

AtArrAyA

Nuestras Historias



DR©Luciana Abait

Revista

Número 7, enero y febrero de 2021

imagen de portada

Billboard I (Cartel I)

Luciana Abait, DR ©

Técnica mixta sobre papel, 2019

ATARRAYA. Nuestras historias, es una publicación bimestral editada por Atarraya. Historia Política y Social Iberoamericana, con domicilio virtual en: <https://atarrayahistoria.com> y <https://blogatarraya.com>, y correo electrónico: atarraya3@gmail.com.
Editoras responsables: Alicia Salmerón y Fausta Gantús.

Todas las obras visuales y escritas que se incluyen en este número fueron publicadas originalmente en el Blog Atarraya, en el periodo que aquí se consigna, con la debida autorización de sus creadoras/creadores, y se recuperan en este formato para su preservación, con fines divulgativos y sin afán de lucro.

Todas las obras escritas son sometidas a dictamen. El contenido de las colaboraciones visuales y escritas es responsabilidad de las/los autoras/es, creadoras/es que las suscriben, quienes dan fe de ser originales y propias y que han autorizado su publicación con fines divulgativos y sin afán de lucro. Todos los derechos de autoría y reproducción pertenecen a las y los autoras/es, creadoras/es.

Coordinación general
Fausta Gantús y Alicia Salmerón
Equipo Editorial
María Jesús Benites, Francisco Javier Delgado, Ivett García
Florencia Gutiérrez, Matilde Souto Mantecón

Comunicación y envío de colaboraciones:
atarraya3@gmail.com
Presentación

La revista y el blog **Atarraya** constituyen espacios de diálogo y de divulgación de temas históricos y busca tender puentes y acercarse a otras disciplinas y formas de expresión de la cultura y el arte. Interesa hacerlo desde diversos ángulos y perspectivas, y a partir de una línea de comunicación directa entre investigadoras/es, profesoras/es, estudiantes y lectoras/es en general, reunidas/os por el común interés en saber más de historia y de otros asuntos. Este emprendimiento forma parte del proyecto que desde hace años aglutina a un nutrido grupo de investigadoras/es de diversas instituciones de México y de otros países: **Atarraya. Historia política y social iberoamericana.**



MATILDE SOUTO, ALICIA SALMERÓN Y LETICIA MAYER
coordinadoras

Hacia una historia global e interconectada



MATILDE SOUTO, ALICIA SALMERÓN Y LETICIA MAYER
coordinadoras

Hacia una historia global e interconectada

Fuentes y temas
para la enseñanza

(siglos XVI-XIX)

universitarios

Contenido del número 7

Los deportes y el peronismo (I). Nuevas preguntas desde la historia social
por Constanza **Atar** **6**

Amor y Gimnasia: la personificación de un pensamiento político
12 por Diana **Galván** Escobar

Cartas silenciadas / letras liberadas
por Cristina **Sacristán**
17

¿Fomentar la identidad o el pensamiento histórico? Tensiones entre la
historia escolar y la historia académica
por Jonathan **López** García **19**

Interrogación de certezas al enseñar historia
21 por María de los Ángeles **Moreno** Macías

Billboard I (Cartel I)
Luciana **Abait** **portada**

Triste
Arturo **Souto**
16

Todos sus mares
Contraportada Brenda R. **Fernández**

Los deportes y el peronismo

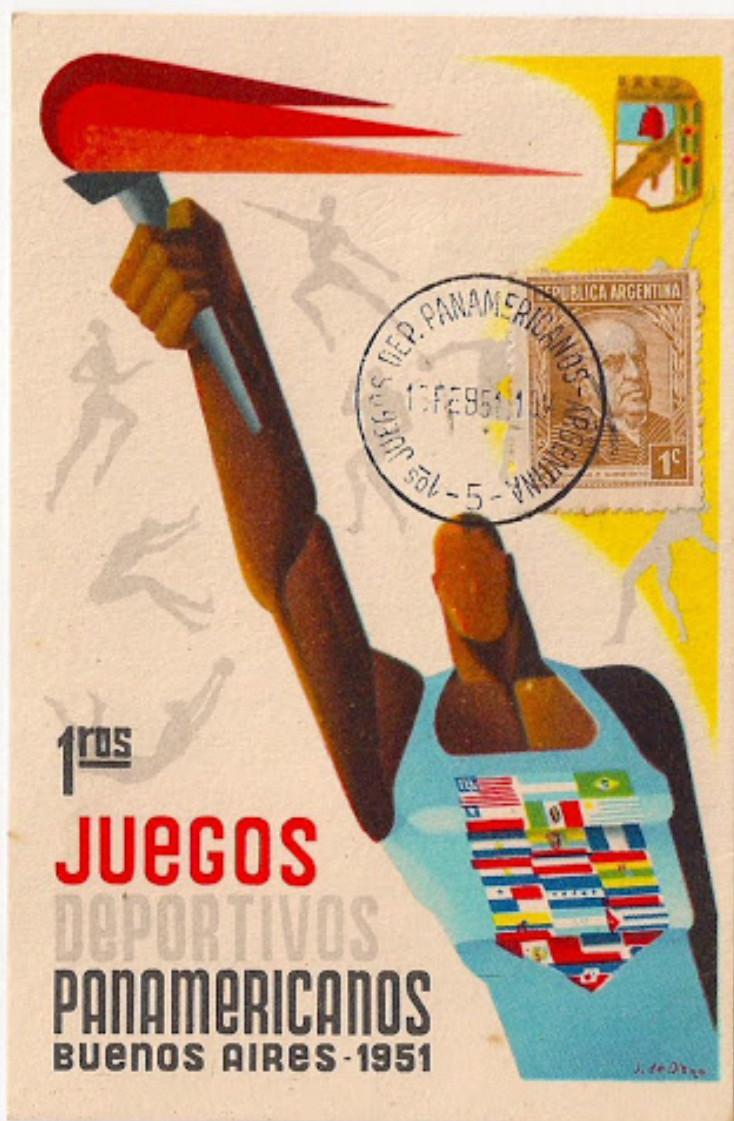
por Constanza Atar

(I) Nuevas preguntas desde la historia social

Entre 1946 y 1955 el Estado argentino, gobernado por Juan Domingo Perón, llevó adelante una intensa política de fomento de los deportes y las actividades físicas en general. Algunas dimensiones de esta tendencia se expresaron en el aliento a las prácticas amateurs (boxeo, fútbol, básquetbol); la promoción de competencias para niños y

jóvenes (llevadas adelante por la Fundación Eva Perón); la organización de eventos y torneos (el Campeonato Mundial de Básquetbol de 1950, los Primeros Juegos Panamericanos de 1951), la construcción de infraestructura deportiva (estadios, velódromos, campos deportivos). Estas iniciativas implicaron el reposicionamiento del Estado en un área que, vinculada a la educación corporal, el peronismo pretendió refundar.

La importancia que revistió este proceso, llamado por algunos investigadores como el tiempo de una "fiesta deportiva", se convirtió, especialmente desde la década de 1980, en un tema de especial interés para antropólogos, sociólogos e historiadores. Estos estudios





centraron su preocupación en la relación entre el Estado y la sociedad y los propósitos con que fueron utilizadas las prácticas deportivas: moldear la conciencia nacional en clave peronista y movilizar el apoyo y la lealtad hacia el presidente Perón. En la última década, los estudios de las ciencias sociales centraron su preocupación en cómo la ampliación del acceso a las prácticas físicas durante el primer peronismo incidió en la construcción de la ciudadanía. Es decir, procuraron explorar las implicancias del deporte como derecho social destacando su sentido democratizante.

En este contexto de renovación historiográfica, nos preguntamos: ¿De qué manera la historia puede seguir renovando los estudios del deporte? Considero que hay algunos interrogantes que permiten complejizar la mirada y avanzar hacia problemas que aún permanecen inexplorados. En primer lugar, la perspectiva de género posibilitaría indagar en el papel de las mujeres en el universo deportivo y las representaciones que atravesaron y modelaron sus roles, las áreas en las que participaron, las restricciones a practicar ciertos deportes pero también los intersticios y las resistencias que esgrimieron para empujar los límites de esas imposiciones. Como contrapunto, también

resultaría enriquecedor pensar la construcción de la masculinidad y la forma en los deportes contribuyen a fijar y socializar ciertos valores asociados a la hombría.

En segundo lugar, queda vacante la reconstrucción de las historias provinciales del deporte durante los años peronistas, en tanto el núcleo de este campo se encuentra, en gran medida, concentrado en la experiencia de grandes ciudades como Buenos Aires o La Plata. En efecto, las formas en que las distintas provincias asumieron, articularon y resignificaron el impulso de las políticas nacionales (los actores que las motorizaron, las instituciones que asumieron estos desafíos y las tensiones generadas por la puesta en marcha de estos proyectos) merece ser analizado. Vinculada a esta preocupación, también merecen estudiarse las redes interpersonales que fueron claves en la articulación de los espacios dedicados a la educación corporal (por ejemplo, en la nortea provincia de Tucumán la primera institución universitaria vinculada a la educación física se nutrió de docentes provenientes en su mayoría de las Asociaciones Cristianas de Jóvenes de Sudamérica).

En síntesis, el estudio del deporte durante el primer peronismo constituye un fértil campo de estudio que invita a seguir explorándose con nuevas preocupaciones. En este sentido, la historia social con perspectiva de género, la preocupación por los actores (los deportistas pero también los funcionarios y los destinatarios de las políticas públicas) y la escala provincial constituyen aristas que otorgan un anclaje más profundo del deporte en las dinámicas sociales y, por tanto, amerita ser recuperado.

(II) El compromiso universitario con la educación corporal de niños y jóvenes Tucumán, 1947-1948

Entre 1946 y 1955, el primer gobierno peronista impulsó una intensa política de fomento y expansión de los deportes y la cultura física que implicó democratizar el acceso a estas prácticas, entendidas como derechos sociales. La historiografía analizó estas cuestiones en estrecha vinculación con los sentidos políticos asociados a este proceso --ayudar a moldear una conciencia nacional en clave peronista y movilizar el apoyo hacia el presidente Perón-- y puso el foco, especialmente, en lo acontecido en la capital de la nación, la ciudad de Buenos Aires. Sin embargo, el análisis de la cultura física en el período peronista dista de estar agotado. Uno de los desafíos consiste en promover investigaciones en clave provincial y regional, las que aportarían riqueza y mayor complejidad a este campo de estudio.

Sin duda, uno de los campos que ameritan ser analizados corresponde a la provincia

de Tucumán, cuando en 1947 fue creado el Departamento de Educación Física (DEF), institución dependiente de la Universidad Nacional de dicha provincia. Su fundación constituyó una de las principales iniciativas del gobierno



peronista para difundir la cultura física en el interior del país, al tiempo que revistió singularidad en tanto su creación se asoció a la educación superior, lo que supuso un desafío y una novedad. Así, la Universidad puso en marcha el DEF con el propósito de ofrecer un espacio de acceso gratuito para la práctica deportiva destinado a sus alumnos pero también a los niños y jóvenes de las escuelas y colegios de la provincia. El único requisito era la revisión médica obligatoria, lo cual expresaba el espíritu democratizante y las intenciones del gobierno de asociar las actividades físicas con el cuidado de la salud de la población. Su propuesta implicó habilitar un campus deportivo (ubicado en el predio de un importante club de la ciudad capital) donde se dictarían clases de gimnasia, se practicarían deportes y se impulsarían actividades culturales (bailes propios de la región o proyección de películas).

A los pocos meses de la creación del DEF, una de las iniciativas más promocionadas fue la realización de colonias de vacaciones, las que se llevarían a cabo durante los meses de verano y estarían abiertas a todos los niños que quisieran asistir al natatorio del campus deportivo. La primera colonia se concretó en enero de 1948 con un campamento destinado a los niños y en febrero a las niñas. Los beneficiados eran los alumnos de las escuelas públicas de la provincia y el lugar escogido fue Raco, localidad situada a 30 kilómetros de la capital tucumana. Su puesta en marcha implicó la realización de exámenes médicos obligatorios a los niños, la provisión de vestimenta y alimentación (abundante leche, frutas, carne, pan) y el establecimiento de una cuidadosa rutina de actividades (desde el inicio de la jornada con el izamiento de bandera, los momentos de descanso, el aseo personal, la recreación y las actividades físicas).

¿Cuál fue la relevancia de estas colonias y por qué resulta sugerente estudiarlas? En primer lugar, porque su análisis demostró las dificultades de docentes para cumplir con exactitud los programas y rutinas propuestas, lo que revela las múltiples imposibilidades a las que se tuvieron que enfrentar los organizadores (como ser la organización de los grupos de alumnos, el cumplimiento del estricto plan alimentario, el anticipado retiro de algunos participantes y la imposibilidad de convocarlas en años posteriores). Este hallazgo obliga a tensionar las alusiones a la biopolítica, es decir, los proyectos y propósitos disciplinantes del cuerpo social y colectivo desde la educación corporal individual, perspectiva que suele privilegiar una



mirada “desde arriba” y descuidar las resistencias, intersticios y negociaciones presentes en la puesta en marcha de estas políticas. En segundo lugar, resulta sugerente estudiar el DEF y sus iniciativas porque en Tucumán fue la Universidad pública la que de forma inédita cobijó este proyecto de educación corporal en el cual los idearios higienistas y sanitarios se enlazaron con propósitos políticos. Creemos que volver sobre estas colonias de vacaciones permitirá recuperar la diversidad y complejidad de las iniciativas asociadas al cuerpo en la Argentina de mediados del siglo XX.

Amor y Gimnasia

la personificación de un pensamiento político

por Diana Galván Escobar

La literatura, como fuente histórica, es un vestigio humano que habla del pasado: comprender al autor y a su obra, en especial su narrativa, es llegar a entender un imaginario colectivo determinado. De esta

manera, la obra literaria puede mostrarnos parte de la conciencia social y las preocupaciones que aquejaron a los autores y lectores, así como el trasfondo político de su época.

Tal es el caso de *Amor y Gimnasia*, novela publicada en 1892. Su autor, Edmondo De Amicis (1846-1908), fue un exitoso escritor italiano, cuyas novelas se caracterizaron por su carácter instructivo y pedagógico. En *Amor y Gimnasia*, De Amicis reproduce el debate sobre el papel de la educación física en Italia a finales del siglo XIX. Se defendía la enseñanza libre y sin prejuicios de la educación física, la cual serviría de apoyo para la construcción de la nueva conciencia nacional. En la novela, De Amicis logra personificar esta problemática a través



de sus protagonistas: la joven Pedani, maestra de gimnasia, y el señor Celzani, un secretario conservador y enamorado que intenta acercarse a ella a través del conocimiento de la educación física.

Los sistemas de entrenamiento de finales del siglo XIX estaban sustentados en las ciencias biológicas, físicas y psicopedagógicas. La educación física se vio como una práctica positiva para la sociedad y una medida conveniente para el gobierno: no sólo contribuía a la salud y prevención de enfermedades, sino que también representaba una verdadera formación intelectual y moral para los gobernados. La maestra Pedani, en su papel de docente y académica de la gimnasia, es la encarnación de esta preocupación: el convencimiento de que la

gimnasia, más allá de ser un divertimento, era un medio para regenerar el mundo.

Como mencionan unos versos que le regalan sus alumnas:

"¿De qué no es capaz un alma atrevida si en fuertes miembros cobra vida?".

Bien podríamos trasladarlo a la Italia de finales del siglo XIX: ¿de qué no es capaz una Italia atrevida si en fuertes ciudadanos cobra vida?



La gimnasia era liberadora pero pecaminosa, y la presencia de la mujer, empoderada e independizada bajo dicha disciplina, era transgresiva. Quizá por esta razón, De Amicis creó el personaje de la Pedani: una maestra de gimnasia comprometida con la causa social y política funciona como emblema de la nueva construcción nacional; pero, al ser mujer, representa un carácter revolucionario e independiente. Así, el autor transmite a través del personaje un modelo de valores específico para la nueva nación italiana. La Pedani cree en que un nuevo sistema de educación, basado en el ejercicio físico desde la juventud, renovará el mundo; porque la fortaleza engendrada en las nuevas generaciones les enseñará a ser más buenas. En todo caso, su inesperado enamoramiento del secretario Celzani simbolizaría la unión y resolución del debate: la propuesta transgresora debía llegar a un punto de encuentro con el tradicionalismo de la facción conservadora. Si bien es una interpretación, explicaría la transformación que sufre don Celzani a lo largo de la novela: de ser un personaje patético y conservador, termina por introducirse al mundo de la gimnasia como consecuencia de su enamoramiento. Por su parte, la Pedani, más que sucumbir irreflexivamente a los avances del secretario, logra transformarlo en un compañero entendido que valora la ciencia gimnástica. Encarnando un plan político determinado, la maestra finalmente llega a un acuerdo; la gimnasia, renovadora e institucional, está lista para forjar la nueva ciudadanía.

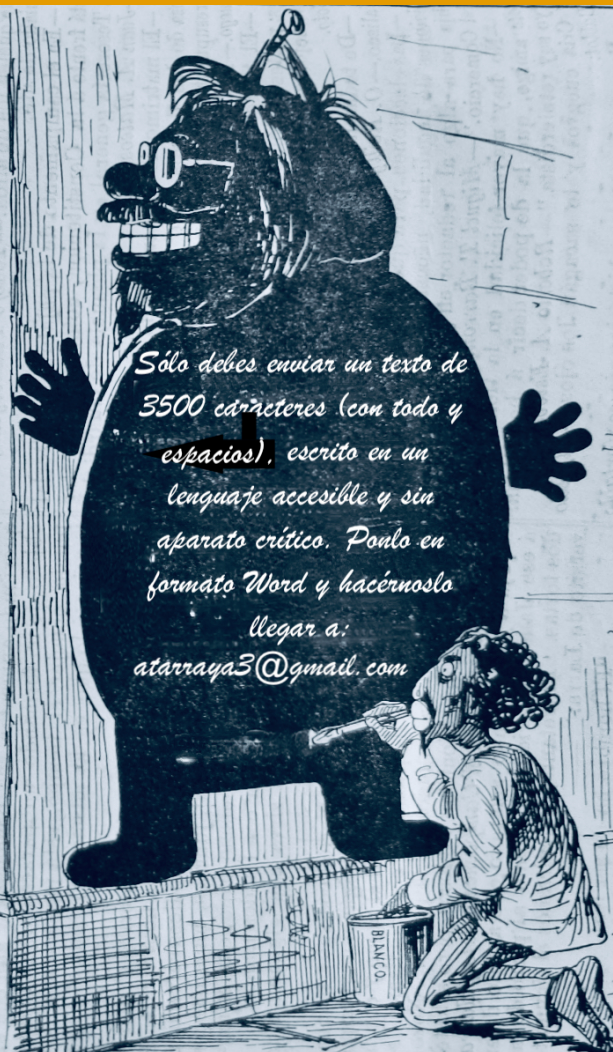


CONVOCATORIA

*Si lo tuyo es la historia, la
literatura y la cultura te invitamos
a colaborar en el*

Blog Atarraya

*Comparte con un
público amplio tus
reflexiones y
resultados de
investigación en
estos campos.*



*Sólo debes enviar un texto de
3500 caracteres (con todo y
espacios), escrito en un
lenguaje accesible y sin
aparato crítico. Ponlo en
formato Word y hacérselo
llegar a:
atarraya3@gmail.com*

*Más
información
en la página
del blog:
[https://
blogatarraya
.com/](https://blogatarraya.com/)*

VILLASANA

Triste

Arturo Souto

Acuarela, ca. 1960. Colección particular. DR ©



Cartas silenciadas / / letras liberadas

por Cristina Sacristán

*Querida tía,
Muchas cartas le he escrito. Creo ninguna
ha llegado a su poder o conocimiento
porque no he recibido contestación alguna.*

Así comenzaba una carta escrita desde la antigua Casa de Orates en Santiago de Chile en 1930. Su autor intuía lo que para nosotros es un hecho constatado: miles de cartas escritas bajo condiciones de encierro nunca llegaron a su destino. La censura no las consideró aptas para atravesar los muros del manicomio y quedaron archivadas en el expediente clínico del paciente como ésta, donde Antonio le pide a su tía que le abra una cuenta en la botica para que le surtan los medicamentos que necesita porque ya está “casi sano”, que le mande galletas, empanadas y un budín de arroz, pero sobre todo “un par de anteojos”, porque se los robaron y no puede leer ni escribir.

Este testimonio refleja fielmente lo que podía ocurrir dentro de un manicomio: falta de medicamentos, comida escasa y de mala calidad y poca confianza en el otro. Sin embargo, la palabra de quienes han recibido un diagnóstico psiquiátrico aparece en nuestro imaginario colectivo sin derecho a la escucha, incoherente, atrevida o incómoda, y por ello, motivo de rechazo, desconfianza, incredulidad. Pero algo de verdad había en esas voces que fueron acalladas; la sospecha de que pudieran perjudicar a la institución si llegaban a las familias o trascendían a la opinión pública, fue uno de los temores que enterró estas misivas. En efecto, el control de la correspondencia de los enfermos mentales en las instituciones psiquiátricas se ha podido documentar históricamente en contextos muy diversos. Ya fuera como una práctica regulada o como una norma no escrita, esta rutina se

encomendó al personal de vigilancia y cuidado, aunque también fue asumida por los médicos y la administración de los establecimientos. Por ello, un texto tan íntimo como la escritura epistolar de los pacientes mentales se ha convertido hoy en una fuente para la historia y su análisis permite liberar estas cartas del silencio al que fueron sometidas.

Dirigidas en su mayoría a los parientes más cercanos o a los amigos, algunas tuvieron como destinatarios a los médicos que los atendían, los jueces que los procesaron o al presidente del país. Su contenido revela el funcionamiento de las instituciones y la vida cotidiana, lo más común fue denunciar las precarias condiciones de vida y el maltrato, pero estas cartas también cuestionaron la ciencia médica, los tratamientos recibidos y la injusticia de la detención. Con menos frecuencia, esta escritura fue propiciada por los propios médicos con fines diagnósticos para demostrar los síntomas, las resistencias al internamiento, la evolución de la enfermedad, incentivando la redacción de autobiografías, memorias, diarios, poemas, dibujos.

En la ciudad de México, el Archivo Histórico de la Secretaría de Salud conserva el fondo del Manicomio General, popularmente conocido como La Castañeda, una institución pública de alcance nacional que entre 1910 y 1968 recibió más de 60,000 pacientes. Su reglamento deja bien claro que a los internos les estaba “estrictamente prohibido” enviar cartas o escritos sin consentimiento del médico del pabellón, así como recibir correspondencia sin el visto bueno de la dirección. Esta arbitraria decisión abre una puerta de entrada a la experiencia íntima del encierro y nos permite conocer hoy lo que podían pensar, sentir y desear las personas que padecieron de sufrimiento psíquico.



¿Fomentar la identidad o el pensamiento histórico?

Tensiones entre la historia escolar y la historia académica

por Jonathan López García

Pensar históricamente consiste en un conjunto de habilidades desarrolladas por los historiadores para conocer e interpretar bajo criterios científicos los acontecimientos del pasado. Los historiadores leen, razonan y escriben de un modo específico que es aprendido en la práctica de su profesión.

En su ejercicio de lectura, los historiadores determinan aspectos como el contexto de una fuente y verifican la información contenida en ella. Posteriormente, a través del ordenamiento y la selección, la disciplina histórica pretende describir y explicar su objeto de estudio mediante el proceso de escritura.

Se ha considerado que, entre la historia como actividad académica y la enseñanza de la historia, existe una continuidad que traslada el avance científico generado en la investigación del pasado automáticamente al aula escolar. Sin embargo, la historia académica y la historia escolar son dos tipos de conocimiento que obedecen a finalidades distintas.

La enseñanza de la historia adquiere una dimensión irreductiblemente política, pues su principal objetivo a nivel elemental ha sido el de la formación de un sentimiento de pertenencia a determinada unidad nacional.

La historia escolar —de fuerte componente nacionalizador— se construyó sobre un código disciplinar del modelo historiográfico basado en historias nacionales. Este enfoque se orienta casi exclusivamente a la transmisión de un catálogo de certezas que se encuentra lejos de promover un pensamiento crítico entre los estudiantes.

Para Mario Carretero, experto en psicología cognitiva y especialista en investigación en enseñanza de la historia, el conocimiento es un acto

social, no individual. Por ello, lo que define a una aproximación constructivista en la educación es la premisa de que el conocimiento es el resultado final de la interacción de los esquemas internos con la experiencia exterior.

A lo largo de nuestra vida cambiamos dichas representaciones internas que tenemos sobre conceptos específicos. Un catador de vinos, por ejemplo, es capaz de percibir aromas y sabores que una persona sin entrenamiento no logra distinguir. Ese instrumental que nos permite entender las cosas de determinada manera —y no de otra—, son los esquemas conceptuales.

Así, los alumnos tienen representaciones internas de fenómenos que ponen en tensión con la experiencia adquirida. El estudiante no aprende simplemente la copia de lo que el profesor enseña, sino que interactúa con aquello que éste propone, movilizándolo sus esquemas conceptuales al aprender. A esta transformación en la mente de los alumnos es lo que se denomina cambio conceptual.

Al impartir una asignatura el cambio conceptual es un objetivo deseable, pero una de las razones por la cual es difícil que se produzca en el campo de la historia es porque su enseñanza se mueve en una contradicción entre los contenidos identitarios de la historia escolar y los contenidos disciplinarios de la historia académica.

El rol de la escuela como formadora de la identidad nacional ha sido puesto a debate ante la conflictividad contenida en la historia reciente. El tratamiento de los eventos traumáticos contemporáneos introduce en la escuela el desafío de trabajar con temas sociales controvertidos que aún tienen consecuencias directas sobre el presente.

Una alternativa al modelo tradicional de enseñanza de la historia podría aportar a los estudiantes un conocimiento histórico más habilitado para responder a los problemas sociales que trascienden los marcos del Estado-nación. Para ello es necesario promover nuevas formas de historia en el aula que permitan aquellas representaciones del pasado que demanda el presente.

Por tales razones, el desarrollo de un pensamiento histórico debería ser incluido en el horizonte educativo antes que las grandes narraciones del pasado nacional, e independientemente de las diversas formaciones disciplinares.



Interrogación de certezas al enseñar historia

por María de los Ángeles Moreno Macías

Es muy frecuente que pensemos que enseñar es brindar certezas. No importa la materia que enseñemos ni el nivel educativo en el que trabajemos, tendemos a pensar que para enseñar adecuadamente hay que tener seguridad sobre uno mismo y no dudar. Si lo pensamos desde cierta perspectiva, podría ser cierto que es muy deseable que el docente sea una figura que produzca inspiración y sea una figura cuya seguridad incite el aprendizaje.

No obstante, si lo que se presenta es una seguridad absoluta, sin fallas, sin posibilidades de que se filtre una duda, entonces los aprendices podrían desconfiar de tanta certeza o podrían sentir sus propias dudas como fallas que no deberían tener y, por tanto, vivirlas como un fracaso personal, cuando no lo es.

Lo interesante de este punto es que, si al enseñar se tienen algunas dudas –las suficientes como para dejar ver que nadie sabe todo– se puede ser un buen modelo de lo que es una persona que piensa. En este caso, ya no se sería el modelo de la escuela tradicional que tanto se ha criticado, sino el de una persona que va construyendo sus propios criterios a partir de un conocimiento sobre el cual ha reflexionado.

Es importante distinguir entre la duda como factor que propicia inseguridad y la duda como motor para el aprendizaje. El primer tipo de dudas, las que impactan afectivamente la personalidad porque producen baja estima, son las dudas que no debieran tener lugar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En cambio, las que sí debiéramos propiciar son las dudas de tipo cognitivo; es decir, aquellas que nos hacen dudar de una parte del conocimiento que ya poseemos.

Jean Piaget, uno de los teóricos más importantes del siglo XX que explica cómo construimos nuestro conocimiento, lo planteaba como un *conflicto cognitivo*. La forma en que se produce un conflicto cognitivo en un aprendiz es cuando éste trata de resolver una tarea para la cual

una parte de su conocimiento es insuficiente o carece de él; dicho en términos coloquiales, el conocimiento que tiene el aprendiz “no le alcanza” para resolver satisfactoriamente la tarea a la cual se enfrenta. Un buen diseño de actividad que genere conflicto cognitivo propicia dudas en el aprendiz, pero no respecto a sí mismo sino respecto a la suficiencia de su conocimiento y esto suele ser un detonador motivacional muy potente porque, como consecuencia, el aprendiz quiere conocer aquello que le hizo falta.

La interrogación sobre las certezas es importante en todo proceso de conocimiento. Para los filósofos la duda es primordial para el desarrollo de los temas de su especialidad; para los psicólogos cognitivos, la duda es lo que lleva a solucionar un problema. Para los historiadores, como para cualquier investigador, la duda es lo que inicia el camino para la generación de conocimiento.

Uno de los juicios que mayor presencia tiene entre los estudiantes de historia –de primaria a bachillerato– es que ésta se remite a hechos del pasado que les son irrelevantes porque no tienen que ver con su actualidad. En casos como éste, lejos de pretender convencerlos de lo contrario, habría que diseñar ejercicios que generen conflicto cognitivo para que ellos mismos, incluso sin que el docente lo explicita, se den cuenta de sus propias dudas, no sólo respecto al tema histórico que estén aprendiendo, también respecto a su juicio sobre la inutilidad de la historia.

El tema trabajado en este breve escrito es parte de las reflexiones que me surgieron por los comentarios que hice a la mesa “Enseñanza y divulgación de la Historia I” del *I Coloquio de egresados de la Licenciatura en Historia. Lenguajes para transmitir el conocimiento histórico* realizado en octubre de 2018.



Lineamientos y envíos de propuestas

Colaboraciones escritas

- Textos con una extensión de entre 3500 y 3800 caracteres, máximo (con todo y espacios)
- Formato word (no se aceptarán pdf u otros formatos)
- Lenguaje accesible, no especializado
- Sin aparato crítico. (salvo casos de excepción que lo requieran)
- Se pueden anexar hasta dos soportes visuales: imágenes, gráficas, etc., (en formato jpg) que deben ser libres de derecho y estar acompañados de los créditos correspondientes. Es necesario enviar el material visual en archivos independientes (no insertos en Word)
- Que sean textos inéditos. Excepcionalmente se aceptarán extractos de artículos más amplios, pero será necesario incluir la referencia de la publicación original.
- Sugerir sección del menú y categoría donde inscribir el texto (aunque su inclusión final la determinarán los editores)
- Encabezado con lo siguientes datos en el orden señalado:
 - a. Título de la colaboración encabezando el texto (de 50 caracteres como máximo)
 - b. Nombre del /de la autor/a
 - c. Institución de procedencia (si la tiene) o estudios en curso e institución de los mismos
 - d. Correo electrónico del/de la autor/a
 - e. Otras redes sociales (twitter o facebook. Opcional)

Colaboraciones visuales

Esta sección está dirigida a creadoras y creadores que se dediquen a las artes visuales.

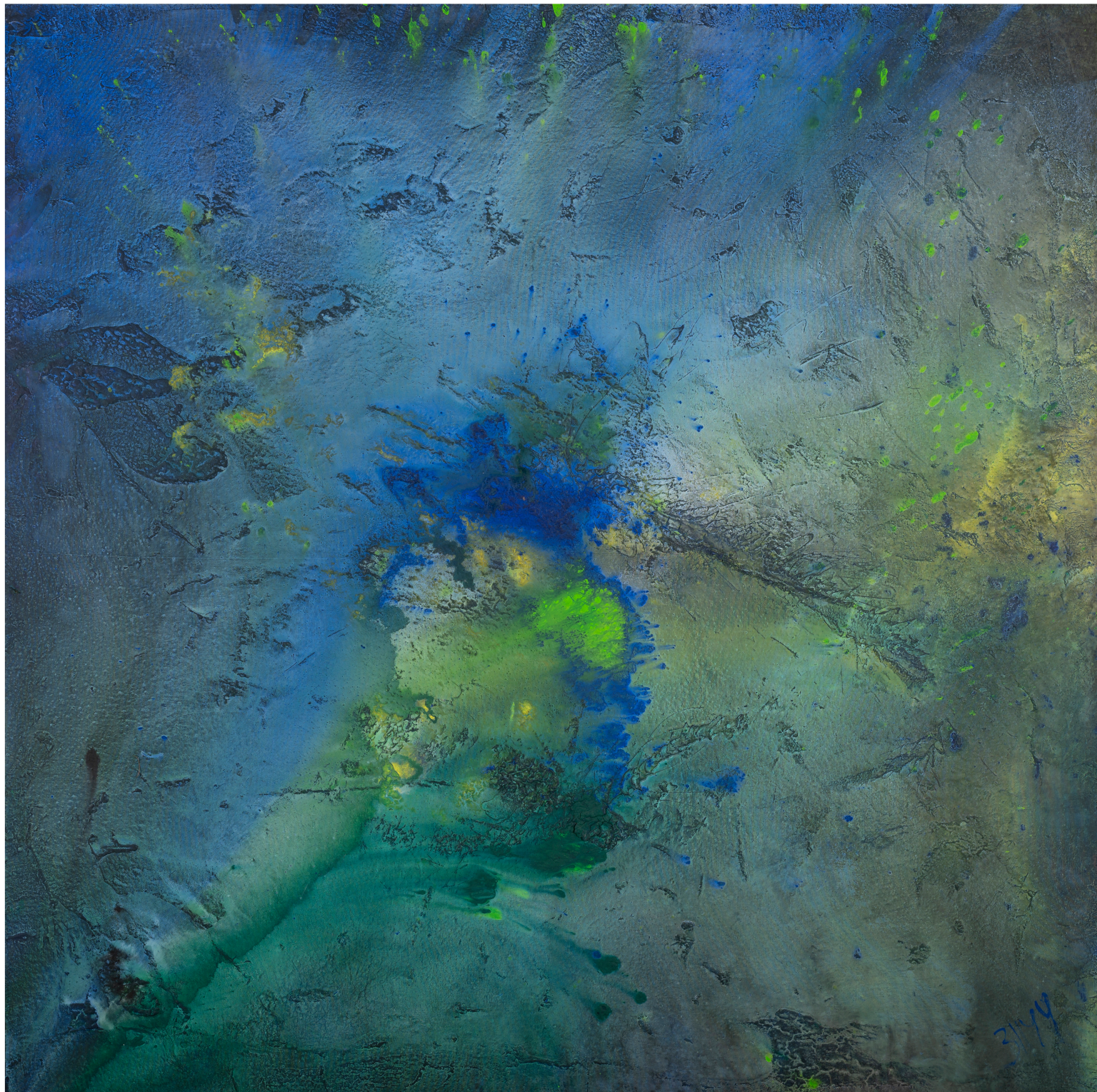
- Obra en archivo en formato de imagen (jpg, png o tiff) con marca de agua que contenga la leyenda de DR ©
- Ficha técnica (archivo en formato word) que contenga (1) Título de la obra, (2) Nombre del autor/a, (3) Técnica y soporte, (4) Fecha y (5) Lugar. Favor de descargar el formato adjunto y enviarlo con la obra.

Procedimiento

Todas las propuestas serán evaluadas y, una vez aprobadas, se publicaran en el blog.

Dirección de envío de propuestas:
atarraya3@gmail.com





Todos sus mares
Brenda R. Fernández, DR ©
Técnica mixta/lienzo. Ciudad de México,
2020
Colección: Saudade