manera de realizar un mejor aprovechamiento del mismo y en relación a nuestra asignatura.

Una de las ventajas y, de nuestra consideración, el punto de partida, es su condición motivacional respecto a los adolescentes. Este recurso facilita la adquisición de sentido del contenido trabajado por parte del estudiante, porque ya sea que se utilice como fuente de conocimiento o como vehículo para desarrollar las habilidades para comunicarse, el alumno está utilizando un medio que forma parte de su vida cotidiana, lo que lo hace sentirse cómodo con el formato, le suele interesar y le permite desarrollar diversas competencias.

Otra de las oportunidades que encontramos en el audiovisual tiene que ver con su potencial cognitivo, debido a que la dinámica de procesamiento de este lenguaje, complementa al código escrito, dada la utilización de diferentes hemisferios y las conexiones sinápticas que produce, por lo que permite ampliar y diversificar las funciones cerebrales.

Asimismo, permite “una visualización en tiempo “presente” de un material producido en otro momento y/o lugar que le da una densidad no equiparable a ningún otro formato, soporte y producto.” (Heras Monner Sans, A. 2009, p. 13). Esto lo dota de un valor cultural, en la medida en que constituye una oportunidad para que los estudiantes accedan a ver videos de otras culturas cercanas o lejanas en tiempo, de lugares y características diversas, y frente a ello intenten comprenderlas en su contexto y logren y puedan favorecerse de la multiculturalidad (Pérez Tornero 2015), aspecto que es, por ejemplo, de interés primordial para la enseñanza de la Historia.

A su vez, al habilitar el acceso a diversas sociedades, culturas, ideologías, religiones, colabora en la construcción de la identidad de los estudiantes, teniendo en cuenta que lo que consumen los influye, ya sea desde el reconocimiento o desde la diferenciación respecto a esa porción de la realidad. Aquí está la responsabilidad que tenemos como docentes de guiarlos en su interacción con el recurso, de manera de fomentar un diálogo cada vez más autónomo, crítico, teniendo consciencia de sus emociones y pensamientos y de las intencionalidades que puedan estar presentes en esa producción (Catelotti, K. y De Rosa, N., 2014).

El audiovisual en la clase de Historia: experiencias de aula.

Como hemos abordado en el apartado anterior, el audiovisual posee una gran variedad de fundamentos pedagógicos por los cuales ser incluido en el aula, por lo que es considerado por los profesores de Historia al momento de pensar sus clases. A pesar de todos sus beneficios, este recurso no sustituye otros, sino que dialoga con el libro, ficha, esquema, mapa, imagen estática, presentación de Powerpoint y, sobre todo, con el relato oral, que solemos utilizar en nuestras clases de Historia.

Ahora bien, al momento de trabajar con una producción audiovisual, es importante que tengamos en cuenta la edad, interés, madurez cognitivo-emocional y proceso de los estudiantes. Estos elementos son relevantes tanto para la selección del material audiovisual¹³ como para visualizar cuál va a ser el aporte de ese recurso a nuestra clase de historia, en qué aspectos del tema del curso vamos a profundizar y qué competencias deseamos fomentar.

Los docentes de Historia debemos tener presente, y explicitar a nuestros alumnos, que esas imágenes en movimiento mezcladas con sonido, dan un “testimonio de la historia” (Burke, P. 2005, p.195), lo que significa que refiere a una interpretación determinada que se corresponde con un contexto político, social, económico e ideológico, que responden a una o varias personas, con una intencionalidad. Aquí tiene relevancia el tipo de producción audiovisual que se integre a la clase (película histórica, reconstrucción histórica, reconstitución histórica¹⁴ documental, entre otros), dado que esta clasificación forma parte de los intereses estéticos y narrativos que motivaron su creación. Indagar sobre la propia creación de la producción audiovisual debe ser un trabajo sistematizado en nuestras clases, que muchas veces hacemos llevando la ficha de una película, o proponiendo a los estudiantes que indaguen sobre esos datos básicos que la contextualizan, para develar en el mayor grado posible sus condiciones de producción, sus mensajes explícitos e implícitos.

Existe una gran diversidad de películas y estrategias didácticas para ser utilizadas en clase, por ejemplo, para trabajar la Guerra Fría¹⁵. La saga de Rambo, categorizada como ficción, hace referencia a la Guerra de Vietnam. Su realización responde a la coyuntura de la Guerra Fría, y tuvo claros intereses persuasivos en torno a dicho conflicto mundial. Ha sido una de las tantas producciones cinematográficas que ha contribuido a disciplinar una mirada determinada sobre los hechos históricos, en este caso particular, proporcionando una narrativa desde lo heroico y patriótico, sobre la intervención de los estadounidenses en dicha guerra. Esta película, como miles, ha llegado desde el cine y la televisión, a ser consumida popularmente por millones de personas. El tratamiento del audiovisual en género ficción, puede ayudarnos también a trabajar sobre las visiones distorsionadas en relación a la investigación histórica, que muchas veces esa distorsión es aún más solapada bajo géneros de audiovisuales que tienen la mística de objetividad como resultan ser los documentales e informativos. Estas producciones que construyen “realidad”, operan de forma realista, fundamentada y justificada, desde el valor que se le da a un testimonio de una persona hasta la narrativa de un personaje “ficticio” que es capaz de hacer que el televidente empatice con dicho personaje. En este aspecto reconocemos otra de las claves de enseñar la historia incluyendo audiovisuales: comparar los relatos que estos generan con el conocimiento resultante de investigaciones históricas. En palabras de López Rodríguez, M y Arias Ferrés (2013) “Las películas o documentales de carácter histórico son el reflejo de la sociedad que las produce y todo lo que lleva consigo” (p. 479).

Para el desarrollo del pensamiento crítico se requiere formularnos -docentes y estudiantes- preguntas tales como las siguientes: ¿En qué año se produjo? ¿Quién es el director? ¿Se conoce si tuvo apoyo gubernamental? ¿En qué contexto histórico se realizó? ¿Podemos clasificarla como una fuente primaria o secundaria? ¿A qué género audiovisual responde? ¿A qué público va dirigido? ¿Qué elementos históricos se visualizan? ¿Qué historia busca contar? ¿Qué mensajes implícitos reconocemos? ¿Qué vínculo emotivo busca generar en la interacción sujeto y película? ¿Qué decisiones técnicas buscan persuadir? ¿Qué reacción generó en el público? ¿Qué críticas y apoyos recibió? ¿Cómo se financió? ¿Qué fuentes utiliza? ¿Qué importancia tenía el tipo de producción en la época que se estrenó?

Enseñar desde este enfoque podríamos decir que forma parte de una cuasi contracultura, en el sentido de intentar contraponer la mirada de lo que está establecido socialmente (la acriticidad ante los medios de comunicación, y producciones audiovisuales en particular), proponiendo la asunción de un rol activo del estudiante como espectador. De esta forma, mediante el pensamiento crítico, intentar de develar en el mayor grado posible el poder que tienen los medios de comunicación, que muchas veces son usados para el adoctrinamiento ideológico de las masas, y que se encuentran beneficiados por un desarrollo de la ingeniería de la manipulación, hoy potenciados por los principios de la *postverdad*.

Es válido el hecho de cuestionarnos si se está enseñando historia con una película, en tanto pueden surgir errores en la transposición didáctica entre la historia investigada y la enseñada. Dicha interpelación nos lleva a posicionar el foco no en el recurso específico que usemos, sino en el tratamiento didáctico que hagamos con el mismo. Entendemos que es fundamental que el recurso audiovisual, como cualquier otro, cobre sentido dentro de un relato histórico construido con los estudiantes, que lo subordine.

No siempre somos los docentes quienes llevamos al aula las películas, alguna vez hemos escuchado que un estudiante hace referencia que conoció una mirada sobre el hecho histórico porque vio una película en el cine, o una serie en alguna plataforma, o en Youtube, o de un entorno hipermedia. Aquí está el elemento a favor de lo significativo, de lo que el estudiante trae desde afuera del aula, recuperarlo como

parte del discurso de una clase, ya sea para validarlo o deconstruirlo en base a los saberes de la disciplina.

También debemos comprender que las películas, por ejemplo los documentales, a pesar de su fuerte intencionalidad de ser fieles a la investigación histórica, al igual que la escritura de la historia, parten de una perspectiva, de una interpretación sobre el pasado.

A continuación se esboza un posible uso didáctico de los audiovisuales en las clases de Historia teniendo presente los postulados que mencionamos en párrafos anteriores. Se trata de tres actividades llevadas adelante en el 2019 con un grupo de estudiantes de cuarto año de bachillerato diversificado del plan 2006, de Montevideo. En términos generales podemos decir que se utilizó el audiovisual al menos en tres sentidos: como recurso didáctico, como objeto estudio y medio de expresión. La primera de dichas actividades consistió en que los estudiantes salieran a la búsqueda de películas en base al tema de la Guerra Fría y realizaran vínculos con lo trabajado en clase desde el comienzo de la unidad. La segunda trató de relativizar la objetividad del género documental histórico, mediante aportes teóricos y reflexiones grupales. La tercera de las actividades consistió en que los estudiantes elaboraran sus propios cortometrajes luego de un intenso trabajo de búsqueda de información, documentos y entrevistas para su realización, dentro del tema la última dictadura uruguaya.

Actividad 1: el audiovisual como inspiración para el análisis histórico.

Los estudiantes, en equipos de 3 o 4 integrantes, debieron seleccionar una película en la que se viera reflejada la bipolaridad ideológica que se produjo durante la Guerra Fría (1945-1991). Seleccionaron un fragmento no mayor a cinco minutos, presentando una ficha con los datos básicos de la realización audiovisual, junto con un documento que fundamentara la elección de la película (ficción o documental) y del recorte realizado de la misma⁶. Debieron también analizar en no más de quinientas palabras el recorte realizado en función al contenido histórico trabajado.

Se habilitó en la plataforma Crea de Ceibal el acceso a la pizarra digital Padlet⁷. Allí los estudiantes subieron sus fragmentos junto al documento solicitado. Una vez compartido el material, debieron visualizar el fragmento de otro equipo, realizar una breve retroalimentación que tenga una valoración general de lo expuesto en el post, dejar planteada una pregunta que invitara a reflexionar y la sugerencia de un texto historiográfico sobre el aspecto puntual que aborda ese fragmento (por ejemplo, la guerra de Corea).

De esta actividad se evaluó: la pertinencia de la selección de la película en relación a la temática de la Guerra Fría, el nivel fáctico y de conceptos históricos, y el nivel de reflexión tanto en el análisis del fragmento audiovisual como en la retroalimentación que realizaron a sus compañeros.

Actividad 2: Educando la mirada del género documental

Se realizó una aproximación conceptual y crítica sobre el documental.

En base al texto *Dirección de documentales* a cargo de Rabiger, M. (2005) surgieron reflexiones que nos ayudaron a romper con una serie de mitos que se construyeron alrededor de este género. Uno de estos mitos es el considerar al documental como el resultado de una producción objetiva, que refleja con total veracidad la realidad. Sin embargo, reconocimos que a pesar de sus intentos de acercarse a la verdad en la mayoría de los casos, desde el momento en que colocamos la cámara en un lugar determinado y elegimos un tema de la realidad para trabajar, hay actos subjetivos que determinan qué y cómo se narra. Sobre esta cuestión resultan pertinentes las siguientes reflexiones:

“

una obra de arte es un rincón de la realidad visto a través de un temperamento. Si le aplicamos esta máxima, el documental es un rincón de la realidad visto a través de un temperamento humano. Películas memorables de todos los géneros presentan a los personajes y sus avatares a través del objeto de una persona identificable, de su autor (...) lo hacen con su propio estilo
(Émile Zola en: Rabiger, M, 2005: 11).

”

Otro de los asertos que dejamos al descubierto fue el de considerar que los documentales tienen que ser sobrios, y en muchos casos, aburridos. En este sentido, tuvimos presente que los documentales, al igual que otros géneros, requieren de personajes, de nudos, tensiones y/o problemas, puntos de vista, para que generen una narrativa atractiva sobre la temática abordada. Todos los elementos mencionados son necesarios para toda historia, que están arraigados culturalmente desde tiempos ancestrales en la humanidad, encontrando los primeros rasgos en la prehistoria, puntualmente en las pinturas rupestres en las cavernas como las de Borneo y Griffith con más 40 mil años de antigüedad.

Valoramos los documentales como expresiones artísticas, como arte, y en muchos casos, como críticas sociales (mostrando una realidad que busca provocar un cambio), características que muchas veces son asignadas como exclusivas del género ficción.

Los alumnos realizaron una entrega formal donde debieron reconocer las características generales y la estructura del documental: *Efectos de Transición, 1985*¹⁸.

Formularon preguntas para realizarle al director por las decisiones tomadas en dicho largometraje, que aborda las características de la *transición democrática* (1985-1990) desde el hecho puntual de la desocupación de los estudiantes del Instituto de Profesores Artigas en 1985.

El director e investigador del documental responde en un foro, que fue habilitado en la plataforma educativa, a las preguntas formuladas por los estudiantes, vinculadas tanto a la forma como al contenido del mismo.

Actividad 3: Producción audiovisual: cortometrajes documentales

La actividad se realizó en equipos de hasta cinco integrantes, quienes debieron crear su propio cortometraje en base a las fases de la realización audiovisual (preproducción, producción y postproducción). Tuvieron que elegir un aspecto específico del proceso de la última dictadura cívico-militar uruguaya (1973-1985).

Entre los estudiantes acordaron la división de roles: director general, montajista/editor, guionista, director de arte/escenografía, camarógrafo/fotógrafo y sonidista¹⁹. A pesar de esta división, en la que cada estudiante era referente de un área, todos fueron responsables de cada decisión tomada, por lo cual debieron apoyarse los unos a los otros.

Se expusieron los cortometrajes de dos maneras: se subieron a un espacio colaborativo en la plataforma donde todos podían acceder a los trabajos de los compañeros. Luego se realizó una presentación en un anfiteatro, proyectándose los mejores 5 cortos, de acuerdo a la votación de los compañeros y docentes. Docentes y estudiantes realizaron una valoración de los audiovisuales. El docente generó una retroalimentación para cada equipo que destaca fortalezas y aspectos a mejorar; mientras que los estudiantes evaluaron dos de los cortometrajes. Se tomó la precaución de que ningún equipo se quedara sin una devolución del docente y de sus pares, utilizándose como herramienta de evaluación en este último caso la co-evaluación.

A continuación se ilustra la rúbrica que se utilizó. Se la tuvo presente como un elemento orientador pero no condicionante de la evaluación y la coevaluación.



Criterios	Excelente	Bueno	Aceptable	Insuficiente
Creatividad	El producto demuestra gran originalidad de acuerdo al eje estilístico asignado. Las ideas son creativas e ingeniosas.	El producto demuestra cierta originalidad de acuerdo al eje estilístico. El trabajo contiene el uso de nuevas ideas y de perspicacia.	El producto tiene una creatividad elemental. Faltó definir más el eje estilístico.	No cumplen con el eje estilístico que se les asignó o lo hacen con desaciertos.
Contenido	Cubren los temas a profundidad con detalles y ejemplos. El conocimiento del tema es excelente.	Incluyen conocimiento básico sobre el tema. El contenido parece ser bueno.	Incluyen información esencial sobre el tema, pero tiene 1 o 2 errores en los datos.	El contenido es mínimo y tiene varios errores en la información que exponen.
Aspectos técnicos	Se observa una excelente técnica en: los recortes, el sonido, las transiciones, las capas, las imágenes, los créditos, las placas, los ángulos, planos, enfoques, entre otros. Aprovechando todo el potencial del software.	Resuelven más que satisfactoriamente los aspectos técnicos pero no operaron con todo el potencial del software.	Hay un uso técnico correcto en general, se observaron errores elementales. Faltó mayor operación con el potencial del programa.	Hubo errores técnicos notorios o no hubo técnica. El trabajo en general es desprolijo.
Trabajo en equipo	Todos los integrantes del equipo han aportado al trabajo logrando una muy buena organización. El intercambio fue cordial y respetuoso entre los miembros.	La mayor parte del equipo colaboró. El intercambio fue cordial y respetuoso entre los miembros. Se observa una buena organización.	No todos los integrantes aportan al trabajo. Hubo algún inconveniente puntual, sin embargo lograron superar el obstáculo y organizarse.	Los integrantes no se pusieron de acuerdo para llevar adelante el trabajo. Hubo desorganización y falta de cordialidad entre los miembros del equipo.
Proyecto	Realizan un proyecto claro y viable, definen qué se va a decir y hacer. Mencionando la organización de los materiales, los roles, el tiempo, entre otras ideas que demuestran una excelente proyección. Está escrito de forma adecuado.	El proyecto está bastante completo y es coherente. Está claro lo que cada integrante va a decir o hacer. No se observan errores en la redacción o resultan ser insignificantes.	El proyecto es elemental. Se explica lo que se hará y cómo se organizarán con los recursos, pero con poca profundidad o de forma incompleta. Tienen algunas observaciones en la redacción.	El proyecto tiene fallas mayores. No está siempre claro lo que los integrantes van a decir o hacer. El guión muestra un intento de planeamiento, pero aparece incompleto, o no se hace.
CALIFICACIÓN Y COMENTARIO				

Fuente: adaptación propia de Rubistar.

Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo hemos podido visualizar cómo ha cambiado no sólo “el modo de ver y analizar el mundo, sino de estudiarlo, de transmitirlo, de aprender sobre él y de interactuar con la realidad y con los demás” (Pérez Tornero, J. 2015, p. 6).

El pensar en los nuevos lenguajes, nos invita a reflexionar como docentes sobre qué estrategias utilizar para conjugar en las clases de historia el abordaje de una temática específica con la promoción de las competencias comunicativas, cognitivas y emocionales; para enfrentar los desafíos que conlleva la sociedad actual.

En el marco de los contextos hipermedia en los que estamos insertos, la imagen y el audiovisual tienen un lugar de hegemonía entre los adolescentes, por lo tanto constituyen una necesidad y una oportunidad para los educadores de realizar cada vez más un mejor aprovechamiento de los mismos en el aula.

Hemos relatado brevemente una experiencia didáctica que puso a los estudiantes en el centro de la cuestión pedagógica, en la que obtuvieron información del recurso audiovisual como fuente, dialogaron para colectivizar lo aprendido, indagaron, interpretaron, construyeron significados, arribaron a conclusiones, desarrollaron saberes y los comunicaron utilizando el mismo recurso. Consideramos

que este tipo de actividad “empodera²⁰” al estudiante, haciéndolo responsable y creyéndolo capaz de desarrollar determinados conocimientos históricos. Al empoderar al alumno le damos voz y promovemos en él o ella el valor del contenido y las actividades de clase, estos adquieren un nuevo sentido. Asimismo, desarrollamos la autoconfianza en sus competencias y contribuimos a que sea consciente de los alcances de su aprendizaje, fortaleciendo, de esa manera, la motivación respecto a la Historia.

Más allá de la experiencia práctica que cada docente lleve adelante, uno de los grandes desafíos del siglo XXI pasa por el pensar la enseñanza de la historia atendiendo a los requerimientos de una nueva alfabetización, que habilite el desarrollo de competencias comunicativas diversas para desenvolverse dentro de esta sociedad en la que la información y los medios cumplen un rol preponderante. En definitiva se trata de educar sujetos que tengan la consciencia sobre sus posibilidades de ejercer el derecho a expresarse.

Cerramos este artículo con las palabras de Babin y Kaouloumdjian (1986) que a pesar del tiempo aún siguen vigentes: “Los jóvenes comprenden de otra manera. ¿Es porque en nuestro mundo se habla de otra manera? (p. 31).

Notas

¹ *La escritura estaba reservada al reducido grupo de alfabetizados de ese entonces, entre los que se encontraban los escribas, los filósofos, políticos, los religiosos, los académicos, entre otros.*

² *En Oriente (China y Japón) se utilizaba la impresión en bloque de madera desde el siglo VIII, adecuada para la impresión de ideogramas.*

³ *Cabe aclarar que el teléfono creado por Bell presentaba algunas fallas y Thomas Alva Edison le adaptó un micrófono para corregirlas. En 1878 Coy establecía la primera central telefónica.*

⁴ *De acuerdo a Burke, P. y Briggs, A. (2002) la invención del aparato que hoy conocemos como la radio fue el producto de una investigación que ocupó gran parte del siglo XIX (desde 1831 aproximadamente) y del trabajo de científicos tales como: James Clerk Maxwell, Hertz, Oliver Lodge, Poppof, Edouard Branly, Augusto Righi, entre otros.*

⁵ *Gilli, G en Barbero, M. J. (1998) explica que el melodrama con la invención de la televisión es un aspecto importante de la identidad latinoamericana, en tanto las gentes se reconocen en este género. El melodrama es parte constructor de nuestro imaginario colectivo, por lo cual sirve como mediación entre la historia y la proyección futura. También ha sido una mediación entre relatos literarios, leyendas, y los espectadores. Otro aspecto que se destaca es la identificación del espectador con los personajes y los acontecimientos que están compuestos de características “típicas” de las personas. A través del melodrama se puede vislumbrar el mestizaje y la confluencia cultural de nuestra sociedad.*

Podemos agregar que se presenta como mediación entre el tiempo cotidiano y el tiempo del relato.

De alguna manera muestra lo que somos y lo que queremos ser, por lo tanto aparece como una de nuestras expresiones culturales.

⁶ *Monsivais, C. (1999) reconoce a los medios como el cine, la radio y la televisión, como generadores de cambios, que alteraron lo existente y han producido y producen nuevos contenidos y formas culturales. Éstos son un factor de ruptura con determinadas linealidades o continuidades que posee una sociedad. Esta linealidad cultural está arraigada en las tradiciones, las que pueden ser alteradas por factores capaces de movilizar sus estructuras como también lo fueron las migraciones y revoluciones.*

El autor explicita los cambios producidos por medios masivos de comunicación como el teatro, la radio y la televisión, a los cuales les responsabiliza de la migración cultural (entendiéndose como los flujos e influencias culturales). Estos medios gestan modelos de comportamiento y crean imágenes sobre la sociedad. Se entrometen en las culturas que antes de su llegada estaban aisladas, influyen en los principios moralizantes, los modifican y muchas veces los banalizan. Crea nuevas maneras de entretenimiento lo cual hace cambiar el sentido del tiempo libre.

Globalizaron en muchos casos, instaurando la percepción de que la sociedad a la que se pertenece es parte de lo internacional.

Se incrementan en estos medios, precisamente en la radio y la televisión “el culto por el consumo”. Influyen en la vida cotidiana y en los gustos, a través de la producción de nuevas formas culturales o por el “viaje” de las costumbres.

Alteraron la homogeneidad en varios sentidos de la sociedad. Influyen también sobre la construcción de lo femenino y lo masculino.

⁷ Cuando llegó la computadora de escritorio a finales de la década de los 70' y comienzos de los 80' al hogar no solo cambia la organización de la rutina, sino que también genera cambios a nivel de la disposición de los espacios. Es frecuente que ante la llegada del artefacto, se acondicione un espacio "especial" para disponer de su uso sin interferencias y para no correr el riesgo que se dañe. En este último aspecto se puede evidenciar la forma en que se enaltece esta tecnología por encima de otros bienes de consumo.

Así como hay visiones salvacionistas de la computadora, que la muestran como la esperanza para el ascenso social, que lo ven como un vehículo para lograr una mejor educación, existe una parte de la población de estas clases populares que teme que desplace al hombre en determinadas tareas laborales, lo cual los convertirían en "prescindibles" y personas "innecesarias".

Winocur, Rosalía (2006) llega a la conclusión que las clases populares urbanas, desde el estudio de caso, ven a la computadora en términos de acceso y de exclusión.

Junto con la computadora llegó un escritorio y se dispuso un espacio para el mismo, en el living, el lugar de todo. Siempre había un vecino o amigo que se acercaba para resolver el típico deber escolar de buscar información.

¹⁸ Castells, M (2008) explica que la "batalla de la opinión" debe producirse dentro del ámbito de la comunicación, ya que los medios significan instrumentos para ejercer poder.

Utiliza el concepto autocomunicación como el espacio dentro de los medios donde la masa logra participar e intervenir desde movimientos sociales de contra-poder y/o para fomentar perspectivas políticas alternativas a las hegemónicas. Es esto posible gracias a la web 2.0 y al sistema de redes sociales que da la apertura a que los ciudadanos puedan expresarse.

⁹ Scolari, Carlos (2018) explica en una conferencia organizada por la Escuela de Posgrados en Comunicación de la Universidad Austral, que hay un problema semántico con el término proconsumidor, ya que el mismo proviene del ámbito comercial-empresarial y que se espera en futuras discusiones terminológicas que surja un neologismo que pueda representar mejor el nuevo rol de los usuarios.

¹⁰ Basado en el planteo Trejo Delarbre, R (2001) sobre narrativa interactiva o narrativa no lineal que emiten los medios digitales, en varias oportunidades desde la red social Instagram en el VIVO, algunos programas de televisión seducen a las generaciones más jóvenes para que puedan participar de la narración, es decir en el tema o aspecto del tema tratado. El conductor, o quien maneja el Instagram del programa, les consulta a los usuarios cosas como: qué quieren que le preguntemos al entrevistado.

Los usuarios ante la invitación sugieren, y la producción selecciona alguna de estas preguntas; se ve en vivo cómo se lleva a cabo esa alteración, que a veces se hace más notoria que otra.

Jugando con la XBOX un adolescente puede participar en la construcción de la historia base que se viene narrando en el juego en tanto permanentemente tiene que tomar decisiones para alcanzar determinados objetivos, a veces los personajes que acompañan en la misión resultan ser controlados por jóvenes o no tan jóvenes, con las cuales definen estrategias por un chat que el propio juego brinda.

En ambos casos el público es proactivo, personaliza e interfiere en la historia o en el tema.

¹¹ Gubern. R (1996) realiza una discriminación de los distintos tipos de imágenes que aparecen en esta iconosfera, utilizando las categorías de: imagen escena e imagen laberinto. La imagen escena es la "representación fiel" de la realidad, o su intento de representar. En cambio, la imagen laberinto refiere a aquellas imágenes que significan algo que no muestran, lo hacen de manera implícita o indirecta. Clasificación que también podríamos extrapolar a los audiovisuales.

¹² Según la RAE (2020) decodificar es: "Aplicar inversamente las reglas de su código a un mensaje codificado para obtener la forma primitiva de este".

¹³ Para una clasificación exhaustiva y títulos de producciones fílmicas sugerimos consultar Caparrós, J. (2017) El pasado como presente. 50 películas de género histórico. Si bien el mismo autor aclara la complejidad de la clasificación de las películas y que quizás algunas producciones puedan asociarse a más de una categoría, él divide los audiovisuales en dos grandes grupos: los que pertenecen a la ficción y los que no. Dentro de los que pertenecen a la ficción se encuentran: las películas que, a su vez, las subdivide en reconstrucción histórica, películas históricas y reconstituciones históricas. Entre los que no pertenecen a la ficción se encuentran los documentales y los noticieros. A su vez, estos son subdivididos en nuevas clasificaciones.

¹⁴ Nos parece importante esbozar la diferencia entre reconstrucción histórica, película histórica y reconstitución histórica. De acuerdo a Caparrós, J (2017), las reconstrucciones históricas son películas que

“sin una voluntad directa de hacer historia poseen un contenido social y, con el tiempo, pueden dar testimonios importantes de la historia” (2017, p. 19). Por otra parte, las películas históricas, son aquellas que se concentran en un momento de la historia o en una figura, se enfocan en la leyenda más que en un punto de vista histórico riguroso. Las reconstituciones históricas persiguen un marcado interés de dar testimonio de la historia, ya sea de un hecho o evento histórico. Según Marc Ferro estas últimas son obras que reflejan una investigación histórica y tienen un perfil didáctico.

¹⁶ Se les recomendó realizar el recorte con el programa online gratuito Video Cutter.

¹⁷ Pizarra digital, permite el trabajo colaborativo y el intercambio dialógico en multiformatos. Online y gratuito. Accede a Padlet: <https://es.padlet.com/>

¹⁸ Disponible en: *Efectos de Transición*, 1985. (Brian Lanfranco, marzo 2020). Resumen del documental, ver en: nota *La diaria* (agosto, 2020)

¹⁹ Se les proporcionó a los estudiantes el siguiente sitio web donde se definen roles y se describen las funciones elementales de cada uno:

²⁰ Sullivan define el “empoderamiento” en educación como una filosofía en la que cada estudiante es apoyado por la comunidad dentro del aula para hacerse responsable de su proceso de aprendizaje. (Sullivan, A. 2002).



Bibliografía

- Arias, L. y López, M (2013). *Los medios audiovisuales para la enseñanza de la historia en el mundo contemporáneo*. En: *Medios de comunicación y pensamiento crítico*. AUPDSC. N°13. Universidad de Alcalá. España.
- Babin, P. Kaolumdjian, F. (1986) *Los nuevos modos de comprender la generación de lo audiovisual y del ordenador*. España: Ediciones SM.
- Barbero, M (1998). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gilli. Barcelona.II.3: *Mapa Nocturno para explorar el nuevo campo*.
- Burke, P. Briggs, A. (2002) *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Editorial Taurus
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Cabero, A. Aevilla, J (2000) . *Cap 4. Aguaded J.: Pérez, Rodríguez. La educación en los medios de comunicación como contexto educativo en un mundo globalizado*.
- Caparrós, J. (2017) *El pasado como presente. 50 películas de género histórico*. Barcelona: Editorial Oberta UOC Publishing.
- Cassany D. Sanz, G y Luna, M. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Castells, M (2008). *Comunicación, poder y contrapoder en la sociedad red. Los medios y la política*. En *Telos* N° 74, enero-marzo. Madrid: Fundación Telefónica.
- Catelotti, K. y De Rosa, N. (2014). "Cine e historia en las aulas: una aproximación a la incorporación y significación del recurso en las escuelas de Concepción del Uruguay." *Entre Ríos: Universidad Autónoma*.
- Crespo Jusdado, A (2009). *El cine y la industria de Hollywood durante la Guerra Fría 1946-1969*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de filosofía y letras. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/2672/21927_crespo_jusdado_alejandro.pdf?sequence=1
- Dussel, I. (2015) *Imágenes y pedagogía. Nuestra Escuela*. Argentina. Ministerio de Educación, Presidencia de la nación.
- Echazarreta, C. (1996) "La educación audiovisual. Una didáctica interdisciplinar." *Revista "Propuestas"*.
- Ferrés Prats, J (2007) *La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores*. España: Investigaciones Research.
- Gubern, R (1996). *Del bisonte a la realidad virtual. La escena y el laberinto*. Barcelona: Anagrama, Colección Argumentos.
- Heras Monner Sans, A. (2009). "Pensando en lo audiovisual. Método, Técnica, Teoría." estable: <https://www.aacademica.org/ana.ines.heras/26> Buenos Aires: Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano. Biblioteca Nacional.
- Marfil- Carmona. R. (2008). "Estrategias para la educación audiovisual." *Cuadernos de Comunicación* 2008 n°2. España: Universidad de Granada.
- Monsiváis, C (1999). *Del rancho al Internet*. México: Colección Biblioteca ISSSTE.
- Pérez Tornero. J. Pi, M. (2015). "El uso del audiovisual en las aulas." *Revista "Perspectivas"*. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rabiger, M. (2005). *Dirección de documentales. 3ra edición*. Madrid: Instituto oficial de radio y televisión.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>>
- Sullivan, A. (2002). *The Nature of Student Empowerment*. Australia: Curtin University of Technology.
- Scolari, C (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa.
- Scolari, C (2018) *Conferencia a 10 años de Hipermediaciones. Organizado por la Escuela de Posgrados en Comunicación de la Universidad Austral*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=OwPnZ5RaVHQ>
- Trejo Delarbre, R (2001). "Vivir en la Sociedad de la Información Orden global y dimensiones locales en el universo digital." *Revista Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. N°1. Septiembre - Diciembre.

Las mujeres a la española en el cine franquista de los 50: el caso de **“Las chicas de la Cruz Roja”**

Spanish women in Francoist cinema in the 1950s: the case of “Las chicas de la Cruz Roja”

Escrito por **Abril Parodi Fernández**

Resumen

La experiencia del triunfo en derechos para las mujeres que había significado la Segunda República, cuya Constitución fue aprobada en 1931, vió un marcado retroceso en 1939 con el triunfo de Franco en la Guerra Civil Española. La República había posibilitado que la mujer accediera en igualdad de condiciones legales a la vida pública y a la educación, a su vez se promulgaron un conjunto de leyes que consagraban luchas femeninas gestadas durante décadas por un sector de la población, ejemplos de esto son la ley de divorcio, la despenalización del aborto y la prohibición de la prostitución. La victoria de Franco en la Guerra Civil se encargó de derogar todas estas leyes, que no se lograrían traer a debate social otra vez hasta la década de 1980. Las mujeres experimentaron un adoctrinamiento explícito por parte del franquismo que las recluía nuevamente al hogar, legitimándolas únicamente como esposas-madres. Para lograr esto el Estado puso todas sus herramientas en acción, la educación, el aparato legal, la prensa y también el cine, sobre todo en los 50 cuando la economía comenzó a repuntar y el consumo de masas se amplió levemente. El cine reflejó los distintos roles de género que debían aceptar las mujeres según su clase social, sin desatender los rasgos comunes de esposas-madres que les correspondieron por el simple hecho de ser mujeres, demostrando que la cultura y el tiempo de ocio pueden ser utilizadas al servicio del poder.

Palabras clave: Franquismo, Género, Clase social, Mujeres, Cine.

Resumen

The success of women's rights and the Second Republic, the Constitution of which was passed in 1931, was hindered in 1938 with the triumph of Franco in the Spanish Civil War. The Republic meant an access to public life and education in legal terms, at the same time that it passed a number of laws dating back to women's fights in previous decades. Some of these are the divorce laws, decriminalization of abortion and the prohibition of prostitution. The victory of Franco in the Civil War contributed to the derogation of these laws, which were not brought to public debate until 1980. Women experienced explicit indoctrination by the Francoist regime, which secluded them in the home and legitimised them as wives and mothers. To achieve this the State deployed its strategies, like education, the legal paraphernalia, the press and the cinema, especially in the period of economic growth and expansion of mass consumption in the 1950s. The cinema reflected the different gender roles which women were expected to accept according to social class. This meant that they could not do away with the common wife/mother role that were assumed due to their being women, thus showing that culture and leisure could be at the service of power.

Keywords: Francoism, gender, social class, women, cinema.

1. Introducción

En el presente trabajo pretendo analizar las cotidianidades durante el franquismo de las mujeres que no fueron ni triunfantes figuras de la feminidad, líderes de su imposición, ni perseguidas, torturadas, encarceladas y denigradas. Es decir, de las “mujeres a la española”, en palabras de Matilde Peinado (2012). En la construcción de estas mujeres por parte de instituciones del estado franquista podía observarse, no sólo un importante peso del ideal conservador que retraía a la mujer a la vida privada en función de las necesidades de sus hombres cercanos y al servicio de la patria, sino también un claro mensaje clasista. Esto se hizo con énfasis en la educación, desde la iglesia, en publicidades, comerciales e incluso desde la legislación, pero también el ocio se vio invadido de estos mensajes. Tanto las revistas

como el cine, la literatura y el teatro reprodujeron y consolidaron los modelos de mujeres españolas según su clase social. Dentro del cine muchas de las estrellas del medio fascista siguieron el canon ideológico del franquismo, colocándose a su servicio y siendo consideradas como emblemas culturales. La censura de las comisiones censoras¹ jugó un papel crucial en el cine y en el adoctrinamiento de la sociedad, ya que todo lo que iba a exhibirse debía cumplir los términos de honor, patria y respeto a las autoridades franquistas. Así la censura y el control del franquismo invadió también el ocio de la población.

En los años cincuenta mejoró la situación económica del país y tímidamente la población comenzó a tener más acceso a medios de entretenimiento, que se consagran como una forma de control y legitimación de los roles tradicionales de todos los géneros y clases sociales. Es interesante cómo el franquismo utilizó estas categorías, el género y la clase social, como una herramienta central para consagrar su poder. Presentar un abordaje socio cultural del control y la represión franquista permite acercarse a este período de la historia de España desde un nueva perspectiva. Además trabajar estas ideas mediante el cine en un aula de clase posibilita la utilización de un recurso que es familiar para los y las estudiantes pero que, a su vez, tiene un doble sentido en su origen, por un lado es un producto comercial así que deben adaptarse a los requisitos necesarios para gustar al público, pero también crean normalidad, legitiman realidades. Permitirá observar estas intenciones y entender al cine como una herramienta de poder que refleja y crea su época.

II. Historias con perspectiva de género, concepto e importancia.

Parto de la base de que el género, en tanto herramienta analítica y categoría sociocultural, nos permite descubrir áreas ocultas como las relaciones entre seres y grupos humanos que fueron omitidas. Establecer que las relaciones entre los sexos no están determinadas por lo biológico, sino por lo social y, por tanto, son históricas y construidas permite repensarlas. Como señala Gisela Bock "Las relaciones de género son tan importantes como el resto de las relaciones humanas, están en el origen de todas ellas y las influyen, a su vez, a la inversa, todas las demás relaciones humanas contribuyen y actúan en las relaciones de género". (Bock; 1991; pág. 62) Es necesario problematizarlas en un determinado contexto histórico, social, económico y político, en condiciones materiales y reales de existencia, inmersas en la historia general, pero también en la personal.² Explicar cómo se construyen las identidades de género a través de una serie de actividades, organizaciones sociales y representaciones histórico-culturales específicas (Scott, 2008) da nuevas explicaciones a viejos problemas. El género pluraliza las categorías de femenino y masculino, con esto produce un conjunto de historias e identidades colectivas, con diferencias de clase, raza, edad, etnia y sexualidad. Debido a lo anterior, es necesario confrontar y complementar esta categoría con otras importantes del análisis social, la categoría clase me resulta fundamental en ese sentido. Existe el problema de que a las mujeres no se nos puede considerar como una clase sojuzgada, dado que estamos presentes en todas las clases sociales.

Este concepto no funciona igual para los hombres que para las mujeres, para nosotras la relación con el capital y el empleo depende muchas veces de la relación que tengamos con los hombres. Además, como explica Bock (1991) la experiencia de clase que vivimos las mujeres dentro del hogar para los otros miembros de la familia es distinta y se fundamenta en las desigualdades de género, en la asimetría de poder.

Actualmente los estudios de la interseccionalidad³ señalan que es necesario encontrar formas explicativas que puedan combinar varias categorías, además de clase, sexualidad y género, para el estudio de las identidades, sus diversas desigualdades y las discriminaciones sociales. En resumen, las mujeres además de definirnos desde el punto de vista cultural en la categoría género, también debemos hacerlo en tanto burguesas, obreras, trabajadoras domésticas, madres, pobres, inmigradas, indígenas, etcétera y cada combinación arrojará una relación de poder distinta.

III. Clasicismo y género al servicio del franquismo.

III a. Antecedentes:

Danièle Bussy Genevois afirma que "En España, la corriente de pensamiento democrático siempre había incluido un cierto número de reivindicaciones a favor de las mujeres. Así, era unánime la denuncia de la situación conyugal y sexual" (Danièle Bussy Genevois, 2000; pág. 228). De hecho, mirando incluso en años anteriores a la República, durante la dictadura de Primo de Rivera, tras la aprobación del decreto del 12 de abril de 1924, se habilita el derecho al voto, en los comicios municipales, de aquellas mujeres solteras y viudas que fueran mayores de edad (Gómez Blesa, 2009; pág 220). Según explica Marina Estarlich Martorell (2018), excluir a las casadas buscaba no crear discordia en el seno de la familia. Incluso dentro de la misma izquierda era variada, en ocasiones enfrentada, la postura frente a los

derechos de las mujeres. Bussy Genevois (2009) afirma que en el seno del movimiento obrero, el Partido Socialista daba prioridad a la abolición de la prostitución, pero si cambiamos el foco dentro de la izquierda, los anarquistas⁴ luchaban por el reconocimiento del amor libre y el desarrollo de métodos anticonceptivos.

En paralelo a estas posturas, las mujeres comenzaron a reunirse en la segunda década del siglo. Diferentes grupos feministas se agruparon en pos de conseguir avances en la ampliación del voto, la abolición de la prostitución, el desarrollo de la cultura y la refundición de los códigos (Gómez Blesa, 2009). Por el contrario, el movimiento obrero, con gran peso del ideario comunista y anarquista, se muestra reservado en lo referido al voto, ya que lo entiende como una herramienta burguesa.⁵ Si las mujeres españolas votaban, representaban más de la mitad del cuerpo electoral. Esto era un claro riesgo al que la izquierda tampoco se confiaba. Según afirma Gómez Blesa (2009) para los radicales las mujeres estaban sometidas al cura, y lo mismo pensaban muchos socialistas. A su vez, buena cantidad de republicanos mantienen actitudes misóginas, argumentando sobre la "naturaleza de la mujer" y su condición de histórica o asegurando que una mujer sólo puede votar racionalmente después de la menopausia, pues el ciclo menstrual la perturba y sería de sumo peligro que ejerciera ese derecho en días de menstruación. Salvando estas disputas cruciales una vez instaurada la Segunda República, el 14 de abril de 1931, se pusieron en marcha una serie de legislaciones con mira a erradicar las diferencias de género. Estos decretos contemplaron desde el sufragio femenino hasta el divorcio, entre muchas otras jurisprudencias.

Se decretó el fin de la discriminación de la mujer en puestos oficiales, se confirieron los mismos derechos electorales a mujeres y hombres.⁶ También se plantearon cambios en la constitución de la familia, se aprobó por primera vez el divorcio por mutuo acuerdo, se reconoció a todos los hijos y las hijas como naturales, aunque se tengan fuera del matrimonio. También se estableció que la mujer era poseedora de la patria potestad con los mismos derechos y autoridad que el padre. En el mundo laboral el gobierno pretendió cubrir muchas de las necesidades asistenciales de las personas trabajadoras y, en el caso de la mujer, por primera vez en la historia de España existió una protección a la maternidad. En el código penal se suprimió como delito el adulterio y el amancebamiento, la prostitución fue abolida por decreto en 1936, aunque no se llegaron a cerrar los prostíbulos. En el año 1936 el Gobierno de la Generalitat de Cataluña despenalizó y legalizó el aborto, además se permitió la dispensación de anticonceptivos, herramientas utilizadas más que nada en los espacios industrializados donde se concentraba la presencia de mujeres relacionadas al mundo laboral y no sólo al familiar. En lo que comprende a la educación se organizó una educación libre y laica, en igualdad tanto entre clases como entre sexos. La laicidad operaba mediante la prohibición de la enseñanza brindada por las congregaciones religiosas, que hasta entonces monopolizaban la educación y, con su dogma conservador, habían incentivado las diferencias entre los sexos mediante asignaturas domésticas solo para mujeres, que ahora, con las nuevas leyes, iban a desaparecer. De todos modos muchos de estos derechos sólo se consagran en las leyes, ya que la moral cristiana siguió pesando demasiado. Su participación en el gobierno era escasa por un fuerte ideario retrógrado en los y las votantes, además las mujeres continuaron trabajando más horas por menos dinero y pocos patronos cumplieron la reglamentación del gobierno, ni en el campo ni en la ciudad.

Por lo tanto podemos decir que el cambio social de las mujeres en el período republicano fue relativo. De hecho María G. Núñez Pérez (1989) afirma que si bien se avanzó legislativamente esto no vino acompañado de un incremento en la incorporación a la producción extradoméstica, salvo, y aquí se ve el segundo punto de quiebre, durante la Guerra Civil. Este enfrentamiento estalló al rebelarse abiertamente las fuerzas conservadoras del país contra el gobierno de izquierda elegido, el general Franco se puso a la cabeza del ejército, de tal modo que el gobierno se vio obligado a defenderse sin contar con un ejército tradicional. El ataque al sistema democrático sirvió de impulso a la formación de un ejército popular amplio. La movilización espontánea de las mujeres en tiempos de guerra tiene una larga tradición y esta no fue la excepción. Si bien la República había, desde su legislación, ampliado el marco de acción de las mujeres al igual que en gran parte de Europa la mayoría de ellas se dedicaba a su maternidad en el seno de la vida familiar y esto fue explotado por ambos bandos en el contexto de Guerra Civil. Así es que Dolores Ibárruri, dirigente del Partido Comunista Español, afirmaba que "Es mejor ser la viuda de un héroe que la mujer de un cobarde" (Ackelsberg; 2017; pág.192). Las mujeres animaban a sus hijos a alistarse voluntariamente en el ejército popular, desde su rol tradicional. Pero también muchas mujeres se adhirieron a las milicias en la primera fase de la Guerra Civil. Dejando su vida y su salud al servicio de la defensa de la República. Muchas se sumaron con sus maridos, otras tantas solas pero, a diferencia de los hombres, las mujeres no fueron animadas durante todo el enfrentamiento a alistarse.

Si bien en verano de 1936 la figura heroica de la miliciana se convirtió rápidamente en el símbolo de la movilización del pueblo contra el fascismo, a meses de comenzada la Guerra el jefe del Gobierno Largo Caballero dio orden de que las mujeres abandonaran el frente. Ninguna organización femenina protestó contra esta decisión, por el contrario, incluso una organización ¿como la anarquista Mujeres Libres animó a las mujeres a dedicarse con cuidado maternal a los fatigados combatientes. La tarea de la mujer no era la de luchar, sino la de apoyar con su "luminosa alma femenina" la moral de combate de las tropas,

volvía a ser madre, esposa, hija y hermana. Entonces cada vez se alejó más a las mujeres del frente de batalla mientras la opinión pública denigraba a las milicianas y remarcaba que el deber de la mujer con la República la exhortaba de tomar las armas. (Ackelsberg; 2017)

Las mujeres contrarias a la República encontraron en la Sección Femenina de la Falange, fundada en 1934, el principal espacio de apoyo al ejército. Fueron destinadas a desempeñar funciones tales como organizar y conformar la sección de enfermeras, establecer asociaciones de beneficencia y atención a los huérfanos, encargarse de la vestimenta, desde su confección hasta su aseo. Su organización constaba de cinco departamentos, al frente de cada uno de ellos se encontraba una delegada nacional nombrada por Pilar Primo de Rivera.⁷ Estos departamentos o delegaciones eran el de Prensa y Propaganda, Administración, Enfermeras y Aguinaldo de soldados, Auxilio de Invierno y Flechas. Durante la Guerra Civil Española funcionaron allí 76 lavaderos en los que trabajaron unas 1.140 mujeres. También fueron movilizadas unas 20.000 mujeres para el trabajo en los talleres que abastecen de ropa a los combatientes del ejército nacional. Por último, las secciones de enfermeras se multiplicaron, la Sección Femenina organizó cursos de urgencia para instruir a las nuevas enfermeras llegando a movilizar a unas 8.000. El decreto de Unificación, promulgado el 20 de abril de 1937 por Franco, fusionó bajo su mando a la Falange Española y la Comunión Tradicionalista, creando un partido único llamado Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista. Tras su firma se distribuyen las funciones femeninas entre la Sección Femenina, que se encargaba de la movilización y formación de todas las mujeres, la Delegación de Frentes y Hospitales y el Auxilio Social, cuyo fin era la promoción de la función benéfica. También se estableció dentro de las competencias de la mujer el Servicio Social de la Mujer, que prestaba servicio fundamentalmente en instituciones militares, en Auxilio Social, Frentes y Hospitales, y la Organización Juvenil de la Falange que dependía exclusivamente de la Sección Femenina.

Alejadas de los frentes de batalla, las mujeres españolas estuvieron presentes en numerosas ramas industriales durante la guerra. Trabajaron en la producción de zapatos, medicamentos, aparatos eléctricos, comestibles y municiones. Condujeron autobuses, camiones y otros medios de transporte. Igual que en otros países, esta actividad de las mujeres exigida por la guerra fue temporal y achacada a la situación excepcional. (Ackelsberg, 2017)

III b. Panorama general de la situación de la mujer durante la dictadura de Francisco Franco.

Danièle Bussy Genevois afirma que:

“

(...) desde el punto de vista de la historia de las mujeres, el comienzo del franquismo debe situarse mucho antes del golpe de Estado del 18 de julio de 1936. El año 1934 está marcado por un doble proceso: por encima del temor y el odio que engendró la Revolución de Octubre, están la creación de la Falange Femenina —en diciembre— y el regreso al orden moral bajo el impulso de los más altos prelados de la Iglesia. Por otro lado, aunque menos espectacular que lo anterior, la recuperación por la Iglesia de ciertas publicaciones y espectáculos es también una señal: la lucha contra el deporte, el "nudismo" en las playas y la "trivialidad" de las mujeres no empieza en 1939, sino en 1934.

(Danièle Bussy Genevois, 2000, pág. 241)

”

Es en 1934 que se comienza a retroceder en materia de derechos para las mujeres. De hecho, a los acontecimientos nombrados por Bussy, podríamos sumar que a partir de septiembre de 1936, un decreto "moraliza las costumbres" mediante la supresión de la escolaridad mixta, la iglesia volverá a tomar la enseñanza en sus manos. En marzo de 1938, se "libera a la mujer casada del taller y del trabajo", el mismo año se deroga la ley sobre el matrimonio civil y la ley del divorcio.

Luego del triunfo definitivo de Franco la historia de la represión sobre las mujeres disidentes se diferencia sólo parcialmente de la historia de los hombres. Sus posibilidades fueron el exilio, las ejecuciones, la prisión, la delación y las interdicciones profesionales. Pero las mujeres supieron de violaciones, conocieron el aceite de ricino, el corte de cabello, la reeducación de sus hijos e hijas y las prisiones religiosas. Y además, las mujeres debieron padecer el sufrimiento que les es propio: ser culpable de ser mujer, viuda o madre del "vencido" (Danièle Bussy Genevois, 2000). En su estudio Nash (2015) demuestra que se transformaron en un nuevo símbolo, el de la derrota de la República, humillarlas era humillar a la fracasada Segunda República Española. Las que no fueron perseguidas ni acusadas por el franquismo también vieron su vida modificada. La consagración de Franco en el poder trajo consigo el

conservadurismo político y una moral centrada en el catolicismo; todo ello obligó a las mujeres a regresar al hogar. Triunfa una idea que conscientemente priva a la mujer de cualquier tipo de libertad⁸ ya sea laboral, social, política o religiosa, y que impide su participación activa en la construcción de la sociedad, la relega al hogar, a su rol familiar y a la tutela continua.

Las madres y amas de casa se convirtieron en el emblema y el ideal de mujer, educando a sus hijos en una educación patriótica y religiosa. De hecho, como explica Nash (2015), la ideología franquista relegó a las mujeres a su rol exclusivamente de madre, cuya descendencia pondría fin a la baja natalidad, evitando la decadencia de la nueva España. Muchas políticas de maternidad se inspiran en Severino Aznar, un demógrafo, admirador del fascismo italiano.⁹

La promoción de la familia y de un pronatalismo vigoroso eran los pilares en que reposaban la economía nacional y la solvencia política de la naciente España franquista. Dada la idea generalizada de que precisamente las aspiraciones de la mujer al progreso social y a la independencia económica la había alejado de su mandato natural de la reproducción, condenando a España a un descenso de la población y a la corrosión moral, muchos eran partidarios de restringir el acceso de la mujer al empleo fuera del hogar. Sin embargo y más allá del machismo, la preocupación básica de hombres y mujeres era la de sobrevivir en una España enfrascada en la miseria, en una situación de pobreza innegable en el periodo posterior a la guerra civil y de aislamiento internacional. El largo régimen del general Franco no fue homogéneo; ni tampoco la vida de las mujeres en él y las diferentes exigencias económicas la llevarán a transitar diversos escenarios, pero muchas de ellas serán siempre fieles a una moral cristiana que las recluye o coloca como simple ayuda económica a su hogar en tiempos de necesidad.

III c. Clase social, educación escolar y vida laboral femenina.

Como se explicó el franquismo volvió a separar la educación por géneros y profundizó las diferencias de poder. A su vez, la autarquía económica y el mismo género establecían visibles diferencias entre las familias según sus clases sociales. Es así que en las familias burguesas, las niñas asistían a colegios religiosos y se les educaba en la idea de encontrar un buen novio, para desarrollar a la perfección sus funciones de esposa y madre. Mientras que, en las familias de clase media, algunas jóvenes tenían la oportunidad de unirse al mercado laboral durante el tiempo que permanecieran solteras, luego de casadas estaban obligadas a abandonar su trabajo. Finalmente, en las familias de clases populares la educación femenina quedaba reducida a los conocimientos elementales para pasar después a situarse en talleres o fábricas donde podían perdurar incluso después de ser madres.

Como se explicó el franquismo volvió a separar la educación por géneros y profundizó las diferencias de poder. A su vez, la autarquía económica y el mismo género establecían visibles diferencias entre las familias según sus clases sociales. Es así que en las familias burguesas, las niñas asistían a colegios religiosos y se les educaba en la idea de encontrar un buen novio, para desarrollar a la perfección sus funciones de esposa y madre. Mientras que, en las familias de clase media, algunas jóvenes tenían la oportunidad de unirse al mercado laboral durante el tiempo que permanecieran solteras, luego de casadas estaban obligadas a abandonar su trabajo. Finalmente, en las familias de clases populares la educación femenina quedaba reducida a los conocimientos elementales para pasar después a situarse en talleres o fábricas donde podían perdurar incluso después de ser madres.

Herrero Ramírez (2018) nos dice que en los años cuarenta los roles femeninos se proyectaban en una educación sexualmente discriminatoria y que una de las carreras universitarias que más sirvió al Franquismo para expandir sus ideales fue Magisterio. Las mujeres que la estudiaban se sometían al control absoluto, de manera que estaban obligadas a transmitir los valores patrióticos y cristianos, además del manejo del hogar, destacando siempre la idea del servicio al cónyuge siendo casi una sirvienta. Transmitían las enseñanzas recogidas en el Decálogo Ilustrado dirigido a las amas de casa por la Sección Femenina en 1953, que era impartido en Magisterio como una de las bases principales de conocimiento. Los destinos educativos y profesionales de las niñas pagas y de las gratuitas variaron, pero la educación de todas se enfoca en el rol familiar y social que debían desempeñar como mujeres, esposas y madres, aspecto que, para Peinado (2012), incidió son duda en el infradesarrollo cultural de la mujer española aun en la primera mitad del siglo XX.

Las que a pesar del empeño de las autoridades estudiaban una carrera terciaria pocas veces lo hacían con el afán de ejercerla, generalmente era en la búsqueda o espera de un marido o como un simple pasatiempo. Aquellas que pertenecían a clases más bajas en los mejores casos accedían a estudios limitados, aprendían, en escasas ocasiones, un oficio que les permitía, en tiempos de escasez y necesidad familiar, subsistir. Queda claro que las mujeres no accedían a la formación necesaria para poder competir en espacios laborales con los hombres, pero además el mundo laboral las excluía. En las hojas de empadronamiento femeninas decía de profesión S.L., que significaba "sus labores" o sea ama de casa, propio de su sexo, propio del ser mujer. Ahora bien, si ésta tenía cualquier profesión o estudios, cambiaba las famosas S.L por su titulación. Su existencia estaba limitada a cocinar, limpiar,

lavar y tener hijos, “carreras hogareñas”, sólo había escasas excepciones, y muchas veces sumamente cuestionadas. El Fuero del trabajo de 1938 fue una de las siete leyes fundamentales del franquismo, aprobado antes de que terminara la Guerra Civil, contando con una marcada ideología falangista. Con él, quedó estipulado el apartar a las mujeres casadas del mercado laboral, prohibía el trabajo nocturno de las mujeres, regulaba el trabajo a domicilio y liberaba a la mujer casada del taller y de la fábrica.

Cabe añadir que aquellas mujeres que trabajaban, estaban vetadas en determinados puestos de trabajo que eran considerados “de hombres” y era habitual que cobraran unos salarios más bajos a pesar de ejercer en algunas ocasiones la misma actividad laboral. Además se les exigía un permiso marital para poder trabajar fuera de casa. Por lo general, un mes antes de la boda, las jóvenes redactaban su despido voluntario, en caso de que no sucediera, eran despedidas recibiendo una “dote de bodas”. Además se prohibía el empleo de mujeres casadas en las empresas públicas. Las que no renunciaban se enfrentaban a la presión y coacción social luego de casarse, lo que muchas veces las llevaba a resignarse ya que sus sueldos y puestos descendían y socialmente eran muy juzgadas. Se consideraba el trabajo asalariado femenino como una actividad masculina, justificable sólo en caso de viudedad o soltería. Algunos de los trabajos más destacados eran costureras, lavanderas, comadronas, obreras de fábrica, la enseñanza sólo de primaria, agricultoras y cocineras.

Estas mujeres tuvieron que luchar y resistir más de una humillación por las diferencias que se les atribuían para lograr espacio en el mundo laboral. Muchas trabajaron sólo cuando su supervivencia se vio en riesgo. Fueron pocas las que, sin la necesidad económica como motor, trabajaron por motus proprio, la mayoría en actividades nucleadas por la Falange, Acción Católica, la caridad o el Estado dictatorial.¹⁰ También existían actividades no oficiales que eran desempeñadas por mujeres para poder mantener sus hogares. Las llamadas “amas de cría”, el oficio de tiradora de cartas, peluqueras que acudían a los domicilios por no tener medios suficientes para poder abrir sus negocios, vendedoras ambulantes y estraperlistas principalmente de pan y aceite eran empleos frecuentes. Por supuesto, entre estas actividades no oficiales no debemos olvidar la prostitución. De hecho, el franquismo eliminó la ley que ilegalizaba la prostitución, su autorización se dio hasta 1956, cuando, con el fin de establecer un cordón sanitario sobre la población para evitar ciertas enfermedades venéreas o la tuberculosis, nuevamente se prohibió. Comenzó a concebirse como un hecho que ponía en duda la moralidad impuesta en el franquismo, el sexo era una especie de vicio que generaba unas víctimas de las que había que librar a la sociedad y las trabajadoras sexuales unos seres viles capaces de corromper al buen español.

A su vez, no hay que perder de vista, que las mujeres representaban una oportunidad de mano de obra barata para los empresarios, esto permitió su contratación, incluso cuando significaba ir contra las normas legales y morales.¹¹ De todos modos las mujeres siguieron sin ocupar espacios en puestos de mando. Uno de los objetivos fundamentales del nacionalsindicalismo fue garantizar un sueldo familiar a los hombres como cabeza de familia. Para ello, los trabajadores hombres percibían salarios más altos, incluso cuando se trataba de oficios de una calificación inferior. Conforme avanzaban los años sesenta, van diluyéndose gradualmente las diferencias visibles, físicas, pero permanece el escenario de la diferencia a través de imágenes sociales, gestos, actitudes y vivencias más sutiles, pero igualmente dañinas. Durante el tardofranquismo el progresivo resurgimiento del feminismo impulsó la integración de los derechos políticos, laborales y sociales de las mujeres en la lucha antifranquista. (Nash; 2015)

IV. El cine franquista

IV a. Las costumbres y el cine

El cine influye notoriamente en la vida de la sociedad, como afirma Astudillo (2008) el cine crea.

“

La magia del cine ha creado otro método para capturar la realidad que organiza y otorga significados a los objetos y prácticas de la vida cotidiana (ayuda a establecer reglas o convenciones útiles para el desarrollo de nuestra vida social), que estimulan nuevas formas de pensar sobre los roles sociales, sexo, concepciones del honor, del patriotismo, a la vez que sirve para proclamar injusticias, la explotación, los problemas que afectan a un determinado lugar del mundo, riesgos laborales, etc.

(Astudillo; 2008; pág.131).

”

El cine, como muchos medios de comunicación y entretenimiento, construye, transforma y también refleja realidades. No es errado asumir que los líderes políticos conocen bien la forma en la que el cine actúa en la sociedad, y por ello buscan el mecanismo de hacerlo servir como medio propagandístico, para legitimar y convencer a los habitantes. La dictadura de Franco no escapa a esto y, sin lugar a dudas, como explica Vance Barrios (2017), supo servirse de ello. Sin embargo, Franco no fue el primero en utilizar la censura cinematográfica en el siglo XX. Mussolini en Italia y Hitler en Alemania vieron la importancia de este medio en la política para controlar, educar, desinformar e influir al pueblo. Tenían claro que era una herramienta sumamente poderosa para mostrar al pueblo lo que a ellos les interesaba y esconder ideologías contrarias a las suyas, controlar los medios podía significar, muchas veces, controlar la opinión pública. En definitiva, sabían que el cine podría aumentar sus posibilidades de perpetuarse en el poder, de mantener una opinión pública o crearla.

Sánchez (2015) afirma que la victoria franquista de 1939 supuso la represión y el exilio de profesionales del cine. Además Vance Barrios (2017) asegura que durante el franquismo el cine nacional e importado, aún sometido a una rígida y múltiple censura y obligado al doblaje de todas las cintas, fue el entretenimiento colectivo más popular. La autora afirma que según Blanca Calvo en el libro "El cine que nos dejó ver Franco", medios de entretenimiento como el cine y el teatro "eran lugares a donde las personas iban a alejarse de la realidad «opresiva, miserable y carente de muchas cosas. Entre ellas, la libertad». Eran lugares en donde soñaban e imaginaban, pero a la vez era un «espacio de ilusoria libertad», pues la censura lo controlaba todo, eliminando escenas y cambiando diálogos. Este es, en realidad, «el cine que nos dejó ver Franco»" (Vance; 2017; pág.8). Eran lugares de dispersión en donde creían tener un espacio liberador, pero a la vez era un espacio de, como afirma, ilusoria libertad, que no hacía más que operar en favor del franquismo.

IV b. Censura en el cine durante la dictadura de Franco.

La censura puede ser definida como la intervención de los poderes públicos para prohibir la difusión de cualquier libro, noticia, película o documento que se considere perjudicial para la estabilidad o la reputación del estado u otro organismo (Vance Barrios, 2017, pág. 5). La dictadura de Franco, desde su comienzo, puso en marcha una rigurosa censura por la que tuvo que pasar toda la producción audiovisual, la nacional y la extranjera. Los censores fueron, principalmente, el Estado y la Iglesia Católica, junto con las Juntas y las Comisiones de Censura. Podían cambiar, añadir o eliminar palabras, frases o diálogos enteros, incluso podían alterar o eliminar planos, secuencias o rollos de imagen. Esto provocó escenas sin sentido, rebajó la calidad, prohibió grandes clásicos y dejó desnutrido al cine español. El objetivo detrás de la censura era, como explica Vance Barrios (2017), eliminar todo el contenido que cuestionaba a la moral católica, al modus operandi del franquismo o a su legitimidad, a la vez que se encargaba de censurar todo lo que despertaba el descontento social, importaba ideas libertarias de revolución, o, en definitiva, invocaba conductas entendidas como inapropiadas y contraproducentes para la dictadura española. La idea de estos censores era velar para conseguir que el cine cumpla su función de educar para el régimen mientras recrea y entretiene al público.¹²

La difusión de buenas costumbres cristianas y la propagación de la tradición española era esencial y para esto el control se hacía sumamente necesario para difundir la cultura y moral del régimen franquista. La censura era parte, entonces, de un sistema represivo cuyos fines eran la aniquilación total de toda la obra cultural creada durante la Segunda República, y velar por una sociedad cuya esencia sea pura, a los ojos del nuevo Estado totalitario sin que nada lo corrompa. Era una herramienta más, de las tantas, para adoctrinar al buen español y, no en menor medida, a la buena española. La censura, y el consumo masivo de estos medios, no fue igual durante todo el régimen franquista. Se aplicó con el máximo rigor al principio de la dictadura, en la posguerra. Luego fue cediendo lentamente y, a partir de 1966, cuando Fraga, tras ser nombrado ministro de Información, inició la 'apertura' y promulgó una nueva Ley de Prensa, retrocedió ante la incontenible liberalización. (Neuschäfer; 1994; págs. 52-53)

IV c. El cine de los años 40

A partir del año 1935, antes de consagrado el inicio de la Guerra Civil, la censura cinematográfica fue en aumento, con la finalidad de construir subjetividad.¹³ Desde la década del 40 fijará sus objetivos en contenidos políticos y morales, no resulta difícil comprenderlo ya que estos eran los que podían representar un mayor peligro para el franquismo. En esta década el cine español muestra una clara intención de evadir la realidad nacional. Es por esto que se observan escenas en ambientes excesivamente lujosos, narraciones históricas y/o exóticas. Es la época de las biografías de personajes femeninos históricos como Agustina de Aragón o Juana la loca, el período de esplendor de la productora Cifesa.¹⁴ Uno de los temores de toda joven en esos años era la soltería. La censura prohíbe

la incitación, la sensualidad, la perversidad de la seducción. Es por eso que hay pocas muestras de intimidad entre las parejas. (Gil Gascón; 2011) Estas tímidas escenas suelen terminar en embarazos, seguidos del abandono por parte de la familia y del progenitor. Si se entiende al cine como un método de disciplinamiento, del modo expuesto anteriormente, esto no llama la atención ya que las buenas españolas no debían incurrir en la intimidad antes del matrimonio, se necesitaba instalar este temor en las jóvenes.

IV d. El cine de los años 50

Según Vance Barrios (2017) la peor etapa de la censura cinematográfica de Franco fue la de la década de los años cincuenta. Es en estos años que el cine comienza a tener pretensión de masividad. Buscando la cercanía de las y los personajes con su público se abandonan las millonarias y antiguas heroínas para dar paso a los ciudadanos corrientes con trabajos comunes.

De todas formas es necesario aclarar que el cine de esta década tampoco reflejan la verdadera situación del país que seguía sumido en miseria más allá del pequeño crecimiento que experimentaba. Como demuestra Sebastián Morillas (2017) se dió un aumento considerable en el sector industrial y en el de las subsistencias, por lo que la renta per cápita subió esos años, dando lugar a las clases medias, cuyo desarrollo caracterizará el nacimiento de la sociedad española de consumo. La nueva clase media intentó imitar en su forma de vida a la alta burguesía o a la aristocracia. De todos modos era evidente que no todo el mundo podía acceder a los productos anunciados, ya que los salarios no iniciaron su despegue hasta el final de la década de los sesenta. El exceso de optimismo y la falta de crítica son una constante en estas películas y las alejan de una realidad todavía muy complicada pero con leves aires de mejora. (Morillas, 2017)

Las películas de estos años denuncian una recurrente simpleza en sus planteamientos. Sus diálogos están lejos de querer cuestionar lo que sucede, son descriptivos, anecdóticos, cómicos y superficiales. Las tramas se centran en conflictos sentimentales. El lujo y el ensueño del amor reluciente e inmediato es sustituido por la importancia de la conformidad, la aceptación del rol de género y del lugar de la clase social a la que se pertenece se inmiscuye en cada escena. En estos años tienen su momento de gloria las historias cotidianas, que buscan ser más auténticas y creíbles. Dónde sus personajes, si bien llorarán las desgracias económicas que les atañen, aceptarán la situación, que encontrará su final feliz cuando son beneficiados por un acto de caridad proveniente de la clase alta. Además es recurrente en la cinematografía de estos años que se ponga de manifiesto que las parejas adecuadas pertenecen a las mismas clases sociales, el destino los une y el conformismo que deben tener les imposibilita cuestionarlo. No olvidemos, nuevamente, que el cine, especialmente en una sociedad con un régimen autoritario, es una forma de adoctrinar a la población.

Los personajes masculinos de estas películas muestran tener derechos sobre las mujeres de las que se enamoran. Controlan los lugares a los que van, quienes las acompañan y que hacen a cada instante, juzgando estas acciones cuando les parecen poco decorosas. Demuestran saber muy bien lo que necesitan estas mujeres, esto les da derecho a juzgarlas, dirigir las, vigilarlas y cortarlas, además el desenlace de las películas siempre les dará la razón. Los personajes femeninos se quejan tímidamente de su falta de intimidad provocada por la continua vigilancia de su pretendiente, sin nunca animarse a cuestionarla y justificándola siempre. Sin embargo, se sienten halagada por el interés que despiertan en los hombres. Según Gil Gascón (2011) estas historias muestran dos tipos de mujeres que adoptan posturas diferentes. Las activas, que deben luchar por convencer al hombre elegido, y las pasivas, escogidas por el protagonista, que se limitan a aceptar la situación. Las estrategias llevadas adelante por ambos grupos de mujeres son similares, sin grandes declaraciones de amor y con elecciones racionales. La censura, en algunos puntos, se atenúa y a su vez hay una incipiente apertura al cine extranjero, siempre controlado. Las demostraciones físico-afectivas comenzarán a aparecer tímidamente, de hecho en los comentarios de los lectores de guiones ya no se prohíben ni se advierte sobre los besos. El lenguaje y la industria cinematográfica exigían, en cierta medida, algunas licencias para poder resultar atractivos al público y lograr así sus fines comerciales, ya que, si bien el cine es una herramienta de poder, también es un producto comercial.

IV e. El cine de los años 60 y 70.

La década de los sesenta tampoco se caracterizó por medidas censoras extremas. En marzo de 1963 se publicó la Orden ministerial del 9 de febrero, donde se establecían las nuevas normas censoras, el nuevo "Código de Censura". Este código explicitaba todo lo que debía ser censurado. En el año 1966 se

realizó la Ley de Prensa e Imprenta, comúnmente llamada Ley Fraga, por el ministro de Información que ocupaba el cargo. En estos años se amplían un poco los temarios de las películas y, sin perder el imperante machismo, la separación de clases y la moral cristiana dominante en cada aspecto, comienza a ampliarse el público que se espera conquistar y atraer. Se venden productos que distan de la España oficial e incluso las fronteras se abren un poco más al cine extranjero, siempre con una revisión previa. La década del 70, en términos políticos, comienza con un ambiente de rechazo al régimen. La reacción social empieza a notarse en la calle, en las instituciones educativas, se organizan asociaciones, jornadas de información, folletos, e incluso revistas. El 20 de noviembre de 1975 muere el general Franco y con ello la censura tiene los días contados y la libertad de expresión pasará a ocupar un lugar privilegiado en la escala de valores del país que debe reconstruirse.

V. Estudio de “Las chicas de la Cruz Roja”

“Las chicas de la cruz roja” es una película dirigida por Rafael Savia, estrenada en 1958 y guionada por Pedro Masó. Al principio era un proyecto compartido con Italia, pero culminó por ser sólo español. Hay que resaltar, dentro del amplio equipo, el trabajo de Alejandro Ulloa que ganó el premio a mejor fotografía por esta película. Sus protagonistas son Julia (Luz Márquez), Paloma (Conchita Velasco), Isabel (Mabel Karr) y Marion (Katia Loritz). Los personajes secundarios son Andrés (Antonio Casal), Pepe (Tony Leblanc), León (Ricardo Zamora Jr.) y Ernesto (Arturo Fernández). Esta película, que estuvo entre las más vistas en su época, generó un fuerte impacto por ser a color, por lo novedoso de sus actores y porque reflejaba la cotidianeidad española, al decir de Sánchez en esta película “Iba quedando constancia del país, en ocasiones con una estructura episódica, ya que se propone un acercamiento al entorno en un registro más amable que el neorrealista” (2015; pág. 283).¹⁵

Como ya dijimos, el régimen de Franco no fue monolítico, ni lo fueron las vidas de las mujeres en él. Y las diferentes exigencias y posibilidades económicas las moverán por diversos escenarios cotidianos, pero el Día de la Bandera reúne a chicas de diferentes clases sociales en un mismo fin, conseguir fondos para la Cruz Roja. El film, definido por Elena S. Sánchez (2018) como moderno, callejero e interclasista, centra todo su argumento en ese día de festejo, caridad y encuentro español. Denota planteos muy simples, de poca profundidad, están presentes el matrimonio, los buenos comportamientos, las diferencias de clase y los desequilibrios de poder dentro de los géneros, pero no son cuestionados. A su vez muestra un Madrid technicolor que pretende una imagen cosmopolita, intentando colocarse a la altura de otras capitales del mundo.

Es muestra de un auténtico esfuerzo promocional de la ciudad española que se ve llena de vida y alegría. El franquismo buscaba publicitar su capital, en un momento en que España era rechazada por muchas personas, fruto de la dictadura de Franco, y afrontaba una caída de su economía. El turismo podía ser una buena herramienta para el franquismo y el cine no quedaba exento. La película comienza con imágenes de este Madrid pintoresco mientras se escucha, de Ana María Parra, la canción cortina de la película que, con frases como:

“

*Diez mil muchachas bonitas
que en Madrid han florecido
(...)*

*Las chicas de la Cruz Roja
novias de la primavera
abrieron sus corazones
cantando, cantando
y encuentran amores.
(...)*

*Nos adelantan gran parte del motor que guiará la película protagonizada por cuatro jóvenes,
Paloma, Julia, Marion e Isabela.*

”

Paloma es una joven de familia obrera, su padre es un trabajador internado por un accidente laboral. A consecuencia de esto Paloma tuvo que trabajar de lavandera debido a que necesitaron vender las herramientas de su padre para aportar un poco de dinero al hogar que comparte con su novio y su tío. Como vimos el oficio de lavandera era sumamente común entre las jóvenes de clase baja, así como el de costurera, comadrona, obrera de fábrica, maestra, agricultora y cocinera. Esto se relaciona con sus estudios parcializados y focalizados, de hecho la única de las cuatro jóvenes que realiza una carrera

Terciaria es Isabel, una joven de clase media residente en un hogar junto con su hermana. Desde su primera aparición Isabel es colocada como una joven extraña que, mientras su hermana y sus amigas se divierten, estudia con tapones para oído y en numerosas escenas resalta lo importante de ser un genio y demuestra su obsesión por el estudio. El otro extremo lo muestra Marion, la hija de un embajador. Esta chica encarna todas las “malas costumbres” que se importan hacia España. Sánchez (2015) plantea el riesgo que traía la importación cinematográfica y la censura y control por el que debía pasar una película extranjera para ser aceptada en España, esto se daba por la desconfianza a la cultura exterior y su inmoralidad. A su vez Nash (2015) demuestra que el cine de Hollywood y la nueva estética femenina van a hacerle frente a la mujer “a la española” que la dictadura quería imponer.

Marion, es una joven sumamente adinerada que parece encarnar todos esos peligros, el gusto por el alcohol, las fiestas, viajar, despertarse tarde, holgazanear y tener muchos vínculos sexuales, entre otros comportamientos que se definirán “inmorales” durante el film, claro está que estas actitudes contrastan con “las costumbres de este país” como le dice su padre en la escena que la presenta. Quien sí seguía las pautas de la buena señorita de clase burguesa era Julia, nuestra última protagonista. Si bien Julia siguió el camino de una “mujer a la española” fue abandonada por su pareja el día de su boda. Esto la sumió en una terrible depresión ya que no sólo era sumamente importante casarse para las mujeres burguesas de esta España, sino porque el abandono era muy mal visto por la sociedad.

Presentadas brevemente las cuatro protagonistas es necesario definir a quienes van a tutelarlas toda la película. Los hombres que se sienten dueños de su corazón y, por tanto, de ellas. Nash (2015) nos dice que las españolas quedaban cautivas bajo la permanente tutela masculina y estos cuatro hombres evidencian esto. El novio de Paloma, la única pareja desde el inicio de la película, es Pepe. En la primera escena que aparece esta prohibiéndole a Paloma ir al día de la bandera, amenazando incluso con pegarle si le toca la solapa a un hombre. Ante la insistencia de su novia de concurrir él dedica todo el día a seguirla de cerca, controlando sus acciones y reprochándolas. León, es un futbolista famoso que se siente cautivado por Isabel, principalmente al ver que no lo reconoce y lo trata sin admiración. Ante la indiferencia de ella él pasará todo el día en busca de su atención junto a Pepe y Andrés, el médico al que la madre de Julia recurre para que cure el malestar de su hija, quien al ver la foto de la joven dice que “está imponente” y se muestra atraído por su imagen desde el comienzo. El último es Ernesto, un joven conocido de Marion. Es un hombre de negocios, adinerado, acostumbrado a rutinas extensas, tempranas y laboriosas. Marion se presenta cautivada por él desde el primer encuentro, pero Ernesto parece repudiar sus costumbres, lo que lo lleva a alejarse de ese vínculo.

Durante el día de la Cruz Roja, al igual que dentro de sus hogares, todas están sumamente arregladas, de hecho la madre de Julia insiste en que se apronte y elija algo bonito para ponerse, incluso cuando su hija manifiesta estar enferma y no poder ir. Las chicas salen a entregar banderines a los hombres que deben pagarlas y durante ese día muchos intentan coquetear con ellas, halagando su apariencia, pidiéndoles más banderines e incluso con frases del estilo “aún nos quedan pesetitas”, o declaraciones de que esperaban “hacerle el donativo a la más guapa” y entregándoles un poco de dinero por la cara, otro por los ojos, por la boca, por la figura y por tomar algo con ellos. Además en reiteradas ocasiones estos pretendientes adinerados les doblan la edad, como el caso de Don José, un empresario millonario que habla con Paloma o un hombre que, luego de distraer a su esposa, coquetea con Julia en las carreras de caballos. Como resaltaron varias autoras mencionadas en el marco teórico estas jóvenes, si bien rechazan a los hombres que las pretenden se muestran halagadas con sus palabras.

La idea de que los hombres son quienes deben portar el dinero y las mujeres solicitar la caridad queda clara con todo el formato del día de la Cruz Roja, pero hay una escena que es particularmente clara, durante una boda Paloma se acerca a ponerle una banderita al novio, que responde con su donativo, pero luego la novia le entrega cuatro flores y, no sólo no recibe el pin, sino que no dona nada a la Cruz Roja. Paloma le regala una rosa a cada una de las jóvenes. Las cuatro manifiestan su deseo de ser madres, casarse y formar una familia, pero tienen trabas antepuestas. Paloma, si bien es la única que se ve entusiasmada con la idea, no tiene dinero, Isabel sostiene que primero deberá terminar de estudiar y luego pensará en casarse, Marion se ríe sarcásticamente de la idea de casarse y Julia se angustia por recordar el abandono de su prometido en el altar, pero en el momento que este se esfuma Andrés llega justo para levantarla. Los cuatro chicos que protagonizan su fantasía romántica las siguen muy de cerca todo el día, por un lado Pepe, León y Andrés y, por otro, Ernesto. Creen tener derechos sobre las chicas de las que están enamorados, esto hace que les pidan rindan cuentas sobre a dónde van, lo que hacen o con quién se relacionan. Pepe en reiteradas ocasiones le exige explicaciones a su novia afirmando que “Soy el varón y mando por eso, porque mando”. Una de estas escenas se torna en una discusión que culmina con la ruptura de la joven pareja, la gente se acumula y se ríe de la situación, sin manifestar inquietudes, como si observasen un espectáculo de entretenimiento público. Del mismo modo Ernesto le reprocha, en muchas escenas, a Marion sus costumbres, con reclamos de que él no va a fiestas ni cócteles, y que se toma la vida en serio, o acusando que para ella la moral es un lujo anticuado de la

clase media. De igual modo juzga sus amistades condenando “¿Tienes muchos amigos así?” tras encontrarse con un hombre que recorrió América con Marion y alardea sobre sus costumbres de festejo y consumo de alcohol.

Podemos ver que exigen explicaciones por comportamientos que ellos consideran poco adecuados, evidenciando que saben mejor que nadie que es lo que la chica de sus sueños necesita, aunque esta todavía no lo sepa. Tan así es que explícitamente asumen estarlas siguiendo y eso no representa un problema, siempre y cuando no sigan a la misma. A la hora de brindar, Pepe, León y Andrés brindan bajo el concepto “todos a una y una para cada uno”. Se refleja muy bien la idea que se planteó antes, el enamorado parece tener derechos sobre el objeto de su pasión, la mujer, sólo le resta comprender ese lazo y, hasta no hacerlo, está sumida ante una fuerte incredulidad. Los personajes femeninos se quejan de su falta de intimidad, como en el caso de Paloma que amenaza con llamar a los guaridas si Pepe no deja de molestarla, aunque luego terminan por asumir que pueden hacerlo por ser sus parejas. Además se hace explícita la idea de que las parejas adecuadas pertenecen a las mismas clases sociales, Pepe y Paloma claramente son de una clase social proletaria, él es mecánico y ella lavandera, León es un jugador reconocido que está comenzando su carrera e Isabel una joven de clase media que accede a una buena educación. Julia es una burguesa, al igual que el psiquiatra, Andrés. Por último, Marion y Ernesto viajan por el mundo gracias a su dinero, uno por negocios propios y la otra por el empleo de su padre, perteneciendo claramente a las clases sociales más adineradas.

Las diferencia de clase de estas cuatro chicas se hacen explícitas. Marion, sorprendida por la energía de Paloma, sentencia “Que fuerza tenéis los económicamente débiles”, de hecho el padre de Paloma se atiende gracias a la Cruz Roja. Si bien la falta de dinero de Paloma, su novio, su tío y su padre se hace explícita sigue estando presente la idea de que la mujer debe ser pura e íntegra, ya que tanto su tío como su novio le sugieren que tome plata de la Cruz Roja para comprar nuevas herramientas a su padre y ella en reiteradas ocasiones se niega. Don José, un hombre que les paga las entradas cuando quieren acceder a un espectáculo y luego le pide a Paloma que se quede a su lado, le pregunta por qué no se ha casado y ella se queja de que “está todo tan difícil y tan caro”. Cuando él le pide que escriba un cheque Paloma necesita ayuda para anotar el número al dudar la cantidad de ceros que lleva, esto deja muy claro las diferencias entre géneros y clases a la hora de acceder a estudios y los tipos de conocimientos que adquieren unos y otras. Don José firma dos cheques, uno para la Cruz Roja y otro para Paloma, pero ella renuncia a su cheque y lo dona a la Cruz Roja, mostrando nuevamente el altruismo que debe tener toda española y la aceptación debida de la clase a la que pertenece. Como se mencionó Peinado (2012) afirma que las mujeres de clase baja debían demostrar el infinito agradecimiento que profesaban a las religiosas, a los señoritos, a las familias adineradas y al Caudillo. Esto podemos observarlo muchas veces en Paloma, su agradecimiento a la Cruz Roja por la atención

de su padre, su entrega a la recaudación y, por otro lado, a la caridad de Marion que invita a almorzar a Paloma y le brinda un banquete, esperando que todo sea de su gusto, pero sin probar un bocado. Paloma le pide permiso para guardarle algo al tío Flauta y afirma que podrá disfrutar del champagne, “como en navidad”, con reiterados gestos de agradecimiento. Llegando al final de la película Julia, Isabel y Marion se enteran que el padre de Paloma no tiene herramientas para volver a trabajar cuando le den el alta y deciden que Marion se las regale. Al ver tal gesto de caridad Paloma se siente avergonzada pero lo acepta emocionada y agradecida, al igual que el préstamo de un vestido para la fiesta nocturna en honor a las chicas de la Cruz Roja. Marion le dice que es ella la que debe estar agradecida, por “tanta bondad de corazón, tanta alegría de vivir, tanta verdad, he corrido mucho mundo, he conocido muchas personas pero hasta hoy no he sabido lo que es tener una amiga de verdad”.

En el final de la película las cuatro concurren al festejo juntas. Allí cada una se encuentra con su pretendiente y sus actitudes son, por un lado muy esperables, pero muy contradictorias. Marion le demuestra a Ernesto que puede tomar sólo jugos de naranja, llama a su mayordomo para que la despierte todos los días a las 08:00 am y le promete que a las 00:00 am ambos se irán de la fiesta, que por él puede hacerlo. Esto es un claro reflejo de que España ha conseguido “encarrilar” a la joven trotamundos que pecaba de actitudes “indecentes”, ahora ella también es una buena española. Por otro lado, Isabel, que había dejado a León por tener un futuro de “Don nadie” luego de su éxito futbolístico debido a no “ser un genio”, corre a su encuentro y le felicita por ser “el mejor portero del mundo” para terminar brindando con él. Del mismo modo Julia termina en los brazos de Andrés que dice estar enfermo de amor por ella. Por último, Paloma y Pepe, que se habían separado, se encuentran con Pepe acompañado de una chica que va con el único objetivo de generar celos en Paloma, cosa que sucede exitosamente y tras una promesa de “aguantarnos juntos” terminan condecorando la película con el beso cúlmine. Gil Gascón (2011) afirma que ya no se prohíben los besos y que debían ser muy inocentes. Se ve una progresiva aceptación y normalización de los besos en el cine, que se refleja en la escena final.

VI. Conclusión

Esta película que, desde su título, nos adelanta que trabajará con las figuras femeninas de Madrid, nos muestra cuatro formas de ser una “mujer a la española” muy distintas, pero con demasiadas similitudes. Puede verse cómo las mujeres de clases medias y altas eran educadas para ser amas de casa, como en el caso de Julia, con una fuerte moral cristiana y una actitud sumisa. Las que, dentro de estas clases decidían estudiar una carrera terciaria, como Isabel, era en busca o espera de un marido o por un simple pasatiempo. Y aquellas que, como Paloma, pertenecían a clases más bajas en los mejores casos accedían a estudios limitados, dónde no aprendían más que los oficios que les permitían, en tiempos de escasez y necesidad familiar, subsistir. Estas historias buscan dar lugar a la cotidianeidad, ser más auténticas y creíbles. Es llamativo contemplar los roles que encarnan y cómo aparecen en las escenas que las presentan. Las cuatro chicas están en sus casas y bajo la tutela de alguien, Paloma está en la sala de su casa siendo regañada por Pepe que le prohíbe ir a repartir banderines por el día de la Cruz roja, Isabel está estudiando en su habitación cuando aparece quién parece ser la dueña de la casa y le da permiso de concurrir al día de la bandera, Julia está totalmente desanimada mientras su madre le insiste en que debe ir a juntar fondos y, por último, Marion está en su cuarto, dormida, cuando su padre la despierta para recordarle que debe asistir con fines caritativos. Las cuatro mujeres son tuteladas de diferentes formas, pero desde el comienzo se ve que su voluntad debe estar sometida a la decisión de alguien más.

Analizando los rasgos comunes y distintivos de las cuatro protagonistas en clase se puede analizar e identificar qué roles le correspondían, según su clase social, en el franquismo a las mujeres. Observar a Paloma, de clase baja, con escasos estudios, obligada a trabajar para subsistir, acostumbrada a una relación de tutela por parte de su novio, es una joven sumamente agradecida a la caridad de sus amigas, de la Cruz Roja, de España y, por ende, de Franco, que jamás cuestiona su desventajosa posición de género y clase. Julia es una chica burguesa que renuncia a toda expectativa luego de ser abandonada por su novio, esperanza que sólo recobrará cuando vuelva a encontrar un hombre que llene ese vacío, Andrés. Desesperada y deprimida por el abandono ejemplifica lo vital del matrimonio para las mujeres y para su entorno social. Isabel es una joven de clase media enfocada en terminar sus estudios para ser una genia que será objeto del amor de un futbolista reconocido. Es interesante destacar que Isabel no se fija en León desde un primer momento, sino que justamente su indiferencia es lo que lo cautiva y terminará por señalar ese deseo de conquistarla. Aquí se ve la idea de que es el hombre quién elige a su pareja y esta debe corresponderle, pasivamente, mostrando una visión esencialmente androcéntrica de la sociedad, dónde es la visión masculina la que guía las decisiones. Esta misma idea puede abordarse desde el personaje de Marion, muy rica, extranjera, con costumbres “inmorales” y “desbordadas” que decide abandonarlas para conquistar el cariño y aceptación de un hombre, Ernesto. Esta es la mujer activa, que busca encajar en las expectativas del hombre que le atrae. Las actitudes que cambia de sí persiguiendo ese objetivo la convierten en una mejor ciudadana y acomodan su vida al estilo de la mujer deseada. Rica, enamorada, ahora correspondida, caritativa, sin empleos que la distraigan de ser la compañera perfecta de Ernesto, Marion encaja perfectamente en la buena española de clase alta.



VII. Notas

¹ Las comisiones censoras eran organismos que contaban con la función principal de evitar la difusión de cualquier idea ajena al régimen de Franco. Así legitimaban su control cultural y evitaban cualquier expresión que pudiese resultar contraproducente, a simple vista, para los objetivos de Franco.

² De hecho no es menor que la antropóloga Marcela Lagarde considere que la perspectiva de género es necesaria para construir una democracia plena, en sus palabras:

La perspectiva de género tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres.

Esta perspectiva reconoce la diversidad de géneros y la existencia de las mujeres y los hombres, como un principio esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática. Sin embargo, plantea que la dominación de género produce la opresión de género y ambas obstaculizan esa posibilidad. Una humanidad diversa democrática requiere que mujeres y hombres seamos diferentes de quienes hemos sido, para ser reconocidos en la diversidad y vivir en la democracia genérica. (Marcela Lagarde; 1996; pág. 1)

³ La interseccionalidad es una herramienta analítica para estudiar, entender y responder a las maneras en que el género se cruza con otras identidades y cómo estos cruces contribuyen a experiencias únicas de opresión y privilegio. El análisis interseccional plantea que no debemos entender la combinación de identidades como una suma que aumenta la condición base, sino como una que produce experiencias sustantivamente diferentes, que las altera completamente y obliga a analizarlas con otras ópticas.

⁴ Los anarquistas en España constituían una tendencia importantísima aunque, debido a su oposición al Estado, se hallaban al margen del movimiento de preparación de la República.

⁵ Hay que comprender estas olas en un contexto de crecimiento internacional del movimiento sufragista, con fuerte participación de mujeres de la pequeña y alta burguesía, instruidas, en su mayoría con estudios avanzados, que buscaban la igualdad legal en derechos liberales como el sufragio y la educación, dejando de lado otros que no les merecían interés, al menos de forma masiva. Como afirma Gómez Blesa (2009), con ese marco no llama la atención que las feministas le teman al divorcio, al uso de anticonceptivos, al aborto, etcétera., ya que la institución familiar sigue sin cuestionarse desde estos movimientos.

⁶ Si bien se le confirió los mismos derechos electorales a mujeres como a hombres, "Solo serán elegibles para la Presidencia de la República los ciudadanos españoles mayores de cuarenta años que se hallen en pleno goce de sus derechos civiles y políticos" (artículo 69, de I, Título V, sobre Presidencia de la República en Constitución española de 1931), omitiendo la frase "sin distinción de sexos" que comenzaba a instalarse en muchas legislaciones. La presidencia continuaba inaccesible para las mujeres, como afirma Gómez Blesa (2009) ni la República es capaz de asumir que la mujer tenga la

autoridad máxima del gobierno.

⁷ Pilar Primo de Rivera fue una dirigente de la Falange femenina. Hermana de José Antonio Primo de Rivera, fundador de la Falange Española.

⁸ Entre 1941 y 1946 se producen múltiples de estas inscripciones en el Código penal, en calidad de delitos, relativas al aborto, el adulterio y el concubinato, sin embargo, la prostitución será legal. De hecho, la legislación del periodo colocó las agresiones sexuales en el apartado de los delitos contra la honestidad femenina y el honor masculino, pero no se concibieron como un delito contra la libertad sexual femenina, incluso el agresor podía obtener el perdón de la familia mediante una compensación económica o casándose con la mujer agredida. El Código Civil eleva a 25 años el ingreso en la mayoría de edad de la mujer y obliga a la joven a permanecer en el hogar paterno hasta el momento de casarse, o de entrar en el convento. Es así como los logros de la República en materia de igualdad de género, aunque fuesen más en los papeles que en la práctica, empiezan a desvanecerse.

⁹ Se llevaron adelante numerosas políticas pronatalistas en las que las mujeres no tenían voz a la hora de su elaboración. Se prohibieron los anticonceptivos, el aborto y se apeló a la defensa de la maternidad biológica, es así que ya en 1944 las españolas tenían prohibido por ley el control de maternidad y la planificación familiar. El aborto y el uso de contraceptivos eran crímenes contra la integridad de la raza, de hecho, los analistas de la época señalaron la similitud entre el Código Penal italiano del fascismo y la ley española del aborto. A su vez se incentivaba la procreación. Los miembros de las familias numerosas recibían muchas ventajas, desde subvenciones para el transporte y la enseñanza hasta extensiones fiscales, facilidades crediticias, acceso a viviendas, o asistencia sanitaria, de hecho se convirtió en tradición la concesión anual de premios a la familia más numerosa de España, que normalmente estaba compuesta por más de catorce hijos. (Nash; 2015)

¹⁰ Las representantes de instituciones como la Falange o Acción Católica eran de clase alta, generalmente de familias muy vinculadas al gobierno y exentas de ser una “mujer a la española” por ser, en palabras de Peinado (2012), “asemejables a los hombres de su clase”.

¹¹ La expansión de la industria textil, que fue uno de los pilares de la economía, brindó una posibilidad laboral para las mujeres. Con el desarrollismo creció el consumo de ropa barata y cayó la costumbre de la confección casera. La producción textil todavía se basaba en un mano de obra intensiva femenina y ésto les amplió el espectro laboral.

¹² Vance Barrios (2017) nos pone ejemplos de estas censuras. Cuenta que sobre la homosexualidad mencionan adjetivos como “amaneramiento feminoide”, “inversión” o “aberración sexual”. Además, la investigadora afirma que, por miedo a que algunos hombres cambien su condición sexual, decidieron categorizar para mayores de edad a la película “La gran aventura de Tarzán” ya que “la admiración física hacia el arquetipo masculino, puede dañar psíquicamente a los adolescentes poco diferenciados, acentuando su complejo de timidez o de angustia sexual, desviando peligrosamente su atención de la sexualidad femenina” (Vance Barrios, 2017, pág. 11). Nombra, también, el caso de la película El ídolo de barro (Champion, 1949), donde la censura transformó al marido de la protagonista en su padre para tapar la infidelidad de la esposa.

¹³ En 1937 se creó la Junta de Censura de Sevilla y La Coruña con el objetivo de revisar o censurar debidamente todas las proyecciones o cintas cinematográficas que tengan entrada en la zona nacional dando permiso o negando su proyección. El 22 de abril de 1938, se instauró la Ley de Prensa, notoriamente al servicio de los propósitos de Franco, entonces los medios de comunicación debieron empezar a colaborar con el movimiento franquista. En el año 1946, la Junta Superior de Censura Cinematográfica y la Comisión Nacional de Censura Cinematográfica se unen y se crea la Junta Superior de Orientación Cinematográfica, encargada de dirigir y controlar la producción y difusión del cine.

¹⁴ Cifesa es una conocida firma valenciana que durante los años 30, 40 y principios de los 50 marcó las más importantes pautas de la cinematografía española. Durante esos años creó unos equipos de trabajo estables al contratar en exclusiva a técnicos, actores y directores, a los que empezó a cuidar, pagar bien y promocionarlos en los estrenos. Marcó el cine español de esos años.

¹⁵ El historiador coloca junto a ella, en esta descripción, a Historias de la radio (Sáenz de Heredia, 1955) e Historias de Madrid (Ramón Comas, 1956).



VIII. Bibliografía

Ackelsberg, Martha (2017) *Mujeres libres*. Virus Editorial, Barcelona, España.

Astudillo, Wilson, Mendinueta Carmen (2008) *El cine como instrumento para una mejor comprensión humana*. Revista Med Cine 4. Salamanca, España.

Bock, Gisela (1991) *La historia de las mujeres y la historia del género* Universidad de Valencia. Valencia, España.

Bussy Genevois, Danièle (2000) *Mujer de España* En Duby, Georges, Perrot, Michelle *Historia de las mujeres. El siglo XX* (págs. 203–222) Editorial Tauros minor. Madrid, España.

Estarlich Martorell, Marina (2018) *La mujer en los años de la II República: una lectura propia*, en *La Razón histórica: revista hispanoamericana de historia de las ideas políticas y sociales*. España, págs. 94–118

Gil Gascón, Fátima (2011) *Españolas en un país de ficción: la mujer en el cine franquista (1939–1963)* Editorial Contextos; Madrid, España.

Gómez Blesa, (2009) *Mujer, noviazgo y censura en el cine español. 1939–1959*. Revista Latina de comunicación social, Madrid, España.

Herro Ramírez, Candela (2018) *La figura de la mujer en el cine franquista: el caso de Juana la loca*. Universidad politécnica de Valencia. Valencia, España.

Lagarde, Marcela (1996) *El género en Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Ed. horas y HORAS, Madrid, España.

Nash, M. (2015). *Vencidas, represaliadas y resistentes: las mujeres bajo el orden patriarcal franquista*. In J. Casanova (Ed.), *Cuarenta años con Franco*. Grupo Planeta Spain. Madrid, España. (págs. 191–227).
Neuschäfer, H. J., & Blanco, R. P. (1994). *Adiós a la España eterna*. Barcelona, España: Anthropos.
Peinado Rodríguez, M. (2012) *Enseñando a señoritas y sirvientas* Editorial Catarata. Madrid, España

Pérez, M. G. N. (1989). *Trabajadoras en la Segunda República*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid, España.

Sánchez, A. (2015) *El cine español durante el franquismo* In J. Casanova (Ed.), *Cuarenta años con Franco*. Grupo Planeta Spain. Madrid, España. (págs. 191–227).

Scott, Joan (2008) *El género: una categoría útil para el análisis histórico*

Sebastián Morillas, Ana (2017) *El papel de la publicidad en España en prensa y radio durante el franquismo: el nacimiento de la sociedad de consumo* Universidad de Valladolid. Valladolid, España.

Vance Barrios, Ivana (2017) *Cine y Franquismo, Algunos aspectos relativos a la censura en el doblaje*. Universidad autónoma de Barcelona. Barcelona, España.

Historia de nuestro cine - Las chicas de la Cruz Roja (presentación), Recuperado 17 noviembre, 2019, de:
<http://www.rtve.es/alacarta/videos/historia-de-nuestro-cine/historia-nuestro-cine-chicas-cruz-roja-presentacion/4679014/uzgadas>. Se



Lo cotidiano y lo **extraordinario**: los textos de Svetlana Alexievich como recurso para la enseñanza de la historia de la Unión Soviética

The everyday and the out of the ordinary: texts by Svetlana Alexievich as a resource to teach Soviet Union history

Escrito por **Matías Rodríguez Metral**

Resumen

En este artículo se busca mostrar la potencialidad del uso de los textos de Svetlana Alexievich, Premio Nobel de Literatura, como fuente para la enseñanza de la experiencia soviética en el aula. Dado el estilo de la producción de esta autora, que combina diferentes testimonios sobre algunos de los momentos más traumáticos del siglo XX soviético, como la Gran Guerra Patria, la invasión a Afganistán, el accidente de Chernóbil y el derrumbe del “socialismo real”, se pretende mostrar las posibilidades que contienen sus libros para la enseñanza, en clave de alteridad y empatía con ese “otro” mundo. Para ello, se presentará una selección de fragmentos tomada de sus obras en español, proponiendo líneas interpretativas para su análisis en una clase, en relación a diferentes dimensiones de la historia de la Unión Soviética. Previamente, se revisa la distinción entre Historia y Literatura, de la mano de lo aportado de Ivan Jablonka, lo que permite contextualizar la producción de la escritora bielorrusa. Asimismo, se repasan algunos aportes historiográficos recientes sobre la Unión Soviética, en especial desde la perspectiva revisionista, que ha centrado su atención en la experiencia social y política de las personas que allí vivieron.

Palabras clave: Alexievich, Unión Soviética, Historia, Literatura.

Abstract

This article intends to explore the use of texts by Nobel Prize winner Svetlana Alexievich to teach about the Soviet experience in history class. Provided this author's style, characterized by the combination of different testimonies of traumatic moments in the twentieth century like the Great Patriotic War, the invasion of Afghanistan, the event of Chernobyl and the collapse of real socialism, this text will try to show the potential of the texts for teaching from the perspective of empathy and alterity of this Other world. In so doing, a selection of extracts from a Spanish version of the author's texts will be presented and interpretive criteria will be established for their analysis in class which will be oriented towards different dimensions of Soviet history. A distinction between history and literature will be reviewed from the perspective of Ivan Jablonka, which will allow for a contextualization of the Belarusian writer. Likewise, a number of historiographic recent contributions on Soviet history will be reviewed, especially a revisionist perspective which centers on the social and political experience of this period.

Keywords: Alexievich, Soviet Union, History, Literature.

Introducción'

La enseñanza del pasado siempre resulta un desafío importante, en el sentido que implica la necesidad de acercar al estudiante a una realidad diferente, que requiere tanto comprensión como descentración. Esta preocupación me ha acompañado en el abordaje de la experiencia soviética en el aula. El devenir que va de octubre de 1917 a diciembre de 1991 es, ya lo sabemos, central en la conceptualización del siglo XX y, consecuentemente, tiene un importante rol en los programas liceales con los que trabajamos. La construcción del “socialismo real” supuso una experiencia de ingeniería social (término que aparece en diversa historiografía sobre el tema), en el sentido de la emergencia de una sociedad con rasgos sumamente particulares, crecidos en buena parte del período dentro de un enclaustramiento fuerte, y que abrevaban en diferentes rincones, desde las convicciones ideológicas de las sucesivas generaciones de líderes bolcheviques hasta las ancestrales tradiciones rusas –entre otras influencias étnicas–.

Ese conjunto, que además tuvo proyección en diferentes parte del planeta, fue “otro” mundo que,

parafraseando a Tzvetan Todorov, es un desafío y una oportunidad en el aula. Por un lado, nos exige pensar muy bien cómo acercar al estudiante a una realidad donde todo –o casi todo– era distinto a nuestro presente. Por el otro, también es una chance de trabajar la empatía y la alteridad, de ejercitar la comprensión de lo diferente, de ampliar la sensibilidad y fortalecer la vivencia de los derechos humanos. Este interrogante, como siempre, no es original: uno está continuando caminos que hicieron otros. En particular, me parece importante destacar un trabajo de Analía Alfaro, donde analiza el uso de un reportaje de Gabriel García Márquez, *De viaje por los países socialistas*, como recurso didáctico para la enseñanza de la historia soviética. Allí se destacaba cómo pudo acercar a los estudiantes a la realidad cotidiana de los soviéticos, a sus expectativas y desencantos (Alfaro, 2006).

Es así que, caminando esta senda, me encontré con los textos de Svetlana Alexievich, la Premio Nobel bielorrusa. Reconozco que no la conocía antes de que fuera galardonada en el 2015, pero una vez que comencé a leerla quedé profundamente impactado. Habiendo al día de hoy cinco textos traducidos al español, en ellos conviven la tragedia, la alegría, el dolor, la supervivencia, la memoria, los olvidados, en fin, muchos trazos de la humanidad que habitó ese inmenso mundo que abreviamos cómodamente como URSS. Ahora, el uso de esta fuente en clase me generó preguntas, yendo dos de ellas hacia cuestiones relevantes. Primero, la obra había ganado su premio como “literatura”, lo cual implicaba algunas dudas de corte epistemológico. Segundo, no era menor pensar cómo se relacionaban esas memorias provenientes de anónimos con lo que la historiografía sobre la Unión Soviética, especialmente la más reciente, ha aportado.

Por tanto, en este artículo pretendo, primero, contar cómo resolví algunas de esas dudas, de la mano de los aportes de Ivan Jablonka. Segundo, buscaré explicar de qué manera una parte de la historiografía reciente sobre el socialismo soviético nos invita a trabajar con la obra de Alexievich. Y, finalmente, presentaré algunos ejemplos de cómo se podrían usar esos textos para la enseñanza de la sociedad surgida de los “diez días que estremecieron al mundo”.

Historia y literatura: idas y vueltas de una diada compleja

En la reflexión sobre el uso de los trabajos de la escritora bielorrusa me ha sido una gran ayuda la obra de Jablonka. Este historiador francés busca repensar la distinción entre la historia y la literatura, buceando tanto en las tradiciones teóricas de ambos campos como en ciertos lugares comunes que la han sustentado. En primer lugar, hace hincapié en que la mirada que le asigna a la historia el “contar lo que sucedió”, a diferencia de la literatura que se concentraría en la “forma”, olvida que en la primera la escritura tiene un rol fundamental. Nos recuerda que el historiador construye una historia, con una puesta en intriga, lo que implica “inventar” los hechos, al seleccionar, jerarquizar y combinar, entre otras operaciones, su materia prima. Así, la historia para Jablonka es un “posibilidad de experimentación literaria”, donde las “pruebas” van unidas al “relato”, en una “literatura que obedece a las reglas del método” (2016: 257-258). Este autor hace un recorrido temporal, donde destaca que la historia, como las demás ciencias sociales, debieron despojarse de sus rasgos literarios para legitimarse, pero llama en el presente a construir una historia “más literaria”, que sea “más rigurosa, más transparente, más reflexiva, más honesta consigo misma” (Jablonka, 2016: 319).

Entre otros puntos, rescata la necesidad de que reaparezca la subjetividad en la historia, en su triple dimensión del “yo-testigo”, que está en contacto con lo investigado; el “yo de la investigación”, que se encuentra implicado con el asunto tratado; y el “contra-yo”, vinculado a los valores que posee el investigador (Jablonka, 2016: 297-298).

De la mano de esta propuesta de “reconciliación” viene una valorización de la literatura “de lo real”, como una “investigación sobre los hombres” (Jablonka, 2016:258). Esta se define por el deseo de comprensión, por la potencialidad explicativa que tiene para abordar el mundo. Una buena muestra está en los textos surgidos bajo la sombría experiencia concentracionaria del siglo XX, entre los cuales Jablonka destaca a Varlam Shalamov con sus *Relatos de Kolimá*. En él encuentra el “documento memoria”, donde se combina la presencia con la autenticidad en una “prosa vivida”, conformando una “literatura testimonio” (Jablonka, 2016: 236). En esta misma línea podemos hallar a Primo Levi, quien en *Si esto es un hombre* busca contar la Shoah de la forma más “literal” posible, yendo a lo esencial, priorizando la concisión, pero vibrando de “pasión, de ira, de vergüenza, de dolor” y destilando ironía; la contención es “pudor” (Jablonka, 2016: 269).

Vale la pena ver algunas de estas ideas en otro texto de Jablonka, *Historia de los abuelos que no tuve*. A diferencia del anterior trabajo, allí se propone “contar una historia”, pero cargada de subjetividad, al destacar que ese es el punto de inicio de su carrera de historiador: la ausencia de abuelos paternos, devorados por las “tragedias del siglo XX: el estalinismo, la Segunda Guerra Mundial, la destrucción del judaísmo europeo” (Jablonka, 2015: 11). A esto suma un desafío inquietante, ya que “la Historia los ha

pulverizado”, casi no queda nada de ellos, por lo que concibe a su libro como “una biografía familiar, una obra de justicia y una prolongación de mi trabajo de historiador” (Jablonka, 2015: 12). Y al cerrar su trabajo, con mucha sinceridad define así su periplo:

“

Vivir en el pasado, y particularmente en ese pasado, es enloquecedor. Pero la verdadera causa de mi insomnio es el fracaso. En el transcurso de esta investigación, que me llevó a explorar unos veinte archivos, que me hizo conocer a toda suerte de testigos, que me condujo a Polonia, Israel, Argentina, Estados Unidos, que me hizo trabajar con textos en ídich, hebreo, polaco, español, inglés, alemán, di lo mejor de mí, nieto e historiador, atraído por la llama desnuda de la verdad frente a la cual nuestros corazones intentan en vano cauterizarse. He tratado no de ser objetivo –eso no quiere decir gran cosa, pues estamos anclados en el presente y encerrados en nosotros mismos–, sino radicalmente honesto, y esa transparencia respecto de uno mismo implica colocarse a la más rigurosa distancia y, a la vez, involucrarse al máximo. La doble necesidad de decir “yo” y de evitar el tono enfático y lloroso que las circunstancias podrían justificar, el deber de dar parte tanto de mis certezas como de mis dudas, de mis intuiciones como de mis renunciaciones, convierten a mi trabajo en un documento intransigente, un poco como me figuro a mi abuelo. Resulta estéril contrastar científicidad y compromiso, hechos exteriores y pasión de aquel que los anota, historia y arte de contar, ya que la emoción no proviene del pathos ni de la acumulación de superlativos: brota de nuestra tensión hacia la verdad. Es la piedra de toque de una literatura que satisface las exigencias del método.

(Jablonka, 2015: 345-346)

”

De ese trabajo, entre las muchas aristas destacables, la elaboración de hipótesis para llenar los vacíos es un eslabón central. En uno de los pasajes finales, luego de revisar varias posibilidades de llenar uno de los tantos vacíos en la historia que lo ocupa, concluye que “entre lo plausible y la fantasía, el límite ya no es muy nítido” (Jablonka, 2015: 345). El esfuerzo del historiador en contar su historia, en imaginar posibilidades, aparece en pleno. Esto se aproxima a lo que hace otro autor que, desde la literatura, se ha encontrado en los mismos avatares: Javier Cercas en *El monarca de las sombras* se propone bucear en la vida de su tío abuelo, un combatiente falangista que murió en la Guerra civil Española. Explicitando las múltiples cautelas que se exigía en su búsqueda en el pasado, no deja de señalar el rol que tiene la imaginación y la identidad en la escritura. Así, señala ante uno de los muchos ribetes desconocidos que solo puede atenerse a los “hechos”, lo que implica estar “casi seguro de que nunca” sabrá algunos aspectos” (Cercas, 2018: 79). Al mismo tiempo, ante esos vacíos se cuestiona si debe “dejar de escribir, ceder la palabra al silencio” (Cercas, 2018: 142), pero reivindicando la posibilidad de imaginar los escenarios posibles, de “aventurar alguna tímida conjetura, alguna hipótesis razonable” (Cercas, 2018: 239).

A partir de lo señalado, pienso a los textos de Alexievich en ese punto donde la literatura nos ayuda a comprender fragmentos de ese mundo desaparecido, rasgos que de otra manera podrían ser inasibles, dado que viene de la mano de testimonios casi anónimos, de personas que, de no haber sido entrevistadas, entrarían en ese “silencio” que tantas veces nos detiene. Asimismo, es una obra que destila identidad, compromiso con el tema por parte de la autora, que si bien muchas veces busca invisibilizarse, no deja de dar cuenta que esa historia que “otros” están contando es también “su” historia.

La historiografía sobre la Unión Soviética: apuntes para pensar su enseñanza

El estudio del período soviético acumula múltiples tradiciones interpretativas, y es necesario ser consciente de la polemicidad historiográfica que contiene, derivada de su intrínseca politización. Lo controversial es un rasgo definitorio del estudio del “socialismo real”, lo que implica la revisión de

diferentes corrientes, así como la exigencia de una actualización bibliográfica constante, teniendo en cuenta la aparición de nuevos repositorios de fuentes. En su historia del comunismo, David Priestland propone una clasificación de los enfoques sobre el tema. El primero, de escasa vigencia fuera del bloque de comunista y hoy casi desaparecido, se anclaba en ortodoxia marxista moscovita, que veía a la URSS como la vía al comunismo, de acuerdo a las leyes del desarrollo histórico postuladas por Karl Marx y Friedrich Engels. Los otros dos puntos de vista, de mayor presencia en la historiografía, tienden a ser antagónicos. Por un lado, las visiones desde la “modernización”, que percibían en los comunistas a “modernizadores racionales técnicamente instruidos”, que lograron transformar países atrasados y que, pese a puntualmente cometer excesos de violencia, tendían a dejar de lado la represión extrema. Por el otro, la mirada que hacía hincapié en la “represión”, donde el comunismo se caracterizaba por el terror, la violencia, y el dominio de un minoría por sobre la mayoría de la población. Si bien los autores que se adscriben a esta línea pueden disentir acerca de la definición de los gobernantes comunistas, unos destacando su ambición de poder, otros señalando su concepción ideológica, tienden a confluir en el uso del concepto de totalitarismo para describir a la URSS. Ante esta multiplicidad de visiones, Priestland opta por abordar el marxismo con una caracterización bifronte, ya que afirma la existencia de una tendencia “radical”, movilizadora, revolucionaria y heroica, que convivía con una vertiente “modernista”, tendiente al desarrollo económico, el conocimiento técnico y el crecimiento de las burocracias (2010:15-20).

En gran medida, esta distinción acerca de las tradiciones interpretativas del proceso soviético es compartida por Traverso, que advierte que la perspectiva comunista oficial funcionó como un “mito”, frente a la cual se erigió el “contramito negativo” de las miradas anticomunistas, que analizaban al comunismo como un “fenómeno totalitario” o como una “ideocracia”, determinada por una ideología (2012: 71-73). Ante esto propone partir de que el comunismo es un “Jano de dos cabezas”, que comprende tanto al “sistema totalitario” como a “fuertes aspiraciones emancipadoras”, y que tuvo un importante magnetismo sobre amplios sectores de la población mundial (Traverso, 2012: 103-104).

A esto se debe sumar la constante renovación de los estudios sobre el “socialismo real” y, en particular, la experiencia soviética, fruto de la apertura de archivos posterior a 1991. Como ejemplo, los abordajes sobre la represión, un asunto central especialmente en el período estalinista, se han visto renovados. Los recientes aportes permiten sumar perspectivas a la que planteó a fines de los sesenta Robert Conquest en una temprana obra, que según la categorización de Jorge Saborido entra en la perspectiva “intencionalista” o “totalitaria” del “Gran Terror”, la cual le asigna a Stalin una responsabilidad central en la represión, por su afán de poder. Más recientemente, el trabajo de Moshe Lewin abona esta mirada al destacar el rol del *vozhd*, incluso vinculando sus rasgos personales con la “paranoia sistémica” que definía al modelo soviético (2006: 75). Frente a estas, surgió un punto de vista “revisionista”, que interpreta a las purgas como una forma extrema de lucha política (Saborido, 2009: 142).

Dentro de esta última están presentes alguno de los estudios que abordan la dinámica de poder del régimen de Stalin, donde la vivencia del terror a nivel cupular es encuadrada dentro de la “revolución de Stalin” (Fitzpatrick, 2012).

En este sentido, se pueden destacar dos aportes para estudiar el período la represión estalinista. Por un lado, para profundizar en la comprensión del proceso interno del PCUS durante la compleja y peligrosa década del treinta, la obra de J. Arch Getty y Oleg V. Naumov se vuelve central, al relevar la documentación de aquel, en especial de los plenos del Comité Central. Esta obra ilustra la complejidad del proceso represivo, destacando las personas y los grupos que acompañaron a Stalin, y explicando cómo la “élite bolchevique” se atemorizó ante los grandes cambios económicos y sociales vividos principios de los treinta, llevando esta “inseguridad” al extremo en 1937, cuando el mismo terror arrasó a una parte de esa dirigencia. Asimismo, resalta el deseo de control que tenía la dirigencia soviética tanto sobre el país como sobre el creciente aparato estatal, a la vez que destaca lo extendida que estaba la noción de “limpiar” al Partido (2001). Por el otro, y complementariamente, Orlando Figes hace una reconstrucción monumental de las vivencias de las víctimas de la represión del estalinismo, escudriñando diferentes trayectorias individuales y familiares en la URSS.

Esa obra aporta una perspectiva más social para conocer el terror en una duración más amplia, a la vez que propone explicaciones para muchas de las claves del proceso. Por ejemplo, al examinar el Gran Terror combina la reconstrucción del recorrido de un dirigente bolchevique del Comintern, Osip Piatnitski, con la reflexión sobre el origen del proceso, que para este autor está en el temor al ataque exterior. Además, elabora una potente explicación para la pasividad y las confesiones de los comunistas arrestados, a partir de la fe en el socialismo y en el Partido (Figes, 2009).

La experiencia soviética implicó la construcción de una sociedad original, que presentó rasgos propios e, inclusive, según varios autores, un perfil antropológico singular: el *homo sovieticus*. Como define la misma Alexievich:

“

Todos los que venimos del socialismo nos parecemos al resto del mundo tanto como nos diferenciamos de él: tenemos un léxico propio, nuestra propia concepción del bien y el mal, de los héroes y los mártires. También tenemos una relación particular con la muerte. En los testimonios que recojo aparecen constantemente palabras y expresiones que hieren el oído: disparar, fusilar, liquidar, mandar al paredón, y otras que constituyen las variantes soviéticas de la desaparición: arresto, diez años de condena sin derecho a correspondencia, emigración. ¿Qué valor puede tener la vida humana, si llevamos grabado en nuestra memoria que millones de personas morían hace muy pocos años? Estamos llenos de odio y prejuicios. Los hemos heredado del Gulag y la guerra horrible que libramos. De la colectivización, la eliminación de los kulaks, las deportaciones de pueblos enteros...

(Alexievich, 2015: 9).

”

Muchas veces la mirada sobre la URSS se queda con lo “extraordinario”, pero como advierte Kurt Schlogel ello iba en simultáneo con la cotidianeidad de una sociedad que convivía con el terror y la utopía (2014). La comprensión de la dinámica de la sociedad soviética en ocasiones ha sido oscurecida por los trabajos que se usan el concepto de totalitarismo, en el sentido de que la noción de control total puede implícitamente sugerir la imagen de una población pasiva. Como señala Saborido, en el estalinismo el conformismo y la obediencia convivían con la formación de nuevas “clases medias” deseosas de ascenso social mediante la educación, así como con el compromiso de muchos ciudadanos con la represión, en especial mediante las denuncias masivas a partir de 1937 (2009:150-153). Uno de los estudios más útiles es el de Sheila Fitzpatrick, que reconstruye esa cotidianeidad signada por un omnipresente Estado, la crónica escasez, la formación educativa universitaria y el terror, entre otros factores, que exigía de ese *homos sovieticus* múltiples facetas, pero que por sobre todo lo convertían en un sobreviviente (2019).

En cierta manera, lo que aquí tenemos es el impulso que la historiografía revisionista le ha dado la investigación sobre el pasado soviético. De acuerdo a Jorge Saborido (2003), esta corriente desde la década del setenta del siglo XX navegó en tres dimensiones distintas. En primer lugar, en el estudio del proceso revolucionario ruso “desde abajo”, ampliando el rango de fuentes usadas, para llegar a la experiencia de los diferentes sectores sociales. En segundo lugar, se concentraron en abordar el impacto de personas “comunes” en los acontecimientos políticos, analizando las interacciones entre el acontecer popular y la lucha política. En tercer lugar, han buscado revisar también las percepciones dominantes sobre la economía y la política. Un buen ejemplo de esto es la propia trayectoria de la ya mencionada Fitzpatrick, que originalmente se concentró en los estudios sobre la sociedad, pero que recientemente se ha dedicado al abordaje del mundo político del “equipo” de Stalin. Asimismo, los trabajos de Orlando Figes también son una buena muestra de esta historiografía, al combinar el estudio de los procesos políticos a la luz de las experiencias individuales, alimentados por una gran diversidad de fuentes.

Claramente, no hay ninguna intención de tomar esta perspectiva historiográfica como la exclusiva vía de acceso al pasado soviético. Es más, estos trabajos han recibido duras críticas desde la historiografía liberal, como lo demuestran la ácida revisión de Martin Malia a algunos trabajos de Fitzpatrick, reivindicando el prisma interpretativo del totalitarismo, es decir, del “poder ideocrático coercitivo” (2003). Sin embargo, para la tarea que ahora nos proponemos, los trabajos revisionistas permiten acceder a la experiencia de los soviéticos, a los susurros de esos habitantes que, debajo del poder totalitario, igual se movían.

Las voces de Svetlana Alexievich

Como se mencionó, hay cinco textos de esta escritora traducidos al español, que comenzó su producción a mediados de los ochentas, de la mano de la apertura política y cultural que trajo la

perestroika de Mijail Gorbachov. Su primer libro, sobre la vivencia de las mujeres en la Segunda Guerra Mundial, debió esperar inclusive a 1985 para ser publicado. Estos textos se dedican a la experiencia de las mujeres y los niños en la “gran guerra patria” –*La guerra no tiene rostro de mujer y Últimos testigos. Los niños de la Segunda Guerra Mundial*–, de los combatientes en Afganistán y sus familias –*Los muchachos de zinc. Voces soviéticas de la Guerra de Afganistán*–, de los sobrevivientes del accidente de Chernóbil –*Voces de Chernóbil. Crónica del futuro*–, y de la caída del comunismo en la Unión Soviética –*El fin del “Homo sovieticus”*–.

El estilo de Alexievich es muy particular, dado que tiende a centrar sus libros en las voces de múltiples entrevistados –a veces identificados, a veces anónimos, casi siempre ubicados socialmente–, poniendo de relieve sus relatos sobre los hechos que escudriña, revelando una intimidad que, a su vez, dice mucho de ese mundo que ya no existe.

Como ha señalado Francois Dosse, es un “trabajo de memoria, de testimonios y de escritura” (Erbeta, 2016). Esto implica darle voz a gente sencilla, que en general es anónima, para que cuenten muchas veces con crudeza sus recuerdos. En cierta forma, lo que hace es un montaje documental, una labor periodística, de diferentes tragedias que signaron la vida en la Unión Soviética. Quizás una buena forma de definir sus textos es retomando una definición de Katsiaryna Rudenia, que dice que Alexievich elabora “obras polifónicas” (2019).

Lo que me propongo realizar a continuación es presentar una selección de textos, en base a los cuatro primeros trabajos de Alexievich, que me han servido para analizar la experiencia soviética, o que me han llamado la atención para el uso en clase, en parte porque me ayudaron a comprender procesos estudiados. Estos ejemplos no obedecen a una búsqueda exhaustiva ni excluyente, sino que son opciones realizadas desde el lugar enunciado, es decir, el de la enseñanza del pasado soviético. Lo que se tratará de exponer es la potencialidad de los textos de Alexievich para una práctica de enseñanza que apunte a la comprensión de diferentes dimensiones de la experiencia soviética, que en particular no deje de lado las aristas sociales y cotidianas de sus habitantes, que pueden ser puentes para que nuestros estudiantes conozcan a esos “otros”. Para hacerlo de forma más clara, los comentarios se dividirán en dos períodos: los años de la Segunda Guerra Mundial, enmarcados en la experiencia estalinista, y la década del ochenta, a la luz de la invasión a Afganistán y el accidente de Chernóbil, bajo las reformas de Gorbachov.

La Gran Guerra Patria y la vida bajo el estalinismo

En este apartado se tomarán algunos fragmentos de los textos de Alexievich dedicados a las vivencias de las mujeres y los niños durante la Gran Guerra Patria, nombre con el cual los soviéticos designaron al conflicto iniciado con la invasión de la Alemania nazi en junio de 1941. Empecemos por este relato de una partisana:



“

Yo siempre había creído... Yo había creído en Stalin... Había creído en los comunistas. Yo era del partido. Creía en el comunismo... Para ello vivía, había sobrevivido para ello. Después del discurso de Jruschov en el XX Congreso, cuando habló de los errores de Stalin, caí enferma. No podía creer que fuera verdad. En la guerra yo también gritaba: "¡Por la Patria! ¡Por Stalin!". Nadie me había obligado... Yo lo creía... Era mi vida... (...) Combatí durante dos años en un grupo de partisanos... (...) Finalmente comunicaron a Moscú que yo estaba herida. Era diputada del Sóviet Supremo. Era una persona importante, mis paisanos se enorgullecían de mí. Procedo de lo más bajo, soy una simple campesina. Vengo de una familia de campesinos. Me afilié al partido siendo muy joven... (...) Perdí las piernas... Me las cortaron... En el bosque me salvaron la vida... La intervención se llevó a cabo en unas condiciones pésimas. Para operarme, me subieron a una mesa, ni siquiera había yodo, me cortaron las piernas con una simple sierra, ambas piernas... Me tumbaron sobre la mesa y no había yodo. Fueron a buscar yodo a otra unidad situada a seis kilómetros, y yo mientras tanto allí, estirada sobre la mesa. Sin anestesia. Sin... En vez de anestesia había una botella de aguardiente casero. No había nada, solo una simple sierra... De carpintero... (...) No tengo nada mío. Solo las órdenes, las medallas, los diplomas de honor. El Estado me construyó la casa. Es una casa grande porque no hay niños, por eso parece tan grande... Y los techos parecen tan altos... Vivo aquí con mi hermana. Ella para mí es una hermana, una madre, una niñera. Me he hecho vieja... Por la mañana ya no soy capaz de levantarme sin que me ayuden...

(Fiokla Fiódorvna Strui, partisana, en Alexievich, 2016: 307-309).

”

Como se puede apreciar, más allá de la crudeza del texto, propia del enfrentamiento en el frente oriental, esas “tierras de sangre” al decir de Timothy Snyder, aparecen dos elementos típicos de la vida bajo el estalinismo. Por un lado, el rol de Stalin, que creció fuertemente durante el conflicto, engrandecido por el culto a la personalidad, acumulando títulos y convertido en un símbolo de la derrota del nazismo –inclusive más allá de las fronteras soviéticas–. Esto explica el impacto que tuvo la denuncia de su persona realizada por Nikita Jruschov en el Congreso del Partido Comunista soviético de febrero de 1956, no solo en los asistentes –uno incluso sufrió un colapso cardíaco que le quitó la vida–, sino también en el movimiento comunista internacional. Por el otro, es patente el rol del Estado en la vida de esta partisana que salió mutilada de la guerra, ya que aparece como proveedor de bienes para sus ciudadanos. En segundo lugar, tenemos a una suboficial del Ejército Rojo:

“

Estaba embarazada del segundo... Mi hijo tenía dos años, yo estaba encinta. Estalló la guerra. Mi marido combatía en el frente. Me fui al pueblo donde vivían mis padres e hice... Ya me entiende... Aborté... En aquella época estaba prohibido... ¿Cómo podía dar a luz? Alrededor había tanto dolor... ¡La guerra! ¿Cómo se puede dar a luz si te rodea la muerte? Hice un cursillo de criptografía, me enviaron al frente. Deseaba la venganza por la hija que nunca tuve. A mí niña...

(Liubov Arkádievna Chárnaia, cabo mayor, criptógrafa, en Alexievich, 2016: 76).

”

El choque entre la vida familiar y la guerra, entre los proyectos y lo inesperado, es claro en el recuerdo de esta mujer. Además de la tragedia personal, aparece el tema del aborto en la Unión Soviética, que tuvo una trayectoria particular. Como señala Francois Navailh, el régimen surgido de la Revolución de Octubre legalizó, de la mano del trabajo del Jentodel, la Sección Femenina del Comité Central del Partido Comunista, lo había autorizado sin restricción alguna en 1920. Sin embargo, las políticas conservadoras en lo familiar del estalinismo conllevaron que fuera prohibido en 1937, salvo prescripción médica (Navailh, 2000). Es en este último marco donde se da la experiencia de la suboficial, que también muestra que, inclusive en los regímenes con mayor control de la vida de las personas, hay espacios para la toma de decisiones más allá de la voluntad del poder estatal.

En tercer lugar, tenemos un largo relato, que vale la pena citarlo in extenso de una enfermera:

“

Así era yo cuando me fui a la guerra. A combatir. Pero en la guerra escuchaba conversaciones en voz baja... De noche, los heridos fumaban en los pasillos. Unos dormían, otros no. Hablaban de Tujachevski y de Yakir... ¡Habían desaparecido miles, millones de personas! ¿Dónde? ¿Cómo? Los ucranianos contaban... cómo les obligaban a unirse a los koljós... Cómo les reprimían... Cómo Stalin provocó una hambruna, ellos lo llamaban "la hambruna". Las madres enloquecidas se comían a sus hijos... Y eso ocurría en un lugar donde la tierra es tan fértil que si plantas un palo seco te crece un árbol. Los prisioneros de guerra alemanes empaquetaban esa tierra y la enviaban a sus casas. Tan generosa es. La capa fértil es de un metro. Las conversaciones eran en voz baja, a media voz... Nunca hablaban en grupo, solo entre dos personas. El tercero sobraba, el tercero podía ser un chivato... Le contaré un chiste... Se lo contaré para no llorar. A ver... Hay unos presos hablando de noche en un barracón. Se preguntan entre ellos: "¿A ti por qué te han encerrado?". Uno dice: "Por decir la verdad", el otro: "Por mi padre...". Y el último responde: "Por pereza". ¡¿Cómo?! Todos se sorprenden. Y les cuenta: "Pasamos la noche en compañía de unos amigos, estuvimos contando chistes. Regresamos a casa tarde, mi mujer me preguntó: '¿Vamos ahora a denunciar o ya les denunciaremos por la mañana?'. 'Por la mañana, ahora tengo sueño.' Y por la mañana vinieron a arrestarnos a nosotros".

Es gracioso. Pero no apetece reírse. Es para llorar. Llorar. Después de la guerra... Todo el mundo esperaba el regreso de los familiares del frente, mi madre y yo los esperábamos de los campos. De Siberia... ¡Sí, claro que sí! Hemos vencido, hemos demostrado nuestra lealtad, nuestro amor. Ahora tienen que creernos.

Mi hermano regresó en 1947, a mi padre no le encontramos... Hace poco fui a ver a mis amigos del frente de Ucrania. Viven en un pueblo cerca de

”

Este recuerdo es particularmente fascinante, porque conviven el horror de la represión estalinista, especialmente en Ucrania, y el humor para explicarlo, en un clima de susurros que, como señala Figes, era el tono de voz habitual para contar aquello que entrañaba peligro (2009). Es decir, para la narradora la guerra, con su incontrolable ampliación de la libertad, aunque fuera en migajas y bajo fuego, permitió acercarse a la experiencia de la hambruna ucraniana de 1932-33, a la vez que habilitó la enunciaci3n de su propio sufrimiento familiar, dado que esperaba la liberaci3n de seres queridos de los campos del sistema Gulag. A la vez, el chiste, que como señala Fitzpatrick era una de las formas encontradas por los sovi3ticos para desafiar al poder estatal, detalla el auge del Gran Terror de 1937, que masific3 el sistema de denuncias pol3ticas (2019).

Pasando a los recuerdos de los ni1os durante la guerra, nos encontramos con el siguiente:

“

Éramos tres hermanas: Rema, Maya y Kima. Rema viene de «Revolución, Electrificación y Mecanización». Maya viene de la conmemoración del Primero de Mayo. Kima viene de «Komunistecheski Internacional Molodiozhi» [Internacional Comunista de Juventud]. Fue nuestro padre quien se inventó esos nombres. Era comunista, se afilió siendo muy joven. Y así nos educaba. En nuestra casa había muchos libros, había retratos de Lenin y de Stalin. En los primeros días de la guerra lo enterramos todo bajo el suelo del cobertizo; solo dejé Los hijos del capitán Grant, de Jules Verne.

*Mi libro favorito. Me pasé la guerra leyéndolo y releéndolo
(Kima Múrzich, doce años, en Alexievich, 2016: 49).*

”

La vida en la URSS, en especial en los años veinte y treinta, de construcción y experimentación para ese proyecto socialista, implicaba una fuerte politización de la vida cotidiana de sus habitantes, en particular de aquellos que tenían un compromiso particular con el Partido Comunista y sus organizaciones. Como detalla Figes, a fines de los años veinte los juegos infantiles, como “rojos y blancos” o “allanamiento y requisita”, buscaban que los niños aceptasen la división soviética entre “buenos” y “malos”, así como que construyeran la noción de “enemigo” (2009). En este caso, lo que se presenta es una politización de los nombres de los hijos, que buscan celebrar logros del régimen soviético, así como una de sus principales festividades y su organización internacional.

Por último, un sobreviviente narra la llegada de la Wehrmacht a su pueblo:

“

Se llevaron a mi padre, y a nosotros nos trasladaron al gueto; así empezó la vida detrás de una alambrada. La casa que nos asignaron estaba junto a la carretera, todos los días caían palos rotos a nuestro patio. Se podía ver a uno de los nazis, estaba de pie, delante de la portezuela de nuestro patio, y cuando llevaban un grupo a ejecutar, ese nazi pegaba a la gente con un palo.

Cuando el palo se rompía, lo tiraba hacia atrás. A nuestro patio. Yo quería verlo mejor, no solo de espaldas, y una vez lo vi: era bajito y calvo. Gemía y resoplaba. El hecho de que fuera tan normal y corriente trastornó mi imaginación infantil... (...)

*Mi madre estaba fuera de casa cuando en el gueto empezó el pogromo, había salido para cambiar ropa por comida. Normalmente nos ocultábamos en el sótano, pero aquella vez subimos al desván. Había una parte completamente destrozada, eso nos salvó. Los alemanes entraron en nuestra casa e iban hincando las bayonetas en el techo. No subieron al desván solo porque estaba destrozado. Lanzaron unas cuantas granadas al sótano. El pogromo duró tres días y en esos tres días no salimos del desván. Nuestra madre no estaba con nosotros. No dejábamos de pensar en ella. Acabó el pogromo y nos pusimos en la puerta a esperar: «¿Estará viva?». De repente, por la esquina apareció nuestro antiguo vecino; pasó por delante de nosotros sin pararse, pero le oímos decir: «Vuestra mamá está viva». Cuando mi madre volvió, los tres nos quedamos mirándola; ninguno lloraba, se nos habían acabado las lágrimas, nos invadió una especie de apaciguamiento. Ni siquiera teníamos hambre
(Guenia Zavóiner, siete años, en Alexievich, 2016: 52).*

”

Este texto, conmovedor al pensar la edad de esos niños, aborda la vivencia de la invasión alemana, con la consabida llegada de las políticas antisemitas del nazismo.

Esto se ve en dos momentos distintos, es decir, en la construcción del gueto, como concentración de la población judía, y en su asesinato, tanto el del padre, al inicio de la ocupación, como el del resto de los habitantes, más adelante. Otro elemento destacable es el término con el que se describe al asesinato de los pobladores de gueto, "progromo", que hace referencia a las persecuciones que habían sufrido los judíos en tiempos anteriores en Europa del Este, y en el caso de Rusia durante el zarismo. De cierta forma, la experiencia soviética trajo una pausa en este tipo de acciones, al menos hasta los años finales del estalinismo.

Los ochentas: entre Afganistán, Chernóbil y Gorbachov

A partir de los libros de Alexievich enfocados en la experiencia de los combatientes en Afganistán y de los sobrevivientes del accidente en la central nuclear de Chernóbil, la mirada en este apartado se enfoca en la etapa final de la Unión Soviética. Es decir, los fragmentos que se presentan a continuación permiten una aproximación a los años de estancamiento de la experiencia soviética, vinculados especialmente al largo liderazgo de Leonid Brézhnev, así como al contexto en el cual se desplegó la política reformista de Gorbachov.

En una de las pocas ocasiones donde aparece la voz de la autora en los textos, se señala lo siguiente:

“

En el avión me toca sentarme al lado de un vehículo blindado que va atado con unas cadenas. Por suerte, el mayor que va en el asiento vecino está sobrio, los demás van borrachos. Cerca de mí alguien duerme abrazado a un busto de Marx (los retratos y los bustos de los caudillos socialistas se transportaban sin envoltorios); no solo transportan el armamento, sino todo lo necesario para los ritos soviéticos. Hay una pila de banderas rojas, rulos de cintas rojas... De las notas de la autora, 5 de setiembre de 1988

(Alexievich, 2016: 11).

”

En este fragmento, que data de un viaje de Alexievich al frente afgano, se puede observar que la presencia soviética en ese país no solo supone la llegada del equipamiento militar que acompañó a los soldados, sino también de la simbología del poder soviético. Como señala Fitzpatrick, los comunistas tenían sus propios rituales, que incluían un lenguaje, una historia y sus propios símbolos, así como los textos sagrados (2019). Entre estos se hallaba el busto del fundador del "socialismo científico", del cual la URSS se consideraba heredera, y las banderas rojas de la revolución. Es significativo, además, que estos elementos simbólicos estuvieran presentes aun en 1988, cuando la decadencia del "socialismo real" era patente. En cierta forma, se puede vincular con lo que afirma Vladislav Zubok acerca del "paradigma revolucionario-imperial" que guiaba la política exterior soviética, dado que la expansión política siempre iba recubierta del manto ideológico del comunismo, aun en sus momentos finales, lo que también traía la presencia de sus símbolos (Zubok, 2008).

Por otro lado, en el recuerdo de un combatiente se afirma lo que sigue:

“

Después nos hicieron formar filas en el campo de instrucción y leyeron la orden: 'Serán destinados a la República Democrática de Afganistán para cumplir con su deber internacionalista. Los que no lo deseen, que den dos pasos adelante'. Tres tipos salieron de las filas. El comandante de la unidad los devolvió a las filas con un puntapié en el trasero, dijo que solo querían comprobar nuestro espíritu bélico. Nos entregaron raciones de rancho seco para tres días, un cinturón de piel, y en marcha. Así fue la jugada... No me desanimé. Para mí era la única oportunidad que tenía de ver otro país. Y, bueno... a decir verdad... también... soñaba con traerme de vuelta un magnetófono y un maletín de piel
(Soldado explorador, en Alexievich, 2016: 137).

”

En este relato aparece, nuevamente, el recuerdo de una broma, que de alguna forma busca suavizar el rechazo que sentían algunos combatientes ante la tarea “internacionalista”. Es uno de los tantos recuerdos que muestra que las tropas movilizadas llegaron a Afganistán en medio de situaciones engañosas, o al menos sin tener clara conciencia sobre el destino al que se dirigían. Al mismo tiempo, los motivos esgrimidos por el autor del relato son muy explícitos acerca de la decadencia económica y social de la URSS, que agrandaba la nunca superada escasez de bienes de consumo.

Así, el destino en el frente afgano era una oportunidad de traerse objetos imposibles de hallar en las tiendas soviéticas. También muestra lo vacío que sonaba el discurso ideológico que, como vimos con Zubok, se seguía esgrimiendo para la política exterior soviética.

El relato del auxiliar sanitario que sigue a continuación, extenso pero valioso, va en la misma línea del anterior respecto a los bienes que ponía a disposición de sus habitantes la economía soviética:

“

Los medicamentos eran escasos. No teníamos antisépticos ni de los más sencillos. O bien tardaba en llegar el suministro, o bien se nos agotaba demasiado rápido la cantidad que teníamos asignada: así es la economía de planificación centralizada. Entonces nos agenciábamos los fármacos de importación de los afganos como botín. En mi macuto siempre llevaba veinte jeringuillas desechables japonesas. El envase es de plástico, quitas la funda y pones la inyección. En las nuestras de la marca Récord se deterioraban los protectores de papel, no eran estériles. La mitad no succionaban, ni bombeaban, eran defectuosas. Nuestros suministros de sangre se administraban en botellas de medio litro. Un herido de gravedad necesita dos litros; eso son cuatro botellas.

¿Cómo te lo montas para aguantar, en plena batalla, el tubo de goma durante una hora con la mano tendida? ¿Y cuántas botellas puedes llevar encima? ¿Sabe cómo lo solucionan los italianos? Con un paquete de polietileno de un litro. Puedes saltar encima con las botas puestas y nada, no se rompe. Seguimos. Las vendas, la venda estéril de producción soviética. El envoltorio es tosco, pesa más que la venda en sí. Las de importación... las tailandesas, las austríacas... son más finas, más blancas, a saber por qué... Las vendas elásticas... esas simplemente no las teníamos. Así que también utilizaba las que incautaba como botín... francesas, alemanas... ¿Y nuestras tablillas? Son como unos esquís, ni de lejos se parecen a un artículo médico.

¿Cuántas puedes llevar contigo? Yo trabajaba con las inglesas; las había de medidas específicas: para el antebrazo, para la pierna, para la cadera. Eran hinchables, con un cierre de cremallera. Metes la mano por dentro y cierras. Así tienes el hueso roto inmovilizado y protegido de golpes, listo para transportar. En nueve años de guerra no fabricaron ni un solo artículo nuevo. La misma venda, la misma tablilla. El soldado ruso es el más barato del mundo. Es el más barato, no tiene pretensiones. No está equipado ni protegido. Es material consumible. Así fue en 1941... Cincuenta años después sigue ocurriendo lo mismo. ¿Por qué?
(Cabo, auxiliar sanitario de compañía de reconocimiento, Alexievich, 2016: 43).

”

Este fragmento es particularmente impresionante, por detallar las condiciones sanitarias en que combatía el Ejército Rojo en los años ochenta, siendo la URSS una superpotencia militar. Se repite la falta de bienes, en este caso médicos, para las tropas combatientes, lo que redundaba en lo señalado en el fragmento anterior. Sin embargo, se agrega la clara desventaja de los insumos soviéticos ante sus similares occidentales, que llevaba a los sanitarios a tener que tomarlos de los combatientes muyahidines afganos.

Justamente, aparece una cara del creciente rezago de la economía de la URSS ante sus competidores capitalistas, que marcaba el creciente desequilibrio económico entre los bandos de la Guerra Fría.

Dando paso a las experiencias de los que sobrevivieron a la catástrofe de Chernóbil, aparece este relato que Alexievich no identifica individualmente:

“

Mi historia... Me llamaron y fui. ¡Hay que hacerlo! Era miembro del Partido.

¡Comunistas, un paso adelante! Esta era la situación. Trabajaba en la milicia. Sargento mayor.

Me prometieron una estrella más. Eso ocurría en abril del 87. Había que pasar sin falta un control médico; pero a mí me mandaron sin más. Alguien se rajó, como se suele decir, trajo un certificado de que tenía una úlcera de estómago y a mí me mandaron en su lugar. Con sello de urgente. Esta era la situación.

Ya entonces empezaron a correr los chistes. Al momento... Llega el marido a casa del trabajo y se queja a su mujer.

—Me han dicho que o mañana me voy a Chernóbil o entrego el carné del Partido.

—Pero si tú no eres miembro del Partido —le dice su mujer.

—Pues por eso, a ver dónde encuentro yo un carné.

(Coro de soldados, en Alexievich, 2015: 112).

”

Nuevamente, el humor es la vía para expresar la realidad que vivían, donde la tragedia y el heroísmo parecían convocarse mutuamente, a la vez que lo extraordinario atravesaba y transformaba la vida de las personas. Primero, aparece la disciplina partidaria, el compromiso ideológico con la causa comunista, que movilizó a sus militantes a la lucha, en este caso contra un accidente nuclear. El destino individual quedaba sumergido en la convicción política, que imponía la acción colectiva. Segundo, el chiste mencionado muestra el anverso de lo anterior: el descrédito que tenía el régimen comunista para otros soviéticos en los años ochenta, que podían pensar la afiliación al Partido Comunista simplemente como un medio para evitar el destino a Chernóbil.

Para cerrar, nos encontramos con la voz de un ex apparátchik soviético:

“

Pero, a ver, ¿qué es un primer secretario del Comité Regional del Partido?

Es una persona corriente, con un diploma universitario normal, lo más frecuente es que fuera un ingeniero o un agrónomo. Algunos, además, habían acabado la escuela superior del Partido. Yo sabía de la radiación lo que nos llegaron a decir en los cursos de defensa civil. Allí no escuché ni una palabra sobre el cesio en la leche, ni sobre el estroncio. Pues bien, nosotros llevábamos leche con cesio a las centrales lecheras.

Entregábamos partidas de carne. A 40 curios segábamos la hierba. Cumplíamos los planes. Con toda responsabilidad. Yo los sacaba adelante. Porque aquí nadie suspendió los planes. (...)

Pues bien, sobre mi mesa tenía decenas de peticiones que decían: «Solicito que me manden a Chernóbil».

De voluntarios. La gente estaba dispuesta a sacrificarse, sin pensarlo dos veces, ni pedir nada a cambio.

Escriban ustedes lo que escriban, había sin embargo algo llamado «carácter soviético». Y también «el hombre soviético». Sea lo que sea lo que escriban, por muy alegremente que lo nieguen. (...)

Usted lo habrá olvidado... pero entonces... las centrales nucleares eran el futuro. Más de una vez intervine.

Hice propaganda. Había estado en una central nuclear: un silencio solemne. Todo limpio. En un rincón, banderas rojas y banderines de «Vencedor de la emulación socialista». Era nuestro futuro. (...) Mi nieta tiene leucemia. He pagado por todo. Un precio muy alto. Yo soy un hombre de mi tiempo. No soy un criminal

(Vladimir Matvéyevich Ivanov, ex primer secretario del Comité Regional del Partido de Slávgorod, en Alexievich, 2015: 316-22).

”

En el relato de este exdirigente comunista se pueden combinar varios trazos de la experiencia soviética. Por un lado, el peso de la planificación centralizada en la economía de la URSS, que implicaba un sistema coactivo, que reaccionaba muy mal ante los imprevistos. Sus esenciales rasgos, además, no habían sido modificados desde su formulación original en los años treinta. Por el otro, vuelve a aparecer el compromiso y la entrega de muchos soviéticos, dispuestos al sacrificio heroico a fin de salvar a su sociedad ante una adversidad inesperada, dada la confiabilidad existente en la industria nuclear soviética. Por último, la convivencia del dirigente político con el hombre de familia, con el peso de la responsabilidad asumida en la enfermedad de su nieta, pero que reivindicaba su labor en la catástrofe.

A modo de cierre

Para terminar este trabajo, quiero darle la palabra a Alexievich, en su último texto sobre el fin del sistema soviético:

“

Mi padre solía recordar que su fe en el comunismo surgió a raíz del vuelo de Yuri Gagarin. «¡Hemos sido los primeros! ¡Somos capaces de todo!», se dijo. Y en esa fe nos educaron él y mamá. Yo fui octubrista, llevé la insignia con la cabeza del niño con el cabello revuelto, fui pionera y miembro del Komsomol. La desilusión me llegaría más tarde. (...) A nosotros nos resultó más fácil asistir al desplome de las ideas comunistas, porque no estábamos vivos cuando esa idea era aún joven y fuerte, cuando aún no había perdido el aura mágica de un romanticismo fatal y seguía viva la esperanza alimentada por la utopía. Nosotros crecimos al pie de un Kremlin lleno de ancianos, en una época plenamente vegetariana. Los océanos de sangre vertida por el comunismo habían caído ya en el olvido. Todavía se alimentaba el pathos de la utopía, pero ya era moneda común que ésta jamás cobraría vida

(Alexievich, 2015: 9-13)

”

En este trazo autobiográfico, la escritora bielorrusa plantea una de las trayectorias de las ideas socialistas bajo la experiencia soviética, en clave generacional, que es muy útil para analizar ese proceso. Para aquellos que llegaron a la madurez hacia la mitad del siglo XX en la URSS, la confianza en el modelo soviético y en sus logros era muy fuerte, dado que se sentían portadores de un proyecto superador para la humanidad. En cierta forma, es lo que señala Traverso al plantear el “principio de esperanza” que inspiraba a la izquierda en el siglo pasado. Empero, para aquellos que vivieron las décadas finales de la URSS, más allá de beneficiarse de los “años vegetarianos”, en referencia a la expresión de Anna Ajmátova al período previo a las matanzas del estalinismo, la decadencia y el descrédito en el ideario socialista estaba patente, por lo que la utopía había perdido fuerza como sustento de la experiencia cotidiana. En todos los textos seleccionados puede ser revisados las experiencias y las expectativas que tenían los soviéticos, al menos en la memoria de los anónimos entrevistados por Alexievich.

Los fragmentos comentados anteriormente son, como se señaló, el producto de una selección subjetiva, que abrevia tanto en el impacto que como lector tuvieron los textos de Alexievich, como en los múltiples diálogos que generan con otras lecturas realizadas. Es decir, la obra de esta escritora permite infinidad de selecciones, en relación a las nuestras trayectorias como docentes, así como a la historiografía en la que nos apoyemos. Además, permite hacer otros tratamientos diferentes al que se hace en este trabajo, en particular desde los estudios de la memoria, con su ya conocida pluralidad.

De cualquier manera, este es un camino de ampliación del campo de fuentes que se pueden usar para la enseñanza de ese pasado tan extraño y lejano para nuestros estudiantes en las aulas liceales, como lo es el de la experiencia soviética. En particular, también es una invitación al uso de la producción literaria como recurso para las prácticas de enseñanza.

Asimismo, la obra de Alexievich parece ser un buen camino para poder acercarse a ese “otro” que es el habitante del pasado. Lo que está presente en sus páginas es una aproximación a la tragedia humana, a sus múltiples dimensiones, algunas de las cuales nos pueden resultar inimaginables. Pero, al mismo tiempo, muestran la capacidad de agencia de las personas en la vida que nos toca. En fin, las voces de esos anónimos fugazmente rescatados logran sensibilizar al lector, al acercarse a esas experiencias tan excepcionales y, al mismo tiempo, tan cotidianas para ellos.

Notas

¹ Una primera versión de este texto fue presentada en los Cursos de Verano del Instituto de Profesores Artigas de febrero de 2020, en una jornada realizada con Luciana Bauzá, Nicolás Bonomi y Abril Parodi. Asimismo, varias de las ideas planteadas fueron discutidas con los estudiantes del Seminario-taller de Historia Contemporánea del turno nocturno de ese Instituto, en los años 2017-2019. A todos ellos, así como a los asistentes al Curso, mi agradecimiento por sus comentarios, sugerencias y críticas.



Bibliografía

Alexievich, Svetlana (2015): *El fin del "Homo sovieticus"*. Barcelona: Acantilado.

Alexievich, Svetlana (2015): *La guerra no tiene rostro de mujer*. Santiago de Chile: Debate.

Alexievich, Svetlana (2016): *Los muchachos de zinc*. Montevideo: Debate.

Alexievich, Svetlana (2016): *Voces de Chernóbil: crónica del futuro*. Montevideo: Debate.

Alexievich, Svetlana (2016): *Últimos testigos*. Montevideo: Debate.

Alfaro, Analía (2006): "22.400.000 km² sin un solo aviso de Coca-Cola", en Zavala, Ana y Magdalena Scotti (comp.): *Yo enseñé historia, ¿y usted? Una aventura hecha palabras*. Montevideo: CLAEH.

Cercas, Javier (2018): *El monarca de las sombras*. Barcelona: Debolsillo.

Erbetta, Emilia (2016): "François Dosse y los cruces entre historia, periodismo y literatura. Ese pasado que no deja de cambiar", en *Página 12*. 11 de diciembre.

Figes, Orlando (2009): *Los que susurran. La represión en la Rusia de Stalin*. Barcelona: Edhasa.

Fitzpatrick, Sheila (2012): *La Revolución Rusa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Fitzpatrick, Sheila (2019): *La vida cotidiana durante el estalinismo. Cómo vivía y sobrevivía la gente común en la Rusia soviética*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Getty, J. Arch, Oleg V. Naumov (2001): *La lógica del terror. Stalin y la autodestrucción de los bolcheviques, 1932-1939*. Barcelona: Crítica.

Jablonka, Ivan (2015): *Historia de los abuelos que no tuve*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Jablonka, Ivan (2016): *La historia es una literatura contemporánea. Manifiesto por las ciencias sociales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Lewin, Moshe (2006): *El siglo soviético ¿Qué sucedió realmente en la Unión Soviética?* Barcelona: Crítica.

Malia, Martín (2003): "Revolución cumplida". *Revista de libros*. Recuperado de: <https://www.revistadelibros.com/articulos/sheila-fitzpatricky-la-revolucion-cultural-rusa> [18 de mayo de 2020].



HOMENAJES

JULIO LOUIS, IN MEMORIA

El Profesor Julio Louis explicaba la primera clase a sus alumnos desde qué enfoques y con qué bibliografía habría de recorrer los cursos.

Explicitaba en forma cálida su contrato didáctico desde una perspectiva que asumía como parte de su ser docente: estudiar historia para conocer la realidad y poder transformarla.

Sus clases evidenciaban preparación, metodología y actualización de debates dentro de las perspectivas marxistas y americanistas. Con rigor, amenidad y evitando la trasposición mecanicista. Siempre se cerraban con preguntas más que con respuestas. Tenía especial vocación por abrir el juego a que los estudiantes se involucraran aportando materiales y visiones diferentes. Y no pedía repetición memorística ni desarrollos dogmáticos en las evaluaciones.

Recibido en 1968, al calor de la crisis y los cambios del Uruguay y América Latina, sufrió la persecución del autoritarismo y volvió a dar clases en democracia, animando debates y congresos con el mismo estilo. Supo también continuar la producción de análisis y divulgación sobre temas tan variados como necesarios: la historia de latinoamericana, el pensamiento de Trías o la exploración de la deriva del modelo chino.

Apasionado y honesto, respetado y riguroso, su recuerdo pervive en todas y todos los que disfrutamos de las clases de historia que invitan a pensar y comprometerse.

Gabriel Quirici

Recordando a Eduardo Platero "El Gordo", compañero y amigo

Dice la canción que "todo está guardado en la memoria, arma de la vida y de la historia".

Memoria, vida, historia. Todo entrelazado cuando de recordar se trata. Y cuando un compañero, un amigo, a veces un hermano mayor, ya no está, la memoria, la vida y la historia afloran, se hacen visibles.

Estas breves palabras recordarán a ese compañero que conocí hace años, muchos años, en momentos bien complejos, difíciles, como fueron los '60, en el viejo y querido IPA.

Era una persona amable, afectuosa, muy inteligente y generosa.

Su vida estaba entre la militancia, la carrera docente, la familia y las charlas.

Todo esto implicaba que alternaba entre asistencias e inasistencias.

Pero cuando se integraba al trabajo de clase, lo hacía después de haber hecho algunas lecturas, o aportando para la reflexión y el análisis más allá del texto. Entonces teníamos la sensación de que la cabeza se nos abría.

La preparación de los exámenes era cosa muy seria. Extensa bibliografía, apuntes, monografías, máquina de escribir, lecturas, comentarios, dudas. Muchos días.

El Gordo podía llegar a cualquier hora. Era un momento de distensión escuchar sus relatos, comía alguna cosa y le bastaban unos minutos para ponerse al día con lo que a nosotras nos había llevado horas y encauzar el tema adecuadamente. Siempre con la misma calidez.

Después, años brutales de represión. Sufrió terribles torturas. A veces nos llegaba alguna noticia suya.

Pero una vez recibí (no recuerdo cuándo ni cómo, allí la memoria no esta tan firme) unas manualidades de parte del Gordo, preso en Libertad. Creo que, según sus propias palabras, las manualidades no eran lo suyo. Pero yo aún conservo esos objetos. Vaya a saber por qué caminos sinuosos llegaron hasta mí como señal del recuerdo y del afecto que nos unía.

Tantos y tantos años, también significaron conocer y compartir cada uno de los avatares de nuestras vidas: proyectos, ilusiones, fracasos, casamientos, divorcios, hijos, nietos. En fin, la vida.

Y a pesar de no vernos muy a menudo, el reencuentro por teléfono o personalmente tenía el mismo grado de confianza y afecto.

Obvio que la charla comenzaba en un punto y tenía infinitas derivaciones. Aparecían las anécdotas, los cuentos, los temas personales, las charlas políticas y, en general, él las monopolizaba.

El Gordo, firme en sus convicciones, fue una persona sencilla y honesta, en todo el sentido de la palabra.

Miriam Divenuto.

LETICIA SOLER

Leticia fue nuestra profesora de Teoría y Metodología de la Historia en primer año del Instituto de Profesores Artigas.

Veníamos de cursar el liceo en Dictadura, o de cursar alguna Facultad, o incluso del exilio, y en el IPA nos encontramos con docentes que ampliaron la visión que teníamos de la Historia, de su enseñanza y de la vida. Entre ellos, Leticia, que había estado exiliada en México luego de haber permanecido tres años como presa política durante la Dictadura. Leticia nos aportó una diversidad de miradas de lo que era la disciplina, y los debates en torno a ella. Recordamos las polémicas que se armaban en sus clases a partir de los textos de Bloch, Ferro, Braudel, Schaff, Cardozo y Pérez Brignoli, y tantos otros. Ella habilitaba a que expresáramos con libertad nuestras ideas, a que polemizáramos en el grupo y con ella, integrándose al debate como una más.

Leticia también se sumó a reuniones, bailó, rió, y hasta concurrió a algún casamiento cuando la invitamos.

La recordamos con mucho afecto y valoramos lo que con ella y de ella aprendimos.

Hoy la despedimos reconociendo las huellas que nos dejó.

Cecilia Arias, Sandra Berisso, Laura Díaz, Ivonne Urutiaga, Gabriel Buchelli, Javier de León, Javier Dávila, Inés Pellegrino, Joaquín Aztiazaran, Mario González, Sandra Balikian, Aracely Fernández, Cristina Porta, Magdalena Crosa.

Currículums

Luciana Bauzá

Profesora de Historia egresada (2020) del Instituto de Profesores Artigas. Actualmente docente en ejercicio en secundaria.

--

Nicolás Bonomi

Estudiante del Instituto de Profesores Artigas opción Historia, actualmente cursando las últimas materias de la carrera.

--

Alma Domínguez

Profesora Alma Domínguez Scotto profesora en Historia egresada del IPA. Especialista en Dificultades del aprendizaje UCUDAL Curso de Psicopedagogía EPSIBA Magíster en Educación Popular Multiversidad Franciscana de América Latina. Magister en Enseñanza Universitaria UDELAR Profesora de Historia en Educación Media y adscriptora Experiencia en Formación Docente Profesora efectiva de Historia de la Educación y de Teoría y metodología de la historia en el IPA.

--

Mary Corales

Profesora egresada del I.P.A en la especialidad de Historia, Magister en Enseñanza Universitaria. UdelaR. Diplomada en Didáctica para la Enseñanza Media en la especialidad Historia. ANERP/UdelaR

Especializada en Capacidades Diferentes- Mención Auditivos.

Se desempeña como profesora de Historia en Secundaria y Profesora de Didáctica Práctica Docente del Profesorado de Historia del IPA.

-

Lizzie Keim

Profesora egresada del I.P.A en la especialidad de Historia. Magister en Enseñanza Universitaria (UdelaR). Diplomada en Didáctica para la Enseñanza Media en la especialidad Historia (ANERP/UdelaR). Especializada en Enseñanza con Tecnologías Digitales (Cambridge/CFE). Red DidáTICa; integración de las Tics en la Formación Docente (Flacso. CFE)

Se desempeña como profesora de Historia en Secundaria y Profesora de Didáctica Práctica Docente del Profesorado de Historia del IPA.

--

Eliana Harriague

Profesora de Historia e Inglés egresada del Instituto de Profesores Artigas (IPA).

Cursó Diploma en Orientación Educativa (UCUDAL). Certificada en Didáctica de la Historia (CIDE) y en Modalidad B-Learning "Aprendizaje Híbrido" (Pro-CES). Se ha desempeñado como docente efectiva de historia e interina en inglés en Enseñanza Media estatal y privada. Cuenta con experiencia en Educación de adultos por desempeñarse como docente de inglés en ProCES.

Tiene experiencia en preparación de exámenes internacionales de inglés y en enseñanza de historia en inglés, función para la que cuenta con estudios relacionados ("Teach your Subject in English" - Universidad de Cambridge, "The controversies of the British Empire" - Universidad de Exeter). Se desempeña como Coordinadora en el colegio Santa María, Maristas.

-

Brian Lanfranco

Profesor de Historia (IPA), con Posgrado en Tecnología Educativa (Claeh). Actualmente es maestrando en Tecnología Educativa en etapa de elaboración de tesis, con un enfoque en TIC e inclusión educativa (Universidad Claeh). Posee postítulo en Formación en Acción de las TIC en Formación Docente (Flasco y CES) y postítulo en Recursos Educativos Abiertos (CFE). Cuenta con certificación en el uso didáctico avanzado de las TIC (Menta), lenguaje audiovisual (Cineduca, CFE), plataformas digitales y alfabetización digital de adultos (Nexolan). Director del documental histórico Efectos de transición (1985) en co-realización con Cineduca (CFE). Se desempeña actualmente como profesor de Historia, tutor de Historia, tallerista audiovisual y profesor de Informática en Educación Media. Ha diseñado y dictado talleres y conversatorios en Formación Docente (IPA) y ha coordinado proyectos con mediación de tecnologías digitales en instituciones públicas y privadas.

--

Abril Parodi

Abril Parodi Fernández estudiante en el Instituto de Profesores Artigas, orientación Historia y de la Licenciatura de Economía en Facultad de Ciencias Económicas y Administración de la Universidad de la República.

--

Matías Rodríguez

Matías Rodríguez Metral es Profesor de Historia (IPA), Magíster en Historia Política (FCS-UDELAR), y se encuentra realizando el Doctorado en Historia (FHCE-UDELAR). Es docente de Historia Contemporánea en el Consejo de Formación en Educación y de Historia en el ámbito público y privado de Educación Secundaria.

 SEPARATA

INDICE

01 **Transformaciones de la economía China (1978 – 1985).**
Prof. Patricia de León y Líber Lena

05 **Argentina: Su inserción en la Economía Mundial y su declive económico**
Prof. Natalia González y Eliana Pissano

15 **China: desde el otro lado del mundo hasta nuestros bolsillos**
Prof. Natalia Goñi Aguilar

19 **La Argentina del Siglo XX en clave Neoestructuralista**
Prof. Sabrina Machado, Andrea Lisboa y Alejandro Perdomo

24 **China en la segunda globalización**
Prof. Adriana Rodríguez y Alicia Waller

29 **La Economía Argentina y su relación con el mundo en el siglo XX: Una explicación neoinstitucionalista**
Prof. Nicolás Terra

Transformaciones de la economía China (1978 – 1985).

Escrito por Profs. **Patricia de León** y **Líber Lena**

Podemos considerar a China como la economía de mayor crecimiento en lo que va del siglo XXI. Para entender el éxito actual tendremos que mirar la evolución económica de ese gigante. Tomando como referencia el cuadro de Perkins y Rawski ^[1] (que vimos en el curso), desde la instauración del régimen comunista (1949) observamos que el país atravesó diferentes fases. En la primera (1952-1957), se siguieron los mismos pasos que la economía soviética y las democracias populares del este de Europa -instalando planes quinquenales, reforma agraria y nacionalización de empresas- alcanzando un crecimiento promedio de 4,7% del PIB. En una segunda fase (1958 y 1978), la ruptura con la URSS marcó una política económica que se propuso -sin éxito- la industrialización en zonas rurales. Este período coincidió con "la revolución cultural". El saldo fue muy negativo debido a la contracción económica y hambrunas que provocaron la muerte de más de 20 millones de personas. En promedio hubo un decrecimiento del 0,5% del PBI.

En 1976, tras el fallecimiento de Mao Zedong y otros líderes del partido comunista chino, se produjo un cambio en la conducción del país que favoreció la transformación económica. Es en esta tercera etapa, que podemos ubicarla entre 1978 y 1985 con Deng Xiaoping al frente del régimen, donde China logró un crecimiento promedio de 3,2% del PBI.

¿Cómo lograron en esa tercera etapa revertir los resultados negativos anteriores? En buena medida, fue por la transformación de una economía de planificación central a un modelo mixto, con impulsos a la iniciativa privada y el mantenimiento de un Estado observador y regulador (que se fija metas y objetivos), dispuesto a intervenir para graduar los cambios e ir verificándolos a través del ensayo y error. O sea, que el Estado chino consiguió articular lo público y lo privado.

A nivel interno, las comunas se desintegraron y las tierras estatales pasaron a ser arrendadas por las familias campesinas, quienes producirían individualmente, dejando de entregar una cuota fija y comenzando a pagar un impuesto, permitiéndoseles que vendieran en mercados regionales el excedente generado a precios liberados. De esa manera, los campesinos vieron un estímulo y aumentaron la productividad. El incremento de la oferta de alimentos también favoreció a los consumidores de las ciudades. En el sexto plan quinquenal (1981 – 1985) la producción agrícola creció un 11% anual.

A nivel internacional, China apostó a la integración al mercado mundial, acompañando una nueva etapa de la globalización. Paralelamente a su alejamiento de la URSS, China se fue acercando a Estados Unidos, la Comunidad Económica Europea y Japón. Esos vínculos gestados desde comienzos de los setentas darían sus frutos con la apertura económica y creación de zonas especiales. Múltiples empresas transnacionales instalaron fábricas en las regiones costeras (especialmente cerca de Hong Kong y Macao), aprovechando la mano de obra barata y disciplinada, las exoneraciones impositivas y las reglas institucionales claras (garantizadas por una estricta dictadura). Esas empresas importaron tecnología al país y multiplicaron las exportaciones al resto del mundo (provocando la desindustrialización en otras zonas). Hacia 1986 más 100 empresas transnacionales tenían instalaciones en China, entre ellas Peugeot y Volkswagen.

Para el sector industrial también se redujo la centralización y burocratización. Se promovió la descentralización geográfica y la gestión de gerentes de planta en cada fábrica, fomentando mecanismos de mercado para el incentivo individual. En varias zonas se crearon fábricas para producción liviana y de bienes de consumo, buscando satisfacer la demanda interna.

A partir de esta tercera etapa China se industrializa convirtiéndose en "el taller del mundo" y concretando un cambio estructural.

Se permitió la instalación de empresas industriales privadas y liberalización de los contratos. Las migraciones internas fueron controladas pero permitidas, habilitando a los trabajadores a buscar un mejor empleo (contrato), abriendo el mercado laboral.

China estimuló la importación de bienes de capital y tecnología. También favoreció el ingreso de técnicos extranjeros, al tiempo que permitió a muchos jóvenes viajar a estudiar en el exterior. De esta forma, el crecimiento del sector secundario no sería solamente por imitación, sino que se trató de incorporar y generar conocimientos.

En las empresas estatales se buscó dar mayor autonomía. También se establecieron premios a la productividad. Se abandonó la política de subsidios y se pasó a dar créditos condicionados. Las empresas ineficientes deberían cerrarse.

El Banco Mundial plantea que entre 1970 y 1980 la tasa de natalidad china se redujo prácticamente a la mitad, siendo de un 1,3 anual.

Según Samuel Huntington (Amestoy: 2010), en la década de los ochenta China logrará un crecimiento anual del 8%.

El gráfico "Growth and Poverty..." ^[iii] vemos entre 1981 y 1985 un crecimiento marcado del PBI/per cápita junto a una radical caída de la pobreza.

Sin embargo, las reformas económicas que permitieron el take off, también trajeron nuevos problemas: desempleo, aumento de la desigualdad, escases de productos en determinadas zonas e inflación.

En el período que estamos abordando China consiguió un crecimiento del PIB del 8% anual, y al mismo tiempo, estableció mecanismos de control de la natalidad, como la política del hijo único (1979-2015), asegurándose evadir la trampa malthusiana (por lo menos en el siglo XX, aunque la situación ha cambiado). Esos mecanismos implicaban propaganda a favor de tener un hijo por familia, ventajas a los matrimonios con un solo hijo (primas, extensión licencia maternal, prioridad en las listas de viviendas), y simultáneamente se establecían multas a quienes no cumplieran con la política y se estimulaba el aborto.

China consiguió disminuir drásticamente la tasa la natalidad y en menor medida, aunque en forma importante, la tasa de mortalidad. De manera que la tasa de crecimiento de la población fue controlada. Tomando como referencia el cuadro de Maddison (2002) ^[iii], notamos que China logró un PIB/per cápita de 6,4 entre 1973 y 2000. En el mismo período el PIB/pc mundial fue de 1,4. Gracias a los resultados económicos de ese último cuarto del siglo XX, China logró un PIB/pc de 2,3 (1900-2000), solo siendo superada por Japón (por tan solo 0,6 puntos), y logrando estar 0,7 puntos por encima del promedio mundial.

Si incorporamos los aportes de Todaro y Solow, podemos afirmar que China cumplió con varios factores de crecimiento (desde la teoría neoclásica): Acumulación de capital (estatal y privado, nacional y extranjero), un crecimiento de la población controlado que aportaba gran cantidad de mano de obra disponible, progreso tecnológico (favorecido por las inversiones extranjeras y posteriormente, por las universidades chinas). A través de la apertura e integración comercial, la desregulación (relativa) planteada por el socialismo de mercado, China favoreció a la globalización (curiosamente, acompañada por la intervención estatal). De todas formas, es riesgoso analizar el caso chino desde la perspectiva neoclásica o evolucionista (formuladas para sistemas liberales-capitalistas).

Rompiendo la lógica neoinstitucionalista, el partido comunista chino mantuvo cierta regulación estatal y continuó alejado de la democracia liberal, pero generó normas de conducta, reglas claras e incentivos (Douglas North) que resultaron atractivos para cientos de empresas multinacionales que se establecieron en el país.

Simon Kuznets estableció una definición de crecimiento económico que va más allá del PBI/pc. Agrega la capacidad de la economía para brindar a la población bienes sofisticados, relacionada con el desarrollo tecnológico, ajustes institucionales e ideológicos. Podemos decir que China (1978-2021) logró paulatinamente acercarse a esa definición. Aunque en el período de 1978-1985 la población no accedía más que a productos muy básicos y las manufacturas tenían bajos niveles de valor agregado. En tal sentido, siguiendo la postura de Ha-Joon Chang, en esos siete años China tuvo un crecimiento del PIB .aunque no alcanzó niveles de bienestar social considerables, tampoco observamos un crecimiento sostenible (dado el daño medioambiental provocado por la industrialización).

Desde las teorías del desarrollo, forzando el alcance geográfico de los postulados, contemplamos que China adoptó políticas que estimularon su dinámica expansiva. Por ejemplo, al tiempo que se abría al mercado exterior, encontró socios en todo el mundo que demandaron sus productos industriales (sector moderno). También consiguió aumentar la tasa de ahorro (con el ingreso de capital extranjero y tecnología importada IED). Acercándonos a la teoría cepalina-estructuralista, la creciente industrialización implicó un cambio estructural rápido y virtuoso. Si estudiáramos el intercambio comercial de China con América Latina o África (1978-2021), podríamos notar que se ha convertido en una economía central.

Si miramos el ejemplo chino desde la óptica neoestructuralista, podemos destacar que construyó una competitividad auténtica, a través del cambio tecnológico, la diversificación productiva, el paulatino

crecimiento del capital humano y la diversificación productiva, aunque se fue ampliando la desigualdad. La adaptación a la demanda mundial, la ampliación de los rubros producidos, las estrategias para generar ventajas competitivas, permitieron que China escapara de la especialización monoproduktiva (Hausmann).

A modo de conclusión: China (1978-1985) se fue desregularizando e integrando al mercado mundial permitiéndole pasar de una economía agrícola a una industrial. Ese cambio estructural impulsó un crecimiento económico espectacular. Sin embargo, en esa etapa, se observa un aumento del desempleo, salarios muy bajos, condiciones laborales precarias, daño medioambiental y un incremento de la desigualdad acompañado de la falta de libertades políticas. Paradójicamente, la industrialización acelerada de China implicó la desindustrialización de muchas regiones (incapaces de competir con los costos de producción asiáticos) y coincidió con el abandono paulatino del modelo fordista y el estado de bienestar en el mundo desarrollado.

Notas

[i]

Phases of negative TFP in Mao's era: the large increase in capital an investment

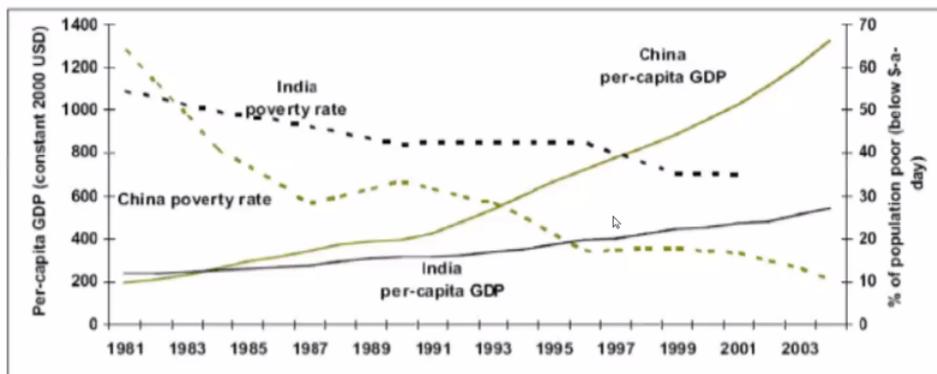
Table 1. Annual Growth of China's GDP, Fixed Capital, Labor

Period	GDP	Average Growth of Inputs			Average TFP Growth
		Fixed Capital	Labor Input		
		K	L	H	
1952-2005	7.0	7.7	1.9	2.6	2.1
1952-1978	4.4	5.8	1.9	2.5	0.5
1952-1957	6.5	1.9	1.2	1.7	4.7
1957-1978	3.9	6.7	2.0	2.7	-0.5
1957-1965	2.4	5.2	1.5	2.1	-1.0
1965-1978	4.9	7.7	2.4	3.1	-0.2
1978-2005	9.5	9.6	1.9	2.7	3.8
1978-1985	9.7	9.2	3.4	4.5	3.2
1985-1990	7.7	6.9	2.5	2.9	3.1
1990-1995	11.7	9.1	1.4	1.9	6.7
1995-2000	8.6	10.5	0.9	1.6	3.2
2000-2005	9.5	12.6	1.0	1.8	3.1

Source: Perkins and Rawski, 2008.

Figure 6.1 Growth and Poverty Reduction in China and India, 1981–2003

[ii]



[iii]

Fases del crecimiento económico mundial por regiones, 1900-2000 (tasas medias de variación anual acumulativa del PIB real por habitante)

Regiones	1900-1913	1913-1950	1950-1973	1973-2000	1900-2000
Europa occidental	1,4	0,9	3,9	1,9	1,9
Nuevos países occidentales (a)	2,1	1,6	2,4	1,8	1,9
Japón	1,3	0,9	8,0	2,3	2,9
Europa Meridional	0,8	0,4	4,9	1,8	1,9
Europa oriental	1,6	1,2	3,5	-1,1	1,1
América Latina	2,3	1,5	2,5	0,8	1,6
Asia (b)	0,7	0,1	2,9	1,7	1,2
China	0,4	-0,3	2,9	6,4	2,3
Africa	1,1	1,0	2,0	0,0	1,0
Mundo	1,5	0,9	2,9	1,4	1,6

(a) Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda (b) Excluidos China y Japón.
Fuente: MADDISON (2002)

Bibliografía

B. Amestoy, A. Decia y L. Di Lorenzo (2008), *Historia del mundo actual*, Montevideo, Ed. Santillana. Págs. 198-204.

L. Berna, P. Langone y S. Pera (2015) *Historia económica y social del Uruguay 1870-2000*, Montevideo, Ed. Santillana. Págs. 300-304.

R. Remo (Dir.) y A. Villaverde (Coord.) (1990) *Guía del Tercer Mundo*. Montevideo, Ed. Instituto del Tercer Mundo. Págs. 320-324.

M. Amejeiras y M. C. Siniscalco (1985). *El camino elegido por China. Bases de nuestro tiempo: El Tercer Mundo*. Número 7. Ediciones "las bases", Montevideo. Pág. 27.

J. Martínez Carreras (1987). *La China de Mao. Historia del siglo XX, Historia Universal*. Volumen 27. Ed. Grupo 16, Barcelona. Págs. 109-127.

A. Rico (1986). *Reformas económicas en China. Bases de nuestro tiempo: El mundo Socialista*. Número 14. Ediciones "las bases", Montevideo. Pág. 28.

Argentina:

Su inserción en la **Economía Mundial** y su declive económico

Escrito por Profs. **Natalia González** y **Eliana Pissano**

Introducción

Para explicar cómo Argentina se insertó en las dinámicas generales de la Historia Económica comenzaremos analizando la inserción de este país en el mercado internacional en el contexto de la Primera Globalización a partir del modelo agroexportador.

Para entender las bases del modelo de crecimiento a partir de las exportaciones, debemos estudiar las condiciones internas y externas al modelo, contextualizando el mismo a partir de la realidad latinoamericana pero también de la coyuntura internacional.

“

“Las consecuencias [de la revolución industrial en Europa] para América Latina surgieron de la aplicación de la energía de vapor y el hierro a los transportes. El ferrocarril y los navíos a vapor revolucionaron el transporte de mercancías y personas de una manera eficiente. El desarrollo tecnológico implicaba la utilización de extraordinarias cantidades de minerales, y la demanda de éstos creció a un nivel mayor que la producción industrial entre 1880 y 1920. La demanda de alimentos aumentó, impulsada por una mayor división del trabajo y niveles de ingreso más altos”. (Thorp, R. 1998, 51)

”

Bértola y Ocampo (2010) concuerdan con Thorp sobre la importancia de la reducción significativa de los costos de transporte y la expansión de la demanda internacional de materias primas y alimentos para explicar la coyuntura externa.

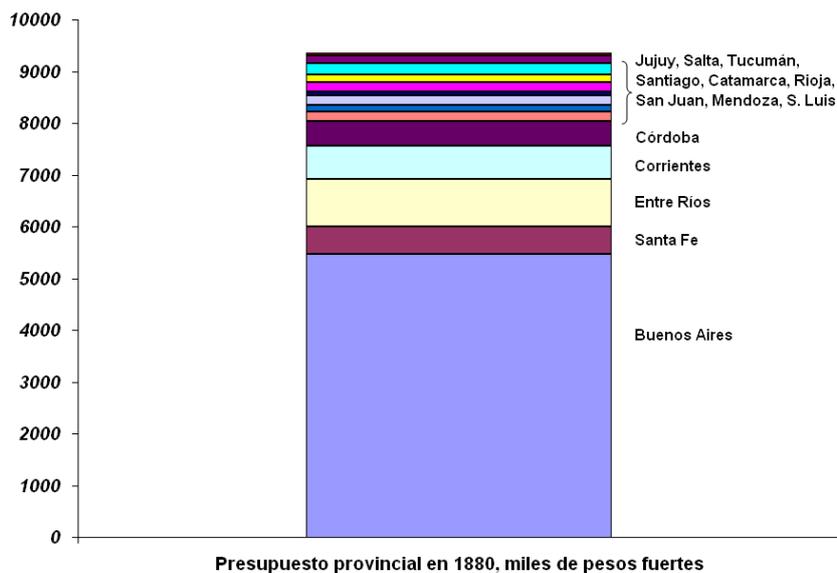
La revolución industrial genera, en América Latina, el contexto propicio para el modelo de crecimiento basado en las exportaciones. Siguiendo esta línea de análisis, Bulmer Thomas (1998) destaca que el aumento del ingreso real en los países avanzados genera esa creciente demanda. Así mismo las potencias industriales reducen las barreras arancelarias y no arancelarias para la introducción de productos latinoamericanos dado que no están más abocados a ese tipo de producción, así América Latina aumenta su participación en los mercados europeos, entrando en una dinámica de inserción en la economía internacional. La disponibilidad de capitales resulta también un factor fundamental de la coyuntura internacional, así como las masivas inmigraciones.

A la interna los cambios institucionales son cardinales, Bértola y Ocampo (2010) subrayan dos tipos de cambios: I) Reformas liberales que implicaron abolición de la esclavitud, movilidad de la mano de obra, generación de un mercado de tierras y organización de sistemas fiscales. II) Consolidación de las estructuras de poder político que generaron mayor estabilidad institucional y terminaron por generar a su vez la consolidación de los estados nacionales. Esa consolidación del Estado, para Halperin (1981) viene de la mano de los créditos extranjeros y la disponibilidad de capitales, ya que estos, según su visión, son los que financiaron a los nuevos gobiernos, por lo que, entre otras razones, denomina al período como neocolonial, hablando de un nuevo pacto colonial. Señala así mismo, que los principales cambios internos en América Latina son el asalto a tierras indias para la expansión de la frontera agrícola, la expansión de los cultivos exportables y la expansión de los mercados locales. Sobre el primer punto, plantea que las víctimas de ese nuevo orden fueron entonces los sectores rurales tradicionales, aquellos indígenas que trabajaron toda la vida la tierra produciendo para su subsistencia y en este período pierden sus tierras por lo que deben incorporarse al proletariado rural, generando así un aumento de la mano de obra disponible, la cual es necesaria para el modelo.

En Argentina se observan estos procesos. La pacificación y la conformación del Estado Nacional Argentino tuvo un alto costo, el endeudamiento, la desigualdad, el clientelismo, se genera una gran dicotomía entre la ciudad y el interior. Skidmore y Smith (1999) plantean que el precio que las provincias debieron pagar por su derrota ante Bs. As. fue la pobreza.

Provincia	Ingresos fiscales (en pesos fuertes)	Población	Ingresos fiscales por habitante
Bs. As	1.965.347 (1849)	153.576 (1838)	13,0
Entre Ríos	102.808 (1838)	47. 671 (1848)	2,5
Corrientes	101.442 (1841)	61.782 (1841)	1,6
Santa Fe	60.238 (1841)	41.261 (1858)	1,7
Córdoba	139.551 (1841)	102.248 (1839)	1,4
Tucumán	25.526 (1838)	57.876 (1846)	0,5
Jujuy	14.137 (1840)	30.000 (Estim. 1851)	0,5

sí fue como las provincias menores subsistieron en un estado de semi autarquía no especializada y la gran mayoría de las provincias dependían de las subvenciones de Bs. As. para el mantenimiento de sus administraciones, lo cual genera gran heterogeneidad en el crecimiento económico del país, que pudiéndose observar en los siguientes datos.



A la izq. Tomado de P. Gerchunoff (2016) Maestría en Historia Económica, Montevideo, Facultad de Ciencias Sociales, presentado en clase. A la der. Tomado de Hora, R. (2010) Historia Económica Argentina, Bs. As. Siglo XXI. Los datos son una muestra de la desigualdad entre las provincias de la que venimos hablando)

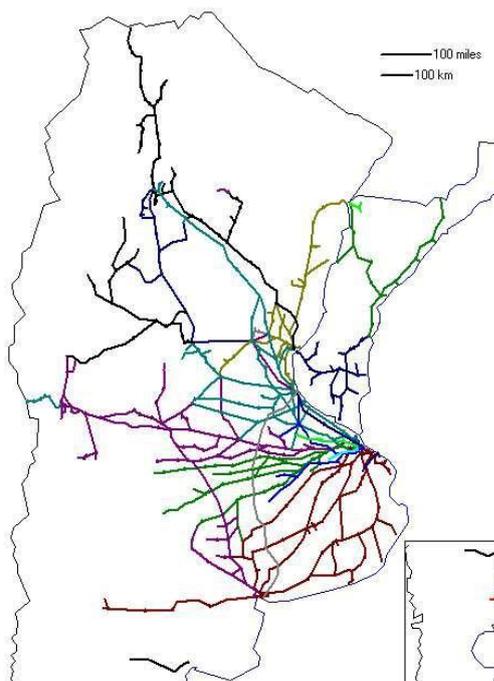
Un ejemplo del orden institucional que se genera en esta etapa tiene que ver con la solución al problema de la moneda, factor fundamental para las garantías comerciales. Hasta que Roca llegó a la presidencia no existía el dinero nacional en sentido estricto. Convivían monedas de oro y plata de otros países con una cierta cantidad de billetes provinciales inconvertibles. En 1867 hubo un primer intento de convertibilidad de alcance nacional. Para mediados del 70 las cosas se complicaron, en parte por el fuerte endeudamiento, pero sobre todo por la crítica situación de la economía mundial, hacia 1873 los flujos de capital favorables se detuvieron y la balanza de pagos mostró un déficit. Para 1876 el agotamiento de las reservas no dejó otra salida que la suspensión de la convertibilidad. Con la solución del problema de la capital en 1880 se había afirmado definitivamente la autoridad nacional, y no había razón para mantener el predominio de Bs. As. en cuestiones de moneda. La Ley 1130 del año 1881 dio a la luz la primera unidad de dinero completamente nacional.¹ Desde la visión institucionalista la resolución de problemas como el antes mencionado resulta fundamental para generar confianza, estabilidad y sobre todo incentivos a la inversión.

Argentina gran parte de los capitales extranjeros se invirtieron en infraestructura, ferrocarriles, barcos y el telégrafo, esto generó una caída importantísima de los costos de transportes, haciéndola entonces más competitiva.

“Argentina tuvo, (...) su propia Revolución Agrícola, y la precondition fue justamente esa drástica caída de los costos de transporte facilitada por el motor a vapor (...) En 1874 la Argentina aún importaba trigo y harinas; dos años más tarde realizaba embarques sistemáticos para exportación y en 1880 ya abastecía completamente el mercado nacional. (...) La superficie sembrada con los cultivos principales (...) significó una multiplicación del 60% en cuatro décadas. (...) la agricultura cerealera de exportación sólo pudo cruzar la barrera de la rentabilidad una vez tenido el ferrocarril.” (Bértola y Gerchunoff -comp.-2011,

Un obstáculo evidente para el desarrollo económico era la dificultad para transportar los productos del interior a los puertos y solo con el ferrocarril estas posibilidades comenzaron a abrirse y este panorama comenzó a cambiar en la década de 1870.

Extensión de los ferrocarriles al año 1910.
Tomado de Gerchunoff, P. (2016) Maestría en Historia económica, Montevideo, Facultad de Ciencias Sociales, presentación en clase.



El primer tren (1857) fue el Ferrocarril Oeste (39 Km.) financiado en parte por el gobierno, pero la gran extensión ferroviaria fue solventada y administrada por los ingleses. En 1870 el Ferrocarril Central

Argentino unía Córdoba y Rosario, incorporando así otras zonas a la producción para exportación y también Tucumán y Cuyo al circuito económico nacional. Las tierras cercanas al ferrocarril se fueron valorizando. Las manufacturas inglesas que llegaban al puerto eran fácilmente transportables y a bajo costo hacia otros centros de consumo fuera de Bs. As. El crecimiento económico del país requería mejorar los puertos, rutas, instalar tranvías sistemas de comunicación, redes de agua y electricidad; los recursos eran insuficientes y se necesitaba capital de inversión extranjera o empréstitos externos. También los capitales foráneos se ligaron a la industria de exportación (frigoríficos), el comercio y los bancos. El capital de inversión más importante fue el inglés, aunque también invirtieron Alemania y Francia. Recién finalizada la Primera Guerra Mundial terminaría el ciclo inglés y en su reemplazo entraría EE.UU para proveer capital.

La pampa húmeda fue otro de los motores del crecimiento argentino, tras la campaña del desierto se ensanchó el territorio, logrando así una gran expansión de la frontera agrícola. Todo acompañado de altas tasas de inmigración que fortalecerían el stock de mano de obra.

Así una de las condiciones para crecer era también poblar, según el lema alberdiano “gobernar es poblar”, ya que el crecimiento surgido de las tasas de natalidad y mortalidad siempre era insuficiente, era inevitable entonces recurrir a la inmigración.

Las tareas rurales eran las que absorbían este aumento de población³, las obras públicas fueron otra fuente de empleo para el inmigrante, por otro lado la naciente industria en los grandes conglomerados cercanos a Bs. As. tuvo una gran participación de extranjeros.

En resumen, la posición que Argentina adoptó en el mundo a partir del último cuarto del siglo XIX puede describirse como la aceptación de un lugar bien definido en el sistema de división internacional del trabajo cuyo centro era Inglaterra. Su rol fue el de productor agropecuario e importador de productos manufacturados. La impresionante expansión económica, estuvo relacionada con la expansión de la frontera agrícola y su impresionante pampa húmeda, a la exportación de productos primarios y a la incorporación de capitales y trabajo extranjeros, manifiesta en la instalación de ferrocarriles y en una gran inmigración.

3.2. INMIGRACIÓN BRUTA INTERCONTINENTAL Y TASAS DE INMIGRACIÓN (1871-1940)

	EUA	Canadá	Argentina	Brasil	Cuba	Uruguay	Chile
Inmigración bruta intercontinental a diferentes áreas 1871-1930 (miles)							
-1880	2.433	220	261	219		112	
-1890	4.852	359	841	525		140	28
-1900	3.684	231	648	1.129		90	7
-1910	8.666	947	1.764	671	243	21	39
-1920	4.775	1.154	1.205	798	367	57	68
-1930	1.723	987	1.397	840		21	41
1911-40	443	82	310	239		57	
Total	26.576	3.980	6.426	4.421	610	498	183
Tasas de inmigración (por 1000 habitantes)							
-1880	54	54	124	20		281	
-1890	85	77	292	41		248	12
-1900	53	45	163	71		114	2
-1910	103	154	311	34	118	21	13
-1920	47	141	149	32	142	46	19
-1930	15	103	135	28		14	10

América Latina absorbió cerca de la quinta parte de los 62 millones de personas que emigraron desde Europa y Asia entre 1820 y 1930.

Argentina fue el principal receptor de mano de obra europea. Aquí las tasas de inmigración superaron incluso a las de EE. UU y Canadá.

(Tomado de Bértola y Ocampo, 2010. Presentado por Reto Bertoni en clase.)

¿Qué saldo deja el modelo primario exportador en Argentina?

En primera instancia GRAN CRECIMIENTO ECONÓMICO que se explica por factores endógenos y exógenos. A nivel interno se destaca el predominio del Estado Nacional sobre las provincias, la “Campaña del Desierto” con la incorporación de nuevas tierras, incorporación de tecnologías y mayor inversión.

A nivel exógeno, en la segunda mitad del siglo XIX Argentina tiene la posibilidad de colocar su producción a nivel mundial.

En ese sentido el país se benefició con la revolución del transporte, la incorporación de la tecnología frigorífica y la tecnología aplicada a la agricultura. Se multiplica el área cultivada y se le da mayor importancia a los granos.

Díaz Alejandro (1975) sostiene que Argentina se vio beneficiada por la “lotería de bienes” debido a las innovaciones institucionales que sumadas a la tecnología hizo posible que el país pudiera “subir a la ola de la primera globalización”

La especialización en la producción de bienes primarios no condujo a una mejora en la productividad del trabajo⁴, la vinculación de las áreas periféricas al mercado mundial no implicó en general una asignación óptima de recursos, el modelo se basó en una capacidad productiva interna excedente que se sustentó en la expansión de las fronteras productivas, las inversiones extranjeras y en la dependencia para la creación de infraestructuras, todo esto asociado a una coyuntura de alta demanda internacional de productos primarios. Así vemos como el modelo permitió lograr una elevación real del ingreso, un crecimiento económico que era difícil sostener ya que reposaba sobre bases muy frágiles. En este sentido Eduardo Míguez (2008) se plantea dos preguntas: I) El fracaso Argentino en el siglo XX es resultado de factores estructurales de larga duración o fueron problemas contingentes, errores en políticas económicas o shock externos; II) Se trata de factores económicos o hay factores político estructurales o sociales. ¿Hay que apelar a otras categorías analíticas?

El autor concluye que Argentina a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX tiene un nivel de PBI pc irreal que no era el resultado de un proceso endógeno sino de factores exógenos. Cuando los factores exógenos cambiaron se encontró con que no tenía capital humano para sostener una trayectoria de desarrollo económico.

Argentina consiguió antes de la PGM un nivel de vida muy por encima de sus posibilidades cuando cambiaron los factores exógenos no encontró sustento para seguir creciendo. Esto sumado a las luchas de clase que terminaron la “Edad de Oro” del crecimiento económico argentino.

Las primeras décadas del siglo XX muestran el agotamiento del modelo, ya sin posibilidades de expandir la frontera agrícola y con un mercado de capitales saturado, con una coyuntura internacional que cambió absolutamente, dando el golpe de gracia al modelo.

Lucas Lanch (2020) plantea su crecimiento récord de 1870 a 1930 significó un salto de una vez gracias a la incorporación del ferrocarril que permitió la incorporación de tierras nuevas o dedicadas hasta entonces a la poco productiva ganadería. Sin más tierras que incorporar no se avanza en las innovaciones tecnológicas lo cual limita el crecimiento, por eso “rica pero no tan moderna”.

El orden económico internacional que surgió de la depresión de los treinta y la segunda guerra mundial era muy diferente de aquel otro consolidado en las últimas décadas del siglo XIX. Para los países exportadores de bienes primarios la situación ofreció escasas ventajas: el comercio internacional sufrió una fuerte retracción y los aumentos que se produjeron en los intercambios se dieron entre los países industrializados; los bienes exportados por la periferia apenas cambiaron de naturaleza, en un contexto industrial de cambios tecnológicos permanentes y de aumentos continuos de la productividad; la demanda en los países desarrollados sufrió cambios importantes ya que, por ejemplo, hubo sustituciones en ciertas materias primas por la aparición de los sintéticos y el consumo de alimentos creció en términos relativos, pero con mucha lentitud.

Además aparecieron nuevos competidores en el mercado mundial por ejemplo EE. UU en el mercado de los cereales.

En Argentina hasta la PGM se pudo observar un crecimiento extensivo en base a la tierra y el trabajo, después hay un crecimiento intensivo donde se hace necesario incorporar capital. En los años 20' parece que este objetivo se estaba logrando al incorporar maquinaria industrial y maquinaria agrícola, sin embargo, con la crisis del 29' este proceso se estancó.



“(...) la diversificación de las exportaciones más exitosa fue la de Argentina. La introducción de nuevos productos no eclipsó a los antiguos y Argentina simplemente amplió la gama de sus exportaciones. En 1913 recibía divisas por una impresionante variedad de productos cereales y ganaderos. Los primeros incluían trigo, linaza, centeno, cebada y maíz; los últimos carne congelada y refrigerada, corderos, lana y cueros. Ningún otro país se acercó siquiera la variedad y calidad de las exportaciones argentinas antes de la Primera Guerra Mundial, que eran de tal magnitud que para 1913 representaban casi el 30% de los ingresos totales latinoamericanos por exportación, pese a que Argentina sólo tenía 9.5% de los habitantes de la región.” (Bulmer Thomas, 2010, p.78-79)⁵

El Proceso Industrializador

El proceso de industrialización fue un proceso de cambio estructural que encuentra sus bases en los ingresos que Argentina obtuvo tras el auge exportador.

EVOLUCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LA INDUSTRIA EN EL PBI			
	1945	1950	1955
ARGENTINA	25	24	25
BRASIL	17	21	23
COLOMBIA	11	14	15
COSTA RICA	12	12	12
CHILE	23	23	23
EL SALVADOR	12	13	14
GUATEMALA	13	11	11
HONDURAS	7	9	12
MÉXICO	19	19	19
NICARAGUA	11	11	11
PERÚ	13	14	15
URUGUAY	18	20	23
VENEZUELA	15	11	13

Fuente: Thorp, R. (1997) *Las economías latinoamericanas 1939-1950*, en Bethel, L. *Historia de América Latina*. Tomo 11, Barcelona, Crítica, 69.

No resulta una política intencional sino que empezó como medidas para enfrentar los shocks de la Primera Guerra, la crisis del 29' y la Segunda Guerra. La industrialización entonces surge como resultado de estas medidas.

“

“La industrialización no comenzó como producto de una estrategia deliberada y consciente impulsada por gobernantes lúcidos y racionales. El detonante fue la caída en el poder de compra de las exportaciones durante los años veinte, más tarde agravada por el colapso del comercio mundial posterior a la Gran Depresión y por la oleada proteccionista alimentaria que le siguió y que se profundizó después de la Segunda Guerra Mundial. (...) Y la respuesta fue (...) la industrialización protegida volcada hacia mercados internos en sociedades que la propia industrialización tornaba homogéneas (...)” (Bértola y Gerchunoff. –Comp.– 2010, p. 15.)

”

A nivel latinoamericano Bulmer Thomas (1998) destaca que el fracaso del modelo se debe⁶ a I) la excesiva intervención y protección estatal que terminó por desestimular la innovación, la competitividad, la productividad, etc.; II) el perjuicio implícito contra el sector agrícola y las exportaciones que no fueron advertidos ni atendidos mientras el crecimiento era bueno y había oportunidad de atender también a esos sectores; III) deficiente conducción, no hubo racionalidad en el proteccionismo, no se consiguió un plan coherente para permitir a los industriales importar insumos necesarios para la producción; IV) inversión extranjera descontrolada; V) se construyó un modelo de acumulación dependiente del sector privado. VI) sin acceso a la tecnología y a la financiación necesaria. Esto llevó a que el Estado permitiera la entrada de las Empresas Multinacionales que tenían aquello de que carecían los industriales nacionales: tecnología, habilidad gerencial y acceso al financiamiento. VII) El sector industrial fue ineficiente, en el sentido de que tuvo que a) comprar insumos importados muy caros y b) vendía sobre todo en el mercado nacional en el que contaba con protecciones. El mercado era chico, lo que llevaba a que las empresas fueran de tamaño sub-óptimo. VIII) Sobrevaluación del tipo de cambio, desequilibrios en la balanza de pagos y presiones inflacionarias: Las presiones inflacionarias hacían subir la apreciación real, lo cual empeoraba aún más la situación de balanza de pagos. Esto llevó a que los gobiernos tuvieran que negociar con el FMI por su problema de balanza de pagos, pero estos acuerdos tendieron a fracasar. El FMI les pedía que “exporten” para lo cual era necesario de alguna manera resignar el objetivo de la industrialización.

La industria en Argentina dependía de la importación de combustibles y productos intermedios. Las divisas que ingresan por exportaciones no alcanzan para comprar combustible y para invertir en bienes de capital. La industrialización dio lugar a políticas redistributivas, modificaciones en el tipo de cambio y retenciones a las exportaciones especialmente a partir del Peronismo.

El proceso Argentino desde las miradas Estructuralista y Neoinstitucionalistas

Sunkel y Paz (1970) manejan una teoría estructuralista del desarrollo que surge a raíz de los trabajos de Prebisch de principios de los 50 y la CEPAL, afirmando que sólo puede entenderse el problema del subdesarrollo desde un análisis histórico estructural de las economías en desarrollo.

Oswaldo Sunkel y Pedro Paz (1970) explican la dependencia como el resultado de un proceso histórico donde el desarrollo y el subdesarrollo son fenómenos simultáneos e interdependientes, en el que *“el desarrollo y el subdesarrollo son las dos caras de una misma moneda”*, entendiendo el sistema capitalista como un todo. Explican el fracaso de la estrategia ISI por la desnacionalización de la importante industria nacional generada en el proceso, por su paso a manos de empresas transnacionales que repartían los beneficios generados y debilitan a la clase empresarial nacional. Lo cual resulta en un acrecentamiento de la dependencia provocada, al fin y al cabo, por la propia ISI.

Destacan asimismo la vinculación de los procesos locales de desarrollo con el desarrollo del sistema capitalista mundial, de manera que se favorece a los grupos locales que se vinculan con las actividades extranjeras.

En relación al cambio tecnológico, Sunkel y Paz, (1970) reconocen la importancia de este cambio para el desarrollo económico y en particular para liberar a los países latinoamericanos de la dependencia con respecto a los centros de poder.

Subrayan la importancia de un desarrollo científico autóctono, y en el caso argentino la heterogeneidad

en el desarrollo económico interprovincial, las dificultades para la incorporación y adaptación de tecnologías así como las dificultades para el desarrollo de inversiones de capital nacional dieron lugar al fracaso del modelo.

“

“La capacidad de las instituciones económicas para aprovechar el potencial de los mercados inclusivos, fomentar la innovación tecnológica, invertir en personas y movilizar el talento y las habilidades de un gran número de individuos es esencial para el desarrollo económico” (ACEMOGLU; JOHNNSON, 2012)

”

Para el caso de Argentina se observa un fracaso en el desarrollo de instituciones económicas que generen verdaderos incentivos para la inversión, el desarrollo de tecnologías y de capital humano necesarios para el desarrollo sostenido.

Para entender por qué fracasan los países, por qué unos son más ricos que otros a iguales condiciones, estos autores estudian las instituciones en todos estos aspectos antes mencionados.

Por ejemplo, encuentran que, los derechos de propiedad, la regulación y el diseño de los contratos son una parte fundamental para comprender las tasas de crecimiento a largo plazo de las distintas economías. Según los autores, esto tiene efectos de primer orden en las tasas de crecimiento dado que las reglas que definen la naturaleza de los contratos no solo inciden sobre las características de los procesos de intermediación financiera sino que también definen el grado de confianza que se puede tener en esa economía. Así mismo con la protección de la propiedad privada, si existe un riesgo constante a la expropiación la economía no resulta confiable, no atrae inversiones, no crece. Una cara oculta y no tanto del peligro a la expropiación resultan ser los impuestos, en un país con altas tasas impositivas las inversiones menguan. Los autores advierten que esto, en sociedades de bajo grado de desarrollo y altos niveles de pobreza, resulta ser una “trampa de pobreza” porque se suben los impuestos para redistribuir pero por esos impuestos no se reciben inversiones y por ende no se logra crecer. Así se corrobora la importancia de los factores institucionales antes mencionados, que ellos llaman “*property rights institutions*” en su trabajo del año 2003 UNBUNDLING INSTITUTIONS, en ECONOMIC ORIGINS OF DICTATORSHIP AND DEMOCRACY del 2006 y en ¿POR QUÉ FRACASAN LOS PAÍSES? Del año 2012. En la respuesta a ¿Por qué fracasan los países? Acemoglu y Robinson (2003) indican que la clave está en las instituciones políticas. Los países fracasan porque los procesos políticos no generan instituciones económicas que creen incentivos adecuados y oportunidades homogéneas para la mayor parte de la sociedad. Encuentran que la clave del éxito económico está en una economía organizada bajo estas características y que eso ocurra depende de las instituciones políticas, es realmente un problema político el de crear instituciones económicas que lleven a la prosperidad. El objetivo debe ser crear una sociedad inclusiva, donde todos tengan oportunidades e incentivos para el crecimiento, a esto le llaman instituciones económicas inclusivas. Esto implica también una amplia distribución del poder político en la sociedad pero a la vez un Estado centralizado y eficaz.

Díaz Alejandro (1975) explica que desde mediados de los años 40’ el fracaso argentino se debe a lo que él denomina “estatismo distorsionador” según él se alteraron artificialmente la estructura de incentivos usando el excedente agrario para subsidiar a la industria manufacturera ineficiente. Se implementó una política redistributiva por parte del gobierno populista que aumentaba salarios sin tomar en cuenta la productividad, menguando la ganancia y la capacidad de inversión de los empresarios. La política económica generada en este periodo explicaría según el autor el fracaso argentino y la divergencia.

Notas

¹ Paréntesis agregados.

² Datos tomados de GERCHUNOFF, P. LANCH, L. (1998) *El ciclo de la desilusión y el desencanto: Un siglo de políticas económicas argentinas*. Bs. As. Ariel

³ Uno de los efectos sociales de la expansión argentina fue que el país nunca desarrolló un campesinado. La Conquista del Desierto casi eliminó a la población indígena y la tierra se distribuyó en grandes extensiones dedicadas a la ganadería primero y luego al cultivo de granos. Argentina no dio las tierras a familias de locales sino a extranjeros. Así en este país no se conformó un campesinado clásico como el mexicano, por eso en Argentina la reforma agraria nunca fue un asunto vital como sí lo fue en México.

⁴ Kuznets ha señalado que los aumentos en la productividad pueden explicar, en el caso de los países desarrollados la mayor parte de los aumentos en el producto per cápita.

⁵ Esta afirmación es discutible, lamentablemente no he encontrado los datos. En clase no recuerdo si con Gerchunoff o con Reto vimos datos de las exportaciones argentinas, y según estos, las exportaciones estaban centradas en dos productos, trigo y otro que no recuerdo. No encontré en las presentaciones de clase ese cuadro.

⁶ El orden no corresponde necesariamente a la secuencia con la que el autor presenta sus argumentos, depende más bien de cómo fuimos organizando la información.



Bibliografía

- ACEMOGLU, D. JOHNSON, S. (2003) *Unbundling Institutions*. Working Paper 9934, NBER, Agosto.
- ACEMOGLU, D., S. JOHNSON, & J. ROBINSON (2004) *Institutions as the Fundamental Cause of Long-Run Growth*, en Aghion, Ph. & S. Durlauf *Handbook of Economic Growth*.
- ALLEN, R. (2011) *Historia Económica Mundial: Una breve introducción*. Madrid, Alianza.
- BERTOLA, L. GERCHUNOFF, P. (2011) *Institucionalidad y desarrollo económico en América Latina*. Santiago de Chile, CEPAL.
- BERTOLA, L. OCAMPO, J. A. (2010) *Desarrollo, vaivenes y desigualdades. Una historia económica de América Latina desde la independencia*. Madrid, Secretaría General Iberoamericana.
- BULMER THOMAS, V. (1998) *La Historia Económica de América Latina desde la Independencia*. México, Siglo XXI.
- CARDOZO, C. PEREZ BRIGNOLI, H. (1979) *Historia económica de América Latina. Economías de exportación y economía capitalista*. Barcelona, Crítica. Tomo II.
- DÍAZ ALEJANDRO, C. (1975) *Ensayos sobre Historia Económica Argentina*. Bs. As. Amorrortu editores.
- GERCHUNOFF, P. LANCH, L. (1998) *El ciclo de la desilusión y el desencanto: Un siglo de políticas económicas argentinas*. Bs. As. Ariel.
- GERCHUNOFF, P. LLACH, L. (2004) *Entre la equidad y el crecimiento. Ascenso y caída de la economía argentina 1880-2003*. Bs. As. Siglo XXI.
- GERCHUNOFF, P. RAPETTI, M. (2016) *La Argentina y su conflicto distributivo estructural 1930-2005* EL TRIMESTRE
- ECONÓMICO, vol. LXXXIII (2), núm. 330, abril-junio de 2016, pp. 225-272.
- HALPERIN DONGUI, T. (1981) *Historia Contemporánea de América Latina*. Bs. As, Alianza.
- HORA, R. (2010) *Historia Económica Argentina*. Bs. As. Siglo XXI.
- LLACH, J. J. (1985) *La Argentina que no fue. (Tomo I) Las fragilidades de la Argentina agroexportadora (1918-1930)*. Bs. As. Ed. Ides.
- LLACH, L. (2020) *Rica, pero no tan moderna: Argentina de la depresión*. *Revista Desarrollo Económico*. Vol. 60. N°231 dic.30, 20 pp. 153-179.
- MIGUEZ, E. (2008) *Historia Económica de la Argentina. De la conquista a la crisis de 1930*. Bs. As. Ed. Sudamericana.
- ROCK, D. (1988) *Argentina 1516-1987. Desde la colonización española hasta Raúl Alfonsín*. Madrid, Alianza.
- RODRÍGUEZ, O. (2006) *El Estructuralismo Latinoamericano*. Ed. Siglo XXI.
- SKIDMORE, T. SMITH, P. (1999) *Historia Contemporánea de América Latina*. Barcelona, Crítica.
- SUNKEL, O. PAZ, P. (1970) *El Subdesarrollo Latinoamericano y la Teoría del Desarrollo*. México, Ed. Siglo XXI.
- THORP, R. (1998) *Progreso, pobreza y exclusión. Una historia económica de América Latina en el siglo XX*. EE. UU, Banco Interamericano de Desarrollo.
- WILLIAMSON, J. (2012) *Comercio y pobreza. Cuándo y cómo comenzó el atraso del Tercer Mundo*. Barcelona, Crítica

China: desde el otro lado del mundo hasta nuestros bolsillos

Escrito por Prof. **Natalia Goñi Aguilar**

1) La China anterior y posterior a la Segunda Guerra Mundial

Conocer el proceso económico chino para el común de los occidentales supone en lo previo tener que abatir (en buena medida al menos) preconcepciones que impiden acercarnos a ese conocimiento. Develar el mundo que en sí representa este país, hoy de enorme impacto económico mundial, implica conocer su historia más allá de la ruta de la seda, de las aventuras de Marco Polo, de su enorme geografía y de su multiplicidad ambiental. Supone también conocer la cultura china, los procesos políticos que fueron determinando un “desarrollo hacia adentro y silencioso” al que cada occidental tiende a interpretar a su manera. China resuelve abrirse al mundo no solo por injerencia extranjera sino porque ve que su imagen de eterna conquistada debía sustituirse por la de la “gran conquistadora”, si es que quería dejar de subsistir, para empezar a progresar.

“China produce el mejor alimento del mundo, el arroz, la mejor bebida del mundo, el té, y el mejor textil del mundo, la seda; (por lo tanto) no necesita nada del resto del mundo” (Geografía Infinita, 2021). Esta conclusión reinaba antes del siglo XIX en occidente, pero cambió con la Revolución Industrial, desatando una feroz lucha entre las potencias europeas por conseguir tan prometedor consumidor, posibilitándole la reincorporación a tiempo de territorios perdidos antes que el “oso del norte” extendiese su zarpa sobre el mismo.

Hacia fines del siglo XIX, China se presenta como la “Gran Torta” a repartir entre los imperios de occidente y oriente y, si bien no fue conquistada, sí se produjo el reparto en zonas de influencia económica y política. El país había perdido casi todas las guerras en que participó contra naciones y coaliciones debiendo pagar como reparaciones muchas partes de su territorio. El novecientos presentaría al mundo un escenario de conflagraciones nunca antes vistos, así como una gran crisis del capitalismo.

La posguerra dejó a China muy bien situada como aliada al bando ganador permitiéndole recuperar parte del territorio entregado y desde el punto de vista político crear la República Popular China en 1949. La tremenda resistencia de los revolucionarios comunistas comandados por Mao Zedong les permitió sobrevivir todas las andanadas ofensivas de sus enemigos. Comenzaría así a pergeñarse el fin del autoimpuesto mote chino de “Siglo de la Humillación” (Rosales, 2020).

El maoísmo implementó una economía planificada mostrando una definición clara en qué producir, cómo y para qué. Todas estas respuestas se sostendrían en cuatro pilares: estatización/socialización de los medios de producción; jerarquización de la industria pesada (carbón, acero, hierro); colectivización forzosa agraria (sistema de comunas); el horizonte temporal (Plan Quinquenal, vigente hasta el presente).

La Segunda Guerra Mundial tuvo a China como beligerante directo desde la antesala del conflicto, a lo que se le debe agregar la revolución interna. Vale decir, por lo tanto, que su carácter de continua nación invadida y/o en guerra le cabe perfectamente. A diferencia de la URSS, que separaba el modelo productivo campo - ciudad, el maoísmo ideó el desarrollo industrial desde el propio medio rural. La puesta en práctica conllevó a un agotamiento del recurso humano campesino al pretender desdoblarse también como obrero. Esta política de Mao pretendía jerarquizar los objetivos morales por encima de los materiales, impulsando “un gran salto adelante” voluntarioso en exceso, y restringido a conocimientos y recursos tecnológicos atrasados que resultarían en la obtención de materiales obsoletos. Este formato industrial coadyuvará a determinar su propio fracaso, pues la misma mano de obra que debía producir su alimento diario tenía que aplicarse a la construcción de puentes, carreteras, centrales hidroeléctricas y demás necesidades modernizadoras. Desde la perspectiva occidental podemos decir que se dio un gran paso adelante mirando hacia atrás y la factura la terminó pagando el pueblo explotado al máximo con la “Gran Hambruna” de 1959. El Partido Comunista de China (PCCh), consciente de la situación, disimuló la responsabilidad de tal fracaso que condujo a la muerte de 30 millones de personas, buscando salvaguardar indirectamente a la figura de Mao. Para ello achacó la culpa a los eventos

climáticos, quienes se llevaron la culpa ante los ojos de las masas. Sin embargo, el desprestigio de Mao se extendió al Partido Comunista, quien lo apartó del liderazgo. Sin embargo, el veterano dirigente pudo impulsar aún la Revolución Cultural a finales de los sesenta, aunque esto solo aumentó su descrédito, y finalizó al morir Mao en 1976. La lucha posterior por el poder terminó con la imposición de Deng Xiaoping en 1978.

Pese a todas las limitaciones y a las penurias humanas en el período de Mao, la economía china creció 2,9% anual PBI p/c (Maddison, en Fernández-Gutiérrez, M. y Revuelta, J. 2010) en concordancia con el promedio mundial, aunque por debajo del de los países capitalistas. También se le antepone el positivo balance en materia de cambios sociales basados en una tasa de escolarización que trepó del 49% al 95%, la esperanza de vida subió de los 36 años a 64 y se estableció la posibilidad de tenencia de hijos y petición de divorcios por parte de la madre.

El nuevo liderazgo propuso un empuje económico diferencial basado en una liberalización y apertura económica marcada por la convivencia entre empresas públicas y privadas, aunque estas últimas supervisadas por el estado. Xiaoping, que había sido perseguido como parte del ala reformista del PCCh, se había afianzado en su pragmatismo, desechando todo el sustrato ideológico que para él constituía una pesada ancla al desarrollo. El énfasis va a estar puesto en el crecimiento económico y a consecuencia de este en la mejora de la calidad de vida. ¿Cómo obtenerlo? Si se podía atener al tradicional modelo de valores bien, pero si no éstos se hacían a un lado. Lo dio a entender con la célebre frase atribuida a Confucio que de alguna manera marcaría el pragmatismo de su política: “no importa de qué color es el gato, importa que cace ratones” (UTADEO, 2013). El contexto regional ofrecía una invitación al cambio y a esa readecuación ya que los países reunidos bajo el calificativo de “Tigres Asiáticos” y Japón superaban rápidamente las tasas de crecimiento. Por su parte, la URSS comenzaba un período de conciliación con occidente dejando espacio libre para la conducción regional que China no debería desaprovechar, lo que en realidad sucedió.

Toda esta apertura que el modelo de Xiaoping desarrolló supuso grandes cambios en la conducción económica de su país, pero para nada existió un paralelismo político consecuente. Todo lo contrario, hacia adentro el PCCh siguió siendo cerrado a una única participación, enviando claros mensajes de que lo contrario no iba a suceder. En el año 1989, en Tiananmen, esto quedó demostrado. Por estos días al festejarse el centenario del PCCh Xi Jinping ha enviado el mismo discurso intimidante tanto a occidente como hacia el interior de su país: “el avance de China es irreversible... quien nos intimide acabará con la cabeza rota...” (BBC, 2021).

Por su parte, la política exterior comenzó a mostrar su aspecto de “gato eficiente” en concordancia con lo que el resto del mundo, en especial occidente, demandaba. Durante la década inicial que supuso la primera ola de reformas, la situación del campesinado cambió, pasándose de la colectivización a la distribución de tierras para que cada familia marcara qué y para qué producir, estimulando así la oferta y demanda (sistema de mercado). Este sistema se aplicó no de manera general sino a escala (en regiones), y si daba resultado se extendía, de lo contrario se desechaba. De esta manera se incrementó la productividad y se estimuló a producir. Esta primera ola supone una apertura global económica paulatina que tuvo una primera instancia de inserción en los flujos comerciales. Se abre a la inversión extranjera directa para producir, potenciándose las regiones costeras (Cantón, Shangai) siempre con la “lógica de lo que sirve perdura”.

Una “diáspora” china comenzó a inundar al mundo de propuestas atractivas y la inversión extranjera llegó en masa, en relación a los buenos estímulos, facilidades y reglas de juego claras. Por su parte, las contraprestaciones exigirían al inversor la transferencia de esa tecnología, el acceso a mercados externos y la obligación de exportar lo producido. Esto se potencia con la determinación del sudeste asiático de incrementar los salarios mientras que el vecino del norte les atraía a sus inversores con mano de obra abundante y de bajos costos.

Mientras tanto ¿qué pasó con las empresas del Estado? Estas siguieron siendo del Estado, pero debieron atenerse a las mismas reglas de juego que tuvieron las empresas privadas: sin subsidios, con asistencia crediticia que deberían reintegrar promoviendo para ello una eficiencia imprescindible (rentabilidad).

En la última década del siglo XX se llevaría a cabo la llamada segunda ola de reformas, mucho más profunda y generalizada a todo el país. La etapa experimental daría paso a la de implantación total a través de esas medidas, haciendo hincapié en la apertura comercial con marcado rebaje de aranceles; la proyección al comercio mundial que determinaría el ingreso en la Organización Mundial de Comercio en el 2001, y la reincorporación territorial de las posesiones extranjeras estratégicas: Macao y Hong Kong. Esta última anexión tendría condiciones a las que debió acceder y que hasta el presente constituyen lo que se podría denominar “un clavo en el zapato” para el pensamiento comunista, y que tiene puesta la mirada del mundo sobre la permanente ola de reclamos sobre todo por los grupos de jóvenes y la “Protesta de los Paraguas”.

Por su parte, la crisis financiera que afectó durante esta década al mundo capitalista no tuvo impacto en

China debido al blindaje a que estuvo sometida la inversión extranjera. El capital quedó anclado impidiendo la fuga del mismo. La apertura del mercado a la empresa privada y extranjera estuvo regida por la injerencia directa y permanente por parte de los integrantes del PCCh adecuando las propuestas a su modus operandi. Un claro ejemplo de ello lo constituyó la exigencia de tener que amoldarse a los tiempos impuestos por los “planes quinquenales”.

2) La China del siglo XXI. La potencia mundial. Las clases sociales. Los desafíos.

Como consecuencia de toda esta profundización, el siglo XXI comenzaría marcando la presencia rectora del sistema chino, imponiendo reglas de juego y determinado por un crecimiento anual sostenido del 10% (PIB), mientras que el PIB p/c llegó al 6%. La sociedad china se transforma, promoviendo el emprendedurismo por un lado, y con ello disminuyendo en buena medida la pobreza en favor de una clase media enorme (la mayor del orbe). Pasó a ser el “taller del mundo” sustituyendo al principio calidad por bajos precios e inundando el mercado con herramientas, electrodomésticos, prendas de vestir, artesanías, vehículos, etc. En el orden interno la investigación y desarrollo cobró enorme importancia, donde la inversión del 2% del PIB estará presente. Quien sufre las consecuencias es el agro bajando su producción de un 34% a un 10%, mientras que el sector industrial crece del 34% al 46%. El PCCh, que se gestó hace un siglo a partir de 13 integrantes, está constituido hoy día por 95 millones de miembros, que significan el 7% de la población y son los encargados de empujar la segunda economía mundial hacia un primer puesto cada vez más cercano. Pero este crecimiento le está haciendo enfrentar desafíos, los cuales para muchos expertos consideran un freno importante y determinante de ineficiencias futuras tales como la burocratización, el clientelismo y la corrupción. Ante esto se avizora desde esas mismas miradas, la necesidad de reducir el tamaño del estado, como respuesta inmediata.

Por otra parte, la sostenibilidad ambiental que la ha llevado a posicionarse en el primer puesto de deterioro a nivel mundial le impone a su vez una dependencia energética que le impide crecer. Si bien hay intentos de revertir esta situación, los mismos por el momento son notoriamente insuficientes.

El dilema del salario y la rentabilidad hace que en algunos casos comiencen a subir el uno en detrimento del otro, contribuyendo esto al corrimiento de empresas hacia otros lugares tal como en su momento sucediera a favor de China con respecto al sudeste asiático.

El fin del bono demográfico, dado que durante décadas la diferencia entre población en edad de trabajar y la de aquellos que son económicamente dependientes favoreció el crecimiento de la oferta de mano de obra. Actualmente la expectativa de vida ha aumentado la cantidad de personas mayores conllevando al envejecimiento poblacional por lo que le demanda al estado mayor gastos de atención social y salud.

El incremento de la desigualdad en términos económicos ha llevado a China a situarse con los mismos guarismos que los estados capitalistas de occidente, donde la mayor riqueza se concentra en el 1% de la población.

3) El fenómeno económico chino en el período post maoísta (1978–2000): la explicación que da la teoría neo-institucionalista.

El mundo se reconstruye segundo a segundo. La tarea de la Historia en su más amplio sentido pretende registrar, agrupar, ordenar, traducir todos esos cambios, para lo cual deberá entender cada suceso no solo dentro de cada contexto sino también en relación con los antecedentes mediatos y más alejados (¡ardua tarea!). Después de todo ese esfuerzo titánico, por si fuera poco, se verá expuesta a la acción interpretativa del destinatario inmediato de esa información, quien adjuntará a cada una su propio relato que, por lo general, puede ser víctima de visiones maniqueístas que suelen ser más fáciles de asumir como respuestas. Cuando apenas intentamos levantar el velo que cubre ante nuestros ojos lo que significa la historia de China, nos vemos inmerso en un mundo muy por fuera de nuestra realidad cultural. Pongamos como ejemplo el peculiar concepto que existe en China (y en general en Asia) sobre el tiempo. El pasado se expresa con la palabra *yi gián* que también significa enfrente por lo que para el hablante oriental el pasado está siempre presente. Por su parte la palabra *yi hou* significa después, haciendo alusión al futuro, pero también significa detrás por lo que se puede concluir que el futuro está detrás, no tan presente como el pasado. Esta pequeña introducción al tercer punto en

cuestión pretende relativizar la interpretación que pueda dar una teoría de cuna occidental a un fenómeno económico ocurrido en oriente. Con esta introducción queremos expresar la dificultad a que se expone cualquier teoría cuando trata de explicar un hecho social o económico. En su libro "Por qué fracasan las Naciones", los autores Acemoglu y Robinson se encargan de desbaratar distintas hipótesis explicativas cuando estas desembarcan en el suelo de la realidad. Precisamente una de esas explicaciones pretendía condicionar el desarrollo exitoso de una sociedad a la cultura en que se encontraba basada (por ejemplo, religión) y descartaba la posibilidad de desarrollo chino, debido a que el confucionismo no se lo permitiría. La realidad ha demostrado que sí se pudo: el desarrollo de un estado omnipresente y ateo ha convivido con el arraigo espiritual de su nación.

Por su parte se pueden dar teorías que parcialmente al menos, expliquen ese éxito económico en la China del último cuarto de siglo XX bajo el liderazgo de Deng Xiaoping. En tal sentido la posición neo-institucionalista, nacida hacia fines del siglo XIX a partir del Institucionalismo, defiende el poder y la relevancia de las instituciones para explicar el comportamiento de la economía.

En este punto, la estrategia que el líder chino tomó como una de las patas para la transformación del gigante asiático fue el atraer inversionistas extranjeros (los gatos de otro color), posibilitando que se afinquen con una tranquilidad tal que les garantice su progreso continuo. Como ejemplo podemos citar a la empresa Coca Cola que, si bien estuvo intentando entrar en China desde 1920, no fue hasta 1986 que logró la aceptación enorme que hoy tiene. Según los defensores de esta posición histórico-económica, esto se debió a la política de reglas claras que tantas críticas desde dentro del PCCh le valieron a Xiaoping. Detrás de la famosa marca, símbolo del capitalismo, le siguieron otras más tales como KFC y Mac Donald's.

Esta nueva concepción de las instituciones ha demostrado en la China moderna que éstas reducen la incertidumbre al proporcionar estructuras confiables y eficientes para el intercambio económico, más aún que los avances tecnológicos. Las reformas del mercado, como el derecho de propiedad y contratos han determinado el crecimiento desde la época de Deng Xiaoping. Durante el 2000 China fue el país del mundo que más inversiones del extranjero atrajo.

Las preguntas que nos parecen pertinentes son: ¿podrán estas instituciones subsistir en armonía con el trasfondo de instituciones políticas no democráticas?; ¿las instituciones de facto continuarán siendo confiables o deberán transformarse? Los observadores pronostican, en tal sentido, cambios que se empezarán a gestar desde el interior del PCCh.



Bibliografía

Acemoglu, D. y Robinson, J. (2012). *“Los Orígenes del Poder, la Prosperidad y la Pobreza. Por qué fracasan los Países”*. España: Ed. Planeta.

BBC (2021). *“China no será oprimida”: el duro discurso de Xi Jinping durante las celebraciones de los 100 años del Partido Comunista chino*. Recuperado de

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-57681127>

Fernández-Gutiérrez, M. y Revuelta, J. (2010). *La Obra de Angus Maddison como referente en el estudio de la Economía Mundial*. *Revista de Economía Mundial*, volumen (25), 10 pág.

Fontana, J. (2001). *Por el bien del Imperio. Una historia del mundo desde 1945*. España: Ed. Pasado y Presente.

Geografía Infinita (2021). *Cuando occidente quiso repartirse China*. Recuperado

<https://www.geografiainfinita.com/2021/02/el-reparto-de-china-alegoria-y-dominio-a-traves-de-los-mapas/> - Buscar (bing.com)

Rosales, O. (2020). *El Sueño chino. Como se ve China a sí misma y como nos equivocamos los occidentales al interpretarla*. Argentina. siglo veintiuno editores.

Sebastián, C. (2006). *Instituciones y Crecimiento Económico un Marco Conceptual. “Calidad Institucional y Crecimiento Económico”*, 18 pág.

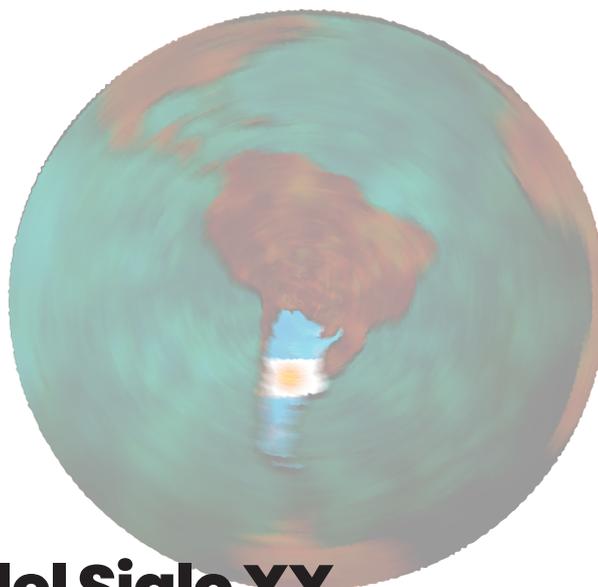
Spence, J. (1999). *Historia Oxford del Siglo XX. Cap. 18, China*. España: Ed. Planeta.

UTADEO (2013). *El confucianismo, una cultura mayor*. Recuperado

<https://www.utadeo.edu.co/es/noticia/novedades/el-confucianismo-una-cultura-mayor>

Winters, A. y Yusuf, S. (2007). *China, India y la Economía Mundial*. Colombia: Ed. Mayor.





La Argentina del Siglo XX en clave **Neoestructuralista**

Escrito por Profs. **Sabrina Machado, Andrea Lisboa y Alejandro Perdomo**

II. Historias con perspectiva de género, concepto e importancia.

Parto de la base de que el género, en tanto herramienta analítica y categoría sociocultural, nos permite descubrir áreas ocultas como las relaciones entre seres y grupos humanos que fueron omitidas. A comienzo del siglo XX, Argentina era un país de excepción en la región, considerado un país de gran crecimiento económico. Fue, al decir de Lucas Llach “el único que ingresó y luego abandonó el Primer Mundo en la era contemporánea”¹. Sin embargo, como señala muy bien C. Bellini y J.C. Corol, esa situación, no debería llevarnos sostener que el desempeño fue un “fracaso”, sino más que estamos ante un desarrollo “fallido”². A pesar de que es innegable que la economía argentina presentaba logros macroeconómicos comparables a los países industrializados (crecimiento del PBI, alfabetización, etc.), tenía fragilidades que, más temprano que tarde, la despertarían del “sueño desarrollista”. La Primera Guerra Mundial y los períodos de inestabilidad que siguieron al conflicto así lo demuestran.

La evidencia histórica demuestra que la economía argentina tuvo su mejor desempeño de la historia económica del siglo XX en lo que los historiadores han denominado primera globalización, la que se extiende desde 1870 a 1913. Las transformaciones económicas y sociales que experimentó Argentina, se debieron a una serie de factores externos e internos: a. Crecimiento acelerado del comercio mundial y de los flujos de capital y mano de obra (consecuencia de las extraordinarias innovaciones que experimentaron los países industrializados en el último cuarto del siglo XIX); b. Impresionante fertilidad de las pampas argentinas. El país, a pesar de que dependía casi totalmente de la exportación de productos primarios, disponía de una gran “canasta de productos” que la hacía menos vulnerable a las variaciones del mercado (maíz, carne bovina, lana, trigo, lino, etc.).

Durante las tres primeras décadas del siglo XX, “el cociente entre el PBI per cápita argentino y el ingreso promedio entre los tres grandes países industrializados de Europa (Reino Unido, Francia y Alemania) y las dos economías más exitosas fuera de Europa (Estados Unidos y Australia) estuvo consistentemente por encima del 80%, excepto por un breve período durante la Primera Guerra Mundial.”³ “En 1914 –dice C. Bellini y J.C. Corol-, la Argentina poseía la economía más rica y diversificada de toda América Latina...”, y agrega, “desde mediados del siglo XIX y hasta el estallido de la Primera Guerra Mundial, sus exportaciones habían crecido a una tasa del 6 % anual, superando a todos los países de la región”⁴.

A partir de 1914, con el estallido de la Primera Guerra Mundial, las condiciones en las cuales se había

desenvuelto la economía argentina comienzan a modificarse, desapareciendo algunas de las ventajas a las cuales hicieramos mención. Un mercado internacional inestable, la profundización del proteccionismo, ascenso de la hegemonía estadounidense en el orden financiero y comercial (que sustituye a una Inglaterra que va experimentando cierto rezago relativo con respecto al resto a las grandes potencias industriales), marcarán el declive de la economía argentina. A toda esta situación de carácter internacional, por demás compleja, se agrega el agotamiento del crecimiento agrícola basado en la incorporación de nuevas tierras (Argentina pertenecía al grupo de las economías “settler” o de asentamiento). En definitiva, una nueva dinámica, caracterizada por la inestabilidad y la depresión, se había impuesto en la economía mundial, que “... demandaron respuestas más complejas por parte de los actores económicos, sociales y políticos.”⁵ Es en ese contexto en el que la economía argentina sufrió, de acuerdo a Guido Di Tella y Manuel Zymelman, “la gran demora”⁶ (1914-1929). Este punto de vista no es compartido por C. Bellini y J.C. Corol, para quienes el “país no parecía sufrir una “gran demora” económica, muy por el contrario, en la década del ‘20, el país, a pesar de las dificultades, “retomó el sendero de crecimiento abandonado en 1914, si bien a un ritmo notoriamente menor”⁷.

En 1929 se desata la crisis económica del sistema capitalista, y Argentina, como país periférico sintió su impacto. La principal consecuencia de la Gran Depresión fue la caída vertical de los precios. Se pudo contemplar cómo descendían sus exportaciones, tanto en precio como en volumen. Si bien el precio de los productos manufacturados también descendió, lo hicieron de forma más moderada. Como consecuencia, los términos de intercambios declinaron en un 40% entre 1929 y 1931. La reducción de las exportaciones tuvo efectos en la actividad económica interna, trasladándose al campo, el comercio y la actividad industrial. En un primer momento, las respuestas de las autoridades económicas se movieron dentro de la ortodoxia neoclásica (equilibrio del presupuesto, el pago de los servicios de deuda, defensa de los mercados externos, etc.). Pero, no es menos cierto, que ya se comenzaron a visualizar ciertas tendencias. Una mayor intervención del Estado en la economía, a pesar de la sucesión de gobiernos conservadores de la “década infame”, y el hecho de que la industria se convierta en el sector más dinámico de la economía (como una consecuencia secundaria de la crisis).

La Segunda Guerra Mundial, que enlutó a Europa y al mundo entre los años 1939 y 1945, profundizó aún más el proceso de industrialización y la sustitución de importaciones (incluso llegando a superar al sector primario en su participación en el PBI, lo que fue posible por primera vez en 1943). En la consolidación de este modelo de desarrollo tendrá un papel fundamental el decenio peronista que se inicia en 1946, y que se cierra en forma abrupta en 1955.

Este periodo fue testigo del nacimiento de uno de los liderazgos más fuertes de la historia argentina, hacemos referencia a la figura de Juan Domingo Perón, un militar desconocido, que entró en escena el 2 de diciembre de 1943. Perón es nombrado, por el gobierno militar, al frente de la Secretaría de Trabajo y Previsión. Esta etapa, será su “base de lanzamiento”, al decir de Marcos Kaplan, en su ascendente carrera política. Una serie de reformas sociales impulsadas por Perón en este periodo lo acercarán a los sectores populares. Fue así que, “El 24 de febrero de 1946, en las elecciones más irreprochables que conociera el país hasta entonces, el ex -coronel, ahora general Perón, es elegido presidente de la República...”⁸

Los gobiernos peronistas coinciden con la “edad de oro” del capitalismo (1945-1973). En la inmediata posguerra la Argentina se encontró con excepcionales condiciones en el mercado mundial. El país había acumulado enormes recursos financieros, y en ese clima de euforia económica, el peronismo desarrolla un proceso de transformaciones que marcarán las siguientes tres décadas de la historia económica argentina.

Una de las características más destacadas del periodo fue la expansión del rol empresarial del Estado. Durante el primer plan quinquenal diseñado por el peronismo, el Estado emprende una serie de nacionalizaciones, incluso algunas industriales (ferrocarril, teléfonos, Banco Central y depósitos bancarios, electricidad, etc.).

La política económica peronista dará también especial atención al desarrollo industrial. Para ello, se sirvió de una serie de instrumentos, como el empleo del crédito, el control de las importaciones, el establecimiento de tipos de cambios preferenciales y respaldando algunas industrias consideradas de interés nacional (laminados de acero, productos químicos, farmacéuticos y metalúrgicos).

El IAPI (Instituto Argentino para la Promoción del Intercambio), que fue parte de una reforma bancaria más ambiciosa, jugó un papel fundamental en la estrategia peronista de transferir recursos del sector primario al industrial. Esta institución tendrá, entre otros objetivos, el monopolio de las exportaciones de

productos primarios.

Otro aspecto que coadyuvó para el desarrollo industrial del país, fue la ampliación del mercado interno a partir de una serie de reformas económicas y sociales que permitieron un aumento considerable del poder adquisitivo de los trabajadores y de la población en general (creación de empleo, aumentos de los salarios a partir de la negociación colectiva, el asistencialismo social, etc.). Perón promovió la creación de un movimiento sindical funcional a su proyecto político y reprimió duramente a los gremios tradicionales (de filiación socialista, anarquista o comunista).

La piedra angular del proyecto peronista fue la transferencia del sector primario exportador hacia el sector urbano industrial, por lo que, el éxito o el fracaso de esta estrategia, estaría dado, por un lado, por los precios internacionales de los productos primarios con los cuales se insertaba el país en el mercado mundial (cereales y carne fundamentalmente), y por otro lado la oferta de dichos productos (es decir mantener los saldos exportables). Lamentablemente, para los intereses de Argentina, tras años de bonanza, las condiciones externas e internas se modificaron sustancialmente. La espectacular recuperación de los países europeos después de la Segunda Guerra Mundial (entre otros motivos por los programas de ayuda estadounidense), las transformaciones productivas que experimentaron los países que competían con la producción argentina en el mercado internacional (como Estados Unidos, Canadá y Australia), unido al estancamiento de la producción agrícola argentina, minaron definitivamente las bases del proyecto. La caída de la producción agrícola, sumado al aumento del consumo interno (consecuencia de las mejoras del poder adquisitivo de la población a la que ya hicieramos mención), condujeron a una baja de los saldos exportables.

Con respecto a la crisis del sector agrícola pampeano se han propuesto una serie de hipótesis explicativas. Una interpretación tradicional ha sostenido que el régimen de propiedad había desalentado la inversión productiva y en tecnología. Para Jorge Sabato, la inestabilidad de precios y las fluctuaciones de los rendimientos propiciaron los comportamientos especulativos (que atentaban contra la producción y la competitividad). Finalmente, Carlos Díaz Alejandro, sostiene que la crisis es una consecuencia de las políticas aplicadas por el peronismo en el sector agrícola, y en particular el IAPI, que, al reducir sus márgenes de ganancia, terminaron por desalentar la inversión.

Es en esta coyuntura económica cuando se cierra la “etapa feliz” del modelo peronista y se inicia lo que algunos historiadores denominan el “cambio de rumbo” (afirmación que por cierto no está exenta de controversias). Si bien no se deben exagerar las rupturas en la trayectoria del proyecto peronista durante el segundo plan quinquenal, sí es posible marcar tendencias que abonan esa interpretación: a. Apertura al capital externo y búsqueda de créditos; b. Disminución de la intervención del estado en la economía; c. Políticas de ajuste (recorte del gasto público, restricciones del crédito industrial, se congelan los contratos colectivos). Este viraje deja al descubierto la falta de coherencia ideológica del peronismo, que pasó de un “nacionalismo autárquico, estatismo y redistribución del ingreso”, inicial, a la “ortodoxia económica, apertura hacia el mundo...” (Rapoport 2000).

Esta situación dejó al descubierto la fragilidad de la economía argentina. A pesar de las transformaciones impulsadas por el peronismo (y que, a un menor ritmo se continuarán por dos décadas más), el modelo de desarrollo industrial (ISI) no era consistente a largo plazo, y, sobre todo, se mostraba muy vulnerable por la variabilidad de los precios y de los mercados de los productos primarios. A pesar de los avances no fue posible modificar el “modelo de contención y arranque”, los interminables ciclos de expansión y recesión. La economía argentina jamás pudo romper el círculo vicioso, es que el incesante progreso técnico generaba nuevos bienes y servicios, y lo que el país sustituía por un lado, generaba demanda por el otro (para abastecerse de bienes que la industria necesitaba). El problema radicaba, como sostiene Aldo Ferrer, en que el modelo de industrialización se basó en la sustitución de lo “actual” y lo que debía hacer era sustituir el “futuro”, las actividades de fronteras que permitieran al país tener una situación de equilibrio en el comercio de manufacturas de origen industrial.

“La combinación de una economía semi industrializada, que demandaba de manera creciente nuevas importaciones de equipos e insumos, y un estancamiento de la capacidad de importar, derivado del magro desempeño de la producción primaria exportable y de las fluctuaciones de los precios internacionales, originaron sucesivas crisis de la balanza de pagos y la aplicación de programas de estabilización ortodoxos...”⁹

Cuando a comienzos de la década de los '70 la inestabilidad económica vuelve a sacudir al mundo

capitalista y la humanidad ingresa en un nuevo proceso de globalización, Argentina estaba sumida en la crisis. Con el golpe militar de 1976, se instala en Argentina la primera etapa del Estado neoliberal, y se produce el progresivo desmantelamiento de la estructura industrial del país, con los costos sociales que esas transformaciones implicaron. Ante los efectos de la aplicación de las políticas neoliberales en Argentina y en América Latina, surge, a partir de influencias muy diversas, la llamada corriente neoestructuralista.

El neoestructuralismo nace al despuntar los años 80 en la llamada “década perdida”. Este proceso estuvo marcado por los efectos de la crisis de la deuda en América Latina (que se tradujo en la fuga de capitales, en la fuerte caída del producto, en la generación de desempleo, en fuertes déficit de cuentas corrientes y en presiones inflacionarias).

Los Estados latinoamericanos respondieron a esta crisis con políticas macroeconómicas de corto plazo que tuvieron un alto costo social en el aumento de la pobreza y la desigualdad. Los organismos financieros multilaterales surgidos en Bretton Woods (Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional) acuden al “rescate” de estos países con una serie de condicionalidades que tendrán un fuerte impacto en el desarrollo productivo de los países. Esta intervención fue, al decir de Jacobo Chatan (economista cepalino), el “caballo de Troya” en el que entró el neoliberalismo y el retorno de las ventajas comparativas (en una palabra, la ortodoxia neoliberal).

Más allá de los factores exógenos que estaban detrás de la situación económica que vivían las naciones de la región, en el seno de la Cepal tuvo lugar una importante reflexión sobre los problemas endógenos de América Latina y en particular de lo que había significado el modelo ISI. Si bien se va a generar un gran consenso a la hora de señalar las fallas del modelo (que, como lo marcaba la evidencia histórica, no habían sido exitoso), no significaba ello que había que abandonar el proceso de industrialización en curso. De lo que se trataba era de dotarlo de otras características.

Fernando Fajnzylber y de Osvaldo Sunkel, dos referentes de la CEPAL, han realizado importantes investigaciones con el objetivo de explicar del fallido proceso industrializador latinoamericano y, sobre todo, para generar instrumentos que permitan a la región avanzar hacia una industrialización virtuosa.

Osvaldo Sunkel plantea el concepto de desarrollo “hacia” adentro y “desde” dentro. El primero queda condicionado por la incorporación de técnica foránea en el proceso de industrialización. El segundo, el crecimiento “desde” dentro, se concibe como: “Un proceso interno de industrialización capaz de crear un mecanismo endógeno de acumulación y generación de progreso técnico y mejoras en la productividad como el que se constituyó a partir de la Revolución Industrial en los países centrales” (Osvaldo Sunkel, 1991).

Fernando Fajnzylber se detienen en el análisis de los procesos de industrialización latinoamericanos, identificando los problemas y sugiriendo posibles soluciones a los mismos: a. Falta de capacidades endógenas suficiente para favorecer el progreso técnico; b. avanzar hacia una industria de bienes de capital en la región, sector intensivo en progreso técnico; c. Búsqueda de la eficiencia y la generación de capacidades internas (el “núcleo endógeno”); d. Propone favorecer una reestructura industrial identificando los sectores potenciales de industrializar; e. Promover una relación armónica entre las instituciones del estado y el mercado; f. Generar una alianza entre los diferentes sectores sociales con la mediación del Estado; g. Armonizar crecimiento y equidad distributiva (poder llenar el “casillero vacío”).

En síntesis, no se puede pensar en el desarrollo de los países latinoamericanos, como señala Rosales, con “un modelo de inserción externa que conlleva una especialización internacional “empobrecedora”. Una estructura productiva cada vez más desarticulada, vulnerable, heterogénea, concentradora del progreso técnico y generadora de desempleo. Una pauta social excluyente, con una creciente concentración de la renta y de la riqueza, pobreza y marginación”¹⁰

Las características institucionales en las cuales se desarrolló la industria argentina no fueron favorables en la mayor parte del siglo XX, impidieron la transformación industrial, la incorporación de la ciencia y la tecnología a la producción industrial, no permitieron su correcta inserción en el mundo, haciendo posible un nuevo trato con las corporaciones transnacionales. El objetivo de esta nación debe ser, como señala Aldo Ferrer, avanzar hacia una industria integrada, hacia una economía federal, con provincias de alto nivel de actividad y bienestar.

Notas

¹Llach, Lucas; Rica, pero no tan moderna: Argentina antes de la Depresión; 2020; p. 154.

²Bellini, Claudio y Korol, Juan Carlos; Historia Económica de la Argentina en el siglo XX; Editorial Siglo XXI; Buenos Aires; 2012; p.

³Llach, Lucas; Op. Cit.; p. 154.

⁴Bellini, Claudio y Korol, Juan Carlos; Op. Cit.; p. 23.

⁵Bellini, Claudio y Korol, Juan Carlos; Op. Cit.; p. 17

⁶Bellini, Claudio y Korol, Juan Carlos; Op. Cit.; p. 32

⁷Bellini, Claudio y Korol, Juan Carlos; Op. Cit.; p. 64

⁸Kaplan, Marcos; 50 años de historia argentina (1925-1975): el laberinto de la frustración (historia de medio siglo); Ed. Siglo XXI; México 1995; Pág. 22

⁹Bellini, Claudio y Korol, Juan Carlos; Op. Cit.; p. 190.

¹⁰Bustelo, Pablo; Teorías contemporáneas del desarrollo económico; Editorial Síntesis; Madrid; 1999; p. 251.

Bibliografía

Aróstegui, Lulio-Buchrucker, Cristian-Saborido, Jorge; *El Mundo Contemporáneo: Historia y problemas*, Editorial Biblos/Crítica; España; 2001.

Aracil, Rafael-Oliver, Joan-Segura, Antoni; *El Mundo Actual. De la Segunda Guerra Mundial a nuestros días*; Edicions Universitat de Barcelona; Barcelona; 1998.

Ferrer, Aldo; *Historia de la globalización II. La Revolución Industrial y el segundo orden mundial*; Editorial Fondo de Cultura Económica; Argentina; 2013.

Ferrer, Aldo; *La economía argentina. Desde sus orígenes hasta principios del siglo XXI*; Editorial Fondo de Cultura Económica; Argentina; 2013.

Kaplan, Marcos; *50 años de historia argentina (1925-1975): el laberinto de la frustración (historia de medio siglo)*; Ed. Siglo XXI; México 1995.

Bustelo, Pablo; *Teorías contemporáneas del desarrollo económico*; Editorial Síntesis; Madrid; 1999.

Bellini, Claudio y Korol, Juan Carlos; *Historia Económica de la Argentina en el siglo XX*; Editorial Siglo XXI; Buenos Aires; 2004.

Llach, Lucas; *Rica, pero no tan moderna: Argentina antes de la Depresión*; 2020.

Torres Olivo, Miguel; Fernando Falnzylber. *Una visión renovadora del desarrollo en América Latina*; CEPAL; Chile; 2006.



China en la segunda globalización

Escrito por Profs. **Adriana Rodríguez** y **Alicia Waller**

En este trabajo se analizará la economía china enmarcada en la periodización de la historia económica del siglo XX, denominada como segunda globalización. El abordaje del proceso económico chino se contextualizará en el último tramo del siglo XX en adelante, precisamente a partir de la década de 1980, coincidente con la desaparición física del máximo líder político de China: Mao Tse Tung.

La configuración económica de China es un proceso rico de analizar y de relevancia para el mundo actual. En las primeras décadas del siglo XXI ha conquistado un protagonismo económico mundial, que despierta en occidente el interés por conocer su cultura, su estructura social y el complejo entramado entre un sistema político comunista moderno, una economía de mercado aparente y la necesidad de establecer relaciones internacionales que legitimen su proceso económico dentro y fuera de China.

En el posicionamiento actual de su economía se hace imprescindible preguntarnos cuáles son los instrumentos y estrategias que le permitan alcanzar los nuevos caminos y desafíos económicos (como manejar la sobreinversión), tecnológicos (robotización), ambientales (ciudades inteligentes) y sociales (educación e innovación) que se ha trazado para alcanzar la primera mitad del presente siglo.

A partir del año 1949, al inicio del gobierno comunista de Mao Tse Tung, China comienza un proceso de modernización en búsqueda de un crecimiento económico que la reivindicara del llamado “siglo de la humillación”. Buscaba reposicionarse en la región asiática y demostrar al mundo, principalmente a las potencias que podía dar el “gran salto adelante”.

El “gran salto adelante” consistía en movilizar todos los esfuerzos y energías colectivas de la población. Una colectivización de las tierras y de las comunas rurales, generando un proceso de descentralización en el plano administrativo. El objetivo era desarrollar un proceso de industrialización nacional que implicaba producir importantes cantidades de acero, carbón y electricidad en todo el país.

En este plan de modernización industrial de China se necesitaban tecnologías y mano de obra especializada que provenía del extranjero, principalmente de la Unión Soviética, su aliado político por esos tiempos. Además, demandaba una alta movilización de mano de obra: campesinos que dejaban las prácticas agrícolas en el campo para construir canales de riego o altos hornos rurales.

Es importante señalar, como afirma Josep Fontana (2011), que “el simple aumento de la producción de acero no bastaba además para llevar a cabo los proyectos industriales; se necesitaba importar bienes de producción y tecnología, lo que explica que las importaciones de la Unión Soviética y de los «países socialistas» aumentasen considerablemente hasta alcanzar un máximo en 1959 – 1960, y estas importaciones había que pagarlas fundamentalmente con productos agrícolas, como arroz, soja y otros alimentos, que cumplían con la función de mejorar los niveles de vida de la Unión Soviética o en la Alemania este” (p. 412).

Este aspecto es fundamental para comprender los efectos colaterales de dicho plan de industrialización nacional. Se exigió al agro el sustento económico y material del plan de industrialización. Una base agrícola poco modernizada, que aún dependía de las condiciones climáticas y necesitaba de una masiva mano de obra campesina para producir suficiente cantidad para abastecer la demanda interna y externa de alimentos. “Un cierto grado de sacrificio del consumo interno (...) produjo a partir de 1959 (...) un desastre total: el sueño milenarista acabó en la gran hambruna de los «tres amargos años» de 1959 – 1962, la mayor y la más amplia de la historia de China. (...). Se sumaron para ello la sucesión de dos malas cosechas en 1959 y 1960, que vinieron a producirse en los años en que eran mayores las exportaciones de alimentos a cambio de bienes de equipo” (Fontana, 2011, p. 413).

Hacia la década de 1960, Mao Tse Tung se enfrentaba a un importante descontento social provocado por la crisis económica y las hambrunas generalizadas; el “gran salto adelante” había fracasado. Además, su gobierno y el Partido Comunista se veían amenazados con perder poder ante el proceso de desestalinización iniciado por Nikita Jruschov, lo que llevó al distanciamiento entre China y la URSS. En este contexto de cierta inestabilidad, Mao Tse Tung lanzó la llamada Revolución Cultural, cuyo objetivo

era fortalecer en el poder al Partido Comunista bajo su liderazgo, empoderando con mayor protagonismo a las masas jóvenes del país (los “guardias rojos”). Además, se buscaba redireccionar el descontento social hacia una campaña para “(…) «criticar y repudiar las ideas burguesas reaccionarias en los campos del trabajo académico, la educación, el periodismo, la literatura, el arte y la edición», y a expulsar a «los representantes de la burguesía que se han infiltrado en el partido, el gobierno, el ejército y en todas las esferas de la cultura» (…)” (Fontana, 2011, p. 422).

La Revolución Cultural se convirtió en un gran conflicto interno, que trajo purgas y destrucción de todo aquello que representaba el “viejo pensamiento, vieja cultura, viejas costumbres y viejas prácticas” (Fontana, 2011, p. 424). Los efectos negativos de este proceso destructivo se comenzaron a sentir en la esfera productiva y económica, fue así que Mao Tse Tung, fortalecido en su liderazgo político, debió poner freno a dicha revolución y al accionar de la «guardia roja». Se iniciaba un proceso de pacificación para construir un nuevo «gran orden bajo el cielo». En esa línea se dio un acercamiento en las relaciones internacionales entre China y Estados Unidos, con el objetivo de evitar un ataque soviético.

En 1976 muere Mao Tse Tung, siendo su sucesor Deng Xiaoping quien había sido secretario del Partido Comunista. Este basó su gobierno en las cuatro modernizaciones (agro; industria; defensa nacional; ciencia y tecnología) siendo los pilares fundamentales para el desarrollo económico de China. Xiaoping fue el gran artífice del salto económico de China, marcando una triple transición: de economía cerrada a abierta, de una planificada a una de mercado, y de una sociedad rural a una urbana. “Había optado por una vía de transformación que buscaba mejorar el nivel de vida de la población china a través de la reforma económica, introduciendo mecanismos de mercado, sin que ello implicase concesiones paralelas en el terreno político, que quedaba definido por los «cuatro principios cardinales» que debían permanecer inalterables: socialismo, dictadura democrática popular, dirección del Partido Comunista y pensamiento marxista - leninista - maoísta” (Fontana, 2011, p. 887).

Las teorías económicas del crecimiento endógeno ayudan a explicar el proceso que China comenzó a desarrollar a fines del siglo XX y los desafíos que enfrenta en la actualidad, bajo el liderazgo político de Xi Jinping.

A mediados de la década de 1980, se comenzaron a formular supuestos e hipótesis que empezaron a cuestionar los planteos desde la teoría neoclásica, especialmente el concepto de convergencia mediante la teoría del crecimiento endógeno. En el análisis de las teorías del crecimiento, Carlos De Mattos (1999) sostiene que algunos teóricos aprecian que hay “(…) síntomas evidentes de divergencia en los procesos de crecimiento: (...) existe un alto grado de asociación entre el crecimiento económico y el nivel de desarrollo científico y tecnológico de cada país; (...) las principales innovaciones, muestran una marcada tendencia a concentrarse en los países más ricos (...). Al mismo tiempo que estas tendencias sugieren la persistencia de un crecimiento desigual y divergente, daban pie para cuestionar la pertinencia de las previsiones y de las prescripciones derivadas del modelo neoclásico” (p. 190).

Esto permitió que, desde la corriente del pensamiento neoclásico, se diera inicio la formulación de supuestos e hipótesis diferentes a los propuestos por los neoclásicos más ortodoxos.

Entre los teóricos que se destacan de esta nueva vertiente, en primera instancia, se encuentran los autores Paul Romer y Roberto Lucas, quienes pondrán en tela de juicio los postulados expresados en la tasa de crecimiento económico depende básicamente de tres factores: capital físico, capital humano y progreso técnico que pueden ser objeto de acumulación y, además, generan externalidades. Al asumir externalidades positivas, los MCE sustituyen los supuestos neoclásicos sobre rendimientos constantes a escala y competencia perfecta, por los de rendimientos crecientes y competencia imperfecta (...) con lo que se alejan de la predicción de la convergencia” (De Mattos, 1999, p. 191). Las externalidades positivas se identifican con el aumento del stock de capital tanto físico como humano; en el segundo caso está condicionado por los recursos destinados al sector. En este aspecto, los MCE atribuyen gran importancia a los «procesos de aprendizaje en la práctica» como camino para mejorar y aumentar el stock de capital humano. El progreso técnico es considerado un factor productivo específico y, por tanto, la educación formal se revaloriza. En suma, estos modelos consideran que la tasa de acumulación de los factores productivos depende esencialmente de las decisiones adoptadas en un determinado entorno económico o sea “el crecimiento a largo plazo es un fenómeno económico endógeno” (De Mattos, 1999, p. 192), como resultado de las inversiones en la generación de capital humano y progreso técnico realizadas por actores económicos que desean obtener ganancias.

Entre las críticas que han recibido los MCE, se puede mencionar que responden a la actualización y formalización de diversos aspectos que han estado presente en las teorías apoyadas en el concepto de crecimiento económico desde hace bastante tiempo. El concepto de crecimiento por factores endógenos no constituye una novedad, ya que adopta aportes de otras corrientes (Schumpeter, por ejemplo). Asimismo, se les critica que sólo consideran las fuentes o determinantes inmediatos del crecimiento económico sin tener en cuenta los factores que estén vinculados a los mismos. También se les hace ver la omisión de aspectos vinculados a lo tecnológico o al rol de las instituciones en su relación

con las empresas.

En el caso de la intervención pública está caracterizada por la idea de que "la política económica tiene como misión favorecer la creación de un ambiente estimulante para la inversión, pero sin alterar el juego de las fuerzas del mercado" (De Mattos, 1999, p. 195). Esto muestra que hay una aceptación de un rol activo del Estado y de la política económica, pero sin llegar al intervencionismo.

Los MCE hablan de la situación inicial o del potencial endógeno de un territorio, que permite indicar la mayor o menor aptitud para el desarrollo de los tres factores principales para el crecimiento. Cada comunidad debe tomar la iniciativa y adoptar las acciones necesarias para estimular la activación del potencial endógeno, lo que implica proponer el crecimiento desde abajo. Esto ha tenido influencia como estrategia para dar solución a problemas de crecimiento económico. Pero cabe preguntarse hasta dónde una política basada en desarrollar el potencial endógeno puede modificar las diferencias de los territorios que llevan a una evolución divergente.

A partir de esta breve introducción sobre la teoría del crecimiento endógeno, es preciso puntualizar que, en algunos aspectos, nos permite explicar el desarrollo de la economía china en sus últimas cuatro décadas.

Es interesante resaltar que, en el caso de China, la base principal para impulsar las reformas de fines de los años 70 fue la educación. Deng Xiaoping se propuso "(...) alcanzar a las economías occidentales más avanzadas sobre la base de los adelantos en ciencia, tecnología y educación" (Rosales, 2020, p. 53). Aquí se marca un nuevo rumbo que estará pautado por la apertura económica gradual, con la instalación de las «zonas económicas especiales» (ZEE) en las áreas costeras del sur de China, las concesiones a la inversión extranjera para atraer capitales, y los viajes al extranjero («viajes de estudio») que permitieran disminuir la brecha tecnológica con las economías más avanzadas de Occidente.

Además de la fuerte apuesta al desarrollo científico y tecnológico como base del crecimiento económico del país, se realizaron importantes modificaciones en el agro y la industria. Una vez cumplida la cuota de producción definida por el plan, el estado daba libertades de inversión empleando los excedentes generados por el campo, los cuales impulsaron el desarrollo industrial. También se les concedió autonomía a las industrias estatales, flexibilizando la fijación de los salarios, inversiones, retención de beneficios, contrato y despido de trabajadores, introduciendo así los incentivos materiales y el estímulo a la producción y el consumo. Se buscaba desarrollar una economía de mercado socialista, fuerte en su interior y capaz de competir en el mercado mundial, garantizando un crecimiento económico sostenido. Así, "el resultado fue (...) un sistema económico que era un híbrido en que el sector estatal tan sólo abarcaba un 30 por ciento de la economía, pero en que el estado seguía siendo la «mano invisible» que controlaba el conjunto con su capacidad de intervención" (Fontana, 2011, p. 891).

La introducción de las primeras reformas desarrolladas por Xiaoping se podrían inscribir en la situación inicial para despertar el potencial endógeno de la economía china, que ya contaba con un capital humano importante en número, pero también bien preparado para llevar adelante los cambios necesarios que empujaran al crecimiento. En cuanto al stock de capital físico, componente fundamental para el crecimiento para los MCE, llegó de la mano de la fuerte inversión extranjera a través de la creación de las ZEE, lo que contradice la fundamentación teórica del crecimiento endógeno que afirma que "(...) los territorios menos desarrollados... por lo general resultan menos atractivos para unos capitales que solamente tienden a orientarse marginalmente hacia ellos" (De Mattos, 1999, p. 197). Situación similar se produce con el progreso técnico, que, en principio, procede de la cooperación extranjera mediante viajes de científicos chinos a diversos países occidentales para acceder a las innovaciones técnicas más recientes, lo que demuestra las dificultades de la teoría para explicar el crecimiento económico de China.

Este impulso económico para fortalecer el crecimiento de China, y posicionarla como una de las potencias mundiales, iniciado a fines de los años 1970 por Deng Xiapoing, seguido por Jiang Zemin y Hu Jintao, se vio coronado por la entrada de China en el 2001 a la Organización Mundial del Comercio. Además, "(...) llevó a que su economía creciera a un promedio anual del 10% durante cuarenta años, logro sin parangón en la historia de la humanidad. En ese lapso, la pobreza en China se redujo en 850 millones de personas; el país se transformó en primer exportador mundial de bienes, primer productor manufacturero, principal tenedor de reservas internacionales y principal acreedor de los Estados Unidos" (Rosales, 2020, p.59).

El proceso hacia el crecimiento económico acelerado trajo consecuencias como la brecha social y diferencias interregionales, que hacia los años 2000 el gobierno chino se propuso atender con políticas específicas. El objetivo era proteger a los menos favorecidos y disminuir las brechas de progreso y oportunidades entre las regiones, llevando el crecimiento económico a la zona oeste de China. Le siguió una etapa de apostar al desarrollo económico integral, coordinado y sustentable, aplicando el conocimiento científico para industrializar, informatizar y expandir la economía de mercado; a esto se le denominará "la concepción científica del desarrollo". Así, "(...) la exitosa dinámica de crecimiento había

llegado a un límite y era necesario transitar un nuevo estilo de desarrollo, más apoyado en la innovación, la productividad, más inclusivo en lo social, con respeto al medioambiente y con mayor atención a las regiones rezagadas” (Rosales, 2020, p. 76). En este sentido, los nuevos desafíos que enfrenta China se dirigen a fortalecer un «sistema nacional de innovación». Esto implica mejorar la calidad del sistema educativo apostando a la formación de técnicos; fortalecer el sistema de salud; mejorar la infraestructura y energía; ajustar los salarios y el sistema impositivo; para así elevar el nivel de desarrollo económico, que contribuirá a fortalecer el crecimiento endógeno de su economía, evitando la acentuación de las diferencias regionales: ciudad - campo, industria - agricultura, este - oeste. El objetivo es que China se convierta en una «ciberpotencia», en palabras de Xi Jinping, actual líder político del gobierno chino: “(...) el volumen de información que posee un país es el mejor indicador de su poder blando y competitividad. El nivel de desarrollo de las tecnologías y las industrias de información de un país determina su nivel de informatización (...). Tenemos que generalizar la infraestructura de internet, mejorar nuestra capacidad de innovación independiente, desarrollar la economía de la información y garantizar la seguridad informática (...)” (Rosales, 2020, p. 84). De esta manera, “(...) planteó el sueño chino de rejuvenecimiento nacional para 2049, año en que China debería constituir «un país socialista grande y moderno, próspero, fuerte, democrático, culturalmente avanzado, armonioso y hermoso»” (Rosales, 2020, p. 91).

Otro de los desafíos a los que se enfrenta China, aplicando innovaciones científicas y tecnológicas, es mejorar sus políticas medioambientales vinculadas al clima, el aire y el empleo de energías renovables, para mejorar la eficiencia, el suministro y disminuir el impacto ambiental. Sumado a estos desafíos, se proponen la conservación de las reservas y recursos naturales, para que China en un futuro se convierta en la potencia líder del crecimiento verde.

El crecimiento económico acelerado de China también llevó a una dependencia de las inversiones, generando una sobreinversión débil en el consumo y concentrada en infraestructura y manufacturas, provocando sobreoferta de bienes. Por tal motivo, el desafío es promover el aumento del consumo interno, con exoneraciones impositivas e inversión en vías de comunicación y transporte. Así se estimula el consumo, la circulación de personas (consumidores) y la intercomunicación entre las diferentes zonas o regiones del país.

A medida que China fue conquistando el mercado internacional y su incidencia económica se fortaleció, comenzó un proceso de expansión con políticas claras de dominio económico, con el objetivo de redireccionar el ahorro, la inversión y el consumo, sobre el continente asiático, África, América Latina y el Caribe. Así surgieron los BRICS (Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica), el proyecto denominado “La franja y la ruta” y la creación del Banco Asiático de Inversión en Infraestructura. En ese sentido, “la iniciativa de «La franja y la ruta» representa para China una buena oportunidad para abrir nuevos mercados de exportación, acceder a materias primas, diversificar sus fuentes y rutas de abastecimiento (...). También le permite exportar sus excedentes de ahorro y la sobrecapacidad de producción en rubros tales como acero, aluminio, cemento y vidrio, todos insumos claves en las nuevas infraestructuras que se irán erigiendo en torno a las nuevas rutas” (Rosales, 2020, p. 87).

En lo que respecta a la inserción financiera de China en la escena internacional se puede destacar la entrada del yuan en las reservas del Fondo Monetario Internacional (FMI), suponiendo la flexibilización del tipo de cambio y la liberalización del mercado financiero, promoviendo así, la inversión extranjera directa y convirtiéndose en un importante acreedor internacional. Así, “la acumulación de reservas ha asegurado contra el riesgo de crisis financieras internacionales y ha permitido a estos países mantener estables las tasas de cambio” (Lane et al., 2007, p. 100).

Por otro lado, el sistema bancario y de créditos, continúa altamente controlado por el Estado, donde los préstamos están dirigidos exclusivamente a empresas estatales, y no a empresas privadas extranjeras o domésticas (hogares); a su vez, el techo en las tasas de interés limita la inversión. Esto implica que los consumidores internos deban desarrollar una alta capacidad de ahorro para autofinanciarse en sus inversiones y asegurarse una protección social, otro de los desafíos a los que se enfrenta China. Una posible medida de estimulación del consumo sería que “(...) el capital internacional, canalizado a través de bancos domésticos y mercados financieros domésticos hacia proyectos domésticos de alto retorno puede compensar por una reducción en inversión en aquellas empresas ineficientes que están proyectadas por el sistema financiero actual. Además, un mejor sistema financiero puede estimular el consumo (ofreciendo más crédito) y reducir la necesidad de mantener altos niveles de ahorro (ya sea para motivos de precaución o para financiar consumo futuro)” (Lane et al., 2007, p. 115).

Se puede afirmar que la economía china a fines del siglo XX y principios del siglo XXI viene desarrollando un proceso de globalización comercial, apostando a una globalización financiera; primeramente, el nivel de las exportaciones contribuyó al crecimiento económico.

En la actualidad los desafíos se centran en potenciar el sistema financiero, permitiendo una mayor liberalización para continuar estimulando la inversión extranjera y doméstica, así como también el nivel

de consumo, para manejar la sobreoferta de bienes y servicios. Por otra parte, para seguir fortaleciendo la globalización y mantenerse como potencia económica, China tiene que continuar trabajando en la liberalización de los mercados y su sistema de financiación empresarial. Para ello, es necesario desarrollar un sistema bancario y crediticio sólido, no sólo disponible para las empresas estatales, controlando la especulación y corrupción administrativa. Además, promover acuerdos para potenciar los mercados regionales (por ejemplo, el Banco Asiático de Inversión en Infraestructura), así como también facilitar la entrada de capitales extranjeros.

En este punto, se hace necesario diseñar nuevas pautas para las relaciones de China con el mundo exterior, más especialmente, con Estados Unidos. Otro aspecto a tener en cuenta, es la necesidad de aplicar políticas medioambientales que permitan frenar el deterioro y la construcción de un desarrollo económico con un perfil sostenible y sustentable.

Por último y no menos importante, mejorar el desarrollo del capital humano con políticas sociales para mantener la sostenibilidad económica. Apostando a la protección social, bienestar, redistribución de la renta de forma más equitativa y fomento de la natalidad (de un sólo niño, se expande a dos por familia) que permita frenar los problemas asociados al envejecimiento progresivo de la población.

Es indudable que el futuro del desarrollo económico chino tiene por objetivo consolidar y expandir el «sueño chino» de una nación próspera, con énfasis en la innovación permanente mediante la apuesta a la educación que favorezca la ampliación y calificación de los recursos humanos.

Bibliografía

De Mattos, Carlos A. (1999): "Teorías del crecimiento endógeno: lectura desde los territorios de la periferia".

Fontana, Josep. (2011). "Por el bien del imperio. Una historia del mundo desde 1945". Barcelona, España. Pasado y Presente.

Lane, Philip R.; Schmukler, Sergio L. (2007). "Integración financiera internacional de China e India". Banco Mundial.

Rosales, Osvaldo. (2020): "El sueño chino". Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI. Naciones Unidas. CEPAL.



La Economía Argentina y su relación con el mundo en el **siglo XX**:

Una explicación neoinstitucionalista

Escrito por Prof. **Nicolás Terra**

Argentina es uno de los casos más paradigmáticos en lo que hace a los estudios de la Historia Económica: de encontrarse entre los países de mayor PIB per cápita a finales del siglo XIX y comienzos del XX a ubicarse en posiciones intermedias hacia el final del siglo XX (alejándose cada vez más de aquellos países con los cuales supo estar "cabeza a cabeza"). Se puede hablar que durante este siglo Argentina tuvo un rezago relativo, "dejó de crecer más que otras naciones para hacerlo lentamente, incluso con etapas de estancamiento casi absoluto" (Míguez, 2008, p. 262). Si se observa todo el siglo XX la riqueza, medida a través del PIB per cápita, creció. Pero si a Argentina se la compara con el resto de las economías latinoamericanas, la distancia de los ingresos, que a comienzos de siglo llegó a ser de 163% más alto, esa distancia se redujo a un 61% en el año 1995 (Belini y Korol, 2012, p.18).

¿Qué ocurrió en el siglo XX con Argentina? Para poder acercarse a responder, o por lo menos obtener algunas referencias que nos permitan la comprensión, debemos realizar un recorrido a través del siglo XX, utilizando una periodización extendida que organiza el siglo de la siguiente forma: 1- la segunda industrialización en el marco de la primera globalización (1870-1913), 2- inestabilidad, crisis y depresión en el período de entreguerras (1913-1945) 3- la edad de oro del capitalismo (1945-1973), 4- el fin de la edad dorada y la segunda globalización (1973-¿?).

Durante el primer período, la economía argentina atraviesa el momento de mayor esplendor económico. Su incorporación exitosa a la economía mundial capitalista y la vinculación a Gran Bretaña, hizo de este país uno de los de mayor crecimiento económico y que ofrecía posibilidades de ascenso social a miles de inmigrantes que arribaba a Buenos Aires. Con un marco constitucional liberal (Constitución de Juan Bautista Alberdi, 1852) y sin restricciones para el ingreso de inversiones, Argentina se transformó en el país con mayor PIB per cápita en 1895, y continuó como uno de los líderes mundiales de este indicador durante la primera mitad del siglo XX. Esto también se debió a la conjunción de factores externos e internos destacados, vinculados al acelerado crecimiento del comercio mundial y como mencionamos anteriormente, los flujos de capital y mano de obra.

Sin embargo, el choque externo provocado por el inicio de la Primera Guerra Mundial, como así también la crisis financiera que comenzó en 1913, comenzaron a jaquear al éxito argentino. A modo de ejemplo, según Albriey y Fanelli (citado en Belini y Korol, 2012) entre 1913 y 1917 el PIB per cápita se contrajo un 34%, siendo una de las más profundas recesiones de la historia argentina.

Vinculado a este cierre del ciclo del éxito argentino, se encuentra también la situación de declive que comenzó a experimentar Gran Bretaña, su principal socio comercial durante el auge agroexportador.

Además, el ascenso de Estados Unidos no traía buenas perspectivas, ya que gran parte de la producción de este país, es competitiva y no complementaria con los productos argentinos.

En el período que va desde 1918 hasta 1929, se produce cierta recuperación de la economía argentina, pero ya dentro de un marco de inestabilidad económica mundial.

Nunca se pudo reestablecer el régimen anterior a 1914, que tan favorable había resultado para el país. En este clima de inestabilidad y fluctuaciones "si miramos el PIB total, sólo en 1922 se superan claramente los niveles de preguerra. Pero si observamos el per cápita, la recuperación del nivel de 1912 aparece recién en 1924" (Míguez, 2011, p. 263). Este crecimiento estuvo sostenido por la reactivación de las exportaciones de granos, el crecimiento del sector industrial y de la construcción.

El golpe definitivo al modelo agroexportador fue la crisis de 1929 y la posterior depresión de los años 30, marcaron un punto de inflexión en economía argentina. Una economía que se había mostrado exitosa a partir de su apertura al comercio mundial y dependiente en gran medida del flujo de capitales extranjeros, con el impacto de la crisis se inician años especialmente difíciles sobre todo si consideramos el descenso de los precios mundiales y en los volúmenes exportados.

Pero no hay dudas que el sector que se posiciona como el gran motor económico en estos años (y que fue un sello distintivo de la Argentina) es el industrial. El dinamismo industrial se pudo percibir en un importante crecimiento de los textiles (11% anual), la industria petrolera (12,6% anual) y la producción de

metales (5.1% anual). Otros sectores, como alimentos y bebidas, frigoríficos y molinos harineros, si bien crecieron, lo hicieron en menor medida (Belini y Korol, 2012, p.95).

Otro elemento que caracterizó a Argentina en estos años fue el aumento de la intervención estatal en la economía, elemento que permanecerá durante muchos años más en la historia del país. Si bien en un principio fue una intervención de “supervivencia”, típica de varios países latinoamericanos durante esos años, posteriormente se transformó en una nueva concepción del papel y las relaciones entre el Estado y la economía.

La Segunda Guerra Mundial potenció y estimuló aún más el desarrollo del sector industrial y la sustitución de importaciones, como así también la intervención estatal. Sin embargo, el sector a través del cual se obtenían importantes divisas, como lo era el primario exportador, se había estancado y las visiones sobre el futuro del mismo no eran nada optimistas.²

Para culminar este período, podemos decir que la economía argentina, al finalizar la Segunda Guerra Mundial, se presentaba como la más sólida y rica de América Latina, disponiendo el Banco Central (creado en 1935) de importantes reservas netas debido sobre todo a la reducción de las importaciones. El nivel de endeudamiento del país era muy bajo, e inclusive era acreedor de Gran Bretaña.

Para las economías desarrolladas capitalistas, sobre todo para Europa Occidental y Japón (también para Estados Unidos), el período que se inicia en 1945 y culmina en 1973 suele conocerse con el nombre de la “edad de oro del capitalismo”. Durante esta etapa, se produjo un crecimiento económico sostenido y constante en las economías desarrolladas. Sin embargo, para las economías latinoamericanas en general, no fue un contexto histórico que propiciara un impacto positivo en las mismas. El fin del contexto económico favorable hacia 1955, el proteccionismo de los países industrializados, la crisis de los modelos de industrialización y diversos desequilibrios internos provocaron una etapa de largo estancamiento, por lo menos hasta los años 70.

En este contexto, la economía argentina había ingresado en los llamados años peronistas (1943-1955). Según Roberto Cortés Conde (2002-2003), con la llegada de Perón al poder “se creó un nuevo marco institucional que redefinió el rol del Estado en la economía, aumentando el poder de intervención que éste había adquirido durante el período de entreguerras y la crisis de 1929” (p. 211). Durante estos años, el gobierno peronista tomó intervención activa en los mercados de factores y productos, nacionalizó varios sectores que estaban dominados por el capital extranjero, realizó el control de cambios, dominó el comercio exterior, reguló el crédito y las tasas de interés, como principales ámbitos de intervención. En algunos casos, el Estado se transformó en un verdadero empresario. La industria fue el buque insignia del peronismo, privilegiando el mercado interno.

Durante los primeros años de su gestión, más allá de lo cuestionable y contradictorio que pueda llegar a ser la conducción económica peronista, los resultados fueron satisfactorios, sobre todo en lo relativo a la redistribución del ingreso a favor de los trabajadores.

La economía ingresó en serias dificultades hacia comienzos de los años 50. El contexto internacional de baja de precios de los productos de exportación como el estancamiento del sector agrícola y los descensos de saldos exportables de carnes, sumado a los problemas de la industria junto a las dificultades para la obtención de los combustibles, impactaron negativamente en la economía argentina. El fin de la experiencia peronista se produjo en 1955, mediante un golpe de Estado.

Luego de 1955 la economía se caracterizó por sucesivas etapas de crecimiento y de crisis (ciclos stop and go) marcando ambigüedades en la conducción económica. La industria continuó poseyendo un papel importante en la economía, siempre demandando insumos importados, pero muchas veces generando desequilibrios debido al magro desempeño del sector primario exportador. Además, el fenómeno de la inflación, que se había instalado durante el período peronista, continuó siendo una variable que recorrerá prácticamente toda la historia económica del país.

Entre mediados de los 60 y 70, años a nivel mundial transición entre la “el final de la edad dorada y la segunda globalización” (1973 en adelante) la economía argentina transitó desde el intento de caminos desarrollistas, en los que se obtuvieron buenos resultados hasta el año 1974 (crecimiento de 5% anual) en los que la estancada industria resurgió inclusive con capacidad exportadora; pasando por el retorno de las políticas peronistas en los años 73 y 74, en los que las medidas implementadas, como el Pacto Social, fracasaron. El episodio más recordado por estos años fue el “Rodrigazo”³, plan de ajuste propuesto por Celestino Rodrigo, ministro de economía durante la presidencia de María Estela Martínez de Perón, el que se caracterizó por la devaluación de la moneda nacional, aumentos de los servicios públicos y una inflación descontrolada, llegando a guarismos de 180% anual.

Luego de estos años, en los que a nivel político se instaló una dictadura militar, que transcurrió hasta el año 1983, se identifican tres momentos importantes desde el punto de vista económico: desde 1976 a 1981, caracterizados por el predominio del ministro José Alfredo Martínez de Hoz, en los que la economía emprendió un camino de reformas liberales que no lograron los resultados esperados; desde 1981 hasta 1990, años marcados por la constante reducción del PIB (aproximadamente un 23%) en los que a nivel

político se retomó la senda democrática pero fracasaron los planes económicos, como los planes "Primavera y Austral"⁴; y finalmente los años 90 (los años de Carlos Menem y Domingo Felipe Cavallo), en los que implementaron medidas liberales como privatización de empresas y servicios públicos, desregulación de mercados, apertura de la economía y el plan de convertibilidad. En este último caso, si bien se produjo un fuerte crecimiento económico de un 3.5% anual, la desindustrialización se aceleró y los desequilibrios macroeconómicos fueron creciendo hasta el año 2001, (fuerte crisis que tiene como repercusión inmediata la renuncia del presidente Fernando de la Rúa) en el cual se abandonó definitivamente el modelo económico de los años 90.

Luego de este panorama general, marcado sobre todo por la inestabilidad económica constante y fragilidad, intentaremos una explicación a través de la teoría neoinstitucionalista.

La teoría neoinstitucionalista sostiene que las reglas de juego que guían el comportamiento de los agentes económico en una sociedad son fundamentales para explicar su desempeño económico. De esta forma esta corriente estaría identificando los obstáculos que frenan el desarrollo de los países desde las instituciones formales.

El Carlos Sebastián (2006) sostiene que "las consecuencias de determinadas normas sobre la conducta de los ciudadanos no serán las mismas si son anónimas y son gestionadas con transparencia y equidad que si existen importantes sesgos a favor de grupos determinados" (p.2). Por lo tanto, si existen barreras a la entrada de nuevos competidores en determinados mercados, estructuras poco competitivas y no proclives a la innovación, dificultades en el acceso a capitales y tecnología desde el exterior; se trata de factores que dificultan que una economía logre dinamismo.

Siguiendo al mismo autor, se tratarían de fallos institucionales que impedirían el crecimiento y éxito económico de algunos países, en este caso de Argentina.

¿Cuáles son las razones por las que se producen este tipo de situaciones? La explicación principal estaría dada por que el cambio en las instituciones podría llevar a la pérdida de poder político y económico (o ambos) de los grupos que disponen de una posición dominante, llevando adelante políticas tendientes a bloquear los cambios. Por ejemplo, en el caso de Argentina, quizás salvo en los años 90, la obsesión económica por la industria se produjo desde los años 30; industria que muchas veces produjo resultados antieconómicos (productos de mala calidad y caros) pero que contaba con la protección estatal (por ejemplo, impidiendo las importaciones). En ese caso percibimos como el poder político se potencia con la posibilidad de la conservación del poder económico, propiciando un capitalismo de "amigos" en la mayoría de los casos (como pueden ser las empresas de la familia Fortabat y su vinculación con el Estado argentino).

Continuando con lo planteado por Carlos Sebastián (2006), se indica la existencia de instituciones relevantes para el crecimiento económico, y sobre todo de su calidad.

En primer lugar, destaca las normas que regulan la actividad económica. En este ítem, se tiene en cuenta las normas que favorecen u obstaculizan la actividad empresarial, regulan la creación y establecimiento de empresas, la regulación que establezca que no se generen efectos negativos sobre otros agentes de la sociedad.

En el caso argentino, la estructura de normas es burocrática y engorrosa, ya que existen múltiples trababas que impiden la fluidez, por ejemplo, en la fuerte presión tributaria que termina beneficiando casi exclusivamente al afán recaudatorio del Estado.

En segundo lugar, se encuentra la seguridad jurídica. La referencia es sobre todo al cumplimiento de las normas y no su modificación permanente, para que se puedan cumplir las leyes y los contratos y que frente a los incumplidores no se sea tolerante.

El caso argentino demuestra un incumplimiento constante de las reglas de juego, desde el no cumplimiento de sus obligaciones con los acreedores ("campeones" de Defaults), intentos de expropiación de empresas privadas o cepos al mercado de capitales (razón por la cual de forma reciente Argentina fue rebajado de la categoría país emergente a standalone).

En tercer lugar, encontramos la eficacia y la transparencia de las administraciones.

En este caso, las decisiones que se llevan desde la administración y que favorecen a grupos específicos, o directamente los episodios de corrupción (prácticamente instalados en todos los niveles de la administración argentina) impiden la consolidación de un capital público como elemento fundamental para el desarrollo empresarial y en última instancia, el crecimiento económico. Sin embargo, en administraciones repletas de estos vicios, tienen como objetivo la provisión de bienes privados a grupos empresariales afines (y no la provisión de bienes públicos para el beneficio de la sociedad en su conjunto). De los casos más recientes que puede ilustrar esto, es la adjudicación de la obra pública empresarios cercanos al poder, y todo la sobre facturación que implicó esa maniobra.

Las políticas macroeconómicas, serían el cuarto elemento a tener en cuenta. En el caso de estas constituyen el marco institucional y se relacionan con las reglas de juego del país. En Argentina, y salvo en períodos concretos, los desequilibrios macroeconómicos fueron una constante: persistente inflación

(y en algunos casos hiper, como la de 1989 en el gobierno de Raúl Alfonsín), déficit fiscal permanente y endeudamiento público altísimo, tipo de cambio controlado, sobrevaluado y de diferentes tipos según la actividad (como en los últimos años), tipos de interés altos, emisión monetaria descontrolada. También hay que tener en cuenta los sistemas de transferencia de rentas desde, por ejemplo, el sector agroexportador hacia la industria, lo cual no genera incentivos a la inversión ni mejora tecnológica por parte de uno de los sectores más dinámicos del país. Recientemente, otra decisión que se puede tener en cuenta y que evidentemente descendería aún más los incentivos fue la suspensión de exportaciones de carne, las que se retomaron, pero con cupos y determinados cortes.

Finalmente, la persistencia de ciertos valores en la sociedad constituye también parte de la credibilidad de las instituciones de un país. En el caso de Argentina, el estatismo a ultranza, el rol del estado como único asignador de recursos y la idea la industria sustitutiva de importaciones para “vivir con lo nuestro” parecen valores inmutables en el imaginario de gran parte de la sociedad argentina. Esto también potencia la mala calidad de las instituciones y condiciona las posibilidades de transformación para encauzar al país en la senda del crecimiento económico..

Referencias

Belini, C., Korol. J. C. (2005). Historia económica de la Argentina en el siglo XX. Siglo Veintiuno Editores.

Cortés Conde, R. La economía política del peronismo. 1946-1955. En Anuario del Centro de Estudios Históricos “Prof. S. A. Segreti”. N°2- N°3, año 2 y 3, 2002-2003.

Comín, F., Hernández, M., Llopis, E. (2005). Historia económica mundial. Siglos X- XX. Crítica. Barcelona

Míguez, E. J. (2008). Historia económica de la Argentina. De la conquista a la crisis de 1930. Editorial Sudamericana.

Sebastián, C. (2006). Instituciones y crecimiento económico. Un marco conceptual.

