

DEL SCRIPTORIUM AL AULA VIRTUAL

ESTRATEGIAS PARA ENSEÑAR Y APRENDER CUESTIONES
MEDIEVALES EN TIEMPOS DEL COVID-19



**DEL *SCRIPTORIUM* AL AULA VIRTUAL:
estrategias para enseñar y aprender
cuestiones medievales
en tiempos del
COVID-19**

Gerardo Fabián Rodríguez

María Luján Díaz Duckwen

Directores

Mar del Plata

Bahía Blanca

2020

Del Scriptorium al aula virtual: estrategias para enseñar y aprender cuestiones medievales en tiempos del COVID-19 / Gerardo Fabián Rodríguez ... [et al.]; dirigido por Gerardo Fabián Rodríguez; María Luján Díaz Duckwen - 1a ed. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades; Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur – Departamento de Humanidades, 2020.

Libro digital, PDF, 288 páginas

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-544-967-1

1. Historia Medieval. 2. Salud Pública. I. Rodríguez, Gerardo Fabián, dir.
II. Díaz Duckwen, María Luján, dir.

CDD 907

ISBN 978-987-544-967-1



Diseño de tapa a cargo de Darío Hernán Díaz Duckwen, hernandiaz.duckwen@gmail.com

Índice

Del *Scriptorium* al aula virtual. Estrategias para enseñar y aprender cuestiones medievales en tiempos del COVID-19: razones de una convocatoria urgente

GERARDO RODRÍGUEZ

MARÍA LUJÁN DÍAZ DUCKWEN 9

Prácticas y reflexiones en torno al oficio de enseñar y de aprender cuestiones medievales en tiempos pandémicos

GERARDO RODRÍGUEZ

MARÍA LUJÁN DÍAZ DUCKWEN 13

¿Convivencias medievalizadas? Enseñar historia medieval en Uruguay en tiempos de Covid 19

YANELIN BRANDON GARCÍA 19

La propuesta de un sitio *web* en el aula: el estudio de caso de la iconografía los XL mártires de Sebaste

LAURA CARBÓ 51

Enseñar Historia Medieval en tiempos de pandemia

MARIANA DELLA BIANCA 89



Memoria de la experiencia docente universitaria virtual durante el 2020

MARÍA LUJÁN DÍAZ DUCKWEN..... 117

Leitura de textos medievais na educação básica: uma proposta de sequência didática

DAVÍ LOPES FRANCO

LEONARDO LENNERTZ MARCOTULIO 131

Enseñar y aprender historia europea en el aula virtual. ¿Una quimera?

JAVIER CHIMONDEGUY

SILVINA MONDRAGÓN..... 165

MEDIEVAL 2.0: bitácora de una experiencia de docencia universitaria virtual en tiempos pandémicos

GERARDO RODRÍGUEZ

JUAN CRUZ OLIVA PIPPIA

MATÍAS GOMES..... 181

El conocimiento histórico en tiempos de *wikipedia*: el problema de la autoría y el acceso a las fuentes literarias y visuales

FEDERICO J. ASSIS-GONZÁLEZ

WALTER J. CARRIZO

RICARDO A. ARAYA REINOSO 199



Lo medieval y lo feudal en las redes sociales en tiempos de COVID-19

JAVIER CHIMONDEGUY243

La peste negra: entre el pasado medieval y el presente. Un abordaje desde periódicos argentinos actuales

DAVID WAIMAN265



Del *Scriptorium* al aula virtual. Estrategias para enseñar y aprender cuestiones medievales en tiempos del COVID-19: razones de una convocatoria urgente

GERARDO RODRÍGUEZ

Universidad Nacional de Mar del Plata

MARÍA LUJÁN DÍAZ DUCKWEN

Universidad Nacional del Sur

En diciembre de 2019 las noticias que llegaban desde lejos resultaban preocupantes, dado que “un raro virus chino parecido a la gripe” ponían en riesgo la salud de la población del este asiático y amenazaba con expandirse.

En febrero de 2020 y como una predicción más de *Los Simpson*, el coronavirus impactaba en Europa y en Estados Unidos, que implementaban medidas para frenarlo, pero sin demasiado éxito. Así aprendimos que el distanciamiento físico, la higiene de manos, la correcta utilización de barbijos o mascarillas y la ventilación de los espacios comunes eran las más efectivas medidas que podríamos tomar, mientras se realizaban búsquedas de tratamientos médicos.

En marzo de 2020 la pandemia alcanzaba América del Sur, convirtiéndose en una realidad temible que determinó que se tomaran decisiones sanitarias y políticas que primero gozaron



de amplios consensos, pero luego dieron paso al descontento social: mientras los científicos buscaban la vacuna todos comprendimos que la nueva realidad había llegado para quedarse. Tuvimos que reinventarnos en nuestros ritmos vitales. La familia, los amigos, el trabajo y la diversión se vieron alterados con la oficina y la escuela en casa. Rápidamente las nuevas (viejas) tecnologías llegaron para quedarse y el mundo real de la mayoría se transformó en una añoranza, a medida que avanzaba la irrupción mundo virtual.

Los inicios de la segunda década del siglo XXI resultan paradójales, por un lado, la pandemia favoreció que las tecnologías de la información y de la comunicación llegaran para quedarse, pero, por el otro, estos avances fueron paralelos a la aplicación de recetas sanitarias medievales, que podemos resumir en la palabra “cuarentena”.

En abril de 2020 en Argentina nos preparábamos para el largo invierno que estaba por venir y en las Universidades para dictados de clases, tareas de investigación y propuestas de extensión de manera virtual. De esta forma, a los temores por enfrentarnos a este terreno algo desconocido se sumaron los terrores propiciados por la tierra incógnita del COVID-19. Vivimos, desde entonces, momentos aciagos y al dolor que produce la pandemia sumamos la incertidumbre que generan los tiempos por venir. Entre tanto, debemos seguir con nuestra alterada cotidianeidad que, en nuestro caso, se relaciona con la docencia, la investigación y la extensión en el ámbito universitario argentino. Es por ello que los responsables del



Grupo de Investigación y Estudios Medievales (GIEM) del Centro Interdisciplinario de Estudios Europeos (CIEsE) y el Grupo de Investigación y Transferencia “Tecnologías, Educación, Gamificación 2.0” (TEG 2.0) del Centro de Estudios Históricos (CEHis), ambos dependientes de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y el Centro de Estudios e Investigaciones de las Culturas Antigua y Medieval (CEICAM), radicado en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur (República Argentina), convocamos a la presentación de trabajos referidos a estrategias para enseñar y aprender cuestiones medievales en tiempos de COVID-19.

Las Humanidades y las Ciencias Sociales podemos y debemos aportar con nuestros saberes a las necesidades inesperadas de esta actualidad que alteró nuestros lazos sociales y comunitarios, nos recluyó en ámbitos privados, estableciendo medidas de distanciamiento social, barreras sanitarias y metodologías de comunicación en las que priman las pantallas y las nuevas tecnologías.

Mientras esperamos la llegada de la nueva normalidad, buscamos generar un espacio propicio para el intercambio de ideas, experiencias, problemáticas y soluciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de cuestiones medievales en el aula universitaria, utilizando los recursos tradiciones y convencionales o las nuevas ventajas del conocimiento digital, que abarca desde los repositorios y bibliotecas en línea con que contamos, a la gestación del conocimiento cooperativo como el que propone *Wikipedia*. También nos pareció oportuno analizar



cómo todos los miedos y expresiones propias de la Edad Media servían para difundir una noticia o instalar una *fake news* recurriendo a las mortandades, problemas de salubridad e higiene, retraso en el conocimiento médico tal como en tiempos de la Peste negra de mediados del siglo XIV o bien como las redes sociales utilizan la adjetivación medieval como sinónimo de enfermedad y muerte. La excepcionalidad del tiempo presente nos ha motivado y obligado a todos a tomar decisiones nuevas, a experimentar, a dejar de lado nuestro confort cotidiano en la búsqueda de nuevos horizontes.

Todo lo que aprendimos lo podemos y debemos compartir y socializar, está resultó una de las lecciones de la pandemia, que motivó la convocatoria urgente que realizamos y que hoy, diciembre de 2020, presentamos con gran satisfacción. Este libro es un espacio para intercambiar ideas y experiencias, tanto individuales como colectivas.



Prácticas y reflexiones en torno al oficio de enseñar y de aprender cuestiones medievales en tiempos pandémicos

GERARDO RODRÍGUEZ

Universidad Nacional de Mar del Plata

MARÍA LUJÁN DÍAZ DUCKWEN

Universidad Nacional del Sur

Los aportes de este libro, los resultados que hemos obtenido son muy gratificantes. Para comenzar, el artículo de Yanelin Brandon García muestra la preocupación de adaptar a un entorno virtual los contenidos de la unidad curricular que de manera presencial se había dictado hasta este momento en la UnelaR. La apuesta fue redoblada utilizando tanto los medios virtuales de la plataforma como la del aula virtual, analizando también el encuentro del aula/hogar y del aula foro cuyos espacios fueron en donde el COVID-19 obligó a llevar adelante los aprendizajes y las enseñanzas. La experiencia concreta que compartió fue con ocasión de rever la Edad Media Tardía del siglo XVI a través de “La procesión al calvario” de Pieter Brueghel (1564), en el contexto de Flandes en época de Felipe II. La escritura de la novela de Michael Gibson en el año 2000 llevó a la realización de la película *The mill and the cross*. La propuesta consistió en ver la película y contextualizarla para luego en el



foro reflexionar sobre las temporalidades representadas, los niveles de convivencia y la posibilidad de que haya tramas en el film que contengan visos de contemporaneidad. Los resultados fueron satisfactorios y sumamente profundos.

Laura Carbó armó su artículo teniendo como base su experiencia personal y las dificultades surgidas en un buceo virtual por la red de imágenes de los LX mártires de Sebaste. El recorrido, las idas y vueltas, las consultas a profesionales para certificar fechas, los emails enviados para revisar los lugares de emplazamiento de las imágenes tanto dentro de iglesias, monasterios y manuscritos como de países o regiones, la revisión de íconos entre otros, fueron extensos. Esto la llevó a idear un proyecto en el que alumnos de Historia Medieval armaran un *blog*, dentro de una plataforma amigable que contuviera, a partir de textos abiertos y pluriautorales, datos, información, enlaces, foros, videos, música, es decir, los contenidos y saberes de este tema que remiten no solo a las imágenes sino también a temas cruzados como la religiosidad, las reliquias y su traslado, la permanencia de las creencias a través del tiempo hasta la actualidad y a través del espacio. En el *blog* se realiza la sugerencia de un mapa interactivo que conecte todos los lugares relacionados con el tema.

Mariana della Bianca nos hace partícipes de su planteo de dictado de la asignatura Historia de Europa II que se dicta en la Universidad Nacional de Rosario. La presencia del COVID-19 y de la necesaria y obligatoria forma virtual de acercamiento del conocimiento a los alumnos llevaron a encarar un entorno



desconocido a través de medios online. Sin embargo, las lecturas y el acompañamiento fueron logrados.

En tanto, la propuesta de quien les habla fue poner por escrito las primeras experiencias de enseñanza virtual surgidas premonitoriamente con una propuesta hecha a fines de 2018 cuyo dictado fue concretado en marzo y abril de 2020. Posteriormente, el dictado de la materia Historia Medieval de manera completa a través del aula Moodle de la Universidad Nacional del Sur devino en una serie de interrogantes desarrollados a medida que transcurría la enseñanza. Es por ello que el artículo es una memoria de los hechos transcurridos.

El trabajo de Daví Lopes Franco y Leonardo Lennertz Marcotulio, ambos de la Universidad de Río de Janeiro, estuvo orientado a 6º año de primaria de la educación básica. Teniendo en cuenta el período de aislamiento social, el trabajo consistió en poner al alcance de los alumnos un texto medieval. El mismo pertenecía a la serie de documentos que rastrean y confirman un linaje: el de “A Dama Pé de Cabra”. Con procedimientos de la práctica paleográfica, la lectura fue precedida y mediatizada por una obra escrita en el siglo XIX y por un film que acercaban la historia. Los primeros intercambios en reunión virtual así como en foro, de lo acontecido en el film fueron productivos; sumada a la obra escrita se pudo seguir los procesos de reapropiación de un texto escrito a uno audiovisual. Luego vino la lectura del texto antiguo, cuya adquisición se produjo a través de comparaciones entre la letra actual, la renacentista y la medieval, el reconocimiento de abreviaturas en cuya marcha se



consiguió hacer leer a los niños. El trabajo de paleógrafo fue realizado mediante un entrenamiento preparatorio que devino en un resultado exitoso de la experiencia.

Silvina Mondragón y Javier Chimondeguy plantearon una observación del antes de la pandemia, el transcurso y una evaluación de lo ocurrido en las aulas virtuales de las asignaturas Historia Medieval e Historia Moderna de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Sin duda, los cambios en el rol docente promovidos por la virtualidad eran imprescindibles para las transformaciones obligadas que el aprendizaje de conocimientos tenía para los alumnos en este nuevo contexto.

Las formas concretas en que los alumnos se conectan, su conectividad y el tiempo que tienen para utilizarlas, información extraída a partir de encuestas, marcaron la dinámica y los medios del dictado de la asignatura Historia General Universal Medieval. Gerardo Rodríguez, Juan Cruz Oliva Pippia y Matías Gómez, pertenecientes a la Universidad Nacional de Mar del Plata, desarrollaron a partir de un artículo combinado con la descripción y gráficos, el resultado de las encuestas en el inicio de la cursada y al final de la misma. Resultó interesante ver que se acomodó y adaptó los medios como videos, *Power point*, *podcasts*, clases sincrónicas, foro y chat para intentar llegar a los estudiantes cuya primera data era que el 70% tenía computadoras en su casa y el 30 restante trabajaba con el celular o *tablets*.



Federico Asiss González, Walter Carrizo y Ricardo Araya Reinoso incursionaron en un terreno escabroso y arduo para los historiadores como es *Wikipedia*. Sobre todo, por lo que significan algunos aspectos complejos al día de hoy, como lo es la producción del conocimiento histórico, la “función-autor” del historiador y las regulaciones académicas sobre estos recursos. Desde su surgimiento, el impacto social que ha tenido ha producido y compartido el conocimiento por fuera de las vías académicas tradicionales, lo cual también impactó en ellas. Las cuestiones de un texto-abierto, en construcción, con una autoría colectiva, ¿permite refutar su veracidad? Estas respuestas y la apertura de sitios como *wikisource* para encontrar textos medievales originales y editados en internet y el acceso a fuentes visuales que permitieron acercar el arte al hogar nos ofrecen nuevos materiales con los cuales interactuar y *aggiornar* nuestra práctica como historiadores.

Las redes sociales y *Twitter* en particular están presentes también en el libro a partir de un rastreo de palabras como feudalismo, Edad Media, medieval, castillos y peste negra, realizado por Javier Chimondeguy. El enfoque pretende estudiar los significados y las funciones en que se emplean y el conocimiento, las representaciones y los lugares comunes en los que se encuentra el mundo medieval. Los términos se enfocaron en determinados ámbitos que tienen que ver con el turismo y el estudio histórico, la política pero en su sentido negativo y lo malo y el fin de los tiempos con la peste.



David Waiman nos acerca las alusiones que de la peste negra hizo el periodismo en este tiempo de pandemia. La historia con dicho fenómeno nos acercó y por momentos parecía que el pasado se había hecho realidad nuevamente a partir de las muertes masivas, los cambios de sistema económico y una realidad inestable y precaria. El imaginario colectivo se hizo presente de manera tan fuerte que pasado y presente se desdibujaron promoviendo una actualidad siempre vigente.

En síntesis, una convocatoria que nos permite conocer y valorar el esfuerzo realizado para sostener la enseñanza universitaria en tiempos pandémicos.



¿Convivencias medievalizadas? Enseñar historia medieval en Uruguay en tiempos de Covid 19

YANELIN BRANDON GARCÍA
Universidad de la República

INTRODUCCIÓN

“a pandemic by itself does not make the world more just and equitable”¹

La práctica de enseñanza en la virtualidad ha acarreado nuevos desafíos a los docentes que debieron movilizar una serie de conocimientos para abordar el quehacer de las aulas sin el contacto directo que habilita la presencialidad regular. Bajo la égida de una “nueva normalidad” y como profesora responsable del curso universitario de Historia Medieval, mi preocupación ha sido mantener la propuesta teórico-práctica que la Unidad Curricular ha instrumentado durante estos años. Para ello, se indicaron recorridos de lectura, se apostó a la discusión de autores y se instrumentaron acciones de enseñanza que requerían indagación y reflexión. El objetivo ha apuntado a extender el acompañamiento pedagógico docente desde el

¹ Merle EISENBERG, “Dangerous comparisons-Historical pandemics and covid-19”, en *13 Perspectives on the pandemic. Thinking in a state of exception*, De Gruyter Academic Publishers, 2020, p. 14.



ejercicio dual que nuestra función ha asumido en tiempos de Covid 19: el aula virtual y la plataforma educativa institucional.

La formación de futuros investigadores implica repensar las tramas discursivas y los lugares de análisis en la reconstrucción de los hechos, procesos, mentalidades y emociones del pasado abordado. En ello, el cine y el arte nos auxilian trayendo nuevas voces y perspectivas. En este caso, la película *El molino y la cruz* (2011) se convirtió en un disparador de nodos de interés que hacen a nuestra tarea cotidiana: el Medioevo, las convivencias y las temporalidades. Estos ejes pretendieron ser motivadores de deliberación conjunta y de la urgencia en comprender nuestros contenidos desde la apertura a interrogantes actuales, desechando con ello la idea de que todo pasado es definido *per se*. A partir de estas matrices, asumimos los compromisos y las implicancias de seguir la apuesta del director Lech Majewski² (1953) en procura de desentrañar la historia detrás del cuadro “La procesión al calvario” de Pieter Brueghel (el viejo, 1525 - 1569)³, artista flamenco del Medioevo tardío.

En este marco, el siguiente artículo se propone plantear en una primera instancia, las inquietudes contextuales que han

² Lech Majewski es un director de cine y teatro de origen polaco que ha desplegado su carrera profesional en Inglaterra y Estados Unidos. Su filmografía se inició en 1978 y cuenta con diversas realizaciones hasta la actualidad

³ Pieter Brueghel fue un pintor flamenco que estudió en Italia y se desempeñó en Amberes y Bruselas donde desarrolló su obra desde 1560, década en la que el Duque de Alba se hizo cargo de la lucha contra el protestantismo en los Países Bajos.



permeado el abordaje del curso y las orientaciones didácticas. En seguida, se enfoca en la descripción de la propuesta reflexiva y en los aportes que los estudiantes han llevado adelante a partir de sus propias lecturas.

UN CONTEXTO “DE PESTE”

El Covid 19 nos ha enfrentado a una realidad en la que la amenaza de contagio permanente nos pone frente a frente con la muerte, de la que siempre reconocimos su inevitable existencia aunque hayamos evadido pensar en ella. Esta circunstancia nos ha interpelado en cuanto a los modos de vida que se han sostenido en estos últimos años y con ello, nos ha demandado la comprensión en el devenir de una cuestión esencial: las formas de convivencias. Desde la conformación del mundo moderno la movilidad social como esperanza de progreso, el encuentro con familia y amigos, los viajes y las migraciones, así como la pertenencia a tejidos de relación generados desde las instituciones, han incrementado la confianza en el amparo de organismos estatales y organizaciones sociales.

No obstante ello, en este contexto pandémico, la vida comunitaria ha sufrido diversos impactos por la cotidiana amenaza de contagio y posible fallecimiento. Desde allí, parece que convivir con el hecho fehaciente de la finitud del tiempo vital, ha resituado la actividad cotidiana en el dilema de sostenerse a sí misma en funcionamiento o convertirse en testigo del repliegue económico e institucional (familia,



trabajos, hospitales, entre otros). Se ha comprobado la fragilidad de las estructuras y servicios, de los tejidos socioeconómicos y aún de las certezas en cuanto a respuestas tan esenciales como los sistemas preventivos de salud y educación. El desamparo, los miedos y el aislamiento han visibilizado la medievalidad de nuestras respuestas ante problemas tan antiguos como las pandemias: cuarentenas, aislamiento de enfermos, refugio en el hogar, organización de cinturones de seguridad, escape a zonas rurales, entre otras soluciones. Estas acciones se acompasaron a una búsqueda espiritual basada en la fe religiosa que permitiera el acercamiento a una comunidad extendida y dilatada en el espacio, que contara con lugares específicos de redención — templos, programas radiales y televisivos, canales en plataformas y sitios en redes—, y personas preparadas para brindar un mensaje esperanzador.⁴

Esta es una de las veces en que las realidades medievales que estudiamos no están sometidas a la particularidad de lo “oscuro”, lejano o extraño. El filósofo Paul Ricoeur planteaba el hecho de que el docente suele invitar a sus estudiantes a una “aculturación en la exterioridad [entendida como] la familiarización progresiva con lo no familiar, con la inquietante extrañeza del pasado histórico”⁵. Sin embargo, este año la “extrañeza” se ha trasladado a la actualidad, donde la vecindad

⁴ Miguel Ángel LADERO QUESADA, entrevista publicada en *metahistoria.com*, recuperado: 3/10/2020.

⁵ Paul RICOEUR, *La memoria, la historia, el olvido*, Madrid, Trotta, 2003, p. 516.



está atravesada por la desconfianza de considerar al otro como posible enemigo. Así, las convivencias se han reducido a círculos de parentesco y afectividad que reverberan emociones y sentimientos inyectados de sentidos de medievalidad.

Más allá de la necesidad de un abordaje informativo, la coyuntura requiere del despliegue de estrategias operativas en las que el estudiante pueda considerar y sopesar los saberes obtenidos para actuar sobre ellos sin promesas ni descripción de finales. En estos momentos, debemos potenciar la escuela en su carácter cuestionador de los entornos. La socióloga Marcela Martínez apunta al hecho de que el “mundo no se interroga en el aire ni en los estantes de una biblioteca; se interroga pisando un territorio determinado que es el de la escuela. Si no sirve para eso, para ponerle nombres a los procesos que vivimos, estamos desperdiciando la ocasión de construir sentido”⁶. En esta senda se ha planteado la propuesta de trabajo a los estudiantes de Historia Medieval.

⁶ Marcela MARTÍNEZ, *Lo que estamos aprendiendo las y los docentes*, <http://www.revistaaji.com/lo-que-estamos-aprendiendo-las-y-los-docentes/?fbclid=IwAR3iRB3pJPbOIc6lyJX1ID7LPE06mw6Xs3SJ5P0-A1UJfZcBroxoA2onTXs>, recuperado: 2/10/2020



El aula / hogar

En una conferencia publicada en 2017 por la ETSAM de Madrid,⁷ el arquitecto Iñaki Abalos⁸ sostenía que su vida como estudiante universitario le recordaba a la de un monje medieval por los niveles de reclusión a los que se veía sometido en sus largas horas de estudio. Fue este uno de los principales motivos que lo llevaron a interesarse en investigar las tipologías de monasterios medievales de las que destacó su capacidad de aprovechamiento en programas híbridos o de “mixed use”. Desde allí, dedicó su análisis a la organización de los espacios desde la concepción de “círculos de privacidad” donde se estructuraban las funciones específicas de monjes y conversos en sus actividades cenobíticas y domésticas.⁹

En la actualidad, nuestras casas se han convertido en prototipos de dinámicas híbridas pero sin la estructura edilicia que requiere esta forma de apropiación del espacio. Los hogares, que hasta el momento actuaban como lugares de descanso (“casas dormitorio”), residencias de concepción abierta (loft), o viviendas tradicionales de funcionalidad

⁷ Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Madrid.

⁸ Iñaki ÁBALOS, “Arquitectura para los que buscan el conocimiento”, Madrid, ETSAM, 2017, <https://www.youtube.com/watch?v=sBvXxGnF-bM>, recuperado en: 20/9/2020.

⁹ El arquitecto Ábalos continúa su conferencia analizando las tipologías de los complejos universitarios norteamericanos. Este tipo de edificios se aleja de la realidad estudiantil uruguaya ya que en tiempos donde la pandemia no es una realidad, los alumnos universitarios que residen en zonas alejadas de Montevideo, comparten residencias en instituciones municipales o casas de inquilinato.



determinada, se convirtieron en espacialidades atravesadas por nuevas realidades cotidianas donde la coexistencia permanente no permitió el despliegue del carácter dual convivencial: vida común/vida en solitario, alejamiento del mundo/conexión permanente, lugares de trabajo/lugares de ocio. A su vez, esta complejidad tendió a ser asumida sin la solidez de una *regula* que dictamine las formas y los tiempos de aprovechamiento de los espacios compartidos.

Desde las instituciones educativas, la no presencialidad obligatoria puso en jaque al docente dado que se situaba nuevamente en la palestra su rol como guía y orientador de lecturas e interpretaciones. La organización de las aulas virtuales supuso poner bajo sospecha la idea de si los estudiantes se conectarían o solo aprovecharían la selección de obras sugeridas en la bibliografía del curso. Sin embargo, el acercamiento mediado pasó a ser parte de la cotidianeidad de casas de estudiantes y maestros, en circunstancias en las que no siempre se contaron con las condiciones adecuadas sino que la idea de hibridez funcional atravesó los hábitats del hogar para sectorizarlos. De esta forma, las aulas se mezclaron con la vida familiar y particular, participando de los decrecientes vínculos de privacidad gestados en las residencias.

En este marco, hemos sido testigos y protagonistas del hecho de que el docente, a través de sus dispositivos, continuó siendo importante en su rol de explicitar el lugar desde el que se realizan los análisis y sentidos de las interpretaciones. En



cuanto al trabajo sobre el Medioevo, la construcción de saberes continuó necesitando de la guía del experto.

El aula / foro

El curso de Historia Medieval de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación del Uruguay se encuentra dentro del núcleo de las primeras Unidades Curriculares específicas de la carrera en Ciencias Históricas. Esta localización nos presenta el desafío de contar con estudiantes que se encuentran en una etapa inicial de su formación.

En este año, en el que la pandemia impidió la realización del cursado presencial obligatorio, hemos contado con un aumento significativo de la matrícula que prácticamente se vio duplicada (en 2019 rindieron el primer parcial 39 estudiantes mientras que en 2020 lo realizaron 72 alumnos). Asimismo, mantuvimos la diversidad etaria pero con una mayoría de estudiantes entre 18 y 30 años. Esta masificación del curso llevó a que las intervenciones orales fueran poco numerosas, los alumnos solían sentirse más cómodos participando de forma escrita en el chat del aula virtual. El mismo *modus operandi* ocurrió fuera de clase ya que las consultas fueron realizadas mediante mensaje en la plataforma, utilizando intermitentemente el tiempo de consulta virtual.

La UdelaR cuenta desde hace años con la plataforma educativa EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje, 2008) desarrollada en base al sistema *moodle*. Su propósito consiste en extender las comunidades académicas a todo el territorio



nacional, potenciar el acceso a la Enseñanza Superior y afianzar el vínculo estudiante-docente.¹⁰ Esta herramienta nos ha permitido mejorar la calidad educativa, ampliando los intercambios con los estudiantes al compartir enlaces, artículos, bibliografía, documentos, entre otros recursos educativos.

Este medio de contacto se ha potenciado en tiempos de Covid 19 dado que muchos de nuestros estudiantes accedieron a los textos del curso y a las guías de lectura publicadas en esta plataforma. En esta senda, el foro fue una vía de construcción colectiva y de debate, si bien observamos en su uso la misma dificultad que en el aula: el temor a la exposición. Aun así, los aportes sobre la película *El molino y la cruz* fueron importantes en cuanto a la calidad de las reflexiones históricas expresadas. De todos nuestros estudiantes, un 19,4 % participó del debate y entre ellos, la mitad fueron escritos por estudiantes mayores de 30 años. Es de aclarar que en el aula, varios alumnos expresaron haberla visto y realizaron algunas referencias sobre la misma mientras trabajábamos contenidos sobre el mundo medieval, mas no se animaron a participar del foro. Por estos motivos, encuentro que el visionado fue una experiencia fructífera para los estudiantes en sus primeros pasos de acercamiento al Medioevo.

¹⁰ Información recuperada en: <https://proeva.udelar.edu.uy/institucional/historia/>, 16/10/2020.



Una Historia polifónica. La construcción mediada de los discursos históricos

El pintor flamenco Pieter Brueghel realizó “La procesión al calvario”¹¹ en 1564, donde representa la crucifixión de Jesús en el Flandes gobernado por Felipe II. En esos tiempos de disputas religiosas, el autor aborda un tema bíblico como *leit motiv* para reflejar los paralelismos entre la pasión de Cristo y la de los nuevos profetas protestantes. Si bien el cuadro propone como tema central el sufrimiento del Mesías mientras se enfrentaba a su propia muerte, el protagonista se ve envuelto en una marea de gente que hace perder su figura entre los participantes de la procesión. De esta forma, el foco se ausenta de manera intencional para retratar a la comunidad flamenca y sus reacciones frente a los castigos y ejecuciones del régimen. La representación no solo denuncia lo usual de esta práctica sino que traza la deshumanización del acto mientras reproduce el sufrimiento y el miedo popularizados en la región durante el siglo XVI. Más allá del tema y las referencias contextuales, el artista hace gala del tejido de solidaridades y de las insensibilidades que la violencia ha despertado entre la gente.

A partir de este cuadro, el historiador de arte Michael Gibson¹² (1929-2017) relató la novela “The mill and the cross” (2000), texto inspirador y fuente de insumos fundamentales

¹¹ Óleo sobre tabla de 124 por 170 cm. Actualmente se encuentra en el Museo de Historia del Arte de Viena.

¹² Michael Francis Gibson fue un escritor y crítico de arte que publicó varios libros y artículos en inglés y francés.



para que su autor, junto a Lech Majewski (director, productor, creador de la fotografía y música), se convirtieran en guionistas de una película homónima. Al desafío del pintor de mostrar las reacciones populares frente al dolor durante una tortura pública, los creadores asumieron el reto de situar posibles historias entre los personajes.

De esta forma, y con la mediatización artística y literaria, se brinda una voz ficticia a tres protagonistas principales: el pintor, el mercader y la madre del ajusticiado. A través de ellos, se entrelazan interpretaciones del mundo y del universo simbólico representado, relatos que permiten entender al resto de los involucrados aun en situaciones escasamente explicadas, y que dejan al espectador con preguntas y dilemas a debatir.

Para comprender estas obras es necesario saber que en las primeras décadas del siglo XVI el puerto de Amberes concentraba un profuso flujo mercantil en red con especias portuguesas, exportaciones germanas y pañería inglesa. Sin embargo, se verá ahondada una profunda crisis estructural luego de 1520 debido a las trabas impuestas en el comercio con Francia producto de los enfrentamientos entre Carlos V y Francisco I. El renovado crecimiento económico de la zona se vio impulsado por la expansión del crédito, fórmula que preparó el desarrollo financiero.¹³

¹³ Jean MARGOLIN (ed.), *Los inicios de la Edad Moderna*, Madrid, Akal, 1992, pp. 382-386.



La extensión del luteranismo y posteriormente del anabaptismo se acrecentó en este contexto. El despliegue de estas nuevas Iglesias se vinculó a los sectores pujantes de la burguesía que se identificaban con los procesos de aculturación local de estas nuevas corrientes. La fe y la identidad nacional se conjugaron en el enfrentamiento con el monarca español y católico. Ya con Carlos V se habían publicado edictos contra los herejes, documentación que les permitió regular el ejercicio de la violencia que espejó el *modus operandi* de la Inquisición. Esta operativa volcó las miradas a los movimientos franceses gestados a partir de La Rochela. Es ejemplo de ello la prédica de Guy de Bray (1522-1567), quien fuera estudiante de Juan Calvino en Ginebra y lector de obras reformadas y de la Biblia flamenca. De regreso a Flandes, formó parte de la Iglesia calvinista en calidad de ministro y participó en la redacción de los preceptos religiosos evangélicos que dieron forma a la “Confesión Belga” de 1561.

“Creemos, que nuestro buen Dios, a causa de la perversión del género humano, ha establecido los reyes, príncipes y autoridades, ya que Él quiere que el mundo sea regido por leyes y gobiernos, para que el desenfreno de los hombres sea reprimido, y todo se haga entre ellos en buen orden. A este fin puso Él la espada en manos de las autoridades, para castigo de los malos y protección de los que hacen bien. Su oficio no es sólo observar y velar por el gobierno, sino también mantener el santo culto de la Palabra, para exterminar y destruir toda superstición y falso culto de



Dios, para romper y desbaratar el reino del anticristo, y hacer promover el Reino de Jesucristo, y hacer predicar en todas partes la Palabra del Evangelio, a fin de que Dios sea de todas partes la Palabra del Evangelio, a fin de que Dios sea de todos servido y honrado como Él lo manda en Su Palabra. Además, cada uno, sea de la condición o estado que fuere, está obligado a las autoridades, pagar los impuestos, rendirles honor y respeto, y obedecerles en todo lo que no vaya contra la Palabra de Dios; orando por ellos en sus oraciones, para que el Señor les guíe en todos sus caminos, y para que vivamos quieta y reposadamente en toda piedad y honestidad. En virtud de esto, no concordamos con los anabaptistas y otros hombres rebeldes, que rechazan a las autoridades y magistrados, y pretenden derribar la justicia, introduciendo la comunidad de bienes, y trastornado la honorabilidad que Dios estableció entre los hombres”¹⁴.

La Confesión apunta a la función de los gobernantes en su calidad de autoridades dentro del Estado para destacar su rol ideológico en cuanto a preservar “el bien” en los procesos conflictivos que atravesaban las ciudades. Este reconocimiento se acompasó al entendimiento de las limitaciones de su propia autonomía y de la coexistencia conflictiva de diversos grupos religiosos en el marco de reafirmación de instituciones estatales que ponían en juego las diferentes escalas de territorialidad.

¹⁴ CONFESIÓN BELGA (1561), Art. 26, en: http://www.prca.org/current/Confessions/CONFESION_BELGA.htm, recuperado: 16/10/2020.



Además, el documento afirma su rechazo al anabaptismo, aspecto que deja entrever la mixtura de las luchas religiosas con las sociales, y la necesidad de los grupos enriquecidos de las ciudades por imponer el respeto a las autoridades y con ello, la seguridad de sus propios bienes, empresas, producciones y mercancías.

Más allá de estos aspectos, las comunidades encontraban ejes de coincidencia religiosa. Desde la Edad Media se había extendido la concepción de comunión espiritual —cualquier persona, en cualquier momento y lugar puede recibir la eucaristía—, por la cual el sacramento adquiría existencia propia más allá de su consagración en el altar (aspecto de especial importancia en tiempos de hambrunas, de peste y aislamiento)¹⁵. Este concepto popular acercó a los pobladores a la idea de los sacramentos como gestos y los alejó de la transustanciación católica y la consustanciación luterana. El giro comunitario de la celebración sacramental asumía en el Medioevo un protagonismo que no perdía su fuerza aun con la rigidez de las normas del imperio católico. La gran cantidad de pérdidas humanas por intolerancia religiosa son una muestra de ello y el cuadro de Brueghel —y por supuesto, el film de Majewski—, un claro ejemplo.

UNA PRÁCTICA REFLEXIVA

¹⁵ George WILLIAMS, *La reforma radical*, México, FCE, 1983, p. 48 y 53.



El trabajo sobre la Edad Media con categorías de análisis requiere un abordaje estratégico. Supone la organización discursiva desde una construcción teórica que se asume desde la responsabilidad académica y que involucra construir el lugar desde donde me implico en mi tarea como historiador. Asimismo, esto compone la organización del relato y la trama. Para ello no hay instrucciones precisas, los estudiantes aprenden desde su propia práctica dado que son los agentes de sus propios objetos de aprendizaje.

Desde estas premisas, la consigna que acompañó el visionado invitaba a pensar el Medioevo tardío representado en la obra de Brueghel y a partir de ello, reflexionar sobre: 1) las temporalidades simbolizadas; 2) los niveles de convivencia; y 3) la contemporaneidad de las tramas. A partir de estas pautas, se creó un foro en la Plataforma del curso.





Pieter Brueghel (el viejo), “La procesión al calvario”, 1564. En Museo de Historia del Arte de Viena

De las temporalidades

En el foro, el estudiante Miguel L. proponía: “En un lugar donde el hombre pretendía encontrarse con Dios, ahora desde allí un molinero es quien observa el mundo. De una pretensión divina ha quedado una mundanidad haciendo girar el mundo, moliéndolo, inacabadamente. La historia del cuadro puesta en marcha por la película vuelve a repetir el camino al Calvario, Cristo en esa Edad Media y en Flandes vuelve a ser crucificado. Aunque aquí quien lo condena es el poder imperial español”¹⁶.

¹⁶ Miguel L. Plataforma Eva, UDELAR, 11/10/2020.



En su intervención, Miguel apunta al factor antropocéntrico en la marcha de los acontecimientos donde el despliegue económico, político e individual depende de las percepciones y necesidades tanto humanas como institucionales. En este caso, es la figura del molinero la que se yergue como normalizadora del transcurrir diario. Destaca también su carácter observante que, si bien cuenta con una mirada laica de los hechos, en la construcción pictórica asume un perfil divino.

Con respecto a la percepción del tiempo diario, el estudiante Daniel G. señala las “formas de dividir el tiempo: a) de acuerdo a las horas de luz; b) de acuerdo al trabajo como eje regulador”¹⁷. Esta intervención es ilustrativa de un aspecto que fue recurrente, el transcurrir del día durante la película, sin embargo este factor fue señalado en menor medida al analizar estos tiempos en el propio cuadro.

Por cierto, el tiempo vital e institucional no parece interrumpir un devenir atado a la concepción cíclica. Son otros actores, otras épocas, otros territorios, pero sigue siendo la misma historia de sacrificio que se repite en los Países Bajos del siglo XVI. Al respecto, la estudiante Antonella P. apunta: “el ciclo de la vida y la muerte, algo inevitable; la gente seguirá naciendo, seguirá muriendo y el molino seguirá girando”¹⁸.

En el foro, Victoria A. recupera tres instancias del relato bajo un barniz lineal: “en relación a las temporalidades encontramos

¹⁷ Daniel G., Plataforma Eva, UDELAR, 13/10/ 2020.

¹⁸ Victoria A., Plataforma Eva, UDELAR, 13/10/2020.



al menos tres; el momento de la crucifixión de Cristo, el momento de la creación de la obra a la que hace referencia la película: *La procesión al Calvario* de Brueghel (1564) y el presente que se visualiza en la última escena en la que la pintura se encuentra en el museo y nos hace parte del público que asiste y se detiene a observar la misma”¹⁹. Para reconstruir esta secuencia, recurre a la concepción tradicional de pasado-presente-futuro pero para ello no se ubica en el film sino en la fuente primaria que origina la multiplicidad de lecturas.

El visionado es concebido a partir de procesos en marcha: la procesión de Cristo al Gólgota, un cuadro en elaboración y la acción de los personajes representados por el pintor: la marcha veloz a caballo de los guerreros imperiales y la marcha en aceleración de la economía pautada por el molino y la ciudad. Estos tiempos lineales y ascendentes son contrastados por la permanente circularidad de las representaciones y los sucesos: el molino de viento, la tortura en la rueda, la ciudad circular, el círculo de la muerte. Y sobre todo, por la idea de la diversidad de tiempos (cíclicos, vitales, diarios), espacios y gentes representados en la idea de telaraña.

Es el artista quien tiene la potestad de inmortalizar las diferentes realidades generadas y con ello, puede “detener el tiempo” en su tabla. Nuevamente Antonella sostiene que “el artista quiere demostrar cómo será capaz de capturar la escena entera, en ese momento el molino se detiene y todo lo que está

¹⁹ Ibidem.



debajo de este también, permitiendo que se pueda observar con detenimiento todo lo que está sucediendo²⁰”.

Sin embargo, el tiempo no puede pararse para siempre. La modernidad se cuela a través de la ciudad y en el campo se percibe con el uso de las novedades técnicas que permiten el incremento de la producción. El banquero-mecenas hastiado de la “oscuridad” es la marca de la modernidad entrante que incita a la acción: “podríamos luchar contra el sinsentido, es el momento de tumbarles, decirles claramente su nombre en su cara y quebrar su poder”²¹. La urgencia pauta por la muerte de Cristo/profeta protestante, incita el acto de rebeldía que se instituye en el ejercicio de su propia autonomía —los mercaderes tejieron sus lazos de dependencia con los miembros de su propia comunidad de pares, condición que les permitía mayor “libertad” para pensar y opinar sobre aquellos con los que no solían tener lealtades directas (reyes, clero y nobles)—. Empero, la vida de los hombres y mujeres no dan testimonio de lo que acontece, es solo otra muerte más, otra madre que pierde a uno de sus hijos.

Entre los signos de procesos complejos de los que Brueghel es arte y parte, se perciben los acontecimientos que evidencian temporalidades diversas: el mundo rural que se resignifica entre los adelantos tecnológicos y las tradiciones comunitarias, el mundo urbano entre su propia autonomía y la autoridad estatal,

²⁰ Antonella P., Plataforma Eva, UDELAR, 13/10/2020.

²¹ Mercader, Película *El molino y la cruz*, 2011, min. 1:04:57.



y las distancias entre las nuevas religiosidades y la medievalidad católica. La Edad Media tardía —en procesos que podemos divisar desde el siglo XIII— impone la persecución a quienes considera perturbadores del orden cristiano por lo que los identificados como herejes no eran admitidos en vasallaje ni en las comunas. La razón de Estado se impone a aquel que pueda ser concebido como disidente, para quienes se instrumentaron mecanismos de control político-militar y social. Amberes, ciudad próspera en tiempos en que la monarquía española implanta su poder por derecho, observa los ribetes de medievalidad en las decisiones de Felipe II para con su población cosmopolita y moderna. Desde este lugar, el mercader reconoce: “es nuestro rey, por desgracia”²². Este malestar fue crucial para entender lo que a la postre se denominaría “guerra de los ochenta años” entre los Países Bajos y España (conflicto iniciado cuatro años después de la obra de Brueghel)²³.

En todo caso, la pintura se transforma en una denuncia contra la brutalidad y el castigo público ejercido por los ejércitos de mercenarios extranjeros al servicio de la corona. No

²² Mercader, *Ibíd.*, min. 29:36.

²³ “La Leyenda Negra no sólo dañaba la reputación del rey más allá de los Pirineos, su *intolerancia* y la desgracia del príncipe Carlos, o el *despilfarro* en la construcción megalómana de El Escorial, mientras *abrasaba* a impuestos a sus súbditos, resintió profundamente su opinión pública interna. Una situación compleja y tensa que se convirtió en el caldo de cultivo perfecto para que distintos fenómenos proféticos afloraran en los reinos hispánicos con un denominador común: la necesidad de un cambio en el estado de la Monarquía” (Eliseo SERRANO MARTÍN, Jesús GASCÓN PÉREZ (eds.), *Poder, sociedad, religión y tolerancia en el mundo hispánico, de Fernando el Católico al siglo XVIII*, Zaragoza, ICF Institución Fernando el Católico, 2018, p. 1084).



obstante ello, Brueghel desliza la necesidad de buscar en el pasado religioso la fuerza para impulsar los cambios necesarios en su presente. En este sentido, el historiador Jacques Le Goff sostenía que en la Edad Media “ningún avance es seguro si no está garantizado por un precedente en el pasado”²⁴. De otra forma, las innovaciones eran consideradas pecaminosas y generadoras de “males” y angustias.

Sobre la convivencia

Entendemos por convivencia una práctica de vida comunitaria que compromete una mutua interpenetración y una creativa influencia a la vez que implica fricción, rivalidad y sospecha. Desde este lugar, las reflexiones generadas en el foro fueron parte del trayecto intertextual propuesto donde las tramas reconstruidas estuvieron condicionadas por la fe, por los sectores sociales de pertenencia y los vínculos relacionales. Estos tejidos comunitarios determinaron la relación del individuo con su entorno inmediato y con el espacio socioeconómico habitado. A partir de ello, la obra de Brueghel se dedica a desentrañar las emociones y sensibilidades desatadas por la violencia institucional ejercida sobre los detractores del régimen español. Los sentimientos demostrados son variados, situación que nos interpela como historiadores del Medioevo dado que debemos asumir que este es un campo

²⁴ Jacques LE GOFF, *La Civilización del Occidente Medieval*, Buenos Aires, Paidós, 1999, p. 292.



en donde se ven mixturadas las realidades personales y los aprendizajes socioculturales. El antropólogo David Le Breton sostiene que las emociones:

“...son emanaciones sociales asociadas a circunstancias morales y a la sensibilidad del individuo; no son espontáneas, están ritualmente organizadas, se reconocen en uno mismo y se dan a señalar a los otros... El individuo agrega su nota particular que aborda sobre un motivo colectivo, susceptible de ser reconocido por sus pares, de acuerdo con su historia personal, su psicología, su estatus social, su sexo, su edad, etcétera”²⁵.

En la obra de Brueghel en particular, los grupos mayormente representados fueron los campesinos por lo que la reconstrucción de Majewski muestra una casa rural cohabitada por personas, oficios y animales. La distribución de la sala principal estaba compuesta por sectores pensados para los animales, la vida compartida centrada en la mesa de uso común y una zona para los niños. El espacio de mayor privacidad lo constituye la habitación de los esposos, compartida con los miembros más pequeños de la familia y con mayor dependencia de la madre. La figura materna se ve permanentemente agobiada por el cuidado de los hijos y el hogar.²⁶ Teniendo en cuenta estas escenas, la estudiante Catalina V. destaca:

²⁵ David, LE BRETON, *Las pasiones ordinarias: antropología de las emociones*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1998, p. 111.

²⁶ Es de destacar que, entre las mujeres, solo tiene voz la figura de María.



“tenemos la presencia de las relaciones de parentesco y la manera en la que ellos vivían, dejándonos imágenes de su modo de convivencia al igual que de supervivencia. Se pueden destacar las escenas donde la película muestra cómo los animales eran parte de las familias, los juegos entre los niños, el talado de los árboles, la preparación del pan de cada día, la vestimenta que utilizaban, la música festiva y aquellas particulares danzas grupales, entre otras que son bien características del Medioevo”²⁷.

De esta manera, la estudiante enfatiza en los períodos de distensión y alegría —por momentos grotesca— explicitados por el guionista en la cotidianeidad: el placer —mostrado a través del encuentro sexual, el juego infantil y adulto—, el amor carnal y fraterno, la alegría y la risa de las danzas y la música compartida.

Por su lado, el molinero es parte de la dinámica productiva lo que hace de su lugar de trabajo el espacio habitado. El pan producido por los hombres asume su significado místico: símbolo de vida y acción. El molinero toma el lugar de Dios: “él es el gran molinero del cielo, moliendo el pan de la vida y del destino”²⁸. La presencia divina se torna comunitaria, Dios se convierte en sustancia y se hace presente en la convivencia. Desde este lugar, en el foro Marcos R. apunta: “es el molino, ya no solo como edificio práctico, sino también como concepto, el que provee de lo necesario para la vida de la comunidad”²⁹.

²⁷ Catalina V, Plataforma Eva, UDELAR, 15/10/2020.

²⁸ Brueghel, Película *El molino y la cruz*, 2011, min. 34:42.

²⁹ Marcos R, Plataforma Eva, UDELAR, 15/10/2020.



En contraparte, la muerte era el momento de mayor soledad aun cuando esta fuera un acto público. Con una presencia común para todas las edades, la muerte era un acto insoslayable de la realidad. En medio de esta realidad, Majewski muestra la solidaridad que se gesta entre quienes son testigos de la pérdida y quienes la sufren. Este aspecto es relativizado por Marcos al destacar que “la vida del resto de los sujetos sigue su curso de manera normal, quizás reflejando cómo las comunidades medievales no podían permitirse detener su continuo ritmo de trabajo (vital para su supervivencia), por la existencia de elementos tan inherentes a ella como lo fueron la muerte y la violencia”³⁰.

Por su parte, la estudiante Sylvia A. sostiene que:

“ante la dominación, se ve la pasividad; ante la violencia, la no injerencia. Solo se ayuda a la mujer joven, cuyo marido fue golpeado y atado a la rueda, cuando el peligro se ha ido. Parece no haber posibilidades de sublevación ni de enfrentar o resistir al invasor. La tónica es continuar con la vida cotidiana frente a la violencia hacia los coterráneos. El invasor, en cambio, sí se enfrenta al ‘otro’, al hereje, al que hay que humillar y someter”³¹.

Las herejías fueron motivo de represión durante toda la Edad Media dado que se las consideraba como el acto voluntario de aceptación de un dogma o doctrina considerada falsa por las autoridades. Esta disidencia se convierte en amenaza desde el

³⁰ Ibídem.

³¹ Sylvia A., Plataforma Eva, UDELAR, 13/10/2020.



momento en que al aceptarla se traiciona la verdad aprobada. En este sentido es entendida como acto subversivo, un delito *lesa majestad* según Huguccio en 1188, contra el orden impuesto por la Iglesia. Si bien la institución eclesiástica desplegó un proceso de expansión sobre las nuevas formaciones sociales de los siglos XI y XII, la intolerancia se constituyó como contraparte para quienes no aceptaron plegarse a las normas impuestas. Al respecto, el historiador Michel De Certeau acusa la existencia de:

“una articulación de lo ideológico con lo social, y la visibilidad del proceso mediante el cual se instaura un cuerpo social. Está claro que en ese doble aspecto también se juegan otras dos cuestiones, corolarias pero capitales: la modalidad del progreso (ubicado de entrada del lado ‘herético’) respecto de un sistema establecido, y el papel del intelectual (se trata de heresiarcas y de innovaciones teológicas o filosóficas) en una dinámica social”³².

En este marco, se desatan las reformas eclesiásticas en el Occidente cristiano, tiempos en que la religión no se recreaba como una formación apartada del horizonte socioeconómico ni político de los Estados europeos. El reconocimiento del cisma de las Iglesias protestantes atravesó una serie de luchas que se repitieron en los diversos espacios donde se popularizaron las prédicas reformistas. La tolerancia, enquistada en los nichos

³² Michel DE CERTEAU, *El lugar del otro*, Madrid, Katz, 2007, pp. 28-30.



intelectuales y humanistas, no será una política popular de los monarcas reinantes del siglo XVI.

El acto de dividir a la sociedad entre católicos y reformados era una forma de establecer los espacios de “la verdad” y del “bien” por un lado, y los del engaño, de los falsos profetas y erradas interpretaciones dogmáticas, por el otro. Para sostener este discurso, la visibilidad del castigo era tan necesaria como pedagógica ya que demostraba que el enemigo se mezclaba entre quienes abrazaban las doctrinas aceptadas. Eran ellos los detractores en los que se proyectaban los males sociales.³³ Esta política se acompañaba al proceso de mercantilización del tiempo donde el trabajo era el nuevo ideal ocupacional frente a la ociosidad y el vagabundeo, males que debían ser extirpados de entre los campesinos.

Las enfermedades, la condena, la sospecha, el no cumplimiento de las normas y preceptos cristianos instituidos por las autoridades generaban el aislamiento de sus comunidades de vida y con ello, la pérdida del sentido de amparo y seguridad. Al respecto, el sociólogo Norbert Elías sostiene que “la decadencia no es dura únicamente para quienes están aquejados de dolores, sino también para los que se han quedado solos”³⁴. Acordamos con este investigador en que la empatía y la compasión han incrementado su visibilidad pero reconocemos que para los que gozan de vida es trabajoso

³³ Jacques, LE GOFF, op. cit., pp. 283-284.

³⁴ Norbert ELIAS, *La soledad de los moribundos*, México, FCE, 1989, p. 8.



identificarse con quienes se enfrentan a la muerte³⁵ y aún más, cuando el moribundo puede provocar la propia defunción.

En la película, la centralidad del dolor está enfocada en la figura de María en su calidad de madre sufriente que ve cómo torturan a su hijo. Esta angustia es visible en el cuadro de Brueghel en el que el dolor no solo es interior sino que es mostrado en su aspecto físico. En su entorno se crea un círculo de solidaridad que pretende brindar alivio ante la eventual pérdida.

Si bien, tanto en la pintura como en la película son los individuos, sus sensaciones y sus vínculos los que adquieren protagonismo, las preocupaciones en cuanto a una vida comunitaria que integre a la mayoría de la población viene de la mano de los pensamientos del mercader. Su postura se explica desde la independencia de sus vínculos sociopolíticos y religiosos, situación que proyecta al mostrarse crítico del gobierno de Felipe II y al confesarse miembro de la *Schola Caritatis* (núcleo que apostaba a la convivencia interreligiosa).

¿Tramas con vigencia contemporánea?

Los estudiantes reconocieron las tramas de violencia que mixturaban la mirada política y religiosa de la institucionalidad del Medioevo tardío. Desde este lugar, apuntaron al desasosiego de las poblaciones que pasivamente aceptaban el salvaje destino de sus congéneres. Sin embargo, en la actualidad y parados desde la concepción occidental del Estado laico, atribuyeron la

³⁵ Ibídem, p. 10.



represión física a las potestades del Estado mientras tendieron a considerar que este tipo de violencia tenía aún vigencia en países confesionales. Ejemplo de ello, fue el análisis aportado por Juan T., uno de los estudiantes que participó en el foro, quien, al preguntarse:

“...acerca de la posible contemporaneidad de la trama considero que la presencia cuasi inquisitorial de los soldados no se asemeja a nuestro presente, al menos en Occidente. Sí podemos comparar dichos actos con algunas situaciones que se dan en países del Medio Oriente, donde se discrimina a ciertos sectores (mujeres, población LGBTI, disidentes religiosos) que muchas veces son castigados cruelmente por la propia población y no sólo por quienes imparten la ley. Creo que actos de violencia y tortura como los presentados en la película son la excepción y no la norma dentro de los Estados democráticos, aunque si nos dirigimos al pasado reciente latinoamericano encontramos estas prácticas (no por motivos religiosos, sino políticos) perpetradas por parte del Estado en tiempos de ausencia democrática”³⁶.

Este argumento coincidió con el de su compañero Marcos, quien agregó que “esta imagen del régimen español sobre Flandes como uno despótico y brutal, al menos así visto y expresado por el personaje del mecenas, es la viva imagen de lo que en la contemporaneidad se conoce como gobiernos arbitrarios y autoritarios, características típicas del gobierno medieval pero

³⁶ Juan T., Plataforma Eva, UDELAR, 12/10/2020.



que en este caso se ven polarizadas hacia una violencia casi desmedida”³⁷. El peso del universalismo cristiano y sus alianzas políticas pueden observarse en la interpretación de este estudiante. Estos impulsos pueden historizarse desde el giro constantiniano (Edicto de Milán, 313), puntualizando las conversiones de reyes germánicos —Clodoveo (499), Segismundo (516), Recaredo (587)—, la unión con los carolingios —reconocimiento de Pipino el Breve como rey (751) y coronación de Carlomagno (799)—, el despliegue de las Cruzadas (siglos XI-XIII) para defender a Jerusalén de la “inapropiada” ocupación musulmana, junto a las empresas de cristianización forzada, guerras contra las herejías y misiones evangelizadoras.

En el foro, Sylvia brindó un nuevo giro en el análisis al identificar similitudes en la actualidad con los “conflictos interreligiosos o étnicos, así como situaciones de invasión. Situaciones de violencia simbólica como la planteada se presentan en conflictos religiosos, en las que el ‘otro’ es identificado como representante de lo que hay que exterminar”³⁸. En este sentido, tanto el cuadro como la película pueden colaborar en el establecimiento de líneas de trabajo que involucren investigaciones sobre las posturas de las Iglesias católica y evangélicas y su presión pública en defensa y en contraposición, a las luchas de las minorías que reivindican la

³⁷ Marcos R., Plataforma Eva, UDELAR, 15/10/2020.

³⁸ Sylvia A., Plataforma Eva, UDELAR, 13/10/2020.



nueva agenda de derechos —y el peso de las fuentes medievales y de la primera modernidad en sus discursos—. Estas miradas pueden extenderse al análisis de las prácticas represivas y de violencia simbólica del Estado hacia los grupos que considera, pueden violentar la conservación de instituciones tradicionales como la familia y la maternidad. Al respecto, los estudiantes Leticia V. y Miguel aportaron:

“creo que se podría hablar de un tema vigente en lo que respecta a la represión basada en creencias religiosas”³⁹.

“Hay ciertas invariantes en la conducta individual que pueden encontrarse siempre y comportamientos sociales que pueden haberse modificado aunque también se les puede encontrar un rastro en el pasado y algunos brotes en el presente como la intolerancia en sus diversos aspectos”⁴⁰.

CONCLUSIONES

La no exigencia de presencialidad obligatoria generó la posibilidad de que estudiantes que habitualmente no podrían cursar nuestra Unidad Curricular, pudieran acceder al aula virtual, a plataformas y materiales del curso que mediatizaron el contacto entre el docente y los estudiantes. La institución traspasó el edificio, convirtiéndose en un territorio de conexión comunitaria donde se experimentó el alejamiento de los cuerpos

³⁹ Leticia V., Plataforma Eva, UDELAR, 13/10/2020.

⁴⁰ Miguel L., Plataforma Eva, UDELAR, 11/10/2020.



pero primó la comunicación y se extendió la práctica de enseñanza. Muchos estudiantes se hicieron eco de la nueva propuesta de curso y no solo lograron vincularse a la universidad sino que les permitió reconectarse con un Medioevo cuyas convivencias se resignificaban en sus entornos. Sobre este último aspecto, Catalina sostiene.

“Yo creo que no hay tanta diferencia con la contemporaneidad, actuamos casi de la misma manera, pero lo que nos diferencia es la evolución de las formas de accionar, además de la tecnología que hoy en día tenemos. La violencia sigue existiendo hoy en día, pero lo que cambia es la forma en la que es aplicada y los motivos por la cual es manifestada. Y como ese sufrimiento y duelo lo seguimos experimentando ante la pérdida de un ser querido, pero aun así debemos seguir adelante con nuestra vida”⁴¹.

Hemos vuelto a ser partícipes como Humanidad de un mundo de contrastes entre las necesidades personales y las exigencias de nuestros entornos, las urgencias por la supervivencia, la imposición y control impuestos por los peligros implicados por la peste y la posibilidad de contagio en el acercamiento cotidiano; la solidaridad y la violencia, la empatía y el enojo, el temor de encontrarse entre los condenados y la apuesta por salvarse.

La filósofa estadounidense Martha Nussbaum sostiene que en la actualidad “las emociones lo invaden todo y se convierten así, en sí mismas, en un problema que cierra el paso al trabajo

⁴¹ Catalina V., Plataforma Eva, UDELAR, 15/10/2020.



constructivo, a la esperanza, a la posibilidad de que nos escuchemos los unos a los otros, y a la cooperación”⁴². En este contexto, el trabajo docente en los territorios de la escuela asume una nueva significancia en sus roles tradicionales como constructor de ciudadanía y tolerancia. En todo este tiempo donde la pandemia ha azotado a nuestras comunidades, las instituciones educativas han funcionado en su potencia comunitaria, reivindicando para sí la virtualidad que implica crecimientos compartidos, redes de aprendizajes, y sobre todo, tejidos de comunicación que rigen bajo el amparo de la construcción colectiva.

⁴² Martha NUSSBAUM, *La monarquía del miedo. Una mirada filosófica a la crisis política actual*, Buenos Aires, Paidós, 2019, p. 22.



La propuesta de un sitio *web* en el aula: el estudio de caso de la iconografía los XL mártires de Sebaste

LAURA CARBÓ

Fundación Historia de España

Grupo de Investigación y Estudios Medievales

¿Por qué las imágenes de los XL Mártires?

Un párrafo en la crónica de Juan Skylitzes (1040-1101)¹ me llevó por un camino de investigaciones que nunca hubiera imaginado. Aquel relato del autor bizantino refería a un levantamiento popular en las calles de Constantinopla, justamente el día de la festividad de los XL Mártires de Sebaste, el 9 de marzo de 1044. Miguel Psellos, historiador contemporáneo a los hechos, también relataba con detalle las causas del descontento popular ante la introducción de Sklerania, la concubina del emperador Constantino IX (r.1042-1055) al palacio, y su carrera ascendente hasta llegar a ser denominada con los títulos imperiales. Psellos nos advierte que la indignación popular fue en aumento por el tratamiento que estimaron inapropiado hacia la emperatriz Zoé (r.1028-1050), la legítima heredera, a quien supuestamente se le mentía, se la desdeñaba, se la descuidaba. A pesar de esta percepción colectiva, Zoé se mostraba sonriente y satisfecha

¹ John SKYLITZES, *A synopsis of Byzantine History 811-1057*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010, traducción de John Wortley, pp. 408-409.



por la situación.² En el relato de Juan Skylizsés, la comunidad expresa abiertamente su recelo por la situación a la que se sometía a las legítimas herederas, las emperatrices macedónicas. Una voz se alzó en la multitud: “No queremos a Skleraina [la concubina] como emperatriz y no queremos que nuestras madres, las porfirogénitas Zoé y Teodora, sean asesinadas por su culpa”. Súbitamente todo fue confusión: la multitud se convirtió en un tumulto, trató de alcanzar con sus manos al emperador, y si las emperatrices no se hubieran mostrado en público y no hubieran calmado al gentío muchos hubieran muerto, posiblemente el emperador mismo. Cuando el disturbio se calmó, el emperador retornó al palacio y abandonó la procesión.³ Esta revuelta fue muy similar a aquella que había destronado a Miguel V (r.1041-1042) dos años antes, con la diferencia de que, en esta oportunidad, Constantino fue salvado por las emperatrices.

Este episodio tan sorprendente, que en su momento abordé desde una óptica política, desveló un tema interesantísimo: el de la devoción popular e imperial hacia los XL Mártires de Sebaste. Lo que fue en principio un trabajo de investigación sobre la recreación espacial de la ceremonia imperial de Constantinopla del día del santoral de los mártires

² Michel PSELLOS, *Chronographie*, París, Société d'Édition Les Belles Lettres, 1926, pp. 143 y ss.

³ SKYLITZES, op. cit., pp. 408-409.



de 1044,⁴ se desgajó en varias aproximaciones posteriores que me adentraron en un mundo de fuentes muy diversas. Partiendo de las crónicas del siglo XI, fue necesario realizar una investigación retrospectiva hacia las fuentes primordiales del martirio de fines del IV, para constatar la historia de los cuarenta soldados romanos que en 320 habían sido martirizados en Armenia. El episodio no quedó circunscripto regionalmente, sino que se fue transformando en sucesivas yuxtaposiciones narrativas y se irradió a toda la cristiandad. Las fuentes se multiplicaron en relación con el traslado de las reliquias de los mártires, en una clara asociación de la devoción con la figura imperial y la consecuente centralización del poder intermediador de los santos en la sede del Patriarcado de Constantinopla, en desmedro de un liderazgo periférico del lugar del martirio. Realicé entonces un estudio sobre el hallazgo de las reliquias de los XL Mártires de Sebaste en Constantinopla, en un análisis de la documentación que evidenciaría que el relato se fue edificando en a favor de un protagonismo imperial y de un liderazgo centralizado de la devoción.⁵

Si bien insistí en un abordaje político de la cuestión, la hagiografía de los XL se abrió en otras perspectivas y me

⁴ Laura CARBÓ, “El culto a las reliquias de los 40 Mártires en la Bizancio del siglo XI: entre la ceremonia imperial y la manifestación popular”, *Bibliotheca Augustiniana*, IX-2 (2019), pp. 94-134.

⁵ Laura CARBÓ, “El hallazgo de las reliquias de los XL Mártires de Sebaste en Constantinopla. El relato a favor del protagonismo imperial”, en IV Jornadas Internacionales de Ficcionalización y Narración en la Antigüedad, el Tardoantiguo y el Medioevo “Un milenio de contar historias”, 27 al 29 de noviembre de 2019, en prensa.



suministró un material interesantísimo para el estudio de lo sensorial en relación al culto a los santos. De esta aproximación surgió “Los XL Mártires de Sebaste: sensorialidad y redención”. La narrativa hagiográfica y las expresiones artísticas (también narrativas, en uno o varios aspectos del martirio) hacían referencia a un tránsito de los santos por todos los elementos terrestres/paganos que finalmente no lograron hacerlos claudicar: la tierra, el aire, el fuego, el agua. La hipótesis de este trabajo se centró en que este suplicio terrestre necesario tuvo a la piel como órgano receptor, y el tacto habría sido el vehículo para llegar a la salvación. El culto posterior también relacionó los fluidos de sus reliquias con poderes sanadores: quien tocara sus restos tendría el remedio para sus dolencias.

El objetivo fue describir la sensorialidad presente en el martirio y la posterior importancia de la percepción táctil en la dispersión del culto de los cuarenta soldados. La conclusión abordó el tema de la transferencia de estas sensaciones al devoto, quien sin experimentar el sufrimiento físico, habría podido aprehender a la divinidad activando los sentidos espirituales. Otro trabajo relacionado con este enfoque tuvo como objetivo seleccionar parte de la iconografía narrativa de los XL Mártires, de soporte y técnicas diversas, y establecer una vinculación con las homilías de san Basilio y de san Gregorio referidas a los mártires, principalmente en su concepción sensorial del padecimiento corporal, la superación de las pruebas y la redención de sus almas. La hipótesis primaria fue que los XL Mártires, purificados por el sufrimiento corporal, se convirtieron



en el símbolo del perfeccionamiento espiritual del alma en su itinerario hacia Dios. Sus cuerpos desnudos, torturados, envejecidos, tuvieron en su agonía la capacidad de reflejar la gracia santificante a hombres, ángeles y demonios. El cuerpo de los santos se habría asimilado a un espejo, con la cualidad teofánica de irradiar la luz divina. De esta investigación surgió la ponencia para el III Coloquio de Hagiografía 2020: “Cuerpos sufrientes, cuerpos resplandecientes. Sensorialidad en la iconografía narrativa de los XL Mártires de Sebaste”.

A medida que fui tomando contacto con las fuentes tan diversas y esparcidas por el ecúmene cristiano, interpreté que una base de datos sería de gran ayuda para el historiador, un punto de partida accesible a toda la comunidad científica. Encontré que Oxford ya había tenido la misma iniciativa en un proyecto que se cristalizó en la siguiente plataforma: *The Cult of Saints in Late Antiquity from its origins to circa AD 700, across the entire Christian world*. El proyecto es un European Research Council Advanced Grant Project (340540), instalado en la universidad de Oxford con extensión en la Universidad de Varsovia, y una asociación con la Universidad de Reading (Berkshire). Investigan el origen y desarrollo del culto a los santos cristianos en la Tardoantigüedad. Se dedican al mapeo del culto a los santos como un sistema de creencias y prácticas en sus formas más tempranas, desde sus orígenes hasta el año 700, momento en que la mayoría de estos cultos ya estaban asentados. El proyecto abarca el estudio de la evolución del culto, desde la honra de la memoria de los mártires hasta la veneración como



intercesores y hacedores de milagros; las diferentes maneras en que fueron reverenciados y cómo se buscó su intercesión, la devoción a las reliquias, lugares sagrados e imágenes, y los milagros que se esperaban. El proyecto central es una base de datos en donde se asienta toda evidencia del culto, se presentan las fuentes en su idioma original (armenio, copto, georgiano, griego, latín o siríaco) con su traducción al inglés, y por último se brindan las líneas de discusión/argumentación/investigación que están en curso.⁶

También tuve la oportunidad que acceder al blog *Once I was a clever boy*, una página muy interesante donde, entre muchos otros temas, se puede acceder a un listado de las representaciones artísticas de los XL mártires con sus *links* respectivos.⁷ La lista, aunque muy completa, no contempla algunas de las innumerables representaciones iconográficas que he encontrado a lo largo de las investigaciones. Además, algunos *links* han sido desactivados, los catálogos no mantienen su vigencia, cuestión que es muy común en los recursos virtuales: es necesaria una tarea de actualización constante para que los contenidos no caduquen.

En cada una de las investigaciones me iba acercando a las múltiples manifestaciones artísticas referidas a los XL

⁶ <http://cultofsaints.history.ox.ac.uk/>.

⁷ El editor del *blog* es católico (Hermano del Oratorio de San Felipe Neri) e historiador, miembro del Oriel College de Oxford. Su investigación de doctorado se centra en la figura de Richard Fleming, Obispo de Lincoln en la segunda década del siglo XV. <https://onceiwasacleverboy.blogspot.com/2015/03/the-forty-martyrs-of-sebaste.html>.



Mártires: utilicé algunas, otras las iba archivando, otras quedaban relegadas por falta de datos. En estos últimos meses de aislamiento/apertura virtual de reservorios documentales, pude tener acceso a una multiplicidad de fuentes iconográficas que estaban parcialmente catalogadas. Me enfrenté literalmente al “desorden digital” del que habla Anaclet Pons.⁸ Innumerable cantidad de documentos de carácter individual, fuentes que casi la única forma de abordarlas es la informática. Me sobrepuse a la confusión y a la exigencia de pensar en lo que supone el entorno digital, y entré en contacto con los *blogs* activos que mantienen correspondencia con los usuarios interesados, es así como obtuve locaciones e información valiosísima de investigadores generosos que me ayudaron en la búsqueda. Autores de artículos nuevos y no tan actuales, de las universidades e instituciones que han respondido mis cuestionamientos con paciencia y diligencia. Atravesar esta experiencia de contacto con los museos, universidades, instituciones y autores me ha reportado una ejercicio profesional que creo debería extenderse como modalidad de aprendizaje a las aulas.

Como el archivo de imágenes se hizo complejo, imaginé la posibilidad de digitalizar ordenadamente el material y que se pudiera implementar como trabajo práctico en las aulas de cursado de la materia Historia Medieval en estos tiempos de

⁸ Anaclet PONS, *El desorden digital. Guía para historiadores y humanistas*, Madrid, Siglo XXI, 2013.



pandemia. Es un trabajo de búsqueda virtual y publicación virtual de los resultados. No se trataría solo de la creación de una nueva base de datos con *links* de acceso actualizados, que incluiría otros datos de acceso a la ubicación y detalles de realización que pudieran resultar útiles para historiadores de diferentes ámbitos, sino un modelo de plataforma de constante actualización e investigación.

La materialidad en torno a la devoción de los XL Mártires es un ejemplo muy atractivo para implementar un proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias. Se impone por supuesto, abordaje previo de las fuentes y de la bibliografía disponible para el estudio del hecho hagiográfico, el impacto en la historia inmediata y las repercusiones en el sistema de creencias de la posterioridad. A la hora de acercarnos a las representaciones del episodio del martirio es indispensable establecer las variables que se tendrán en cuenta para un estudio, que podrán ser tantas como intereses surjan en el aula. En principio la datación, ubicación geográfica y la descripción serían ítems indispensables. Pero lo más interesante como hecho pedagógico para un estudiante del siglo XXI es la publicación de sus logros en una plataforma de acceso público. Una plataforma amigable de un hecho significativo, pero no tan conocido de la historia de la cultura, de acceso global y gratuito, con la posibilidad de establecer nexos con otras personas/grupos/instituciones que estén interesados en la metodología o en la temática abordada por el grupo de estudiantes. El atractivo fundamental es que estas



publicaciones no son estancas, están abiertas a sumar contenidos, saberes, aproximaciones y perspectivas desde cualquier parte del mundo y pueden transformarse y actualizarse. La publicidad del aprendizaje creo que se presenta como un proceso dentro del proceso, un paso más del acto de aprender.

¿Por qué las imágenes de los XL Mártires? Cada representación artística hace foco y se detiene en el discurrir milenario del culto a estos santos, es un compendio de la historia del culto cristiano en miniatura, cada imagen guarda los secretos de la devoción y el patronazgo de una sociedad en su momento histórico. Cada imagen es tiempo, espacio, materialidad, sufrimiento, gozo y piedad. Cada trazo es percepción, es representación de una realidad subjetiva y comunitaria de una trayectoria de santidad, espiritualidad, ceremonias y sensorialidad. Cada figura está estratégicamente ubicada en el espacio del templo, en un folio determinado del manuscrito, en un paisaje, y a su vez, en una locación geográfica con historia de fe. Cada ícono y cada miniatura tienen una razón de ser en el entramado de la memoria colectiva, en la experiencia litúrgica de la comunidad a la que pertenece y en simultáneo, en la experiencia personalísima del creyente en la contemplación y meditación.

Los desafíos

El *blog/página web/ sitio web de Instagram/ grupo de Facebook* es un *sitio web* actualizado. Existen plataformas



gratuitas para crear un *blog* de uso en clase. No necesariamente el *blog* que se cree en este proyecto tendrá como destino perpetuarse en el tiempo, más bien lo tomaremos como un caso testigo de aprendizaje para docentes y alumnos que puede desactivarse una vez que termina el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo interesante es el planteamiento de una vía de comunicación de saberes que es multidireccional. Los creadores del sitio deberán estar dispuestos a interactuar con otros sitios, con sus lectores y viceversa; los usuarios tendrán la capacidad de contribuir, de proponer ideas, de actualizar contenidos, es decir, el sitio estaría abierto al diálogo y a la transformación multilateral de los conocimientos (siempre bajo la tutela de los directores del sitio). Esencialmente el proyecto en el aula debe estar concebido como proyecto social, multidireccional y abierto. Habrá que pedir opinión, invitar a la aportación de ideas y lo mejor que puede pasar es que el sitio se convierta en un foro de debate, concurrencia de enfoques, logros, yerros y rectificaciones. Metodológicamente le enseña al alumno y al joven profesional a presentar sus hipótesis y conclusiones en un lenguaje común a los usuarios, sensorialmente atractivo, de saberes dinámicos (sintéticos o amplificados con bibliografía específica, *links* interactivos, videos, música, contenidos relacionados), con invitaciones a otras ciencias humanas que enriquecerán los contenidos del sitio, concurrencia que se podrá ramificar en futuros proyectos.

Nuestro material: las imágenes. A veces es difícil conseguir imágenes de alta calidad de forma gratuita. Están



disponibles a la venta imágenes de excelente definición, pero para un proyecto áulico sin presupuesto, se tornan inaccesibles. Las imágenes de carácter narrativo, como las de los XL Mártires, tienen infinitos detalles que son el reflejo exquisito del artista, indudable intérprete de las fuentes que conoce y lo inspiran para poder plasmar el relato del martirio. Para lograr conclusiones válidas se debe realizar un estudio sobre una imagen de alta definición; las fotos de aficionados y viajeros suelen servir como primera aproximación situada en el espacio, incluso a veces es la única imagen con la que se cuenta, pero falla al momento de los acercamientos para definir materiales, colores, detalles e inscripciones. En ocasiones, se encuentra una imagen en alta definición, pero se trata de reproducciones a la venta en sitios comerciales, iconos medievales de los que no se puede localizar el original. Por ejemplo, la siguiente imagen es aparentemente una reproducción de un original medieval. Estudiosos de alguna de las representaciones particulares de los mártires, como Michael Walsh,⁹ que tan generosamente ha

⁹ Michael J. K. Walsh es profesor de Historia del Arte en Nanyang Technological University, Singapur. Walsh ha tenido la oportunidad de realizar estudios en Famagusta, dictar conferencias y publicar sobre el mural de los XL Mártires en la iglesia de San Pedro y San Pablo. Cf. Michel WALSH, “The Re-emergence of The Forty Martyrs of Sebaste in the Church of Saint Peter and Paul, Famagusta, Northern Cyprus”, *Journal of Cultural Heritage*, 8 (2007) pp. 81-86; “A Spectacle to the World, Both to Angels and to Men”. Multiculturalism in Medieval Famagusta, Cyprus as seen through the *The Forty Martyrs of Sebaste Mural in the Church of Saints Peter and Paul*, *Journal of Eastern Mediterranean Archaeology and Heritage Studies*, 1, 3 (2013), pp. 193-217.



respondido a mis *mails*, no necesariamente conocen la totalidad de las imágenes de los santos, su ubicación o datación.

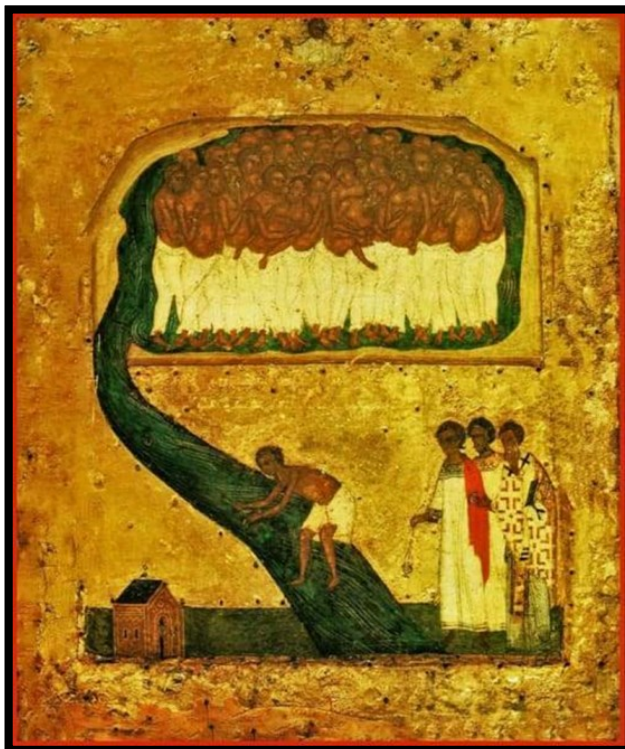


Fig. 1: Posible representación de los XL Mártires de Sebaste¹⁰

Patricia Grau Dieckmann¹¹ asegura que se trata de un ícono medieval que muestra al obispo Pedro en el hallazgo milagroso de las reliquias de los XL Mártires en el cauce del río Halis. Por

¹⁰ <https://www.amazon.com/Martyrs-Sebaste-Traditional-Russian-Orthodox/dp/B01MR2529H>

¹¹ Licenciada en Ciencias Sociales y Humanidades, autora de numerosas publicaciones sobre Historia del Arte Medieval, Profesora del Instituto Superior del Profesorado Dr. J. V. González en Buenos Aires, editora de revistas especializadas.



su parte, Ángel Pazos López,¹² también indagado sobre el mismo tema, me envía la siguiente imagen que ratifica el eje temático del hallazgo de las reliquias (que se relata en la *Passio*)¹³, y que se replicaría en ambas representaciones.

¹² Investigador del Departamento de Historia del Arte de la Universidad Complutense de Madrid. Se graduó en Historia del Arte por la UCM y es Máster con honores en Religiones y cultura por la Sapienza-Università di Roma. Secretario Académico del Grupo de Investigación CAPIRE, Departamento de Historia del Arte - Facultad de Geografía e Historia UCM.

¹³ *Martyrdom of the Forty Martyrs of Sebaste* (BHG 1201), traducción al inglés de Efthymios RIZOS, *The Cult of Saints in Late Antiquity from its origins to circa AD 700, across the entire Christian world*, University of Oxford, 2020. Disponible en: <http://csia.history.ox.ac.uk/record.php?recid=E01303>





Fig. 2: *Theodore Psalter* (1066) Add MS 19352, F 81 (r), British Library, Western Manuscripts.¹⁴

En esta iluminación observamos un nadador que está recogiendo las reliquias (pedazos de cuerpos) de los mártires que fueron arrojados al río: en medio del curso del agua aparecen fragmentos de miembros. Las reliquias son recogidas por el diácono en la orilla, que las guarda en una arqueta que sostienen otros dos ayudantes, mientras que el obispo censa las reliquias en el libro que porta en la mano. Como resultado de

¹⁴ http://www.bl.uk/manuscripts/Viewer.aspx?ref=add_ms_19352_f001r



las indagaciones, si bien no he podido dar con las referencias de la primera imagen, se han ampliado los conocimientos relacionados con la representación artística de la *inventio* de las reliquias. Si existiera un sitio *web*, la pregunta se replicaría en miles de destinatarios que tal vez pudieran resolver la incógnita.

La datación en muchas ocasiones está especificada en misma obra, con la mención de la fecha, el patrocinador, etc., o existen documentos escritos o monumentales que proveen esta información. Las escuelas artísticas que intervienen en la factura de la obra, el patronazgo, las inscripciones, la injerencia de los talleres de restauración, brindan fuentes de información para datar una obra o establecer su origen.

En otros casos, como en la figura siguiente, perteneciente a la Capilla de los XL Mártires en la Iglesia del Santo Sepulcro de Jerusalén, no he logrado encontrar la datación exacta de la pintura. La imagen está ubicada en la parte superior izquierda del altar. La capilla fue en principio dedicada a san Juan (no se sabe si es la misma capilla o una capilla con la misma ubicación), luego dedicada a los XL Mártires por el Patriarca Tomás presumiblemente en 813; la que se conserva hasta hoy data de una reconstrucción llevada a cabo por Constantino Monómaco en el siglo xi, la misma que encontraron los cruzados en 1099.¹⁵

¹⁵ J. Robert WRIGHT, “An Historical and ecumenical survey of the Church of the Holy Sepulchre in Jerusalem, with notes on its significance for Anglicans”, *Anglican and Episcopal History*, 64, 4 (1995), pp. 442-504. H. Everett JEFFERY, *A Brief Description of the Holy Sepulchre Jerusalem and Other Christian Churches in the Holy City: With Some Account of the*



La pintura presenta la secuencia completa del martirio: la escena del lago, el soldado que se arrepiente y es suplantado por un guardia en el suplicio, el apaleamiento de los que todavía permanecían con vida luego de la exposición al frío, el carro que transporta los cuerpos al fuego que los convertirá en polvo, las coronas de santidad descendiendo del cielo, y el Cristo en majestad que recibirá las almas de los santos. Un diseño completamente ascendente, desde la tierra al cielo, en un tránsito de padecimientos hacia la vida eterna.

Mediaeval Copies of the Holy Sepulchre Surviving in Europe, Cambridge University Press, 2010, p. 105.



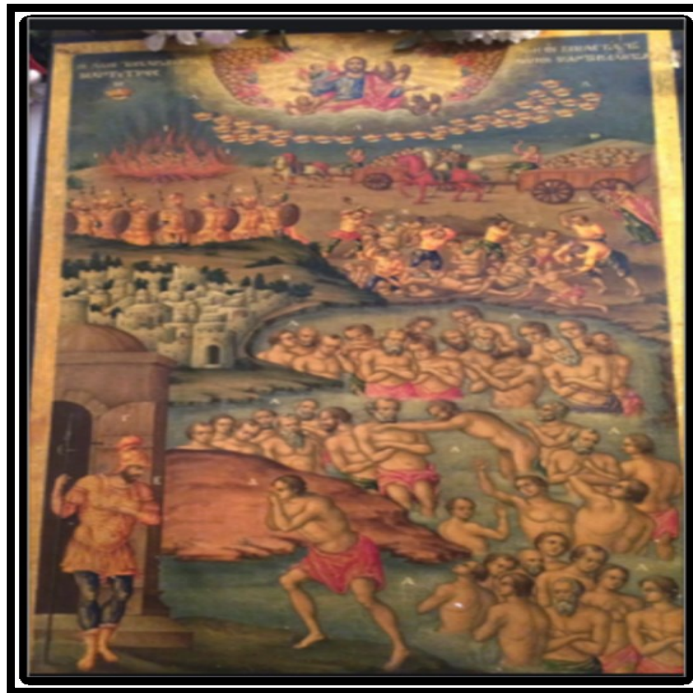


Fig. 3: Imagen en la Capilla de los XL Mártires, Iglesia del Santo Sepulcro de Jerusalén.¹⁶ La imagen inferior es el detalle de la pintura que se ve en la parte superior izquierda

¹⁶ <https://www.johnsanidopoulos.com/2017/03/the-chapel-of-holy-forty-martyrs-in.html>



Especialistas argentinos como Nadia Consiglieri¹⁷ y Jorge Rigueiro García¹⁸ sugieren que se trataría de una imagen posterior a la Edad Media, pero no logro dar con bibliografía directamente vinculada al programa iconográfico de esta capilla. He cursado *mails* a la Orden Franciscana y a la Orden Ecuestre del Santo Sepulcro de Jerusalén en busca de información, que todavía no llega, para aclarar esta cuestión. Si existiera una página abierta a la aportación de la comunidad académica, tal vez sería más fácil responder a las dudas y llenar los huecos en la investigación.

Este es un ejemplo paradigmático, pero la falta de información sobre las imágenes es un problema que se debe sortear permanentemente. Por ejemplo, tampoco encuentro datación para una pintura de los XL Mártires en la iglesia ortodoxa siríaca del mismo nombre en Mardin, Turquía (Kirkklar Kilise, construida originariamente en 569, convertida en mezquita en el siglo XII, renombrada en honor de los mártires en el siglo XV). Esta iglesia estuvo en un principio dedicada a san Behnam y su hermana Sara, quienes fueron condenados a

https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Chapel_of_the_Forty_Martyrs#/media/File:Chapel_of_the_Forty_Martyrs_IMG_0503.jpg

¹⁷ Doctora en Historia y Teoría de las Artes por la Universidad de Buenos Aires y Docteur de l'Université de Recherche Paris Sciences et Lettres. Miembro del CONICET y Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Departamento de Artes.

¹⁸ Profesor en la Cátedra Historia de las Artes Plásticas II (Arte Medieval) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Licenciado en Historia, Especialista en Investigación Educativa, Maestría en Metodología de Investigación de las Ciencias.



muerte por su padre, el rey de Asiria, martirizados junto a sus cuarenta esclavos por haberse convertido al cristianismo (†372). La iglesia fue nombrada en honor de los cuarenta esclavos de Behnam. En la pared sur se encuentra un nicho con los restos de san Behnam, cuyas reliquias también tienen lugar de enterramiento en los monasterios de El Cairo-Egipto (Monasterio de San Menas) y en el de Mosul-Iraq (Monasterio de San Behnam y Sara)¹⁹. En una pintura aparece, a la izquierda, el martirio de san Behnam y sus compañeros, y en espejo, aparentemente, el martirio de los XL Mártires de Sebaste. Digo aparentemente, porque no logro encontrar una descripción de esta pintura y datos de su realización, con el agravante de que no está permitido sacar fotos en su interior. Aunque la imagen no sea medieval, está situada en un entorno medieval, con una historia particular de larguísima trayectoria que ha perdurado como espacio devocional desde el siglo IV hasta la actualidad.

¹⁹ Thomas Alan SINCLAIR, *Eastern Turkey: an Architectural and Archaeological survey*, Vol. III, London, The Pindar Press, 1989, p. 207.





Fig. 4: Martirio de san Behnam y sus compañeros, y en espejo, aparentemente, el martirio de los XL Mártires de Sebaste. Kirkklar Kilise, Mardin, Turquía.²⁰

Otra imagen de la que no encuentro datos es la de la iglesia de los XL Mártires en Alepo, Siria (s. xv), destruida parcialmente por una bomba en 2015. Podría ser una representación posterior a la Edad Media, pero es muy difícil establecer una datación exacta, corroborada con fuentes fehacientes. Pero para mi sorpresa, encontré un dato de interés: el sitio de donde bajé la Fig. 5 contiene cantos litúrgicos en honor a los XL Mártires, con la posibilidad de recrear antiguas tradiciones piadosas a través

²⁰ <http://mehmetbilgehanmerki.blogspot.com/2012/05/mardin-kirkklar-kilisesi.html>



de la música. Una aproximación muy valorada para los que realizan estudios sobre la percepción sonora: si bien se trata de recreaciones actuales de motivos medievales, es una forma de acercarse a la historia de la cultura desde lo sensorial, ampliando el eje visual centrista.

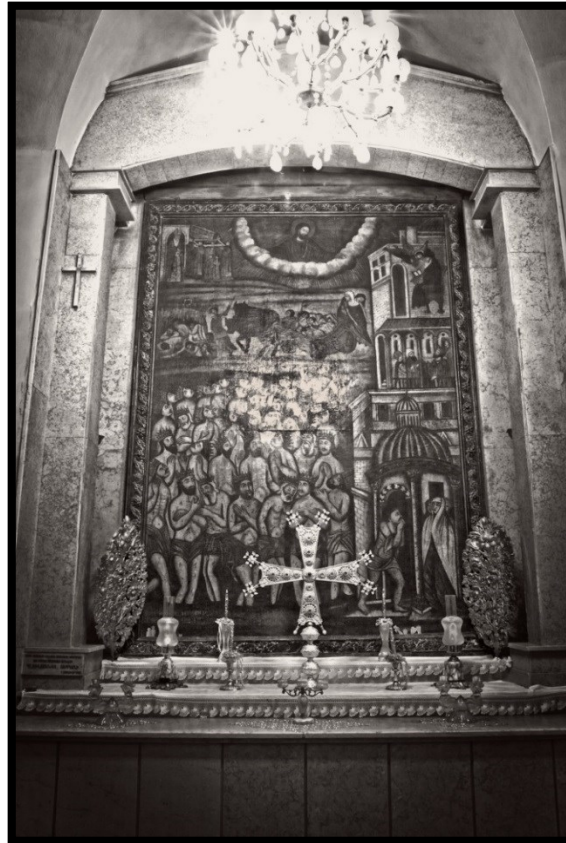


Fig. 5: Iglesia de los XL Mártires en Alepo, Siria. ²¹

La ubicación: es una tarea complicada establecer dónde está ubicada la imagen en el patrón general de distribución en un

²¹ <https://www.rockpaperscissors.biz/dispatch/f00eecf5c2fe5c1063675f62a6662f50>



monumento religioso (iglesia / monasterio/ capilla / mausoleo, etc.). La ubicación es importantísima para establecer la categoría que se le ha dado a la imagen en el programa de celebraciones litúrgicas, el acceso de los peregrinos, en la concepción del espacio sacro, como así también para la datación. La ubicación está directamente relacionada con la fecha de realización: existen registros que nos indican en qué momento se han realizado dependiendo del ritmo de construcción de los recintos centrales o adyacentes. Por ejemplo, la siguiente imagen se encuentra en la Iglesia del Monasterio de San Juan el Teólogo en la isla de Patmos, Grecia.



Fig. 6: Imagen en la Iglesia del Monasterio de San Juan el Teólogo en la isla de Patmos, Grecia²²

²² <https://www.flickr.com/photos/mbsims/4709620768/in/photostream/>



El Monasterio fue fundado en 1088 por Christodoulos, mediante una donación de la isla realizada por el emperador Alejo I Comneno. Erigido sobre una elevación, en el mismo sitio de un antiguo templo dedicado a Artemisa y luego ocupado por una antigua basílica cristiana, el monasterio está cercado por una fortificación irregular, que ha sido reedificada en varias oportunidades hasta el siglo XVII. Los murales de la iglesia conventual datan del siglo XVII, mientras que los de la Capilla de la Virgen fueron realizados en el siglo XII, contemporáneos a los del refectorio. El monasterio cuenta con varias capillas construidas en épocas post-bizantinas. Dadas las diferentes dataciones de los frescos, era indispensable situar la imagen de los XL en el programa iconográfico del monasterio. Mediante correspondencia con Konstantia Kefala,²³ pude situar el mural en la iglesia monacal, lo cual me suministró la datación fehaciente en el siglo XVII.

Existen pinturas que resistieron el paso del tiempo desde la construcción misma del inmueble. Otras han sido cubiertas luego de la ocupación musulmana, ámbitos reconvertidos en mezquitas o en espacios de almacenamiento, graneros, cisternas, arsenales, etc., de las cuales quedan a veces solo unos trazos de lo que fue la representación original de los santos o simplemente datos en fuentes escritas. Aun habiéndose perpetuado el culto cristiano en el sitio, a la manera de un

²³ Arqueóloga, especialista en arte bizantino, autora de *Monastery of St. John the Theologian*, Ministry of Culture and Sports, Greece. http://odysseus.culture.gr/h/2/eh251.jsp?obj_id=1489.



palimpsesto se han superpuesto las imágenes, en determinados casos desde la construcción de la iglesia medieval hasta el siglo XVIII, momento aproximado en que se toma conciencia de la importancia de la conservación del patrimonio cultural del recinto sagrado.

Son de mucha ayuda las visualizaciones de los sitios históricos en filmaciones en 360°, a veces audiovisuales, que hacen posible la realidad virtual de visitar una y mil veces si fuera necesario el espacio sacro y sacar algunas conclusiones de valor para la investigación, como el tema del emplazamiento de la imagen, la incidencia de la luz natural o focalizada, la importancia de la ubicación en relación con la circulación, la posibilidad del devoto de contemplar la imagen desde ángulos específicos del recinto, etc. Actualmente se están realizando recreaciones de las experiencias sensoriales que tratan de reproducir las sensaciones / emociones / percepciones en la liturgia cristiana de la época. Adquiere mucha relevancia el tema del devoto “situado”: el creyente ubicado en un espacio sacro, con una perspectiva *hagiosensorial*, según el género, su jerarquía social, su relación con la imagen, la devoción particular. Un ejemplo muy interesante es el registro de imágenes de los XL Mártires en la red de iglesias medievales serbias. Un intercambio de mensajes con Nenad Vukicevic,²⁴ permitió esclarecer algunas

²⁴ Fundador y presidente de la BLAGO Fund, sitio creado en 1998 con el objetivo de preservar y promover la herencia cultural serbia, especialmente los monasterios e iglesias ortodoxas medievales. Blago contribuye a documentar, organizar y publicar las colecciones de frescos, íconos, objetos de



dudas sobre la ubicación de las imágenes de los santos de Sebaste en una serie de retratos de los XL en la iglesia de la Ascensión de Nuestro Señor en el Monasterio de Mileševa, cerca de Prijepolje (Zlatibor dist.) en Serbia.

El Monasterio de Mileševa fue construido entre 1218-1219 por el rey Vladislav para servir de mausoleo real. La iglesia fue fundada entre 1234-1236, y los restos del tío del rey, san Sava, fueron trasladados al santuario, motivo por el cual este lugar se transformó en un centro de devoción y peregrinación muy importante. Con la intención de frenar el ascenso de este lugar como centro de devoción, los otomanos deciden remover las reliquias de san Sava y quemarlas en la colina de Vracar en 1595, por lo que el santo se convierte en mártir de manera póstuma. Los retratos de los XL Mártires (realizados entre 1222-1227) se encuentran representados en medallones, en la naos, en el intradós del arco oeste (superficie curva interior del arco por su cara cóncava), con vestimenta militar y con una cruz en la mano como símbolo de martirio. Esta disposición en el intradós es muy similar a la de los mosaicos de los mártires en la Catedral de Kiev (Ucrania): solo quince medallones de los mártires fueron preservados en mosaico original. Estos mosaicos, en buenas condiciones, datan del siglo XI y se despliegan en el intradós, en los arcos de las paredes norte y sur, bajo el tambor de la cúpula central. Algunos fueron restaurados en el siglo XIX con pintura

arte, manuscritos eclesiásticos, biográficos y legales, obras literarias, cuya supervivencia es precaria. <https://www.blagofund.org/about.html>



al óleo. Los santos están individualizados con sus nombres en la parte superior, presentan vestimentas, portan la cruz en la mano derecha en señal de martirio y la corona en la mano izquierda. A continuación un patrón de distribución de los mosaicos, con el ejemplo particular del retrato de san Leoncio.



Fig. 7: Retratos de los XL en la iglesia de la Ascensión de Nuestro Señor en el Monasterio de Mileševa, cerca de Prijepolje (Zlatibor) en Serbia²⁵

²⁵ https://www.blagofund.org/Archives/Mileseva/Pictures/Interior/Naos/MIL_2_IMG_2806.html



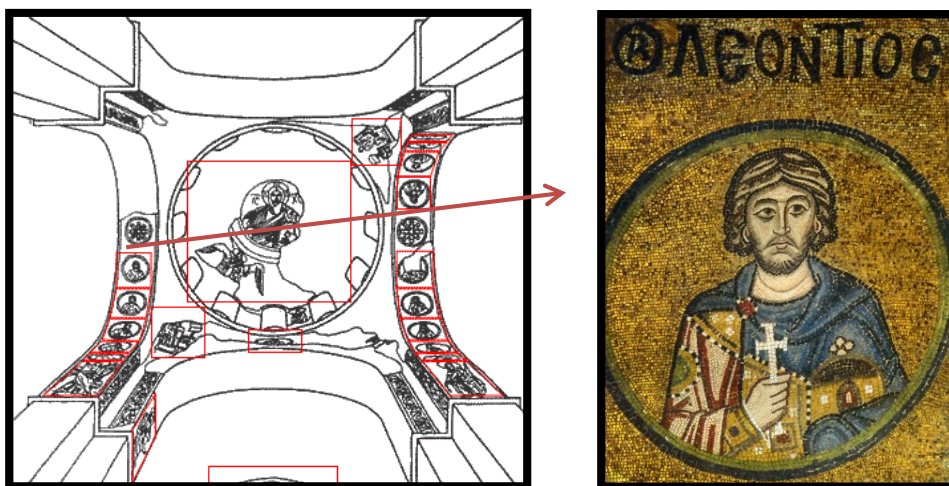


Fig. 8: Mosaicos de los mártires en la Catedral de Kiev (Ucrania)²⁶.

El sitio “Christianity in Icons, Murals and Mosaics...” presenta esta posibilidad de clicar la figura en el intradós y la acción lleva al santo correspondiente. Podría ser una idea interesante para la ubicación de las imágenes de los XL en las diferentes iglesias que se pueden presentar en nuestro *blog*. La ubicación es relevante: en general los XL se encuentran en los techos de los templos, como sosteniendo con su fuerza mediatrix la materialidad de la humanidad en su tránsito hacia la eternidad. Además, siempre existe la posibilidad de realizar estudios comparativos en la representación de los mártires, como este caso de imágenes de santos consagrados (muy diferente a la

²⁶ https://www.icon-art.info/schema.php?lng=en&mode=schemas&loc_id=148&schema_id=2



representación del hecho del martirio), mártires militares ya instalados como protectores del poder imperial y de sus acciones en defensa del Imperio, mucho más frecuente luego del siglo XII.

Las miniaturas: las miniaturas de XL Mártires se pueden abordar desde distintas metodologías de investigación. Además de las técnicas pictóricas, las variables estéticas, el trasfondo teológico, se pueden determinar las relaciones con otras composiciones sacras del mismo texto iluminado o de otros manuscritos, las conexiones con la iluminación de carácter profano, la ornamentación presente en las letras capitales, los márgenes de las páginas, o las estructuras arquitectónicas, bestias, arabescos, diseños vegetales que aparecen en la separación de las columnas. Es un arduo trabajo dar con la imagen dentro del manuscrito, aunque hoy se ha agilizado muchísimo por el acceso a las fuentes en forma virtual. Algunos manuscritos se encuentran digitalizados parcialmente, o distribuidos por tomos en diferentes bibliotecas, o accesibles en reproducciones en blanco y negro (como el caso abajo expuesto). Otros todavía no se han digitalizado, aunque estos meses de pandemia han acelerado el proceso. A veces dar con el folio exacto necesita de la ayuda de especialistas en el texto particular. Por ejemplo, gracias a la guía experta de Hans





Voorbij,²⁷ he podido dar con las referencias exactas de la siguiente imagen:



Fig. 9: Iluminación en el *Speculum Historiale* de Vincent of Beauvais (ca.1190-ca.1264-1267), traducción francesa *Miroir Historial* de Jean de Vignay, ca. 1459-1463, París, Bibliothèque nationale de France. Département des Manuscrits. Français 51²⁸

Otras líneas de investigación proponen el estudio del uso sensible del libro como objeto litúrgico. Por ejemplo, en la figura siguiente observamos un desgaste justamente en la representación de los mártires. ¿Es posible que el libro haya

²⁷ En 1996 Hans Voorbij publicó la primera versión del *website* de Vincent de Beauvais en internet. Junto con Eva Albrechtson los editores actuales, en un mismo sitio difunden no solo sus trabajos sino las fuentes relacionadas con un formato orgánico y amigable. <http://www.vincentiusbelvacensis.eu/index.html>

²⁸ <http://archivesetmanuscrits.bnf.fr/ark:/12148/cc507698/ca59867281101746>
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b9059378g/f239.item.zoom>



sido tocado al momento de la oración? Sabemos del poder curativo que se le otorgaba a las reliquias de estos santos, ¿podríamos conjeturar que su representación pictórica haya sido también considerada sanadora a través del contacto con la imagen? Estaríamos ante una hipótesis de acercamiento “hagiosensorial” a la imagen de culto. Esta y otras consideraciones se abren a múltiples abordajes de la imagen medieval en todas sus formas y presentaciones.



Fig. 10: *Theodore Psalter* (1066) Add MS 19352, F 81 (v), British Library, Western Manuscripts²⁹

Los íconos ocupan un lugar de privilegio por su capacidad de superar las barreras históricas y geográficas. Como dice Albert Moya Ruiz, los íconos están de moda,³⁰ son un lugar de encuentro predilecto para especular sobre los vínculos entre la experiencia estética y la teología cristiana, y poseen la capacidad, desde su concepción a la vez artística y religiosa, de apreciarse como objeto de arte y a la vez incorporarse al culto, a la catequesis y a la oración contemplativa. Constituyen uno de los tesoros más increíbles de la cultura medieval, y al ser un material portable, han viajado por el mundo. La producción de íconos bizantinos centralizada en Constantinopla, a partir de los siglos XI y XII se expande hacia la periferia del Imperio.³¹ Esta tendencia se podría constatar con un mapa histórico en el estudio de caso de los XL Mártires, que registre la expansión de la iconografía como vehículo religioso, pero a la vez de control político, económico, cultural.

Esta iconografía litúrgica, suntuaria y portable, tiene además una historia de la trayectoria hasta llegar a la

²⁹ http://www.bl.uk/manuscripts/Viewer.aspx?ref=add_ms_19352_f001r

³⁰ Albert MOYA RUIZ, “Estética y teología en el icono medieval”, *Enrahonar. Supplement Issue*, 2018, pp. 173-181.

³¹ Ángela FRANCO, “Fascinación de Occidente por Bizancio en las artes suntuarias de los siglos XI y XII: iconografía y liturgia”, en *O século de Xelmírez - Publicacións dixitais* - Consello da Cultura Galega, p. 206. https://www.academia.edu/34527654/FASCINACI%C3%93N_DE_OCCIDENTE_POR_BIZANCIO_EN_LAS_ARTES_SUNTUARIAS_DE_LOS_SIGLOS_XI_Y_XII_ICONOGRAF%C3%8DA_Y_LITURGIA?email_work_card=title



localización actual. Las vicisitudes de las sucesivas mudanzas del icono, tan comprometido con la historia cultural del lugar de origen como las particularidades de sus diferentes depositarios circunstanciales, constituyen un material de estudio tan rico como el objeto artístico en sí mismo. Por ejemplo, el icono que aparece seguidamente es del siglo xv y se encuentra actualmente en el Timken Museum of Art, en San Diego, California. Pertenece a la fundación Putnam, creada por las hermanas Putnam para salvaguardar y difundir el arte en todas sus expresiones. Amy Putnam, una de las tres hermanas, formada en historia de Rusia (Stanford University), fue una de las coleccionistas de iconos más prominentes de los EE. UU. La representación de los XL Mártires que aparece a continuación muestra en una faz a los mártires de Sebaste y en la otra a Los Cuatro Mártires del Horno Ardiente del tercer libro de Daniel, del Antiguo Testamento. Los XL aparecen sobre las aguas ondulantes del lago helado, el soldado que se arrepiente entrando al cobertizo y el guardia que toma su lugar en el martirio. Sobre las figuras se observa al Cristo en majestad y las coronas descendentes. La escena está enmarcada en una geografía pedregosa, tanto al frente como en las elevaciones montañosas del fondo. El icono pertenece a la escuela rusa de Novgorod, mide 24.4 x 20 cm. Como vemos, una faceta del estudio de la iconografía medieval es la secuencia que implica una diáspora, un alejamiento de su lugar de origen, con una movilidad ligada a la cultura de los diferentes repositorios, como este ejemplo, mezclado a la historia contemporánea de



los EE. UU. Su itinerario, como objeto artístico, puede constituir una investigación en sí misma.

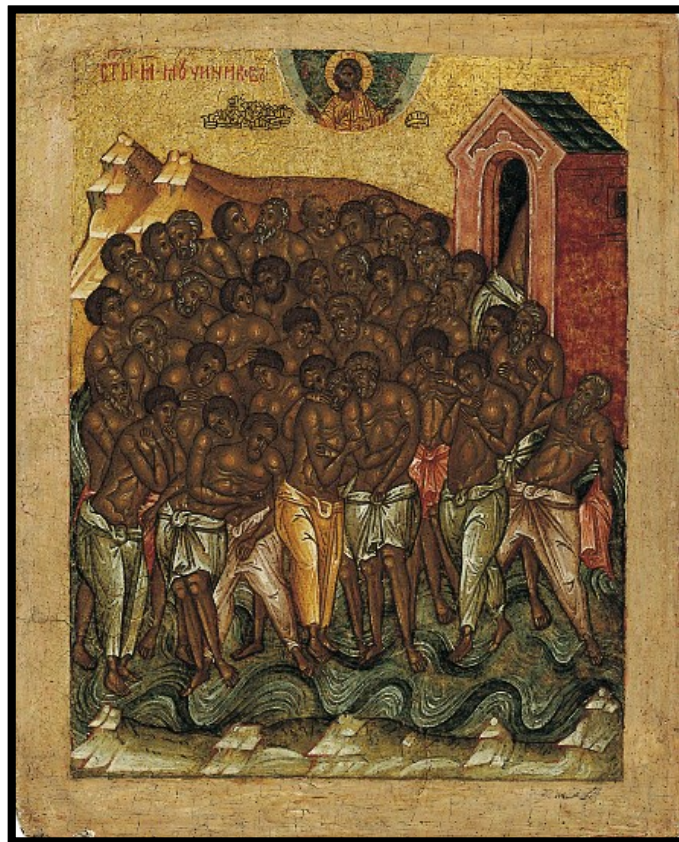


Fig. 11: Icono de la escuela rusa de Novgorod, siglo XV³²

El mapeo de la imagen. Una propuesta atractiva es la creación de un mapa de distribución geográfica de las imágenes, utilizando plantillas ya disponibles en la *web* y con la

³² [https://www.timkenmuseum.org/station/media/uploads/collection/Collection%20Images/fifty martyrs of sebasti C.jpg](https://www.timkenmuseum.org/station/media/uploads/collection/Collection%20Images/fifty%20martyrs%20of%20sebasti%20c.jpg)



posibilidad de publicarlo *on-line*. Los datos se pueden enlazar con el mapeo de los restos materiales en un marco interactivo, en nuestro caso ayudará a visualizar la amplificación del culto a los mártires al compás de la traslación de las reliquias, la difusión del relato hagiográfico y la multiplicación de los centros de devoción a los santos. Existe la hipótesis que propone la suplantación de sitios considerados sagrados desde la Antigüedad, por el culto cristiano a los santos sanadores. Es sugestivo que estos emplazamientos están relacionados con aguas curativas. Además de ríos y lagos, los surgentes estaban conectados con deidades o ninfas conocidas por su nombre, como Juturna, en el Foro Romano. Estas fuentes eran importantes sitios topográficos frecuentados por la cualidad sanadora de sus aguas.³³ ¿Podría ser posible que la Capilla del Oratorio de los XL Mártires, adyacente a la Iglesia Santa María la Antigua en el Foro Romano, haya suplantado a un centro ya consagrado, reemplazado por estos santos también relacionados con el agua como vehículo de salvación? El edificio databa de la época de Domiciano / Trajano, pero en el siglo V fue acondicionado para iglesia adjuntándole un ábside. Si bien los murales de los XL Mártires datan del VIII, existiría una conexión con cultos sanadores antiquísimos, tendencia que tal vez se replique en otros centros devocionales. Esta

³³ Ingrid EDLUND-BERRY, "Hot, cold, or smelly: the power of sacred water in Roman religion, 400-100 BCE", en Celia E. SCHULTZ y Paul B. HARVEY Jr, *Religion in Republican Italy*, Cambridge University Press, 2006, pp. 162.180, p. 173.



hipótesis podría corroborarse con un mapeo de los sitios de culto a los mártires y el establecimiento de conexiones con cultos anteriores. Por ello es de vital importancia ubicar la imagen en el sitio histórico para evaluar permanencias y cambios en el espacio sacro.

Un balance positivo en la búsqueda de datos

En la confección de una página interactiva todos son desafíos, pero también es cierto que la mayoría de estos desafíos tienen la posibilidad de convertirse en logros. En el caso de los XL Mártires he logrado encontrar las fuentes hagiográficas en distintos idiomas, tanto en su lengua original como en traducciones modernas. Tengo registro de más de cuarenta secuencias con imágenes de los mártires, en su mayoría medievales. En el caso de las imágenes posteriores, que son numerosas, se han seleccionado una por siglo focalizando la investigación para simplemente demostrar la perduración del interés religioso en estos santos a lo largo del tiempo (en general estas imágenes posteriores al medioevo están relacionadas con centros devocionales medievales). Es muy interesante observar los mecanismos de suplantación de los cultos en un mismo sitio histórico, tanto retrospectivamente como así también la proyección de los mismos escenarios hacia la modernidad.

Las posibilidades de usar plantillas predeterminadas para transformar los registros en una propuesta atractiva son infinitas. También se podría crear un formato personalizado haciendo intervenir al alumnado. Se propondría un concurso



interno entre los alumnos para elegir por votación el diseño gráfico para hacer visible los resultados de la investigación.

A continuación planteamos un diseño elegido casi al azar para dar forma a los contenidos relacionados con una de las imágenes, sería una ficha de presentación. Lo más interesante sería la facultad de que con un solo *click* se pueda acceder a *links* relacionados, bibliografía y mapas.

XL MÁRTIRES DE SEBASTE

SIGLO XIII

IMAGEN

IGLESIA DE LOS XL MÁRTIRES, ŞAHINEFENDİ, SOBESOS, TURQUÍA (CAPADOCIA).

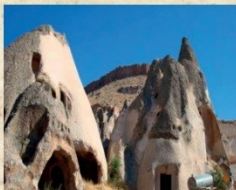
DESCRIPCIÓN

IGLESIA EXCAVADA EN LA ROCA, CON DOS NAVES PARALELAS ABOVEDADAS. EN EL ALA NORTE SE OBSERVAN LOS XL MÁRTIRES REPRESENTADOS EN LA BÓVEDA DE CAÑÓN, CADA UNO CON UN ROSTRO Y CORTE DE CABELLO DIFERENTES. EN LA PARED OESTE SE PUEDE VER EL SOLDADO QUE SE RETRACTA Y PIERDE SU VIDA Y EL GUARDIA QUE TOMA SU LUGAR, SACÁNDOSE LAS FINAS VESTIMENTAS POR SU CABEZA.

BIBLIOGRAFÍA

LINK DE INTERÉS

[HTTPS://WWW.CAPPADOCIAHISTORY.COM/POST/40-MARTYRS-OF-](https://www.cappadociahistory.com/post/40-martyrs-of-)



Conclusiones

La tarea primordial del alumnado será concretamente la creación del sitio *web*, elegir por consenso las variables de



acceso, diagramar los contenidos de forma atractiva y amigable y completar los datos faltantes que el proyecto ha definido como objetivos de acceso. Lo más interesante será la posibilidad de ligarse a sitios de interés, bibliografía y la proyección espacial en el mapa histórico. La búsqueda en bibliografía específica y en sitios de internet resolverán gran parte de los interrogantes, pero si existieran huecos en la información se impondrá entonces ponerse en contacto con los historiadores, historiadores del arte, especialistas en definitiva que han escrito sobre el tema, así curadores, restauradores, arqueólogos, representantes de los ministerios de cultura, museólogos, investigadores que responden muy amablemente a las consultas y brindan material de inestimable valor para el proyecto. Este es un entrenamiento que será importantísimo para el alumno y los jóvenes graduados; en un mundo globalizado de acceso instantáneo, la comunicación con los que están o han estado *in situ* realizando sus trabajos de investigación y puedan brindar sus puntos de vista, bibliografía especializada, datos faltantes, es de enorme valor y lo que es más importante, un contacto que se puede potenciar en futuras colaboraciones. Determinados *mails* de contacto pertenecen a los que tienen a cargo la organización técnica de la página, tal vez ni siquiera son residentes en el lugar de interés, no son especialistas, pero sirven de puente para tender redes con los que sí conocen del tema. La investigación histórica, aunque se sigue nutriendo de las bibliotecas y reservorios archivísticos, se



ramifica hoy en día en múltiples pesquisas virtuales, donde el dominio de los idiomas es una llave de acceso indispensable.

Un *blog* sería una experiencia de aprendizaje interesante que mezcla las exigencias actuales de divulgación del saber en entornos informáticos globales con las tareas propias de la investigación histórica. Una forma de hacer accesibles los conocimientos a los interesados en las cuestiones medievales, que sirva tanto a académicos como al público en general. Un desafío que puede afrontarse desde las aulas.



Enseñar Historia Medieval en tiempos de pandemia

MARIANA DELLA BIANCA

Universidad Nacional de Rosario

Introducción

La materia Historia de Europa II de la carrera del Profesorado y la Licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario se dicta durante el primer cuatrimestre del segundo año de la carrera, tres clases semanales de dos horas reloj cada una. Los tiempos de los que disponemos para el desarrollo son escasos en el dictado normal. Cuando iniciábamos el ciclo lectivo 2020, la irrupción del COVID-19 y la consecuente situación de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio nos puso frente al inmenso desafío de empezar a dictar clases virtuales; metodología totalmente desconocida hasta ese momento tanto para nosotres, como docentes, como para la Facultad y el personal no docente. ¿Cómo nos íbamos a conocer? ¿Cómo podíamos enseñar? ¿Cómo íbamos a evaluar?

Rápidamente hubo que tomar decisiones para resolver situaciones sobre la marcha. Desde hace años tenemos una página de *Facebook* y toda la bibliografía digitalizada y ordenada por unidad en un *Drive*. Creamos un *Classroom* y descubrimos una (para nosotros) nueva herramienta.



Publicamos en la página de *Facebook* de la cátedra y de la Escuela de Historia el *link* para ingresar al mismo, y allí empezaron a sumarse les estudiantes. En pocos días teníamos ciento cuarenta. La presentación y las clases fueron escritas, en algunos casos, preparadas con *Power Point* con mapas, imágenes y audio para ser escuchadas en algún momento —asincrónicas—. Subimos películas, conferencias de medievalistas como Rui-Domenec, entrevistas grabadas a historiadores europeos. Mantuvimos un encuentro semanal por videollamada (vía *Jitsi*) para quienes pudieran ir siguiendo las clases y las lecturas y quisieran hacer consultas, además de las que nos iban haciendo por *mail*. Requerimos la entrega de cinco trabajos prácticos escritos en dónde contemplamos si a partir de la lectura de los textos, iban identificando problemas, autores, se apropiaban del vocabulario, se iniciaban en la lectura de algunas fuentes. También evaluamos aspectos formales de trabajos que nos mandaban: presentación, sintaxis, ortografía. El *Classroom* nos permitió hacer una encuesta para tener en cuenta las posibilidades de conectividad de nuestros estudiantes: muchos de ellos se estaban manejando con celulares, algunos no tenían wifi. Intentamos acompañar y facilitar el acceso a las clases a todos. A pesar de todo el esfuerzo, de los ciento cuarenta inscriptos, setenta regularizaron la materia.

La Cátedra está integrada por quien escribe Mg. Mariana Della Bianca, Jefe de Trabajos Prácticos Dra. Adriana Milano; Aux. de 1^{era} Lic. Emilce Valenzuela y Lic. Patricia Veraldi; Auxiliares de 2^{da} Cecilia Verino, Matías Loiza, Soledad Expósito; Marcelo Colón.



A continuación transcribimos el programa de la materia, los objetivos, la fundamentación, los contenidos y la bibliografía.

Objetivos generales

- a) ubicación temporo-espacial de la materia, teniendo en cuenta los diferentes criterios posibles para periodizar, así como también la movilidad de las fronteras de la Europa occidental.
- b) conocer los diferentes abordajes posibles de la “Edad Media” realizados tanto desde el racionalismo ilustrado del siglo XVIII o el romanticismo del siglo XIX como también desde las diferentes perspectivas historiográficas surgidas a partir de la profesionalización de la historia durante el siglo XX.

Objetivos específicos

- a) que el estudiante alcance la comprensión de los procesos fundamentales de la formación, desarrollo y crisis del sistema feudal en el mundo europeo.
- b) que entre en contacto con las principales corrientes historiográficas que han interpretado los procesos y elaborado categorías de análisis que le permitan incorporar elementos teóricos y adquiera conceptualizaciones que faciliten una reflexión crítica e independiente.
- c) que desarrolle una actitud favorable a la permanente integración de lo narrativo y lo teórico que le permita construir un marco conceptual indispensable para la práctica de la investigación.



Programa analítico de temas y bibliografía correspondiente

Fundamentación teórico-metodológica

El presente programa propone abordar el período que transcurre desde la caída del Imperio romano de Occidente hasta la crisis que tiene lugar en el siglo XIV, con conocimiento de la postura de prestigiosos historiadores, como Jacques Le Goff, que sostiene que el orden feudal perduró hasta el siglo XVIII.

El recorte temporal responde a una prescripción establecida en el plan de estudios de la carrera, pero también y especialmente, es una opción teórica y metodológica. Consideramos que la sociedad feudal de la que nos ocupamos es identificable por tres rasgos: los vínculos feudo-vasalláticos —que corresponden a un modo de ordenamiento político—, la servidumbre —que a lo largo de estos siglos va adquiriendo el carácter de relación social dominante—, y la creación de un universo cristiano que a través de la Iglesia va delineando una concepción del hombre, de las relaciones, de la vida, del universo y de sus parámetros temporo-espaciales. Estos serán los tres ejes temáticos que iremos recorriendo a lo largo de las siguientes unidades.

El recorte espacial del que nos ocupamos —la Europa occidental— no nos hace perder de vista que en este mismo período, en lejanas geografías, otras civilizaciones y otros Imperios adquirirían un poder y un desarrollo cultural que equiparaban o superaban al de Europa occidental: la expansión del islam desde cercano Oriente alcanzaría el territorio de la península ibérica; el Imperio bizantino; Oriente Lejano, por



señalar algunos ejemplos. Sin perder de vista nuestro objeto de estudio, intentaremos recuperar los aportes y las influencias que las relaciones con esos mundos —más frecuentes de lo que en algún momento la historiografía propuso— modificaron la perspectiva de quienes se aventuraban a esos contactos.

Hemos formulado cuatro unidades teniendo en cuenta los períodos identificados por sus principales rasgos: Alta, Plena y Baja Edad Media*.

La primera unidad es introductoria a problemas de periodización, conceptualización y caracterización de la sociedad de la que nos ocupamos.

La segunda —que comprende los siglos V a X— se refiere a la lenta transformación de las formas económicas, políticas y sociales que habían caracterizado al Bajo Imperio y a la fragmentación y cristianización en Occidente. En Oriente, el Imperio romano —llamado bizantino— vigoroso aún hasta el siglo VII, debió enfrentar a su más poderoso enemigo: el mundo árabe. En esos siglos, la cristianización elevó el poder de la Iglesia y particularmente del Papado en Occidente. Las transformaciones rurales condujeron a la transformación de las relaciones de producción y a la constitución del sistema domanial. En Oriente, la fortaleza de la estructura estatal evitará la apropiación privada de la tributación y el fortalecimiento de las aristocracias. Allí perdurarán las grandes ciudades, en tanto en Occidente se registrará un retroceso de la urbanización. Pero en ambos casos surgirán jefaturas militares poderosas.



Durante los siglos XI a XIII tendrá lugar la privatización del poder, del tributo y de la justicia en el señorío banal, la generalización de los vínculos vasalláticos y el establecimiento de la tripartición social que consagra la jerarquización de los vínculos verticales y la organización corporativa de la sociedad que hacen a la naturaleza del sistema feudal. La lenta conformación de una red de *alianzas* —cuya expresión prioritaria es el matrimonio único e indisoluble— y *filiaciones* —mecanismos que se construirán para garantizar la posibilidad de heredar bienes— cohesionan el parentesco feudal en torno al linaje, como instrumento del dominio territorial. El poder de la aristocracia se sustenta a través de la coerción extraeconómica sobre un vasto campesinado cuyas organizaciones locales, cimentadas sobre relaciones horizontales de reciprocidad, se articulan con el poder señorial mediante reciprocidades asimétricas. La expansión del sistema feudal fue territorial y condujo a la reversión del movimiento defensivo promovido desde el antiguo Imperio romano de Occidente, e impulsó una ofensiva que condujo a la lucha contra el islam. Durante esos siglos comienza la recuperación de las ciudades, con el surgimiento de grupos mercantiles y manufactureros, y los primeros movimientos sociales urbanos.

Los siglos XIV y XV están focalizados en la crisis a partir de la cual el sistema feudal encuentra los límites posibles de su expansión y sustentación. De los conflictos surgirán reestructuraciones de las relaciones de producción y de las formas de dominación.



Este recorrido histórico, será realizado teniendo en cuenta por un lado, los diferentes abordajes que la historiografía ha realizado especialmente a partir de la segunda mitad del siglo xx y por otro, de las manifestaciones materiales y humanas que nos acercan al modo en que se fueron configurando y reconfigurando las relaciones sociales a lo largo de este período.

Núcleo I

La Edad Media. Problemas de periodización. El mundo antiguo como sustrato a partir del cual se configuran relaciones diferenciadas. La dinámica medieval puesta en discusión. Sincretismo cultural; sociogénesis y etnogénesis: romanos y germanos/ cristianismo y paganismo/ civilización y “barbarie”. Las nociones temporo-espaciales del mundo feudal. Posibilidades y límites del conocimiento de sociedades lejanas: problemas de “alteridad”. Feudalismo: perspectivas conceptuales e historiográficas.

Bibliografía

- AMALVI, C. “La Edad Media”, en LE GOFF, Jacques - SCHMITT, Jean-Claude *Diccionario razonado del Occidente medieval*, Akal, Madrid, 2003.
- BASCHET, J. “Introducción ¿Por qué interesarse en la Europa medieval?”, en *La civilización feudal. Europa del año mil a la colonización de América*, Fondo de Cultura Económica, México, 2009, pp. 19-44.



- BONASSIE, P. "Feudalismo", en *Vocabulario Básico de Historia Medieval*, Crítica, Barcelona, 1988, (1983).
- GUERREAU, A. "Para una teoría del feudalismo", en *El Feudalismo. Un horizonte teórico*, Crítica, Barcelona, 1984.
- LE GOFF, J. "Introducción", en *Héroes, maravillas y leyendas de la Edad Media*, Paidós, Barcelona, 2010.
- "Una larga Edad Media", en *¿Realmente es necesario cortar la historia en rebanadas?*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2016.
- MORSEL, J. "Introducción", en *La Aristocracia Medieval. El dominio social en occidente (siglos v-xv)*, Universitat de Valencia, 2008.
- WICKHAM, Ch. "Introducción", en *Europa en la Edad Media. Una nueva interpretación*, Crítica, Barcelona, 2017.

Núcleo II

La transición del mundo Antiguo a la sociedad feudal. El desmembramiento del Imperio romano. Europa occidental y su relación con Oriente y el mundo musulmán

- 1) La crisis del mundo antiguo y cambios en las relaciones sociales en Occidente.
- 2) Los reinos romano-germánicos.
- 3) La persistencia del Imperio romano de Oriente.
- 4) El islam y la Europa musulmana.
- 5) Procesos de ruralización. Las ciudades en la Alta Edad Media. Sus orígenes: ciudades abaciales, ciudades castrales.



- 6) El Imperio medieval. Conceptualización. Del Imperio carolingio al Sacro Imperio romano germánico. Aspectos políticos, simbólicos y materiales. El desmembramiento del poder. El dominio bipartito. El primer renacimiento cultural.
- 7) Mundo simbólico y arte en el occidente medieval.

Bibliografía obligatoria del núcleo II

II-1

- WICKHAM, Ch. “Introducción”, en *El legado de Roma. Una historia de Europa del 400 al 1000*, P&P, Barcelona, 2007.
- SALRACH MARES, J. “Europa en la transición de la Antigüedad al feudalismo: el marco general de la Historia y la panorámica de la historiografía relativa al período”, *VII Semana de Estudios Medievales, Nájera, 1996*, Logroño, 1997, pp. 11-26.

II-2

- GARCÍA DE CORTÁZAR, J. A. y SESMA MUÑOZ, J. A., “Los Reinos bárbaros de Occidente: los últimos romanos”, en *Historia de la Edad Media. Una síntesis interpretativa*, Alianza, 1998, pp. 39-58.
- SALRACH MARES, J. M. “Del Estado romano a los Reinos germánicos. En torno a las bases materiales del poder del Estado en la Antigüedad Tardía y la Alta Edad Media”, en *De la Antigüedad al Medioevo. Siglos IV-VIII*, III Congreso de Estudios Medievales, Fundación Sánchez Albornoz, 1993, pp. 95-142.



II-3

TOUBERT, P. "Feudalismo de Bizancio y Occidente", en *En la Edad Media. Fuentes, estructuras, crisis*, Ed. Universidad de Granada, 2016, pp. 123-145.

WICKHAM, Ch. "El poder de lo visual: la cultura material y su ostentación, de la Roma Imperial a los Carolingios", en *El Legado de Roma. Una Historia de Europa de 400 a 1000*, Pasado y Presente, Barcelona, 2016, pp. 303-323.

II-4

GUICHARD, P. "El islam", en Le Goff, J. - Schmitt, J. C. *Diccionario Razonado de Occidente Medieval*, Akal, 2003, pp. 390-399.

TOUBERT, P. "Lo que Occidente medieval debe al islam", en *En la Edad Media. Fuentes, estructuras, crisis*, Ed. Universidad de Granada, 2016, pp. 123-145.

II-5

DUBY, G. "Las actitudes mentales", en *Guerreros y campesinos. Desarrollo inicial de la economía europea (500-1200)*, pp. 61-91.

DUTOIR, T. "Creaciones urbanas", en *La ciudad medieval. Orígenes y triunfo de la Europa urbana*, Ed. Paidós, 2005 (2003), pp. 233-268.

II-6

NIETO SORIA, J. M. "El Imperio medieval como poder público; problemas de aproximación a un mito político", en *Poderes*



públicos en la Europa Medieval: principados, reinos y coronas, Pamplona, 1997, pp. 403-440.

LE GOFF, J. “Carlomagno”, en *Héroes, maravillas y leyendas de la Edad Media*, Ed. Paidós, Barcelona, 2010.

PORTELA E. “Los Carolingios. Formación y decadencia de un Imperio. Sociedad y economía del mundo carolingio”, en CLARAMUNT S., PORTELA E., GONZALEZ M., MITRE E. *Historia de la Edad Media*, Ed. Ariel, Barcelona, 2016 (1996).

ULLMANN, W. “Reflexiones sobre el Imperio medieval”, en *Escritos sobre teoría política medieval*, EUDEBA, Buenos Aires, 2003, pp. 35-56.

WICKHAM, Ch. “El experimento carolingio” en *Una Nueva historia de la Alta Edad Media. Europa y el mundo mediterráneo, 400-800*, Crítica, Barcelona, 2009, pp. 110-139.

II-7

CORRAL LA FUENTE J. L. “La idea de lo cotidiano en la pintura de la Baja Edad Media”, en LACARRA DUCAY M.C. (coord.), *Arte y vida cotidiana en la época medieval*, Colección Actas Arte, Instituto “Fernando el Católico” (CSIC), Zaragoza, 2008, pp. 7-15.

GARCÍA HERRERO M. C. “Actividades laborales femeninas a finales de la Baja Edad Media: registros iconográficos”, en LACARRA DUCAY (coord.), *Arte y vida cotidiana en la época medieval*, Colección Actas Arte, Instituto “Fernando el Católico” (CSIC), Zaragoza, 2008, pp. 17-48.



LE GOFF, J. “El castillo” y “La Catedral”, en *Héroes, maravillas y leyendas de la Edad Media*, Paidós, Barcelona, 2010, pp. 67-94.

PASTOREAU, M. “Introducción”, “La llegada del juego de ajedrez a Occidente. Historia de una aculturación difícil”, en *Una historia simbólica de la Edad Media occidental*, Katz E., 2013 (2006).

Núcleo III

Conformación del sistema feudal (siglos XI a XIII)

- 1) La fragmentación del espacio político en los estados sucesores. El señorío banal.
- 2) El feudo. “Generalización” del vínculo vasallático.
- 3) Las relaciones de parentesco. La construcción de un sistema de alianzas. El matrimonio.
- 4) Las mujeres en la sociedad feudal. La literatura de *fine amour* como antecedente del amor romántico. Mujeres en la búsqueda de una subjetividad femenina: el inicio de la Querella de las Mujeres. Las mujeres trabajadoras.
- 5) Crecimiento y desarrollo. Expansión del Occidente cristiano: las Cruzadas y la “reconquista”. Conflicto Papado-Imperio: la Querella de las Investiduras.
- 6) El lento proceso de institucionalización de la Iglesia y de clericalización de la sociedad. Clero regular y secular. La ideología de los tres órdenes, la Paz y la Tregua de Dios. El Purgatorio.



- 7) Poderes locales y aldeas. La reciprocidad como vínculo social en el campesinado. Conflictividad en el mundo rural. Resistencias campesinas en el Norte de Castilla.
- 8) Las Ciudades medievales. Los protagonistas de la vida urbana, sus formas de organización. Movimientos comunales en las ciudades italianas.
- 9) El problema del “otro”. Las herejías: milenarismo y catarismo. Los judíos.

Bibliografía obligatoria de la unidad III

III.1

- BONNASSIE, P. “El señorío banal y los cambios en la condición del campesinado libre”, en LITTLE, L. K., ROSENWEIN, B. (eds.), *La Edad Media a debate*, Ed. Akal, 1982, pp. 179-189.
- PORTELA E. “El cambio feudal. El hombre y la tierra. Señores y campesinos” en CLARAMUNT, S., PORTELA, E., GONZÁLEZ, M., MITRE, E., *Historia de la Edad Media*, Ed. Ariel, Barcelona, 2016 (1996).

III.2

- BASCHET, J. “Orden Señorial y crecimiento feudal”, en *La civilización feudal. Europa del año mil a la colonización de América*, Fondo de Cultura Económica, México, 2009, pp. 101-175.
- LE GOFF, J. “El Ritual Simbólico del Vasallaje”, en *Tiempo, trabajo y cultura en el Occidente Medieval*, Taurus, Madrid, 1983, pp. 328-391.



III.3

BASCHET, J. "Relaciones de Parentesco", en *La civilización feudal. Europa del año mil a la colonización de América*, Fondo de Cultura Económica, México, 2009.

GUERREAU-JALABERT, A. "Sobre las estructuras de parentesco en la Europa medieval", en VEYNE, P., GUERREAU-JALABERT, A. y otros, *Amor. Familia. Sexualidad*, Argot, Barcelona, 1984, pp. 59-89.

ARIES, PH. "El matrimonio indisoluble", en ARIES, PH., BEJIN, A., FOUCAULT, M. *Sexualidades Occidentales*, Ed. Paidós, 1987, pp. 80-90.

III.4

ANDERSON B. S.; ZINSSER J. P. "Constantes en la vida de las mujeres campesinas Ss. IX-XX"; "La vida cotidiana de las mujeres de las ciudades. S. XII a XVII", en *Historia de las mujeres. Una historia propia*, Ed. Crítica, Barcelona, 2015 (3^{era}.ed.), segunda parte, cap. I, pp. 111-143 y parte V, cap. I, pp. 377-401.

CORBELLINI, S. *La voz del silencio: mujeres, libros y lectura religiosa en el ámbito urbano durante la Alta Edad Media*, Traducción: Noelia Silvestri y Matías Loiza. Cuaderno de la Cátedra.

DUBY, G. "Hablar a las Mujeres", en *Mujeres del S XII. Vol. III*, Andrés Bello, Chile, 1998 (1995), pp. 83-130.



- KLEINCHMIDT, H. “Cap. V: Hombres y mujeres”, en *Comprender la Edad Media. La transformación de las ideas y actitudes en el mundo medieval*, Akal, Madrid, España, 2009.
- REGNIER-BOHLER, D. “Amor cortés”, en LE GOFF, J. – SCHMITT, J-C. (eds.), *Diccionario razonado del Occidente medieval*, Akal, Madrid, 2003.
- SEGURA GRAIÑO C. “Los trabajos de las mujeres en la Edad Media. Una reflexión tras treinta años de historia de las mujeres”, en SOLORZANO TELECHEA y Otros, (Eds.), *Ser Mujer en la ciudad medieval europea*, Instituto de Estudios Riojanos, Logroño, 2013, pp. 171-190.

III-5

- GARCÍA FITZ, F. y NOVOA PORTELA, F. “Reconquista vs. Cruzada”, en *Cruzados en la Reconquista*, Marcial Pons Historia, 2014, Cap. 1, pp. 19-53.
- NIETO SORIA J. M. “Renovación y fortalecimiento de la Iglesia”, en NIETO SORIA J.M. (coord.), *Europa en la Edad Media*, Ed. Akal, 2016, pp. 321-357.

III-6

- BONASSIE, P. “Cruzada” y “Reconquista”, en *Vocabulario Básico de Historia Medieval*, Crítica, Barcelona, 1988, (1983).
- DUBY, G. “Circunstancias”, en *Los tres órdenes o lo imaginario del feudalismo*, Argot, 1983 (1978), pp. 179-238.
- LE GOFF, J. “El tercer lugar”, en *El nacimiento del purgatorio*, Taurus, Madrid, 1985, pp. 9-25.



III-7

- BOURIN, M. "Elites campesinas y comunidades de aldea en el Sur de Francia, 1200-1350", *Revista Past and Present*, 2007, suplemento nº 2. Traducción a cargo de Soledad Expósito.
- BOURIN, M. y DURAND R. "Forasteros y vecinos", en LITTLE, L. K., ROSENWEIN, B. (eds.), *La Edad Media a debate*, pp. 289-303.
- FREEDMAN, P. "Las resistencia campesina y la historiografía de la Europa medieval", *Filozofski Vestnik*, 2 (1997), pp. 179-211.
- PASTOR, R. "Reflexiones sobre consenso y violencia en el campesinado medieval", *Anuario*, 11, UNR, 1985.
- PASTOR, R., "Introducción" y "Los Protagonistas", *Resistencias y luchas campesinas en la época del crecimiento y consolidación de la formación feudal Castilla y León, siglos x-xiii*, Ed. Siglo XXI, Madrid, 1980. pp. 1 a 55.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, A. y PASTOR, R., "Reciprocidades, intercambio y jerarquía en las comunidades medievales", *Hispania*, LX/1, 204 (2000), pp. 63-101.
- SÁNCHEZ LEÓN, P. "El poder de la comunidad", en RODRÍGUEZ, A. (ed.), *El lugar del campesino. En torno a la obra de Reyna Pastor*, Universidad de Valencia, CSIC, 2007.

III-8

- BLACK, A., "La ciudad estado y el gobierno cívico", en *El pensamiento político en Europa. 1250-1450*, Cambridge University Press, 1996(1992), pp. 180-210.



- DUTOIR T. "Creaciones urbanas", en *La ciudad medieval. Orígenes y triunfo de la Europa urbana*, Ed. Paidós, 2005 (2003), pp. 233-268.
- GARCÍA DE CORTÁZAR, J. A.- SESMA MUÑOZ, J. A. "La reaparición y el éxito de la ciudad", en *Manual de Historia Medieval*, Alianza, 2008, pp. 197-206.
- MINGUEZ J. M. "Feudalismo y Concejos. Aproximación metodológica al análisis de las relaciones sociales en los concejos medievales castellano-leoneses", en *Estudios en memoria del Prof. D. Salvador de Moxó, II*, Universidad Complutense de Madrid, 1982, pp. 109-122.
- MONSALVO, J. M. "El surgimiento de las soberanías ciudadanas. El movimiento comunal (siglos XI-XIII)", en *Las ciudades europeas del Medievo*, Síntesis, España, 1997, pp. 127-150.

III-9

- ÁLVAREZ PALENZUELA, V. A. "Wyclif y Hus: la reforma heterodoxa", *Clío & Crimen*, 1 (2004), pp. 241-259.
- ALVIRA CABRER, M. "La Cruzada contra los albigenses: historia, historiografía y memoria", *Clío & Crimen*, 6 (2009), pp. 110-141.
- MONSALVO ANTÓN J. M. "El enclave infiel: el ideario del 'otro' judío en la cultura occidental durante los siglos XI al XIII y su difusión en Castilla. Los Caminos de la exclusión en la Sociedad Medieval: pecado, delito y represión", en LÓPEZ OJEDA, E. (coord.), *XXIII Semana De Estudios Medievales*, Nájera, 2011.



- RUCQUOI, A. “No hay mal que por bien no venga. Joaquín de Fiore y la esperanzas milenaristas a fines de la Edad Media”, *Clío & Crimen*, 1 (2004), pp. 217-240.
- ZERNER, M. “Herejías”, en J. LE GOFF y J.-C. SHMITT (eds.) *Diccionario razonado del Occidente medieval*, Akal, Madrid, 2003.

Núcleo IV

La crisis sistémica y los procesos político-sociales (siglos XIV-XV)

- 1) La crisis del siglo XIV y las monarquías.
- 2) Los conflictos en el ámbito urbano y rural.
- 3) Los procesos inversos: de la fragmentación feudal a la paulatina centralización política y fiscal. La progresiva fragilización de la *ecclesia universal*.

Bibliografía obligatoria de la unidad IV

IV.1

- BOIS, G. *La gran depresión medieval, siglos XIV-XV: el precedente de una crisis sistémica*, Universitat de Valencia, 2001, pp. 199 y ss.
- MIRANDA GARCÍA F. “La ‘crisis’ del siglo XIV”, en *Historia Universal de la Edad Media*, Ariel, 2016 (2013), pp. 648-661.
- MONSALVO, J. M., “Discriminación social y territorial. La emergencia del pueblo menudo. La subordinación del campo”, en *Las ciudades europeas del Medievo*, España, Síntesis, 1997, pp. 283-318.



- DIMMOCK, S. "Ciudades inglesas y la Transición (1450-1550)", en CROSS, P.; DYER, P. y WICKHAM, Ch. (eds.), *Rodney Hilton's Middle Ages, 400-1600, Past and Present*, Supplement 2, Oxford, 2007, pp. 270-285. Traducción a cargo de Matías Loiza.
- PINTO, G. "Coyuntura económica, conflictos y revueltas", en BOURIN M.; PINTO G. y CHERUBINI "Rivolte urbane e rivolte contadine nell'Europa del Trecento: un confronto", Firenze University Press; Prato Fondazione Istituto internazionale di storia economica "F. Datini", 2010. Traducción a cargo de Antonio Oliva.

IV.3.

- DÍAZ IBÁÑEZ, J. "Iglesia y Religiosidad", en NIETO SORA J. M. (coord.), *Europa en la Edad Media*, Akal, 2016, pp. 499-534.
- MONSALVO, J. M. "Crisis del feudalismo y centralización monárquica castellana (observaciones acerca del origen del 'Estado Moderno' y su causalidad)", en *Transiciones de la antigüedad...*, pp. 139-167.
- NIETO SORIA, J. M. *Fundamentos ideológicos del poder real en Castilla (siglos XIII-XVI)*, EUDEMA, Madrid, 1988, pp. 35-48.
- NIETO SORIA, J. M., "La Realeza", en *Orígenes de la monarquía hispánica: propaganda y legitimación (ca.1400-1520)*, Dykinson, 1999, pp. 25-62.



Régimen de cursado y evaluación establecido por la cátedra Evaluación y condiciones para la regularización

Los/las estudiantes obtendrán la condición de Alumno Regular de esta asignatura a partir del cumplimiento de los siguientes requisitos: entrega de los cinco trabajos prácticos requeridos.

EXAMEN FINAL

Teniendo en cuenta las condiciones de examen virtual, se requerirá la entrega de un trabajo escrito (min. 3pags. / max .5pags.): seleccionar un tema y sintetizar las principales discusiones y tópicos para abordarlo.

- Esta entrega reemplaza la preparación del tema requerido en instancias de examen presencial.

ALUMNOS REGULARES

Los alumnos regulares rendirán un examen oral en los turnos fijados por la Facultad.

ALUMNOS LIBRES

Los alumnos libres deberán aprobar un cuestionario escrito sobre los textos correspondientes al programa de Trabajos Prácticos con nota igual o mayor a 6 (seis) y, cumplido este requisito, un examen oral final sobre la totalidad de los temas del programa, teniendo en cuenta la bibliografía obligatoria y la complementaria sugerida por la cátedra oportunamente



BIBLIOGRAFÍA AMPLIATORIA

- ANDERSON, P. *Transiciones de la Antigüedad al feudalismo*, Siglo XXI, Madrid, 1979.
- BARTHÉLEMY, D. “Un cambio de milenio sin transformaciones radicales”, en LITTLE, L. K., Rosenwein, B. (eds.), *La edad Media a debate*, pp. 219-238
- BENÉVOLO, L. *La ciudad europea*, Crítica, Barcelona, 1993,
- BIANCHI, Susana, *Historia social del mundo occidental. Del feudalismo a la Edad Contemporánea*, U. N. de Quilmes, Buenos Aires, 2011.
- BLACK, A. *El pensamiento político en Europa. 1250-1450*, Cambridge University Press, 1996 (1992).
- BLOCH, M., *La sociedad feudal*, UTEHA, México, 1959.
- BOIS, G. *La gran depresión medieval: siglos XIV-XV. El precedente de la crisis sistémica*, Valencia, 2001.
- BOIS, G. “La crisis del feudalismo”, en *Boletín de Historia Social Europea*, La Plata, 1990.
- BONNASSIE, P. *Del esclavismo al feudalismo en la Europa occidental*, Crítica, Barcelona, 1993.
- BONNASSIE, P. *Vocabulario básico de la Historia Medieval*, Crítica, Barcelona, 1983.
- BONNASSIE, P., BISSON, P. y otros. *Estructuras feudales y feudalismo en el mundo mediterráneo*, Editorial Crítica, Barcelona, 1984.
- BONNASSIE, P., BISSON, TH., PASTOR, R. Y GUICHARD, P. *Estructuras feudales y feudalismo en el mundo mediterráneo*, Editorial Crítica, Barcelona, 1990.



- CAHEN, C. *Historia Universal Siglo XXI*, vol. 14, Siglo XXI, Madrid, 1972.
- CARDINI, F. "Nobleza y caballería en los centros urbanos: problemas e interpretaciones", ficha interna de Cátedra Nº 8.
- CORTÁZAR, J. A. y SESMA MUÑOZ, J. A. *Historia de la Edad Media. Una síntesis interpretativa*, Alianza-Universidad, Madrid, 1998.
- COSTA, P. "La soberanía en la cultura político-jurídica medieval: imágenes y teorías", *Res publica*, 2007.
- DEMURGER A., *Caballeros de Cristo. Templarios, Hospitalarios, Teutónicos y demás órdenes militares en la Edad Media (siglos XI a XVI)*, Universidad de Granada, Universidad de Valencia, Seuil, 2002.
- DHONDT, J. "La Alta Edad Media", *Historia Universal Siglo XXI*, vol. 10, Madrid, 1977.
- DOBB, M. *Estudios sobre el desarrollo del capitalismo*, Buenos Aires, 1974.
- DOEHAERDT, R. *Occidente durante la alta Edad Media. Economías y sociedades*, Colección Nueva Clío, Labor, Barcelona, 1974.
- DUBY, G. *Hombres y estructuras de la Edad Media*, Siglo XXI, Madrid, 1980.
- . *Guerreros y campesinos. Desarrollo inicial de la economía europea (500 -1200)*, Siglo XXI, Madrid, 1987.



- . "Regimen señorial y economía rural", en *Economía rural y vida campesina*, Península, Barcelona, 1973. L. II, cap. 4 y L. III.
- . "Arte y Sociedad en la Edad Media", Taurus, Buenos Aires, 2011, pp. 9-117.
- . "La época de las Catedrales", Cátedra, (1993) 2014, pp. 97-163.
- . *Europa en la Edad Media*, Paidós, Barcelona, 2006.
- ECO, U. (coord.) *La Edad Media. Bárbaros, cristianos, musulmanes*, Fondo de Cultura Económica, México, (2010) 2015.
- FASOLI, G. "Ciudad y feudalidad", en *Estructuras y feudalismo en el mundo mediterráneo (siglos X-XII)*, Crítica, Barcelona, 1984.
- FOSSIER, R. *La Edad Media*, Crítica, Barcelona, 1988.
- FOSSIER, R. *La Edad Media*, I, Crítica, Barcelona, 1988.
- FOSSIER, R. *La infancia de Europa. Aspectos económicos y sociales*, 1/El hombre y su espacio, Colección Nueva Clío, Labor, Barcelona, 1984.
- FRYDE, N. "La crisis de la Baja Edad Media en Inglaterra según la investigación anglosajona de los últimos veinte años", en SEIBT y EBERHARD, *Europa 1400...*
- GENICOT, L. *Comunidades rurales en el Occidente medieval*, Barcelona, 1993.
- GENICOT, L. *Europa en el siglo XIII*, Colección Nueva Clío, Labor, Barcelona, 1970.



- GUENÉE, B. *Occidente durante los siglos XIV y XV. Los estados*, Barcelona, 1973.
- GUERREAU-JALABERT, A. "El sistema del parentesco medieval: sus formas (real/espiritual) y su dependencia respecto a la organización del espacio", en PASTOR, R. (comp.), *Relaciones de poder, de producción y parentesco en la Edad Media y Moderna*, Madrid, 1990.
- HALDON, J. "La transición en Oriente", en *Transiciones en la antigüedad y feudalismo*, Fundación de Investigaciones Marxistas, Madrid, 1998, pp. 69-82.
- HEERS, J. *El clan familiar en la Edad Media*, Barcelona, 1989.
- HEERS, J. *Occidente durante los siglos XIV y XV. Aspectos económicos y sociales*, Col. Nueva Clío, Labor, Barcelona, 1975.
- HILTON, R. (ed.), *La transición del feudalismo al capitalismo*, Crítica, Barcelona, 1982, pp. 238-276.
- HILTON, R. *Conflicto de clases y crisis del feudalismo*, Crítica, Barcelona, 1988, pp. 24-50 y 71-90.
- HILTON, R. *Siervos liberados. Los movimientos campesinos medievales y el levantamiento inglés de 1381*, Siglo XXI, Madrid, 1978.
- IOGNA PRAT, D. *Iglesia y Sociedad en la Edad Media*, UNAM, México, 2010.
- KANTOROWICZ, E., *Los dos cuerpos del rey*, Alianza, Madrid, 1986.



- KUCHEMBUCH, L. y MICHAEL, B. "Estructura y dinámica del modo de producción feudal en la Europa preindustrial", *Studia Historica*, Historia Medieval, IV, 2 (1986).
- LADERO QUESADA, M. A. "Las transformaciones de la fiscalidad regia castellano-leonesa en la segunda mitad del siglo XIII (1252-1312)" en *Historia de la Hacienda Española (Épocas Antigua y Medieval). Homenaje al Prof. García de Valdeavellano*, I.E.F., Madrid, 1982, pp. 319-406.
- LE GOFF, J. "La Baja Edad Media", *Historia Universal Siglo XXI*, vol. 11, Madrid, 1972.
- LE GOFF, J. *La Civilización del Occidente Medieval*, Juventud, Barcelona, 1969.
- LE GOFF, J.; SCHMITT, J.-C. (eds.). *Diccionario razonado del Occidente medieval*, Diccionarios Akal, Madrid, 2003.
- . *¿Realmente es necesario cortar la historia en rebanadas?*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2016.
- *La bolsa y la vida. Economía y Religión en la Edad Media*, Gedisa, Barcelona, 2003.
- *Mercaderes y banqueros en la Edad Media*, EUDEBA, Buenos Aires, 1962.
- LITTLE, L. K., ROSENWEIN, B. (eds.). *La edad Media a debate*, pp. 273-288.
- MACKAY, A. "Ciudad y campo en la Europa medieval", *Studia Historica*, Historia Medieval, II, 2 (1984).
- MAIER, F. "Las transformaciones del mundo mediterráneo. Siglos III- VIII", *Historia Universal Siglo XXI*, México, 1984, vol. 9.



- MAIER, F. (dir.) "Bizancio", *Historia Universal Siglo XXI*, vol. 13, Madrid, 1974.
- MCKITTERICK, R. "La Alta Edad Media", *Historia de Europa Oxford*, Crítica, Barcelona, 2002 (2001).
- MOLLAT, M.; WOLF, Ph. *Uñas azules, Jacques y Ciompi. Las revoluciones populares en Europa en los siglos XIV y XV*, Madrid, 1979.
- MONSALVO ANTÓN, J. M. "Concejos castellano leoneses y feudalismo (siglos XI-XIII). Reflexiones para un estado de la cuestión", *Studia Histórica, Historia Medieval*, 10 (1992).
- MONSALVO J. M., "Las ciudades en la Alta Edad Media", *Las ciudades europeas del Medievo*, Síntesis, Madrid, 1997.
- PASTOR, R. "Formación y consolidación del feudalismo castellano-leonés. Siglos X-XIII", en MALPICA, A. y QUESADA, T., (eds.), *Los orígenes del Feudalismo...*, pp. 119-139.
- POLY, J. P. y BOURNAZEL, É. *El cambio feudal (siglos X al XII)*, Colección Nueva Clío, Labor, Barcelona, 1983.
- POWER, D. *El cenit de la Edad Media. Historia de Europa Oxford*, Crítica, Barcelona, Madrid, 2006.
- ROMANO, R. y TENENTI, A. *Los fundamentos del mundo moderno. Edad Media tardía. Reforma. Renacimiento*, Col. *Historia Universal Siglo XXI*, Siglo XXI, México, 1983.
- ROMERO, J. L. "Dino Compagni y su crónica de los blancos y los negros", en *¿Quién es el burgués? Y otros estudios de la historia medieval*, CEAL, Buenos Aires, 1984.
- RÖSENER, W. *Los campesinos en la Edad Media*, Barcelona, 1990.



- RUCQUOI, A. *Realidad e imágenes del poder. España a fines de la Edad Media*, Ámbito, 1988, pp. 371-388.
- SEIBT, F., "Sobre un nuevo concepto de la 'crisis de la Baja Edad Media'", en SEIBT, F., y EBERHARD, W. (eds.), *Europa 1400. La crisis de la Baja Edad Media*, Crítica, 1992.
- SALRACH MARES, J. M. *La formación del campesinado en el Oriente Antiguo y medieval. Análisis de los cambios en las condiciones de trabajo desde la Roma clásica al feudalismo*, Síntesis, Historia Universal 5 Medieval, Madrid, 1997.
- SALRACH, J. M. "Del estado romano a los reinos germánicos. En torno a las bases materiales del poder del estado en la Antigüedad Tardía y la Alta Edad Media", en *II Congreso de Estudios Medievales, De la Antigüedad al Medioevo. Siglos IV-VIII*, Fundación Sánchez Albornoz, 1993.
- SALRACH MARES, J. M. "¿Qué diferenciaba a los campesinos del siglo IX de los del siglo XII en Cataluña?", en *Señores, siervos y vasallos en la Alta Edad Media, XXVIII Semanas de Estudios Medievales*, Estella 16-20 julio 2001, pp. 309-362.
- TOUBERT, P. *Castillos, señores y campesinos en la Italia medieval*, Crítica, Barcelona, 1990.
- ULLMANN, W. *Principios de gobierno y política en la Edad Media*, Alianza, Madrid, 1985.
- WICKAHM, CH. "La transición en Occidente", en *Transiciones en la Antigüedad y feudalismo*, Fundación de Investigaciones Marxistas, Madrid, 1998, pp. 83-90.



- WICKHAM, Ch. "Derecho y práctica legal en las comunas urbanas italianas en el siglo XII: el caso de Pisa", *Hispania*, LVII, 197 (1997).
- WICKHAM, Ch. *El legado de Roma. Una historia de Europa del 400 al 1000*, P&P, Barcelona, 2007.
- WICKHAM, Ch. *Una Nueva historia de la Alta Edad Media. Europa y el mundo mediterráneo, 400-800*, Crítica, Barcelona, 2009.



Memoria de la experiencia docente universitaria virtual durante el 2020

MARÍA LUJÁN DÍAZ DUCKWEN
Universidad Nacional del Sur

El año se presentó muy repentinamente con nuevas exigencias para una tarea que realizábamos de manera presencial, pero que en ningún momento con anterioridad nos planteábamos que podíamos reemplazarla o por lo menos no totalmente. El uso de la computadora y la banda ancha de internet era algo enriquecedor, y, sin embargo, aunque útil, su uso se acotaba a una herramienta que colaboraba con nuestro quehacer pedagógico.

En el mes de marzo, ante la urgencia que manifestó el Covid-19 a nivel mundial y que afectó la totalidad de la cotidianeidad. Todos nos convencimos de que la modalidad de enseñanza y aprendizaje no podría ser otra, por lo menos durante los meses venideros, que la virtualidad. La necesidad de mantener cierta rutina exigía que se continuara la enseñanza de alguna manera y fue así que, en los niveles inferiores, la educación escolar se transformó en educación doméstica. Con madres, muchas de ellas aprendiendo a hacer su trabajo desde la casa y desde la virtualidad, (entre ellas yo misma); y los padres encargados de enseñar a leer, a escribir, a hacer letras mayúsculas, a resolver tareas en otros idiomas, a ayudar a comprender materiales complejos o bien a disponer a los



hermanos mayores en la enseñanza y asistencia de los más chicos. Muchos pensamos que sería algo pasajero y, sin embargo, no fue así. Los meses siguieron pasando y el contacto solo se produjo a través de la virtualidad. Nos transformamos en sujetos virtuales. Y ya llegamos a fin de año.

Las generaciones más jóvenes, los denominados nativos cibernéticos, mutaron rápidamente ante las nuevas realidades aprovechando los programas, las plataformas, y los sitios que podían colaborar en el diseño curricular de una cátedra. Los más grandes (y no tanto) comenzamos a utilizar los tutoriales para aprender a manejar plataformas que solo de manera superficial o de nombre conocíamos. Horas y horas, en mi caso personal y no dudo que en el de muchos, tomamos clases *online* para aprender a realizar una reunión por *Zoom* o por *Google meet*, para aprender a utilizar el *Moodle*, cuyo sistema es el admitido en la Universidad Nacional del Sur para el dictado de todas las materias. El sistema de *Google* requirió una concentración doble para conocer cada uno de sus instrumentos y discernir si nos podrían ser de utilidad en una cursada universitaria.

Muy pronto me di cuenta de las necesidades que tenía, a las que no se les presta atención hasta que no se transforman en un problema. Primero, la necesidad imperiosa de contar con una computadora con la capacidad requerida para un trabajo totalmente *online*.¹ Segundo, poseer en el domicilio un buen

¹ Lo cual devino, con el tiempo, a que el mismo ámbito universitario de la Universidad Nacional del Sur propusiera una serie de créditos monetarios para su personal con el único objetivo de proveerlas.



paquete de datos, es decir, internet segura y banda ancha con un fuerte potencial de transmisión de datos. Sin estos recursos era prácticamente imposible poder realizar una tarea de armado de una materia sobre una plataforma *online*.

Mi aprendizaje y luego mi práctica fue doble. El desafío vino desde la Universidad del Centro Educativo Latinoamericano, UCEL, universidad privada que me propuso, hace un año atrás, armar un programa para una materia nueva para mí, atendiendo a un armado completamente virtual. Sin embargo, el diseño tenía que estar relacionado con internet y con el material que pudiera conseguirse de manera virtual en diferentes páginas y lo que es más importante, estuviera al alcance de mis futuros alumnos. Me preocupaba esto sobre todo pues, por primera vez iba a dictar una materia de modo totalmente virtual y no podría estar en contacto presencial con ninguno de ellos. Eso me predispuso a entablar una relación que intuía lejana.

Unos documentos con lineamientos generales del uso de la plataforma, que brindó la institución, fueron el primer acercamiento a las plataformas *online* de enseñanza y aprendizaje con los que empecé el recorrido. Muchas veces ensayo y error fueron la forma en que configuré la primera pantalla que sería la que cumpliera dos funciones: hacer visualmente atractiva una materia que de por sí era densa y compleja en lecturas y llamativa para atender a las diferentes unidades que la compondrían y las actividades que se propondrían.



Resultaron interesantes tres documentos que la institución había redactado resultado de numerosos cursos dados *online*. Ellos estaban dirigidos a los alumnos, a los profesores y a los facilitadores. En cuanto al documento de los docentes se evidenciaba una preocupación por cómo llegar al alumno, qué se esperaba de él, cómo se lo evaluaría, incluso con un estimado de tiempo que debería dedicar al estudio. Las reglas de funcionamiento de la asignatura se harían respetando la modalidad y el estilo de trabajo de cada docente. El foro se prevé como uno de los elementos a los que se presta más atención, sería el lugar donde se mantiene el diálogo docente-estudiante y se aclaran dudas. Se pide respetar el espacio asistiendo a él de manera programada, puesto que el estudiante espera una devolución que refleje el interés y la lectura atenta del docente. Es una comunicación asincrónica pero que requiere la atención de ambas partes. Incluso la finalización de una unidad debe hacerse en el foro sin dejar cuestiones pendientes. El último punto atiende a las pautas de comunicación docente-alumno, marcando que el primero es la autoridad en el aula y que las discusiones a realizarse en el foro deben atender a los temas leídos evitando expresiones ofensivas que afecten a los involucrados o al desarrollo de la asignatura. También se aclara que la comunicación debe realizarse dentro del marco de la plataforma para que quede registrado el movimiento del curso.

En la práctica, los videos que se piden para iniciar la cursada y cada una de las unidades, que son semanales, deben



tener un máximo de 7 minutos aproximadamente, puesto que se alude a la falta de atención del alumno ante un tiempo mayor.²

Respecto del documento orientado a los alumnos, en primer lugar, se pide que se lean todas las instrucciones generales, el programa de la asignatura, el modo de trabajo y la presentación del docente para conocer y despejar dudas acerca del funcionamiento de la materia. El foro debe utilizarse como medio para hacer preguntas generales al respecto y como medio de contacto con el facilitador para las respuestas. Se solicita familiarizarse con la plataforma para responder inmediatamente a los requerimientos formales, así como planificar una agenda de días y horas para estudiar, leer, entrar en la plataforma y escribir en los foros. La idea que subyace, y a la que explícitamente se alude, es que un estudio a distancia, de manera virtual, no equivale a estudiar en tiempos libres, sino que la dedicación debe hacerse como si las clases fueran presenciales. Se aconseja sobre qué hacer si no se pudo acceder al material y a las actividades propuestas durante la semana: o bien buscando tiempo extra participando menos en el foro o, lo que es mejor, dejar pendiente esa clase y seguir adelante con los demás intentando no perder el ritmo ni el tema que se está desarrollando y actualizarse al finalizar la materia o antes del examen final. Se tiene en consideración y gran estima la condición en la que se encuentra el alumno, pensando en su

² Universidad del Centro Educativo Latinoamericano, UCEL, Instituto Wesley, Argentina, “Instructivo para los docentes de programas en línea”, entregado a comienzos de marzo de 2020, momento anterior al comienzo de la asignatura.



cansancio, desánimo, quizá el causado por el estilo virtual de cursada, la soledad, la falta de encuentro personal y de intercambio entre pares; el rol de facilitador se habilita para comunicar esta situación y ver las posibilidades de continuación del curso. Y aquí se expresa “Recuerde que no solo estamos aprendiendo el contenido de la materia sino también una nueva forma de estudiar”.

Al foro ahora sí claramente se le da el lugar de “aula virtual” que puede requerir una participación obligatoria o no, evaluable o no, pero que en cualquier caso es el lugar de debates y cambio de ideas que forman parte del proceso pedagógico de adquirir conocimiento. Es tan enriquecedora esta experiencia como la misma lectura. Su papel en la transmisión virtual de conocimientos se torna necesaria, es el medio fundamental y por ello, en el foro es imprescindible leer los aportes de todos los participantes para no repetir preguntas y mantener una fluidez comunicacional. Importante es en este medio “volcar lo que nos provoca la lectura, si surgen preguntas o si deseamos cambiar opiniones con los demás estudiantes”. También, agrego en este caso el resultado de mi experiencia como alumna en cursos virtuales, las relaciones entre el conocimiento y los temas de la vida cotidiana surgen en este contexto, así como los entrecruces con conocimientos previos, que enriquecen al docente y a los estudiantes. La asincronicidad del foro requiere de conocer los momentos en que se realizarán las entradas y los comentarios. Aquí sigue la preocupación por la óptima comunicación entre los participantes: la necesidad de hacerlo



en el contexto del curso, evitar vocabulario que pueda lesionar la sensibilidad de otros, no discutir aspectos de política y religión que se hallen por fuera de los temas del curso. Finalmente, haciendo énfasis en lo positivo de este tipo de enseñanza y la novedad concluye: “La educación en línea es una modalidad nueva, y a la que quizás Ud. no esté todavía acostumbrado. Cada año se van mejorando las plataformas y los sistemas, y por lo tanto no dejamos de aprender. No se asuste con las dificultades. Con el tiempo aprenderemos y ganaremos experiencia en el uso de esta modalidad”. La planificación y organización de los tiempos de manera real, tanto del de lectura como el de participación en los foros son imprescindibles para mantener un ritmo.³

El papel del facilitador fue, en lo personal, una novedad. Se encuentra en medio de los roles de docente y del alumno, y un documento especial para su desempeño fue distribuido también a los docentes. Sus tareas dirigen y organizan los tiempos de la materia, abriendo cada unidad al comienzo de la semana y también el foro o los foros que fuesen necesarios para solventar dudas. Para estar más atento a las necesidades puntuales, el facilitador debe leer el material del docente y funcionar como nexo entre ambos roles, así mismo en caso de problemas puntuales tanto alumnos como profesores pueden acudir a él para comunicarse más rápidamente puesto que, en

³ Universidad del Centro Educativo Latinoamericano, UCEL, Instituto Wesley, Argentina, “Instructivo para los estudiantes de programas en línea”, entregado a comienzos de marzo de 2020, momento anterior al comienzo de la asignatura.



la práctica, la conexión más directa se realiza a través de un grupo de *Whatsapp* con los alumnos y de conocer el celular, del docente. Agiliza la comunicación sin dudas. Su participación en el foro también es esperable, animando y compartiendo dicho espacio. Hace el seguimiento de los trabajos parciales de los estudiantes y comenta al docente los avances. Cualquier anomalía en el aula debe comunicarla al director/a y al Instituto Wesley y las administrativas a un *mail* específico. En fin, todas las problemáticas más complejas que al docente le es imposible asumir las absorbe e intenta minimizar el facilitador. Es un papel que puede parecer redundante o innecesario a primera vista pero que sin duda ubica a cada uno en su rol.⁴

Este transitar por la asignatura propuesta fue, en principio, difícil. Lo fue preparar la página virtual, diseñar las ocho semanas por adelantado; cada una con los contenidos de saber a abordar en ese tiempo, las lecturas y los archivos de las mismas o bien los *links* para bajarlas y las actividades. El foro, pensado como un modo de intercambio, terminó dedicado a resumir los contenidos propuestos. Entendemos que esto ocurrió, a diferencia de en otras materias de la diplomatura, debido a la historicidad de la materia, su desarrollo muy teórico, con escasas posibilidades de enlaces con temas específicos de la realidad actual, con un enorme caudal de términos nuevos que solamente se relacionaban con los fenómenos de la época

⁴ Universidad del Centro Educativo Latinoamericano, UCEL, Instituto Wesley, Argentina, “Docentes y facilitadores: una dupla necesaria”, entregado a comienzos de marzo de 2020, momento anterior al comienzo de la asignatura.



antigua. El examen final, al ser escrito, fue una propuesta que intentaba hacer pensar a los alumnos en diferentes niveles de dificultad, es decir, procesar, sintetizar la información, interpretar y dar cuenta de las apropiaciones de saberes dados. Todo ello en el lapso de cinco días para su realización.

El dictado de la materia Historia Medieval en la Universidad Nacional del Sur tuvo y tiene otro tránsito. El desafío más grande fue que a una materia preparada para la presencialidad se la haga completamente virtual, además de hacerla asequible al novedoso formato de promoción que la universidad exigió se aplicara a todas las materias. Esto redundó en un trabajo de búsqueda de material en el mundo de internet, con lecturas acordes a la dinámica y la orientación que no sobrepasaran, a nivel general, el trabajo que uno puede hacer desde casa; la conversión de algunos artículos formato pdf o parte del material que se utiliza normalmente, transcribir algunas de las fuentes documentales para incluirlas en los trabajos prácticos, y solicitar ayuda a colegas que hubieran hecho ya parte del trabajo.

La Dirección de Educación a Distancia puso a disposición de sus docentes material bibliográfico para leer y aprender acerca del entorno virtual de la Universidad Nacional del Sur y las diversas actividades y formas de enseñanza y aprendizaje que se pueden emplear. En el mes de agosto de 2020 se dio en el espacio virtual de las Escuelas dependientes de la Universidad un curso sobre *Moodle* específicamente. Allí conocimos la preocupación de la Biblioteca Central por acercar material bibliográfico a docentes y estudiantes ante la situación



de no presencialidad en la que la debía funcionar. En este contexto es importante mencionar la ardua labor llevada y que se lleva a cabo aún para sanear esta situación, implementando Recursos Bibliográficos Digitales junto con la conexión con diversos catálogos *online*.⁵

Pensar con otros docentes la forma de hacer promocional una materia tan extensa como son los mil años de historia que recorre la nuestra fue enriquecedor, puesto que con medievalistas que atendieron a problemáticas similares se comenzó a reflexionar en las posibilidades de la selección de las lecturas teóricas, de los documentos históricos y literarios para las clases prácticas, de las corrientes historiográficas, y las prioridades y los lineamientos a enseñar en un entorno virtual. Con docentes de otras materias, pero que ya habían experimentado en el primer cuatrimestre el dictado de una asignatura, también fue beneficioso el intercambio para ver cómo habían resuelto problemas en cuanto a exámenes parciales, recuperatorios, opciones para avanzar en la promoción, etc.

Así fue como las maneras de cursar la materia fueron dos: regular y promocional. Para la primera se seguirían los lineamientos de la presencialidad, es decir, rendir dos exámenes parciales, con sus recuperatorios, sobre los contenidos que se fueran dictando, al final del cual se tomaría un examen final

⁵ Véase Universidad Nacional del Sur - Sitio oficial (uns.edu.ar) y dentro la parte que se adentra en la Dirección de Educación a Distancia y la de las Bibliotecas.



oral. La segunda forma incluiría una serie de cuestionarios, uno por cada trabajo práctico realizado, a modo de controles de lectura cuya bibliografía no se incluiría en los parciales. Es decir, el trabajo requirió del docente un armado de dos clases de parciales con sus respectivos recuperatorios, uno para la promoción y otro para los regulares. Los mismos fueron tomados de manera sincrónica de tres horas de duración, a partir de un documento de Google Docs compartido por la docente, en los cuales se evaluaría, tal cual fue advertido en la página del Moodle:

- responder a las consignas que se piden y cómo se piden,
- coherencia en las respuestas solicitadas,
- redacción, vocabulario, ortografía y originalidad (considerando esto último como la capacidad para redactar en forma individual, clara, notándose la respuesta pensada, elaborada a conciencia),
- se desaprobará aquello que incurra en plagio o copia.

Esto último fue una preocupación fundamental porque se evidenció en otras asignaturas la aparición de estas formas de trabajo deshonesto que no se corresponden con lo deseable o esperable de un alumno universitario ni de un futuro profesional. Aprender a resolver preguntas incorporando los resultados de su estudio, las síntesis alcanzadas, las conclusiones meditadas, redundará en una mejora intelectual del estudiante y en una construcción de su confianza personal. El docente no debe quedar fuera de este aprendizaje, sino que



debe comprometerse tanto como sea necesario. El método *online* no colabora, muy por el contrario.⁶

Respecto de este tema, fue la Dirección de Educación a Distancia de la Universidad Nacional del Sur y los directivos de la Biblioteca Central quienes se encargaron de reforzar este aspecto a los docentes vinculado a la producción de material pedagógico realizado por la misma asignatura, complementando con un documento de Víctor M. Ferracuti de la Biblioteca Central para emplear licencias intelectuales.⁷ También tiene en la página principal de la institución los principales lineamientos al respecto.⁸

La bibliografía de la materia se fue subiendo al *Moodle* de manera semanal. Las clases fueron dictadas a partir del *Google Meet*, en una cuenta brindada por la Universidad. También los medios con los que contábamos nos permitieron pensar en materiales adicionales como el cine, para desarrollar algunas temáticas que este año se tornó imperioso.

⁶ Si bien existe mucho material al respecto solamente citaremos algunos que nos sirvieron de orientación: Jaume SUREDA-NEGRE y Mercé MOREY, “Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 2009 (mayo); Ruben COMAS-FORGAS y Jaume SUREDA-NEGRE, “Academic Plagiarism: Explanatory Factors from Students Perspective” en (6) (PDF) Academic Plagiarism: Explanatory Factors from Students' Perspective Rubén Comas-Forgas & Jaume Sureda-Negre | cuong nguyen duc - Academia.edu consultado el día 22 de noviembre de 2020.

⁷ “Derechos de autor, plagio y acceso abierto”, Biblioteca Central, Universidad Nacional del Sur, 4/8/2020.

⁸ Véase Propiedad intelectual y derecho de autor | Biblioteca Central de la Universidad Nacional del Sur (uns.edu.ar).



Aún nos encontramos dictando la materia hasta el 18 de diciembre, momento en el cual termina la cursada de las asignaturas de este año. Estamos frente al segundo parcial. Debemos decir que la exigencia de tener que rendir en forma de cuestionario las lecturas de los trabajos prácticos hizo que un grupo, la mitad de los alumnos aproximadamente, se mantuviera con expectativas de promocionar, siendo de ellos los mejores resultados en el primer parcial. Pensamos proponer una lectura constante del material con un control redundó positivamente en los resultados de los parciales.

Las posibilidades de la virtualidad son muchas pero también muchas otras quedan al margen a causa de la falta de la comunicación directa, cara a cara. Para quienes se conocen, la llamada de *Whatsapp*, con o sin cámara, permite mantener la relación, la amistad, conversar de las dificultades y de las alegrías. La virtualidad con personas a las cuales no conocemos personalmente, con las cuales a veces no tenemos más que una pantalla con una letra y una voz a la que no se le puede ver el rostro, o, por el contrario, rostros sin voces, sigue siendo un medio que no aleja ni acerca, solo comunica pero de manera fría, distante. Por lo menos, a mi entender.



Leitura de textos medievais na educação básica: uma proposta de sequência didática

DAVÍ LOPES FRANCO

Universidade Federal do Rio de Janeiro

LEONARDO LENNERTZ MARCOTULIO

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Introdução

Desde janeiro de 2020, começamos a conviver com notícias sobre a disseminação da nova enfermidade, o COVID-19, que estava impactando não apenas a China, mas também outros países da Europa. Não demorou muito para que essa realidade estivesse presente em praticamente todo o planeta. Estamos, agora, no exato momento em que redigimos estas linhas, em isolamento social, obedecendo às diretrizes da Organização Mundial da Saúde, a fim de tentar conter o avanço da pandemia. Paralelamente a toda essa situação atípica que o mundo está enfrentando, as instituições de ensino precisaram se reinventar, a fim de garantir a manutenção das atividades de ensino. Com isso, muitas escolas passaram por um rápido (e, talvez, prematuro) processo de adaptação estrutural, fazendo com que o ensino presencial fosse realizado de forma remota, o que causou, em muitas situações, grande apreensão por parte dos professores, por falta de formação adequada e suporte técnico com o manuseio das novas tecnologias. Diante da ausência de



orientações mais sólidas, o novo cenário exige criatividade e autonomia por parte do corpo docente. Nesse sentido, o que compartilhamos, neste texto, é o relato de experiência com uma atividade remota que foi posta em prática durante o mês de junho de 2020 em uma escola da rede privada da cidade do Rio de Janeiro.

É dada, de forma geral, pouca atenção ao mundo medieval na educação básica. Em aulas de história, obviamente, questões como o conceito de Idade Média, bem como temas do universo medieval são apresentados em livros didáticos.¹ Em aulas de literaturas de língua portuguesa, esse contato, quando existe, se restringe ao estudo de cantigas medievais galego-portuguesas, embora os textos trabalhados sejam apresentados a partir de edições modernizadas ou adaptações mais livres comumente caracterizadas como “traduções”.² Como se vê, ainda que *tematicamente* a Idade Média esteja presente, em maior ou menor escala, no ensino básico brasileiro, *textualmente* a situação é bem diferente. Diante desse cenário, a seguinte questão se coloca: como trabalhar textos medievais, em língua portuguesa, com alunos da educação básica? Acrescentando o

¹ Nucia Alexandra Silva DE OLIVEIRA, “O estudo da Idade Média em livros didáticos e suas implicações no Ensino de História”, *Revista: Pesquisa e reflexão em educação básica cadernos de aplicação*, 23, 1 (2010), pp. 101-125.

² Leonardo Lennertz MARCOTULIO; Célia Regina DOS SANTOS LOPES; Mário Jorge DA MOTA BASTOS & Thiago Laurentino de OLIVEIRA (orgs.), *Filologia, história e língua: olhares sobre o português medieval*, São Paulo, Parábola, 2018.



fator isolamento social provocado pelo Covid-19, como fazê-lo de forma remota?

De modo a trazer alguma luz para esses questionamentos, decidimos elaborar uma sequência didática para uma turma do 6º ano do ensino fundamental, na disciplina língua portuguesa, área de atuação dos autores, voltada exclusivamente para o trabalho com textos medievais. Por sequência didática, entendemos, com Zaballa,³ um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Uma vez que nosso objetivo era também permitir o acesso aos textos em sua materialidade original, ou seja, manuscritos em sua versão fac-similada, foi imprescindível contar com o auxílio da *Paleografia*, em sentido mais básico como *Paleografia* de leitura,⁴ no trabalho de decifração do texto.

Com o intuito de trabalhar com a ideia de que muito do mundo medieval ainda está entre nós - o que pode parecer óbvio para muitos, mas talvez nem tanto para um estudante brasileiro do ensino fundamental residente no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro -, optamos por fazê-lo através de um pressuposto

³ Antoni ZABALA, *A prática educativa: como ensinar*, Porto Alegre, Artmed, 1998, p. 18.

⁴ Carlos SÁEZ SÁNCHEZ y Antonio GÓMEZ CASTILLO, “Paleografia e história de la cultura escrita: del signo a lo escrito”. in Ángel RIESCO TERRERO, (ed.), *Introducción a la Paleografía y la Diplomática General*. Madrid: Editorial Síntesis, 2004, pp. 21-31.



básico da Crítica Textual,⁵ a partir do qual entendemos que os textos são transmitidos ao longo do tempo e que, nesse processo, podem sofrer diversos tipos de modificação.

Para tanto, a sequência didática foi idealizada com base em um manuscrito que apresenta a biografia de D. Diogo Lopes, Senhor de Biscaia, pertencente ao *Nobiliário de Espanha escrito pelo Senhor Conde D. Pedro*, conservado no Arquivo Nacional da Torre do Tombo, PT/TT/LH/144.⁶ Entre outras informações familiares, esse texto traz a biografia da esposa do Senhor de Biscaia, que recebe protagonismo e passa a ser conhecida pela literatura de Alexandre Herculano, no século XIX, através da obra *A Dama Pé de Cabra*. Devido ao êxito que obteve, a obra de Herculano teve uma grande e produtiva repercussão, sendo readaptada para outros formatos além do textual, como o audiovisual, por exemplo.

O caminho que traçamos para se chegar ao texto medieval foi *de trás para frente* e *do audiovisual ao textual*, isto é, a sequência didática se inicia com um episódio televisivo do programa *Sítio do Pica Pau Amarelo*, exibido pela rede Rede Globo de televisão, em 2004, material mais acessível e próximo aos jovens alunos. O passo seguinte adentra o universo

⁵ César Nardelli CAMBRAIA, *Introdução à crítica textual*, São Paulo, Martins Fontes, 2005.

⁶ O texto aqui escolhido faz parte do conjunto documental da pesquisa de mestrado em Língua Portuguesa (Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas/UFRJ), em andamento, intitulada “Estudo da tradição e Edição Crítica da Dama Pé de Cabra”, de Davi Lopes Franco, desenvolvida no âmbito do Laboratório de Estudos Filológicos (LabEFil) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação do professor Leonardo Marcotulio.



oitocentista de Herculano, para se chegar, finalmente, ao testemunho medieval. Nesse passeio, foi nosso intuito articular conhecimentos de distintas áreas do saber, como história, literatura, língua, filologia e paleografia, assim como discutir questões importantes como a *mobilidade dos textos* ao longo do tempo e seu processo de adaptação e reapropriação em função de sua recepção por parte de diferentes públicos leitores. Como mencionado, o nosso objetivo maior foi o de provocar o alunado a perceber a persistência e vivacidade de questões medievais em nossa cultura.

Este texto está estruturado da seguinte forma. Na primeira seção, apresentamos a obra medieval estudada, assim como outros testemunhos da tradição direta e indireta da *Dama Pé de Cabra*, como o texto de Alexandre Herculano e o seriado televisivo. Trazemos também algumas noções teóricas do campo da Filologia, entendida como Crítica Textual,⁷ que orientam o trabalho. Na segunda seção, apresentamos a proposta da sequência didática em si. A terceira e última seção do texto é dedicada à reflexão e avaliação da atividade, bem como dos resultados obtidos. A essa seção, seguem as considerações finais e as referências bibliográficas.

⁷ Segismundo SPINA, *Introdução à edótica: crítica textual*, São Paulo, Cultrix, 1977; Manuel BLECUA, *Manual de Crítica Textual*, Madrid, Editorial Castalia, 1983; César Nardelli CAMBRAIA, *Introdução à crítica textual*, São Paulo, Martins Fontes, 2005.



A Dama Pé de Cabra: testemunhos do processo de transmissão de um texto

A proposta que aqui desenvolvemos se insere no âmbito da *Crítica Textual*. Entendemos que assim como o ser humano se transforma ao longo do tempo, os textos também estão suscetíveis a essa dinâmica de transformações.⁸ Compreender o caminho e as marcas de temporalidades diversas deixadas pelos textos ao longo do tempo é uma tarefa que interessa aos filólogos, pesquisadores preocupados com a *mobilidade do texto*.

Dessa forma, um texto exposto ao fenômeno da *mobilidade* é capaz de se replicar em alusões, cópias, traduções e adaptações, isto é, em testemunhos de um texto. Todos esses testemunhos compõem a *história da transmissão do texto* ou, em outras palavras, *a tradição do texto*. Os *testemunhos* são materiais individuais, particulares, capazes de testemunhar, por meio manuscrito, impresso ou até mesmo audiovisual um designado exemplar de *texto* com suas características próprias, sendo portadores de marcas específicas deixadas ao longo de sua transmissão. É papel dos filólogos, enquanto *críticos textuais*, promover a *preservação da memória* desse patrimônio literário e cultural, permitindo que outros públicos possam ter acesso a esses *textos*.

Neste trabalho propomos um relato de experiência com *testemunhos* recolhidos da *tradição* do texto *A Dama Pé de Cabra*. *A Dama Pé de Cabra* é uma personagem que ficou muito

⁸ César Nardelli CAMBRAIA, op. cit.



conhecida pela criação estético-artística de Alexandre Herculano, escritor português do século XIX. A Dama é esposa de um nobre senhor de Biscaia, reconhecido em todo o seu território, D. Diogo Lopes. Ao longo da narrativa, somos apresentados à Dama como uma mulher de alta linhagem, que possuía um defeito físico, por ter um pé forçado como de uma cabra. Entretanto, seu defeito não foi capaz de destruir o seu matrimônio, pois o casal teve dois filhos: D. Inigo Guerra e D. Sol. Nesta narrativa, várias outras histórias são interpoladas a esta história maior, assim como episódios míticos e fantásticos dão vivacidade ao texto.

A obra *A Dama Pé de Cabra* foi publicada, pela primeira vez, em 1851, na obra *Lendas e narrativas*, de Herculano. Esta é, na verdade, uma compilação de textos literários. Junior (2018) explica que os textos presentes na coletânea caracterizam uma tendência do romantismo português, a recuperação das origens folclóricas disseminadas pela tradição oral.

O conto se inicia com o próprio Herculano interpelando aos leitores um convite à leitura da narrativa:

“Vós os que não credes em bruxas, nem em almas penadas, nem nas tropelias de Satanás, assentai-vos aqui ao lar, bem juntos ao pé de mim, e contar-vos-ei a história de D. Diogo Lopes, senhor de Biscaia. E não me digam no fim: << Não pode ser. >> Pois eu sei cá inventar cousas destas? **Se a conto, é porque a li num livro muito velho, quase tão velho como o nosso Portugal. E o autor do livro velho leu-a algures ou ouviu-a contar, que é o mesmo, a algum**



jogral em seus cantares⁹. É uma tradição veneranda; e quem descrê das tradições lá irá para onde o pagar. Juro-vos que, se me negais esta certíssima história, sois dez vezes mais descridos que S. Tomé antes de ser grande santo. E não sei se eu estarei de ânimo de perdoar-vos, como Cristo lhe perdoou. Silêncio profundíssimo; porque vou principiar”.

(HERCULANO, 1970, p. 90)

Um “livro muito velho”, mencionado prefácio de Herculano, faz referência a uma obra medieval que teria sido a fonte para a elaboração do conto oitocentista. Dentro do escopo do projeto “Estudo da tradição e Edição Crítica da Dama Pé de Cabra” (cf. nota 1), já foram identificados alguns *testemunhos* da *tradição* desse texto e, para a proposta didática que aqui desenvolvemos, fizemos a seleção de alguns deles.

A *tradição do texto* deve ser entendida como o conjunto de *testemunhos* conservados ou desaparecidos em que um determinado *texto* se materializou ao longo de seu processo de transmissão. Para Blecua, as fontes bibliográficas dos *testemunhos* devem acompanhar o *editor crítico* durante todos os procedimentos do trabalho, porque isso permite compreender melhor o texto editado. Por essa razão, o papel do *crítico textual* é buscar *fontes* para assim conseguir (re)constituir o caminho pela qual o *texto* percorreu. Para além disso, Blecua, ainda, ratifica a importância de se conhecer as *fontes* e os elementos

⁹ Grifo nosso.



que situam o *texto*. O autor mostra que o seu exame atento é fundamental para a recuperação e disseminação da *história dos testemunhos*. Nesse sentido, Spina deixa claro que todo o material levantado no processo constitui a *tradição*, podendo ser de natureza direta ou indireta. Nas palavras de Spina,¹⁰ a *tradição direta* “é constituída por manuscritos ou edições impressas da obra”¹¹; já, a *tradição indireta* “compreende as fontes, as traduções, as citações, os comentários, as glosas e as paráfrases, as alusões e as imitações”¹².

Pelo êxito alcançado pela obra de Herculano, diversas foram as suas releituras e adaptações ao longo da história. O trabalho com a sequência didática que aqui propomos traz, em um momento inicial, a apresentação de um testemunho da *tradição indireta* dessa obra. Trata-se de um episódio do seriado do *Sítio do Pica Pau Amarelo*, inspirado na obra de Monteiro Lobato, produzido pela Rede Globo. Dentro deste seriado, foram produzidos, em 2004, em torno de 20 episódios que tratam da narrativa de *A Dama Pé de Cabra*. Estes episódios estão disponíveis em um canal do YouTube:

¹⁰ Segismundo SPINA, *Introdução à edótica: crítica textual*, São Paulo, Cultrix, 1977, p. 90.

¹¹ Os testemunhos de tradição direta podem ser classificados, de acordo com Cambraia (2005), como: *apógrafo*, quando uma cópia é feita a partir de um original do autor, ou qualquer cópia que foi feita ao longo da tradição daquele texto; *autógrafo*, quando se trata do manuscrito da mão do autor e, ademais, há o *ideógrafo*: trata-se, por sua vez, conforme Sppagiari e Perugi (2004) explicam, do texto manuscrito não autógrafo, no entanto revisto pelo autor intelectual da obra.

¹² Segismundo SPINA, op. cit., p. 90.



<<https://www.youtube.com/watch?v=ouz5-X7xRIU&t=2s>>. Na obra cinematográfica, com o objetivo de atrair a atenção das crianças, público-alvo deste seriado, os autores precisaram investir em diversos recursos audiovisuais, como cenário, músicas, roupas dos personagens, quebra da quarta parede etc. A história da Dama é incluída dentro de uma história maior que ocorre com a turminha do Sítio e o enredo ganha uma proporção bem maior do que pode ser visto na obra literária que lhe serviu de inspiração.

Para contextualizar esses episódios, descrevemos um breve resumo dos episódios iniciais: Dona Benta vai, com sua família, visitar o Real Gabinete Português de Leitura no Rio de Janeiro e, durante o processo de visitação, encontra uma edição d'*Os Lusíadas*. Pedrinho, o neto da Dona Benta, encontra uma obra com um brasão bem chamativo na capa. Ao levar uma bronca de Dona Benta, Pedrinho leva até os colegas essa obra e o personagem Visconde afirma:

VISCONDE: “Minha nossa senhora, Visconde, olha isso, a moça tem pata, tem cabritos”

Dona Benta: “  a história da *Dama P  de Cabra*, de Alexandre Herculano, um dos meus escritores favoritos”¹³

Na figura em 1, temos uma imagem que ilustra esse momento:

¹³ Transcrição nossa a partir do seriado disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ouz5-X7xRIU&t=10s>>. Acesso em 06 jul 2020, às 10h 02min.





Fig. 1: Cena do SPPA em episódios da Dama

Uma questão interessante dos episódios do seriado do *Sítio* é que a personagem Dona Benta deixa muito claro que a história da *Dama Pé de Cabra* está presente num “livro muito velho” de Alexandre Herculano. Como referência à questão da antiguidade dessa obra e do seu valor, o início desta narrativa acontece no âmbito do Real Gabinete Português de Leitura. É uma obra cinematográfica que possui um alcance inigualável e que atrai o interesse de muitas crianças de hoje em dia.

No que tange à *tradição direta*, objetivo último de nossa proposta de sequência didática, selecionamos o testemunho medieval presente no *Nobiliário de Espanha escrito pelo Senhor Conde D. Pedro*, disponível em <<https://digitalq.arquivos.pt/details?id=4223188>>. O testemunho escolhido encontra-se no repositório digital do



Arquivo Nacional da Torre do Tombo, cuja cota arquivística é PT/TT/LH 144. O documento selecionado tem uma datação aproximada de 1500 é um texto escrito em língua portuguesa. No que concerne às informações codicológicas do material, tem-se nesse códice um conjunto de 220 fólios, numerados por algarismos romanos, divididos em duas colunas. O acesso ao códice é possível por meio da digitalização feita com base em uma cópia microfilmada.

A obra atribuída ao Conde D. Pedro é classificada como um *Livro de Linhagens*¹⁴. De acordo com Barros (2011), livro de linhagens é um gênero literário muito comum no passado medieval da Europa, em particular na Península Ibérica, no qual as famílias e seus membros registravam as genealogias para que de algum modo as heranças e o respeito entre as relações hierárquicas fossem garantidos. De forma prática, o objetivo do livro de linhagens era assegurar o direito dos nobres e dos seus descendentes. Acreditava-se que com o registro nestes livros, a família nobre seria conservada e, conseqüentemente, mais respeitada no território.

Este livro, portanto, é dividido por títulos que representam famílias da nobreza. A linhagem da Dama encontra-se presente no título 9º, [fol. XXXVIr ao XXXVIv]. A seguir, apresentamos um

¹⁴ Do que chegou até nós, temos como fontes desse registro três grandes livros de linhagens. São eles: (i) Livro Velho (1282 – 1290); (ii) Livro do Deão (1290 – 1343); (iii) Livro de Linhagens do Conde Dom Pedro. (1340 – 1343). O livro de linhagens mencionado no texto faz parte do Terceiro Livro de Linhagens do Conde Dom Pedro.



fac-símile que ilustra um dos fólhos trabalhados na sequência didática com a turma:

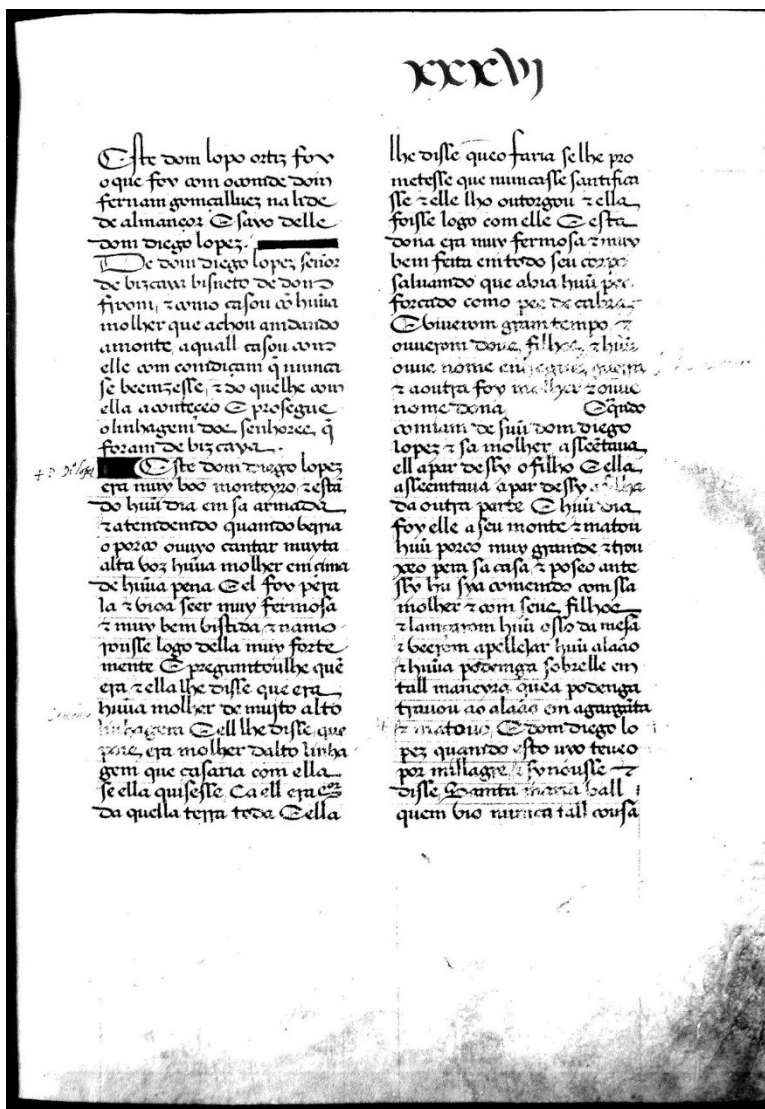


Figura 2: Fac-símile do fólho XXXVr do *Nobiliário de Espanha* escrito pelo Senhor Conde D. Pedro, Arquivo Nacional da Torre do Tombo,
<https://digitalr.arquivos.pt/details?id=4223188>



Em função dos limites de nossa proposta, optamos por não trabalhar o fólio por completo com os alunos, mas sim alguns fragmentos, levando-se em consideração, também, os empecilhos paleográficos que poderíamos enfrentar.

Do Sítio do Pica-Pau Amarelo ao Nobiliário de Espanha escrito pelo Senhor Conde D. Pedro: uma proposta de sequência didática

Para a apresentação de temas do mundo medieval, por meio dos textos, a uma turma do ensino básico, decidimos propor uma sequência didática (SD), por acreditarmos que é uma estratégia educacional capaz de guiar a construção do conhecimento, por meio do planejamento, da sequência lógica e dos objetivos e expectativas previamente definidos. Além disso, atividades como essas contam com o engajamento dos alunos e contribui para o aprendizado dos discentes. A escolha desta estratégia pedagógica em um período remoto, além de tornar as aulas mais dinâmicas em um momento lastimável que estamos enfrentando, é também responsável por facilitar que o contato com o mundo medieval possa alcançar mais estudantes e que os mesmos possam enxergar que algumas questões medievais, tão distante de suas realidades, embora não sejam exploradas, estão presentes em seu dia-a-dia, como nos desenhos animados, nas séries, nos filmes e em suas vivências.

A proposta de SD apresentada a seguir foi posta em prática em uma turma do 6º ano do ensino fundamental do Colégio e Curso Progressão Educação, um colégio privado localizado na



zona norte do Rio de Janeiro. A turma, formada por 12 alunos, participou da atividade por meio da plataforma *Google Meet*¹⁵, < <https://meet.google.com/> >.

Para se chegar ao texto escrito medieval *Nobiliário da Espanha escrito pelo Conde D. Pedro*, partimos dos episódios da obra cinematográfica *Sítio do Pica Pau Amarelo*. A seguir, registramos o nosso relato de experiência e descrevemos as atividades realizadas. Acreditamos que com esta contribuição outros profissionais também possam se apropriar de nossa ideia e/ou material e adaptá-los em suas turmas.

Para começar, sugerimos que os discentes assistissem a um episódio disponível em um canal do *YouTube* de um episódio do seriado do *Sítio do Pica Pau Amarelo* (2004). De certa forma, os alunos já conheciam outros episódios dessa obra, fato que aproximava a nossa proposta da realidade destes jovens. Neste episódio, a turma do *Sítio* conta e participa da história da *Dama Pé de Cabra*, uma lenda medieval, que ficou muito conhecida por ter sido recontada por Alexandre Herculano. Neste momento da atividade, orientamos aos alunos que apenas assistissem ao episódio. Após o término do vídeo, que tem duração aproximada de 20 minutos, os alunos retornam à plataforma do *Google Meet* para debater alguns elementos do seriado e, a partir daí, foi iniciada uma conversa. No retorno dos

¹⁵ Plataforma escolhida pela instituição para substituir emergencialmente, de forma remota, as atividades presenciais. Dessa forma, as aulas são ministradas ao vivo, no horário em que estaríamos com as turmas em sala de aula, isto é, em interação síncrona.



alunos à plataforma, deixamos um espaço para que os alunos pudessem comentar o que gostaram, o que lhes chamou a atenção nessa história, se gostaram da atividade etc. Foi um espaço muito produtivo na primeira etapa da SD, pois os alunos apresentaram muita curiosidade em assistir aos outros episódios do seriado, fizeram perguntas sobre questões que ainda seriam discutidas adiante, sobre os livros velhos etc.

Em seguida, com o intuito de caminhar com a discussão para se chegar ao texto medieval, apresentamos imagens de cenas que apareciam no episódio, como na figura 3 a seguir:



Fig. 3: Cenas do Episódio do seriado

Na figura em 3, tentamos relembrar aos alunos o momento em que a turminha do *Sítio* chega ao *Real Gabinete Português de Leitura*, no Rio de Janeiro. Este espaço foi aberto não só para



que os alunos comentassem a cena, mas também para aproveitar a oportunidade de apresentar a importância dessa instituição para a preservação dos documentos e, conseqüentemente, de nossa memória. A atividade acabou por sinalizar que por mais que o acesso ao *Real Gabinete Português de Leitura* seja gratuito, nenhum aluno da turma conhecia essa instituição. Acreditamos que diversas questões sociais e culturais contribuam para esse cenário. A atividade se mostrou, portanto, como uma oportunidade para despertar a curiosidade dos discentes em conhecer um pouco mais do que a cidade tem a oferecer.

Após esse momento, mas ainda dentro do escopo do episódio do *Sítio do Pica Pau Amarelo*, trouxemos uma outra imagem do seriado para discussão, apresentada a seguir:



Quem lembra dessa cena? A Dona Benta diz o seguinte: “é a história da Dama Pé de Cabra, do Alexandre Herculano, um dos meus escritos favoritos”

Fig. 4: Cena do Sítio do Pica Pau Amarelo



A partir da apresentação desta cena, tínhamos o objetivo de abordar a importância da *mobilidade dos textos*, um dos pressupostos básicos da *Crítica Textual*. Trata-se de um espaço propício para este diálogo, pelo fato de o episódio televisivo ter sido inspirado por um outro texto. Nesta etapa da atividade, o nosso intuito foi despertar a curiosidade sobre a figura do escritor português Alexandre Herculano. A pergunta motivadora fazia referência ao fato de a história contada por Herculano ser (ou não) a mesma que o *Sítio* contava. Então, foi aberto um espaço para o debate de como os textos podem ser modificados ao longo do tempo e o porquê desse processo. Tendo em vista a importância do nome de Alexandre Herculano para a literatura lusófona, apresentamos ao nosso alunado o escritor, as suas principais obras e, dentre elas, destacamos *A Dama Pé de Cabra*. Foram selecionados fragmentos da obra em questão, com o objetivo de apresentar *A Dama* que aparecia no texto de Herculano. Nesse momento da atividade, os alunos puderam perceber e conversar sobre as modificações que foram feitas da obra oitocentista para o episódio do *Sítio*. Perceberam, além disso, que algumas alterações se fazem necessárias justamente para a reapropriação do texto escrito para o meio audiovisual e, também, para atingir ao público infantil – conclusão a que os próprios alunos chegaram, apenas com nossa mediação.

Após essa atividade, já adentrando ao texto medieval, apresentamos na figura 3, um fragmento selecionado da obra de Herculano, utilizando como base a edição publicada em 1970:



“Vós os que não credes em bruxas, nem em almas penadas, nem nas tropelias de Satanás, assentai-vos aqui ao lar, bem juntos ao pé de mim, e contar-vos-ei a história de D. Diogo Lopes, senhor de Biscaia. E não me digam no fim: << Não pode ser. >> Pois eu sei cá inventar cousas destas? Se a conto, é porque a li num livro muito velho, quase tão velho como o nosso Portugal. E o autor do livro velho leu-a algures ou ouviu-a contar, que é o mesmo, a algum jogral em seus cantares. É uma tradição veneranda; e quem descrê das tradições lá irá para onde o pagar. Juro-vos que, se me negais esta certíssima história, sois dez vezes mais descridos que S. Tomé antes de ser grande santo. E não sei se eu estarei de ânimo de perdoar-vos, como Cristo lhe perdoou. Silêncio profundíssimo; porque vou principiar.”



Fig. 5: Fragmento da obra de Alexandre Herculano (1970)

Com base no conceito de *mobilidade dos textos*, os alunos foram instigados a descobrir que *A Dama* a qual conheceram no *Sítio* e posteriormente em Herculano poderiam não ser as únicas, e que possivelmente, existiria mais uma, presente em um “*livro muito velho*”, informação mencionada no fragmento de Herculano, como se pode ver na imagem acima. Nesta etapa da SD, retornamos à discussão sobre a importância da preservação das instituições que cuidam da memória. No momento da atividade, apresentamos aos alunos um pouco do que é produzido de pesquisa científica nessa área e que a menção a este “*livro muito velho*” é real: há documentos medievais que teriam servido de inspiração e de base para a obra portuguesa. Dentre eles, merece destaque o testemunho que se encontra no *Arquivo Real da Torre do Tombo*, com o qual trabalhamos. A partir disso,



despertamos nos alunos a curiosidade sobre como era o livro, o documento e sua letra. Será que a Dama, de fato, aparecia no texto? Como a Dama era retratada? Seria mesmo uma dama com pés de cabra? A partir desses questionamentos, seguimos para a etapa seguinte da SD.

No entanto, cientes de que a leitura de *textos antigos* não é tão facilmente realizada por um público leigo, como alunos do ensino básico, apresentamos aos discentes algumas noções de *Paleografia*, como uma instrumentalização que lhes permitissem ter ferramentas necessárias para a atividade de leitura do texto medieval. Para isso, explicamos o que é a *Paleografia*, de forma bem palatável e com uma linguagem acessível a crianças de 11 a 13 anos. Como procedimento metodológico que diminuísse as distâncias entre a realidade dos alunos e as práticas de escrita medievais, adotamos um vaivém que parte do *presente* ao *passado*, mostrando alguns aspectos paleográficos, como *letras*, *alografias* e *abreviaturas*, por serem muito evidentes no documento que trabalhamos. Cabe destacar que os termos técnicos da disciplina foram adaptados, a fim de elucidar, da melhor forma possível, essas categorias para as crianças.

No início dessa atividade, apresentamos aos alunos algumas letras que se diferenciavam ao longo do tempo:



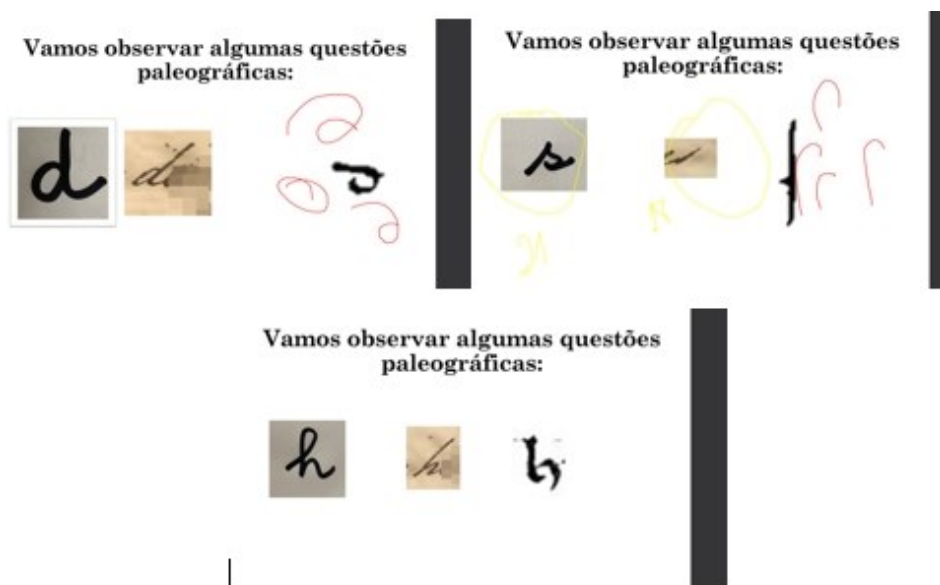


Fig. 6: Formato das letras

Em 6, para a apresentação de diferentes letras aos alunos, começamos apresentando uma letra escrita atualmente, no século XXI à esquerda, produzida por nós mesmos; já no centro das imagens, temos uma letra escrita em um documento setecentista, e, à direita, finalmente a mesma letra no documento medieval. Observamos, na imagem apresentada, que os alunos puderam tentar copiar o traçado da letra medieval (seu *cursus*) no nosso próprio material. Neste momento da atividade, os alunos ficaram surpresos de como o formato de algumas letras pode ser tão diferente do atual. Demonstraram certa apreensão em alguns momentos, comparando-as com “letras de médico”, mas aos poucos foram percebendo que muitos dos traçados se



parecem com traçados que fazemos ainda hoje. O medo ao desconhecido estava, finalmente, sendo enfrentado.

Através dessa atividade e do reconhecimento das letras, partimos para o momento de separar os grupos de letras expostas:



Fig. 7: Tipos de letras

Na figura em 7, vemos a sistematização da separação desses grupos. Entretanto, antes de chegar a esta etapa, os alunos já tinham sido capazes de perceber diferenças entre os dois grandes grupos. Por meio de dedução, entenderam que os traçados e os formatos das letras eram diferenciados e concluíram que a letra do tipo gótica poderia ser a mais antiga das três apresentadas. Em seguida, explicamos aos alunos que, se comparadas às letras humanísticas, as letras góticas são



angulosas, seus traçados são mais caídos e geralmente se unem com letras de outras palavras.

Posteriormente a essa atividade, partimos para o segundo aspecto paleográfico, agora direcionando a nossa atenção ao fenômeno da *alografia*, ou seja, formas diferentes de materializar o mesmo grafema.



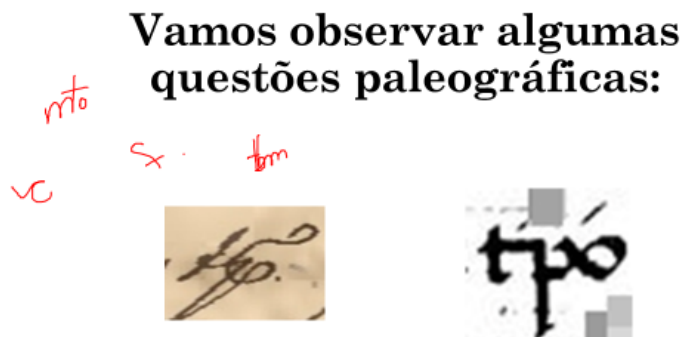
Fig. 8: Alografia no documento medieval

Em um momento anterior à exposição da figura 8, comentamos que uma mesma letra poderia ser escrita de forma diferente e que na escrita medieval esse tipo de prática já se fazia presente. Inclusive, neste momento, apresentamos aos alunos nos slides, palavras iguais com algumas letras, escritas por nós, sendo representadas de formas diferentes, como o “f”, “s” e os próprios alunos comentaram o quanto esse processo é natural, mostrando que, às vezes, depende de contextos externos à



escrita para que sua forma saia de formato diferenciado. No caso em questão, o grafema <r> se materializa de formas distintas, como um "r" redondo (à esquerda) ou um "r" reto ou martelo (à direita).

Na próxima etapa da SD, pedimos aos alunos que fizessem abreviaturas no nosso slide. Um dos alunos se prontificou e fez o que está representado de vermelho na figura 9. Para isso, tivemos de printar a nossa tela e enviar ao aluno e o mesmo com os recursos de edição de imagens do computador, inseriu as abreviaturas e nos devolveu em aula, em poucos minutos. Neste momento da atividade, discutimos que a abreviatura também é um fenômeno que faz parte dos documentos escritos em outros momentos do tempo, não sendo restrita à escrita atual.



- A gente faz algo esse semelhante hoje em dia?
- Como se chama esse fenômeno?
- Como se faz esse encurtamento da palavra?

Fig. 9 As abreviaturas nos documentos



A partir da instrumentalização dos discentes em alguns aspectos da escrita medieval, sugerimos uma atividade de *leitura paleográfica*. Fizemos a seleção de algumas *letras*, *alografias*, palavras e *fragmentos* do texto para que os alunos vissem na prática como é o trabalho de um paleógrafo, o pesquisador responsável pelo labor de leitura, transcrição e análise destes documentos. O conjunto dessas atividades foi realizado em um formulário do *Google Forms* e disponibilizado em um link aos alunos durante a aula. O formulário tinha o formato da figura 10 a seguir:



CONHECENDO UM DOCUMENTO MEDIEVAL..

Vamos à atividade!!

O que você está vendo?

a

Sua resposta

O que você está vendo?

11

Fig. 10: *Google Forms* com atividades de leitura paleográfica



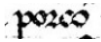
As atividades foram divididas da seguinte forma:

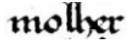
a) *Apresentamos três grafemas: < ^a >; < u >; < ^d > e deixamos uma lacuna para que os alunos escrevessem o que estavam vendo. Dos 12 alunos, praticamente, todos reconheceram que a primeira letra se tratava de um <a>. Apenas um aluno escreveu que seria um <v>, provavelmente, pela aproximação ao traçado que fazemos atualmente. Quanto à letra <u>, todos a leram dessa forma. No entanto, um aluno respondeu da seguinte forma: “estou vendo dois tracinhos pequenos”. Isso mostra que o discente não atribuiu um significado para esta letra. E, no que tange ao grafema <d>, dos 12 alunos que fizeram a atividade, 10 identificaram que se tratava de um <d> mesmo, mas 1 aluno leu um <6> e o outro aluno como . De fato, as letras descontextualizadas das palavras podem causar dúvidas no momento da prática da transcrição. Esses resultados foram discutidos posteriormente no Google Meet.*

b) *Mostramos duas letras: < ^e > e < ^h > e apresentamos algumas opções para que os alunos marcassem a resposta certa. Para o grafema <e>, colocamos como opção: <c>; <e>; <d> e <s>. Apenas 1 aluno respondeu que lia o grafema <e>. Todos os outros 11, disseram que era <c>. Pela semelhança de traçados, as letras <c> e <e> no documento medieval realmente podem ser confundidas. No que tange à letra <h>, os alunos não tiveram dúvidas: todos leram <h>.*



c) *Em uma outra atividade apresentamos as palavras “foy” e “filho”, em que as palavras começam com os grafemas <f> representados de forma distinta. Nota-se, no entanto, o fenômeno da alografia. Apenas dois alunos não perceberam que os formatos das letras <f> eram diferentes, todos os outros 10 perceberam a alografia.*

d) *Apresentamos, também, as seguintes palavras:*  *e*  *. Queríamos que os alunos identificassem o grafema <t> na primeira e <p> na segunda respectivamente. Quanto ao resultado, no primeiro exemplo, apenas um aluno conseguiu ler o <t>, a maior parte dos alunos leu como <ss> (em vez de “este” leram “esse”), talvez por conta da proximidade das letras e dos traçados; já no segundo vocábulo, os alunos não tiveram dúvidas de que a primeira letra era um <p>, talvez por analogia, ou mesmo por depreender o significado do vocábulo.*

e) *Mostramos, a seguir, 3 palavras e pedimos que tentassem transcrevê-las de forma completa:* ,  *e*  *. O resultado dessa atividade foi intrigante, porque embora os alunos tivessem tido contato no momento da instrumentalização com o traçado da letra <d>, apenas 3 alunos fizeram a leitura de “Diego”, 4 alunos leram como “Signo”, alguns alunos leram essa palavra como “Diogo”, talvez por analogia com a forma atual. Já na segunda palavra, todos os alunos transcreveram “pena”. Na terceira palavra praticamente*



todos leram “molher” e apenas um aluno acabou modernizando-a para “mulher”.

f) *Apresentação de sentença: nesta etapa da atividade,*

selecionamos dois fragmentos:

Depois acabou o tempo foi e *este dom diego lopez afazer*

. Com esta questão, o objetivo era que o aluno conseguisse ler apenas uma palavra da sentença, destacada com espaço em branco; da primeira era “tempo”: e da segundo, “dom”. Todos os alunos conseguiram ler “tempo” no primeiro fragmento, já no segundo fragmento, apenas 3 alunos leram “dom” e outros 3 leram “bom”, outros colocaram ainda “?”, por não conseguir entender a palavra omitida.

g) *Sentença para transcrição:* *o porco ouuyo cantar muyta*

Neste momento da atividade, pedimos aos alunos, agora, para transcrever uma sentença completa. A transcrição correta deste fragmento seria “o porco ouuyo cantar muyta” . No entanto, nenhum aluno conseguiu lê-la de forma completa. A palavra “cantar” foi a única lida por todos os alunos; notamos que a maioria tentou adaptar “ouuyo” para “ouviu”, mesmo com toda a explicação da importância de transcrever exatamente o que estava sendo lido e muitos apresentaram dúvidas se a última palavra era “muyta” ou “muyto”.

*Este dom diego lopez
era muy bo monteyzo, está
do huil dia em sa armatza*

h) *Fragmento maior:* *atendendo quando bna* . Como uma última atividade, pedimos que os alunos transcrevessem as 4



primeiras linhas do documento. Tivemos a sensação de que o contato com um fragmento maior do documento pode, de alguma maneira, criar certa tensão nos alunos, pois muitos apenas colocaram um “?”. Dois alunos tentaram e transcreveram da seguinte forma: “*Esse é dom diego lopez era muy não Monteiro essa do bum dia em fa amada atendendo quando baria*”. Uma outra leitura foi: “*Cite sim Diego Lopes era muito bom montehyo era do Gui dia em já armada atendendo quando gama*”.

Com essa atividade, o intuito foi permitir que os alunos tivessem contato com a escrita medieval e tivessem um pouco da experiência do trabalho do paleógrafo. De certa forma, alcançamos nosso objetivo. Alguns alunos relataram que a atividade havia sido “muito legal”. Uma aluna no *chat* afirmou: “Achei muito legal, mas na parte de transcrever foi difícil mas esse teste é muito legal.”. Outra disse: “Foi mais ou menos. A última questão eu achei mais difícil”. Assim, entendemos que a escrita medieval e o contato com as letras antigas ainda são um tanto quanto distantes da realidade dos alunos, mas que despertam interesse e curiosidade e podem fazer parte das atividades dos discentes.

Depois desse momento de atividade e de reflexão sobre o que havia sido feito, apresentamos aos alunos uma transcrição completa do documento medieval, assim como uma versão modernizada da obra, para que os alunos pudessem entender o que estava escrito no documento. Em seguida, comparamos as *Damas* que aparecem nos documentos e vimos como uma mesma personagem pode ser



modificada ao longo do processo de *transmissão dos textos* para que se adeque a cada contexto em que está inserida.

Afinal, é possível realizar (remotamente) atividades de leitura de textos medievais com alunos da educação básica?

Como foi mencionado na Introdução deste trabalho, *textualmente*, a Idade Média parece não ter espaço nos ambientes escolares, principalmente, na educação básica. O momento atual, de isolamento social, exige de nós, professores, atitudes diferenciadas para que de algum modo o nosso papel possa continuar sendo desempenhado com a melhor qualidade possível. Além da crise sanitária vivenciada por nós neste momento, também passamos por uma crise de valorização do conhecimento científico. Por diversas vezes, a universidade pública vem sendo alvo de ataques de diversas esferas, seja pela sociedade, que não conhece ao certo o trabalho que vem sendo desenvolvido dentro da academia, seja pelo governo que incessantemente corta investimentos públicos destinados à pesquisa científica. Assim sendo, é urgente o nosso papel, enquanto professores e cientistas, de divulgar para a sociedade o que vem sendo desenvolvido nas universidades. Por isso, é fundamental que os trabalhos de iniciação científica e de pós-graduação possam alcançar, de forma mais palatável, um público que não se circunscreva aos muros da universidade. Dessa maneira, por mais que estejamos trabalhando *remotamente*, a universidade não para e atividades como essa só mostram o quanto o nosso papel na sociedade é essencial.



A partir da SD elaborada e aplicada, ficou perceptível para nós que o trabalho com o *texto manuscrito medieval* ainda é algo que causa estranhamento, principalmente, para as crianças. Ficou demonstrado, dessa forma, que as atividades aqui propostas podem servir como motivação inicial para trabalhos com *fontes* em sala de aula. Em conversa com os alunos, após a aplicação da SD, observamos que a intervenção realizada causou prazer aos alunos. Muitos deles comentaram sobre o quanto havia sido interessante e uma aluna, inclusive, apontou que quando crescesse gostaria de ser paleógrafa. Além disso, outros alunos mencionaram que, quando pensam na Idade Média, associam-na a séries como *Game of Thrones*, e a episódios de cavalarias e novelas de época. Todas essas questões e conexões são cruciais para que eles percebam que os reflexos da Idade Média estão muito presentes em nossa sociedade e que podemos explorá-los também em sala de aula. Essas falas nos mostram que os alunos precisam conhecer esse universo e que somente através de trabalhos aliando *ensino-pesquisa-extensão* conseguiremos alcançar com êxito nossos objetivos.

Sendo assim, por mais que estejamos trabalhando de forma remota, felizmente, podemos adaptar algumas das nossas atividades de promoção do saber científico. A atividade aqui descrita não esgota o assunto, mas sobretudo nos motiva a preparar pedagogicamente mais materiais acessíveis sobre o tema.



Considerações finais

A partir da sequência didática sobre a leitura de textos antigos, os alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola privada do subúrbio carioca tiveram acesso à escrita medieval por meio de fragmentos do livro de linhagens do *Nobiliário de Espanha escrito pelo Senhor Conde D. Pedro*. Com isso, conseguimos apresentar aos estudantes algumas características paleográficas desse documento, como o tipo de letra, alografias, abreviaturas etc. Além disso, utilizando recursos tecnológicos foi possível proporcionar um momento de prática de *transcrição de textos*, atividade basilar de um paleógrafo, por meio do *Google Forms*.

Como resultado dessa atividade, ficou perceptível que a leitura de textos medievais carece de atividades práticas, como um constante treinamento. Embora tenham sido instrumentalizados antes de fazerem as suas transcrições, muitos alunos apresentaram resistência quando viram fragmentos maiores. Entretanto, nossos discentes perceberam que muitos aspectos paleográficos, como alografias e abreviaturas, não são apenas recursos atuais, mas que também já faziam parte da escrita de épocas mais pretéritas. Ademais, a partir do debate sobre a *transmissão dos textos* com uma fonte de *tradição indireta* como a do *Sítio*, conseguimos mostrar aos alunos a importância das bibliotecas, dos acervos, dos arquivos, como preservação da nossa memória e patrimônio cultural bibliográfico.



Portanto, com este trabalho, esperamos ter contribuído para o preenchimento de uma das lacunas da formação de alunos do ensino básico: o acesso e o trabalho de leitura com o *texto medieval*. Evidentemente, não resolvemos todos os problemas, mas acreditamos que podemos estabelecer redes de trabalho e promover ainda mais a acessibilização desse conhecimento. Conhecer as *fontes* e saber decodificá-las é permitir aos alunos um ensino mais crítico e reflexivo, em que não apenas sejam aceitas informações que lhes são apresentadas, mas que sobretudo sejam forcenidos materiais e procedimentos de instrumentalização que lhes possibilitem checá-las e validá-las.



Enseñar y aprender historia europea en el aula virtual. ¿Una quimera?

JAVIER CHIMONDEGUY

SILVINA MONDRAGÓN

Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires

La pandemia del COVID-19 ha cambiado de forma sorpresiva el funcionamiento de diversas esferas del ámbito social, político, cultural y económico. Para el caso específico de las Universidades, ha obligado a mantener la continuidad del año académico a pesar de la suspensión de las clases presenciales. Lo que ha implicado la implementación de plataformas virtuales y capacitación de profesores y alumnos.¹

Sumado a esto, se experimentó una ausencia de producción académica sobre el tema particular que hubiera permitido brindar herramientas para afrontar la situación. Al igual que con la elaboración de la vacuna, la problemática requiere una respuesta inmediata, ya que el mundo académico no está preparado para trasladar toda la educación presencial a la virtualidad.

Como ha señalado Marina Patricia de Luca:

¹ Sara Beatriz GUARDIA, “Educación y pandemia. El reto de una formación humanística y ética”, en *Educación y Pandemia. Una visión desde la Universidad*, Cátedra Unesco Patrimonio Cultural y Turismo Sostenible. Universidad de San Martín de Porres, Lima, 2020.



“Hay consenso en que la educación siempre asume una mirada prospectiva, es decir, que no solo atiende el presente, sino que introduce una dimensión de futuro no determinado de forma absoluta; sin embargo, ese futuro para el cual nos preparábamos se convirtió en nuestro presente de forma inédita y, abruptamente, los espacios de formación docente se situaron en entornos virtuales, en ocasiones, entramando vida laboral y vida cotidiana”².

El Banco Interamericano de Desarrollo reunió especialistas para analizar la educación virtual en la pandemia, publicado en julio de 2020, dando cuenta de las principales problemáticas que presentaba la educación y las mejores formas de dar respuesta.³ Destacó la necesidad de desarrollar la continuidad sobre la base de “condiciones y recursos educativos existentes” y “coordinar esfuerzos entre los distintos niveles de gestión”.

La pandemia actual nos interpela de diversas maneras, especialmente en nuestro rol docente. Como ha señalado Octavio Henao Álvarez recientemente:

“En cada época, las tecnologías de comunicación e intercambio de información disponibles han jugado un papel determinante en las formas de conocer, investigar, enseñar, y aprender. Actualmente el portentoso desarrollo

² Marina Patricia DE LUCA, “Las Aulas Virtuales en la Formación Docente como Estrategia de Continuidad Pedagógica en Tiempos de Pandemia. Usos y Paradojas”, en *Análisis Carolina. Serie: Formación Virtual*, Fundación Carolina, Madrid, 2020, p. 1.

³ BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO, “La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19”, 2020.



de estas tecnologías no sólo está transformando los modelos y estrategias educativas, sino que está cambiando la manera como trabajamos, nos divertimos, e interactuamos socialmente”⁴.

Nos proponemos en este breve ensayo analizar la experiencia docente de las cursadas desde las aulas a la virtualidad en las asignaturas de Historia Medieval y de Historia Moderna de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en la ciudad de Tandil. Reflexionaremos en torno a las estrategias institucionales y las estrategias de la cátedra, los avances y retrocesos, y los cambios en las metodologías de enseñanza a lo largo del ciclo lectivo. Analizaremos la situación previa al contexto de pandemia, el transcurso de la misma y evaluaremos los resultados.

La cátedra⁵ está a cargo de dos asignaturas de Historia europea: Medieval y Moderna. En las primeras semanas de marzo nos dedicábamos con el equipo docente a planificar lo que sería un año de trabajo, poco atentos a los medios de comunicación que hacían referencia a la ferocidad del COVID-19 desde hacía varios meses. Fue por eso que, una semana antes de comenzar, la gestión de la Universidad nos comunicó que el comienzo de las clases sería de forma virtual.

⁴ Octavio HENAO ÁLVAREZ, *La enseñanza virtual en la educación superior*, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES, Bogotá, 2002, p. 9.

⁵ La cátedra está conformada por Silvina Andrea Mondragón a cargo de la asignatura y Javier Chimondeguy como ayudante diplomado.



En paralelo, la situación epidemiológica de la ciudad fue siempre favorable a diferencia especialmente del AMBA, pero también de otros centros urbanos cercanos. Desde marzo hasta agosto hubo solamente cuatro casos (la situación se desbordó a mediados de agosto al igual que en la mayoría de los centros urbanos de la región), pero la virtualidad nunca fue puesta en duda.

La principal problemática que se presentó fue la conectividad de los alumnos. Muchas de las actividades que posibilita llevar a cabo la educación virtual pueden desarrollarse con mayor efectividad si están acompañadas de disponibilidad horaria de los alumnos frente al ordenador y de una buena conectividad.

En muchos barrios de la ciudad la conectividad es una problemática generalizada por falta de inversión de las empresas que brindan el servicio. Además de la conectividad es necesario el uso de dispositivos que cuenten con micrófono, cámara, aplicaciones que puedan procesar textos y espacio en la memoria. Muchas veces ante la falta de una computadora o tablet, los alumnos optan por trabajar desde sus celulares, que son a la vez de uso personal y medios de ocio.

La UNESCO creó una Comisión encargada de analizar el futuro de la educación en contexto de la post-pandemia. Entre otros puntos nodales, el documento elaborado por la misma reconoció que: “La educación es un baluarte contra las desigualdades”, Y la necesidad de: “Ampliar la noción del derecho a la educación para abordar la importancia de la



conectividad y el acceso al conocimiento y la información; valorar la profesión docente y la colaboración docente”,

Vale decir, que reconoce como una problemática global, digna de una solución de características similares la falta de conectividad y de acceso a las herramientas tecnológicas necesarias para lograr llevar adelante el proceso de aprendizaje. La propia UNESCO planteaba al inicio de la pandemia cómo la misma resaltaba y ponía de manifiesto las desigualdades, lo que volvía indispensable valorar el rol docente y la necesidad de conectividad y el acceso al conocimiento y la información.

El informe destacaba que: “La pandemia tiene el poder de socavar varias décadas de avances. Los gobiernos nacionales, las organizaciones internacionales y todos los socios de educación y desarrollo deben reconocer la necesidad de fortalecer los servicios sociales y de salud pública, pero al mismo tiempo movilizarse en torno a la protección de la educación pública y su financiación”⁶.

En línea con lo planteado por UNESCO en dicho informe, el sistema universitario propuso diversos programas y proyectos para tratar de solventar esta problemática, ofreciendo desde datos móviles a los alumnos, pasando por programas para la donación de dispositivos que no estuvieran en uso en la comunidad local, para poder ser entregados a los alumnos en calidad de préstamos.

⁶ UNESCO, *Education in a post-COVID world. Nine ideas for publication International Commission on the Futures of Education*, 2020, pp. 5-6.



Asimismo, tempranamente las autoridades tomaron conciencia de la necesidad de capacitar a los docentes en el manejo de las herramientas que permitieran trabajar en la virtualidad y en estrategias didácticas para llevar a cabo este proceso.

Como todas las Universidades regionales, la UNICEN alberga estudiantes de diversos puntos de la provincia de Buenos Aires, e incluso de algunas provincias vecinas. Lo que llevó a muchos alumnos a volver a sus hogares para atravesar el aislamiento allí. De manera tal que los problemas de conectividad en algunas de estas localidades fueron mayores.

La cátedra había participado en ciclos lectivos anteriores brindando seminarios en el Ciclo de la Licenciatura a Distancia en Historia brindada por la Facultad de Ciencias Humanas. Esta experiencia previa brindó herramientas para el trabajo desde la virtualidad, para la planificación y evaluación y especialmente, para que la nueva forma de enseñar no resultara algo extraño que pudiera provocar inseguridad y desconcierto.

A partir de esta experiencia previa entendíamos que era necesaria la planificación y la adecuación de los contenidos al contexto de la virtualidad ya que no podemos sobreestimar la tecnología. Esta es una mediación, un instrumento que requiere una propuesta pedagógica sólida y fundamentos didácticos claros y firmes. Sin embargo, encontramos una gran diferencia entre aquellas experiencias de virtualidad con grupos humanos que habían elegido para su formación hacer una carrera virtual, que con los alumnos de la facultad que, al igual que los



docentes, habían tomado conciencia días antes de empezar las cursadas, que todo el ciclo los encontraría cursando de manera virtual. Sumado a esto, en los seminarios se trabaja un tema puntual a diferencia de una materia que aborda un milenio.

Marina Patricia de Luca hace referencia a una forma de aprendizaje denominada “aprendizaje flexible, híbrido, *blended learning* o semi-presencial”⁷, es decir modos presenciales con distintos grados de interacción, cuyas aulas virtuales se configuran como recurso complementario, ampliado y expandido de la clase presencial.

Esta forma de enseñanza complementaria o *blended*, estaba disponible antes de la pandemia como un canal institucional, pero era poco utilizada por los docentes. En el dictado de los seminarios virtuales de la licenciatura a distancia la modalidad se acercaba más, ya que había algunos encuentros con los alumnos al inicio y cierre de la cursada, por lo que esta no era totalmente virtual.

La segunda gran problemática era el manejo de las herramientas tecnológicas por parte de los alumnos. Como ha señalado Marina Patricia de Luca:

“Son las personas, no las tecnologías, quienes deciden sobre los sentidos atribuidos a estos espacios de formación y sobre las formas de circulación de los saberes. Cuando se inicia la enseñanza en entornos tecnológicos esta se reconfigura con una estrategia institucional bien

⁷ Marina Patricia DE LUCA, op. cit, p. 4.



comunicada para reducir el malestar causado por las brechas preexistentes ampliadas por la tecnología”⁸.

Es decir, los sentidos sobre el espacio de formación mediado por la tecnología eran contruidos con una mirada de desconfianza e inseguridad. En primer lugar, en los estudiantes de ciencias humanas no existe en la mayoría de los casos afinidad con las nuevas tecnologías, además de que el viejo paradigma del humanista ligado a los libros y no a un ordenador, juegan un rol central en este sentido.

Fue por ello que al inicio de las actividades se eligió una metodología que combinaba la participación en clases teóricas, mediadas por la tecnología, con clases prácticas de elaboración de contenidos en la plataforma de la Universidad (aula Moodle). En las primeras, la docente a cargo de la asignatura planteaba los lineamientos centrales de la materia, buscando desarrollar el intercambio con los alumnos. En las clases prácticas se propuso una metodología en la que los alumnos pudieran elaborar diferentes formas de síntesis de los textos de la asignatura. Acompañados por videos breves se sintetizaron los lineamientos centrales de cada texto y su contexto historiográfico.

En un primer momento, todos los alumnos debían elaborar su síntesis de los textos respondiendo algunas preguntas de una guía de lectura. Sin embargo, esta metodología, sumada a la alta carga de lecturas y actividades de todas las materias cursadas hizo que los alumnos no pudieran cumplir los plazos.

⁸ Marina Patricia DE LUCA, op. cit, p. 3.



Diversos autores han planteado que en los entornos de enseñanza y aprendizaje paulatinamente cambia el rol del docente, desde un lugar de fuente de conocimiento⁹ que controla y dirige todo el proceso de la enseñanza, hacia un rol de facilitador, guía, consejero, tutor, que hace responsable al alumno de su aprendizaje, y le ofrece las opciones que debe tomar. En la virtualidad existe la posibilidad de potenciar este rol docente.

Gracias a esta visión centrada en el profesor como facilitador y colaborador, las producciones escritas (monografías) de los alumnos fueron de mayor calidad que en años anteriores debido a que la brecha entre la enseñanza en el aula y el trabajo individual desde la casa en soledad no fue tan amplia. Es decir, la forma de trabajo fue preparando mejor a los estudiantes a enfrentarse al material y a partir del mismo elaborar sus trabajos finales reflexionando en torno a un tema central de la asignatura.

A partir del balance del primer cuatrimestre, la cátedra decidió llevar a cabo algunas modificaciones en la propuesta pedagógica y en la metodología de enseñanza. En primer lugar, los cambios estuvieron asociados al rol docente, ya que:

“Cuando el docente dispone de un recurso como Internet, puede abandonar el papel de dispensador de información,

⁹ Mercè GISBERT CERVERA, Julio CABERO ALMENARA y María del Carmen LLORENTE CEJUDO, “El papel del profesor y el estudiante en los entornos tecnológicos de formación”, en Julio CABERO ALMENARA (coord.), *Tecnología Educativa*, McGraw-Hill, Madrid, 2007.



y convertirse en un interlocutor calificado de sus alumnos, en un compañero que sugiere búsquedas y exploraciones de diversos dominios del conocimiento, en un ejemplo de relación más vital y heurística con sus objetos de saber”¹⁰.

En ese sentido, las clases teóricas se desdoblaron en dos: en un lugar de un teórico de cuatro horas, se privilegiaron dos clases semanales de dos horas de duración que permitiera un mayor intercambio, consultas y debates.

Las clases prácticas se centraron en la elaboración, por parte de los alumnos, de una síntesis de diversos textos de la materia en cualquier soporte digital. A partir de la elaboración de estos resúmenes debían subirlos a la plataforma virtual, alentando la interacción entre la clase y el trabajo asincrónico. Los encargados de cada texto tenían la posibilidad de acceder a una clase de consulta para trabajar la elaboración del material.

De esta manera, la metodología buscaba profundizar lo que Gimena del Río Riande ha denominado la “dinámica colaborativa y abierta de las Humanidades Digitales”¹¹. Entendiendo que el trabajo virtual de estudios de Ciencias Humanas puede ser comprendido dentro del campo de estudios de esta novedosa disciplina.

La evaluación de la cursada se construyó a partir de la elaboración por parte de los alumnos de una monografía sobre

¹⁰ Octavio HENAO ÁLVAREZ, op. cit, p. 10.

¹¹ Gimena DEL RÍO RIANDE, “Humanidades digitales bajo la lupa: Investigación abierta y evaluación científica”, *Revista Exlibris Número*, 7 (2018), pp. 136-149.



un tema seleccionado por ellos mismos, y la valoración de su desempeño en las clases prácticas tomando en cuenta sus producciones y su participación.

Los exámenes finales de alumnos que cursaron la materia en la virtualidad demostraron que los contenidos habían sido aprehendidos con éxito, ya que los alumnos que rindieron demostraron gran solvencia para comprender las líneas teóricas fundamentales de la asignatura, con lo que esto se constituyó además en la mayor prueba posible, ya que otras formas de evaluación constante se hacían difíciles a través de la virtualidad.

Esta preocupación estaba vinculada particularmente a la extensión cronológica de las asignaturas, junto a su complejidad temática que aborda cuestiones teóricas y empíricas complejas, como el Feudalismo Tardío, el surgimiento del capitalismo, la mundialización, la modernidad y el paradigma jurisdiccional. Sin embargo, la evaluación final de la adaptación de los alumnos a la nueva forma de enseñanza fue positiva.

Asimismo, hubo una gran diferencia entre el grupo que ya había cursado la asignatura con la cátedra de manera presencial y el grupo que ingresó en la primera materia de la cátedra en el período de aislamiento y distanciamiento social. Este último grupo tuvo una mejor adaptación a la virtualidad. Esto puede deberse a una multiplicidad de factores. Entre los más relevantes pueden distinguirse: la adaptación de la metodología de enseñanza en el segundo cuatrimestre y la mejor adaptación



a la virtualidad y especialmente a las herramientas tecnológicas para desenvolverse en el aula virtual.

La participación y el trabajo en clase también mejoraron en el segundo cuatrimestre, ya que la virtualidad no producía extrañeza, tanto para los docentes como para los alumnos. Al finalizar la cursada la cátedra propuso a los propios alumnos que reflexionaran sobre la experiencia de aprender en el contexto de aislamiento social y pandemia. Se descubrió, de esta manera, sensaciones e impresiones acerca de su formación a través de las herramientas de la virtualidad.

Esta encuesta demostró, tal como sostiene el informe publicado por el Banco Interamericano de Desarrollo, que tanto alumnos como docentes por igual, necesitan del acompañamiento y ayuda de políticas públicas y de colegas, ya que la experiencia de la virtualidad produce extrañeza. Los alumnos expresaron que la principal diferencia con la *normalidad* de años anteriores era la dificultad del trabajo en equipo. Es decir, la imposibilidad de acompañarse unos a otros, realizar trabajos colaborativos, “juntarse a estudiar”, compartir horas de estudio o de lectura en la biblioteca.

Como hemos señalado, las actividades propuestas buscaban que los alumnos pudieran desarrollar herramientas y habilidades para trabajar colaborativamente mediados por la tecnología de la información y la comunicación; sin embargo, esto no fue suficiente, ya que el planteo de los alumnos hacía referencia a cercanía de la corporalidad y al sentido afectivo y emocional que ello conlleva.



Asimismo, esta misma dimensión fue señalada por algunos estudiantes para el período de exámenes finales. Ya que colectivamente los estudiantes se brindan apoyo, aliento, empatía, lo que genera un espacio de identificación y camaradería. Con todo, algunos estudiantes señalaron que esto podía ser también una ventaja, especialmente en la evaluación de finales de forma oral a través de la video llamada. En síntesis, los estudiantes entendían que una serie de presiones, nerviosismo, incomodidad se vieron minimizados a la hora de rendir examen a través de una pantalla.

Resaltaron la dificultad en la continuidad pedagógica, entendiéndola como “la necesidad de que los actores del sistema educativo, en los distintos niveles de responsabilidad, establezcan en forma consensuada las estrategias que van a implementar para garantizar el aprendizaje de los alumnos y las alumnas”¹², vale decir, la ausencia de un plan claro desde el inicio de las actividades que pudiera servirles de guía para no estar constantemente condicionados por los cambios de estrategia y la incertidumbre. Hicieron también hincapié en la falta de apoyo y de acompañamiento institucional, así como entre pares, que hubiera permitido, desde su perspectiva, atravesar el ciclo con menores niveles de stress.

Por último, vale la pena mencionar que la virtualidad también permitió acercar a los alumnos a redes académicas de

¹² DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DIRECCIÓN DE CONTENIDOS EDUCATIVOS, “Inclusión con continuidad pedagógica”, Buenos Aires, 2013, p. 6.



las que participa la cátedra, invitándolos a actividades académicas como seminarios, conferencias y charlas con docentes de diversas regiones, estudios y propuestas, a las que algunos asistieron. Muchos de ellos mostraron interés en seguir vinculados y buscaron por su cuenta formas más duraderas de conectarse con redes sociales y páginas de instituciones y revistas (*Fundación para la Historia de España, Cuadernos Medievales, Programa Institucional el Mundo Atlántico en la Modernidad Temprana*, etc.)

Conclusiones

Como hemos descripto a lo largo del trabajo, la práctica docente y la reevaluación de la metodología y los objetivos colaboraron a la mejora continua del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes también atravesaron procesos de adaptación a la nueva modalidad, frente a la que plantearon diversas estrategias y tuvieron sus propias problemáticas a la hora de encontrarse en soledad ante la tarea de cursar y rendir finales mediados por un ordenador.

Entendemos que la experiencia debe servir para plantearse cambios más profundos ya que no podemos saber si en los próximos años otra pandemia nos arrastrará una vez más al aula virtual. Aunque esta vez tendríamos el acervo de experiencias, materiales y estrategias acumuladas durante este año, la respuesta debe ser integral, planificada y unívoca. Su ausencia fue lo que más llamó la atención de alumnos y docentes en la



dimensión micro, y a especialistas y autoridades en la dimensión macro.

Creemos también necesaria, cuando vuelva la normalidad, potenciar la enseñanza *blended*. Es decir, proponer actividades en las que los alumnos puedan apoyarse en material cargado en la plataforma virtual, crear hipertextos, pizarras, foros, que sirvan de complemento a las actividades presenciales. De esta manera sería más fácil el seguimiento de las trayectorias académicas y permitiría volver a la virtualidad plena nuevamente, en caso de que fuera necesario.

Consideramos que el acercamiento de los alumnos a redes académicas facilitado por la virtualidad debe ser parte de las estrategias de enseñanza de la asignatura, ofreciendo a los alumnos la posibilidad de unirse a conferencias, charlas, seminarios virtuales que ofrezcan instituciones educativas, de investigación o divulgación.

Comprobamos también que la evaluación constante de la propia práctica docente se vuelve crucial en un contexto como este, cuando lo presencial se traslada a lo virtual, y que el aprendizaje significativo se logra con la reflexión en torno a la propuesta pedagógica, el diálogo entre los miembros de la cátedra y la interacción con los alumnos, atentos a sus preocupaciones e inquietudes. Asimismo, hay otras dimensiones asociadas a lo identitario, a la cultura institucional y a las prácticas y estrategias de los estudiantes que fueron planteadas de manera tangencial en este trabajo y que podrían



ser abordados en mayor profundidad ya que merecen cada uno de ellas una investigación particular.

Este trabajo se propuso problematizar la experiencia a la luz de evaluaciones de la propia práctica, cambios, lecturas y relecturas de textos de especialistas y diálogos con los estudiantes y con las autoridades académicas para lograr una mejora constante en un contexto diferente, anómalo y por sobre todas las cosas, inesperado.



MEDIEVAL 2.0: bitácora de una experiencia de docencia universitaria virtual en tiempos pandémicos

GERARDO RODRÍGUEZ

JUAN CRUZ OLIVA PIPPIA

MATÍAS GOMES

Universidad Nacional de Mar del Plata

Las medidas adoptadas en nuestro país como forma de controlar tempranamente la pandemia fueron múltiples. En el nivel universitario, todas las actividades pasaron a modo virtual, por lo que tuvimos que pensar sobre la marcha los cambios en el dictado de una materia del área universal, que se encuentra en el primer cuatrimestre del segundo año de la carrera y que es obligatoria.

Dentro del plan de estudios, Historia Universal General Medieval es una materia cuatrimestral, de cursado obligatorio para todos aquellos estudiantes que se encuentren inscriptos tanto en el Profesorado como en la Licenciatura en Historia, ambas carreras ofrecidas por el Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.



Lo primero que resolvimos en reuniones virtuales de la cátedra¹ fue cómo organizar el dictado de la materia para garantizar la accesibilidad al mayor número de inscriptos e inscriptas en la materia, transformando la materia “Medieval 2020” en “Medieval 2.0”².

Mientras esperábamos las disposiciones de la Universidad³ y de la Facultad⁴ referidas a las modificaciones del calendario académico y del régimen de cursadas, decidimos realizar una encuesta a través de la plataforma *Google Forms*, provista por el proveedor de *Google Services* y distribuida a los cursantes e interesados de Historia Universal General Medieval, a través de mecanismos tanto oficiales (Aula Virtual de la Facultad de Humanidades) como extra-oficiales (redes sociales, especialmente *Facebook*), para comunicarnos con nuestros posibles alumnos y conocer sus expectativas académicas y sus

¹ Los integrantes de la cátedra son los siguientes: Profesor Asociado a cargo, Gerardo Rodríguez; JTP, Gisela Coronado Schwindt; Ayudantes de Trabajos Prácticos graduados, Alberto Asla y Martina Díaz Sammaroni; Ayudante de Trabajos Prácticos alumno, Juan Cruz Oliva Pippia; Adscripto graduado, Miguel Ángel De Candia y Adscriptos alumnos, Pedro Becchi, Patricio Rodríguez, Matías Gomes, Estefanía Fernández, Abril Rondinara, Santiago Foti, Francisco Colonna y Santiago Saracino.

² Esta transformación del 2020 en 2.0 juega con el año y con la idea de la Web. En el PDT de la materia justificamos esta proyección del medievalismo digital como artefacto virtual, que también la hemos planteado con la creación de la sección “Medievalismo 2.0” en el boletín electrónico *Scriptorium*, publicado por la Pontificia Universidad Católica Argentina.

³ Resolución de Rectorado N°3226/20 del 16/04/2020.

⁴ Resolución de Decanato – Facultad de Humanidades N°583/20 del 29/04/2020.



posibilidades de conexión.⁵ Si bien teníamos identificados 85 alumnos potenciales, 57 fueron los que respondieron la encuesta, en las que les preguntábamos sobre cuestiones relativas a la conectividad.

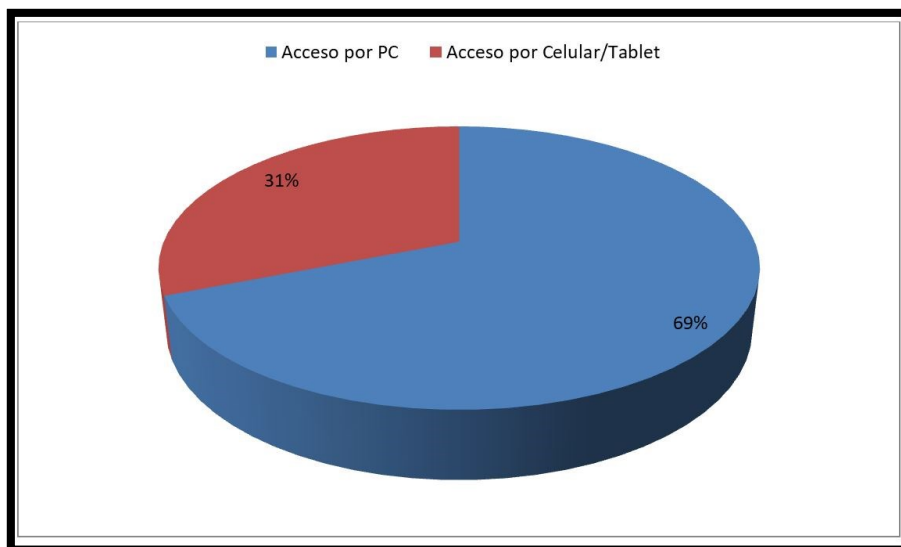
Los resultados fueron los siguientes:

- El 69% de los alumnos (37) que respondieron poseen acceso a una computadora,
- el 31% restante (20 alumnos) accede al material desde celular o *tablet* (estos últimos en una notable minoría),
- de los 37 estudiantes que tienen acceso a PC, 7 u 8 cuentan con limitaciones temporales para su uso (por uso compartido del dispositivo), 3 personas no poseen conexión diaria a Internet y 2 cuentan con Internet Prepago.

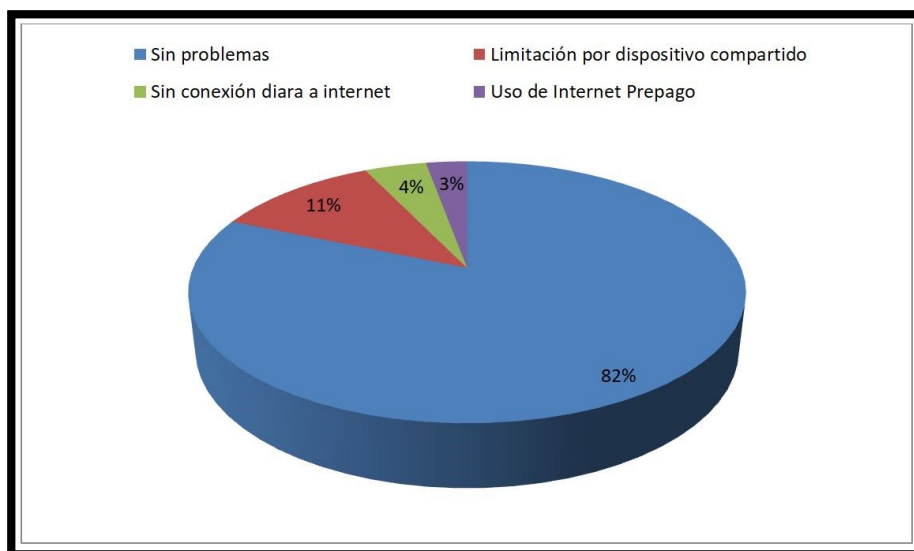
Y los graficamos de la siguiente manera:

⁵ https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeF-hXQbNn7V6QDCmsiN95VENmTz04AfNpYD2JAxXkMxIuQBA/viewform?usp=sf_link





¿Por qué medios puede acceder al material de las cursadas?
(cuadro 1).



¿Encuentra grandes limitaciones temporales con respecto al
uso de sus dispositivos o con su conexión? (cuadro 2).



También pudimos detectar por fuera de la encuesta que 5 alumnos no contaban con las condiciones requeridas para realizarla (no habían cursado Introducción a la Práctica Histórica e Historia Universal General Antigua).

Los resultados de esta primera encuesta fueron de suma utilidad para todos nosotros y los compartimos rápidamente (en el transcurso de la primera semana de abril de 2020) con los docentes del Departamento de Historia, con el Centro de Estudiantes y con las demás agrupaciones estudiantiles que tiene participación en la Facultad.

Nos convencimos de que la única manera que teníamos de sostener una cursada que tuviera créditos para todos era ser sumamente respetuosos y cumplidores con los plazos establecidos, de los compromisos asumidos y de la difusión que se hiciera de todas y cada una de las actividades. Y que siempre comenzaríamos informando a través de los canales oficiales y luego por medio de las redes sociales.

Para ello organizamos desde nuestra primera comunicación (01/04/2020), lo que llamamos las “coordinadas para guiar la búsqueda en el Aula Virtual de los medievalistas digitales”:

- 1) Haríamos cuatro tipos de entregas virtuales:
 - a) **Pregones:** conteniendo los anuncios generales, numeraremos consecutivamente, a cargo de Gerardo Rodríguez,



- b) **Clases:** presentación de los diversos temas, según lo establecido en la Propuesta de Trabajo Docente (Programa de la materia), diferenciando entre clases teóricas, clases teórico-prácticas y trabajos prácticos,
 - c) **Guías de lecturas y de trabajos:** todos los integrantes de la cátedra participamos de esta actividad,
 - d) **Tutorías por chat:** todos los integrantes de la cátedra participamos de esta actividad.
- 2) Fijaríamos los días y horarios de encuentros virtuales (desde las clases, a los *chats* o las respuestas a los correos, suba del material al Aula Virtual o *Facebook*): martes a jueves, de 8 a 20 horas.
- 3) Establecimos un *mail* oficial y un canal de *YouTube* donde subir algunos recursos más las clases grabadas, que fueron las presentaciones de las unidades del programa.

De esta manera pudimos resolver la cursada virtual, que no fue dictada en tiempo real dado que la única oportunidad real para encuentros fueron las tutorías realizadas por *chat*, una antes de cada uno de los parciales y dos horas después de entregadas las consignas para su resolución a fin de aclarar cualquier tipo de dudas. Igualmente, para cada parcial, que contó con 72 horas hábiles para su realización, se explicaron las rúbricas de evaluación respectiva. Si se puede rescatar algo positivo de la cuarentena es que presentó nuevas formas de entender el estudio y la enseñanza; en el caso de los parciales domiciliarios, ofrecieron una perspectiva más amplia del conocimiento y comprensión del alumno.



El contacto constante, continuo, fluido y cercano con los estudiantes lo logramos gracias a todas las acciones que implementamos, en especial al vínculo permanente que construimos recurriendo a todos los medios que teníamos a nuestro alcance: grupos de *Whatspp*, correos electrónicos, videoconferencias, tutorías, redes sociales y Aula Virtual.

Los docentes responsables, en días consecutivos, organizaron y subieron a la *web* sus clases. Los días martes correspondieron a los Trabajos Prácticos,⁶ en los que se abordaron cuestiones referidas al mundo bizantino e islámico; los días miércoles a los Teóricos,⁷ en los que se realizaban los planteos de las principales temas y discusiones historiográficas del mundo medieval, y los días jueves a los Teórico-Prácticos,⁸ en los que se abordaban cuestiones centrales de cada unidad, cruzando la lectura de fuentes con bibliografía.

Los ayudantes y adscriptos, graduados y alumnos, participaron en la cursada virtual y se comprometieron con ahínco en su doble rol de profesores y estudiantes, dado que prepararon sus participaciones en clase con responsabilidad como así también sus intervenciones en las redes (respondiendo inquietudes de las más diversas) y en los foros, *chats* y tutorías que se organizaron desde la cátedra y desde el Centro de Estudiantes para superar las dificultades de la

⁶ A cargo de Alberto Asla.

⁷ A cargo de Gerardo Rodríguez.

⁸ A cargo de Gisela Coronado Schwindt.



cursada (enfocadas básicamente a la interpretación de los textos obligatorios).

Cada uno de nosotros recurrió a la exposición de sus temas y lecturas, tanto de fuentes como de bibliografía, que complementamos con el manual utilizado y escrito por la cátedra.⁹ Así, algunos preferimos grabar clases de presentación general, otros utilizaron *Power Point* o audios explicativos. Además, haciendo uso del canal de *Youtube*, se presentaron breves videos-resumen por siglo realizados con la aplicación *PowToon* (3 minutos de duración), utilizando como base el manual de la cátedra.¹⁰

En estas clases fueron de inestimable valor las participaciones de los adscriptos quienes pudieron resolver con sus propias estrategias individuales los temas asignados con anterioridad a la cursada virtual. Algunos colaboraron con los trabajos prácticos,¹¹ otros en las clases teórico-prácticas¹² y finalmente los restantes en las clases teóricas.¹³

Todo el material estuvo siempre a disposición de los alumnos en el *Drive* de la asignatura,¹⁴ así como los esquemas

⁹ Gerardo RODRÍGUEZ, Cecilia BAHN y Mariana ZAPATERO (dirs.), *Historia Medieval: siglos III al XV*, Mar del Plata, Grupo de Investigación y Estudios Medievales – Universidad Nacional de Mar del Plata, 2018. Descarga gratuita en <http://giemmardelplata.org/archivos/librosyactas/>

¹⁰ A cargo de Martina Díaz Sammaroni.

¹¹ Participaron Estefanía Fernández y Abril Rondinara.

¹² Participaron Santiago Saracino, Matías Gomes y Patricio Rodríguez.

¹³ Participaron Juan Cruz Oliva Pippia, Francisco Javier Colonna, Santiago Foti, Miguel Ángel de Candia y Pedro Becchi.

¹⁴ <https://drive.google.com/open?id=1lT8RtZUUOY5IVny54liW4sJ9uoPzTsMP>



de las clases y las guías de preguntas referidas a la bibliografía obligatoria. Estas guías no tuvieron una finalidad evaluativa sino que buscaron acompañar a los alumnos en la lectura comprensiva y comparativa de las mismas, ofreciendo una especie de claves de lecturas.

Libros, documentos, guías, ejercicios, clases teóricas y prácticas, fueron complementadas con carpetas de mapas y cartografías.¹⁵ También los adscriptos y ayudantes participaron de la convocatoria “Cursadas Solidarias” realizada por Hermenéutica en Historia, representantes por la mayoría estudiantil en el Consejo Departamental, que consistió en clases virtuales de consulta para despejar dudas, aclarar cuestiones referidas a las lecturas y especialmente relacionadas con el análisis de las fuentes. La pregunta reiterada era cómo extraer información de una fuente. Por otro lado, las “Cursadas Solidarias” permitieron compartir entre los mismos estudiantes sus propias investigaciones, lo que fue muy motivador.

De esta manera, sobrellevamos la cursada sin mayores contratiempos y para fines del primer cuatrimestre realizamos una segunda encuesta, a fin de saber cómo habían recibido los alumnos nuestra propuesta y qué sugerencias tenían para hacernos, pensando tanto en la cursada del segundo cuatrimestre, que tiene otras características por ser una

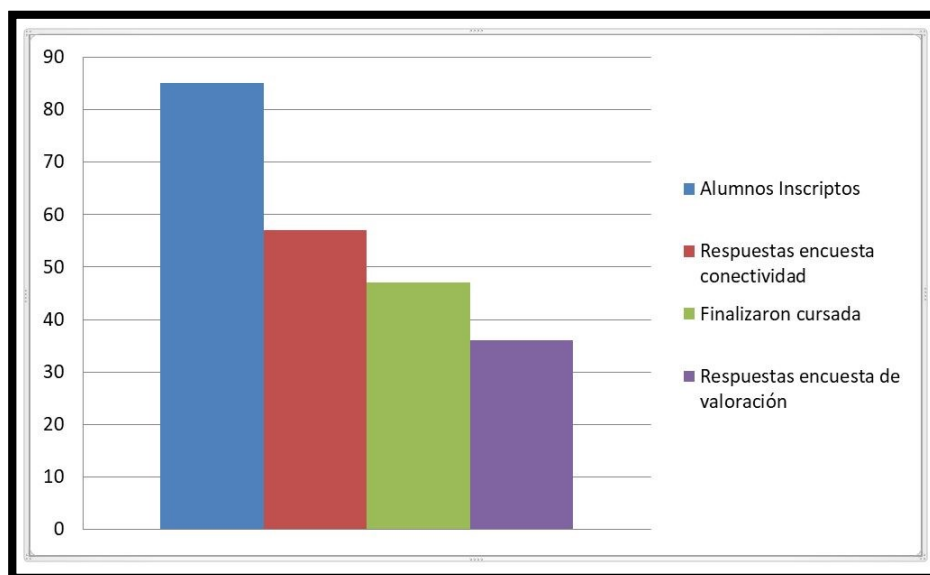
¹⁵ A cargo de Francisco Javier Colonna.



cursada optativa y la posible repetición en el primer cuatrimestre de 2021.

La encuesta “Evaluación de la Cursada Virtual - HUG Medieval” fue realizada, también, a través de la plataforma *Google Forms*, provista por el proveedor de *Google Services* y distribuida a los cursantes de la materia Historia Universal General Medieval del año 2020 ¹⁶ en el Pregón 15 del 13/07/2020.

En primer lugar, comparamos los alumnos que habían comenzado la cursada con los que habían llegado a esta instancia final (cuadro 3).



Todo esto es sobre un total de 36 personas encuestadas. Los comentarios en general fueron muy positivos y se destaca la

¹⁶ <https://docs.google.com/forms/d/1unGsMlfksI-SF4IDITfTLE886iZqOxTpxf7H2kAvLlQ/edit>



buena voluntad por parte de todos los participantes de la cátedra. En los distintos resultados pueden verse diversas contradicciones en base a las percepciones personales de los alumnos (por ejemplo, muchos consideran eficiente el uso de *Power Point* con audios y otros consideran lo contrario).

Las preguntas realizadas fueron las siguientes:

- 1 - Del 0 al 5 ¿cómo evaluarían el dictado de las clases teóricas / teórico-prácticas / prácticas?
- 2 - ¿Qué dificultades se han presentado en la materia a lo largo de esta cursada?
- 3 - ¿Cuáles de los recursos utilizados considera que fueron eficientes?
- 4 - ¿Cuáles no considera eficientes?
- 5 - Sugerencias para mejorar la cursada virtual.

Obtuvimos los siguientes resultados:

- En líneas generales, la puntuación para las clases teóricas, prácticas y teórico-prácticas rondan entre los 3, 4 y 5 puntos, con la excepción de algunos 1 y 2 puntos para las clases teórico-prácticas.
- Si bien todas las dificultades fueron muy particulares, pueden establecerse algunas tendencias. Destaca con el 37% la dificultad con el dictado en la materia, en el siguiente punto explicaremos en detalle. Con el 24% categorizamos a las dificultades que conlleva la virtualidad por sí misma: la desmotivación por no poder cursar en el complejo universitario, la falta de



concentración por estar todo el tiempo en casa, la problemática de tener que leer todo el tiempo desde una pantalla, etc. Con el 20% observamos los problemas de accesibilidad (ver Encuesta 1). Y, finalmente, 19% de los estudiantes encuestados no tuvieron ninguna dificultad con esta cursada.

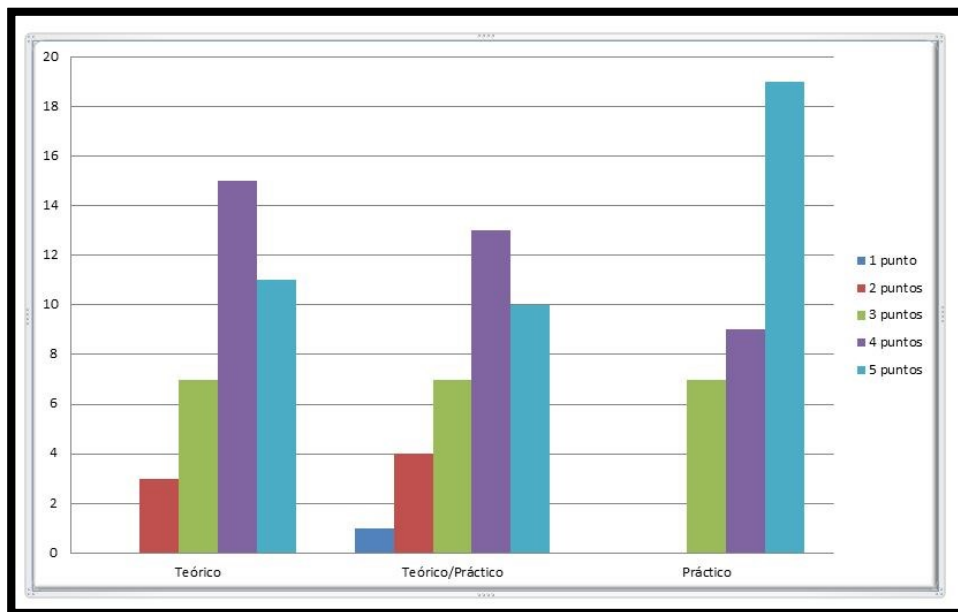
- Volviendo a aquel 37% que tuvo dificultades con el dictado de la materia, los números nos dicen que un 33% de aquellos encontraron su dificultad en la modalidad de las clases: falta de encuentros sincrónicos por videoconferencia y exceso de *Power Point* o Presentaciones de *Google* con audio. Otro 33% señala la falta de entrega en las correcciones de los parciales. Un 17% indica que parte de la bibliografía le pareció poco útil, mientras que otro 17% señala la falta de diálogo con los docentes.
- Acerca de los recursos considerados eficientes por parte de los estudiantes, encontramos un 31% para los videos de *PowToon* que resumían siglo por siglo; un 23% para los videos presentación de las unidades de los teóricos; un 15% para las Presentaciones (*Power Point* o de *Google*) con audio; un 13% para las clases teóricas escritas; un 10% para la disponibilidad del material en *Google Drive*; y, finalmente, un 8% para las distintas guías de lecturas proporcionadas.
- Con respecto a los recursos considerados poco eficientes se destaca en un 43% las Presentaciones (*Power Point* o de



Google) con audio; en un 29% la toma de parciales textuales y no interpretativos; en un 14% las tutorías por *chat* del Aula Virtual; y, en otro 14% los videos presentación de las unidades de los teóricos.

- Como principales sugerencias por parte de los estudiantes obtuvimos: el ofrecimiento de más clases sincrónicas, la entrega de correcciones luego de los parciales, más videos presentación de las unidades de los teóricos, la mejora comunicacional con los alumnos y la remoción de la bibliografía poco útil.

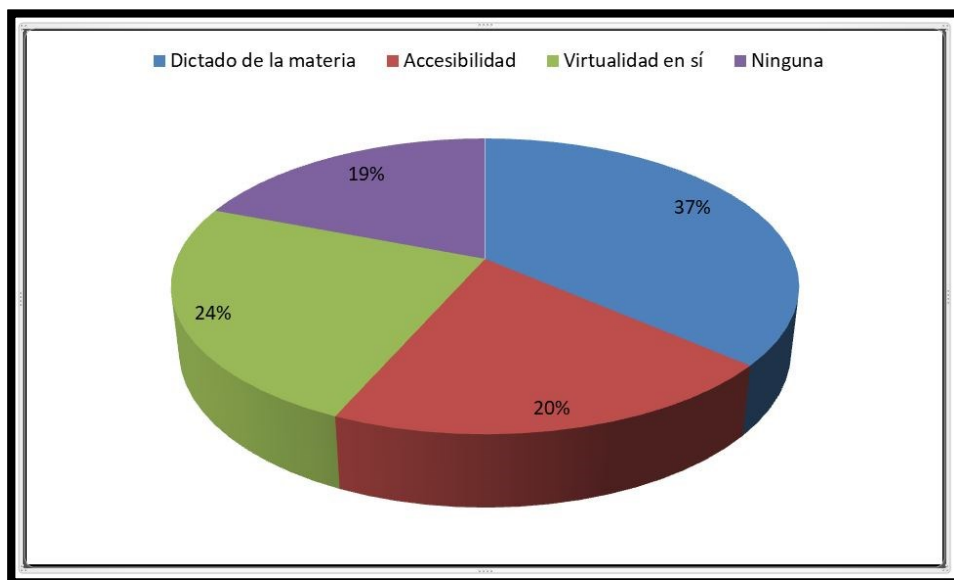
Gráficamente, los resultados fueron estos:



Del 0 al 5, ¿cómo evaluarían el dictado de las clases teóricas / teórico-prácticas / prácticas? (cuadro 4).

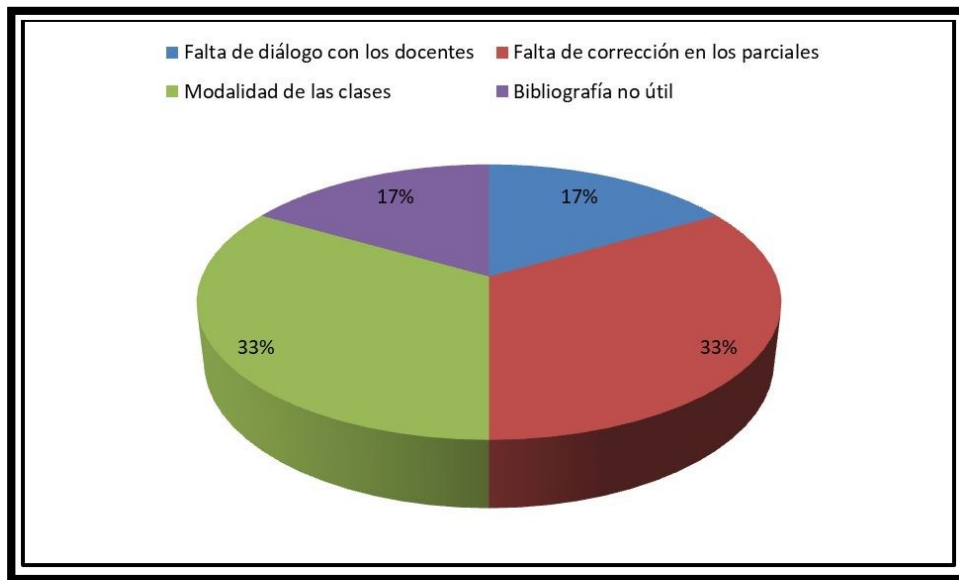


¿Qué dificultades se han presentado en la materia a lo largo de esta cursada? (cuadro 5).

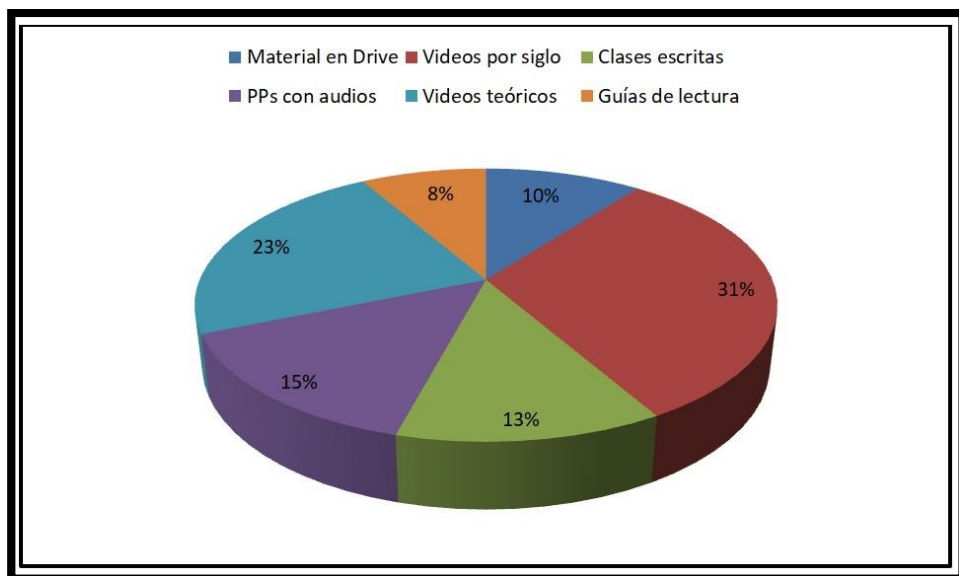


A partir de la generalización anterior, realizamos una desagregación referida a ¿qué dificultades encontraron relacionadas con en el “Dictado de clases” en particular? (cuadro 6).

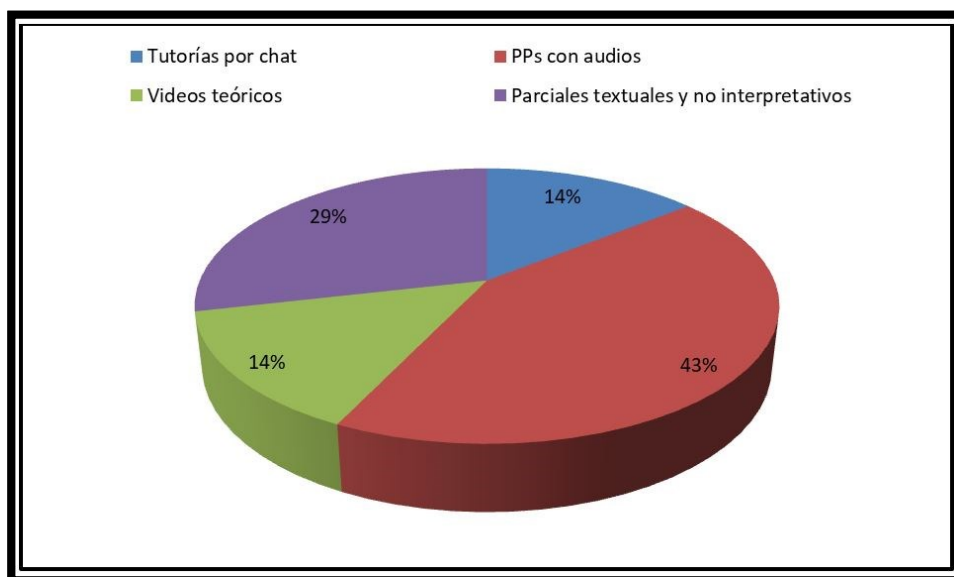




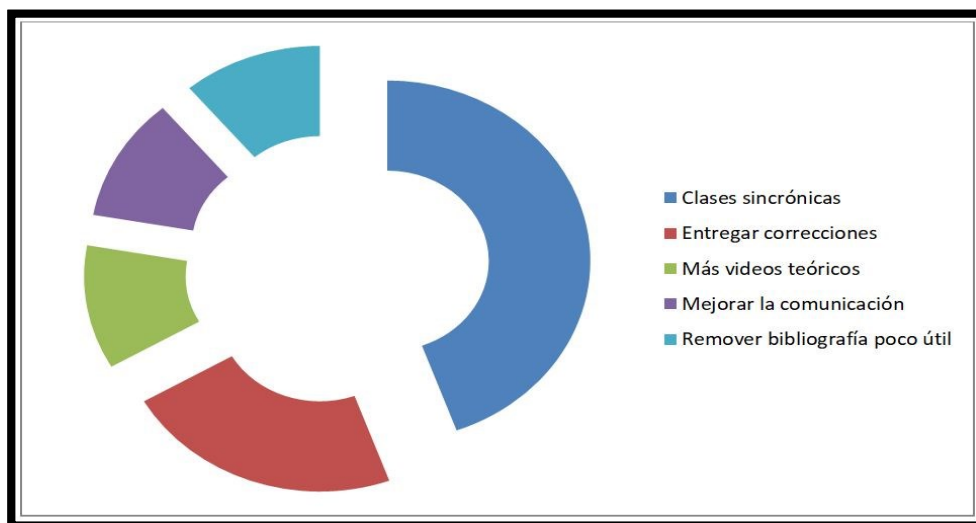
¿Cuáles de los recursos utilizados considera que fueron eficientes? (cuadro 7).



¿Cuáles no considera eficientes? (cuadro 8).



¿Qué sugerencias pueden realizar para mejorar la cursada virtual? (cuadro 9).



A pesar de todos los esfuerzos, las encuestas demuestran que los alumnos tienen necesidad de la clase presencial, del encuentro real cara a cara. Cada uno de nosotros transformó su habitación o escritorio en un aula virtual para poder seguir con el dictado de las clases, teniendo como meta que nuestros alumnos pudieran acceder al conocimiento de manera democrática y manteniendo la calidad que siempre pretendemos brindar.

Los resultados fueron satisfactorios, pudimos dictar todos los contenidos de la materia, leer críticamente a los autores y obras seleccionados, respetando los ritmos y las posibilidades de todos, docentes y alumnos. Por eso queríamos compartir con ustedes esta bitácora de nuestra experiencia, como lo hemos hecho otras veces ¹⁷ y darles a todos las gracias por acompañarnos en este viaje, que aún continúa.

¹⁷ Estamos convencidos de que la circulación de las experiencias enriquece nuestras prácticas docentes. Es por ello que desde hace 2017 el boletín electrónico *Scriptorium* dedica números especiales a recoger estas experiencias, llamadas “Desde las cátedras”: <http://uca.edu.ar/es/facultad-de-ciencias-sociales/departamentos/departamento-de-historia/publicaciones/scriptorium>



El conocimiento histórico en tiempos de *wikipedia*: el problema de la autoría y el acceso a las fuentes literarias y visuales¹

FEDERICO J. ASSIS-GONZÁLEZ

Universidad Nacional de San Juan

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Universidad Nacional de Mar del Plata

WALTER J. CARRIZO

RICARDO A. ARAYA REINOSO

Universidad Nacional de San Juan

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

La idea de un conocimiento producido bajo el principio del acceso abierto (*Open Access*) hace décadas que recorre el mundo académico frente a las grandes bases de datos aranceladas como *Jstor* (<https://www.jstor.org/>). Buena muestra de ello es el *Open Journal Systems* (OJS) (<https://pkp.sfu.ca/ojs/>), adoptado por

¹ El presente artículo forma parte de las actividades desarrolladas en el marco del Proyecto de Jóvenes Investigadores “Luchas por la identidad. Discursos en pugna en el reino de Castilla (siglos XIV-XVI)” (Res. N° 590-R/20) financiado por la Universidad Nacional de San Juan y el Gobierno de la Provincia de San Juan (Rep. Argentina), dirigido por el Mg. Federico J. Assis González. Período: 2020-2021.



diversas revistas de primer orden nacional e internacional, que permite receptar, procesar, evaluar y difundir publicaciones académicas de diversas disciplinas de forma gratuita. Sin embargo, este no es el ejemplo más extremo de los principios que rigen el acceso abierto al conocimiento. En este sentido, no podemos soslayar el proyecto *Wikipedia* (<https://en.wikipedia.org/>), que posiblemente sea uno de los fenómenos epistemológicos y gnoseológicos más importantes de las primeras décadas del siglo XXI.

Este proyecto enciclopédico, lanzado en el año 2001, se sostiene en un *software server-side* denominado *wiki* —etim. hawaiana: rápido o en poco tiempo— que permite a cualquiera crear y editar páginas *web* con el único requisito de poseer una conexión a Internet y un navegador. A partir de estos rasgos, diversos autores han elaborado su propia definición, así mientras que Amit Ray y Erhardt Graeff han definido a las *wikis* como “... a collaborative software tool”², Robert Cummings las entiende, desde un punto de vista técnico, como una lista de *e-mail* con una memoria.³

² Amit RAY, Erhardt GRAEFF, “Reviewing the Author-Function in the Age of Wikipedia”, en Caroline EISNER, Martha VICINUS (eds.), *Originality, Imitation, and Plagiarism. Teaching Writing in the Digital Age*, Michigan, University of Michigan Press-Digitalculturebooks, 2008, p. 39. <www.jstor.com/stable/j.ctv65sxxk1.6>.

³ Robert E. CUMMINGS, “What was a wiki, and why do I care? A short and usable history of wikis”, en Robert E. CUMMINGS, Matt BARTON (eds.), *Wiki Writing. Collaborative Learning in the College Classroom*, Michigan, University of Michigan Press-Digitalculturebooks, 2008, p. 5.



Estas referencias genéricas nos recuerdan un aspecto que conviene tener presente: *wikis* y *Wikipedia* no son sinónimos, aunque es verdad que la evolución de las primeras no puede comprenderse al margen de la segunda: la *wiki* más popular en todo el mundo. Al respecto, siguiendo a Cummings, es posible identificar al menos tres diferencias. Primero, la *Wikipedia* es una enciclopedia *online*, lo cual no significa que toda *wiki* deba adquirir esta forma para difundir sus contenidos. En segundo término, por su popularidad y los reclamos de diversos damnificados por los datos vertidos sobre su persona, *Wikipedia* ha debido restringir la posibilidad de edición en temas sensibles, alejándose del ideal de las *wikis*. Por último, ha generado una metodología de creación del conocimiento que no es necesariamente inherente al desarrollo de este tipo de *softwares*.

Posiblemente este sea el punto en donde mejor convenga detenerse para reflexionar sobre el impacto social que ha tenido dicha forma de producir y compartir conocimiento por fuera de las vías académicas tradicionales. La revolución digital de las últimas décadas no solo dio herramientas al servicio del ser humano, sino que también lo ha transformado en sus diversas facetas e, inevitablemente, ha impactado en las instituciones que regulan la vida en sociedad. Unas de ellas han sido las académicas, quienes en un tiempo se caracterizaron por dar la versión canónica y cierta de la realidad en tanto que, actualmente, se encuentran disputando esta función con la polifonía de la *Web*. Con acierto, hace ya más de una década



Roger Chartier se preguntaba, en su lección inaugural del *Collège de France*, cómo sería posible reconocer el nuevo orden del discurso de nuestra época cuando este fue siempre un orden de los libros o de lo escrito, en el que se asociaba estrechamente la autoridad de saber y la forma de publicación, situación que se ha visto desnaturalizada por las posibilidades técnicas que permiten circular opiniones y conocimiento, junto con errores y falsificaciones, “sin controles ni plazos”⁴.

Una difusión de información, tanto cierta como falsa, sin control, sin el filtro de los editores y la referencia de un autor identificable parece ser el mayor temor de un historiador formado dentro de los sistemas de validación académica propias del siglo XIX y XX. Pero esta es solo una de las formas posibles de analizar la situación actual. Después de todo, como decía Nietzsche, no hay hechos sino interpretaciones.

Evidentemente, la denominada “revolución digital” ha provocado a partir de unas modificaciones técnicas, un cambio en los límites desde los cuales pensar lo posible. Tan nuevo es todo el escenario actual que no podemos comprenderlo si no recurrimos a patrones de denominaciones provenientes del mundo y de la lógica del impreso, que siempre conllevarán una deformación inherente al mismo recurso de la analogía. Cada época determina las características de la circulación del saber. Así el texto impreso se convirtió en un texto cerrado merced a

⁴ Roger CHARTIER, *Escuchar a los muertos con los ojos. Lección inaugural en el Collège de France*, Madrid, Katz editores, 2008, p. 13.



las características de la imprenta y al proceso histórico que llevó a la glorificación romántica del autor y sus derechos. Su rigidez y enclaustramiento fueron generando una lógica de la ruptura. Cada obra debía ser original, romper con lo heredado y cada autor, en consecuencia, era concebido como un genio creador. Tal lógica tuvo su razón de ser en el siglo xx, pero hoy se encuentra perimida, en opinión de José Manuel Lucía Megías.⁵

El texto digital y las implicaciones de una enciclopedia hipertextual

Si cada nuevo soporte de difusión y conservación conlleva nuevos modelos textuales, el de nuestra época es el texto digital, conformado a partir de la “capa de información”. Tal novedad es posible entenderla, siguiendo a Lucía Megías, como un texto “... cuyo proceso de difusión consiste en la codificación de la información por los lenguajes artificiales, y que se presenta materialmente como información lingüística codificada matemáticamente y representada con una forma de escritura humanamente legible”⁶.

La naturaleza del texto digital resulta geminada por los mismos requisitos técnicos que lo sustentan. Por un lado,

⁵ José Manuel LUCÍA MEGÍAS, “Las Humanidades Digitales: una oportunidad para los hispanistas del siglo XXI”, en *Humanidades Digitales: una aproximación transdisciplinar*. Janus, Anexo 2, 2014, pp. 99-116, tema ya planteado en José Manuel LUCÍA MEGÍAS, “El escritor en la era digital (Un elogio de la segunda textualidad)”, *Erebea. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 2 (2012), pp. 255-269.

⁶ LUCÍA MEGÍAS, “Las Humanidades...”, op. cit., p. 108.



mantiene y continúa, en apariencia, la tecnología conocida de la escritura en una “capa de información humana” sostenida en un registro de signos gráficos sensorialmente decodificables. A esta se le ha agregado otra “capa de información matemática”, crucial para la existencia del texto digital, pues permite realizar todas las operaciones de lectoescritura digitales, a la vez que mantener la ilusión del texto analógico.

Actualmente, el mundo académico se encuentra en una migración de lo analógico a lo digital y aún vemos el nuevo territorio a la luz de los antiguos. No solo la digitalización de manuscritos y libros impresos, sino también los formatos PDF e EPUB, continúan reproduciendo la página analógica con sus sistemas de notación y referenciación. Este tipo de rémoras del pasado obligan al texto digital a limitar sus posibilidades técnicas vinculadas a la hipertextualidad, a la superposición de capas y a su entrecruzamiento en una red que se aleja de la lógica secuencial del impreso y de sus limitaciones temporoespaciales.

Sin embargo, en la transición hacia lo digital, no todos los formatos textuales se encuentran igualmente aptos para explotar las posibilidades técnicas con la misma facilidad. Para Chartier, la enciclopedia es el formato que mejor concuerda con la revolución electrónica, pues es la que más desligada puede estar de los gestos que impone el libro impreso.⁷ Las entradas de la enciclopedia con sus interreferencias permiten tejer una

⁷ Roger CHARTIER, *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogos e intervenciones*, Barcelona, Editorial Gedisa, 2000, p. 84.



apretada malla a partir de numerosos hipervínculos que articulan textos y recursos multimediales, como sabrá cualquiera que haya recurrido a la *Wikipedia*. Dicho concepto de una enciclopedia hipertextual se distancia de una idea arbórea que ramifica los saberes a partir de un tronco común, propia de la enciclopedia de la Ilustración,⁸ para aproximarse a la concepción rizomática enunciada por Umberto Eco, en la cual todo punto del rizoma puede y debe ser conectado con cualquiera de los otros, ya que, en realidad, no existen puntos sino líneas de conexión.⁹ Tal característica la hace reversible, desarmable y articulable, además de permitirle crecer constantemente por el trabajo colaborativo y horizontalizado, evidenciando de esta forma otro aspecto del texto digital: su carácter siempre inacabado, abierto y sedimentario, lo cual choca con la idea de texto publicado como versión definitiva y diluye la figura autorial, detentadora última de la facultad conclusiva.

Así, desaparece la idea de propiedad vinculada con una creación intelectual, tanto en el plano económico como en el del control y la exactitud, lo que significaba, para Chartier, “...la posible traición de la palabra en virtud de la difusión del texto...”¹⁰. No obstante, quien se asume como usuario de las

⁸ La lógica ramificada que orientó la composición de la *Encyclopedie* de Diderot y D’Alembert puede observarse de forma gráfica en su tomo primero bajo el título “Système figuré des connaissances humaines”. Disponible en: <<http://enccre.academie-sciences.fr/encyclopedia/page/v1-p67/>> [Consultado el 29/06/2020].

⁹ Umberto ECO, *Semiótica y filosofía del lenguaje*, Barcelona, Lumen, 1990.

¹⁰ CHARTIER, *Las revoluciones...*, op. cit., p. 26.



wikis sabe que el “... reader and author are birthed in unison...”, por lo cual acepta que la figura del autor como genio individual queda subordinada a la comunidad “... that comprises these super empowered users”¹¹.

No solo las características técnicas del escrito digital cambian respecto de lo analógico, sino que también los criterios de validación y propiedad del saber antiguos se ponen en cuestión ante los avances de nuevas posibilidades de producción y difusión. Frente a la “función-autor” tradicional que validaba por sí mismo la veracidad de sus afirmaciones, Thomas Nelson señala que las *wikis* presentan una filosofía autorial basada en un *ethos* de la continua modificación por parte de diversos agentes. Esta autoría en masa —*mass authorship*—, tanto de *software* como de textos, se concibe como fluctuante, nunca está permanentemente establecida porque el texto está siempre mutando, abierto a modificaciones, ya sea para mejorarlo o vandalizarlo.¹²

Así, si bien la forma de la enciclopedia rizomática es la más afín a la lógica del hipervínculo, el mundo digital con su cuestionamiento de la autoría viene a demoler la figura de la enciclopedia como “... the arch-authoritarian knowledge

¹¹ RAY y GRAEFF, op. cit., p. 45.

¹² Thomas J. NELSON, “The Writing in the Wikishop: Constructing Knowledge in the Electronic Classroom”, en Robert E. CUMMING, Matt BARTON (eds.), *Wiki Writing. Collaborative Learning in the College Classroom*, Michigan, University of Michigan Press - Digitalculturebooks, 2008, pp. 194-203.



source”¹³, modelada por trabajos monumentales como la *Enciclopedia Británica* que se autodefine como “The world standard in knowledge since 1768” (<https://www.britannica.com/>), para introducirla en un fenómeno colaborativo, cambiante y socialmente situado.¹⁴ Este aspecto no es menor en tanto que la dilución del límite entre autor y lector en este tipo de obras hace partícipe a toda la comunidad de usuarios de un proyecto que, en tanto enciclopedia, construye un conjunto registrado de todas las interpretaciones posibles sobre el mundo en un momento y lugar dado.¹⁵

Entonces, discutir sobre la posibilidad de editar un texto enciclopédico de alcance global deviene en un debate sobre las taxonomías y las interpretaciones que se hacen sobre el mundo. La enciclopedia posee la capacidad de otorgar veridicción a los textos que la componen, por ello Jorge Luis Borges recurrió a la canónica *Enciclopedia Británica* como fondo último en el que recortar su literatura fantástica. Un debate entre unos

¹³ Ibidem, p. 197.

¹⁴ La *Encyclopedia Britannica* es probablemente uno de los monumentos más acabados del saber enciclopédico moderno y un referente incuestionado de lo cierto, lo verdadero y lo real para el pensamiento occidental. Dicho esto, no sorprenderá que haya sido uno de sus ex-editores en jefe, Robert McHenry, quien en un artículo titulado “The Faith-Based Encyclopedia” criticase la lógica colaborativa de *Wikipedia* frente a los artículos compuestos por referentes científicos y revisados por editores competentes. Para él, sin autores acreditados no es posible confiar en la certeza de un contenido, pues no hay nadie que asuma la responsabilidad de aquello afirmado.

¹⁵ ECO, op. cit.



ficcionales Borges y Bioy Casares sobre la existencia de la región de Uqbar se zanja con el hallazgo único de un artículo dedicado a ella en la edición que Bioy Casares poseía de *The Anglo-American Cyclopaedia*, reimpresión de la *Enciclopedia Británica*. De tal modo, la enciclopedia se convierte en un recurso literario útil para crear una región, un país o un mundo, demostrando a Dios que “... los hombres mortales son capaces de concebir un mundo”¹⁶. De esta forma, podríamos llegar a entender la enciclopedia como la Biblia profana de la Ilustración, que delimita el mundo concebible, clasificable e interpretable como antes lo había hecho el texto sagrado. La inserción de un artículo creó en el horizonte del pensamiento a Uqbar, del mismo modo que posteriormente *A First Encyclopaedia of Tlön. Vol XI* acuñó un planeta llamado Tlön, idealista y platónico, que en el cuento borgeano comienza a modificar el mundo real. La realidad imitando al arte.

El poder de creación de realidades en estos textos se basaba, para Borges, en ocultar su ficcionalidad, su arbitrariedad, como lo evidencian las reflexiones que va realizando en *El idioma analítico de John Wilkins*. En este cuento, la *Britannica* reaparece para dar veracidad a la existencia de este personaje y establecer el relato como un nudo en una red de intertextualidades que son convocadas para desnudar que toda enciclopedia, en tanto clasificación del universo de lo pensable,

¹⁶ Jorge Luis BORGES, “Tlön, Uqbar, Orbis Tertius”, en Carlos FRÍAS (ed.), *Jorge Luis Borges. Obras Completas*, 1923-1972, Buenos Aires, Emecé Editores, 1974, p. 441.



es arbitraria, porque “...no hay clasificación del universo que no sea arbitraria y conjetural. La razón es muy simple: no sabemos qué cosa es el universo”¹⁷. Estas afirmaciones borgeanas rompen el hechizo del orden objetivo, trastornando “...todas las superficies ordenadas y todos los planos que ajustan la abundancia de seres, provocando una larga vacilación e inquietud en nuestra práctica milenaria de lo Mismo y lo Otro”¹⁸.

Así, el orden que parece descubrirse como ley interior preexistente o red que une a unas cosas con otras no existe, “...a no ser a través de la reja de una mirada, de una atención, de un lenguaje; y sólo en las casillas blancas de esta cuadrícula se manifiesta en profundidad como ya estando ahí, esperando en silencio el momento de ser enunciado”¹⁹. La mirada y la palabra crean realidades y, por eso, la función enunciativa en el texto y su control resultan puntos claves para comprender la naturaleza de los proyectos nacidos en las *wikis*.

¿Crisis u ocaso de la figura del autor académico y de la verdad unívoca?

En principio, conviene recordar que la figura autorial no es un problema que hayan puesto en debate las *Wikis*, solo han capitalizado una serie de aspectos teóricos sobre la autoría ya

¹⁷ Jorge Luis BORGES, “El idioma analítico de John Wilkins”, en FRÍAS, op. cit., p. 708.

¹⁸ Michel FOUCAULT, *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2013, p. 9.

¹⁹ Ibidem, p. 13.



tratados por los estructuralistas y postestructuralistas. El mundo académico viene hace décadas reflexionando sobre los cambios en torno a lo que Michel Foucault denominó la función-autor pero esto no quiere decir necesariamente que dichas ideas hayan permeado hacia la esfera pública y su imaginario, donde el autor individual continúa gobernando las expectativas de los lectores.

En la década de 1960, dos textos fueron señeros en los intentos por desmontar la representación romántica del autor, mostrándola como una figura históricamente producida. En *The death of the author* (1967), Roland Barthes había planteado como necesario el librarse de la figura corpórea y autoexplicativa del autor para, a su vez, ser capaces de comprender los textos no como obras literarias autónomas, sino como piezas culturales contingentes. El autor imponía con su existencia una hermenéutica canónica a su obra que impedía la emergencia de la idea barthiana de un lector emancipado.

Por su parte, un año después, Foucault respondió a su colega en *What is an Author* (1968), célebre texto por contener por primera vez el concepto de función-autor. En este estudio, intentó demostrar que tal función era realmente una construcción epocal y, por ende, contingente, que afectaba a los discursos de forma restrictiva al vincularse con un régimen de instituciones sociales, políticas y judiciales. El autor era parte del texto cerrado, pues, con su presencia, contribuía a restringir el sentido de lo escrito al vincularlo con una vida y una serie de textos que venían a conformar una obra.



Para componer unas “obras completas” es necesario optar, decidir bajo criterios difíciles de justificar, y, para Foucault, si se habla tan livianamente de la obra de alguien es porque se admite la existencia en los textos de un nivel profundo, “... en el cual la obra se revela, en todos sus fragmentos, incluso los más minúsculos y los más inesenciales, o de la imaginación, o del inconsciente del autor, o aun de las determinaciones históricas en que estaba inmerso” ²⁰. La obra habla del pensamiento del autor y, por eso mismo, la homogeneidad y la coherencia son tan valoradas dentro de la producción de un mismo sujeto, como son igualmente castigadas la dispersión de ideas y temas a los que dedica su tiempo vital.

Estas inquietudes que acompañaron a Foucault en la década de 1960 confluyeron en la lección inaugural de su cátedra en el *Collège de France*, conocida a la postre como *El orden del discurso*. Aquí explica que, al hablar de un autor, no pretendió referirse a un individuo productor de los textos, sino al “... principio de agrupación del discurso, como unidad y origen de sus significaciones, como foco de su coherencia”²¹. En su opinión, el autor debe dar cuenta de la unidad del texto y revelar el sentido oculto que lo atraviesa, además de articularlo con su vida personal y con su experiencia vital, con su historia real, pues es

²⁰ Michel FOUCAULT, *La arqueología del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2013, p. 37.

²¹ Michel FOUCAULT, *El orden del discurso*, Buenos Aires, Ttsquets Editores, 2015, pp. 29-30.



él “... quien da al inquietante lenguaje de la ficción sus unidades, sus nudos de coherencia, su inserción en lo real”²².

Todo este dispositivo se desmorona frente a un nuevo modelo que, según Ray y Graeff, ya estaba presente en el planteo foucaultiano, el de la “experiencia” que surgiría de un medio palimpséstico *ad venire*. Este medio, en el que se superponen sucesivas capas de textos, podría ser identificado con la *Wikipedia*, donde cada artículo se compone de un entrelazamiento fluido entre el “artículo”, las “discusiones” dedicadas al debate sobre el contenido principal de la página y el “historial” que despliega diacrónicamente las sucesivas ediciones. Dicha organización transparenta la interrelación, en la figura del usuario de las *wikis*, entre el autor, el lector y el editor, consolidando una única entidad online: el *wikipedian*.

En consecuencia, no conviene valorar los textos *wikis* en función de una lógica autorial previa. Como nos señala Amanda Seligman, debemos siempre tener en mente que “... writing for Wikipedia is making a contribution, not being an author...”, entendiendo al autor como alguien que posee la responsabilidad primaria del poder interpretativo y la precisión de los datos vertidos en el texto en cuestión.²³ Esto no significa que no exista una lucha por el sentido. Los artículos son la representación

²² Ibidem, p. 30.

²³ Amanda SELIGMAN, “Teaching Wikipedia without Apologies”, en Jack DOUGHERTY, Kristen NAWROTZKI (eds.), *Writing History in the Digital Age*, University of Michigan Press-Digitalculturebooks, 2013, p. 128. <<https://www.jstor.org/stable/j.ctv65sx57.15>>



gráfica de esta lucha hermenéutica en la que el dato fáctico resulta un elemento más en la lid argumental.

Por ello, Seligman considera que todo historiador que quiera participar en *Wikipedia*, con la misma seriedad que aplica en sus aportes académicos individuales, necesitará comprometerse en “... a long-term relationship with the entries they want to improve”²⁴. Para ella, los historiadores del futuro deberán ser conscientes de la importancia de la defensa de los argumentos insertos en el texto histórico con el fin de que sean sus defensores en la plaza pública de las redes. Sin embargo, resulta difícil imaginar cómo sostener argumentos individuales en un formato electrónico que pone en tela de juicio “... los fundamentos mismos de la apropiación individual de los textos”²⁵.

Esta misma paradoja es recogida por la *Wikipedia*. Al referirse a la acreditación de autoría, se aclara que, si bien los textos: “... son un trabajo colaborativo [...] las contribuciones al texto de una página de *Wikipedia* de cada editor individualizado quedan acreditadas de forma permanente en el historial de la página, públicamente visible”²⁶.

Si el texto es abierto y colaborativo, resultará difícil pensar en una autoría en los términos tradicionales. Por ello, la entrada

²⁴ Ibidem, p. 127.

²⁵ CHARTIER, *Las revoluciones...*, op. cit., p. 35.

²⁶ “Wikipedia: Acerca de”, en *Wikipedia*. Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Acerca_de. [Consultado el 08/06/2020].



de la enciclopedia elige no hablar de autor, sino de editores, aunque conserva la idea de una autoría desprovista de todos los atributos de autoridad sobre la obra y lejana a la idea de un discurso proveedor de una verdad verificada y definitiva merced a la figura medieval de la *auctoritas*.

Como apunta Cummings, la comunidad de *wikipedians* no comparte supuestos al momento de definir y verificar la verdad, pues la idea misma de saber colaborativo cuestiona la de una verdad singular. Su proyecto apuesta a ser lo suficientemente amplio como “... to host competing truths”²⁷. No obstante, los críticos de este tipo de posturas no dejan de reclamar por la vulneración que significa para los derechos del autor y la propiedad sobre la obra, lo cual parece olvidar que las editoriales son realmente las que se llevan “la parte del león” al comercializar la producción, ya sea científica o artística en la mayoría de los casos.

Aunque, como ha señalado Chartier, la función-autor moderna “... supone un estado de derecho que reconoce la responsabilidad penal del autor y el concepto de propiedad literaria...”²⁸, ambas no se originaron juntas. En efecto, la protección de los derechos del autor, en tanto creador, fue una consecuencia no buscada de una regulación que, en principio, determinó la responsabilidad penal sobre lo que circulaba por escrito. Según Chartier, poca atención se ha prestado al hecho de

²⁷ CUMMINGS, op. cit., p. 6.

²⁸ Roger CHARTIER, *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Barcelona, Editorial Gedisa, 2005, p. 44.



que los discursos han comenzado a tener autores en la medida en que podía ser castigado: “Antes de ser poseedor de su obra, el autor se encuentra expuesto al peligro a causa de su obra”²⁹.

La ley primero constituyó al autor como sujeto penalmente responsable de lo escrito, antes que como sujeto de derecho, y cuando acabó por reconocerle derechos no lo hizo como una afirmación individualista. En efecto, la propiedad literaria derivó de la defensa del privilegio de librería que garantizaba un derecho exclusivo sobre un título al librero que lo había adquirido y no como una protección para el sujeto creador.

En consecuencia, defender al autor para proteger la veracidad de un saber difundido en las redes o, en otros términos, cuestionar la veracidad de un contenido por su anonimato, no parece el camino adecuado para valorar un medio que por definición sostiene su dinámica en la colaboración y en la cesión permanente de derechos sobre la obra, cosa a la que coercitivamente nos empuja cualquier revista académica. Ceder los derechos de reproducción es condición *sine qua non* para participar en publicaciones de libre acceso al lector. Este es el caso de *OpenEdition* (<https://www.openedition.org/6540>), quien se reserva tales derechos sobre artículos y libros, como así también *OJS* (<https://pkp.sfu.ca/about/legal/>), regida por una licencia *Creative Commons-BY*, la cual permite a terceros mezclar,

²⁹ CHARTIER, *Las revoluciones...*, op. cit, p. 28.



adaptar y construir a partir de una obra, aun comercialmente, siempre y cuando le sea reconocido al sujeto la autoría por la creación original.³⁰

En suma, estas nuevas plataformas que preservan la asociación de una obra con un individuo específico continúan operando con una lógica penal, pues, mientras conservan para sí todos los derechos de reproducción de la obra en cualquier idioma y formato, hacen responsables de las opiniones vertidas y del material utilizado exclusivamente al autor que rubrica los artículos.

Entonces, cuando defendemos la figura del autor, ¿qué estamos defendiendo? En el caso de los historiadores, acostumbrados a que su obra no les genere un considerable rédito comercial en la mayoría de los casos, el interés por la autoría se reduce a un reconocimiento en el campo académico que sea traducible en las grillas a partir de las cuales se los evalúa y jerarquiza en cada postulación, a efectos de obtener recursos presupuestarios para proseguir con sus estudios y asegurar su manutención. El mayor problema para estimular las contribuciones de los historiadores en espacios colaborativos como *Wikipedia* radica, según Roy Rosenzweig, en la imposibilidad de obtener algún crédito profesional por su tarea en un texto fluido. Por ello, sus energías y capacidades acaban volcadas en revistas académicas de menor circulación y mucho

³⁰ “Sobre las licencias”, en *Creative Commons*. Disponible en: <<https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>> [Consultado el: 26/06/2020].



más crípticas para el común de las personas, pero más afines a los valoradores del mundo académico.

Sin embargo, el universo *Wikipedia* no habla un código epistemológico distinto al de los académicos ni es un *outsider* absoluto. Por el contrario, este proyecto enciclopédico expresa que su función: "... no es actuar como un foro para el desarrollo del saber, sino recopilar y transmitir la suma del conocimiento acumulado y verificado en las distintas ramas de la actividad humana"³¹.

Esto hace que no solo los ensayos personales, reseñas y propaganda estén prohibidos sino que también lo estén las investigaciones originales, lo cual, como señala Roy Rosenzweig, podrá sorprender a los historiadores, grandes valoradores de los abordajes originales del pasado, pero es perfectamente lógico "... for a collaboratively created encyclopedia" que necesita de referencias reconocidas y validadas por terceros a fin de alcanzar el consenso necesario para componer un artículo colectivo.³²

En otros términos, *Wikipedia* obtiene parte de su reconocimiento epistémico por su referencialidad respecto a otros ámbitos académicos dedicados a extender las fronteras de

³¹ "Wikipedia: Wikipedia no es una fuente primaria", en *Wikipedia*. Disponible en [es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Wikipedia no es una fuente primaria](https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Wikipedia_no_es_una_fuente_primaria) [Consultado 08/06/2020].

³² Roy ROSENZWEIG, "Can History be open source? Wikipedia and the Future of the past", *The Journal of American History*, 93, 1 (2006), pp.117-146, p. 121. <<http://jstor.org/stable/4486062>>



lo conocido. En consecuencia, lo que circula por las *wikis*, no por ser anónimo, debe ser falso o mentiroso.

La validación de un saber no autorial sobre el pasado

Autoría, arancelamiento, originalidad y verdad parecen haber quedado enlazados en el discurso epistemológico de la Academia. En este sentido, Rosenzweig cuestiona el lugar común entre los historiadores que lleva a hacerles pensar que lo que se encuentra disponible en la *Web* de forma gratuita es necesariamente de baja calidad. Para él, los profesionales de la historia no debemos desentendernos de estos ámbitos con argumentos tales, porque tenemos la responsabilidad “... to make better information sources available online”³³.

Para este historiador, sus pares no solo deben aprender del modelo de distribución de información de esta enciclopedia, sino, más importante aún, de su modelo democrático y abierto de producción del conocimiento, el cual contempla una serie de habilidades que los historiadores profesionales tratan de enseñar a los recién iniciados, sustentadas en un modelo basado en las lógicas de producción y validación del saber histórico tradicional.

Por su parte, para Matt Barton los beneficios exceden el de un aprendizaje metodológico, pues el utilizar *wikis* en el aula universitaria también demuestra con claridad cómo el conocimiento se encuentra siempre en función de una

³³ Ibidem, p. 137.



comunidad y comprometido con un posicionamiento dado. No hay conocimiento neutral o desinteresado, sino socialmente situado. En este sentido, Barton destaca que los impresos académicos convencionales tienden a eludir la evidencia física de las intervenciones y correcciones, dando acceso a un texto inmaculado y coherente, mientras que las *wikis* no solo preservan sino que evidencian estas capas sedimentarias entre las que no se alcanza necesariamente una síntesis armónica.³⁴ En tales ocasiones, la votación entre los colaboradores es el recurso utilizado que da como resultado una suerte de “... democratized reference resource by, of, and for the people”³⁵.

Sin embargo, en la mayoría de los casos, *Wikipedia* busca un pretendido “punto de vista neutral” (*NPOV*, en sus siglas en inglés), en los hechos tan utópico y arbitrario como el académico. Por el contrario, más que por alcanzar una pretendida neutralidad, la validación del saber se obtiene, como en el ámbito académico, por una validación de los pares. En efecto, la enciclopedia ha generado un sistema de *peer review* merced a la figura del “artículo destacado” —*featured article*—, distinción ambicionada entre los *Wikipedians*.

³⁴ Matt BARTON, “Is There a Wiki in This Class? Wikibooks and the Future of Higher Education”, en Robert E. CUMMINGS, Matt BARTON (eds.), *Collaborative Learning in the College Classroom*, University of Michigan Press-Digitalculturebooks, 2008, p. 186. <<http://jstor.org/stable/j.ctv65sx6q.15>>

³⁵ Danny P. WALLACE; Connie VAN FLEET, “From de editors: The Democratization of Information? Wikipedia as a Reference Resource”, *Reference & User Services Quarterly*, 45, 2 (Winter 2005), p. 100.



Frente a este sistema, Rosenzweig manifiesta una postura elitista respecto al saber, al proponer que sean los historiadores los que intervengan “... to make it as good as possible...”, ya fuese editando los artículos o interviniendo en los debates que certifican el carácter de artículo destacado, dinámica a la que denomina “... the populist peer review process”³⁶. Esta postura pretende quebrar un sistema que buscó, desde su fundación, librarse del modelo *peer review* detentado por su antecesora, la *Nupedia* que se había lanzado en 1995. Según Barton, esta postura elitista no es entendida por nadie mejor que por la Academia, porque en ella “... *an individual's prestige may partially be determined by how well he is able to suppress other voices*”³⁷.

En contraste con el planteo de Rosenzweig, Robert Wolff cuestiona el monopolio de la voz autorizada por parte del gremio de los historiadores profesionales. Desde el siglo XIX, apunta, han determinado el estándar del rigor académico de los discursos sobre el pasado, pero las actuales posibilidades técnicas permiten la emergencia de otros discursos, uno profesional, autopercebido como un abordaje racional del pasado que convive con otro “popular”, al servicio de intereses próximos a los de la memoria. En consecuencia, para Wolff, al estudiar *Wikipedia* los

³⁶ Ibidem, p. 140.

³⁷ BARTON, op. cit., p. 177.



académicos pueden observar las narrativas digitales sobre el pasado, propias del entendimiento popular.³⁸

Tal lectura, aunque replique el contraste élite-pueblo, propone una hermenéutica original para comprender este proyecto colaborativo que conviene rescatar. Según nos explica, *Wikipedia* no es simplemente una enciclopedia en línea, pues sus entradas sobre temas históricos sirven como “lugares de la memoria virtual”³⁹ —*virtual sites of memory*— en los que las personas procuran codificar el sentido de los eventos pasados. En otros términos, más que como una enciclopedia, funciona como un museo del conocimiento de las personas, un repositorio vivo “... of all that matters...”, compuesto por escritos de personas del pueblo común, sin un historiador académico a la vista.⁴⁰

³⁸ Robert S. WOLFF, “The Historian’s Craft, Popular Memory, and Wikipedia”, en Jack DOUGHERTY, Kristen NAWROTZKI (eds.), *Writing History in the Digital Age*, Michigan, University of Michigan Press-Digitalculturebooks, 2013, pp. 64-74. <<http://www.jstor.org/stable/j.ctv65sx57.10>>

³⁹ Wolff toma este término de Pierre Nora, quien lo acuñó en “Entre mémoire et histoire”. Los lugares de memoria no serían, según Eugenia Allier Montaña, cualquier lugar donde se recuerda sino uno específico donde la memoria actúa. No es un ámbito que replica la tradición sino el laboratorio de la memoria. En consecuencia, el lugar de memoria se define tanto por ser una encrucijada de diversas tradiciones mnémicas como así también por su capacidad de remodelación, reapropiación y revisita permanente. Pierre NORA, “Entre mémoire et histoire”, en Pierre NORA (ed.), *Les lieux de mémoire*, La République, 2a ed., París, Gallimard, 2001, T. 1, pp. 23-43; Eugenia ALLIER MONTAÑO, “Los Lieux de mémoire: una propuesta historiográfica para el análisis de la memoria”, *Historia y Grafía*, 31 (2008), pp. 165-192. <<http://redalyc.org/pdf/589/58922941007.pdf>>.

⁴⁰ Ibidem, p. 71.



En este punto coinciden Wolff y Barton, para quien las *wikis* son ante todo “... communities of people, not databases of files”⁴¹. Más que un repositorio, *Wikipedia* es un ámbito que permite a diversas personas interactuar y dar sus opiniones sin tener la obligación de acreditar formación en un determinado campo del saber. Esto, piensa Cummings, ha cambiado irrevocablemente la producción de conocimiento, al demostrar que puede ser creado y distribuido por personas no necesariamente acreditadas.⁴² Lo cual, para algunos, equivale a una anarquía de la información o, en el mejor de los casos, una información imprecisa o desactualizada.

Respecto de la primera cuestión, en 2005, el editor de *Nature*, Jim Giles, se propuso comparar la exactitud de determinados temas en la enciclopedia abierta y en la *Enciclopedia Británica online*, concluyendo que, mientras *Wikipedia* presentaba 162 errores, su competidora tuvo 123.⁴³ Este estudio demostró que *Wikipedia* puede ser no sustancialmente menos precisa que una enciclopedia producida bajo parámetros tradicionales. Algo similar ocurre con las referenciaciones de los artículos, que no están ausentes, aunque, en opinión de Rosenzweig, no son siempre “... the best ones”⁴⁴, evaluación bastante subjetiva que no eclipsa del todo el hecho de que *Wikipedia* posea un aparato erudito *ad hoc*.

⁴¹ BARTON, op. cit, p. 178.

⁴² CUMMINGS, op. cit.

⁴³ Jim GILES, “Internet encyclopaedias go head to head”, *Nature*, 438 (2005), pp. 900-901. <<http://doi.org/10.1038/438900a>>

⁴⁴ ROSENZWEIG, op. cit., p. 130.



Esto demuestra que lo que se está debatiendo aquí no es un conocimiento más o menos veraz sino dos formas de producir discursos sobre el pasado. En efecto, no se trata de si los *amateurs* hacen buena o mala historia, sino de qué tipo de historia se está haciendo. Según Rosenzweig, *Wikipedia* formaría parte de una forma de escritura histórica popular, pues su visión del pasado “... is not only more anecdotal and colorful than professional history, it is also —again like much popular history— more factualist”⁴⁵.

En suma, los académicos y los *amateurs* se moverían en mundos diferentes, en el que darían primacía a las referencias de su propio sistema no por desconocimiento, sino por convicción. Cada uno de ellos priorizaría y potenciaría ámbitos del saber distintos. Un análisis del repositorio de entradas de *Wikipedia* permite, según Rosenzweig, notar que no interesan los mismos temas a historiadores y *wikipedians*. Por ejemplo, la historia cultural sería más valorada por los primeros que por los segundos, mientras que la historia de la filatelia estaría mucho más desarrollada por estos últimos. En su análisis, la Academia constituye lo normal y las *wikis* lo anómalo, aunque bien sabemos que esta no es menos dada a las modas y a los estremecimientos del tiempo presente que *Wikipedia*. Por el contrario, todo aquel que haya tenido que postular en alguna convocatoria de fondos sabrá que siempre hay temas “calientes”,

⁴⁵ Ibidem, p. 142.



más financiables que otros, y como cualquier decisión institucional, impacta en la Historia que pueda escribirse.

En otros términos, mientras que la *Wikipedia* ve modificada su geografía por la suma de decisiones e intereses individuales, la Academia remodela la suya por resoluciones que exceden a los productores de dicho saber, los historiadores, quienes deben trabajar en una malla institucional y presupuestaria orquestada en ámbitos burocráticos más que científicos.

Wikipedia, Wikisource y la literatura medieval

A todas luces, es evidente el beneficio que supone la conversión a formatos digitales de materiales escritos pasibles de ser empleados con fines investigativos, no solo por el hecho de eliminar las barreras físicas y/o económicas que dificultan su acceso, sino también por las nuevas posibilidades de trabajo que se abren con el texto digital, como el rastreo rápido de términos en grandes conjuntos documentales o la elaboración de series que, sin la ayuda de herramientas de procesamiento informático —únicamente aplicables a archivos digitales—⁴⁶,

⁴⁶ No obstante, cabe aclarar que, en numerosas ocasiones, lo hallado en la web no puede ser utilizado de buenas a primeras, siendo necesario aplicar una serie de procedimientos como los que señala José Calvo Tello: “Encontrar imágenes o PDFs de cada página de un libro digitalizado queda muy lejos de poder aplicar a ese contenido técnicas de análisis textual: el investigador debe recolectar y ordenar las diferentes partes (si no lo estaban), aplicar algún programa de reconocimiento de caracteres (si no se ha hecho o si el resultado es deplorable), asegurarse de que el resultado es aceptable, limpiarlo de paratextos innecesarios para el análisis y finalmente convertirlo en texto plano o (si el análisis lo necesita) en XML-TEI. Este es el trabajo que el investigador tiene por delante si comienza su trabajo con digitalizaciones provenientes de la BNE, Internet Archive o *Google*



serían imposibles de establecer. Precisamente, en las últimas décadas, la Academia ha sido testigo de sendos esfuerzos públicos y privados por crear copias digitales de archivos que devinieron, por ejemplo, en sitios como el *Portal de Archivos Españoles* (PARES) —<http://pares.culturaydeporte.gob.es/>— o *Europeana* —<https://www.europeana.eu/es>—. Además, también se ha procedido al escaneo y puesta en línea de miles de libros pertenecientes a diversas bibliotecas, iniciativa en la que la compañía Google parece llevar la delantera.⁴⁷

El mundo de la literatura medieval no se ha mantenido al margen de esta coyuntura, observando, en consecuencia, el nacimiento y puesta en ejecución de una multiplicidad de proyectos tendientes a digitalizar obras y/o convertirlas en lenguaje de marcado (X)HTML, resultados traducidos en portales *web* que ofrecen textos que, de otro modo, no serían accesibles para el común de los investigadores. Entre los sitios

Books (y numerosos textos de la Biblioteca Cervantes Virtual). José CALVO TELLO, “Estado de la digitalización de la Edad de Plata: un análisis cuantitativo”, *Revista de Humanidades Digitales*, 1 (2017), p. 78. <<https://doi.org/10.5944/rhd.vol.1.2017.17089>>. Respecto de la codificación TEI (*Textual Encoding Initiative*), norma estándar en el procesamiento digital de literatura destinada al consumo académico, vid. Rubén ALCARAZ MARTÍNEZ y Elisabet VÁZQUEZ PUIG, “TEI: un estándar para codificar textos en el ámbito de las humanidades digitales”, *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 37 (2016). <<http://dx.doi.org/10.1344/BiD2016.37.25>>

⁴⁷ Un análisis sintético, aunque no por ello superficial, de las bondades y problemáticas atinentes al proyecto de digitalización de libros encarado por Google —el cual incluye hasta los puntos de la crítica planteada por el historiador estadounidense Robert Darnton— puede leerse en Anaclet PONS, “Guardar como’. La historia y las fuentes digitales”, *Historia Crítica*, 43 (2011), pp. 38-61. <<https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/histcrit43.2011.04>>



web más prominentes, encontramos aquellos surgidos de iniciativas tomadas por bibliotecas nacionales para llevar a la red de redes segmentos de sus ingentes catálogos. Por ejemplo, la *Biblioteca Digital Hispánica*, portal de documentos digitalizados de la Biblioteca Nacional de España (BNE) — <http://www.bne.es/es/>—, presenta una colección de libros de horas medievales y tempranomodernos en latín y castellano, además de otra de libros de caballerías castellanos del siglo xvi que pueden ser visualizados a través de la página e, inclusive, descargados en PDF u otros formatos. De la misma manera, *Gallica* —<https://gallica.bnf.fr/>—, punto de acceso a los fondos digitales de la Bibliothèque Nationale de France (BNF), posee, entre sus innumerables materiales, una gran cantidad de códices y manuscritos de libre consulta y descarga, como el volumen conocido como *Copia Guiot-Français 794*- (ca. 1230-1240) que compila la obra de Chrétien de Troyes, uno de los autores más importantes del panorama literario del periodo.

Por otra parte, las universidades también se han lanzado a la tarea de compartir, a través de la *Web*, sus fondos literarios. Efectivamente, de esta manera han procedido la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y la Universidad de Murcia (UM), cuya página web, *Biblioteca Digital Floridablanca* — <https://bibliotecafloridablanca.um.es/>—, ofrece textos tan poco comunes, como una copia de la primera edición de *Curiosa y oculta filosofía* (1649), del jesuita Juan Eusebio Nieremberg. En cuanto a ediciones críticas clásicas, tan importantes como los textos originales, *Internet Archive* —<https://archive.org/>—



brinda la posibilidad de acceder a algunas auténticas joyas filológicas, como la primera edición de Clovis Brunel del *Jaufré* (ca. 1169-1170), el único *roman* en occitano del que se tiene constancia a la fecha.

No obstante, para el investigador novel no resulta tan sencillo arribar a tales repositorios de fuentes, como tampoco manipularlos a fin de conseguir el contenido buscado. Por brindar un ejemplo, el *Dictionnaire Électronique de Chrétien de Troyes* (DÉCT) —<http://www.atilf.fr/dect/>—, fruto de la colaboración entre el Laboratoire de Français Ancien (LFA), de la Université d'Ottawa; la “unidad mixta de investigación” —*unité mixte de recherche*— Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française (ATILF); el Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), y la Université de Lorraine, ofrece transcripciones muy cuidadas de los cinco *romans* de Chrétien de Troyes conservados en la *Copia Guiot*, así como un diccionario muy completo del autor. Sin embargo, no resulta fácil hallar este recurso debido, precisamente, a su especialización que reduce su circulación a quienes abordan específicamente el trabajo del clérigo champañés, en particular, o la literatura artúrica, en general. Empero, aquel que llegue al final de la entrada en español que *Wikipedia* dedica al autor encontrará, entre los “Enlaces externos”, un *link* que redirige hacia la página de inicio del DÉCT. Esta es, precisamente, la función de *Wikipedia* que queremos resaltar: la de mediar entre medievalistas y la obtención de fuentes literarias de la época.



Tal como constatamos en los párrafos anteriores, existe una multitud de portales que contienen obras de literatura medieval en la *Web*. Una clasificación rápida arroja dos tipos: por un lado, los que presentan copias digitales de originales o ediciones críticas impresas, como *Internet Archive*, y, por el otro, los que surgen como resultado de proyectos académicos destinados a elaborar ediciones únicamente para su distribución a través de la red, por ejemplo, el DÉCT.

También existe un tercer tipo de portal, donde se entremezcla la labor de digitalización de obras filológicas con el trabajo de colaboradores prestos a editar originales únicamente para el sitio. Este último es el caso del *Repertorio Informatizzato dell'antica letteratura catalana* (Rialc) — <http://www.riale.unina.it/>—, de la Università di Napoli Federico II. Sin embargo, cabe reiterar que acceder a estos sitios no es tan sencillo. Aquí es donde ingresa *Wikipedia* como facilitador del encuentro entre el internauta y el texto que busca. En efecto, independientemente del contenido de la entrada de la enciclopedia que se consulte, la sección final —“Enlaces externos”, *External links*, *Liens externes*, etc.— constituye una puerta a través de la cual el investigador puede acceder a portales de fuentes literarias medievales. Veamos algunos ejemplos. En la entrada de la *Wikipedia* en inglés correspondiente al famoso roman *Sir Gawain y el Caballero Verde* —*Sir Gawayn and þe Grene Knyȝt*—, de fines del siglo XIV, encontramos varios enlaces. El primero de la lista lleva a un sitio de la University of Calgary (U of C), que contiene la digitalización del manuscrito *Cotton*



Nero A.x. que guarda los folios originales de la obra. Otro *link*, el tercero en orden descendente, conduce a una página *web* que ha puesto en caracteres digitales la segunda edición de J. R. R. Tolkien y E. V. Gordon del texto (1967 [1925]), una de las más importantes en *Old English*, junto con la de Israel Gollancz (1940). Algo similar sucede en el caso de la entrada en español correspondiente al *Cantar de Mío Cid*, donde encontramos incluso más enlaces que en el primer ejemplo. Uno de ellos nos conduce a la sección de la *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes* —<http://www.cervantesvirtual.com/>— que contiene las reproducciones digitales del manuscrito en el que yace la única versión casi íntegra del poema: la del copista Per Abbat (1207)-BNE sig. v7-17. Otro vínculo nos conduce a un interesante sitio desarrollado por la University of Texas at Austin (UT) —<https://miocid.wlu.edu/>—, el cual no solo ofrece dos transcripciones del poema (una paleográfica y otra normalizada), sino también una lectura de la obra que sigue la fonética del castellano medieval.

Veamos un tercer ejemplo. En la entrada “Tristan et Iseut”, concerniente a la leyenda que gira en torno a una de las parejas de enamorados más famosas de la literatura universal, el primer *link* del apartado *Liens externes* redirige a *Wikisource* —<https://fr.wikisource.org/>—, para ser más precisos, a la digitalización de una edición del *Tristan* del poeta normando Berol —*Bérout*— (segunda mitad del XII), una de las versiones más tempranas e importantes de la historia de los trágicos



amadores, junto con la del anglonormando Tomás de Inglaterra y la del alemán Eilhart von Oberg. Por otra parte, cabe aclarar que la edición que aloja *Wikisource* no es precisamente genérica, puesto que se trata de la segunda revisión del romanista suizo Ernest Muret (1922 [1903]), la que, tanto por su tratamiento del texto como por su aparato crítico, aún goza de notoriedad dentro del ámbito académico. Ahora bien, a causa de la calidad de la edición y el cuidado puesto en la conversión del impreso a lenguaje de marcado —labor que deja incluso constancia de la paginación original—, este material contrasta, por lo general, con aquel que podemos hallar en aquellos sitios *web* más encaminados hacia la satisfacción del ocio que a la investigación académica, como *Freeditorial* —<https://freeditorial.com/es>—.

En particular, *Wikisource* “... proyecto Wikimedia [...] cuya intención es la de crear un compendio libre wiki de textos de fuentes primarias en cualquier idioma...”⁴⁸, se ha revelado como uno de los espacios de la red en los que más se vuelcan ediciones críticas de clásicos literarios medievales. Otra muestra que así lo constata es aquello con lo que nos podemos topar acerca del primer gran cantar de gesta medieval: *La Chanson de Roland* (siglo XI). En efecto, en *Wikisource* encontramos desde la digitalización del único manuscrito que lo conserva en su totalidad —Bodleian Library, MS. Digby 23, pt.

⁴⁸ ¿Qué es Wikisource? Disponible en https://es.wikisource.org/wiki/Wikisource:Qué_es_Wikisource [Consultado el 28/08/2020].



2— hasta la edición en anglonormando y francés moderno del reputado filólogo Joseph Bédier (1922).

A modo de resumen, cabe decir que la *Wikipedia* se revela no solo como una oferente de conocimientos contruidos colectivamente en torno a la literatura medieval y otros saberes, sino también como un medio a través del cual el investigador puede tomar contacto con los manuscritos y ediciones críticas que se citan en el contenido de la entrada consultada. Esto reviste un valor más importante de lo que podría pensarse en un principio, ya que encontrar tales materiales puede tornarse difícil si no se cuenta siquiera con el nombre del repositorio digital donde se albergan. Por otra parte, el portal *Wikisource*, al que comúnmente redirigen las entradas sobre literatura de *Wikipedia*, poco a poco va conquistando su lugar como una de las bibliotecas digitales de textos medievales originales y editados más importantes de la Internet. Entre los desafíos que afronta *Wikisource*, se encuentra acordar una metodología común de preparación de los textos impresos para su presentación digital y el sostenimiento del compromiso de su comunidad de usuarios con respecto a la ampliación constante de su caudal de autores y obras. Este último punto es por demás delicado. En efecto, a diferencia de Google, que puede destinar parte de su personal y recursos económicos a la digitalización y puesta en línea de libros, *Wikisource* depende de lo que pueden aportar sus contribuyentes, quienes, a diferencia de los trabajadores de Google, no reciben remuneración alguna. No



obstante, estas problemáticas y otras, como las referidas al *copyright* de ciertos textos, no han constituido obstáculos para el crecimiento de *Wikisource*, sitio que, junto a *Wikipedia*, merece ser contemplado, por parte de quienes se dedican a estudiar el periodo, como una vía de acceso nada desdeñable a la literatura de la Edad Media.

El acceso a las fuentes visuales

Hacia finales del siglo xx y comienzos del xxi, los estudios sobre la Cultura vieron una revalorización en sus formas y prácticas, desde una perspectiva dominada, durante mucho tiempo, por los historiadores del arte y una determinada manera de trabajo. Así como se dio la renovación de los estudios históricos con los avances de las nuevas fuentes y enfoques, la habitual Historia del Arte encontró una vertiente a los tradicionales postulados.

En otras palabras, nos referimos a la “Cultura Visual” o “Estudios visuales”, entendidos como un cambio fundamental en el estudio de la historia tradicional del arte en el que el término “historia” es sustituido por el de “cultura” y el de “arte” por el de “visual”, jugando a la vez con la virtualidad implícita en lo visual y con la materialidad propia del término cultura.⁴⁹ Esta nueva mirada sobre el campo “iconográfico”, devela una realidad criticada por diferentes autores que ven en la Cultura Visual la pérdida de las habilidades o destrezas propias del

⁴⁹ Ana María GUASCH, “Los estudios visuales. Un estado de la cuestión”, *Estudios Visuales*, 1 (2003), pp. 8-16.



historiador académico, pero, en contrapartida, se han desarrollado interesantes trabajos para expandir el horizonte de los estudios visuales. Uno de los primeros teóricos interesados en este campo fue el profesor W. J. Mitchell, quien consideró la cultura visual como un espacio interdisciplinar, un lugar de convergencia y conversación a través de distintas líneas disciplinarias. Como expuso en su libro *Picture Theory*,⁵⁰ partiendo de la crítica al giro lingüístico, los estudios culturales debían afrontar la nueva realidad visual de los historiadores y la importancia de las fuentes visuales para una investigación más completa. Mitchell aportó el llamado “giro de las imágenes”, postulando una transformación de la epistemología de la Historia del Arte, poniendo énfasis en el aspecto social de lo visual. Para este autor, la imagen es la interrelación de instituciones, discursos, prácticas y las formas de ver y mirar unidas todas en el “espectador”, quien es el que descifra, decodifica e interpreta la imagen.⁵¹

En este sentido, el papel del historiador se renueva y debe buscar nuevas formas de afrontar la tarea de interpretación de las fuentes visuales. Si este nuevo “espectador”, es a la vez un investigador que tiene como fin último descifrar el pasado, las imágenes ante él cobran un nuevo sentido. Y también lo debe hacer su metodología. En el caso del método, se aborda una problemática aún más compleja que el propio postulado de los

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ Ídem.



estudios visuales. Metodológicamente, la interpretación de las imágenes no debe confundirse con la lectura de una fuente textual. La idea de analizar una imagen, desde la semiótica, como si de un texto se tratara, sería abordar la superficialidad de la forma y contenido, pasando por alto una lectura profunda de la misma complejidad de la imagen. ¿Pero por qué es tan importante el estudio de las imágenes hoy en día? Una posible respuesta sería por el hecho de la transformación de nuestra propia realidad y percepción cotidianas. Hoy más que nunca, la visualidad debe ser entendida en toda su complejidad, gracias a los avances tecnológicos, la accesibilidad de la información y los millones de imágenes que invaden la red día a día desde los diferentes soportes utilizados por una persona en su trabajo diario o por un investigador especializado. No cabe duda de que esta nueva realidad se refleja en un cambio profundo en los estudios visuales.

Internet es el nuevo soporte que establece una *democratización* de las “obras de arte”, antiguamente custodiadas por los museos, quienes son además los precursores de dicha digitalización. Por mencionar un caso, podríamos citar el del Museo del Prado, quien brinda digitalizadas, desde su página oficial, casi la totalidad de sus obras para el disfrute o examen, en una calidad de resolución que solo los escáneres modernos pueden ofrecer.⁵² La

⁵² Este modelo de museos de puertas abiertas desde la *web*, se intensificó a partir de las medidas tomadas por el Gobierno español ante los avatares que originó la pandemia por el Covid-19.



accesibilidad a las denominadas obras, sino también a un gran número de fuentes de tipo visual, como son las fotografías, filmografías o películas, por referir algunos ejemplos, es parte de la modernización en las formas de reproductividad. Entonces, la Red actúa como medio de difusión y/o exhibición.⁵³ En este sentido el “arte en Internet”⁵⁴ no es más que la utilización de procedimientos de digitalización para la reproducción y masificación de obras de arte, funcionando, junto a la radio, la televisión y, en algunos casos, el cine, como medios de “masificación”, más que de cultura, además de apropiación y estandarización, donde, en el mejor de los casos, la obra de arte pasa a ser leída únicamente como un objeto de la cultura, con una finalidad extrínseca que adquiere una nueva funcionalidad acorde a los intereses socio-políticos y económicos vigentes.⁵⁵

Ante la fascinación de la mencionada democratización, estamos frente a un nuevo dilema. La reproducción digital de una fotografía o pintura parece un logro que facilita el acceso

⁵³ Gisela FABIÁN, “La obra de arte en la época de su productibilidad virtual. Arte de internet, nuevas proyecciones teóricas”, II Jornadas de Hum. H. A. Representación y Soporte (2007), pp. 1-9.

⁵⁴ Se debe diferenciar esta categorización del denominado arte de internet o *net.art*, es decir, arte que utiliza la red en sí misma y/o su contenido a cualquier nivel, bien sea técnico, cultural o social como base de una obra de arte. En otras palabras, se considera *net.art* a toda obra de arte que, aun no haciendo uso directo de una red electrónica, se fundamenta y nutre de la llamada cultura de red. Para abordar este tema refiérase a Gisela FABIÁN, op. cit., p. 5.

⁵⁵ FABIÁN, op. cit., p. 4.



desde diferentes soportes, ampliando, en consecuencia, los estudios visuales, ya que vuelve irrelevante el lugar de procedencia del investigador y la ubicación espacial del objeto de estudio. El desarrollo de proyectos que llevan a cabo museos, archivos y bibliotecas en el entorno de Wikipedia y del resto de proyectos asociados, se ha convertido en los últimos años en una actividad común, que persigue potenciar y desarrollar la misión de las instituciones de la memoria. La finalidad es poner a disposición de los ciudadanos diversos tipos de contenidos del patrimonio cultural en la Red, de forma que se puedan disfrutar y aprovechar libremente.⁵⁶

En este sentido, la denominada *OpenGLAM*⁵⁷ engloba a aquellas iniciativas que pretenden la liberación de contenidos culturales digitalizados con licencias que hagan posible su reutilización, uso creativo y creación de obras derivadas, incluyendo la explotación comercial de los mismos. El elemento clave en esta cuestión es la licencia o licencias bajo las cuales se publica el contenido digitalizado.

⁵⁶ Jesús TRAMULLAS y Rubén OJEDA, “Documentación de patrimonio cultural en entornos digitales colaborativos: Wikimedia Commons”, en Carlos FORADADA BALDELLOU y Pilar IRALA-HORTAL (coords.), *Re_Visiones sobre Arte, patrimonio y tecnología en la era digital*, Zaragoza, 2019, pp. 347-354.

⁵⁷ El acrónimo GLAM corresponde a las iniciales de Galleries, Libraries, Archives and Museums, y bajo el mismo se pretende englobar a las instituciones de la memoria que llevan a cabo proyectos de puesta a disposición de la ciudadanía de material cultural resultante de procesos de digitalización. TRAMULLAS Y OJEDA, op. cit., pp. 348.



Desde la Wikipedia, es *Wikimedia Commons* la página más visitada a la hora de buscar una imagen en la web. Aunque abarca todo tipo de medios, se trata de un banco de imágenes seleccionadas por su utilidad informativa como complementos de los artículos enciclopédicos de la Wikipedia. Es decir, no funciona como archivo independiente de imágenes, sino que casi todas ellas tienen un propósito ilustrativo concreto o al menos el potencial de tenerlo. Las imágenes se almacenan y organizan para luego ser vinculadas desde los artículos de *Wikipedia*. A diferencia de las ediciones en cada idioma, *Wikimedia Commons* es un recurso centralizado y multilingüe en el que participan todos los usuarios de cualquiera de las ediciones. Inicialmente las imágenes se añadían desde los artículos para conformar un repositorio global, pero el propio transcurrir del proyecto enciclopédico hizo evidente la necesidad de integrar todas las fuentes gráficas de cualquier edición, dado su valor universal. Se puso en marcha en 2004 y, para 2006, ya contenía un millón de objetos. Diversos estudios y análisis de actividad explican también el costoso e irregular crecimiento de *Wikimedia Commons*, dado que, al mismo tiempo que crecen los recursos aportados, se eliminan imágenes no conformes con los requisitos de derechos, de forma que en



ciertas épocas hubo incremento de participación, pero no crecimiento neto.⁵⁸

Este “categorizador” de imágenes no funciona como un banco de datos o repositorio, sino como un hipervínculo, un hipertexto que redirecciona la búsqueda hacia las páginas oficiales que contienen los derechos de reproducción de las imágenes.⁵⁹ Pero esta discriminación no debe desatenderse ya que los algoritmos que determinan el material encontrado a partir de un campo semántico nos demuestra que tal categorización es un proceso mental, que también hace el historiador previamente, una clasificación determinada por el autor o las academias, métodos o enfoques. La búsqueda debe ser cuidadosa para no caer en errores graves. Las bibliotecas, archivos y museos tienen que cuidar la información bibliográfica, archivística o museológica que se pone a disposición de los usuarios para dar la máxima visibilidad posible, lo que redundará en la accesibilidad de los documentos y material visual. De esta forma, los usuarios que casi nunca

⁵⁸ Tomás SAORÍN y Juan-Antonio PASTOR-SÁNCHEZ, “Bancos de imágenes para proyectos enciclopédicos: el caso de *Wikimedia Commons*”, *El profesional de la información*, 4 (2011), pp. 424-431.

⁵⁹ *Wikimedia Commons* tiene una política muy escrupulosa sobre el uso de imágenes. Solo acepta contenido libre y, por lo tanto, buena parte de las imágenes que habitualmente usamos para ilustrar presentaciones o *blogs* no pueden usarse. El editor acostumbrado a *blogs* personales y redes sociales tendrá que cambiar los hábitos para entrar en un ciclo editorial formal, siendo consciente de las restricciones de uso de las obras sujetas a derechos de autor. El concepto de “libre” difiere del de “abierto”, puesto que se amplía la libertad y la gratuidad no solo desde el punto de vista del acceso: también los formatos, la transformación y la incorporación de información en cualquier ciclo productivo. SAORÍN y PASTOR-SÁNCHEZ, op. cit., p. 425.



consultan las páginas *web* de esas instituciones podrían buscar, por ejemplo, a través de la *Wikipedia* dicha información y, a partir de ahí, navegar a las instituciones de memoria. Si no se hace de esta forma se corre el riesgo de que los catálogos se conviertan en casi irrelevantes.⁶⁰

Pero trabajar a partir de una imagen en su soporte digital nos regresa a un concepto acuñado por Walter Benjamin: el de la “pérdida del aura de una obra de arte”⁶¹, que puede entenderse como el despojo de una noción de autenticidad que la priva de su valor en el marco de una herencia histórico-cultural. Así, estaríamos ante la descontextualización de la imagen. Por más que pueda ser reproducida en la más alta resolución, no será la misma experiencia que observarla en persona, desde su soporte original, tratando de entender su tridimensionalidad como objeto puesto a exposición.⁶²

Ludmilla Jordanova, en su libro *The look of de Past*,⁶³ llega a la misma conclusión al tratar el tema de la experiencia visual a partir de la descripción. La autora argumenta que aquellos historiadores que trabajan con fuentes visuales o materiales deben tener en cuenta la necesidad de una descripción lo más

⁶⁰ Xavier AGENJO-BULLÓN y Francisca HERNÁNDEZ-CARRASCAL, “Wikipedia, Wikidata y Mix’n’match”, *Anuario ThinkEPI*, 14 (2020), pp. 1-18.

⁶¹ Walter BENJAMIN, “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica”, México D.F., Ítaca, 2003, p. 66.

⁶² BENJAMIN, op. cit., p. 46.

⁶³ Ludmilla JORDANOVA, “Look at the Past: Visual and Material evidence in historical practice”, en ÍDEM, *The look of the past*, Cambridge, Cambridge University Press, 2012, p. 244.



completa y cuidadosa posible. Este proceso consistiría en varias sesiones de observaciones repetidas en diferentes momentos, ya que las imágenes “cambian” con la/s percepción/es del investigador. De esta manera debe evitarse, en términos de Jordanova, la “asociación errónea” por la “sobre-exhibición”⁶⁴:

“The image itself becomes over-familiar, stale, even hackneyed, so that it is difficult, perhaps impossible, to look at it and describe it *dispassionately*. An excellent example of this phenomenon is Leonardo da Vinci’s Mona Lisa. She too is used commercially, to promote the Louvre Museum in Paris, and on items for sale. She is also a brand in her own right, not something with which a separate product has been linked in order to promote it. Many well-known artists are brands, with the result that a limited number of works are indeed over-exposed. Huge numbers of people see them many times, becoming habituated to them. There are currently millions of bags, mats, paper napkins, ties and t-shirts with reproductions of Impressionist paintings on them, especially by Claude Monet. An interesting and noteworthy phenomenon in its own right, fully worthy of historians’ attention, it sheds light on taste, museum financing and patterns of consumption”⁶⁵.

⁶⁴ Ibidem, op. cit. p. 20.

⁶⁵ Ibidem, op. cit., p. 22.



El caso de la Mona Lisa de Leonardo Da Vinci es un claro ejemplo de la accesibilidad y reproductividad de las imágenes en Internet. La sobre-exhibición desnaturaliza la imagen del contexto histórico-cultural en el cual se originó, transformando el objeto desde una percepción actualizada, pero que le hace perder por completo su génesis inicial.

Aunque la autora no nos hable directamente sobre el uso de las imágenes en Internet, nos demuestra, a través de estos ejemplos, la importancia de un correcto trabajo con ellas. Ante la necesidad de una descripción acertada, es necesario, entonces, la observación directa, en lo posible. Los soportes digitales nos permiten un acercamiento a las imágenes, pero esto no reemplaza la observación directa, necesaria para que la investigación se sustente en una mirada detallada, como explica Jordanova.

¿Entonces, el uso de imágenes desde Internet imposibilita el trabajo para el historiador? Retomando a Benjamin, trabajar de esta forma no provoca la pérdida del “aura”, sino que la transforma. Lo que se da es un estallido del aura, cada obra es ella y sus infinitas posibilidades actualizándose. No habría ya un lugar y un tiempo fijo de determinación para aquello que hace que la obra sea tal.⁶⁶ El mismo concepto de “obra de arte” se ha perdido para abrirse hacia todas aquellas fuentes que se pueden entender desde la visualidad, abarcando a la propia

⁶⁶ FABIÁN, op. cit., p. 7.



Internet como un objeto del arte moderno. El estudio de la visualidad, de la visión y de los *medias* ha de concebirse de la manera más inclusiva posible.

Desde la accesibilidad, *Wikimedia Commons* nos sitúa frente a las enormes posibilidades que surgen al liberar el acceso visual del patrimonio cultural, renunciando a marcas de agua y derechos de uso de quienes custodian un patrimonio perteneciente al conjunto de la Humanidad que, cuando es digital, puede fluir y contribuir a generar externalidades que definan nuevas oportunidades y otros espacios de interacción entre la cultura, la memoria y la sociedad.⁶⁷

⁶⁷ SAORÍN T. y PASTOR-SÁNCHEZ, op. cit., p. 430.



Lo medieval y lo feudal en las redes sociales en tiempos de COVID-19

JAVIER CHIMONDEGUY

Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires

En la siguiente contribución buscamos plantear la relación y los puntos de encuentro entre dos temáticas aparentemente sin ningún tipo de vínculo: las redes sociales y la historia medieval. Recientemente Gerardo Rodríguez y Jorge Rigueiro García,¹ en el Congreso de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales, mostraron la cantidad de recursos producidos por el mundo académico que se encuentran en la *web*, y que acercan a la sociedad información sobre el mundo medieval de manera transparente, accesible y “user friendly”².

Los autores definen este cúmulo de recursos como aquello que “lleva algo de *light* a las *Dark Ages*”, es decir, que ilumina este período histórico con investigaciones que desde la ciencia histórica demuestran cómo era la vida de las sociedades en el medioevo en toda su complejidad. En este trabajo, nos proponemos complementar la propuesta de los

¹ Jorge RIGUEIRO GARCÍA y Gerardo RODRÍGUEZ, “La Edad Media en la web: uso y recursos para el estudio de lo medieval”, *Tercer Congreso de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales*. La Cultura de los Datos, Asociación Argentina de Humanidades Digitales, Rosario, 2018, pp. 430-442.

² Antonio MALALANA UREÑA, “La Edad Media en la Web. Fuente de información o desinformación”, *HISPANIA. Revista Española de Historia*, LXVI, 222, 2006, pp. 59-108.



autores, analizando aquello que expresan los usuarios de la red social *Twitter*, al utilizar algunos conceptos referidos a lo medieval para llevar a cabo operaciones argumentativas, explicativas y descriptivas.

Analizaremos otra gran parte de la *web* inexplorada por los trabajos antes mencionados. Aquí también se disputan los significados de los temas centrales de la Edad Media, ya que quienes utilizan estos conceptos para argumentar sobre otros temas quieren calificarlos de “medievales” a partir de las connotaciones que se les asignan dentro de este período histórico. Especialmente en el contexto de la pandemia, las diversas disciplinas científicas se abocaron a dar todo tipo de respuestas a la sociedad acerca de la relación entre el problema que atravesaba el mundo y su área de especialidad.

En nuestro caso, buscaremos descubrir de qué manera, con la pandemia y la mayor utilización de las redes sociales, los usuarios se refirieron a las formas en las que gobiernos, ciudadanía y organizaciones estaban llevando a cabo sus adaptaciones para hacer frente al fenómeno de la pandemia de COVID-19. Para esto hemos analizado los tuits de cientos de usuarios escogidos al azar en distintos momentos del día durante los meses de mayo, junio y julio. Meses entre los cuales la mayoría de los países de Europa y América llevaron a cabo su lucha contra la pandemia y sus poblaciones estuvieron en mayor o menor medida confinadas al aislamiento. En el caso europeo el mayor confinamiento fue en el invierno europeo, es decir, en el primer mes de la muestra, ya que en junio y julio



comenzó la flexibilización. Las redes sociales fueron utilizadas, por tanto, para expresar malestar, disconformidad o aprobación con las medidas tomadas por los gobiernos.

Queremos abordar no solamente la cuestión de cómo las sociedades relacionan el tratamiento de una pandemia con el mundo medieval en el contexto específico, sino también reflejar las representaciones y los lugares comunes en los que se encuentra el mundo medieval, más allá de los esfuerzos de los especialistas en explicar y comunicar a la población la su complejidad. Analizaremos los tuits a partir de la teoría de los “actos de habla” propuesta por John Austin y extendida por John Searle y Herbert Paul Grice,³ tomando algunos aportes de la teoría de la argumentación de Oswald Ducrot y Jean-Claude Anscombe.⁴

Entenderemos los tuits como actos de habla en los que los actores expresan intencionalidades y contenidos implícitos, así como representaciones y creencias compartidas previamente. Intentaremos pensar los usos que se le dan a las palabras, y qué hacen los autores al escribir esos tuits: argumentar, divulgar contenido histórico, comparar, ya que todo acto lingüístico

³ John Austin y John Searle han hecho referencia en sus trabajos a la fuerza ilocutiva del lenguaje, es decir, qué hacemos cuando decimos algo. John Langshaw AUSTIN, *How to do things with words*, Harvard University Press, 1962. John Rogers SEARLE, *Speech Acts: An essay in the Philosophy of language*, Cambridge University Press, New York, 1969. John Rogers Searle, *Intentionality: An essay in the Philosophy of Mind*, Cambridge University Press, New York, 1983.

⁴ Jean-Claude ANSCOMBRE y Oswald DUCROT, *La argumentación en la lengua*, Gredos, Madrid, 1994. (1era. Edición: 1983).



tiene un significado que encierra diferentes fuerzas ilocutivas (el acto ilocutivo) y que produce un determinado efecto, intencional o no (acto perlocutivo)⁵.

Ducrot y Anscombe han propuesto la teoría de la argumentación, en la que el concepto central es el *topos*. Tratándose de una relación discursiva entre dos proposiciones la misma puede entenderse como una relación argumento-conclusión que da sentido a un enunciado. La argumentación se entiende más por la creencia, lógica o *topos* socialmente compartido que por la preposición “porque”, y lo que sigue para argumentar.⁶

Para los autores, el *topos* de una argumentación es lo que logra dar sentido a un discurso y constituye el mecanismo cognitivo a través del cual entendemos la realidad e interactuamos con ella. Lo novedoso de la propuesta es que vincula una perspectiva estructuralista con una pragmática. De tal manera que este vínculo es socialmente compartido.

El filósofo y lingüista Herbert Grice, elaboró un modelo pragmático de la comunicación, en el que planteó, siguiendo la tradición de John Austin, la distinción entre aquello que se dice y aquello que se comunica. Siendo lo que se dice lo que expresa

⁵ María Isabel BOUZA ÁLVAREZ, “Estrategias discursivas de un discurso pragmático”, en, Elena REAL; Domingo JIMÉNEZ; Dolores PUJANTE y Adela CORTIJO (eds.), *Écrire, traduire et représenter la fête*, Universitat de València, Valencia, 2001, pp. 647-655.

⁶ Joel MARTÍ, “Representación de estructuras argumentativas mediante el análisis de redes sociales”, *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, [S.l.], 10, 1 (2006), pp. 1-17.



el enunciado de manera literal, y lo que se comunica toda la información transmitida. Este contenido se encuentra implícito y es lo que el autor entiende por implicatura.⁷

Con los aportes del modelo pragmático de Grice y la teoría de la argumentación de Ducrot y Anscombe, analizaremos todos los tuits, explicaremos las intencionalidades y las operaciones que los actores le dieron a estos objetos discursivos a la hora de emplearlos en las redes sociales.

El estudio de una red social nos brinda una gran diversidad, pero es justamente esta riqueza la que nos proporcionará no un estudio de los sujetos sino más bien, el contexto, significados y funciones que se emplean al utilizar estos significantes en el discurso.

Como ha señalado David Crystal, la mayor diferencia entre la comunicación tradicional y la comunicación mediada por ordenador, radica en que esta permite expresiones de emotividad vinculadas a la comunicación oral, debido al carácter dialógico y a la velocidad de los intercambios.⁸ Manuel Castells refiere este proceso como la *autocomunicación de masas*,⁹ ya que en la comunicación de masas los grandes medios (*mass media*) pueden crear discursos que son tomados por los

⁷ Herbert Paul GRICE, "Lógica y conversación (1975)", en Luis Valdés, *La búsqueda del significado*, Tecnos/Universidad de Murcia, Madrid, 1991, pp. 511-530.

⁸ David CRYSTAL, *Language and the Internet*, Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

⁹ Manuel CASTELLS, *Comunicación y poder*, Alianza Editorial, Madrid, 2009, p.679.



receptores sin su intervención. En este nuevo contexto, el receptor de medios masivos puede generar el contenido, definir los destinatarios.

Los medios de comunicación interactivos acaban convergiendo con los medios masivos de comunicación tradicionales¹⁰ y los usuarios convertidos en prosumidores (productores y consumidores) de contenido. Los discursos se construyen a través de la interactividad, la multimedialidad y la digitalización.¹¹

En las redes sociales lo que se hace al publicar es especialmente argumentar. De acuerdo con Jean Blaize Grize la argumentación es actuar sobre el interlocutor considerándolo un alter-ego a quien se tratará de hacer compartir un punto de vista. Intentando que modifique las representaciones, tomando aquellas que el emisor ofrece, ocultando algunos aspectos, evidenciando otros y proponiendo nuevas miradas¹². La mayoría de las operaciones discursivas llevadas a cabo por quienes escriben y hacen referencia al mundo medieval son las del “anclaje”. El anclaje ha sido definido como aquello que inscribe al objeto en un preconstruido cultural, compartido por el auditorio de quien produce ese discurso. En este punto, ese

¹⁰ Ana SLIMOVICH, “El discurso macrista en *Twitter*. Un análisis sobre la campaña para la reelección del Jefe de Gobierno de Buenos Aires”, *Revista de Estudios Políticos y Estratégicos*, 2, 1, 2014, pp. 8-27.

¹¹ Carlos Scolari, *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*, Gedisa, Barcelona, 2008.

¹² Grize, Jean Blaise, *Logique naturelle et communications*, Presses Universitaires de France, Paris, 1996.



auditorio son los propios seguidores. Aunque bien sabemos que la red social *Twitter*, a diferencia de Facebook o Instagram, busca llegar a un público más amplio que simplemente los propios seguidores.

Analizaremos la dimensión pragmática, los significados y las intencionalidades de los usuarios que *usan* conceptos que hacen referencia al período medieval y las representaciones del mismo. Los conceptos seleccionados para la muestra fueron “*medieval*”, “*Edad Media*”, “*feudalismo*”, “*castillos*” y “*peste negra*”, por estar relacionados a la pandemia y porque remiten al mundo medieval. Es decir, cada vez que alguien hace referencia a alguno de estos conceptos está pensando en el período y en su valoración del mismo.

Se analizaron 3200 tuits subidos por los usuarios entre los meses de mayo junio y julio de 2020. En el período de confinamiento, más estricto en la mayoría de los países occidentales de ambos hemisferios. Se emplearon herramientas de desarrollo que combinaron diferentes librerías en Python para construir una API de *Twitter*¹³ que programada en horas aleatorias del día durante el tiempo de la investigación, buscaba todos tuits que contuvieran las palabras estudiadas y los extraía en una tabla donde se almacenaba la hora, el usuario y el tuit.

¹³ Python es un lenguaje de programación utilizado con diversos fines, especialmente análisis de datos e inteligencia artificial. Una API es una interfaz que permite al lenguaje comunicarse con la red social Twitter para extraer información de acuerdo a determinados filtros y parámetros, las librerías son conjuntos de código preestablecido que facilitan este trabajo.



La peste negra

En primer lugar y con una vinculación directa con la pandemia y con el mundo medieval analizamos las interpretaciones y usos de la “*peste negra*” por parte los usuarios de Twitter. Un gran número de usuarios hizo referencia a la situación de la pandemia como un resurgir de la Peste Negra de mediados del siglo XIV: “*Es el resurgimiento de la Peste Negra*”. Asimismo, muchos hicieron referencia a cómo a partir de esta pandemia el mundo cambiará radicalmente, usando como ejemplo los cambios posteriores a la Peste medieval de 1348: “*Al igual que después de la Peste Negra, el mundo no volverá a ser el mismo*”.

En los tuits acerca de la *Peste* se podía ver que más allá de lo que intentaban comunicar acerca de lo que significaba la pandemia, los usuarios compartían la idea de que la historia es circular, y que la pandemia del 2020 era una forma de volver a experimentar la Peste Negra de 1348. Incluso algunos señalaban que se avecinaba el fin de los tiempos: “*Fin de los tiempos (“solo falta que aparezcan los dinosaurios”)*”.

Varios usuarios analizaban la pandemia como un escenario de oportunidades, como lo fue para algunos sectores que emergieron con más fuerza después de la crisis del mediados del siglo XIV: “*BBC News Brasil: “Após a pandemia de peste negra, no século 14, as empresas que sobreviveram — no caso, as grandes e com recursos — passaram a dominar ainda mais o mercado e influenciar mais ainda os governos.”* (100 retweets)



En cuanto a la responsabilidad en torno a pandemia, muchos tuits hacían referencia a la necesidad de buscar un culpable, un “otro”, en cada uno de los eventos catastróficos o naturales. Para el caso español, Twitter se convirtió en un campo de disputas de significados sobre la pandemia. Ciertos colectivos identificados como opositores hicieron referencia a la marcha del 8M para endilgarle al gobierno el mal manejo de la pandemia. Algunos ejemplos:

- 1) *“No hay pandemia sin chivos expiatorios: Peste negra – judíos 1918 – Españoles Covid – Feministas”*
- 2) *“En la epidemia de la peste negra del S. XIV se acusó a los judíos como culpables de la misma. Siete siglos después se acusa al 8M”*

Encontramos tuits que hicieron referencia a la peste negra y los legados medievales brindados a nuestro tiempo vinculados al conocimiento médico, junto con críticas al pensamiento científico, como una forma poco adecuada para entender la realidad:

- 1) *“Imágenes de la peste bubónica, médicos con el cuerpo cubierto”* (Tuit que mostraba imágenes de cómo se vestían los médicos medievales)
- 2) *“Esos ‘científicos’ lo sabían desde la peste negra hace varios siglos, solo que algunos seudocientíficos plagados de soberbia, egocentrismo y prepotencia no quisieron aceptarlo”.*

En este grupo de tuits el *topos* que sostiene esta argumentación es la creencia compartida de que la Peste Negra fue una bisagra



en la historia de la humanidad. Algo que tiene cierto correlato con la gran cantidad de investigaciones históricas en torno a la crisis del siglo XIV.¹⁴

También, en los tuits subyace la idea de que en la Peste Negra se pusieron en práctica una serie de conocimientos casi-científicos, y que la moderna ciencia es deudora de aquellos médicos tardo-medievales. Algo relacionado con los estudios sobre la medicina en la Baja Edad Media. Por último, en diversos tuits encontramos a la peste negra como una metáfora para desacreditar experiencias políticas, usándola como análoga a diversos sistemas o formaciones políticas. El *topos* dominante en los tuits que utilizan el término “peste” en este sentido hace referencia a la idea de que la peste es algo tremendamente malo y símbolo del atraso. Algunos ejemplos donde era comparada con el Frente Amplio uruguayo o con el comunismo:

- 1) *“Los comunistas son peor que la peste negra”*
- 2) *“Si al Uruguay llegó el Frente Amplio... ¿cómo no va a llegar el coronavirus? ... La peste negra un poroto!”.*

¹⁴ Ruggiero ROMANO, “La crisis del siglo XIV”, en Ruggiero ROMANO y Alberto TENENTI *Los fundamentos del mundo moderno*, Siglo XXI, Madrid, 1971., Guy BOIS *La gran depresión medieval: siglos XIV-XV. El precedente de una crisis sistémica*, Historia Biblioteca Nueva, Universitat de València, Valencia, 2001 (1era. Edición: 2000). Maurice DOBB, *Estudios sobre el desarrollo del capitalismo*, Siglo XXI de Argentina Editores, Buenos Aires, 1971, (1º edición:1946),



Los objetos “Edad Media” y “Medieval”

El concepto de medieval está mucho más asociado al turismo, a lo patrimonial y al estudio histórico. Diversos tuits comparten el *topos* de lo patrimonial o literario del mundo medieval y hacen referencia a diversas villas medievales o ciudades medievales que se pueden conocer. También apareció lo medieval asociado al mundo fantástico:

- 1) *“EL REINO DEL CIELO, Una apasionante historia de pasión, intriga y violencia en el Madrid medieval”.*
- 2) *“Abelardo y Eloísa: una historia digna de la literatura medieval #viajes, #experiencias”*

Otro *topos* compartido por varias argumentaciones es el de que lo *medieval* hace referencia a aquellos conocimientos y saberes legados a nuestro tiempo. Esta creencia en torno a lo medieval como origen de diversos descubrimientos y saberes todavía utilizados se repite a lo largo de varios tuits:

- 1) *“La limonada lleva refrescando a la gente desde el siglo XIII. Esta es la historia de una de las bebidas más populares. Su origen en el Egipto medieval [...]”*
- 2) *“Las letrinas en época medieval, algo poco comentado en nuestro día a día, pero era algo tan cotidiano como lo es en la actualidad”*

En una discusión en torno a los idiomas y sus cambios, un usuario le señaló a otro: *“Los idiomas evolucionan, no están escritos en piedra, usted como conocedor(a) de la historia medieval debería saber eso”*, reforzando la idea de que como



conocedor del mundo medieval, debía conocer la dimensión dinámica del lenguaje.

Varios estudiantes utilizaron el concepto de lo medieval para hacer referencia a la asignatura universitaria, y al esfuerzo necesario para aprobarla: *“Voy a acabar saturadísimo de feudalismo con el trabajo de medieval, pero va a merecer la pena porque nunca hay suficiente feudalismo”*.

Al igual que al hacer referencia a lo medieval, los castillos también aparecen como algo vinculado a la historia patrimonial, a la promoción de espacios turísticos, al paso del tiempo. La dimensión implícita de los tuits expresa el imaginario de algo presente en la geografía europea que expresa un pasado, el paso del tiempo, y el símbolo del poder de la nobleza: *“En la época medieval, los castillos eran considerados símbolos de poder inexpugnable”*.

Un claro ejemplo es un tuit con mucho *retweets*: *“Jaén es la capital mundial de aceite de oliva, tiene dos ciudades patrimonio de la humanidad y es la región con más castillos”*. Así como otros tuits promocionando la característica patrimonial de los castillos:

- 1) *‘An Exodus to Nowhere’?: Victorio’s Tres Castillos Campaign, 1880,”*
- 2) *“En el castillo de Zafra #Guadalajara se rodaron escenas de Juego De Tronos, pero esta fortaleza tiene una gran historia”*
- 3) *“Los castillos medievales franceses, Hollywood creo un imaginario muy distinto a la realidad.”*



El feudalismo y lo feudal

El concepto de *feudal* es el que sin duda recibe las acepciones más peyorativas, y que aparece en la argumentación como un objeto discursivo en torno al cual se vinculan todo tipo de significados referidos a la corrupción, el nepotismo, lo primitivo, etc. Es el término que más se repite en los tuits analizados. Lo feudal, está en la gran mayoría de los casos relacionado con otros conceptos como el de sociedad estática y sin movilidad, a la impunidad de las élites, a un régimen político opuesto a lo democrático: *"Its almost as if we live in a feudal society that pretends to be a democracy"*.

Algunos pocos tuits son presentados por especialistas o estudiantes de Historia que relacionan la crisis del siglo XIV con las características básicas de la economía feudal. Sin embargo, a lo largo de la muestra lo feudal se utiliza como una analogía para describir la situación política de diversos estados a lo largo del mundo. Tal es el caso de Pakistán, Turquía, Venezuela, Rusia, Argentina.

En mayor medida el caso más significativo es el de Venezuela, con una gran cantidad de tuits, y muchos retweets. Algunos de los casos más representativos son:

- 1) *"Zulia parece un territorio feudal"*.
- 2) *"How do we stop a govt hell bent on plunging the country back into some medieval feudal system, where the Lord's rule"*.



- 3) *"El feudalismo del siglo xxi: Concesionarios de E/S revelaron que cada expendio abierto para la venta de gasolina "es el feudo particular del oficial militar superior al mando y este impone sus propias reglas del juego. Pdvsa ya no tiene el control sino la ZODI".*
- 4) *"Para robar y crear mafias con sus respectivos feudos. El socialismo del siglo xxi es el regreso a la era feudal".*

El sistema político y sobre todo la actuación de Nicolás Maduro y sus funcionarios fueron considerados por los emisores de estos mensajes como feudales. Estos tuits fueron elaborados y reproducidos por colectivos identificados como opositores al oficialismo con la intencionalidad de deslegitimarlo.

Junto con el caso de Venezuela encontramos numerosas referencias a países de distintas regiones del mundo:

- 1) Turquía: *"A tyrant welcoming feudal authoritarianism with open arms as drones keep watch for ... dissidents. Essentially, progress as far as he alone wants it. And no further."*
- 2) Paquistán: *"feudal boy king Bilawal", "Orígenes feudales de la familia Zardari".*
- 3) Rusia: *"Let's call it what it really is, Putin's private army, befitting for a feudal Tsar"*
- 4) Nigeria: *"The neo-godfatherism tendency of feudal lord Oshiomhole".*
- 5) Colombia: *"El feudalismo como modelo económico y político sobrevive en la Colombia rural y es fuente de violencia política"*



- 6) Para el caso argentino algunas provincias especialmente del norte argentino son catalogadas como feudales, aunque llaman la atención algunos tuits como: *"#Resistencia #Chaco, como en la edad media, el señor feudal sacrifica a un trabajador solo por placer."* Así como también: *"Es hora de que hagan algo de verdad en Chaco para que terminen c el feudalismo"*.
"El gobierno acaba de ingresar en el Congreso proyecto para continuar por 180 días fijando jubilaciones por decreto. Siempre por debajo de la fórmula derogada. Aportas una vida con determinada fórmula y cobrás lo que decide. Feudalismo del siglo XVIII".

Con todo, no solo se acusó a un gobierno de prácticas feudales sino también a las elites económicas relacionadas con el poder político: *"En el testimonio de Scarpin, quien parece vocero de la empresa Vicentín, queda al desnudo el sesgo feudal en esa región"*, *"Milei vive de Corporación América, contratista feudal monopolístico del Estado, siempre"*.

Otro caso, en México, hizo también referencia al empresariado como una nueva nobleza feudal: *"El moderno Señor Feudal @RicardoBSalinas"*

No solamente aparecieron referencias a países caracterizados como no desarrollados, sino que incluso hay muchas referencias a EE. UU. como feudal, tanto en los gobiernos estatales, como en las élites económicas. Incluso el



hashtag #FuedalUSA, demuestra que hay una intencionalidad de resaltar los rasgos “feudales” en este país:

- 1) *“#Feudal USA: government families cover up their own crimes”.*
- 2) *“The feudal roots of American federalism[...]”* y *“The feudal lord of each state”*, Haciendo referencia a la dinámica regional del poder político y económico en Estados Unidos.
- 3) *“#Feudal USA: Fauci family nepotism at NIH; his wife heads 'human subject research', and he talks about policy?!”*

Incluso, la relación de EE. UU. con otros estados latinoamericanos fue señalada por algunos usuarios como feudal, entendiendo la dependencia económica como una forma de vasallaje, aunque claramente se percibe el uso de la ironía en el emisor del mensaje: *“Trump señor feudal y Bolsonaro su vasallo”*.

El feudalismo se asocia en gran parte de la muestra a una sociedad estamental y carente de movilidad social: *“Si se acaba el capitalismo volvemos a la edad feudal idiotas, donde si eras granjero morías siendo granjero”*.

Está presente la idea del autoritarismo como una característica feudal, que en muchos tuits se manifiesta como *discurso autoritario* presente en la actualidad en el discurso público:

- 1) *“Seguimos en la edad media el Rey puede hacer y deshacer es su ley mientras el plebeyo solo debe obedecer”*.



- 2) *“Es tal como lo decís. Es un sistema feudal, en lugar de Señor, tenemos caudillos que se dedican a gritarle al micrófono”.*

En este mismo sentido encontramos numerosos tuits como los siguientes en los que se comparte la creencia de que lo feudal es algo opuesto al republicanismo. Especialmente recalcando la ausencia de división de poderes y el autoritarismo:

- 1) *“La pleitesía de algunos funcionarios es digna de una corte feudal, no de una República con división de poderes”.*
- 2) *“Da la franca imagen de aquel viejo feudal necio que desde Palacio, decide y se impone sobre vida, familias y tributos”*, Tuit que hacía referencia al presidente de México, Andrés Manuel López Obrador.
- 3) *“Ancient Rome, Feudal Europe, Apartheid South Africa, The Belgian Congo, Post-Belgian Rwanda, Czarist Russia”.*
- 4) *“YA NO SÉ SI EL GOBIERNO ES NAZI, SOCIALISTA, COMUNISTA, FASCISTA, TOTALITARIO, DÉSPOTA, FEUDAL, MONÁRQUICO”.*

Lo llamativo en este tuit es que, como señalan algunos estudios,¹⁵ el uso de mayúsculas tiene una implicatura especial: se está gritando al escribir. Es decir que esta crítica al gobierno en términos muy generales es un grito que critica al sistema con

¹⁵ Carmen PÉREZ SABATER, “Cartas por Internet: las implicaciones lingüísticas y estilísticas de los mensajes de correo electrónico y los comentarios del sitio de redes sociales FACEBOOK”, *RESLA. Revista Española de Lingüística Aplicada*, 24 (2011), pp. 111-130. Disponible en <http://hdl.handle.net/10251/37476>



una serie de formas de gobierno, todas con un carácter peyorativo para el emisor, donde se incluyen los conceptos *feudal* y *monárquico*.

Lo mismo sucede con:

- 1) *“Miseria. Codicia. Impudicia. Feudalismo. Abandono. Cinismo. Corrupcion. Mentira”*. Donde se sobreentiende que hay una gran crisis del sistema político denunciada a través del tuit, y el feudalismo se presenta como sinónimo del resto, que no son sistemas políticos sino pecados capitales o formas de actuar de forma negativa.

También aparece, aunque en menor medida, un discurso religioso que defiende el feudalismo como un período de acercamiento a Dios, y el concepto recibe el significado de sociedad cristiana, poniendo especial énfasis en *feudalismo*, por el uso de mayúsculas: *“Ni capitalismo ni comunismo, lo que necesitamos es FEUDALISMO. Nunca la humanidad estuvo más cerca de Dios”*

En algunos tuits se hace referencia a la Edad Media y al Feudalismo, pero cuando aparecen juntos, manifiestan la implicatura analizada a lo largo del trabajo: *“La imprenta fue en su tiempo un instrumento que ayudó mucho en la edad media para terminar con la monarquía y el feudalismo”*.

En este ejemplo queda claro cómo la imprenta (lo moderno), ayudó en la Edad Media (mirada positiva), para terminar con la monarquía y el feudalismo (mirada peyorativa). Como hemos analizado, en la gran mayoría de tuits que hacen referencia a lo feudal, el *topos* del mensaje está relacionado con



el autoritarismo, la corrupción que atribuye a las sociedad actuales características feudales en tanto y en cuanto se hacen presentes en las formas de gobernar y en los modos de la política.

“Siglos IX al XIV”

Por último, aquellos tuits en los que se hace referencia al siglo en el que se dieron diversos acontecimientos o procesos, son aquellos en los que la red social se usa con fines educativos, pedagógicos, tanto de la divulgación histórica, como promoción del patrimonio histórico y cultural. A partir de la aplicación de la tecnología de la información y la comunicación, lo patrimonial se ha visto ampliado, “la tecnología digital hoy está asimilada en la creación cultural y científica, y muchos de los objetos que poseen valor patrimonial ya nacen digitales y no existen en formato analógico.”¹⁶

En este sentido, aparecen publicaciones de historiadores, divulgadores que explican cuestiones referidas a procesos, construcciones, acontecimientos desarrollados en cada uno de estos siglos, sin hacer referencia a los conceptos medieval o feudal. Algunos ejemplos en los que se promociona la riqueza patrimonial y la historia arquitectónica y artística, y a su vez se ayuda a crear patrimonio digital a través de la plasmación de la información y datos sobre los mismos en la red social:

¹⁶ Igor BOGDANOVIC, “El patrimonio digital”, Curso Online de Humanidades Digitales, Universidad Autónoma de Barcelona.



- 1) *“La Catedral de Salamanca es muy antigua y espectacular. Guarda enormes secretos en sus paredes e, incluso, en sus fachadas del siglo XII”*
- 2) *“San Pedro de Ojeda. Pequeña pero bonita Iglesia rural tardorrománica, siglo XIII”*
- 3) *“En el #monasteriodesantamarialareal de #lashuelgas de #burgos trabajaron en el siglo XIII artistas andalusíes coloreando las #yeserías por mandato de la reina #leonorplantagenet, viniendo desde #Toledo para trabajar en las obras del #monasteriocisterciense”*
- 4) *“Aparecen dos tumbas del siglo XI junto al Acueducto de Segovia en la obras del Mesón de Cándido”*

Encontramos también, al igual que en los tuits sobre lo *medieval*, información acerca de la historia de la medicina en el mundo medieval: *“Grabados de la Peste Bubónica o Peste Negra, siglo XIII, los médicos con picos de caretas que llenaban de hierbas y flores”*, así como tuits que divulgan investigaciones en torno a la esclavitud: *“Desde el siglo X hasta mediados del XIX, con oscilaciones, hubo esclavos negros en Barcelona”*.

Conclusiones

Hemos analizado los distintos significados, intencionalidades, implicaturas y *topos* en los tuits que usan las palabras que entendimos significativas para aprehender el mundo medieval. Lo medieval tiene una acepción positiva, y la mayoría de los emisores que usan lo medieval en sus tuits dan por sentado que es un concepto relativamente neutro para referirse a un período



histórico determinado. Esto ha sido demostrado en toda la muestra de tuits analizados. Con escasas excepciones, todos los emisores de mensajes utilizaban el concepto medieval para hacer referencia a la historia europea especialmente entre el siglo XI y el siglo XIV. Con especial énfasis en los siglos plenomedievales (XI-XIII). Haciendo referencia en primer lugar a los legados, tanto patrimoniales como en saberes y conocimientos, a nuestra cultura, como usando el concepto para explicar dinámicas del período.

Por otra parte, el concepto de lo *feudal* es usado por los emisores para describir situaciones sociales, político-económico actuales que dan a entender con lo feudal características peyorativas, atrasadas, autoritarias, nepotistas y anti-republicanas. El uso que se les da a estos conceptos está muy vinculado a la situación de aislamientos y cuarentenas atravesados por la pandemia en todo el mundo. En un mayor porcentaje no se asocian con una mirada del pasado relacionada con las propuestas de historiadores sino con el conocimiento cotidiano sobre el mundo medieval, como un período oscuro y cargado de miradas negativas, más que cualquier otro período histórico. En menor proporción, la red social es utilizada para divulgar conocimientos históricos y para promocionar la riqueza patrimonial heredada del mundo medieval.



La peste negra: entre el pasado medieval y el presente. Un abordaje desde periódicos argentinos actuales

DAVID WAIMAN

Universidad Nacional del Sur

La pandemia Covid 19, denominada también Coronavirus, es producida por un virus, el SARS Cov 2 que genera una enfermedad infecciosa de rápido contagio entre la población mundial y que apareció en China entre diciembre de 2019 y enero de 2020.

El gobierno argentino decidió decretar un aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) en todo el territorio nacional desde el 20 de marzo de 2020 y hasta que se escriben estas líneas. Esta nueva situación ocasiona que la pandemia y la cuarentena sean abordadas por los periódicos locales quienes con rapidez la asocian a otros acontecimientos anteriores, entre ellos la peste negra en la Edad Media.

A la vez, también los diarios nacionales empiezan a cruzar información de brotes de peste negra en Mongolia por el consumo de marmotas que a pesar de estar prohibido, la población sigue haciéndolo con su consecuente riesgo. Esto nos lleva a analizar dos líneas bien diferenciadas. Por un lado la comparación que hace la prensa argentina de la Covid 19 y la peste negra en la Edad Media y, por otro, el tratamiento que



hacen los mismos periódicos en el abordaje de la peste bubónica en la actualidad.

Al analizar los periódicos, observamos que el motor comunicacional que tiene la prensa estudiada es coincidente con el antiguo modelo ciceroniano de la historia *magistra vitae*, el cual sitúa al pasado como eje primordial del tiempo presente. Se hace inevitable, por tanto, volver hacia el pasado para obtener algún tipo de explicación que nos deje más seguros frente a tanta incertidumbre.

“La ‘memoria’ de los hechos pasados nos ayudaría a no repetir errores ya cometidos y también, eventualmente, a hallar ejemplos históricos a seguir. Este concepto del pensar históricamente retoma, aunque normalmente de un modo inconsciente, el viejo modelo ciceroniano de la historia *magistra vitae*. Como señala Koselleck, subyaciendo a este ideal pedagógico de la historia se encuentra un concepto histórico de orígenes premodernos que imagina a la misma como una suerte de reservorio de experiencias que los lectores pueden aprender y aplicar al presente (*plena exemplorum est historia*, decía Cicerón)”¹.

La prensa estudiada sitúa a la Historia como una concatenación de hechos ejemplares que ayudan a entender mejor los tiempos actuales y sus problemáticas planteando el eje informativo

¹“La historia está llena de ejemplos” (Cicerón – *De Divinatione*). Véase: Elías PALTÍ, “¿Que significa ‘enseñar a pensar históricamente’?”, en *Clío & asociados*, 5 (2000), p. 28 URL: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/32565/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y



desde y para el presente, siendo el pasado un complemento frente a noticias con tanta incertidumbre.

Los diarios nacionales analizados son *Ámbito*, *Clarín*, *La Nación* y *Página 12*. Los mismos difieren en sus concepciones ideológicas y en sus selecciones temáticas. Sin embargo, todos deciden comparar la nueva pandemia con la peste negra y posteriormente visibilizan el brote de la enfermedad en Mongolia. En el primer caso, observamos que *La Nación* es el que mayor uso de la plaga medieval hace para tratar de comparar y explicar el nuevo escenario mundial y el que menos dedica es *Ámbito*, mientras que *Clarín* y *Página 12* poseen la misma cantidad y se ubican en medio de los otros periódicos ya citados.

La peste negra y la Covid 19: un estudio comparativo en los periódicos nacionales

Observamos que el tratamiento que hacen los periódicos nacionales de la nueva pandemia global denominada Covid 19 respecto al uso de la Edad Media y, en concreto de la Peste Negra como epidemia medieval, toma mayor fuerza en *La Nación* quien es el que privilegia dicho recurso comparativo en cuatro ediciones diferentes, mientras *Ámbito* es el que menos utilización realiza con un único número dedicado a dicha temática.



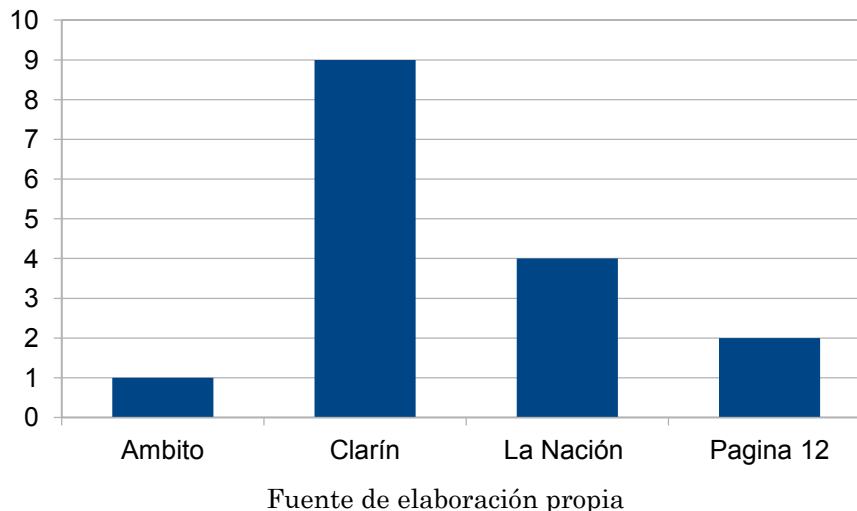


Gráfico N° 1: Asociación de Peste Negra con Covid 19 en los periódicos nacionales

Del gráfico N° 1 se desprende que *La Nación* plantea el tema en cuatro ediciones diferentes mostrando un mayor acercamiento histórico a la noticia de la pandemia actual. Podemos afirmar que dicho diario es el que más periodismo histórico realiza desde el inicio de la cuarentena. En la misma línea que Manuel Aguilera Povedano y Ángeles Durán Mañes, sostenemos que:

“Es imposible comprender el presente sin conocer el pasado, por eso la Historia siempre ha estado patente, implícita en el ejercicio del periodismo. Esto no es nuevo. El contexto histórico existe desde que se escribieron las primeras noticias y cobró mayor importancia con el nacimiento del periodismo especializado de la revista *Time* en 1923. El periodismo especializado implica, por definición, que el periodista tenga conocimiento de los antecedentes, es decir,



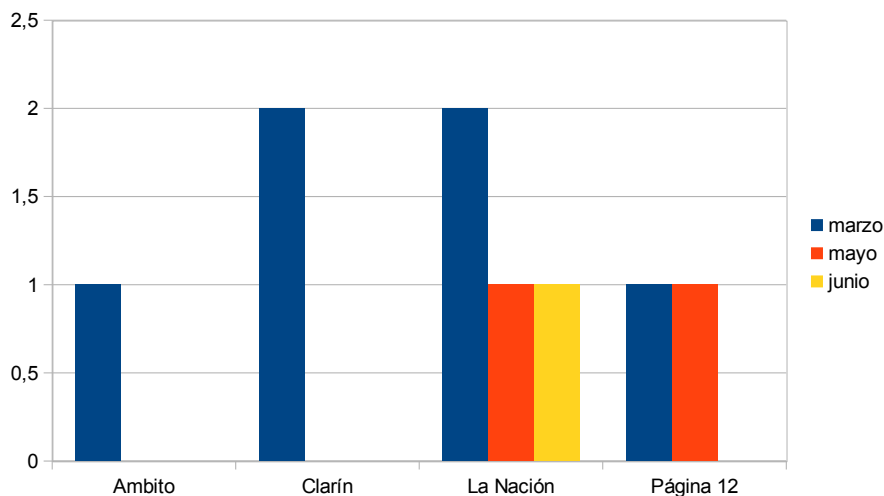
del pasado, tanto del inmediato (conocido como *background* en las redacciones) como del antiguo”².

Dicha especialización periodística hace del elemento histórico una herramienta clave a la hora de presentar una noticia. Diferente es el caso de *Ámbito* pues se centra en temas eminentemente actuales de corte económico financieros, teniendo poco peso las investigaciones auxiliadas por lo social y cultural. En tanto *Clarín* y *Página 12* destinan la misma cantidad de números a noticias de corte comparativo entre ambos virus.

Si nos centramos en analizar cómo evoluciona este tipo de noticias a lo largo de los meses, desde que empezó la cuarentena en Argentina hacia adelante, observamos en el gráfico N° 2 que *Ámbito* y *Clarín* dedican su tratamiento total al tema solo en el mes de marzo, mientras *La Nación* y *Página 12* lo distribuyen a lo largo del tiempo entre los meses de marzo, mayo y junio.

² Manuel AGUILERA POVEDANO y Ángeles DURÁN MAÑES, “El periodismo histórico: teoría y técnica de su uso en la prensa española”, enero 2014. URL: https://www.researchgate.net/publication/311775548_El_periodismo_historico_teor%C3%ADa_y_t%C3%A9cnica_de_su_uso_en_la_prensa_espa%C3%B1ola





Fuente de elaboración propia

Gráfico N° 2: Asociación de Peste Negra con Covid 19 en los periódicos nacionales discriminado por meses del 2020

Del gráfico anterior se desprende que todos los periódicos deciden dar mayor importancia a la información principalmente en marzo, mes donde se anunció el ASPO a toda la población y donde más incertidumbre había producto del casi desconocimiento que, en general, se tenía del nuevo virus. La única excepción es *Página 12* que otorga la misma relevancia en marzo que en mayo al lanzar un ejemplar por mes sobre el tema de las pandemias en el mundo medieval y la Covid-19.

De los datos a tener en cuenta a la hora de evaluar la dedicación de lo histórico en el tratamiento de las noticias actuales, consideramos que *La Nación* sobresale no solo por la cantidad de ejemplares en el mismo mes dedicados a comparar



dos períodos temporales diferentes, sino que es el diario que más duración otorga al tema a lo largo de los meses.

En marzo, dicho periódico destaca por dos notas de comparación histórica, ambas vinculan peste negra con gripe española y Covid. Sin embargo, el artículo del 29 de marzo posee una narrativa más amplia al empezar por las epidemias en el mundo griego antiguo. Con respecto al mundo medieval, ambas autoras coinciden en que después de la peste negra, el mundo del trabajo, y lo salarial en especial, mejora por la escasez de mano de obra. Una diferencia que presentan los artículos de *La Nación*, publicados en marzo, es que mientras Corradini explica el posible origen de la peste negra ligándolo al mundo mongol y su expansión hacia Occidente, el artículo del 6 de marzo centra su análisis en los miedos que provoca una epidemia.

Capdevilla subraya que:

“...el temor al contagio, al sufrimiento y a la muerte... No importa si fue en el Medioevo o en el siglo XXI, ciertos fenómenos desatan los miedos más profundos de la humanidad: pestes, guerras, tragedias naturales. Su potencial de sufrimiento y destrucción, la inevitabilidad de su avance, la ausencia de antídotos despiertan el pánico más primitivo y lo multiplican exponencialmente. La ‘muerte negra’ boicoteó la fe del hombre en Dios y la religión y... contribuyó, en definitiva, a dejar atrás el oscurantismo de la Edad Media y a inaugurar el Renacimiento”³.

³ Véase: Inés CAPDEVILLA, “Coronavirus: otra epidemia que nos enfrenta a nuestros peores miedos”, en: *La Nación*, 06/03/2020, URL:



La autora homogeneiza el discurso haciendo del tiempo presente un paralelo inevitable de los tiempos medievales, a los que cataloga de tiempos oscuros,⁴ volviendo sobre valoraciones tradicionales ligadas al iluminismo y preconceptos que, al menos, son errados e injustos para mil años de historia.

En los meses posteriores, *La Nación*, en un artículo de Kolata escrito en mayo y otro de autoría anónima de junio. Lo novedoso de ambos es que usan imágenes de la personificación de la muerte al comenzar su desarrollo y fuentes textuales de época para poner mayor fuerza a sus relatos. Destacamos esa amplitud de testimonios visuales y escritos dentro de la narrativa que se observa. En el caso de Kolata se incorporan testimonios mayormente italianos,⁵

<https://www.lanacion.com.ar/el-mundo/coronavirus-otra-epidemia-que-nos-enfrenta-anuestros-peores-miedos-nid2340500>

⁴ Véase las valoraciones de la Edad Media en: Jorge ESTRELLA y Gerardo RODRÍGUEZ, “La Edad Media hoy: concepto y valoración”, en *Fuentes y Estudios Medievales* 2, Mar del Plata, Grupo de Investigación y Estudios Medievales y Biblioteca Central de la Universidad Nacional de Mar del Plata, febrero 2002.

⁵ “Es imposible para la lengua humana contar la horrible verdad”, escribió el cronista del siglo XIV Agnolo di Tura. “De hecho, alguien que no vio tal horror puede ser llamado bendito”. Los infectados, escribió, “se hinchan debajo de las axilas y en las ingles, y se caen mientras hablan”. Los muertos fueron enterrados en fosas, en pilas... En Florencia, escribió Giovanni Boccaccio, “No se le dio más respeto a la gente muerta que el que hoy en día se les daría a las cabras muertas”. Algunos se escondieron en sus casas. Otros se rehusaron a aceptar la amenaza. Boccaccio escribió que su forma de afrontarlo era “beber mucho, disfrutar la vida al máximo, cantar y divertirse, y satisfacer todos los antojos cuando surgiera la oportunidad, y descartar todo como si fuera una gran broma” (Gina Kolata, 13/05/2020).



mientras que la publicación anónima se basa en escritos del mundo británico.⁶

Con respecto al tratamiento del tema en *Clarín*, observamos que la publicación anónima del 25 de marzo centra su estudio en las pandemias más mortales, tomando para el estudio los datos, en exclusiva, presentados por la Organización Mundial de la Salud (OMS). De hecho, el encabezado se inicia con la siguiente afirmación: “*Hasta la fecha, las cinco pandemias más letales fueron: Viruela, Sarampión, la ‘gripe española’ de 1918, la peste negra, y el VIH*”⁷. Dicho análisis hace hincapié en el estudio de las bacterias y virus y dentro de ellos de la *Yersinia pestis*, origen de la peste bubónica.

El otro artículo de *Clarín*, escrito por Conde el 31 de marzo, plantea una visión más integral de la enfermedad y para ello la autora dialoga con diferentes referentes de las ciencias históricas. Las preguntas parten desde y para el presente, lo que nos acerca a un pensamiento histórico más profundo. Sin embargo, ninguno de los referentes consultados es medievalista y solo dos (Luis Alberto Romero y Raúl Fradkin) de los cuatro historiadores, referencian antecedentes cronológicos en dicho período.

⁶ En Aberdeen, John de Fordun, un cronista escocés, registró que: “La enfermedad afectó a todos, pero especialmente a las clases medias y bajas, rara vez a los nobles”.

⁷ Véase: Anónimo, “Coronavirus: cómo superó la humanidad otras grandes pandemias”, en *Clarín*, 25/03/2020, URL:https://www.clarin.com/internacional/coronavirus-supero-humanidad-grandes-pandemias_0_SpLTWYX1_.html



Por su parte, *Página 12* publica el 29 de marzo una nota escrita por Rapoport donde se menciona al historiador marxista Guy Bois y en palabras del mismo se cita que:

“Queda por apreciar la conmoción (específica) provocada por la Peste Negra: una cuestión inmensa, a menudo inaprehensible y no obstante esencial. Una sociedad no pierde impunemente una fracción semejante de su población en unos meses sin ser sacudida cultural, social y materialmente. La dificultad del análisis se refiere al hecho de que los efectos más inmediatos no son necesariamente los más decisivos. En la estela de la epidemia se inscriben manifestaciones aberrantes que atestiguan sobre todo el desconcierto general”⁸.

Rapoport refuerza con ello la idea de un cambio de sistema, como ocurrió entre el feudalismo y el capitalismo y afirma que: “La actual pandemia internacional no es ajena a la crisis económica global. Se necesitan cambios drásticos en el orden económico y financiero mundial con un freno a esta pseudo globalización basada en el neoliberalismo de la que aprovechan unos pocos”⁹. Este artículo es el que, con mayor fuerza, toma una postura eminentemente centrada en políticas económicas sistémicas respecto de la problemática causada por la pandemia global.

⁸ Mario RAPOPORT, “La peste negra, la gran depresión del siglo XIV y el coronavirus”, en *Página 12*, 29/03/2020. URL: <https://www.pagina12.com.ar/255464-la-pestes-negra-la-gran-depresion-del-siglo-xiv-y-el-coronavi>

⁹ Ibid.



A su vez, otro artículo del mismo periódico escrito por Macnamara el 14 de mayo sobre la historia del barbijo, descentra la discusión sobre los efectos de las pandemias y las cuarentenas para reorientar el debate a elementos cotidianos de dichos procesos. En la nota se recuperan saberes de especialistas entre los que se cita a Snowden quien comenta que las máscaras medievales en forma de pico contenían hierbas aromáticas para proteger al portador de los olores de los miasmas.

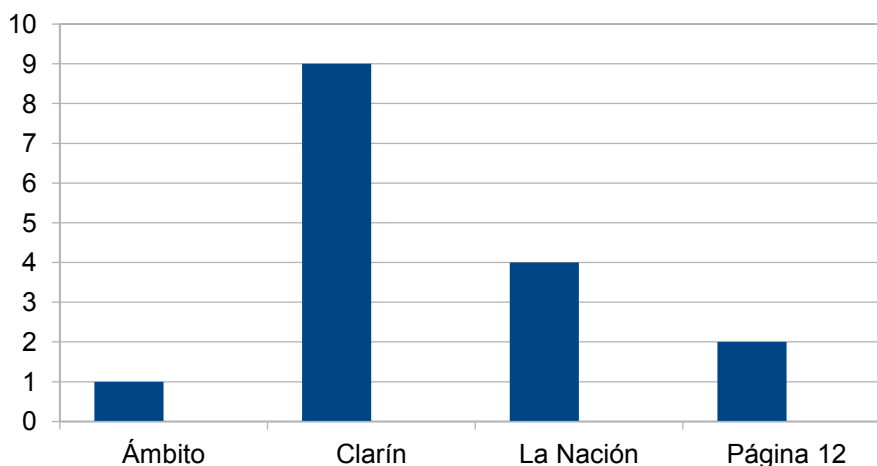
Por último, *Ámbito* plantea un seguimiento histórico de larga duración para las pandemias globales a partir del abordaje de ejemplos singulares para graficar el presente. Es uno de los pocos que incluye la peste justiniana (541-750) entre los inicios del relato e incorpora como único caso entre los diarios observados la epidemia de viruela japonesa (735-737). La peste negra ocupa la misma dimensión que las anteriores, solo un párrafo, donde se menciona el costo de víctimas humanas sin dar contexto alguno de la información. Si bien es el diario que menos abordaje da al tratamiento del tema, realiza la mayor enumeración de epidemias y pandemias globales conocidas desde el pasado hasta los tiempos presentes, cerrando la narrativa con la gripe porcina y el Ébola.

La peste negra hoy: su tratamiento en los periódicos nacionales

La Peste bubónica aparece en los periódicos nacionales desde marzo con la aparición del ASPO para ser referenciada, a modo comparativo, con la Covid 19. Se la presenta como una de las



principales pandemias globales del pasado medieval. Sin embargo, desde julio dicha epidemia toma mayor protagonismo cuando se presentan casos concretos en Mongolia producidos por el consumo de marmotas y la enfermedad se vuelve presente, amenazando con sumarse a la incertidumbre y los miedos ya generados por el otro virus.



Fuente de elaboración propia

Gráfico N° 3: Tratamiento de Peste Negra en la actualidad según los periódicos nacionales

Del Gráfico N° 3 se desprende que el diario que más énfasis pone a la noticia es *Clarín* con ocho artículos dedicados a presentar la información. Le sigue *La Nación* que dedica cuatro ejemplares, mientras *Página 12* brinda dos noticias y *Ámbito* mantiene el menor lugar con una sola nota.

Esto nos lleva a dimensionar el rol del periodismo argentino actual, que pone en el tiempo presente mayor énfasis



que en el recurso del pasado como elemento ejemplificante, comparativo y moralizador. El aquí y ahora nos habla de dos ciencias: la Historia y el periodismo, que se despliegan de forma auxiliar la una con la otra.

“La relación cada vez más estrecha entre el periodismo, la economía, la sociología, la antropología o la historia, debe impulsar a los académicos a su aproximación a fin de evitar lagunas formadas por el confinamiento de las enseñanzas en islas teóricamente autosuficientes. Parece necesario, pues, que los campos de estudio surjan como fruto de la superación de los límites conceptuales y su adecuación académica debe basarse en la profundidad, pertinencia y solidez del conocimiento que produzcan”¹⁰.

Sin embargo sostienen espacios diferenciados en su accionar al mostrar los hechos acontecidos. Es así que:

“La Historia y el Periodismo tienen diferentes motivaciones y finalidades y formas distintas de reflexionar ante el mundo que nos rodea. Aróstegui ha definido a la primera como ‘el proceso de la experiencia humana completa; de todos los aspectos de lo humano en el tiempo’; mientras que Diezhandino ha subrayado el hecho de que el periodismo destaca por su carácter informativo y social y por un proceso consistente en recoger, sintetizar, jerarquizar y divulgar contenidos de la actualidad difundidos a través de distintos canales. El periodista

¹⁰ Matilde EIROA, “Historia y Periodismo: interrelaciones entre disciplinas”, en *Historia y Comunicación Social*, 19 (2014), p. 254.



informa e interpreta la realidad social del presente y esta interpretación empieza y termina en cada edición. De Fontcuberta señala que el discurso periodístico tradicional tiene cinco características: actualidad, novedad, veracidad, periodicidad e interés público, unas características distintas del discurso historiográfico, interesado por el conocimiento de las fuentes primarias que puedan ofrecer un conocimiento lo más riguroso posible del pasado. Sin embargo, cada vez aumenta la coexistencia en los medios de temas cuya actualidad se amplía a periodos de tiempo largo. Esta coexistencia es especialmente perceptible en los medios digitales, donde puede encontrarse información histórica sobre algunos acontecimientos que están vigentes en la sociedad”¹¹.

La peste negra como la titulan las fuentes periodísticas usadas, se visibiliza con un mayor tratamiento del tema cuando el presente la vuelve actual, no para los medievales, sino para los hombres y mujeres contemporáneos, un peligro inminente. Cuando se transforma en competidor real de la Covid, logra independizarse de la otra noticia y adquiere protagonismo propio en los portales de los principales diarios nacionales.

En el gráfico N° 3 expone que *Clarín*, a diferencia de lo que ocurre cuando se compara la peste negra como epidemia medieval, nos presenta un tratamiento mayor de la noticia. Se presenta el tema en ocho ediciones que aparecen desde julio hasta septiembre. *La Nación*, *Página 12* y *Ámbito* mantienen la

¹¹ Ibid., p. 255

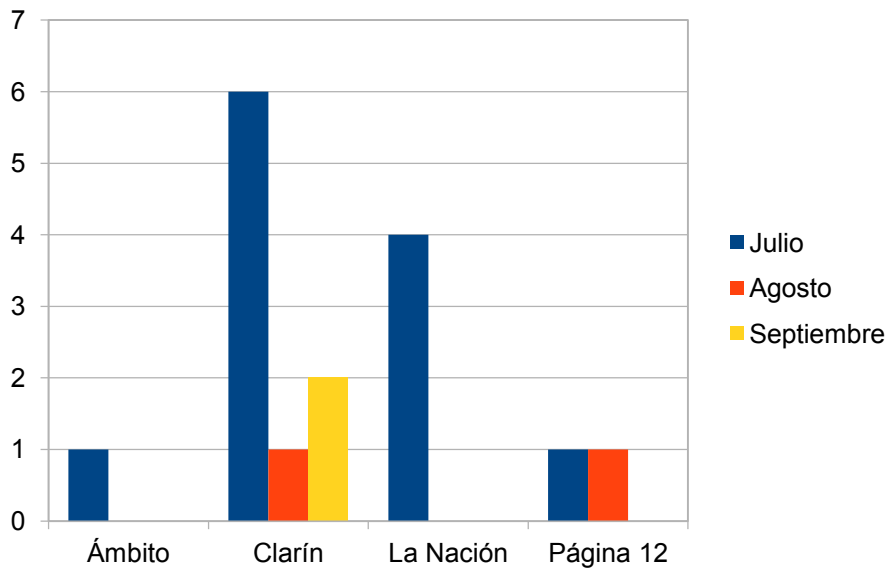


misma cantidad de ejemplares para la relación peste medieval y coronavirus y para la peste, en su versión actual, teniendo una significativa proporcionalidad de las noticias en uno y otro caso. Observamos también, que en el tratamiento de este tema en particular, todas las ediciones de todos los diarios estudiados presentan la información con autoría anónima, lo que enmarca y acerca a los periódicos con sus líneas editoriales.

Si nos detenemos en el análisis que realizan los periódicos a lo largo de los meses, notamos que mientras *Ámbito* y *La Nación* brindan la información solo en el mes de julio, *Página 12* y *Clarín* la sostienen a lo largo del tiempo.¹² De estos dos últimos, el primero presenta la noticia en los meses de julio y agosto y el segundo la desarrolla un mes más (julio a septiembre).

¹² Incluso la noticia aparece ya referenciada, en ambos periódicos, en mayo de 2019, cuando el resto de los diarios locales no la visibilizan en sus tiradas. Los mismos quedan fuera de este trabajo pues centramos el estudio en el año 2020. Para mayor información sobre estos artículos véase: Anónimo, “Pusieron en cuarentena un avión por un brote de peste bubónica que ya dejó dos muertos”, en *Clarín*, 05/05/2019. URL: https://www.clarin.com/mundo/pusieron-cuarentena-avion-brote-pestes-bubonica-dejo-muertos_05-UzyuhAe.html y “Una ciudad entera en cuarentena por temor a la peste bubónica”, en *Página 12*, 06/05/2019. URL: <https://www.pagina12.com.ar/192052-una-ciudad-entera-en-cuarentena-por-temor-a-la-pestes-bubonica>





Fuente de elaboración propia

Gráfico N° 4: Tratamiento de Peste Negra en la actualidad según los periódicos nacionales, discriminado por meses

En el caso de *Clarín*, la noticia se desarrolla con énfasis. Notamos que seis ediciones de julio abarcan el tema de la peste bubónica y que en cuestión de días pasan de informar sobre la cuarentena en una ciudad de Mongolia producto de brotes de la peste, para luego dirigir el eje a contagios en China y posteriormente preguntarse si podrían ingresar a Chile. Finalmente, sobre finales del mes de julio, se vuelve a poner el foco en los contagios en territorios de la actual Mongolia.

Es de resaltar que si bien los títulos que elige *Clarín*, para este tema no buscan la conexión con el pasado medieval, sí lo hacen los copetes que en las noticias referidas al tema en julio



expresan que: “La plaga medieval resurgió con fuerza: dos personas murieron tras consumir carne de marmota” (*Clarín*, 03/07/2020) o “Una ciudad puso en marcha medidas de control después de un caso confirmado de la enfermedad que causó la Peste Negra en la Edad Media” (*Clarín*, 06/07/2020). Se asocia, aunque no sea de manera profunda, la enfermedad con el tiempo histórico, impregnando la información de un fuerte imaginario medieval. La única noticia de julio que no plantea este vínculo es aquella que se interroga sobre la posibilidad de que la enfermedad llegue a Chile. En la nota prima desde principio a fin el abordaje del tiempo presente como elemento único de análisis periodístico.

Julio y septiembre son para *Clarín* meses de relevancia de dicha noticia y eso se visibiliza en el gráfico N° 4. Es así que el día 27 de julio y 28 de septiembre se redactan dos artículos por día referidos a la temática. El primero de los artículos escrito en julio versa sobre la “Peste bubónica en Mongolia y China: cuál es el origen de la enfermedad y por qué causa alerta”, mientras el otro redactado el mismo día se titula “Después del coronavirus, la peste bubónica: imponen cuarentena obligatoria indefinida en una región de Mongolia”. Hay una intención de asociar Covid y peste bubónica en ese mismo orden, poniendo énfasis en el abordaje del último como noticia central.

En las dos publicaciones de *Clarín* del 28 de septiembre, notamos que el foco se desplaza definitivamente de Mongolia hacia China. Ambos titulares llevan en sus encabezados lo siguiente: “Un niño de tres años, infectado de peste bubónica en



China y China confirma un caso de peste bubónica”. Las noticias presentadas alarman frente a una Covid que parece no afectar en su gran mayoría a niños y una peste que la atraviesa temporalmente que ataca a cualquier individuo de diferentes grupos etarios por igual. El miedo de esta pandemia amenaza al mundo y nos iguala. La entendemos como el motor que lleva a este periódico a dedicar tanta espacialidad y temporalidad a la noticia.

La Nación es el segundo periódico en la cantidad de análisis que dedica al tema de la peste bubónica. A diferencia de *Clarín*, concentra la noticia en cuatro días del mes de julio donde se presenta a la enfermedad, sus síntomas y tratamientos, centrándose en el caso mongol exclusivamente y no haciendo mención a los contagios chinos. Es el único que, en uno de sus títulos, hace mención explícita al pasado medieval y lo expresa de la siguiente manera: “La plaga medieval resurge en Asia: Mongolia declara cuarentena por un brote de peste negra” (*La Nación*, 02/07/2020). No solo se asocia la noticia al pasado medieval sino que se la titula peste negra lo que alude a la terminología de dicha época.¹³

“Mientras el mundo se debate contra el nuevo coronavirus, Mongolia puso en cuarentena a su región occidental, que limita con Rusia, tras haber identificado dos casos sospechosos de peste negra, la plaga medieval que continúa con remanentes en la actualidad por el consumo

¹³ Véase Ole BENEDICTOW, *La Peste Negra, 1346-1353: La historia completa*, Madrid, Akal, 2004.



de carne de marmota... La Peste Negra aniquiló a millones de personas en la Edad Media, pero los casos ahora son muy raros. Su forma más común es bubónica, que se transmite por las pulgas y causa inflamación de los ganglios linfáticos. La forma más virulenta es la peste neumónica, que puede transmitirse entre humanos a través de la tos" (*La Nación*, 02/07/2020).

La nota realiza un intercambio entre pasados y presentes diversos. Se comienza aclarando que el escenario de esta vieja plaga se da en el contexto de otra pandemia, la del Coronavirus y si bien en la Edad Media la denominada Peste Negra dio muerte a millones de personas, lo cierto es que hoy le toca competir con un elemento viral novedoso y en la actualidad la peste se presenta como una enfermedad controlable y periférica a nuestro territorio nacional.

Posteriormente y de manera indirecta se menciona la noticia que levantaban *Clarín* y *Página 12* en 2019, haciendo del pasado inmediato un recurso utilizado cuando la noticia ya circula por todos los portales nacionales. Es así que se expresa: "En mayo del año pasado, una pareja mongol murió a causa de la peste bubónica después de comer riñón de marmota crudo, lo que provocó una cuarentena que dejó a los turistas varados en una región remota durante días" (*La Nación*, 02/07/2020).

Con respecto a *Página 12*, el gráfico arriba presentado nos marca una publicación en julio titulada "Consumo de marmota: Mongolia cerró sus fronteras por el peligro de la peste negra" y otra de agosto denominada "Peste bubónica: preocupación por



el aumento de muertes”. Con respecto a la primera se pone el foco de la noticia en el consumo de la carne cruda de marmota, animal que transmite la enfermedad y que su ingesta está prohibida en Mongolia.

Al igual que *La Nación*, este artículo de julio de *Página 12* hace dialogar el presente concreto con el pasado medieval al decir que: “Si bien hoy la Peste Negra provoca 2.000 muertes cada año, se estima que eliminó entre el 20% al 60% de la población de Europa en el siglo XIV. Por eso preocupa que se asome como una amenaza más para este 2020 que ya bastantes amenazas epidemiológicas tuvo” (*Página 12*, 03/07/2020). Es así como se ata la noticia de la peste, una vez más, a la figura temida de la Covid como elemento central del 2020.

El artículo que *Página 12* presenta en agosto, al igual que *Clarín*, diversifica la noticia y la desarrolla visibilizando los casos de contagios en China y en USA. Es así que directamente en la volanta se expresa que; “Se reportaron tres fallecidos en China y uno en Estados Unidos” (*Página 12*, 10/08/2020). En esta edición, la referencia a lo medieval es mínima y, a diferencia de la edición anterior, se aclara que la peste sigue siendo en la actualidad muy peligrosa.¹⁴ Rescatamos que es el único artículo que referencia casos de peste en Estados Unidos.

¹⁴ “La enfermedad, que causó la pandemia de la peste negra en el siglo XIV y se cobró la vida de unas 25 millones de personas en aquel entonces, es considerada una de las enfermedades más peligrosas del mundo (*Página 12*, 10/08/2020).



Finalmente, *Ámbito* de acuerdo con sus lineamientos editoriales, solo dedica una sola reflexión, titulada “Mongolia: dos personas murieron por peste bubónica tras comer carne de marmota y se inició una cuarentena”. El eje para este periódico está repartido en dos. Por un lado, el consumo de carne de marmota y por otro, el inicio de una cuarentena a inicios de julio en una ciudad de Mongolia. No hay mención a su pasado medieval pero sí, en un marco de temporalidad líquida y cerrando la noticia, se describe que: “La peste bubónica sería un descendiente de la peste negra, enfermedad que siglos atrás causó la muerte de cerca de 50 millones de personas” (*Ámbito*, 03/07/2020). Dicho párrafo se presenta desconectado de toda la información anterior y desde su imprecisión se vuelca al lector de manera confusa.

Conclusiones

El trabajo que aquí se presenta trata de reflexionar sobre la relación que existe entre Historia y periodismo. Si bien se reconoce que ambas ciencias se auxilian mutuamente en diversas investigaciones, también se reconoce que cada una posee su propio campo y sus metodologías de trabajo diferenciadas. La interdisciplinariedad se vuelve, hoy más que nunca, indispensable para pensar-nos.

En momentos de nuevas y antiguas pandemias y cuarentenas que se proyectan de mediana y larga duración, el periodismo nacional recurre a ejemplos pasados brindados por el tiempo histórico para quitar, al menos en los primeros



momentos, un poco de la incertidumbre que acontece en los gobiernos, los ciudadanos, los investigadores y, claro está, los periodistas.

En el primer apartado dedicado a analizar el uso de la peste negra en su relación con la Covid, la noticia central, notamos que lo medieval se hace presente de forma constante en las comparaciones. Aparece ligado a ello la idea de una muerte masiva pero también de cambios sistémicos a nivel mundial que logran transformar el mundo del trabajo y la economía en general. Los periódicos bucean en el pasado más remoto para explicar el presente marcado por una realidad inestable y precaria.

En el segundo apartado de este trabajo se aborda la peste bubónica como realidad concreta y actual. Un ejemplo que nos enseña desde el pasado el horror de lo que significa una pandemia. Se vuelve contemporánea y empieza a competir, en los portales de noticias con el Coronavirus, pasando de informar una cuarentena en una ciudad de Mongolia a casos en China (de donde proviene la Covid) y todavía más cercanos a nosotros, en USA y Chile.

La denominada peste negra en los periódicos nos marca el poder de un imaginario colectivo que nos referencia a la antigua epidemia como medieval, a pesar de convivir entre nosotros. El pasado y el presente se desdibujan en todas estas noticias y dialogan en una sola temporalidad, presentándonos desafíos actuales e interrogantes que debemos esperar para que puedan ser seriamente respondidos.

