

NUESTRO NOA

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE
CONOCIMIENTOS SOCIALES EMANCIPATORIOS

Revista Nuestro NOA es una publicación de la Universidad Nacional
de Jujuy. Para solicitar información referida a su distribución,

difusión e intercambio dirigirse a
revistanuestronoa@unj.edu.ar

ISSN 1852-8287

E-ISSN 2591-6645

Indexada por Latindex

Hecho el depósito que marca la ley N°11.723

Impreso en los Talleres Gráficos de la Imprenta de la UNJu

Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy

San Salvador de Jujuy. Jujuy. Argentina.

Mayo 2025.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY: AUTORIDADES

RECTOR: Mg. Ing. Agr. Mario César Bonillo

VICERRECTORA: Dra. Lic. Liliana del Carmen Bergesio

REVISTA NUESTRO NOA

DIRECTOR:
DR. RICARDO SLAVUTSKY

COMITÉ ACADÉMICO:
DR. DANIEL YEPEZ
DR. CARLOS SALTOR
DR. ALEJANDRO RUIDREJO
DRA. BEATRIZ GARRIDO
DR. JUAN PABLO FERREIRO
DR. JORGE KULEMEYER

SECRETARIA:
LIC. MARIA CECILIA POSTIGO

DISEÑO Y EDICIÓN:
D.G. SERGIO ARIEL MORALES, Facultad de Ciencias
Económicas. Universidad Nacional de Jujuy, Argentina.
ARTURO HUAMAN ALBARRACÍN, Editorial de la
Universidad Nacional de Jujuy.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.

Ricardo Slavutsky 7

¿CUÁLES SON LAS COLUMNAS JURÍDICAS QUE SOSTIENEN NUESTRA DEPENDENCIA?: EPITOME DE NUESTRO PROYECTO SEMICOLONIAL

Besson, Juan Facundo 8

POLÍTICAS SOCIALES Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA: ESTRATEGIAS DE GESTIÓN DE PROYECTOS, EN UNA LOCALIDAD DE LA QUEBRADA DE HUMAHUACA

Brusa, María Elisabeth 45

GÉNERO Y MATERIALIDADES AFECTANTES: LA FOTOGRAFÍA COMO RECURSO PARA CONSTRUIR UN CONOCIMIENTO DESCENTRADO

Concha Bocanegra; Ana C.; Schwartz, Alejandra G. 64

UN ESTUDIO DE LA PERMANENCIA DEL INGRESANTE EN EL PRIMER AÑO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNJU EN RELACIÓN A SU PERFIL

Daher, Gabriela; Fiad, Agustina; Ramos, Andrea Teresa 82

TALLERES LITERARIOS EN TUCUMÁN: UNA PRÁCTICA CREATIVA

Díaz, Gloria 105

POSIBILIDADES Y TENSIONES EN EL CUMPLIMIENTO DE LA CORRESPONSABILIDAD ENTRE LOS SERVICIOS DE SALUD Y NIÑEZ, EN EL ÁREA DE COBERTURA DE LA OPD SANTA CECILIA (OFICINA DE PROTECCIÓN DE DERECHOS), EN SAN SALVADOR DE JUJUY, AÑO 2023

Gilardoni, Mariana Eugenia 115

MEMORIAS DE EXILIO INTERNO DURANTE LA ÚLTIMA DICTADURA CÍVICO MILITAR (1976-1983)

González, Marianela Belén 129

PULSIONES NATIVISTAS Y POSITIVISTAS EN LA OBRA Y LA TRAYECTORIA DEL PENSADOR SANTIAGUEÑO ORESTES DI LULLO

Herrero Jaime, Susana I. 144

EDUCACIÓN DE ADULTOS MAYORES. ENSEÑAR Y APRENDER RECÍPROCAMENTE

Lavanchy, Dina 159

EL IMPACTO DEL TRÁNSITO POR LA VIDA UNIVERSITARIA EN LOS ESTADOS EMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES

Martos y Mula, Ana Josefina; Callieri, Ivanna Gabriela; Guarí, Cecilia Anahí; Alarcón, Mirtha Andrea; Tolaba, Luciana Gabriela; Vaca, Diego Sebastián 175

ESCUELAS Y REDES SOCIALES: ANÁLISIS DE LA REPRESENTACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS DE ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES	
Mórtola, Gustavo; González de León, Leandro	204
LA OBRA Y SU VALOR: APORTES DESDE UNA TEORÍA ORGÁNICA DEL ARTE	
Mur, Facundo Ezequiel	231
EL NOA COMO REGIÓN: TEORÍA, PRAXIS Y UNIDAD HISTÓRICA	
Noriega, Fernando	253
REPARACIONES, TENSIONES Y LAS NUEVAS DERECHAS: REFLEXIONES SOBRE LA MEMORIA Y EL NEGACIONISMO	
Schwartz, Alejandra Giselle	271
ANÁLISIS DE LAS PUNTAS ÓSEAS DEL VALLE CALCHAQUÍ NORTE	
Valda, Pablo A.; Valda, Martín D.....	284

PRESENTACIÓN

Con este número, la Revista Nuestro NOA llega al N° 20 y a quince años de existencia. No es mucho en términos de tradiciones científicas, pero da cuenta de una continuidad que es uno de los factores que hace a la posibilidad de la producción de conocimientos.

En este tiempo, hemos presenciado transformaciones importantes en el mundo, en nuestro país y en el contexto del mundo social y académico que abren posibilidades, incertidumbres, frustraciones y la necesidad de compromiso práctico con la justicia social y la libertad individual.

No se trata sólo de transformaciones tecnológicas, como la inteligencia artificial, que rápidamente invade nuestras vidas, nuestras formas de relacionamiento, el mundo laboral y las aulas, sino también de cambios geopolíticos con resultados volátiles y transiciones indecisas, y de formas de pensar el mundo social en el cual la idea de ampliación de derechos está siendo arrinconada por la de la seguridad de las personas, la propiedad, el capital y las naciones, donde el principio de la convivencia en la diversidad en la realidad cotidiana parece convertirse en un diálogo imposible, expresado en los millones de refugiados, migrantes “ilegales”, desnutridos, que coexisten con sectores opulentos que gastan sus fortunas en tecnología suntuosa, turismo, placenteros viajes a la luna.

Desde este pequeño lugar, esperamos seguir contribuyendo a la “vieja”, pero, para nosotros vigente, convicción de que el conocimiento y la investigación es un camino necesario para la emancipación de los pueblos y las personas.

Dr. Ricardo Slavutsky

¿CUÁLES SON LAS COLUMNAS JURÍDICAS QUE SOSTIENEN NUESTRA DEPENDENCIA?: EPITOME DE NUESTRO PROYECTO SEMICOLONIAL

Juan Facundo Besson¹

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar la persistencia de estructuras jurídicas que configuran un orden normativo dependiente en Argentina, a través del concepto de “Estatuto Legal del Colonaje” acuñado por Arturo Jauretche. Se adopta un enfoque cualitativo basado en el análisis documental de normas jurídicas clave, incluyendo tratados internacionales, reformas constitucionales y legislación nacional. Mediante una revisión crítica de fuentes primarias y secundarias, se identifican patrones de subordinación jurídica que han limitado el ejercicio efectivo de la soberanía nacional. Los resultados muestran que, desde el Pacto Roca-Runciman hasta las reformas estructurales de los años noventa, se ha consolidado un marco jurídico que favorece la dependencia económica y política. Se concluye que la estructura jurídica de la dependencia no es un fenómeno estático, sino un proceso dinámico que se reactualiza con la adopción de nuevas normas, dificultando la consolidación de un modelo autónomo de desarrollo nacional.

Palabras clave: Argentina, dependencia, digesto semicolonial, semicolonía.

¹ Especialista en Derecho del Trabajo (FDER-UNR). Jefe de Trabajos Prácticos de Derecho Político - Cátedra C (FDER-UNR). Profesor Adjunto de Derecho de la Integración - Cátedra C (FDER-UNR). Miembro del Centro de Estudios e Investigaciones Sociales, Políticas, Jurídicas "Renato Treves". (FDER-UNR). Correo electrónico: jfacundob@gmail.com. Fecha de presentación del artículo: marzo de 2025.

¿WHAT ARE THE LEGAL PILLARS THAT SUPPORT OUR DEPENDENCE? EPITOME OF OUR SEMI-COLONIAL PROJECT

ABSTRACT

This article aims to analyze the persistence of legal structures that shape a dependent normative order in Argentina through the concept of the "Legal Statute of Colony" coined by Arturo Jauretche. A qualitative approach is adopted, based on documentary analysis of key legal norms, including international treaties, constitutional reforms, and economic legislation. Through a critical review of primary and secondary sources, patterns of legal subordination that have limited the effective exercise of national sovereignty are identified. The results show that, from the Roca-Runciman Pact to the structural reforms of the 1990s, a legal framework favoring economic and political dependence has been consolidated. It is concluded that the legal structure of dependence is not a static phenomenon but a dynamic process that is constantly updated with the adoption of new norms, hindering the consolidation of an autonomous national development model.

Keywords: Argentina, dependency, semi-colonial digest, semicolonony.

INTRODUCCIÓN: REVISANDO LOS ANTECEDENTES NORMATIVOS SEMICOLONIALES

En 1932, el Reino Unido de Gran Bretaña organizó en Ottawa, Canadá, una conferencia con representantes de sus colonias y antiguos dominios para redefinir su comercio exterior dentro de una estrategia proteccionista. Como resultado de este encuentro, se firmaron doce acuerdos que establecían el compromiso del Imperio Británico, sus colonias y dominios, de incrementar el comercio interno, imponer barreras arancelarias a productos extranjeros y fijar cuotas máximas para su importación. Este sistema, conocido como "preferencia

imperial", priorizaba el intercambio dentro del Imperio, lo que llevó al Reino Unido a sustituir las importaciones de materias primas de países como Argentina por productos provenientes de Canadá, Australia y Nueva Zelanda. La medida generó un fuerte malestar entre los exportadores argentinos, especialmente los del sector de la carne, que se vieron desplazados del mercado británico (Mackay, 1932, pp. 873-885).

Ante esta situación, Agustín P. Justo, entonces presidente de Argentina y representante de la oligarquía pastoril-ganadera, que no concebía un régimen económico ajeno al eje agropecuario ni fuera del mercado británico, envió a su vicepresidente, Julio Roca (h), a Londres con el objetivo de alcanzar algún tipo de acuerdo. El emisario firmó un "Pacto" que resultó ser desventajoso para el comercio argentino, ya que aceptaba la exención de impuestos sobre los productos británicos, el compromiso de no permitir la instalación de frigoríficos argentinos (dejando a los británicos con el monopolio del comercio de la exportación de carnes), y en el que el Reino Unido se comprometía a seguir comprando carnes argentinas en los mismos volúmenes que en 1932, es decir, alrededor de 390.000 toneladas. Por su parte, Argentina liberó el impuesto sobre 350 productos británicos, cedió el 85% de las exportaciones de carne a frigoríficos británicos y norteamericanos, dejando el 15% restante en manos argentinas, aunque sin posibilidad de participar en el mercado exportador. Además, para cumplir con los nuevos términos del acuerdo anglo-argentino, el gobierno justista nombró una comisión integrada por representantes de tres poderosos consorcios financieros anglosajones (Baring Brothers, Leng Roberts y Morgan), con el fin de que elaboraran, junto con abogados y técnicos argentinos adscritos a las empresas británicas, el nuevo régimen bancario y monetario. La supervisión del proyecto fue encomendada a Sir Otto Niemeyer, funcionario del Banco de Inglaterra, quien se encargó de la emisión monetaria y la regulación de la tasa de interés. El directorio de la nueva estructura quedó conformado en su mayoría por representantes de la Pérfida Albión (Martocci, 2018, p.1).

Además, como parte de este proceso de sometimiento, se otorgó a una corporación inglesa el monopolio del transporte público de la ciudad de Buenos Aires. De esta manera, la Argentina, en su condición de semicolonía agraria, profundizó su sometimiento al Imperio Británico, un proceso que se venía arrastrando desde mediados del siglo XIX. Según Ramos (1954), “En las naciones coloniales, despojadas del poder político director y sometidas a las fuerzas de ocupación extranjeras, los problemas de la penetración cultural pueden revestir menos importancia para el imperialismo, puesto que sus privilegios económicos están asegurados por la persuasión de su artillería. La formación de una conciencia nacional en ese tipo de países no encuentra obstáculos, sino que, por el contrario, es estimulada por la simple presencia de la potencia extranjera en el suelo natal. (...) Solo predomina en la colonia el interés económico fundado en la garantía de las armas. Pero en las semicolonias, que gozan de un estatus político independiente decorado por la ficción jurídica, aquella 'colonización pedagógica' se revela esencial, pues no dispone de otra fuerza para asegurar la perpetuación del dominio imperialista, y ya es sabido que las ideas, en cierto grado de su evolución, se truecan en fuerza material” (p. 102).

La entrega del patrimonio nacional fue denunciada en 1935 por el senador santafesino Lisandro de la Torre, quien señaló que el mencionado acuerdo era fraudulento y que su reglamentación propiciaba una evasión impositiva a favor de los frigoríficos Anglo, Armour y Swift. De la Torre, presentó pruebas que comprometían directamente a los ministros Pinedo, de Economía, y Duhau, de Hacienda, evidenciando el trato preferencial que recibían estas empresas, las cuales casi no pagaban impuestos y rara vez eran inspeccionadas, mientras que los pequeños y medianos frigoríficos argentinos eran objeto de constantes inspecciones fiscales. Asimismo, exhibió pruebas de cómo se ocultaba información contable en cajas selladas por el Ministerio de Hacienda, lo que demostraba la impunidad de los frigoríficos ingleses (Larra, 1988, p.220).

EL NUEVO ENTRAMADO NORMATIVO SEMICOLONIAL

Antes de abordar el tema principal, considero pertinente realizar una breve digresión sobre la pedagogía jurídica impartida en las Escuelas y Facultades de Derecho de la República Argentina, en las cuales es notoria la escasa atención prestada al análisis del trasfondo y origen político, social, económico y cultural de nuestro ordenamiento jurídico escrito, salvo en contadas excepciones. A menudo, sumidos en un enfoque normativo ortodoxo, los futuros operadores del derecho—magistrados, abogados, asesores, investigadores y docentes—culminan sus estudios universitarios sin conocer que, detrás de muchos de los instrumentos jurídicos actualmente vigentes, se encuentran ideologías y estructuras forjadas en contextos autocráticos, a menudo diseñados a espaldas del pueblo o, en otros casos, bajo sistemas democráticos que no respondían a los intereses comunitarios, sino que eran continuidades de procesos dictatoriales, más allá del marco de formalidad e institucionalidad.

En términos generales, el estudiante —aquel que carece de la luz crítica necesaria— es preparado, tanto intelectual como anímicamente, para enfrentarse a conceptos, definiciones, proposiciones y razonamientos lógicos dentro del ámbito académico. A lo largo de su carrera, este enfoque se consolida en el estudio de normas y teorías sobre las normas. Cinco o seis años de formación teórica en objetos conceptuales preparan al futuro jurista para la abstracción, la generalización y la deducción. En este contexto, el filósofo del derecho argentino Carlos Cossio advertía, ya en la década de 1940, sobre la existencia de una dicotomía entre la enseñanza formalista y la realidad social, donde la primera resultaba en un vaciamiento intelectual del estudiante. Cossio, sostenía que esta estrategia formativa tenía un propósito ideológico: favorecer orientaciones políticas más vinculadas a lo procedural que a la dinámica auténtica del juego político, que es más que un simple ritual. Según Cossio, las Facultades de Derecho debían formar juristas con una “función social”, acercando al futuro operador del derecho a la realidad cotidiana, orientándose no solo hacia un estudio aséptico de la

norma jurídica, sino hacia un compromiso activo con la investigación de “conductas humanas”, con los sujetos concretos, los procesos políticos, y no con las idealizaciones normativas o las falsificaciones de las ideologías jurídicas que hegemonizan los programas de estudio, los despachos judiciales y las Cámaras Legislativas (Cossio, 1947).

Desde la perspectiva fenomenológica existencial de Cossio, en la cual también se inscribe la Cátedra Libre Carlos Cossio de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), podemos observar que el “Estatuto Legal del Coloniaje” instaurado durante la Década Infame fue desmantelado por el gobierno de Juan Domingo Perón, mediante políticas destinadas a recuperar la soberanía económica y financiera. Ejemplos concretos de esta recuperación incluyen la ley de nacionalización del Banco Central y la regulación de los depósitos bancarios. Este debate conserva una notable relevancia en la actualidad, dado que el sistema financiero creado por el exministro de Economía durante la última dictadura cívico-militar, José Alfredo Martínez de Hoz, sigue vigente, con la Argentina manteniéndose atrapada en un nuevo esquema semicolonial que reproduce las condiciones económicas que Perón había desarticulado en la década de 1940.

Dentro de este marco, es fundamental observar que la cuestión financiera –un capítulo esencial en este nuevo digesto semicolonial– se complementa estrechamente con los denominados “Acuerdos de Madrid” (Larra, 1988). Dichos acuerdos, celebrados entre el Estado argentino y el Reino Unido, no solo reinstauraron relaciones diplomáticas que habían sido interrumpidas a raíz de la Guerra de las Malvinas en 1982, sino que, al igual que el histórico Pacto Roca-Runciman, impusieron condiciones que implicaban reformas estructurales en áreas clave de la legislación nacional, como las leyes sobre minería, puertos y la propia Constitución Nacional, entre otras medidas.

A lo largo del siglo XX, Argentina enfrentó un complejo entramado de subordinación económica y cultural que comprometió su desarrollo y afectó su soberanía. Los acuerdos que vinculaban al país con potencias extranjeras, particularmente con Gran Bretaña, no sólo configuraron un modelo exportador basado en materias primas agrícolas, sino que también consolidaron una estructura económica dependiente. Estos tratados, en muchos casos suscritos sin un control adecuado del Congreso Nacional, favorecieron los intereses foráneos en detrimento de un proyecto nacional soberano, tecnológico e industrial. Argentina quedó atrapada en una dinámica de monocultivo –como la soja transgénica–, con sus recursos naturales explotados por grandes corporaciones extranjeras y un comercio exterior dominado por empresas privadas, lo que redujo su capacidad de decisión sobre su propio destino económico y político.

El modelo de dependencia descrito por pensadores como Jorge Abelardo Ramos, a través del concepto de “semicolonia”, se extendió más allá del ámbito económico para abarcar también el cultural. Esta subordinación cultural se materializaba en la reproducción acrítica de modelos externos que impedían la formación de una conciencia nacional genuina. Tanto Ramos como Arturo Jauretche señalaron que la “colonización cultural”, sustentada en la “colonización pedagógica” y en una “superestructura cultural”, garantizaba la continuidad del dominio imperialista de manera sutil pero efectiva. Desde la adopción irreflexiva de ideas iluministas hasta la dicotomía entre “civilización” y “barbarie” que influyó en el pensamiento fundacional de la nación, esta estructura semicolonial consolidó una hegemonía cultural funcional a las élites vinculadas al capital extranjero. En este sentido, la noción de “semicolonia” sintetiza la experiencia histórica de una Argentina que, a pesar de su independencia política formal, permaneció atrapada en una dependencia económica y cultural. Solo mediante una mirada arraigada en el pueblo y en sus tradiciones fue posible desarrollar un pensamiento nativista que desafiaría esa subordinación y sentara las bases para un proyecto auténticamente nacional.

Ante este panorama, emergieron corrientes de pensamiento crítico que intentaron revalorizar las raíces populares y cuestionar los fundamentos del modelo dependiente. Desde el siglo XIX, figuras como José Hernández y la literatura “gauchipolítica” promovieron una identidad cultural que desafiaba la narrativa hegemónica. En el siglo XX, una nueva generación de intelectuales y artistas retomó este espíritu, utilizando categorías como “oligarquía terrateniente”, “movimiento nacional” y “semicolonial” para describir y enfrentar las estructuras de dominación. Este pensamiento crítico se articuló en torno a principios de justicia social, soberanía y revalorización cultural, y sentó las bases para los cambios que se materializarían en el peronismo de 1945.

ANÁLISIS DE LA ARQUITECTURA SEMICOLONIAL FINANCIERA DE LA ARGENTINA

Así como Justiniano encomendó a Triboniano la compilación más significativa de la tradición jurídica del Imperio Romano y la unificación de las leyes en todo el vasto territorio del Imperio, los letrados asalariados de nuestra oligarquía vernácula, sin el genio de los juristas romanos, se han esforzado por construir un nuevo marco jurídico que perpetúe la dependencia y la pérdida de nuestra soberanía. Esta pandecta semicolonial, muy distinta al Corpus Iuris romano, tiene como primer capítulo el sistema financiero argentino. En este sentido, es crucial recordar la enseñanza de Raúl Scalabrini Ortiz, quien solía afirmar que los asuntos económicos y financieros son tan simples que hasta un niño que sepa sumar y restar puede comprenderlos. Por eso recomendaba que cuando le hablen de esos temas, haya que interrogarse y preguntar hasta entender y “*si no la entienden, es que están tratando de robarlos*”. Si el ciudadano de a pie lograra romper el cerco de tecnicismo tendido por los “especialistas”, habría aprendido “*a defender la patria en el orden inmaterial de los conceptos económicos y financieros*”. Aquella enseñanza que el citado pensador nacional había elaborado durante la Década Infame a partir de su denuncia de los manejos económicos de los gobiernos liberal-oligárquicos tiene su eco

en el Decreto-Ley de Entidades Financieras² que, si bien desde entonces ha sufrido modificaciones menores, los puntos centrales se mantienen firmes, lo que representa una deuda para nuestra democracia. Es sin dudas el inicio del proceso de extranjerización del sistema financiero y de liberalización de las tasas con el fin de que el Estado no regule al sector financiero en favor del crédito para el desarrollo económico. La mencionada norma, debe ser comprendida dentro de un conjunto de instrumentos jurídicos que conforman los diferentes capítulos de un Corpus Iuris financiero Semicolonial, a saber: la desnacionalización y descentralización de los depósitos³, la creación de la cuenta Regulación Monetaria⁴, y las reformas a la carta orgánica del BCRA.

El Decreto-Ley de Entidades Financieras se enmarca en el profundo surco que la Escuela de Chicago y el Consenso de Washington dejaron en América Latina desde fines de la década del 70 (Lewkowicz, 2023). En nombre del libre mercado, su objetivo fue liberalizar la tasa de interés y flexibilizar la apertura de nuevas entidades financieras, con el expreso objetivo de que las tasas alcanzaran valores reales positivos y elevados, lo cual es letal para la industria, sobre todo para las pequeñas y medianas empresas, que son las principales dadoras de trabajo. Tal filosofía procuraba, mediante la apertura externa, comercial y de capitales, sumado al disciplinamiento social desplegado por el aparato represivo, restablecer la hegemonía del mercado en la asignación de recursos y desplazar al Estado como planificador del proceso de desarrollo con justicia social.

En cuanto a lo estrictamente financiero el crédito es considerado como una mercancía determinada por los agentes del mercado, cuando en realidad debe ser tratado como un bien público y su acceso un servicio público, tanto porque se nutre con la agregación del ahorro de los

² El Decreto-Ley 21.526 estableció el nuevo régimen legal de las entidades financieras, fue promulgada un 14 de febrero de 1977, con la firma del dictador Jorge Rafael Videla y de su ministro de Economía, José Alfredo Martínez de Hoz.

³ Decreto-Ley 21.495

⁴ Decreto-Ley 21.572 de creación de la cuenta Regulación Monetaria

argentinos como porque su uso repercuten en la economía de toda la comunidad. Es a partir de las mencionadas reformas que los bancos son cada vez más concentrados y dirigen sus créditos a grandes empresas – muchas de ellas extranjeras– o a las actividades más lucrativas en el corto plazo, que suelen ser créditos personales y demás líneas para el consumo. En momentos de especulación tiene lugar otra variante, que es el crédito para la lisa y llana compra de moneda extranjera (Lukin, 2023).⁵

El esquema financiero semicolonial tuvo profundas repercusiones en la estructura productiva del país al modificar significativamente los márgenes de rentabilidad económica, promoviendo la especulación en detrimento del trabajo y la producción. Además, la eliminación de controles y restricciones en el sistema bancario permitió que entidades sin los requisitos necesarios operaran, otorgando a las instituciones financieras la discreción en la concesión de créditos al derogar normativas del Banco Central (Rovelli, 2023). A esta situación se le agrega la Cuenta Regulación Monetaria, la cual permitió la implementación de una compensación a los efectivos mínimos que por ley debían mantener las entidades financieras como respaldo de sus obligaciones a plazo. Los objetivos perseguidos por el gobierno autocrático eran dos: primero, usar esta cuenta para neutralizar la expansión monetaria provocada por la liberalización de los depósitos; y segundo, el gobierno pretendía, en un contexto inflacionario, compensar la pérdida de valor que dichas reservas encajadas tenían al estar inmovilizadas y, a la vez, cobrando un cargo sobre los depósitos a la vista de los bancos. Dicho de otro modo, se establecía un mecanismo por el cual se cobraba una prima sobre los depósitos y obligaciones a la vista para equiparar su rendimiento con el de los depósitos colocados a interés.

⁵ “Hoy sólo funcionan 78 entidades financieras, de las cuales 63 son bancos. De ellos sólo 10 controlan el 70% del mercado. Antes de 1977 operaban en el país 725 entidades: 423 cooperativas de crédito y 110 bancos comerciales”. (La Capital, 2023)

Esta arquitectura financiera sirvió como mecanismo para limitar los instrumentos que posibilitan un horizonte de independencia económica, conllevando que el sector financiero rápidamente comenzara a concentrar los excedentes económicos generados y a dominar la dinámica de acumulación del país. Aunque la democracia desde el año 1983 hasta hoy sigue vigente, el Decreto-Ley 21.526 sigue operativo, junto con otros cientos de normas aprobadas⁶ durante la dictadura y en gobiernos posteriores que profundizaron nuestro carácter semicolonial y, en el caso financiero que tratamos en este apartado, otorgaron al sector privado –ahora más concentrado y extranjerizado– la administración del ahorro nacional y los criterios de asignación de los recursos financieros según una lógica estrictamente especulativa y de maximización de ganancia privada.

Este entramado financiero se evidencia en múltiples sentidos, por ejemplo, cuando observamos que sobra financiamiento para consumo, pero escasean recursos para la inversión de largo plazo, iniciar un emprendimiento industrial, construir una casa o financiar la investigación científica y el desarrollo. Más allá de la inversión del Estado, en algunos momentos, a través de líneas subsidiadas o subsidios directos, lo cierto es que las grandes masas de dinero que existen en la economía siguen en manos de las entidades financieras.

La reforma financiera no solo modificó la rentabilidad relativa e importancia del sector, sino que también tuvo significativos impactos estructurales sobre la economía real. El primero de ellos fue la caída en la inversión productiva. Al contrario de lo que ocurría durante la industrialización planificada durante los procesos justicialistas, no se produjo un proceso de crecimiento económico por la expansión de la inversión, sino de estancamiento y crisis, porque los recursos que deberían haber impulsado la inversión bruta fija se fugaron al exterior. Asimismo, se produjo un cambio significativo en la relación que

⁶ Hoy están vigentes 417 normas de la última Dictadura Cívico-Militar, de las 4.449 que fueron sancionadas

mantenían la inversión pública y la inversión privada. La inversión pública registró un crecimiento significativo entre 1974 y 1977, llegando este último año a representar el 84% de la inversión privada. A partir de allí, comienza a declinar con respecto a la inversión privada, representando un 59% de la misma en 1984. Por otra parte, la creciente incidencia de la inversión privada tuvo su origen en los recursos estatales y no en el capital propio de los sectores privados, que reorientaron sus fondos al sector financiero (Santarcangelo, 2023).

Con sus más de 40 años de vigencia, el edificio financiero semicolonial continúa vigente, configurando los parámetros de funcionamiento. Dada su centralidad, resulta indispensable derogarlo y transformar radicalmente el papel de dicho sector en la economía, para consolidarlo como instrumento clave de un verdadero proceso de desarrollo económico. Podemos recordar al legislador nacional Carlos Heller, que llevó adelante un proyecto de Ley de Servicios Financieros que pretendía que las entidades volcaran el crédito a las PYMES; introducía un tope a la concentración del sistema financiero y establecía regulaciones que obligan a la colocación de préstamos con un criterio federal. Asimismo, en 2012, Cristina Fernández de Kirchner modificó la Carta Orgánica del Banco Central, que pasó de velar solo por la “estabilidad de la moneda” a incorporar cuestiones atinentes a la generación de puestos de trabajo y al crecimiento de la economía. Eso le permitió introducir regulaciones en la actividad bancaria, como la exigencia de destinar una parte de los créditos para inversión productiva. No obstante, durante la presidencia de Mauricio Macri se desmontaron varios de los instrumentos regulatorios que se habían ordenado en la gestión de Cristina Fernández, en este sentido, se estableció la libre entrada y salida de capitales al eliminar el encaje de 30 por ciento que debían constituir fondos extranjeros para inversiones especulativas en el mercado de capitales, limitó la línea de crédito para la Inversión Productiva; el Fondo de Garantía de Sustentabilidad de

ANSES⁷, por su parte, redujo la participación de los créditos a la producción; se liberalizó completamente el mercado cambiario y eliminó el tope de tasas que podrían aplicar los bancos por la cesión de créditos y el piso que debían pagar a los ahorristas por la captación de depósitos y se desregularon los cargos y comisiones que cobran los bancos.

Más allá de los vaivenes políticos y las tácticas para desarticular o revitalizar el entramado financiero semicolonial es necesario instalar el tema a nivel comunitario, que la educación económica-financiera sea una materia obligatoria desde la escuela primaria para poder refutar el discurso tecnocrático y economicista –hoy tan en boga–, que se investigue la deuda pública argentina, ya que la necesidad de actualizar el sistema financiero, para que responda a un modelo más productivista y no de valorización financiera es una asignatura que, tarde o temprano, la democracia deberá afrontar, sino quiere seguir siendo un eco de la última Dictadura Cívico-Militar y sus consecuentes democracias formales.

LOS “ACUERDOS” DE MADRID O EL VERSALLES ARGENTINO

A partir de la Batalla de Ayacucho, el 9 de diciembre de 1824, el general Antonio José de Sucre proclamó ante sus tropas que "*de los esfuerzos de este día depende la suerte de la América del Sud*", marcando un hito en la lucha por la independencia de las naciones sudamericanas y la disminución de la influencia borbónica en la región. Sin embargo, este triunfo inicial de la independencia no fue suficiente para evitar la posterior dominación por parte de potencias extranjeras. Tanto es así que el 2 de febrero de 1825 se firmó el “Tratado de Amistad, Comercio

⁷ El FGS fue creado por el Decreto N° 897 del 13 de julio de 2007, siendo el mismo un patrimonio de afectación específica. Está compuesto por activos financieros tales como títulos públicos, acciones de sociedades anónimas, plazos fijos, obligaciones negociables, fondos comunes de inversión, fideicomisos financieros, cédulas hipotecarias, préstamos a provincias y a beneficiarios del SIPA.

y Navegación” entre el Reino Unido y las Provincias Unidas del Río de la Plata⁸, que sentó las bases para la transferencia del control económico a manos británicas, a través de acuerdos similares que posteriormente firmarían otros países de la región como Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela. Este tratado otorgó a los británicos privilegios significativos, incluyendo la inembargabilidad de sus bienes, libre navegación en ríos y mares y la aplicación de la “cláusula de nación más favorecida”, beneficiando desproporcionadamente a las empresas británicas en detrimento de las argentinas. Tal situación se consolidó con la ocupación ilegal de las Islas Malvinas, que involucró la traición de ciertos sectores locales, y continuó con el Tratado Roca-Runciman de 1933, generando una trampa jurídica en la política exterior argentina y reforzando la dependencia del país (Universidad Nacional del Nordeste, 2024).

A lo mencionado se le adiciona que las relaciones entre Argentina y el Reino Unido se vieron profundamente afectadas tras la Guerra de Malvinas en 1982, generando una marcada tensión diplomática y la interrupción de los vínculos entre ambos países. En respuesta, el gobierno del presidente Raúl Alfonsín emprendió una serie de esfuerzos informales para acercar a las dos naciones y restablecer relaciones diplomáticas. Uno de los primeros intentos significativos fue la reunión celebrada en Berna en 1984, en la que ambas partes reafirmaron sus posturas divergentes sobre la soberanía de las Malvinas. La falta de consenso en este encuentro cerró las posibilidades de avance en el corto plazo durante la gestión de Alfonsín, quien optó por reorientar su estrategia hacia la diplomacia multilateral.

⁸ Es el instrumento que consolidó la influencia británica en el país. Bajo una aparente igualdad en el establecimiento de la libertad de comercio y derechos consulares, el tratado otorgó amplias concesiones a los súbditos británicos, incluyendo la inédita libertad religiosa, lo que evidenció una subordinación económica y política disfrazada de diplomacia. Este acuerdo fue, en esencia, parte de una estrategia imperial para asegurar mercados y ventajas.

En septiembre de 1985, Alfonsín se reunió en París con Neil Kinnock, donde se destacó la importancia de reanudar el diálogo entre ambos países, aunque no se concretaron medidas específicas. Entre 1987 y 1988, se realizaron nuevos intentos de diálogo, pero la reticencia del gobierno británico a negociar impidió avances sustanciales. Ante esta situación, el gobierno argentino se enfocó cada vez más en la vía multilateral, buscando apoyo en organismos internacionales como las Naciones Unidas y la Organización de Estados Americanos. Durante este período, el canciller Dante Caputo subrayó en la Asamblea General de la ONU la voluntad de Argentina de resolver la cuestión de las Malvinas mediante negociaciones pacíficas, aunque, en el ámbito bilateral, no se lograron avances significativos.

Con la llegada de Carlos Menem a la presidencia en 1989, se abrió una nueva etapa en las relaciones entre Argentina y el Reino Unido. En agosto de ese año, las conversaciones preliminares celebradas en Nueva York sentaron las bases para la Primera Reunión Sustantiva de Madrid, que tuvo lugar del 17 al 19 de octubre de 1989. Durante esta reunión, se alcanzaron acuerdos clave para restablecer las relaciones consulares y avanzar hacia la normalización diplomática, lo que resultó en la reapertura de embajadas en 1990. A pesar de los desafíos iniciales, estas negociaciones, impulsadas por Domingo Cavallo con el respaldo de diversos actores políticos argentinos, marcaron un hito en la recuperación de los vínculos bilaterales entre ambos países. Así, el 19 de octubre de 1989, se firmó el primer "Acuerdo de Madrid" en un entorno de secretismo y sin una adecuada legitimación legislativa en Argentina, lo que generó críticas sobre la transparencia del proceso. Este acuerdo, que surgió como parte de un conjunto de negociaciones y declaraciones bilaterales, tenía como principal objetivo normalizar las relaciones diplomáticas entre ambos países, interrumpidas tras el conflicto bélico de 1982.

Los diplomáticos claves en las negociaciones entre Argentina y el Reino Unido fueron Lucio García del Solar, representando a Argentina, y Sir Crispin Tickell por parte del Reino Unido. En este contexto, se

adoptó la fórmula del "Paraguas de Soberanía", diseñada para permitir negociaciones sin que las posturas de ambos países sobre la soberanía de las Malvinas se vieran afectadas. Durante la I Reunión Sustantiva de Madrid en 1989 se acordó avanzar en temas de cooperación, lo que llevó a la creación de un Grupo de Trabajo sobre Pesca y, en 1990, a la firma de la Declaración Conjunta sobre Conservación de Recursos Pesqueros. Además, el 26 de septiembre de 1991, se alcanzó un entendimiento en el ámbito de la cooperación hidrocarburífera. Estos acuerdos representaron un cese formal de las hostilidades y el restablecimiento de las relaciones diplomáticas, consulares y comerciales. Asimismo, se establecieron mecanismos de cooperación en áreas claves, como las relaciones militares, la explotación de recursos pesqueros y las comunicaciones.

Desde el punto de vista del derecho internacional, el acuerdo reflejó la voluntad de resolver las controversias por medios pacíficos y conforme a los principios de la Carta de las Naciones Unidas, como la abstención del uso de la fuerza. Además, se establecieron mecanismos para evitar incidentes militares y la reanudación de las comunicaciones. Sin embargo, algunos artículos del acuerdo resultaron especialmente controvertidos. El artículo cuarto otorgaba a Gran Bretaña una ventaja sobre el control territorial, mientras que el artículo quinto limitaba las acciones de las Fuerzas Armadas argentinas, requiriendo el consentimiento británico para movimientos militares. Asimismo, el artículo séptimo establecía una bilateralidad económica para la explotación de recursos pesqueros, lo que fue visto como un reconocimiento de los derechos británicos en zonas disputadas. El artículo noveno, por su parte, facilitaba el comercio entre las Malvinas y el continente, otorgando ventajas fiscales a los británicos y perpetuando una desigualdad en las relaciones económicas, mientras que el artículo doce permitía inversiones británicas sin restricciones, comprometiendo la soberanía industrial y tecnológica de Argentina (Di Publico, 2024).

El Acuerdo de Madrid II, firmado el 15 de febrero de 1990, dio continuidad al marco establecido por el primer acuerdo de octubre de 1989, con un enfoque en la creación de mecanismos de entendimiento entre Argentina y el Reino Unido. Uno de los elementos centrales de esta declaración fue la reafirmación de la fórmula de soberanía, introducida en el acuerdo anterior, la cual permite que ambos países mantengan abierta la discusión sobre la soberanía de las Malvinas sin que dicho desacuerdo interfiera en otros ámbitos de cooperación (IRI, 2024).

Entre los aspectos más relevantes del acuerdo, se incluyó la creación de un sistema de información y consulta recíproca destinado a evitar incidentes militares en el Atlántico Sudoccidental. Estas medidas de confianza, utilizadas comúnmente en la práctica internacional para prevenir conflictos en territorios disputados, promovieron una presunta transparencia en los movimientos militares y la comunicación directa entre las autoridades militares de ambos países. Además, el acuerdo contempló la reevaluación conjunta de los recursos pesqueros en el área, encuadrándose en el principio de gobernanza compartida de recursos naturales, con el fin de evitar conflictos adicionales relacionados con la explotación de dichos recursos en zonas de soberanía disputada (Argentina, 2024).

En cuanto a las dimensiones humanitarias, el acuerdo estableció la posibilidad de que los familiares de soldados argentinos fallecidos en el conflicto visitaran el cementerio en las Islas Malvinas, bajo los auspicios de la Cruz Roja. Sin embargo, el acuerdo generó críticas, particularmente en lo que concierne a la explotación de los recursos marítimos en las aguas circundantes. Se argumentó que la apertura a la pesca y otros recursos brindó al Reino Unido un acceso estratégico a estos, mientras que el proceso de desinversión militar de Argentina debilitó su capacidad para proteger sus intereses en la región, lo que algunos consideraron una vulneración de la soberanía del país en el Atlántico Sur (Argentina, 2024).

Luego, fue sancionado por el Congreso el 4 de noviembre de 1992 y promulgado el 24 de noviembre del mismo año el "Convenio entre el Gobierno de la República Argentina y el Gobierno del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte para la promoción y protección de inversiones" (Ley 24.184), compuesto por 14 artículos. Este tratado, según Biangardi (2017), garantizaba la intangibilidad de los bienes y capitales británicos en Argentina, siguiendo una lógica similar al Tratado de Amistad, Comercio y Navegación de 1825 (Biangardi, 2017: p.138). En su artículo 1º, el convenio define términos fundamentales como "inversor", "inversión", "ganancias" y "territorio". En el artículo 2º, se establece que ambas partes promoverán y crearán condiciones favorables para las inversiones en sus respectivos territorios, sujetas a sus leyes vigentes. No obstante, Biangardi criticó irónicamente este punto, señalando que, mientras no había inversores argentinos en Gran Bretaña, los capitales británicos "se ufanan de invadir la República Argentina" (Biangardi, 2017, p.142). Esta crítica está en línea con la Ley 23.696, que permitió la privatización de activos estatales, facilitando la adquisición de empresas y recursos argentinos por capitales británicos.

A raíz del mencionado instrumento normativo, entre 1992 y 2010, las inversiones británicas en Argentina se expandieron a sectores claves como agua potable, gas, banca, ferrocarriles, telecomunicaciones y la compra de tierras en la Patagonia. El artículo 3º del convenio estipula que ninguna parte contratante podrá otorgar un trato menos favorable a las inversiones de la otra parte en comparación con las de sus propios inversores o los de terceros Estados, otorgando al Reino Unido el estatus de "nación más favorecida". El artículo 4º amplía esta protección a situaciones de conflicto, garantizando compensaciones a los inversores británicos en casos de guerra, insurrecciones o actos arbitrarios de autoridades locales. El artículo 5º, prevé que las expropiaciones de inversiones británicas sólo podrán realizarse por razones de utilidad pública y con compensación, mientras que el Artículo 6º garantiza la libre transferencia de utilidades y capitales hacia el Reino Unido, sin requerimientos de reinversión en Argentina.

El convenio también incluye mecanismos de arbitraje para la resolución de disputas (Artículo 8º), y extiende su aplicabilidad a otros países del Commonwealth (Artículo 12º). Además, prohíbe la modificación de sus términos por un período de quince años tras su denuncia (Artículo 14º). A pesar de su relevancia, el tratado fue aprobado sin un debate significativo en el Congreso, con solo tres opositores: Hipólito Solari, Aguirre Lanari y Luis Zamora. Zamora (Gonzalez, 2004), argumentó que estos convenios con potencias imperiales, como el Reino Unido, eran perjudiciales para Argentina, favoreciendo los intereses británicos sobre las Islas Malvinas (Gonzalez, 2004: p.103). En ese contexto, la estrategia diplomática de Argentina experimentó un cambio bajo la gestión del canciller Guido Di Tella, quien introdujo un enfoque de "seducción" hacia los habitantes de las Islas Malvinas, buscando un acercamiento y rompiendo con la tradición diplomática de Naciones Unidas desde 1965. Esta política, aunque controvertida, planteó la posibilidad de considerar una tercera opción, como la independencia de las islas, en lugar de las tradicionales discusiones de soberanía. Finalmente, la delicada situación económica de Argentina, caracterizada por una creciente deuda externa, limitaba su capacidad de maniobra en el escenario internacional, haciendo difícil equilibrar la defensa de la soberanía sobre las Malvinas con la necesidad de acuerdos bilaterales que favorecieran la estabilidad económica y política de la región (Mizrahi, 1990).

Desde una perspectiva crítica, el acuerdo benefició más a los intereses británicos que a los argentinos, ya que permite el acceso a recursos naturales claves, como el petróleo y la pesca, sin abordar directamente la cuestión de la soberanía. Esta omisión puede interpretarse como un reconocimiento implícito de la autoridad británica sobre las Islas Malvinas, lo cual plantea preocupaciones sobre el impacto neocolonial de dicho acuerdo. Además, la colaboración económica en estas condiciones perpetúa un patrón de dominación que rememora dinámicas coloniales, en especial considerando la implicación de potencias extranjeras como Estados Unidos en la región.

Previo al Brexit, la clasificación de las Islas Malvinas como "territorios de ultramar" por parte de la Unión Europea, vinculados a Gran Bretaña, añadió una mayor complejidad al conflicto, reforzando la percepción de que los intereses británicos contaban con apoyo internacional. A esto se sumó la reforma de la Constitución de los kelpers impulsada por el Reino Unido, la cual buscaba legitimar su soberanía sobre las islas, otorgando una apariencia de legalidad y conformando una especie de etnoestado dependiente de la Corona⁹. A la par de esta situación, la diplomacia argentina ha sido duramente criticada por supuestamente colaborar con los intereses británicos, especialmente a través del acuerdo Foradori-Duncan, firmado el 13 de septiembre de 2016. Este acuerdo, que buscaba promover la cooperación bilateral en áreas como comercio, pesca, navegación e hidrocarburos, se percibió en Argentina como un reconocimiento tácito de la soberanía británica sobre las Islas Malvinas, lo que generó un fuerte rechazo en diversos sectores.

En particular, el acuerdo destacaba la "inexistencia de hipótesis de conflicto", lo que pretendía despolitizar la cuestión de la soberanía y centrar el debate en el desarrollo económico. Sin embargo, esta estrategia resultó contraproducente, ya que fue vista como un intento de consolidar aún más el control británico sobre el archipiélago, lo que intensificó las tensiones sobre la legitimidad del control británico del territorio y la persistente lucha de Argentina por recuperar su soberanía. Además, según declaraciones del exministro británico Alan Duncan, el entonces vicecanciller argentino Carlos Foradori firmó el acuerdo en

⁹ El concepto de las Islas Malvinas como un etnoestado y la idea de una población trasplantada desde el Reino Unido se pueden sustentar en los análisis que abordan la identidad de los kelpers y la influencia británica en la población local. La población de las islas, mayoritariamente descendiente de colonos británicos, mantiene una identidad cultural vinculada al Reino Unido, con el inglés como lengua oficial y una estructura social alineada con la cultura británica. Esta condición de población trasplantada, que conserva fuertes lazos con su metrópoli, refuerza la idea de las Malvinas como un espacio de identidad británica en un territorio en disputa, a pesar de su ubicación geográfica en el Atlántico Sur y de la soberanía territorial reclamada por Argentina.

estado de embriaguez, lo que añadió controversia al asunto. Ante este panorama, durante la gestión del canciller Santiago Cafiero se decidió poner fin al acuerdo, señalando que el Reino Unido no había respondido de manera recíproca a las propuestas de cooperación, mientras continuaba con acciones unilaterales contrarias a las resoluciones de la ONU y al mandato de descolonización de las islas. Este quiebre en la política exterior argentina reafirmó su reclamo de soberanía sobre las Malvinas, marcando el fin de la estrategia diplomática impulsada en 2016.

PUERTOS EN MANOS EXTRANJERAS

Desde 1943 hasta principios de 1991, la propiedad, administración, control y operación de todos los puertos argentinos estuvieron centralizados bajo la gestión del Estado Nacional a través de la Administración General de Puertos (AGP) y la Capitanía General de Puertos. Estas instituciones, con sede en la Capital Federal, tenían a su cargo la totalidad de los puertos en el territorio nacional, apoyadas por administraciones y capitanías locales. Si bien la Constitución Nacional otorgaba al Congreso la facultad de habilitar puertos, no impedía a las provincias o particulares operar sus propios puertos. Sin embargo, predominaba el concepto de servicio público en las actividades portuarias, consolidando un marco legal centralista y monopólico, donde el Estado era el principal actor. Servicios adicionales como el practicaje, remolque, maniobras, dragado y balizamiento eran monopolizados por el Estado o entidades bajo control estatal, junto con el poder de policía marítima de la Prefectura Naval Argentina.

En 1969, Propulsora Siderúrgica S.A. se convirtió en la primera empresa privada en obtener el derecho de propiedad y operación exclusiva de un puerto industrial. Posteriormente, las leyes 22.080 y 22.108 de 1970 introdujeron la figura de los "puertos específicos" privados, permitiendo a las empresas prestar servicios de carga en puertos estatales. Sin embargo, el cambio más significativo llegó con la Ley 23.696 de 1990, que estableció la provincialización, concesión y

privatización de los puertos nacionales. Esta transformación se profundizó con el Decreto 817/92, que disolvió la Capitanía General de Puertos, liquidó la Administración General de Puertos (AGP) y liberalizó el trabajo portuario, sentando las bases para la desregulación de servicios esenciales como el remolque y el practicaje. Este proceso fue parte de la reforma impulsada por la Ley de Reforma del Estado, la cual otorgó al Poder Ejecutivo amplias facultades para privatizar empresas estatales, incluyendo aquellas vinculadas al transporte y la infraestructura portuaria, como la propia AGP (Domínguez Roca & Arias, 2024). En el marco de estas reformas, se produjo un significativo cambio en la gestión y titularidad de los puertos, que hasta entonces habían sido mayormente de dominio público, y gestionados por el Estado.

Con la desregulación portuaria y la posterior Ley de Puertos (Ley 24.093), se permitió la existencia legal de puertos privados, que ya funcionaban de facto en el país sin un marco normativo claro. Con la promulgación de dicha ley, se estableció un nuevo régimen portuario que permitió a las provincias y particulares operar puertos, con un marco legal innovador que influyó en otros países de la región. Se clasificaron los puertos en nacionales, provinciales, municipales y privados, diferenciando entre puertos de uso público y privado. Además, los puertos comerciales, recreativos e industriales se regularon según su vinculación con actividades productivas o extractivas, y su habilitación quedó sujeta a decreto del Poder Ejecutivo Nacional.

La Ley 24.093 también facilitó la transferencia de puertos a las provincias sin costo, otorgándoles la facultad de decidir su destino y operación. Asimismo, permitió que los principales puertos del país fueran gestionados por entes no estatales o sociedades de derecho privado. Estas entidades, como las que operan en Santa Fe, Rosario y Bahía Blanca, tienen la obligación de reinvertir sus utilidades en los puertos y de funcionar de manera independiente de los Estados provinciales. En contraste, el puerto de Buenos Aires permaneció bajo la administración del Estado Nacional, aunque una de sus secciones,

Dock Sud, fue transferida a la provincia de Buenos Aires. La ley, además, introdujo un régimen portuario completamente liberalizado, permitiendo que particulares y empresas construyeran y gestionaran puertos de forma autónoma, asumiendo plena responsabilidad sobre su uso y destino (Domínguez Roca & Arias, 2024).

El impacto de estas políticas no solo fue estructural, sino también simbólico y cultural. La privatización y la concesión de puertos a empresas extranjeras, en su mayoría británicas operando a través de intermediarios, fue vista por algunos sectores como un nuevo capítulo del "estatuto de coloniaje" que reconfiguró la relación de Argentina con las potencias extranjeras. Esto es una consecuencia de los Acuerdos de Madrid, que restablecieron las relaciones diplomáticas con Gran Bretaña tras la Guerra de Malvinas, y que implicaron, entre otras cosas, la entrega de sectores estratégicos como los puertos a compañías extranjeras bajo la fachada de empresas de otros países como Canadá o Australia.

Este proceso de privatización y cambio tecnológico también tuvo un impacto profundo en el espacio urbano y en la configuración territorial de las ciudades portuarias, como Buenos Aires y Rosario. La descentralización de la administración portuaria y la concesión de los servicios portuarios a empresas privadas afectaron directamente las dinámicas económicas locales y la competitividad de los productos argentinos en el mercado internacional (Domínguez Roca & Arias, 2024). Además, la modificación sustancial del Código Civil en relación con el dominio público de los puertos introdujo cambios profundos en la legislación, abriendo la puerta a una mayor participación privada en un sector que históricamente había sido controlado por el Estado (Domínguez Roca & Arias, 2024).

Como parte de la reforma del sistema portuario, se creó la Subsecretaría de Puertos y Vías Navegables, la cual asumió el rol de autoridad responsable de garantizar el cumplimiento de las normativas en todos los puertos. Su función incluye velar por la seguridad de la navegación,

la protección ambiental y la promoción de la libre competencia. Además, se aseguraba que los puertos facilitaran las tareas de control de las autoridades nacionales, como la Prefectura Naval y la Aduana. El nuevo régimen, considerado único en América Latina, desvinculó al Estado Nacional de la propiedad y operación directa de los puertos, aunque este mantuvo su poder de habilitación y su jurisdicción legislativa exclusiva. Asimismo, las actividades portuarias quedaron reguladas por el derecho privado, marcando un cambio significativo respecto al modelo previo, en el que predominaba la concepción de los puertos como un servicio público.

En cuanto al trabajo portuario, el Estado conservó su poder de policía en materia de higiene y seguridad, pero se ha desvinculado de la regulación operativa, permitiendo a los puertos mayor libertad de contratación y gestión laboral. Los convenios colectivos se adaptan ahora a las necesidades de los puertos modernos, eliminando las restricciones de los viejos convenios de estiba.

Este proceso desregulatorio coincidió con la expansión de la producción agrícola en la zona núcleo del país en la década de 1990, lo que llevó a los grandes comercializadores de cereales y oleaginosas a establecer numerosas terminales portuarias privadas a lo largo del Río Paraná inferior, con instalaciones de procesamiento de granos para la obtención de aceites y otros productos derivados. Sin embargo, esta descentralización ha generado limitaciones significativas para la planificación coordinada del sistema portuario nacional. Aunque la Secretaría de Puertos y Vías Navegables actúa como autoridad portuaria nacional, su capacidad para influir en las decisiones de inversión es limitada, ya que son las provincias y los operadores privados quienes gestionan las infraestructuras portuarias (García, 2020).

La concentración de la industria del transporte marítimo, dominada por un pequeño número de grandes compañías navieras, reduce aún más la capacidad del Estado Nacional para influir en las decisiones sobre el uso de infraestructuras portuarias. Estas empresas multinacionales

definen qué tipos de buques y servicios se utilizarán en cada mercado, lo que tiene implicancias para la posición de los puertos argentinos en el sistema global de transporte (García Piñeiro, 2014).

En la región litoral, la actividad portuaria con su epicentro en el Gran Rosario ha evolucionado desde la década de 1980, cuando los puertos argentinos buscaban superar el letargo post sustitutivo y mejorar su inserción en el comercio internacional. En este contexto, el complejo agroexportador de la región se ha consolidado como un actor clave en las cadenas globales de valor, destacándose por su capacidad productiva y su vinculación con los grandes mercados internacionales (García Piñeiro, 2014). La transformación de los puertos argentinos hacia un modelo más integrado en la economía global ha sido lenta, pero en el caso de Rosario ha logrado avances importantes en términos de especialización y competitividad (Salas, 2021).

La importancia de las vías navegables y los puertos en el comercio exterior argentino es fundamental, especialmente en el contexto del río Paraná, que se presenta como una arteria clave para la exportación de productos. Con más de 3.400 kilómetros, este río facilita el transporte anual de más de 100 millones de toneladas de mercaderías, incluyendo granos, harinas y aceites, que representan el 81% de las exportaciones argentinas en estos rubros. Sin embargo, la realidad que enfrenta el país es que el 100% de los buques que ingresan para cargar estas mercaderías son de bandera extranjera, sin la participación de armadores, empresarios ni trabajadores argentinos (Orellano, 2020). Además, el 80% de los remolcadores y barcazas que navegan por los ríos Paraguay y Paraná son paraguayos, mientras que empresas multinacionales dominan el comercio exterior argentino, controlando también la flota bajo bandera paraguaya (Orellano, 2020).

La necesidad de crear una Flota Mercante Nacional y Estatal es crucial para recuperar la soberanía en los ríos y mares y reducir las pérdidas de divisas que se van en pagos a las multinacionales navieras. La recaudación por peajes, controlada desde 1995 hasta 2021 por la

empresa belga Jan de Nul, fue de aproximadamente 300 millones de dólares anuales. Esta empresa utilizó dragas argentinas cedidas por el Estado, lo que evidencia la necesidad de recuperar estos recursos para la Nación y utilizar astilleros nacionales para construir la infraestructura necesaria para garantizar la soberanía sobre las vías fluviales (Orellano, 2020).

En 2020, el gobierno argentino propuso la creación de la Agencia Federal de Regulación de la Hidrovía, compuesta por las provincias ribereñas y el Estado nacional, para gestionar la vía navegable y el cobro de peaje, pero el Decreto 949/2020 detuvo la estatización, instruyendo la licitación pública para la concesión de la obra pública. Este decreto ha sido criticado por sectores que exigen su derogación, al considerar que la gestión federal de la hidrovía debe estar en manos del Estado. La reciente retención de una barcaza paraguaya por negarse a pagar el peaje en septiembre de 2023 ha generado tensiones diplomáticas, llevando a Paraguay a presentar una demanda en el Tribunal Permanente de Revisión del Mercosur.

Otro aspecto estratégico para la Argentina es la construcción del canal Magdalena, que ofrecería una salida directa al océano Atlántico, evitando la dependencia del puerto de Montevideo. El Canal Magdalena se posiciona como una vía esencial para el desarrollo económico de la Patagonia y Tierra del Fuego, además de ser vital para el control del Atlántico Sur. Sin embargo, la licitación para esta obra quedó desierta en 2023 debido a problemas con la inestabilidad cambiaria y las condiciones de contratación (Giardinelli, 2023). La urgencia de recuperar el control estatal sobre las vías fluviales y marítimas se relaciona con el debate sobre si Argentina mantendrá su soberanía sobre el Río de la Plata o seguirá dependiendo de los intereses privados.

Arturo Jauretche (1968), en su obra “Manual de zonceras argentinas”, expone una crítica aguda sobre la "zoncera" de la libre navegación de los ríos, señalada como el número ocho en su lista de mitos nacionales. Según Jauretche (1968), los argentinos solemos “azonzarnos” frente a

ciertos dogmas impuestos, especialmente cuando se trata de cuestiones soberanas. La idea de la libre navegación de los ríos, consagrada en la Constitución de 1853, es vista por el autor como una renuncia a la soberanía nacional, favoreciendo a potencias extranjeras más que a los intereses del país. Jauretche se pregunta irónicamente: “¿De quién liberamos la navegación de nuestros ríos? ¡De nosotros mismos!”. La referencia histórica a la cuenca del Plata, donde puertos estratégicos como Rosario, Santa Fe y Buenos Aires sirven de salida para el 90% de las exportaciones agrícolas argentinas, refuerza esta crítica. Durante la batalla de Vuelta de Obligado en 1845, la lucha por la soberanía de los ríos fue simbólica, pues, aunque las fuerzas argentinas no lograron impedir el avance de las potencias anglo-francesas, su resistencia fue vista como un acto heroico que incluso mereció el reconocimiento de figuras como San Martín. Sin embargo, Jauretche denuncia cómo posteriormente esa soberanía fue entregada en manos extranjeras tras la batalla de Caseros en 1852, uniendo la pérdida de los ríos con la dependencia económica del país (Jauretche, 1968).

En este sentido, la pérdida de control sobre los ríos ha tenido un impacto directo en la economía y la logística de Argentina. La falta de una autoridad eficiente sobre la cuenca del Paraná-Paraguay-De la Plata y, la dependencia de políticas extranjeras para el dragado de canales estratégicos como el de Montevideo y Punta Indio, debilitan la competitividad de las exportaciones argentinas. Esta situación nos lleva a pensar en la necesidad de pensar en un sistema moderno de puertos y vías navegables que favorezca el desarrollo productivo nacional.

EL DOMINIO ORIGINARIO DE LOS RECURSOS NATURALES

El dominio originario de los recursos naturales ha sido un tema central en la jurisprudencia y la doctrina argentina. Según Prieto (2005, p.1181), los establecimientos de utilidad nacional han sido definidos como aquellos espacios dedicados a actividades que son competencia del gobierno federal, conforme a la Constitución Nacional. Entre estos

se incluyen instalaciones como cuarteles, puertos, penitenciarías, aeropuertos internacionales, entre otros, dentro de los cuales se incluyen también los yacimientos de hidrocarburos.

Estela Sacristán (2019, p.373), en su análisis sobre los recursos naturales en la Constitución Nacional, señala que estos están contemplados en tres artículos clave: el artículo 41, que establece la obligación de las autoridades de garantizar el uso racional de los recursos naturales; el artículo 75, inciso 17, que asegura la participación de los pueblos indígenas en la gestión de sus recursos; y el artículo 124, que asigna a las provincias el dominio originario de los recursos naturales en su territorio (Sacristán, 2019). Este último artículo ha sido destacado como una reivindicación federalista, permitiendo a las provincias recuperar la potestad soberana sobre los recursos naturales dentro de sus límites. No obstante, esta disposición ha generado desafíos cuando los recursos naturales cruzan los límites provinciales, como es el caso de los yacimientos hidrocarburíferos que se extienden entre más de una provincia.

El reconocimiento constitucional del dominio originario de las provincias sobre los recursos naturales ha tenido un impacto inmediato en el ordenamiento jurídico, sin necesidad de legislación adicional. Antes, la Nación tenía la titularidad de estos recursos, respaldada por la Corte Suprema. Con la reforma de 1994 y la inclusión del artículo 124, las provincias recuperaron su dominio, diferenciándose claramente entre dominio y jurisdicción, siendo esta última de la Nación solo de manera excepcional. Las normas provinciales recobraron su validez constitucional, ajustándose plenamente a la Constitución Nacional (Prieto, 2005).

La diferencia entre "dominio" y "jurisdicción" es clave en este contexto. El dominio se refiere a la propiedad de los recursos, mientras que la jurisdicción alude a la autoridad que se ejerce sobre ellos. En este sentido, las provincias mantienen el dominio sobre los recursos naturales, pero la Nación tiene facultades concurrentes, especialmente

en lo que respecta a la legislación ambiental y la regulación de los recursos. La Ley General del Ambiente establece los presupuestos mínimos de protección ambiental, lo que genera un modelo de federalismo de concertación, donde tanto la Nación como las provincias tienen competencias para regular el uso de los recursos naturales.

Según Prieto (2005), el dominio originario permite a las provincias establecer tributos sobre aquellos bienes que forman parte de su riqueza, aunque con ciertas limitaciones fundadas en la Constitución o en la racionalidad legal. Esta posición es compartida por Gelli (2004), quien señala que el dominio originario implica una titularidad patrimonial sobre los recursos naturales, siempre y cuando no afecte la economía nacional, en cuyo caso el Congreso tiene preeminencia en la fijación de políticas.

Un aspecto central del debate es la interpretación del término "dominio originario" introducido en la Constitución de 1994. Como menciona Gelli (2004), la adopción de este término en lugar de "propiedad", utilizado en la Constitución de 1949, responde a una cuestión de conveniencia legislativa. Esta modificación plantea el desafío de armonizar el concepto de dominio originario con el de dominio eminentí, previamente consagrado en las constituciones provinciales (Sagues, 2017). Autores como Cassagne (2018), equiparan el dominio originario al dominio eminentí, enfatizando que este último otorga a las provincias derechos sobre los recursos naturales, mientras que el Estado Nacional puede excepcionalmente ser titular del dominio originario bajo ciertos marcos constitucionales e internacionales.

Asimismo, la jurisprudencia ha sido crucial para delimitar los alcances del dominio originario. En casos como “Dinel SA c. Municipalidad de Buenos Aires” y “COMENSA c. Provincia de Mendoza”, se ha confirmado la potestad de las provincias para establecer tributos sobre los recursos naturales en su territorio, aunque bajo ciertas restricciones federales (Yolis, 2015). Sin embargo, la regulación de las regalías y el poder impositivo sobre los recursos naturales continúa siendo un punto

de conflicto, tanto a nivel provincial como en relación con la Nación (Yolis, 2015).

Asimismo, la Corte Suprema de Justicia ha establecido que el "dominio originario" reconocido en el artículo 124 no impide la intervención del Estado Nacional en la regulación de los recursos naturales, como se observó en el caso "Barrick Exploraciones Argentinas S.A. c/ Estado Nacional". En este caso, la Corte analizó la ley 26.639 de protección de glaciares y determinó que, aunque la provincia de San Juan argumentó que la ley vulneraba su dominio originario, no se afectaba directamente su competencia en cuanto al dominio de los recursos naturales.

Cabe poner de relieve que la reforma de la Constitución de 1994 se da en un contexto donde la globalización había transformado y uniformado las estructuras económicas, políticas y sociales a nivel mundial, creando un escenario complejo en el que los países periféricos, como Argentina, se han visto obligados a adaptarse a las dinámicas impuestas por los países centrales. Este fenómeno estaba sin lugar a dudas vinculado a una nueva *lex mercatoria* moldeada al calor del proceso neoliberal, que tenía por objetivo la acumulación de capital en manos de grandes corporaciones transnacionales, exacerbando la desigualdad y afectando tanto la estabilidad económica como la soberanía política de los países latinoamericanos, particularmente Argentina.

En este contexto, Argentina experimentó un proceso de profundización de nuestra dependencia hacia los países desarrollados, principalmente a través de la exportación de recursos naturales. En especial, la minería, se ha visto beneficiada por un marco legal que favorece la inversión privada a través de la desregulación del sector y la creación de incentivos fiscales, tal como lo establece la Ley 24.196 de Inversiones Mineras (1993). Esta legislación promovió un modelo de crecimiento basado en la explotación de recursos naturales no renovables, estableciendo exenciones impositivas y asegurando la estabilidad jurídica para las empresas mineras.

Este modelo extractivo, conocido como "neoextractivismo", se consolidó en Argentina bajo el marco de reformas legales durante los años '90 y continuó bajo gobiernos posteriores. En este marco, se sancionaron leyes como el Acuerdo Federal Minero de 1993 y el Tratado de Integración y Complementación Minera con Chile (1996), que consolidaron el papel de la minería como una "política de Estado".

En este escenario de tensiones entre los diferentes niveles de gobierno, la sanción de la Ley de Glaciares (Ley 26.639/2010) se presenta como un ejemplo de cómo el Estado nacional intenta regular la protección ambiental frente a la minería y otras actividades extractivas. Esta ley establece la preservación de los glaciares y los ambientes periglaciares como reservas estratégicas de recursos hídricos, prohibiendo actividades mineras e hidrocarburíferas en estos territorios (Ley 26.639, 2010). Sin embargo, a pesar de su sanción, la implementación efectiva de la ley ha enfrentado resistencias a nivel provincial, especialmente en aquellas provincias con mayores recursos mineros, como Santa Cruz, que, a pesar de haber adherido a la Ley de Glaciares, ha promovido políticas que favorecen la expansión de la minería a cielo abierto (Gago et al., 2005).

Este contraste entre la legislación nacional y las políticas provinciales refleja las tensiones inherentes al sistema federal argentino, donde las provincias tienen la facultad de regular las actividades en su territorio, lo que ha llevado a la creación de marcos legales que contravienen la legislación nacional de protección ambiental. Mientras que algunas provincias como Tierra del Fuego han adoptado leyes que prohíben la minería a cielo abierto, otras, como Santa Cruz, han priorizado el desarrollo de la minería, a pesar de los riesgos que esta actividad representa para el medio ambiente y las reservas de agua dulce (Lucero, 2021).

El análisis de estos casos, como el de Santa Cruz y Tierra del Fuego, demuestra que, aunque la legislación nacional busca garantizar la preservación de los recursos naturales y el medio ambiente, su

implementación efectiva se ve limitada por resabios soberanos de las provincias y sus intereses económicos. La falta de coordinación entre los diferentes niveles de gobierno, junto con las presiones del sector minero, pone en evidencia las dificultades para llevar a cabo una política ambiental coherente y eficaz en un país con un sistema federal.

En conclusión, el modelo extractivo promovido por la lex mercatoria neoliberal, reforzado por el impulso globalizador de las estructuras hegemónicas de poder y la intervención del Estado en beneficio de las oligarquías transnacionales, ha tenido un impacto negativo sobre la soberanía, la independencia, la justicia social y ambiental de nuestra comunidad.

CONCLUSIONES

Desde el proceso independentista, se han sancionado innumerables instrumentos normativos que reflejan la relación de dependencia económica y la pérdida de soberanía nacional, consolidando un entramado jurídico-político que favoreció a potencias extranjeras a costa del desarrollo del pueblo argentino. En este contexto, el estudio de la educación jurídica en Argentina revela la falta de conciencia crítica sobre los orígenes y los intereses detrás de las leyes del país, lo que permite la reproducción de estructuras semicoloniales que obstaculizan la posibilidad de construir un derecho y una justicia alineados con un horizonte de patria justa, libre y soberana.

El análisis de la pedagogía jurídica en las facultades de derecho argentinas evidencia la preeminencia de un enfoque normativo ortodoxo que, en muchas ocasiones, desatiende los orígenes y las implicaciones sociales, políticas y económicas del ordenamiento jurídico. La crítica de Carlos Cossio a esta enseñanza formalista se centra en la desconexión entre el estudio de la norma y la realidad social y política del país. Cossio proponía una formación que acercara al futuro jurista a la realidad cotidiana, contemplando las conductas

humanas y los procesos políticos, en lugar de limitarse a la idealización normativa.

La denuncia del Digesto Semicolonial, cuya vigencia persiste hasta la actualidad, subraya la necesidad urgente de revisar y desmantelar un sistema que ha mantenido a Argentina atrapada en una lógica de dependencia política y económica. Sin embargo, esta dependencia también tiene una dimensión cultural, como lo han señalado pensadores como Jorge Abelardo Ramos y Arturo Jauretche, quienes identificaron la "colonización cultural" sustentada en una "colonización pedagógica" y una "superestructura cultural" que perpetúa de manera sutil pero eficaz el dominio imperialista. En este sentido, el concepto de "semicolonia" sigue vigente, pues refleja la experiencia de una Argentina que, a pesar de su independencia política formal, sigue sumida en una profunda dependencia económica y cultural. Solo mediante una perspectiva anclada en las tradiciones nacional-populares puede desarrollarse un pensamiento propio que desafíe esa subordinación y siente las bases para un proyecto nacional genuino, basado en los principios de soberanía, independencia y justicia.

Quedan aún por analizar diversos capítulos del nuevo Digesto Semicolonial. Un caso paradigmático es la incorporación del artículo 75, inciso 22 de la Constitución Nacional, que otorga a los tratados con organismos internacionales y Estados una jerarquía superior a las leyes, permitiendo que Argentina someta su jurisdicción a tribunales extranjeros como el CIADI, en desmedro de su soberanía. Esto genera una tensión con la tradición jurídica argentina en materia de inmunidad soberana de los Estados, donde las doctrinas de Carlos Calvo y Luis María Drago establecieron principios fundamentales en el derecho internacional. La Doctrina Calvo sostiene que los nacionales de cualquier Estado extranjero no deben gozar de privilegios especiales en sus controversias con los Estados receptores de inversiones, mientras que la Doctrina Drago rechaza el cobro compulsivo de la deuda pública contra los Estados, principios que fueron históricamente aceptados en América Latina.

Sin embargo, estas doctrinas han sido erosionadas por los Tratados Bilaterales de Inversión (TBI), que, con base en el artículo 75, inciso 22, poseen jerarquía superior a las leyes, aunque subordinados a la Constitución Nacional. Los TBI, aprobados por el Congreso, establecen mecanismos de arbitraje internacional en tribunales ad hoc o bajo las reglas del CIADI, lo que implica una delegación de soberanía incompatible con la reforma constitucional de 1994. La adhesión argentina al CIADI por la ley 24.353 entró en vigencia sin cumplir el procedimiento exigido por el artículo 75, inciso 24, lo que torna nulos los arbitrajes en su contra. Asimismo, la reserva de Argentina al artículo 21 de la Convención Americana de Derechos Humanos impide que cuestiones de política económica sean juzgadas en tribunales internacionales, lo que refuerza la invalidez de estos procesos. En consecuencia, Argentina debe replantear su relación con estos mecanismos internacionales de inversión y arbitraje, reivindicando sus principios históricos de soberanía jurídica y revisando críticamente los tratados que perpetúan la dependencia y restringen el ejercicio pleno de su soberanía, pero será un capítulo para analizar en otra ocasión.

BIBLIOGRAFÍA

- Biangardi, C. A. (2017). *El Tratado de Inversiones entre Argentina y el Reino Unido: Historia y Consecuencias*. Editorial Académica.
- Cassagne, J. C. (2018). El artículo 124 de la Constitución: una visión crítica. *La Ley*.
- Cossio, C. (1947). *La función social de las escuelas de abogacía* (3ra ed.). Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UBA.
- Di Público. (2024). Acuerdo de Madrid I: Declaración Conjunta de las Delegaciones de la República Argentina y del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte. *Di Público*. Recuperado el 19 de noviembre de 2024. <https://www.dipublico.org/4049/acuerdo-de-madrid-i-declaracion-conjunta-de-las-delegaciones-de-la-republica-argentina-y-del-reino-unido-de-gran-bretana-e-irlanda-del-norte/>
- Domínguez Roca, L. J., & Arias, F. A. (2024). Privatización y cambio tecnológico en el puerto de Buenos Aires: su impacto en el espacio urbano. *Observatorio Geográfico de América Latina*. <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal6/Geografiasocialoeconomica/Geografiaurbana/407.pdf>
- Gago, M. E., Gómez Zavaglia, T., & Rivas, F. (2005). Federalismo ambiental: los recursos naturales y la distribución de competencias legislativas en la Constitución Nacional Argentina. *Revista Jurídica, Universidad Aquino, (Bolivia)*.
- García Piñeiro, F. (2014). *La logística del transporte marítimo global*. Editorial DEF.
- García, N. (2020). *La planificación del transporte por agua en Argentina: Límites y desafíos para los próximos años*. Editorial ABC.
- Gelli, M. A. (2004). *Constitución de la Nación Argentina comentada* (2.ª ed.). La Ley.

Gobierno de la República Argentina. (2024). *La comunidad internacional y la cuestión Malvinas*. Recuperado el 19 de noviembre de 2024.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/12/libro_la_comunidad_internacional_y_la_cuestion_malvinas_.pdf

González, R. (2004). *El capital extranjero en la economía argentina: Un análisis crítico*. Ediciones del Sur.

Jauretche, A. (1968). *Manual de zonceras argentinas*. Peña Lillo.

Larra, R. (1988). *Lisandro de la Torre: El solitario de Pinas*. Hyspamérica.

Lewkowicz, J. (2023). Cuarenta años de dominación financiera. *Página/12*. Recuperado el 7 de junio de 2023.
<https://www.pagina12.com.ar/autores/852-javier-lewkowicz>

Lucero, M. P. (2021). De lo nacional a lo subnacional: políticas ambientales en las provincias argentinas. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*, 10(20), 329-355.

Lukin, T. (2009). El huevo de la serpiente. *Página/12*. Recuperado el 8 de junio de 2023. <https://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-132928-2009-10-05.html>

Mackay, R. A. (1932). Imperial Economics at Ottawa. *Pacific Affairs*, 5(10), 873-885.

Martocci, F. (2018). *Una historia económica argentina: De la etapa agroexportadora a la caída del peronismo 1880-1955*. Universidad Nacional de La Pampa.

Mizrahi, F. (1990). *El Atlántico Sur en peligro: Los Acuerdos de Madrid y la Ley 24184 durante la década del noventa* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Rosario].

- Orellano, L. (2020). *Argentina sangra por las barrancas del río Paraná*. Ágora.
- Prieto, H. N. (2005). La titularidad de las provincias y sus consecuencias en materia de hidrocarburos. *La Ley*, 2005-E, 1181.
- Ramos, J. A. (1954). *Crisis y resurrección de la literatura argentina*. Indoamérica.
- Rovelli, H. (2023). Propuestas sobre el sistema financiero y cambiario. *IADE*. Recuperado el 7 de junio de 2023. <https://www.iade.org.ar/noticias/propuestas-sobre-el-sistema-financiero-y-cambiario>
- Sacristán, E. B. (2019). Algunas reflexiones sobre los recursos naturales en la Constitución Nacional. En M. A. Gelli et al., (Eds.), *A 25 años de la reforma constitucional de 1994* (pp. 373-380). La Ley.
- Sagüés, N. P. (2017). *Derecho constitucional* (2da ed.). Astrea.
- Salas, A. (2021). Transformaciones portuarias en el Gran Rosario: Nuevas dinámicas y desafíos en la era global. *Revista de Estudios Portuarios*, 14(2), 45-78.
- Santarcángelo, J. (2023, 6 de junio). La reforma financiera de 1977 como pilar del endeudamiento externo. *Voces en el Fénix*. <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/la-reforma-financiera-de-1977-como-pilar-del-endeudamiento-externo/>
- Universidad Nacional del Nordeste. (2024). Tratado de 1825 con Inglaterra. *Cátedra Historia Argentina Independiente*. Recuperado el 19 de noviembre de 2024. https://hum.unne.edu.ar/academica/departamentos/historia/catedras/historia_argentina_independiente/pactos_tratados_acuerdos/tratado_1825_con_ingles.pdf
- Yolis, L. (2015). La distribución de regalías en materia de hidrocarburos en países federales. *Revista Argentina de Derecho de la Energía, Hidrocarburos y Minería*, 6, 1-25.

POLÍTICAS SOCIALES Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA: ESTRATEGIAS DE GESTIÓN DE PROYECTOS, EN UNA LOCALIDAD DE LA QUEBRADA DE HUMAHUACA

María Elisabeth Brusa¹

RESUMEN

Este trabajo reflexiona sobre la manera en que se expresa la participación ciudadana en el marco de un dispositivo promovido por el estado nacional, en una localidad de la Quebrada de Humahuaca, en donde se ponen en tensión intereses sociales, económicos y políticos. También plantea interrogantes sobre la forma en que se evidencia en esas relaciones la matriz cultural subyacente, en la cual los habitantes de esa región mantuvieron una relación de subalternidad con el poder hegemónico, expresada en su inserción laboral y en las relaciones sociales. En ese proceso señalamos el proceso colonizador al que fueron sometidos, el trabajo estacional en los ingenios, el impacto que tuvieron en su subjetividad las relaciones de poder desplegadas en dichas empresas y su resignificación en las prácticas políticas. Si además analizamos que dicha localidad sufrió una fuerte represión durante la última dictadura militar con un saldo de seis desaparecidos, los cambios en la relación estado-sociedad producto de las políticas neoliberales de la década del ´90 y que el poder local fue ejercido de manera autoritaria por un comisionado durante dos décadas, podemos visualizar de qué manera sus habitantes lograron establecer estilos de participación y de gestión de proyectos relacionados con sus intereses, desplegando relaciones y formas organizativas que generan resistencias y posibilitan escapar a la vigilancia y al control del poder local.

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.
mariaebrusa@gmail.com. Fecha de presentación de artículo: abril de 2025.

Palabras clave: cultura política, participación, gestión, estrategias, resistencias.

SOCIAL POLICIES AND CITIZEN PARTICIPATION: PROJECT MANAGEMENT STRATEGIES, IN A LOCALITY OF THE QUEBRADA DE HUMAHUACA

This paper reflects on the way in which citizen participation is expressed within the framework of a device promoted by the national state, in a locality of the Quebrada de Humahuaca, where social, economic and political interests are put in tension. It also raises questions about the way in which the underlying cultural matrix is evidenced in these relations, in which the inhabitants of that region maintained a relationship of subordination with the hegemonic power, expressed in their labor insertion and in social relations. In this process, we point out the colonizing process to which they were subjected, the seasonal work in the sugar mills, the impact that the power relations deployed in these companies had on their subjectivity, and their resignification in political practices. If we also analyze that this locality suffered strong repression during the last military dictatorship with a balance of six disappeared, the changes in the state-society relationship as a result of the neoliberal policies of the 90s and that local power was exercised in an authoritarian manner by a commissioner for two decades, we can visualize how its inhabitants managed to establish styles of participation and management of projects related to their interests. deploying relations and organizational forms that generate resistance and make it possible to escape the surveillance and control of local power.

Keywords: political culture, participation, management, strategies, resistance.

INTRODUCCIÓN

Durante su trabajo con las comunidades utilizando la metodología de la Investigación Acción Participativa, Fals Borda² y sus colegas recomendaban la prudencia frente a un poder hegemónico totalitario, citando una frase dicha por Jesucristo a sus discípulos: “Sed puros como palomas, más sabios como serpientes”. Podríamos afirmar, con pocas chances de equivocarnos, que la frase es la encarnación de la práctica participativa de muchxs habitantes de Tumbaya.

En el año 2010, accedí a una beca del Ministerio de Desarrollo Social para cursar una especialización en la Universidad Nacional de Lanús³, la cual implicaba una práctica territorial, que complementaba los aprendizajes teóricos. Durante esa práctica, debía acompañar el proceso de conformación de una Mesa de Gestión Local⁴.

Este ensayo me permite reflexionar sobre el concepto de participación, que era el eje central del dispositivo propuesto en el marco de una política pública, y sobre los interrogantes que como antropóloga tuve durante esa experiencia.

Me fue asignada la localidad de Tumbaya, ubicada en la región de la Quebrada de Humahuaca, a 49 km de San Salvador de Jujuy, capital de la provincia⁵. Sus habitantes se reconocen como descendientes de

² Fals Borda Orlando (2009) “La investigación acción en convergencias disciplinarias” Revista PACA, N° 1. páginas 7 a 21. Grupo de Investigación PACA. Universidad Surcolombiana.

³ Especialización en Abordaje Integral de Problemáticas Sociales en el Ámbito Comunitario, dictada por la Universidad Nacional de Lanús, durante el periodo 2010-2012.

⁴ Las Mesas de Gestión eran parte de los Centros Integradores Comunitarios (CIC). Las mismas se implementaron en el marco del Plan de Abordaje Integral “Ahí, en el lugar”, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

⁵ Se accede por Ruta Nacional N° 9 y se encuentra a 2.059 metros sobre el nivel del mar. La localidad y su zona rural está constituida por un conjunto de sierras separadas por profundos valles, cuya altura se haya comprendida entre los 1.000 y 3.000 m.s.n.m. El clima es templado y seco, con gran amplitud térmica entre el día y la

pueblos originarios que sufrieron la conquista española y en ese proceso, incorporados al sistema de encomiendas⁶.

La localidad se encuentra ubicada en una región que, durante décadas, fue históricamente relegada por las políticas del Estado provincial y nacional. La producción y comercialización de sus productos, estaban subsumidas en las relaciones capitalistas periféricas, para ventaja de ingenios azucareros⁷ y de medianos y grandes intermediarios⁸. Son

noche. En la localidad propiamente dicha, y en los parajes, los datos suministrados por el Puesto de Salud de la localidad, indicaban que en el año 2012 poseía una población de 721 personas, integrantes de 178 familias. Las actividades económicas en la zona son agrícolas, ganaderas, artesanales y turísticas.

⁶ El proceso de poblamiento y desarrollo de la provincia de Jujuy produjo una estructura social jerarquizada donde la subordinación étnica y social tenía relaciones de homología. Como en tantas regiones de América, colonizadas por los españoles, la constitución de la subalternidad de quienes aparecían definidos y clasificados según criterios étnicos, ha resultado fundacional de ciertas matrices de la estructura social. Esta subalternización de los indígenas definido en el orden colonial a través de la apropiación de la tierra y el trabajo nativo en encomiendas y mitas, siguió reproduciéndose durante el siglo XIX, y aún después de la crisis de la sociedad de hacienda, se mantuvo la misma en la formulación de nuevas relaciones socioeconómicas, con otros actores (Karasik ,1994).

⁷ Un ejemplo de ello se da en los ingenios azucareros: hacia la década de 1880 la inserción política-administrativa y monetaria de la provincia de Jujuy a la nación, se extiende a lo físico con la llegada del ferrocarril, posibilitando el comercio de la producción azucarera del área cultivada, en otros mercados. La necesidad de mano de obra determina la captación por la fuerza de grupos aborígenes. La gente de la puna y la quebrada en ese período llega a los Ingenios en pequeñas cantidades; posteriormente lo hará de manera masiva en las décadas de 1920 y 1930. Para entender el desarrollo del capitalismo en la provincia, es necesario analizar la articulación existente entre la quebrada y puna, que proveía la mano de obra y el ramal en donde se encontraban los Ingenios azucareros, que proveía el mercado de trabajo (Rutledge, 1987).

⁸ En el caso de los campesinos-productores de la Quebrada de Humahuaca, cuyas verduras se comercializan mayoritariamente en el Mercado de Perico, la heterogeneidad que debemos analizar, no se agota en las características de infraestructura que cada comunidad posee, tales como: las características de la tierra, el tamaño del área cultivada, el acceso al riego, la diversidad de los cultivos, el acceso a tecnología metalmecánica y agroquímica, la cercanía a rutas de comunicación e

familias de campesinos-productores pobres y en este sentido, cuando hablamos de pobreza, lo hacemos considerando (...) “que las personas pobres son aquellas que se ven sometidas a un entramado de relaciones de privación de múltiples bienes materiales, simbólicos, espirituales y de trascendencia imprescindibles en la identidad existencial y esencial de los hombres y mujeres”. (Vasilachis de Gialdino, 2003). Los niveles de educación formal de sus habitantes son bajos, por lo que sus pobladores se insertan en trabajos precarios, con las consecuentes remuneraciones.

Desde la oficialización de la Quebrada de Humahuaca como Patrimonio Natural y Cultural de la Humanidad en el año 2003 (UNESCO), esta situación comenzó a cambiar, surgiendo inversiones relacionadas con el turismo en toda esta región. Estos numerosos emprendimientos turísticos ofrecen trabajo mal remunerado, por lo general en negro, y no se ha reflejado en el aumento de empleo en blanco. Sin embargo, ha representado ingresos para muchas familias y posibilidades laborales para las mujeres de las localidades quebradeñas.

Es una sociedad fuertemente patriarcal, donde la subordinación de la mujer es mayor que en otros lugares de la provincia y del país. Aunque las mujeres participan con su presencia en las organizaciones, las

incluso de variables socio-culturales, tales como el grado de organización de los productores para enfrentar problemas comunes y/o el individualismo en la comercialización a través del intermediario. Hay que incorporar como elemento fundamental de esta heterogeneidad la coexistencia, en el campo de la economía de mercado, de dos sectores diferenciados según objetivos económicos cualitativamente distintos y que incorporan lógicas productivas y comerciales diferentes, con sus consecuentes formas de acumulación: un sector de economía campesina que desarrolla un proceso productivo organizado en unidades familiares y cuyo interés es asegurar ciclo a ciclo la reproducción del grupo doméstico y de la propia unidad de producción y un sector de agricultura empresarial que busca maximizar tasa de ganancia y acumulación, para lo cual organiza la producción y comercialización según la lógica capitalista de explotación de la fuerza de trabajo empleada. (Chayanov, 1985, como se citó en Balazote, 1999).

opiniones y decisiones siguen dependiendo por lo general de los hombres.

El Comisionado llevaba en el cargo 20 años ininterrumpidos, ejercía un liderazgo autoritario⁹ y poseía influencia política en otras Comisiones Municipales de la región. En estas relaciones subalternas, se intercambian favores personales, como la obtención de pensiones, becas, créditos, gestiones, trabajo, mercadería, etc., por lealtad. Este vínculo se va retroalimentando en los distintos campos en los que el campesino proletarizado interviene: en el campo de lo doméstico, en el campo institucional, en las gestiones frente a los organismos del estado, cuya lógica burocrática el trabajador no comprende, en el campo de lo político, cuando intercambia estos favores por votos para un candidato, en el campo de lo comercial, cuando el intermediario funciona como un traductor cultural de una lógica económica que el campesino-productor no comprende. En este contexto, el representante político ocupa un lugar de poder, cuando negocia estos votos por beneficios personales de mayor escala, por ejemplo, un cargo público:

(...) la política se convierte en esta situación en un derecho enajenado, “cosa de los poderosos” y en este sentido, la capacidad para la toma de decisiones de los pobres sólo alcanza los ámbitos domésticos y familiares. El poder se fundamenta en el manejo de recursos materiales, culturales y sociales, pero estos últimos adquieren la característica del contacto directo o de una cadena de mediaciones entre los políticos, los punteros y la gente. (Belli & Slavutsky, 1996)

En la localidad existían numerosas organizaciones sociales y productivas, por lo que se podría inferir la existencia de una fuerte sociedad civil, muy organizada en relación a distintos objetivos, lo cual

⁹ Esto generaba rechazo de muchas de las personas que podían integrar la Mesa de Gestión Local y que por ese motivo no lo hicieron: los trabajadores del puesto de salud, de la escuela y algunos dirigentes de organizaciones sociales que tenían peso en la localidad.

redundaría en una sociedad más democrática, es decir, que sus habitantes tendrían amplios márgenes de autonomía en la toma de decisiones y que las formas coercitivas de control social serían débiles.

Sin embargo, no era así. Durante los años de trabajo en terreno, se pudo observar cómo la represión en diferentes períodos del siglo XVIII y XIX¹⁰, sumado a la desaparición de personas durante la última dictadura militar¹¹ y las prácticas neoliberales de la década del '90, se manifestaban en las relaciones de poder que detentaba la Comisión Municipal con la comunidad y también en las actitudes individualistas de la gente frente a problemas comunes.

En la práctica concreta, los objetivos de promover un espacio democrático, participativo y de fortalecimiento de las personas y organizaciones que vivían y trabajaban en ese lugar, a través de la Mesa de Gestión, eran difíciles de llevar adelante, ya que, en las reuniones de la misma, solo participaban aquellos que trabajaban políticamente para el Comisionado, y a los que por lo general se los favorecía a través de subsidios y participación de proyectos.

DESARROLLO

En cualquier investigación o intervención, debemos considerar una variante diacrónica, lo que llamamos proceso, y una variante sincrónica, lo que llamamos escenario o contexto. En este caso, no es posible analizar el ejercicio de la participación social sin tener en cuenta los complejos procesos históricos, socioeconómicos y políticos que atravesaron su territorio y que condicionan la agencia de sus habitantes. Y en este sentido, ese territorio también había sido atravesado en el

¹⁰ Espósito & Silva Catela “Indios”, “comunistas” y “guerrilleros”: miedos y memorias de la lucha por tierras en las tierras altas de Jujuy, Argentina. Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana, Vol. 3, N°1, 1er. semestre 2013, ISSN 1853-8037

¹¹ Página12.com.ar- <https://www.pagina12.com.ar/402415-megacausa-juj>.

pasado por políticas públicas, muchas de ellas con propuestas de instancias participativas alrededor de problemas sociales y que, en muchos casos, constituyeron intentos frustrados.

A esos factores, agregaríamos, para sumar al análisis, la situación socioeconómica de lxs participantes, el grado de educación formal, el grado de independencia que lxs sujetxs poseen con el Estado local en términos de empleo o de accesibilidad a programas sociales, la “cultura de compromiso” con la sociedad y la región en que se viva, las experiencias de trabajo solidario o comunitario en la localidad y la región, las expectativas de cambio que tienen las personas respecto al Estado, el descreimiento ante los políticos, el grado de democracia formal o real y los mecanismos institucionales de participación social existentes en el territorio, entre otros componentes.

En este trabajo analizaremos las características de la participación ciudadana en dispositivos propuestos por políticas públicas sociales para incentivar la cooperación de las personas a fin de alcanzar soluciones frente a necesidades de la comunidad.

Al respecto Fleury (2002), señala:

(...) el concepto de Política Social es entonces complejo, porque involucra:

- Una dimensión valorativa, fundada en el consenso social.
- Una dimensión estructural, que recorta la realidad de acuerdo a sectores, basados en la lógica disciplinaria, en las prácticas y estructuras gubernamentales.
- El cumplimiento de funciones vinculadas a los procesos de legitimación social y política.
- Proceso político-institucionales y organizativos relativos a la toma de decisiones sobre la identificación de los problemas, definición de prioridades y diseño de estrategias, así como la asignación de recursos y medios para su cumplimiento.

-Un proceso histórico de formación de actores y su dinámica relacional.

-La generación de normas, muchas veces legales que definen los criterios de distribución e inclusión en una determinada sociedad.

Muchos autores nombran a la participación social y ciudadana como sinónimos. Sin embargo, son categorías que aluden a diferentes perspectivas teóricas. Clemente (2016), define la participación social (...) “como un conjunto de prácticas de movilización y organización cuyo objeto es colectivizar tanto las prácticas de los sujetos sociales como, principalmente sus resultados”.

La necesidad de transformar una realidad para mejorarla promueve esta movilización y organización y es la base de las organizaciones sociales y de muchas asociaciones de la sociedad civil. En esta participación popular, son las personas las que toman la iniciativa de articular consensos con otrxs sujetxs atravesados por la misma problemática social y, en esta praxis para Fals Borda, el objetivo de la participación popular es lograr poder: “(...) un tipo especial de poder –el poder del pueblo- el cual pertenece a las clases y grupos oprimidos y explotados, y a sus organizaciones y a la defensa de sus justos intereses para posibilitarles avanzar hacia metas compartidas de cambio social dentro de un sistema participatorio¹²” (Fals Borda, como se citó en Rahnema, 1996).

¹² Una vertiente de este enfoque fue la Investigación Participativa, que establecía que un proceso de investigación debe involucrar a la comunidad desde la formulación del problema hasta la discusión de las posibles soluciones, de tal manera de convertirse en una experiencia educativa integral. Ligada a esta posición surge una metodología de intervención: la Planificación Participativa, que propone incorporar a los beneficiarios desde el inicio del proceso de planificación: “Se concibe a la planificación como proceso técnico-político, donde la comunidad es autónoma en la toma de decisiones en cada una de las etapas. Posteriores diseños metodológicos propusieron la creación de ámbitos más inclusivos de participación de actores sociales, como los políticos y funcionarios vinculados a la problemática a resolver. Ello significa la apertura de espacios de concertación multiactorales, donde se

El concepto de participación ciudadana comienza a utilizarse con un nuevo sentido al que tenía en la década neoliberal de 1990-2003, durante la cual las políticas sociales eran focalizadas y asistencialistas, y en donde se ponía el acento en la contraprestación. Señalo el año 2003, porque el gobierno que asume desde ese período plantea que allí hubo un cambio de paradigma en la concepción de derechos de las personas, respecto al periodo anterior. El sujeto “pobre”, que debía ser asistido, como “población beneficiaria”, se transforma en un “sujeto de derechos”, los cuales debían ser garantizados por el Estado:

(...) en las Mesas de Gestión no se imponen proyectos, se construyen con las representaciones. La Mesa es del pueblo y su gente; por eso en ella está la construcción de las propuestas. (...) representan al Estado en movimiento, presente, activo y Promotor. Establece un modo de articulación con la sociedad para abrir espacios ciudadanos. (Kirchner, 2007)

Este discurso implicaba un cambio de modelo, contrapuesto al discurso tecnocrático y tradicional de las anteriores décadas. Pero este discurso no partía de la base de una organización autogestionada, sino que provenía del Estado Nacional, situación que provocaba desconfianza en los pobladores.

Clemente (2016), señala que:

(...) para diferenciar la participación que se propicia como parte de un dispositivo de intervención, de la que deviene de un proceso definido desde la base, preferimos hablar de participación regulada y consignar de modo claro que se trata de escenarios que prevén la consulta, la opinión, la autogestión u otras modalidades

procesen consensualmente los problemas y las estrategias de resolución, siendo el papel del agente externo el de facilitador de los acuerdos y potencializador de la capacidad de negociación y gestión de los grupos de mayor desventaja” (Metodología FLACSO, 1974, como se citó en Cardarelli, Rosenfeld, 1998) (Cardarelli & Rosenfeld, 1998)

participativas a la vez que establecen límites y/o anticipan el resultado final de esos procesos.

Este es el caso de las Mesas de Gestión, cuya propuesta surgió como política pública estatal y no de los habitantes de la localidad, es decir que el espacio participativo no había tenido su génesis en la organización de las personas alrededor de necesidades compartidas, como puede ser el caso de organizaciones sociales o instituciones de la sociedad civil, para solucionar problemas comunes. Eso significaba que era un instrumento que implicaba que la participación de la población era un elemento *sine qua non* para alcanzar soluciones a esas necesidades sociales. Dicho de otra manera, la solución de las problemáticas sociales estaba implícita en la participación de los habitantes de la localidad.

Robirosa et al., (1992), sostienen que la participación en el marco de los proyectos sociales del Estado:

(...) integra tres aspectos: a) formar parte, en el sentido de pertenecer, ser integrante; b) tener parte, en el desempeño de acciones adaptativas; c) tomar parte, entendido como influir a partir de la acción.

Estos autores distinguen entre acción individual y acción colectiva. Esta última supone un conjunto de personas que interactúan y se influyen entre sí, por lo que la participación debe tener un componente de organización y un grado de consenso en las decisiones del conjunto:

La acción colectiva supone dos elementos: 1) un conjunto de reglas que determina la participación en el proceso de decisión y 2) una regla de agregación de las decisiones individuales que concurren a la formación de la voluntad colectiva. (Flifish, 1982, como se cito en Robirosa, Cardarelli & Lapalma, 1992)

Por otro lado, destacan la existencia de tres niveles de participación, desde la más sencilla a la más amplia. El primer nivel es el de la

Información; esta debe ser la necesaria en calidad y en cantidad, pero además la población tiene que estar en condiciones de evaluarla, manejarla.

El segundo nivel es el de la Opinión y supone mayor complejidad que el primero, ya que los participantes al emitir opinión sobre los asuntos comunes, podrán influir y/o modificar las decisiones y acciones que se tomen. Para que constituya un nivel de participación más complejo, la opinión debe ser adecuada y oportuna en relación con la información analizada.

El tercer nivel constituye la Toma de Decisiones; los participantes pueden decidir sobre los asuntos que los involucran porque hubo una adecuada y oportuna información, el reconocimiento de acuerdos y diferencias en las opiniones y mecanismos de consenso en la toma de decisiones. (Robirosa et al., 1992)

Sirvent (1999), distingue entre participación real y participación simbólica o engañosa. La primera tiene lugar cuando los miembros de una organización/asociación o de un grupo social influyen efectivamente en el proceso de toma de decisiones de la política institucional en sus distintas etapas: formulación de objetivos, implementación y evaluación de estas acciones institucionales. Por el contrario, la participación simbólica se relaciona con aquellas acciones que ejercen poca o ninguna influencia sobre la política y gestión institucional, pero que sin embargo generan en los individuos y grupos la ilusión de un poder que en la realidad no existe.

En esta lógica, la participación real de una mayoría de la población provoca un cambio en las estructuras de poder al cambiar quién decide, qué se decide y a quién beneficia. La autora considera que la planificación social tradicional es tecnocrática, centralista, autoritaria, poco realista y se caracteriza por concentrar las decisiones en pocas manos. El estado interviene con la autoridad y los instrumentos que posee para inducir y controlar las conductas de la población. Por ende,

una participación real implica modificaciones en la estructura de poder al establecer canales de participación de las mayorías en la toma de decisiones:

(...) en este sentido, la noción de participación real se contrapone a un modelo de desarrollo caracterizado por la existencia de una mayoría marginada del acceso a los bienes sociales y de las decisiones sobre la distribución de dichos bienes. Cuando una mayoría marginal es excluida de la participación real en la gestión institucional de una sociedad, el resultado es comúnmente una distribución desigual de bienes y servicios, que están controlados por estructuras monopólicas de organización institucional. (Sirvent, 1999)

Ahora bien, podemos considerar que el dispositivo de participación propuesto por el Ministerio de Desarrollo Social, llamado Mesa de Gestión, se ajusta a la definición de participación regulada, pero en sus fundamentos, explica que la metodología que utilizará será la Investigación Acción Participativa (IAP).

Sirvent y Rigal (2014), van a definir a la IAP como:

(...) un modo de hacer ciencia de lo social que procura la participación real de los sujetos involucrados en la misma, con el triple objetivo de:

- generar de modo colectivo un conocimiento crítico sobre la realidad,
- fortalecer la capacidad de participación y la organización social de los sectores populares, y
- promover la modificación de las condiciones que afectan su vida cotidiana.

Las experiencias de la IAP se apoyan en la noción de participación real, entendida como la incidencia de la mayoría de la población en las decisiones que afectan su vida cotidiana”.

En esta propuesta, lxs científicxs sociales debían trabajar con esta metodología. Si consideramos que dichxs tecnicxs no vivían en las localidades en que debían desarrollar su intervención, lo cual acotaba el tiempo y la calidad de las relaciones interpersonales con lxs participantes, y considerando que los cambios sociales son lentos, que implican, como señala Fals Borda (1985);

(...) la unificación del pensamiento entre bases y profesionales con miras a crear confianza mutua y alcanzar en la praxis metas comunes de transformación social y poder popular, no es tarea fácil. El peso mayor de la responsabilidad, según los casos observados, recae menos en los elementos internos de la comunidad y más en los promotores, activistas, brigadistas, animadores, cuadros y, en fin, “agentes externos”, cuyas calificaciones generales ideológicas y técnicas se mencionaron atrás.

Y teniendo en cuenta a Sirvent y Rigel (2014), cuando señalan que:

(...) esto, por un lado, implica ejercer una influencia real (poder) en:

- La toma de decisiones, tanto en la política general institucional y societal, como en la determinación de metas, estrategias y alternativas de acción,
- La implementación de las decisiones, y
- La evaluación permanente de las acciones referidas a dichas decisiones.

Por otro lado, significa una modificación en la estructura de poder.

Podemos observar que las posibilidades de acompañar un proceso de participación real en el plazo de dos años que duraba la práctica profesional, eran un objetivo difícil de alcanzar.

A MANERA DE REFLEXIÓN FINAL

Cuando analizamos los múltiples factores que intervinieron en la perspectiva de trabajo de la IAP, en la Mesa de Gestión de Tumbaya, surgía claramente la cultura política subyacente en las representaciones de lxs participantes y sus prácticas. Durante cientos de años, los pobladores de esta región han ocupado un lugar de subalternidad socioeconómica y cultural en la estructura provincial. Su inserción en el trabajo asalariado en los ingenios, que comenzó a inicios del siglo XX y que todavía se mantiene, aunque no tan masivamente, produjo representaciones relacionadas con la cultura política que aún hoy podemos observar en el territorio.

A esa matriz cultural, hay que sumarle los efectos de los cambios ocurridos en las décadas en que las políticas neoliberales se fueron profundizando y en las que el Estado se fue retirando con un discurso en el que revalorizaba la participación social, pero que en la práctica implicaba que los más pobres se hicieran responsables de buscar las soluciones tanto para problemas individuales como para problemas colectivos.

En esta dinámica, hay que señalar que el retiro paulatino del Estado hasta el año 2003, aunque tuvo consecuencias aciagas en la región, dio lugar a algunas estrategias asociativas, de gestión de proyectos y búsqueda de soluciones a través de diferentes canales, por parte de los habitantes de la localidad.

Estas estrategias asociativas se cristalizaron en las organizaciones de la sociedad civil, presentes en el territorio.

Aunque el balance del trabajo realizado y sus frutos no fue el esperado, debo entender que en ese territorio los pobladores lograron concentrar esfuerzos estratégicos a través de asociaciones sociales que los nucleaban alrededor de intereses compartidos y que desde las mismas podían presentar proyectos que eran apoyados por la Comisión Municipal, que no veía en el accionar individual de cada una de esas asociaciones una amenaza.

En cambio, asistir a la Mesa de Gestión y quedar en evidencia al opinar de manera diferente al Comisionado y a los que lo apoyaban, implicaba la posibilidad de no poder canalizar los proyectos de la manera acostumbrada.

En definitiva, podemos considerar con Bourdieu que la Mesa de Gestión constituía un campo en el cual se desplegaban las relaciones de poder con tensiones, conflictos y negociaciones donde jugaban los distintos tipos de capitales disponibles.

Pero si sumamos a este análisis la mirada de De Certau (2000), el cual advierte sobre la incompletitud de cualquier estrategia de dominación, evidenciando que en las prácticas cotidianas el hombre común despliega dispositivos de resistencia ante el poder, lograremos complejizar nuestro examen.

Por lo cual, además de observar y constatar la reproducción de lo existente, podemos visualizar la potencialidad de la transformación que las relaciones de asimetría implican en el devenir cotidiano.

Y en esas “prácticas” de participación, ¿son los silencios en las reuniones una manera de “resistir” el poder, en tanto que con la presencia se garantiza el acceso a la información, que los fortalece en “ese lugar propio”?

Situarnos en esta teoría revaloriza el papel de lo cotidiano en las microresistencias y reconfigura las relaciones de poder entre el poder local y la sociedad civil, organizada o no.

Como afirma Mato (2000), no solo es importante un cambio epistemológico al dejar de producir información “de los subalternos” y comenzar a construir esa información “con los subalternos”, sino que además no es necesario indagar todo sobre su cultura, de manera de no caer en el riesgo de sostener articulaciones hegemónicas de poder poscolonial.

BIBLIOGRAFÍA

- Balazote, A., & Radovich, J. C. (1992). El concepto de grupo doméstico. En H. Trinchero (Comp.) *Antropología Económica II: Conceptos fundamentales*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Belli, E., & Slavutsky, R. (1996). *La Modernidad Agrietada. Los Procesos Políticos en Jujuy*. Instituto Interdisciplinario Tilcara. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Bordieu, P. (1990). Espacio social y génesis de las clases. En *Sociología y Cultura*. México, Grijalbo.
- Bordieu, P. (2007) *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Cardarelli, G.& Rosenfeld, M. (1998). *Las Participaciones de la Pobreza. Programas y Proyectos Sociales*. PAIDOS.
- Clemente A. (2016). La participación como enfoque de intervención social. En A. Rofman (Comp.). *Participación, políticas públicas y territorio. Aportes para la construcción de una perspectiva integral*. Ediciones UNGS. Prov. de Bs As. Argentina.
- De Certeau M. (2000) *La invención de lo cotidiano: Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- Espósito G., & Silva Catela, L. (2013). Indios, comunistas y guerrilleros: miedos y memorias de la lucha por tierras en las tierras altas de Jujuy, Argentina. *Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana*, 3, (1), 1er. semestre 2013, ISSN 1853-8037.
- Fals Borda, O. (1985) *Conocimiento y poder popular*. Siglo Veintiuno de Colombia, ltda. Bogotá D.E Colombia.
- Fals Borda, O. (2007) La investigación acción en convergencias disciplinarias. *Revista PACA N° 1*. Universidad Surcolombiana.

Fleury S. (2002) Políticas sociales y ciudadanía. Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES) *"Diseño y gerencia de políticas y programas sociales"*, junio 2000 © INDES 2002

Isla, A. (Comp.). (1992). *Sociedad y Articulación en las tierras altas jujenñas. Crisis terminal de un Modelo de Desarrollo.* Bs As: Proyecto ECIRA; Asal; MLAL.

Karasik, G. (1994). Plaza grande y plaza chica: etnidad y poder en la Quebrada de Humahuaca; en Karasik, G. (Comp.), *Cultura e identidad en el NOA;* CEAL; Buenos Aires.

Kirchner, A. (2007). *CIC. Centro Integrador Comunitario. Una oportunidad para la organización.* (Cuadernillo N° 1). Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales. Presidencia de la Nación.

Mato D. (2000) No “estudiar al subalterno” sino estudiar con grupos sociales “subalternos” o, al menos, estudiar articulaciones hegemónicas de poder. En *Desafíos*, 26 (1), 237 – 264.

Robirosa, M., Cardarelli, G., & Lapalma, A. (1992). *Turbulencia y Planificación Social. Lineamientos metodológicos de gestión de proyectos sociales desde el Estado.* UNICEF; SIGLO XXI.

Rutledge, I. (1987). *Cambio Agrario e Integración. El Desarrollo del Capitalismo en Jujuy: 1550-1960.* Serie Antropología Social e Historia, ECIRA/CICSO.

Sirvent, M. T. (1999). *Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires).* Facultad de Filosofía y Letras, UBA; Miño y Dávila Editores.

Sirvent, M. T., & Rigal L. (2014). La investigación acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social. *Decisio.* mayo- agosto.

Stumpo, G. (1992) Un modelo de crecimiento para pocos. El proceso de desarrollo de Jujuy entre 1960 y 1985. En A. Isla (Comp.). *Sociedad y Articulación en las tierras altas jujeñas. Crisis terminal de un Modelo de Desarrollo*. Proyecto ECIRA; Asal; MLAL

Trinchero, H. (1994). Entre el estigma y la identidad. Criollos e indios en el chaco salteño. En G. Karasik (Comp.), *Cultura e identidad en el NOA*. Buenos Aires: CEAL.

Vasilachis de Gialdino, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa

GÉNERO Y MATERIALIDADES AFECTANTES: LA FOTOGRAFÍA COMO RECURSO PARA CONSTRUIR UN CONOCIMIENTO DESCENTRADO

Ana Cecilia Concha Bocanegra¹
Alejandra Giselle Schwartz²

RESUMEN

Este artículo aborda el recorrido personal y académico realizado como cursantes de la Diplomatura de Estudios Avanzados en Antropología de y desde los cuerpos con perspectiva latinoamericana, desarrollado en la Universidad Nacional de Rosario (Argentina) entre 2022 y 2023. Este trayecto nos llevó a cuestionar nuestros posicionamientos nativos de investigación, permitiendo legitimar los saberes encarnados en nuestros cuerpos, en nuestros trayectos personales y sociales. Este trabajo es una suerte de memoria reflexiva sobre ese itinerario académico encarnado en nuestros cuerpos.

Palabras clave: encarnamiento, memorias, reflexiones, trayectorias memorias.

ABSTRACT

**GENDER AND AFFECTING MATERIALITIES:
PHOTOGRAPHY AS A RESOURCE FOR BUILDING
DECENTRALIZED KNOWLEDGE**

¹ Máster en Historia. Cátedra de Trabajo Social y Antropología social y cultural. Carrera de Trabajo Social - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. ana.conchabo@filo.unt.edu.ar Orcid: 0000-0002-1292-0870

² Licenciada en Historia. Cátedra de Etnología / Antropología y Etnografía General de la Carrera de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. alejandra.schwartz@filo.unt.edu.ar Orcid: 0009-0002-6516-4834. Fecha de realización de artículo: junio de 2024.

This article addresses the personal and academic journey made as students of the Diploma of Advanced Studies in Anthropology of and from bodies with a Latin American perspective developed at the National University of Rosario (Argentina) between 2022 and 2023. This journey led us to question our native research positions, allowing us to legitimize the knowledge embodied in our bodies, in our personal and social trajectories. This work is a kind of reflective memory about that academic trajectory embodied in our bodies.

Keywords: embodiment, memories, reflections, trajectories memories.

Hannah Arendt, considera que la amistad es un afecto político en el que hay amor sin “posesión”. A diferencia de la pasión sexoafectiva, que es del orden de lo privado, la naturaleza de la amistad es pública. Habitar en la pluralidad del mundo significa establecer relaciones de amistad. Hannah no duda en señalar que las personas que marchan juntas adquieren mayor capacidad para pensar y actuar en el mundo. La amistad es correlativa del diálogo, de la escucha, de la comprensión y del grano de la locura³.

INTRODUCCIÓN O ALGUNOS APUNTES SOBRE LOS AFECTOS

Hannah Arendt es una pensadora que cuenta con una vasta obra y temas de reflexión. Para su vida personal y para su recorrido filosófico, la amistad tiene un rol preponderante. En diversas obras, *Hombres en tiempos de oscuridad*, por ejemplo, retoma una idea aristotélica, la de

³[https://www.pagina12.com.ar/438380-esa-cosita-loca-llamada
amistad#:~:text=Habitar%20en%20la%20pluralidad%20del,del%20grano%20de%20la%20locura](https://www.pagina12.com.ar/438380-esa-cosita-loca-llamada-amistad#:~:text=Habitar%20en%20la%20pluralidad%20del,del%20grano%20de%20la%20locura)

philia politike, uniendo la amistad con la política. Ana y Alejandra, autoras de este texto, nos conocemos desde adolescentes, en un muy incipiente movimiento secundario que crecía en el enfrentamiento con la Ley Federal de Educación, en una provincia de Argentina gobernada por un genocida. Amistad y política, entonces, no se encuentran tan lejanas como puede parecer.

La formación académica nos encontró también en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. La elección profesional no fue azarosa. En esta carrera en particular, se hace mucho énfasis en la objetividad, que nosotras diríamos más “pretensión de objetividad” de la investigación histórica. En el caso de Ana, cuando ingresó a la Facultad a finales de los años noventa, soñaba con investigar algún tema vinculado al *Ejército Revolucionario del Pueblo* en Tucumán; su papá había sido integrante y por ello exiliado. No encontró eco en ningún docente para ejecutar esa investigación; los argumentos eran que no había distancia temporal necesaria, no se podía investigar algo que resultaba cercano; los profesores también sostenían que había muerto mucha gente querida durante la dictadura y preferían no recordar. En la Facultad, en la asignatura Historia Argentina solo se estudiaba hasta el año 1955. Si bien en los programas figuraba más contenido, en los hechos todos los estudiantes sabían que los contenidos posteriores a 1955 no se examinaban, no se explicaban, estaban invisibilizados. Como consecuencia, Ana terminó en un proyecto de historia económica, *contando carretas* y los productos del comercio exportador de Tucumán entre 1830-1840. Si bien a los fines académicos sirvió, ahí no había cuerpo, no había sentimientos. Lo utilitario iba por un lado, el amor, el deseo, lo que movilizaba, por otro lado.

Alejandra tuvo mejor suerte; pudo abordar en su tesina de grado el tema de Memoria y Testimonio en Tucumán, e incluso trabajar por varios años como coordinadora del Programa Educación y Memoria en el Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. En relación con su conexión con el tema de investigación, su historia familiar se encuentra surcada por la Shoá y el terrorismo de Estado. A pesar de

esto, la reconstrucción de la historia familiar en relación con los genocidios fue difícil, dado el dolor que seguía causando en sus familiares. Venir de familias militantes no garantiza que *todo* pueda decirse o preguntarse.

Ambas llegamos a la antropología por diversos caminos, que tuvieron en común unir preocupaciones personales/familiares, conectando nuestras memorias con la historia, entendiendo los marcos de sentido en los que se desarrollaron nuestros trayectos vitales y los de nuestros linajes.

Ambas empezamos la Diplomatura de Estudios Avanzados en Antropología de y desde los cuerpos con perspectiva latinoamericana dictada en la Universidad Nacional de Rosario (Argentina) (en adelante la Diplomatura) entre los años 2022 y 2023 por nuestro interés por la antropología, en tanto ciencia que una podría decir *produce sus propias fuentes* y cuestiona sentidos sociales naturalizados. El camino académico de cada una nos llevó a trabajar como docentes universitarias en cátedras de Antropología en distintas carreras de la misma unidad académica. En el caso de Alejandra, en Historia; en el caso de Ana, en Trabajo Social. Lo incómodo de estas trayectorias personales *poco ortodoxas* (pensamos en la miniserie transmitida en Netflix basada en el libro autobiográfico de Deborah Feldman) es que conducen, en ambos casos, a elegir ambientes laborales y científicos donde se cuestiona lo dado, lo instaurado. Nos salimos del corsé de las fuentes, de la estructura de la historia, que, a pesar de las influencias de un Marc Bloch o un Braudel, continúa teniendo un fuerte sesgo positivista en la estructuración de su pensamiento y en sus modos de hacer. El *oficio del historiador*, aun sacudido ya por el citado Bloch y por todos los cambios de la segunda mitad del siglo XX, siguió, sin embargo, encorsetado. Más precisamente, limitando y disciplinando los cuerpos de los y las historiadores, su subjetividad, sus emociones y sus cuerpos. En este sentido, el rigor de la disciplina no solo modela al objeto de estudio, sino también a quienes lo producen. En la lucha por los sentidos del pasado, la pretensión de neutralidad debía ser enfatizada

en los estudios de memoria realizados por historiadores, que fueron los temas que nos interesaron por motivos personales y luego académicos. Sin embargo, el cursado de la diplomatura nos develó que detrás de ese mandato científico de la Historia como nuestra disciplina de origen, subyacía una construcción epistemológica sostenida en el dualismo ontológico cartesiano. Este paradigma escinde mente/cuerpo, resaltando la supremacía del primero sobre el segundo, lo que derivó en un objetivismo exacerbado en detrimento del cuerpo, asociado a lo subjetivo, lo valorativo, lo afectivo (Citro & Rodriguez, 2020, p.8). Es por esto, que el cursado de la diplomatura fue una invitación a deconstruir el sentido común establecido por la epistemología cartesiana, que nos permitió legitimar aquello que incómodamente nos pasaba por el cuerpo (su genealogía, su afectividad, su trayectoria, etc.), pero que no tenía *aparentemente* entidad científica.

La posibilidad de poder explicitar que el interés por el campo de la memoria empezaba por lo personal fue reveladora y movilizante. Esta insurrección se encarnó y canalizó a partir de las reflexiones generadas durante el cursado de la diplomatura, en la lectura de los textos, en la corporización del pensamiento y en la interacción reflexiva con los colegas cursantes que mostraron la fuerza de lo colectivo como una instancia de subversión frente al colonialismo académico, en el que prima la individualidad y en el que la neutralidad deviene un modo de ocultar la politicidad de la construcción del conocimiento. En este sentido, el cursado de la diplomatura nos permitió reconocer que la incomodidad frente al quehacer hegemónico en la disciplina histórica no era un problema personal, sino epistemológico. De este modo empezó a validarse como científico y problemático todo lo que tenía que ver con el devenir de nuestra subjetividad, nuestras trayectorias personales y sociales construidas con y desde nuestros cuerpos investigativos.

La posibilidad de plasmar nuestro itinerario personal y académico en un texto resultó fundamental para describir y reflexionar sobre este camino. Las nociones de trama y de hilado aparecieron como ideas

subyacentes en todo nuestro trayecto de cursado. Dice Jazmina Barrera en su libro: “La etimología del verbo *bordar* tiene una raíz indoeuropea (*bhar*) que significa punta, aguja, que la emparenta con la palabra *fastus* del latín, que dio fastuoso y fastidio. *Bordado* y *bordar* vendrían después del francés antiguo *bord*, que significa “lado de la nave”. Ahí se relaciona con la palabra *borde*, porque el bordado se usaba para decorar el borde de la tela. Del siglo X es un pasaje del *Libro de Exeter* que dice en anglosajón: *Faemne aet hyre bordan geriseth*. La traducción de esta frase es ambigua, porque la palabra *bordan* significa bordado y también borde. Hay quien la traduce: “El lugar de una mujer está junto a su bordado”. Una traducción más libre podría ser: “El lugar de una mujer está junto al abismo” (Barrera, 2021, p.10).

En este sentido, pensamos que desarrollar este camino retoma estas palabras de Jazmina Barrera (2021) en *Punto de Cruz*, donde aborda la historia de dos amigas y las conexiones vitales que las encuentran. La autora sostiene que “(...) la palabra “texto” y la palabra “tejido” compartían la raíz latina *texere*, que significa tejer, trenzar, enlazar; nuestra experiencia, entonces, no solo forma un texto, es un tejido en el que, a través de nosotras, se hacen presentes nuestros ancestros y también la historia de nuestros países.

HABITANDO EL EJE 1: DERECHOS HUMANOS, GENOCIDIOS Y CRÍMENES DE ESTADO

Frente a las situaciones ya descritas, la situación de dividir al grupo clase por ejes nos encontró con muchas dudas. Sobre todo, qué íbamos a hacer entre tantos artistas que nos deslumbraban con su producción. Nos afligía no encontrar un camino que recorrer. El dedicado trabajo de las docentes, en particular de nuestra tutora, le puso rápidamente freno a las preocupaciones y, además, le daba una vuelta de tuerca con la inclusión de crímenes de Estado. Esta propuesta nos permitía pensar la continuidad de las violencias que surcaban nuestras historias familiares.

Como dijimos, el eje estuvo compuesto por una sola línea de trabajo con dos integrantes, nosotras: Alejandra y Ana. Tuvimos, además del beneficio de tema común, una larga amistad y una genealogía que, con sus matices, da cuenta de experiencias compartidas. El objetivo con que iniciamos juntas la diplomatura nos imponía un desafío: afianzar el carácter político de nuestra amistad, alcanzar un grado de intimidad diferente. Ya no éramos *dos señores de traje y corbata*, estábamos desnudas una frente a la otra y frente a los compañeros. El tránsito por la Diplomatura en Antropología de y desde los cuerpos con perspectiva latinoamericana evidenció y profundizó en ambas ese camino, ese viaje y esa búsqueda iniciada posiblemente aún antes de nosotras mismas, en las historias familiares en las que fuimos concebidas.

Por otra parte, nuestras trayectorias académicas, tanto del grado como del posgrado, tenían en común un cuerpo silenciado, como si la actitud de aprender fuera la quietud. Ese posicionamiento nos disciplinaba, nos asfixiaba en una sola manera correcta de *conocer*; lo disciplinar era, a su vez, disciplinante. Quizá esa fue una de las principales disrupciones que produjo el inicio del cursado de la diplomatura. ¿Qué hacíamos con nuestros cuerpos convocados a otras lógicas? ¿Qué hacíamos con los límites asfixiantes de la historia frente a los sentimientos que se ponían en juego en las actividades? La decisión fue abrazar la incomodidad, entregarnos a la experiencia de recuperar la voz propia, soltar la seguridad de la aparente neutralidad. Los compañeros, antropólogos, artistas de diversos campos, profesionales de áreas cercanas al arte y el equipo docente nos esperaban amorosamente del otro lado. Nosotras, que en nuestro campo somos las desestructuradas, al inicio de la Diplomatura nos sentíamos como *señores de traje y corbata* (tengamos en cuenta el carácter patriarcal del traje como lugar de posicionamiento y lugar de enunciación). Esta sensación se escribía en masculino y remitía de diversas formas a nuestra disciplina de origen o a ciertas tradiciones decimonónicas de la disciplina. El ocultamiento detrás de una pretendida objetividad hacía siempre suponer que los investigadores eran varones. Varones formales de traje y corbata. El autor/los autores; no se chequea nunca si los autores no pueden ser las

autoras. La Diplomatura fue un espacio de reivindicación de la autoría de la palabra de y desde los cuerpos, estos cuerpos femeninos que se sacuden de asco en la visita a un Centro Clandestino de Detención, que sostienen con una mano amable en esos mismos momentos. Cuerpos que aportan a una comprensión más holística: las personas que sufrieron las violencias estatales las sufrieron también sobre sus cuerpos.

El enfrentamiento con un espacio donde la emoción estaba valorada y donde el cuerpo (y su forma de percibir) tenían lugar fue una experiencia que nos llevó, afortunadamente juntas, a un proceso de cuestionamiento de la tradición en la que nos formamos, pero, sobre todo, que construía un *sentido común* del quehacer del investigador. El investigador es aséptico, lejano, neutral. ¿Qué hacíamos con la piel de gallina, los ojos húmedos, el olor al barro y a podrido en las inspecciones oculares? ¿Qué hacíamos con los gestos de ternura, con el viento moviendo las hojas aún en esos lugares del horror? La diplomatura permitió que esto no se colara en nuestra escritura; fue mucho más allá: habilitó conocer también con otros sentidos y con el involucramiento personal que tenemos. La Diplomatura permitió que los sentimientos y las vivencias encuentren legitimidad en nosotras y, por ende, en nuestra escritura, trascendiendo la escisión colonialista cuerpo/mente/sentimientos y permitiéndonos incorporar estos últimos como un elemento central de nuestras investigaciones, que fueron validadas, por los nuevos abordajes facilitados por la Diplomatura.

Según Citro (1999), la perspectiva del descentramiento del rol tradicional del etnógrafo “(...) favorece que las dimensiones personales, afectivas y socioculturales del investigador se integren a las experiencias de campo, lo que posee diferentes consecuencias a nivel epistemológico y político (...)” (p.92). En consecuencia, estuvimos en un comienzo con pasos temerosos y muchas dudas sobre la científicidad de lo que estábamos produciendo. Esas dimensiones antes denostadas iban poniéndose en el centro de nuestra tarea.

La antropología desestructuró nuestra comprensión de cómo hacer ciencia, llevándonos a desmontar todo lo naturalizado, pero el cursado de la diplomatura implicó un desafío mayor; nos llevó a salirmos de nuestra *zona de confort*, donde quizá éramos docentes aparentemente deconstruidas, y develó nuestro lado más conservador, desde lo intelectual y desde las formas de hacer con nuestro cuerpo durante el cursado. Hasta el momento de iniciar el cursado, creíamos que la observación participante (*distancia+reflexión+participación*) era una técnica revolucionaria de investigación que validaba incluso la subjetividad *del investigador* (nuevamente en masculino), tan negada en la historia. Por el contrario, el cursado de la Diplomatura nos ayudó a ver cuán limitado era nuestro enfoque y nos estimuló a pensarnos como investigadoras y sujetos de estudio, a partir de la reflexión de y desde nuestros cuerpos. De a poco, esa distancia inicial empezó a diluirse cuando pudimos abrirnos a la posibilidad de que nuestros cuerpos y sus sensaciones eran importantes y que todo lo que producíamos provenía de ese lugar de enunciación, de ahí su carácter situado, desde lo vincular, lo espacial, lo temporal, entre otras variables. Las clases fueron ese lugar de descubrimiento, de desarrollo y de vivir, quizás en nuestros cuerpos, tomar al propio cuerpo como vector de conocimiento (Aschieri, 2018, pp.8-9).

La relevancia de la perspectiva y presencia de nuestros cuerpos en la investigación se nos fue develando como en capas, por medio de las entrevistas con María Luz Roa, nuestra tutora, así como también con el trabajo propuesto por el equipo docente y los colegas cursantes. Resultaron un insumo determinante nuestras infinitas charlas, de las que con el tiempo nos dimos cuenta de que debieron haber sido registradas. Un ínfimo registro de esto lo constituye nuestro cuaderno de campo personal, que fue escudriñado atentamente por nuestra tutora, ayudándonos a ver lo que estaba ahí, pero que nosotros no podíamos ver.

A lo largo de la cursada pudimos ver que la separación intelecto versus cuerpo es un abordaje occidental y hegemónico de la ciencia; era una

construcción cultural que naturalizaba el paradigma dualista cartesiano que separa el hacer/sentir del observar. Las clases, sus abordajes, sus propuestas, sus desafíos nos llevaron a pensar y a legitimarnos a partir de nuestros cuerpos, sus sensaciones, sus historias. Fue un verdadero descubrimiento. A lo largo de nuestras producciones se fue definiendo el tema de la memoria vinculada a los genocidios como eje central de nuestras preocupaciones. Esto llevó a que se nos asignara un eje específico de trabajo. A partir de esto fuimos, con nuestras conversaciones, produciendo diversas *performances* que tenían como punto fuerte el uso de la fotografía en tanto materialidad afectante. Tal como expone Citro (2020):

(...) una amplia gama de materialidades de distinta procedencia (natural, tecnológica, artificial), cuyo comportamiento plástico y algunas veces efímero y cambiante se va transformando en los vínculos con las/los participantes. Estas materialidades involucran, además de nuestras corporalidades, objetos, sonoridades, olores, gustos y espacialidades, es decir, toda manifestación actual en el mundo que pueda ser percibida con nuestros sentidos...y que tenga la particularidad de suscitar atención (...). (p. 8)

Las fotografías siempre estuvieron en nuestras vidas; nos acompañaron en nuestro crecimiento. Durante el exilio paterno en el Perú, consecuencia de la dictadura, Ana y su papá repasaban una y otra vez las fotos familiares. Insistentemente repasaban los nombres de los parientes; las muñecas tenían el nombre de las tías. Esas fotos la acompañaron siempre; incluso cuando su papá murió, fue lo único de que Ana se preocupó de retirar de la casa familiar como herencia material, quizás como el último acto de resguardo de memoria de la historia familiar, de su historia. En el juicio sucesorio reclamaba la documentación de cuando su papá estuvo preso, algo que jamás apareció y que hasta ahora se siente como el tesoro perdido para siempre. Para Alejandra las fotos son esenciales; también la conectan con sus ancestros y la unen con su presente. Heredera de las fotos

familiares, buena parte de su amor por la historia del siglo XX está ligado a la fotografía. Las fotos son la memoria que explica nuestra identidad y sus modulaciones. Es por ello que trabajamos siempre con la materialidad afectante, la fotografía, la memoria y su hilo transgeneracional a nivel familiar, pero también a nivel político.

PROPIUESTA DE TALLER: CORPORIZANDO LAS MEMORIAS

Las devoluciones de la tutora, de los docentes y de los compañeros nos ayudaron a profundizar la mirada situada en nuestro continente, surcado de presencias/ausencias, desde los cuarenta y tres normalistas de Ayotzinapa, los femicidios en Ciudad Juárez, los procesos de lucha y represión en Chile, el asesinato de Marielle Franco, la resistencia ancestral de los pueblos originarios, los grupos ambientalistas y por, sobre todo, las resistencias de nuestro linaje, tanto personales como colectivas.

La propuesta de trabajo final pretende dar cuenta del recorrido realizado por nosotras como equipo y las transformaciones que la diplomatura propició en cada una. En este sentido, tomamos como materialidad afectante las fotografías.

El juego presencias/ausencias permitía múltiples formas de representarlas y de abrir el juego a la participación de los compañeros. Reconocía también los vínculos fraternos y sororos con los que nos hemos acompañado en el transcurso de la diplomatura, donde tantas veces hemos expuesto vivencias personales. Nuestra propuesta de taller la hicimos con los compañeros de la diplomatura que voluntariamente participaron.

ALGUNAS MIRADAS

Pusimos el foco en reconocer que nuestros cuerpos son parte de un espacio y un tiempo, son parte de una *communitas*. Asimismo, son parte de una cultura, de un grupo social en específico, son parte de un linaje

concreto desarrollado a lo largo del tiempo. Esto significaba un cambio considerable en nuestra perspectiva, pero era fundamental para poder jugar con las categorías presencia/ausencia.

En relación con la búsqueda de cuerpos desaparecidos y violentados “por el narcotráfico, en México se desarrollaron las brigadas de búsqueda, es decir, familiares que con sus propios saberes buscan a sus parientes, descubriendo ellos los escenarios forenses”. Al respecto, Diéguez Caballero (2021), sostiene que:

(...) la búsqueda es un gesto connotado por cierta teatralidad al revestirse con los huesos de otros, como si se colocara una máscara que lo aproximara a otro para prestar el cuerpo a otros. Gesto situado del buscador que buscando a su hermano encuentra a otros...Un gesto es una forma de acción capaz de hacer pasar los recuerdos, las imágenes, por el corazón; capaz de afectarnos de un modo inusual. (...). (p.87)

Tuvimos presentes las imágenes de las mujeres que buscan los restos de sus familiares desaparecidos retratados en la película *Nostalgia de la luz* (Guzmán, 2010). Mientras que ellas revisan el desierto, nosotras buscamos a nuestros muertos a través de las fotografías. En un mundo inundado de imágenes, de imágenes retocadas y viralizadas, nosotras rescatamos fotos viejas y producimos fotos de espacios con otros fines: dejar grabado, darle a la memoria otro soporte.

Actividades:

En primer lugar, les pedimos que como disparador vean el siguiente video alojado en este link:
https://drive.google.com/file/d/1UBSpx5y402FKavD5IK4Gh0IpZ7_Db6yk/view?usp=sharing

- Luego, elijan un recurso de ausencia/presencia (material, sonido, dibujo, fotos, palabras, canción, etc.) acompañado de un texto de no más de 4(cuatro) que deberá ser subido en el

siguiente

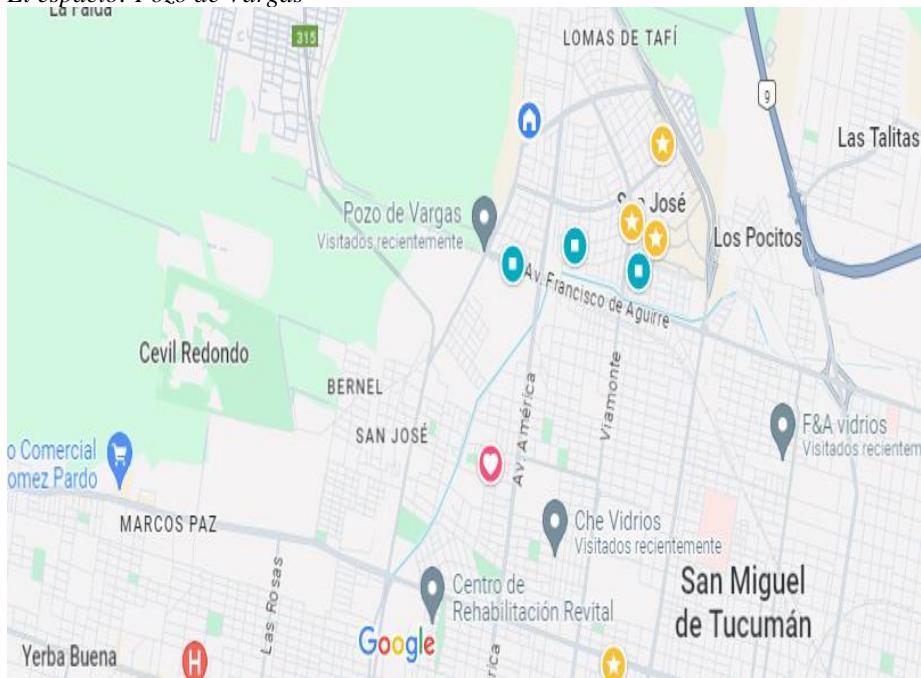
link:

https://drive.google.com/drive/folders/1P60uYrpvjOXT4pI5C_y_WhHpk4msJC1Fq?usp=sharing

- Finalmente, con las fotos que nosotras trabajamos en el video, más las fotos, videos y sonidos que los compañeros nos enviarán en el taller propuesto, las imprimiremos y nos iremos junto a las tres niñas de Ana al Pozo de Vargas (un centro de inhumación clandestina de Tucumán donde se encontraron 149 personas desaparecidas, de las cuales 118 ya fueron identificadas). Ahí las niñas colocarán todas las fotos.

Figura 1:

El espacio: Pozo de Vargas



Fuente: Google Maps (s/f). <https://www.google.com/maps/@-26.7773419,-65.2662095,13.14z?entry=tlu>

El Pozo de Vargas fue un lugar de enterramiento clandestino utilizado por el terrorismo de Estado para el ocultamiento de los cadáveres de las víctimas de detención forzada de personas. La quinta de la familia Vargas se encontraba en un espacio geográfico particular: en un vértice entre los municipios de San Miguel de Tucumán, Tafí Viejo y Yerba Buena, junto a las vías del tren, en un espacio bien comunicado y, al mismo tiempo, relativamente aislado.

Tengamos presente que Tucumán es un lugar con varias particularidades: la primera es que aquí el terrorismo de Estado comenzó con el Operativo Independencia en febrero de 1975 y aquí se instaló el primer Centro Clandestino de Detención (la Escuelita de Famaillá). En segundo lugar, el principal responsable del genocidio, Antonio Domingo Bussi, fue electo gobernador. A posteriori, su partido siguió jugando un importante rol en la provincia, con un piso de cien mil votantes. En Tucumán, funcionaron más de setenta Centros Clandestinos de Detención. Sirva este dato para dimensionar la expansión del terror y de la violencia estatal. Prueba de ello es la identificación de personas de otras provincias desaparecidas en Tucumán en el Pozo.⁴

Por otra parte, el Pozo de Vargas es uno de los vértices del barrio donde vivimos. Está en el límite entre San Miguel de Tucumán y Tafí Viejo. El morbo, la desmemoria, la difícil incorporación de esa historia a este nuevo barrio marcan una relación difícil de espacio. Es también el lugar con más cuerpos identificados de la provincia.

Objetivos

⁴ Véase Erlich, Ilde, Trenes que te llevaban al mar. Apuntes sobre Tafí Viejo y Colaneri, María Gloria y De la Vega, Juan Manuel, Inhumación clandestina en el “Pozo de Vargas” en Garaño, Santiago y AUTORx (eds.) (2022). Operativo Independencia: geografías, actores y tramas. San Miguel de Tucumán: EDUNT.

- Intervenir un centro de inhumación clandestina.
- Dar cuenta de las presencias/ausencias construidas colectivamente durante la diplomatura.
- Generar nuevas formas de intervención a partir de la experiencia.
- Analizar la materialidad afectante como forma de cohesión social.

Imágenes y palabras aportadas por los compañeros en el taller: Se adjunta en la siguiente dirección el PowerPoint con los recursos aportados por los compañeros y nosotras en respuesta a la propuesta:
<https://docs.google.com/presentation/d/1FTTENbzLYNofl-ZaX7aWqyqlg52XOm-o/edit?usp=sharing&ouid=102325932853254691602&rtpof=true&sd=true>

Link de la filmación de la intervención realizada en la Pozo de Vargas:

<https://drive.google.com/file/d/1El30rk4E5ja-sWonthegeUKvzd6Yp4jyf/view?usp=sharing>

Registro fotográfico de la intervención en el Pozo de Vargas:

https://drive.google.com/drive/folders/1wSt_gQgFTXtzoX09e5Ch_zJTXGMROa62?usp=sharing

ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN

En nuestros cuadernos de campo y en nuestros trabajos de laboratorio, la fotografía como dispositivo de unión entre la memoria y la identidad fue omnipresente. Se manifestó desde el inicio como una memoria marcada y signada por los genocidios, que atravesaron nuestra biografía personal/familiar/social, nuestras formas de ser mujeres (blancas, clase media “digamos”, universitarias) y de ser-habitar este mundo. La

elección de nuestro taller tuvo que ver con ese trayecto iniciado en la diplomatura; ese ir autodescubriendonos nos llevó también a plantear su implementación inicial con los colegas de la diplomatura. Un tema central de nuestros cuadernos de campo era la familia, la niñez, la memoria. La niñez como potencialidad, como ese momento en que la afectación se manifiesta con total libertad en el cuerpo, en sus sonidos, en sus gestos. Cuando vemos el video disparador del taller, podemos ver que la historia familiar se encarna en Ana; esas presencias y ausencias reingresan al cuerpo de Ana a través de sus hijas, ellas que preguntan, al principio como un juego, y luego van interpretando el significado de cada una de esas fotos que se colocan, se “encarnan” en el cuerpo de su madre.

Por su parte, los compañeros también seleccionaron dispositivos, imágenes, canciones, fragmentos de poesía que representan esas ausencias/presencias, esos todos que nos integran y nos habitan y que forman parte de la historia. Fue así como, en ese espacio, nos encontramos con aquellas ausencias/presencias traídas por nosotros, a las que se adicionaron las pensadas por los compañeros. Todos participamos de esa performance irruptiva en el Pozo de Vargas, confluyendo así con la historia dolorosa de nuestro pueblo, de este Estado que se construyó a través de la persecución y segregación de otros. La invisibilización es central en este espacio; los muertos no se ven, estaban dentro de ese pozo que funcionó entre 1975 y 1977 aproximadamente. Ese pozo ocultaba la muerte, que empezó a develar su evidencia recién en el año 2008 cuando se identificó el primer resto óseo que correspondía a Guillermo Vargas Aignasse. Nosotros fuimos a encontrarnos con quienes tiraron en ese pozo, los padres de nuestros amigos, los abuelos de nuestros estudiantes.

En ese entramado del que hablamos al comienzo, las hijas de Ana eran destinatarias de nuestro legado, pero a lo largo de la diplomatura también fueron protagonistas de nuestros trabajos. Es por ello que decidimos que fueran ellas quienes colocaran las fotos en el cerco del Pozo de Vargas. Una de las fotos más significativas fue la de su tío Lito,

desaparecido en Jujuy en 1975. Las chicas colocaron en ese cerco metálico, que también es un tejido, las fotos de su abuelo Luis Concha, las imágenes de la familia y las del trabajo de investigación de su mamá (vinculado al juicio por el Operativo Independencia). Estas imágenes se fueron mezclando con las fotografías seleccionadas por Alejandra, *la tía Ale*, que mostraban su vida personal y momentos familiares, que aleatoriamente se iban intercalando con representaciones que mostraban la crueldad de la Shoá y los matrimonios en cautiverio. Entre todas estas imágenes también colocaron las reflexiones aportadas por los compañeros en el taller inicial. En ese cerco de alambre confluyeron hilos del presente con ese pasado reciente que no pasa. Se unieron la memoria individual de manera colectiva, abrazadas al presente, pero mirando con fuerza y valentía a los crímenes masivos que por años quisieron ocultarnos. Ese lugar del horror fue intervenido por esas niñas que en sus cuerpos expresan el presente-futuro. En el video puede verse la fuerza que tiene la colocación de las imágenes, la irrupción en la cotidianeidad del lugar, la tristeza, lo conmemorativo, pero también la alegría de los cuerpos de esas niñas que miran el pasado de frente, quizás un anhelo de esperanza en un momento donde el negacionismo más recalcitrante vuelve a atemorizarnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aschieri, P. (2018). Hacia una etnografía encarnada: La corporalidad del etnógrafo/a como dato en la investigación. *Revista Antropología da Dança*, 4, 74-108.
- Barrera, J. (2021). *Punto de Cruz*. Madrid: Almadía Ediciones.
- Citro, S. (1999). La multiplicidad de la práctica etnográfica: reflexiones en torno a una experiencia de campo en comunidades tobas. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 18.
- Citro, S. (Coord.). (2012). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.
- Citro, S., & Rodríguez, M. (2020). Materialidades afectantes, memorias reflexivas y ensayos performáticos. Movilización de saberes encarnados. *Universidad de Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 23-56.
- Dieguez Caballero, I. (2021). *Cuerpos liminales. La performatividad de la búsquedas*. Córdoba: Ediciones DocumentA/Escénicas.
- Garaño, S., & Autorx (Eds.) (2022). *Operativo Independencia: geografías, actores y tramas*. San Miguel de Tucumán: EDUNT.

UN ESTUDIO DE LA PERMANENCIA DEL INGRESANTE EN EL PRIMER AÑO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNJU EN RELACIÓN A SU PERFIL

Gabriela Daher ¹

Agustina Fiad ²

Andrea Teresa Ramos ³

RESUMEN

Este artículo se inscribe en el ámbito de la educación superior universitaria y tiene como propósito estudiar la permanencia de los estudiantes ingresantes al primer año del ciclo básico común de las carreras vigentes en la F.C.E. - UNJU, a partir de su perfil definido a través de determinadas características cognitivas y socioculturales. Para ello se estima necesario abordar metodológicamente la problemática desde un doble enfoque cuantitativo y cualitativo. Este enfoque posibilitará, por una parte, caracterizar al estudiante y diagramar su perfil y, por otro, comprender la relación entre este y los aspectos socioculturales que se entraman en el mismo, como así también la significación de estos aspectos en su permanencia y trayecto educativo a lo largo del primer año.

Palabras clave: caracterización, perfil del ingresante, permanencia.

¹ Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Jujuy.
gabrieladaherfiad@gmail.com

² Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Jujuy.
agufiad@gmail.com

³ Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.
atramos@fhycs.unju.edu.ar

Fecha de presentación de articulo: abril de 2025.

A STUDY OF THE PERMANENCE OF THE ENTRANT IN THE FIRST YEAR OF THE FACULTY OF ECONOMIC SCIENCES OF THE UNJU IN RELATION TO HIS PROFILE

This article is part of the field of university higher education and its purpose is to study the permanence of students entering the first year of the common basic cycle of the current careers at the F.C.E. - UNJU, based on their profile defined through certain cognitive characteristics and socio-cultural. To this end, it is considered necessary to methodologically address the problem from a double quantitative and qualitative approach. This approach will make it possible, on the one hand, to characterize the student and diagram his profile and, on the other, to understand the relationship between him and the sociocultural aspects that are intertwined in it, as well as the significance of these aspects in his permanence and educational trajectory throughout the first year.

Keywords: characterization, profile of the entrant, permanence.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como propósito estudiar la permanencia de los estudiantes ingresantes al primer año del ciclo básico común de las carreras vigentes en la F.C.E. - UNJU, a partir de su perfil definido a través de determinadas características cognitivas y socioculturales.

En la actualidad, el sistema educativo argentino presenta un panorama complejo, extenso, heterogéneo, de gestión parcialmente descentralizada territorialmente, con rendimientos desparejos y realidades socioculturales de contexto aún más disímil. Particularmente en los escenarios universitarios y como parte de nuestra realidad como docentes de una asignatura correspondiente al 1er año de las carreras previamente citadas, hemos atravesado importantes dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en nuestra intención de frenar la masiva deserción y alto nivel de fracaso de estudiantes que año a año se evidencia.

La matrícula de la educación superior en Argentina presenta una elevada expansión en las últimas décadas. Según un informe publicado por el Centro de Estudios de Educación Argentina (CEA), que considera la evolución de la matrícula y la graduación universitaria argentinas entre 2003 y 2012 sobre la base del Anuario de Estadísticas Universitarias, el Departamento de Información Universitaria, la Unesco y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la población universitaria argentina creció un 22,5% en la última década, impulsada en gran parte por el aumento de la matrícula en las universidades privadas. Este fenómeno se origina no solo en el aumento de los nuevos inscriptos en el ingreso, sino también en la dilación de la duración de la carrera de los estudiantes, debido al aumento del número de alumnos que continúan reinscribiéndose por un período mayor al previsto en los planes de estudio.

Si bien más jóvenes se incorporan a la educación superior, pudiendo acceder hoy aquellos que antes no lo hacían y representando en un porcentaje significativo la primera generación familiar que lo hace, que en el caso de la facultad que nos ocupa el trabajo de Daher y otros (2018, p.272) representan el 94% de los ingresantes, este aumento de la matrícula no se corresponde con la cantidad de egresados, tal como lo demuestra el estudio mencionado en el párrafo anterior, según el cual tan solo tres de cada diez ingresantes terminan sus estudios universitarios.

Bracchi al respecto expone: “El bajo porcentaje de egresados en términos globales da cuenta de los importantes procesos de desgranamiento y abandono que se dan en este nivel del sistema educativo”. Esto “muestra que se fue masificando el ingreso a los estudios superiores, pero una vez iniciada la trayectoria educativa, la misma se trunca por factores tanto endógenos como exógenos a la institución”. Son diversas las causas de ese tan alto nivel de fracaso. Algunas son externas a la universidad: los problemas socioeconómicos, las deficiencias de formación que se arrastran de los niveles anteriores de la educación, la falta de adecuada orientación vocacional, entre otras,

se pueden señalar como relevantes. Ante esta situación, las universidades están desarrollando acciones de distinta naturaleza, pero todas con la misma finalidad: mejorar las condiciones de ingreso a través de acciones que permitan ayudar a superar a los alumnos los problemas cognitivos, actitudinales y/o aptitudinales que les impiden integrarse con posibilidades reales de éxito a la enseñanza universitaria, sin olvidar que muchos de los que ingresan a la facultad han estado alejados de las aulas por varios años.

También existen factores que son atribuibles a la estructura y al desarrollo del sistema universitario. Las peores condiciones para el aprendizaje se dan muchas veces en los primeros años, incluso en carreras y universidades que no tienen matriculaciones masivas.

Los recursos son en general escasos (laboratorios, acceso a equipos de computación, disponibilidad de bibliografía, etc.) y las modalidades pedagógicas no necesariamente son las apropiadas para ayudar a los estudiantes en la difícil transición hacia la educación superior. Sin embargo, caeríamos en un análisis simplista, si pensamos que las causas que concurren para generar este resultado solo pueden tener su origen fuera del “sistema cátedra”.

Actualmente, la creciente desigualdad en la riqueza como en los recursos estratégicos hace que las familias y los estudiantes que pertenecen a ellas, no se encuentren en igualdad de condiciones sociales que garanticen el éxito educativo.

En este contexto, el caso de la Universidad Nacional de Jujuy no se aleja de esta realidad. En particular, la Facultad de Ciencias Económicas presenta un nivel de deserción en primer año que promedia un 38,92% en los últimos tres años.

Es sabido que existen una serie de requisitos formales para acceder a la educación superior, sea esta universitaria o no universitaria. Entre ellas se puede citar la relacionada con el certificado de finalización de los estudios secundarios; no obstante, la titulación de nivel medio no parece

ser condición suficiente para ingresar, permanecer y tener éxito en los estudios.

Por su parte, el primer año, que es el que presenta los niveles más altos de deserción o abandono, se constituye en una pieza clave en la inserción o no de los jóvenes en la vida universitaria. En ese tramo del nivel, ellos ponen en juego todo su capital económico, social y cultural para la iniciación de esta nueva etapa que no solo implica ingresar, sino permanecer en la universidad. De ello surge la necesidad de ver al estudiante como un todo, desde una perspectiva social, cultural y académica, que conduzca a la planificación e implementación de estrategias académicas y administrativas orientadas a su acompañamiento, retención y adaptación a la vida universitaria.

Como señala Bracchi (2016):

(...) el ingreso de los estudiantes a una carrera universitaria implica un cambio que no es solamente en términos institucionales o curriculares sino se ponen en juego los esquemas de percepción, de apreciación, de valoración y de acción que harán posible diversas tomas de decisiones contribuyendo a conformar el oficio de ser estudiante. Dicho oficio se conforma apropiándose de las reglas del juego propias de la institución y para ello deberá utilizar todo su capital económico, cultural y simbólico. (p.5)

Acorde al estudio de Kisilevsky y Veleda (2002):

Existen al menos dos conjuntos de condiciones que determinan tanto la permanencia en las instituciones como la apropiación efectiva de conocimientos y la obtención de los diplomas: En primer lugar, el acceso al saber depende de determinadas condiciones sociales. El aprendizaje requiere una inversión de diversas especies de capital, tanto por parte de la familia como del estudiante. Además de los costos de oportunidad, están los gastos que requiere el hecho de frecuentar una institución (transporte,

materiales de estudio, etc.). Por otra parte, el “oficio de estudiante” requiere de una importante inversión de tiempo y esfuerzo. Al mismo tiempo, es preciso que el estudiante tenga garantizado un determinado nivel de vida, que está asociado a ciertas condiciones materiales tales como vivienda, alimentación, etc. (p.9)

Desde esa perspectiva, estas otras condiciones referidas a capital económico como cultural determinarían las posibilidades de éxito o fracaso en el paso del estudiante por el aula universitaria.

Por otra parte, Bertoni (2005) en el documento acerca de “El Estudiante universitario: una aproximación al perfil de ingreso” argumenta que;

El conocimiento del perfil de los grupos de aprendizaje al iniciar su ingreso al nivel universitario exige un relevamiento de las investigaciones que permita conocer la cultura del joven, sus expectativas e intereses tanto como sus potencialidades y “debilidades,” para afrontar los requerimientos de la formación técnica o profesional a la que aspira. Conocimiento que habrá de complementarse con un análisis más ajustado, a nivel de las áreas y/o carreras, sobre las condiciones concretas para encarar, con posibilidades de éxito, los estudios más específicos. (p.2)

Así, la finalidad del diagnóstico es proveer al docente conocimiento sobre la realidad sobre la que se tiene que actuar, sus problemas y recursos, a través de una metodología de indagación que no solo busque parámetros de medición, sino también comprender los problemas para ubicar a posteriori posibles soluciones.

En la etapa de diagnóstico se debe clarificar cuál es la situación de partida de los aprendizajes (perfil de ingreso), fortalezas, problemas o dificultades para responder a las demandas institucionales curriculares (competencias generales y específicas del futuro profesional) y no curriculares (necesidades de la sociedad). (Bertoni, 2005, p.3)

Es a partir de este escenario del que partimos para reflexionar acerca de nuestro rol y desempeño con miras a abordar una búsqueda constante de mejora en la relación docente-alumno, lo que redundará a futuro en el rendimiento académico. Fruto de este análisis, se pretende un replanteo en las estrategias de enseñanza en las que se apoyará la práctica docente, pretendiendo que la enseñanza contemple las innovaciones necesarias para responder a las demandas de un entorno con características particulares. Ante esta situación, consideramos la necesidad de llevar adelante este proyecto de investigación, entendiendo que conocer a nuestros alumnos constituye el punto de partida para repensar nuestra práctica y adecuar a dicha realidad el conocimiento que intentamos transmitir, con la mirada puesta en su permanencia y avance en la carrera universitaria que eligieron.

El diagnóstico de la situación actual de los estudiantes nos permitió contar con información básica acerca de las características personales, socioeconómicas y culturales de los alumnos que acceden a nuestras aulas y que inciden prima facie en su permanencia en la carrera.

Presentamos en este escrito la selección de los resultados y del análisis de las características encontradas en los alumnos ingresantes y su relación con la permanencia en la carrera.

Para la elaboración de dicho diagnóstico se confeccionó una encuesta con el fin de relevar datos que permitieran arribar a una aproximación del “perfil” del alumno de primer año de la Facultad de Ciencias Económicas que curse las asignaturas Teoría General de la Administración o Administración I. Por otro lado, y con la finalidad de poder establecer la relación del perfil con su permanencia, se trabajó con las calificaciones obtenidas por los estudiantes encuestados luego del cursado de las asignaturas.

Cabe aclarar que si bien en la presente investigación, en su propuesta inicial, se planteaba la realización del estudio en los años 2020-2021, debido a la pandemia de covid-19 por todos conocida, y que provocó

una situación totalmente particular y atípica, que a entender del equipo podría alterar los resultados, es que se resolvió trabajar con datos del año 2021.

METODOLOGÍA

El presente estudio lo encuadramos, en cuanto a su propósito, en la denominada investigación descriptiva, cuya finalidad radica en especificar las propiedades, características y perfiles de las personas que se someten a análisis. Asimismo, su valor reside en la posibilidad de mostrar con mayor precisión las dimensiones del hecho estudiado (Hernández Sampieri et al., 2010).

Por otra parte, metodológicamente, esta indagación se sostiene en la perspectiva cuantitativa y cualitativa, en tanto que, para establecer un perfil del estudiante ingresante, es necesario no solo conocer, sino también caracterizar y comprender los conocimientos, los aspectos culturales y sociodemográficos que se ponen en juego y que se estiman necesarios para acceder a la apropiación de los contenidos básicos de las asignaturas en los currículos de las carreras que integran el área de las ciencias económicas.

Los datos para este estudio se obtuvieron a partir de la aplicación de una encuesta en el aula de primer año, de carácter voluntario, en horario de clases y al inicio del ciclo lectivo 2021; y de las actas de cursadas de las asignaturas en el mismo año.

En relación con la encuesta, de un total de quinientos cuarenta y nueve (549) inscriptos en la asignatura, se lograron cuatrocientas treinta y cinco (435) respuestas, las que fueron procesadas en su totalidad. La encuesta compuesta de setenta y cinco preguntas tuvo el propósito de relevar datos como la edad, el año en que egresaron de la secundaria, si provenían de una escuela de gestión pública o de gestión privada, qué título obtuvieron en el ciclo anterior, si alguna vez cursaron una materia que tratase sobre administración, en qué carrera se inscribieron, por qué la eligieron y si eran ingresantes o recursantes, si viven solos o no (en

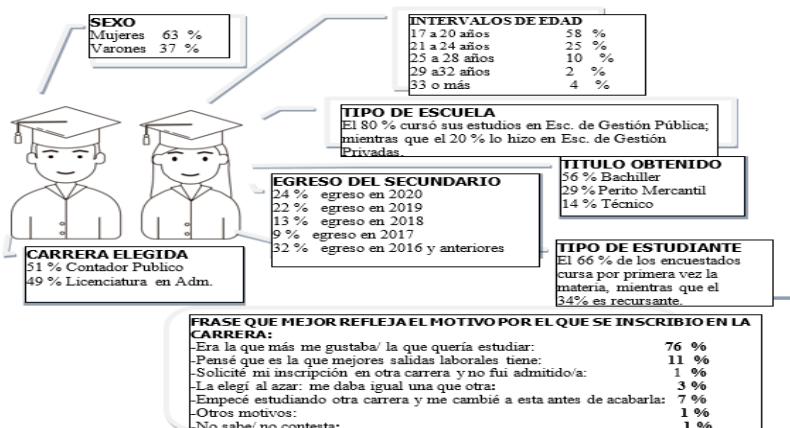
este caso con quien), si trabajan o no, si tienen acceso o no a la tecnología y la forma de percibir lo que les rodea, así como la familia, la pareja, los amigos dentro y fuera de la escuela, a los profesores. Otra de las cosas es que, aunque no viva con los padres o solo con uno de los dos, creemos que es importante conocer el nivel educativo de ambos, esto para conocer si representan la primera generación familiar en acceder a la universidad, saber qué tanto depende económicamente de los padres, o si, por el contrario, es totalmente independiente. Se indagó además en cuestiones como el uso del tiempo libre, sus hábitos de lectura, interés por las noticias y la actualidad, el uso de redes sociales, entre otras. Por último, se les requirió que indicaran cómo ven su futuro.

A partir del procesamiento de estos datos, intentamos una aproximación al perfil de nuestros estudiantes, reconociendo que cada uno es único, pero que el identificar características comunes o destacadas nos permitirá la toma de mejores decisiones académicas.

PRINCIPALES RESULTADOS OBSERVADOS EN LA DEFINICIÓN DEL PERFIL

Figura 1:

Datos generales: Resultados obtenidos en cuanto a datos personales.

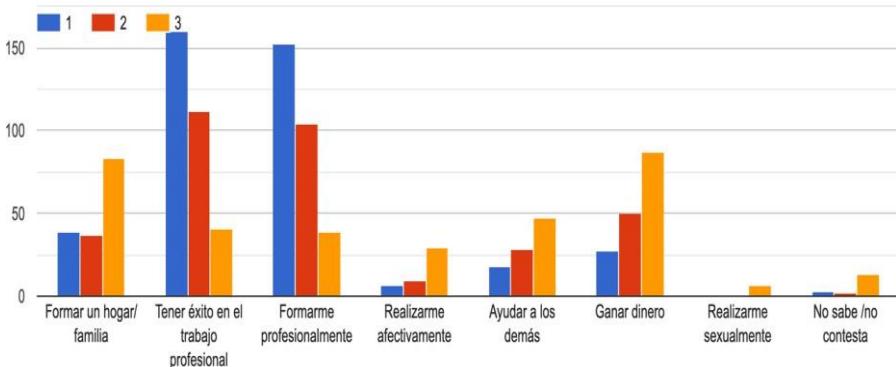


Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los temas que son de su interés, en orden de prioridad de 1 a 3, los resultados fueron:

Figura 2:

De estos aspectos, ¿Cuál es para ti más importante? Indica los tres que más te importan (indica con los números del 1 al 3 donde el 1 es el más importante)



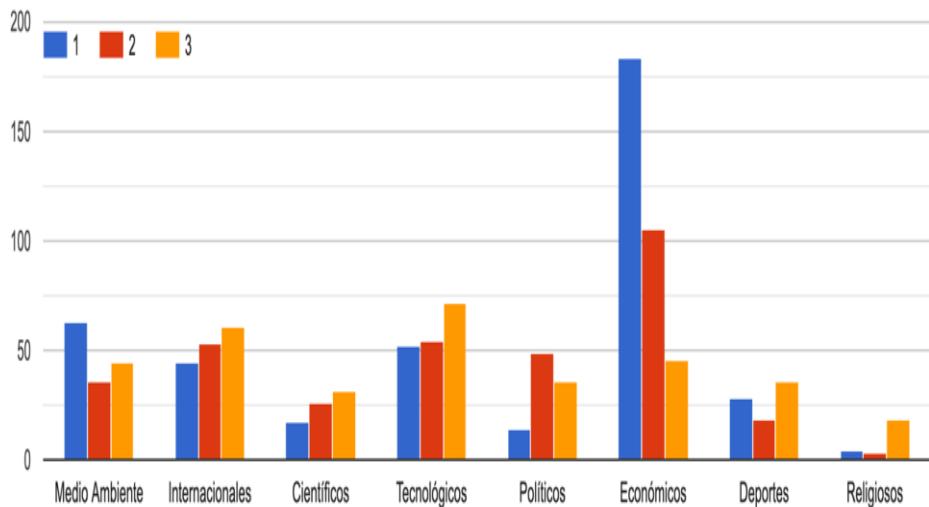
Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico anterior es posible observar que los aspectos más importantes, los cuales mayoritariamente fueron elegidos en primero o segundo lugar por los estudiantes encuestados, son: Tener éxito en el trabajo personal y formarme profesionalmente, seguidos estos por formar un hogar/familia y ganar dinero.

Cuando se les pregunta sobre los temas que más le interesan los resultados, tal como se muestra en el siguiente gráfico, presentan una fuerte predominancia de temas económicos, seguidos en mucho menor porcentaje por medio ambiente, tecnológicos e internacionales. Se observa asimismo bajo interés en el grupo bajo estudio en temas científicos, políticos, deportivos y religiosos.

Figura 3:

¿Cuáles de los siguientes temas son los más te interesan? Indica los tres que más te importan (indica con los números del 1 al 3 donde el 1 es el más importante)



Fuente: Elaboración propia.

Datos Socioeconómicos:

En el siguiente cuadro se presentan los principales resultados relacionados con datos socioeconómicos:

Figura 4:
Datos Socieconómicos.

DATOS SOCIOECONÓMICOS		%	DATOS SOCIOECONOMICOS	%
¿Con quién vives?				
madre y/o padre	80,23		¿Con cuáles de estos dispositivos móviles cuentas para tu uso personal?	
pareja y/o hijos	6,90		Notebook	30,60
otros familiares	8,97		Smartphone	77,50
amigos	0,69		Netbook	19,30
solo	3,22		Tablet	5,10
¿En qué medida dependes económicamente de tus padres?				
nada	15,21		¿Cuentas con un correo electrónico?	
parcialmente	37,79		Sí	100,00
totalmente	47,00		No	0,00
¿Cuál es el nivel de escolaridad de tus padres?				
MADRE			¿Con qué frecuencia accedes a internet?	
primaria	24,65		todos los días	78,85
secundaria	47,70		2 a 6 veces por semana	15,86
terciaria	21,43		una vez por semana	0,46
universitaria	6,22		menos de una vez por semana	4,83
PADRE				
primaria	37,10		nunca	0,00
secundaria	44,93		¿Trabajas?	
terciaria	12,44		si	37,47
universitaria	5,53		no	62,53
¿Con qué aparatos o servicios cuentas en tu casa?				
computadora	70,30		Tiempo que llevas trabajando	
internet	86,20		menos de un año	34,97
impresora	29,90		1 a 2 años	21,47
TV por cable o satelital	60,00		3 a 4 años	16,56

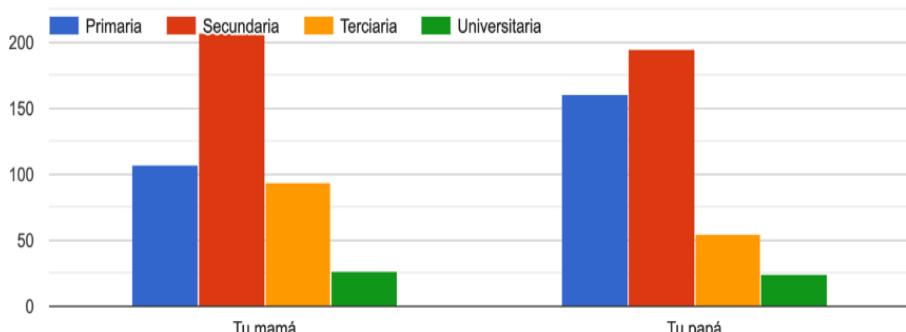
Fuente: Elaboración propia.

Entre los aspectos más destacables se observan los siguientes:

- Más del 80% vive con ambos padres o uno de ellos.
- Respecto del nivel de escolaridad de los padres, se ratifican resultados de anteriores estudios en cuanto a que valores próximos al 90% representan la primera generación familiar que accede a la universidad. Esto se visualiza mejor en el siguiente gráfico:

Figura 5:

Cuál es el nivel escolar de:



Fuente: Elaboración propia.

- Otro aspecto que consideramos importante sobre su situación socioeconómica, relacionado con su condición de estudiantes, es la disponibilidad de ciertos bienes y medios tecnológicos. Sobre el total de alumnos encuestados, 95 responden que disponen de todos los medios tecnológicos, lo cual representa un 21.84%, mientras que 101 estudiantes afirman contar con solo uno de esos bienes o servicios, entre

los que predomina internet. Además, un 78% del total cuenta con un smartphone.

- Los resultados de la pregunta: ¿cuentan con un e-mail?, denotan el contexto de marcado cambio de canales y medios para el intercambio de información, ya que todos reconocen contar con uno.
- En el apartado relacionado con la realidad laboral de los estudiantes, del total que respondió que sí trabaja, el 7 % tiene un trabajo relacionado directamente con la carrera. Se les solicitó también que indicaran cuán flexible consideran su trabajo respecto del estudio. El 61,10 % respondió que es FLEXIBLE o REGULARMENTE FLEXIBLE.
- En cuanto a en qué medida consideran que puede afectar su trabajo al estudio, solamente un 60.50% respondió que MUCHO o REGULAR, mientras que el resto considera que POCO o NADA.

Relaciones personales:

Es habitual que los docentes pongamos un marcado énfasis en lo cognitivo y en lo técnico, pero no debemos olvidar que el desarrollo integral de los sujetos está directamente relacionado con sus relaciones interpersonales; son estos vínculos los que funcionan como soporte en su entorno social más inmediato y optimizan la adaptación al mismo.

En oposición, la carencia de estas habilidades puede provocar rechazo, aislamiento y, en definitiva, limitar la calidad de vida.

Las habilidades sociales o de relación interpersonal se encuentran presentes en todos los ámbitos de nuestra vida. Son conductas concretas, de complejidad variable, que nos permiten sentirnos competentes en diferentes situaciones y escenarios, así como obtener una gratificación social. Hacer nuevos amigos y mantener nuestras

amistades a largo plazo, expresar a otros nuestras necesidades, compartir nuestras experiencias y empatizar con las vivencias de los demás, defender nuestros intereses, etc., son solo ejemplos de la importancia de estas habilidades. Todas las personas necesitamos crecer en un entorno socialmente estimulante, pues el crecimiento personal, en todos los ámbitos, necesita de la posibilidad de compartir, de ser y estar con los demás (familia, amigos, compañeros de clase, colegas de trabajo, etc.). Son grandes los esfuerzos que, tanto desde el ámbito educativo como desde el entorno laboral, se realizan para favorecer un clima de relación que permita a cada persona beneficiarse del contacto con los demás, favoreciendo así un mejor rendimiento académico o profesional.

Frente a esto, consideramos relevante examinar sobre la propia percepción respecto a sus relaciones con diferentes actores de su entorno, que a nuestro entender podrían afectar su rendimiento académico. Los resultados de estos interrogantes se muestran a continuación:

Tabla 1:
Resultados

	FAMILIA		AMIGOS		COMPAÑEROS DE CLASE		PROFESORES	
MUY	387	88,97%	361	82,99%	231	53,10%	312	71,72%
BUENA/BUENA								
REGULAR	42	9,66%	64	14,71%	188	43,22%	117	26,90%
MALA/MUY MALA	6	1,38%	10	2,30%	16	3,68%	6	1,38%

LEES CON DIARIOS O	FRECUENCIA PERIÓDICOS
SI	39 %
NO	61 %

Nota: Elaboración propia.

Tiempo libre y esparcimiento:

A la hora de determinar el perfil de un estudiante universitario, nos resulta importante conocer en qué ocupa mayormente su tiempo libre y si los estudiantes leen algún libro a lo largo del año, esto en un intento de reconocer hábitos de lectura, tan necesarios en el nivel universitario.

Figura 6:

PREFERENCIAS	
VER TV	13 %
PASEAR	28 %
LEER	16 %
HACER EJERCICIO	37 %

LIBROS LEIDOS AL AÑO	
0	22 %
1-2	52 %
3-5	16 %
6 O MAS	10 %



GENERO LITERARIO	
NOVELA	53 %
CIENTIFICO	9 %
NINGUNO	10 %
ACTUALIDAD	19 %
OTRO	9 %

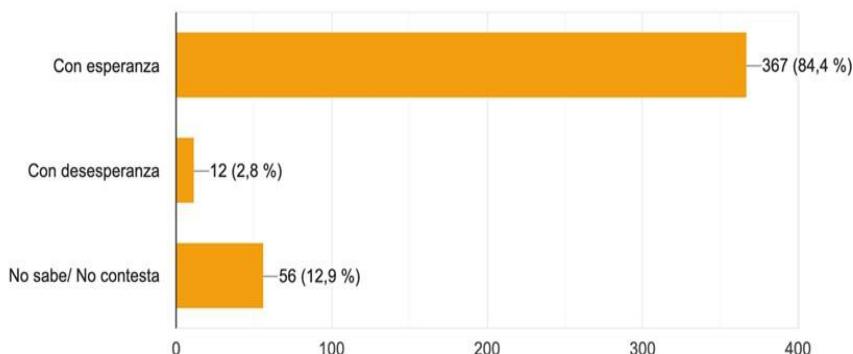
Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se les preguntó cómo ven su futuro en conjunto y en líneas generales, las respuestas fueron las siguientes:

Figura 7:

En conjunto y en líneas generales ¿Como ves tu futuro?

435 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

Si bien un alto porcentaje (84,40%) expresó que lo ve “*con esperanza*”, sin ánimo de generalizar o sacar conclusiones de cuestiones que deberían estudiarse más en profundidad, estos resultados significan un aspecto que se ha modificado respecto de estudios anteriores, en los cuales el porcentaje de estudiantes que respondía ver el futuro con esperanzas superaba al 95%. Al reflexionar sobre estas respuestas, presumimos que podrían estar afectadas por una realidad pospandemia.

PERMANENCIA Y PERFIL

Con el fin de encontrar aspectos del perfil del estudiante que podrían influir en su permanencia en la universidad, hemos trabajado

relacionando las calificaciones obtenidas al finalizar el cursado de las asignaturas Administración I y Teoría General de la Administración, con los resultados de la encuesta que fueron expuestos en los puntos anteriores.

En esta búsqueda consideramos que se destacan los siguientes hallazgos del equipo de investigación:

- a- Los datos revelan una correlación significativa entre la frecuencia de acceso a internet y el rendimiento académico. El 78,8% de los alumnos tienen acceso a internet todos los días, mientras que solo el 5% tiene acceso hasta una vez a la semana. A su vez, los alumnos que regularizaron o promocionaron las asignaturas y que manifiestan tener acceso todos los días representan un 83,2%, lo que sugiere una relación positiva entre la accesibilidad a internet y el éxito académico. Esto podría atribuirse a una mayor facilidad para acceder a recursos educativos en línea, participar en actividades de aprendizaje digital y mantenerse actualizados con el contenido de la cátedra. Este hallazgo destaca, a nuestro entender, la importancia de la conectividad constante como un factor que puede influir en el desempeño académico de los estudiantes.
- b- Del total de alumnos que estudian y trabajan, solo regularizaron o promocionaron las materias el 31,1%. La baja tasa de aprobación entre los alumnos que trabajan y estudian se puede atribuir a diversas razones. La carga laboral podría afectar el tiempo y la energía dedicados al estudio. Existen desafíos en la gestión del equilibrio entre trabajo y estudios, así como dificultades para cumplir con los plazos académicos debido a las responsabilidades laborales, lo que impactaría negativamente en el rendimiento académico. Esto se profundiza en aquellos que reconocen que trabajan más de veinte horas a la semana.

- c- En relación con el nivel de escolaridad de los padres, se observa que un 38% de aquellos cuyos padres “o” madres alcanzaron el nivel universitario, regularizaron o promocionaron las asignaturas, mientras que de los estudiantes cuyos padres (ambos) solo alcanzaron al nivel primario, lo hicieron un 28%. Esto nos permite afirmar que constituye una ventaja para la adaptación y permanencia que alguno de los progenitores haya alcanzado un título profesional. Varios estudios sostienen que, a mayor nivel educativo de los padres, mejor es el rendimiento académico de los hijos. En tal sentido, una explicación bourdesiana posible a dicha afirmación se suele sostener en que el capital cultural acumulado de aquellos que pertenecen a familias de universitarios, en tanto que han desarrollado esquemas de disposición y visión, esto es habitus, más afines a los dispositivos académicos que los otros estudiantes, dicho capital, funciona como articulador para mejores desempeños.
- d- Entre los motivos por los cuales eligieron la carrera, un 76%, es decir, 332 estudiantes, respondió que “era la que más me gustaba”. Sin embargo, obtuvieron buenos resultados en el cursado solo un 34% de ellos (112 estudiantes). A pesar de su interés en la carrera, su falta de dedicación y esfuerzo en las materias, entre los aspectos más evidentes, les impidió alcanzar el objetivo en su primer año. Esto nos lleva a repensar la necesidad de mostrarles la importancia de la constancia y el compromiso en sus estudios para seguir adelante en su carrera universitaria.
- e- Otra variable que consideramos importante para la permanencia de los estudiantes universitarios es el hábito de lectura. Son varias las razones de su importancia; entre ellas, la lectura permite adquirir información y conocimientos sobre nuevos temas, lo cual es esencial para su desempeño académico y su formación profesional. Asimismo, la lectura

ayuda a mejorar la concentración, la memoria y el pensamiento crítico. Enriquece el vocabulario, desarrollando la capacidad de expresarse con mayor claridad y coherencia. Sin embargo, en esta investigación no surge una relación entre los libros que los estudiantes dicen que leen por año y su rendimiento académico. El porcentaje de alumnos que regularizaron o promocionaron las materias es alrededor de un 33%, tanto para aquellos que sostienen que no leen ningún libro como para los que sí lo hacen.

- f- En cuanto a las relaciones personales, para este análisis, solo hemos considerado relevante la “relación con los compañeros de clase”, debido a que un altísimo porcentaje (más del 80% del total de encuestados) expresa tener muy buena y buena relación con familiares y amigos y valores parecidos con los profesores. En la relación con sus compañeros, un 53% las considera muy buena o buena y un 47% de regular a muy mala. Si bien la buena relación con los compañeros de clase se presume fundamental para el éxito académico y personal de los estudiantes universitarios, ya que favorece el apoyo emocional, la colaboración y el trabajo en equipo, el intercambio de ideas, entre otros, este estudio no nos permite realizar esta afirmación, por cuanto en ambos grupos el porcentaje con buen rendimiento académico es de un 35%.
- g- La escuela no presenta grandes diferencias en los resultados. De los que provienen de Escuelas de Gestión Pública, alcanzaron la promoción o regularidad un 35%, mientras que los de Escuelas de Gestión Privada, un 38%.
- h- En otro orden y atendiendo a un preconcepto propio de las facultades de ciencias económicas en las que se dicta la carrera de Contador Público, el pensar que quienes egresaron de la escuela secundaria con el título de Perito Mercantil corren con ventajas, indagamos sobre esta variable. Al respecto, observamos que los valores a los que

arribamos con el análisis no muestran ninguna diferencia; por lo tanto, el título de nivel secundario no incide, en este caso, en la permanencia.

- i- Entendiendo que las emociones juegan un papel esencial en el rendimiento académico de los estudiantes y frente a la pregunta de cómo ve su futuro, los resultados muestran que aquellos que manifestaron ver el futuro con desesperanza, no saben o no contestaron, tuvieron mayor éxito en el cursado, alcanzando un 40%, contra un 30% de aquellos que dijeron verlo con esperanza.

CONCLUSIONES

Frente al análisis realizado y dada la marcada heterogeneidad que enfrentamos los docentes de grupos del ciclo inicial, concluimos en primer lugar que no es posible crear una única y rotunda definición del perfil del estudiante que ha ingresado en el año 2021 a la Facultad de Ciencias Económicas. No obstante, encontramos características comunes que nos permitieron identificar factores que afectan su rendimiento y permanencia.

La información recolectada en el presente trabajo de investigación reafirma nuestra visión de que toda dinámica escolar se fundamenta en el conocimiento y el aprovechamiento de las diversidades de perfiles. En base a ello, poder llevar adelante ajustes e innovaciones necesarias y convenientes en nuestras intervenciones y prácticas educativas y así contribuir en su retención y permanencia.

Luego del estudio realizado, podemos observar que se revela una interconexión significativa entre la permanencia de estudiantes en su primer año universitario y ciertas características socioculturales, abordadas desde una perspectiva tanto cuantitativa como cualitativa. Estos hallazgos destacan la importancia de considerar factores más allá de lo puramente académico para diseñar estrategias efectivas de

retención y apoyo estudiantil en el ámbito de la educación superior universitaria.

Surgen relaciones interesantes entre variables como el acceso a la tecnología, particularmente internet, la incidencia de sus actividades laborales y el tiempo que ello les insume, el nivel de escolaridad de los padres, la forma en que ven su futuro y su impacto en la permanencia estudiantil. Explorar cómo estos elementos interactúan entre sí nos permitió tener una comprensión más completa de los factores que influyen en la continuidad de los estudiantes durante su primer año universitario.

Estas conclusiones nos movilizan para continuar profundizando el estudio, indagando en otros factores tales como hábitos y técnicas de estudio de los alumnos, cómo se conciben a sí mismos en su rol de estudiantes tanto en el proceso de aprendizaje como en el empleo de técnicas de estudio, con todas las implicancias que la temática conlleva.

BIBLIOGRAFÍA

- Ambroggio, G. (2008). *El primer año en la universidad y la permanencia en la carrera.* <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/632/596>.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: Entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3).
- Daher G., Cucchiaro L.M., & Ramos, A. (2018). Principales resultados de la investigación: perfil del estudiante ingresante a la facultad de Ciencias Económicas de la Unju. En *Libro de actas Digitales del RED FACE 2018*. San Salvador de Jujuy.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.^a ed.). McGraw-Hill.
- Kisilevsky, M., & Veleda, C. (2002). *Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior*. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Nereyda G., Armenta, C., Pacheco C., & Pineda, E. (2008). Factores socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la facultad de ciencias humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(1), 107–117. <http://www.scielo.org.pe/pdf/rip/v11n1/a10v11n1.pdf>.
- Postigo, C., & Daher, G. (2016). *Estrategias e innovación en la enseñanza de la Administración*. Apóstrofe ediciones.

TALLERES LITERARIOS EN TUCUMÁN: UNA PRÁCTICA CREATIVA

Gloria Díaz¹

RESUMEN

El artículo propone una mirada sobre los talleres literarios en general, y en particular sobre como éstos se desarrollan en el ámbito tucumano. En el marco de sus orígenes, ubicado en los años 60 del pasado siglo, abordamos el tema como fenómeno cultural y creativo, por el cual las personas forman parte de estos espacios que están atravesados por una necesidad personal para expresarse y por una innegable inquietud por la literatura.

Palabras clave: taller literario, Tucumán, creatividad, cultura.

LITERARY WORKSHOPS IN TUCUMÁN: A CREATIVE PRACTICE

ABSTRACT

This article offers an overview of literary workshops in general, and specifically how they develop in Tucumán. Based on their origins in the 1960s, we address the topic as a cultural and creative phenomenon through which people participate in these spaces, driven by a personal need for self-expression and an undeniable interest in literature.

Keywords: literary workshop, Tucumán, creativity, culture.

INTRODUCCIÓN

Algo del espíritu de “Frankenstein” y “El vampiro”, -dos de los mayores exponentes literarios del género de terror- anida en la

¹ Licenciada en Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. diasdegloria@gmail.com. Fecha de presentación de artículo: marzo de 2025.

formación de los talleres literarios: esos espacios de aprendizaje informal donde la gente que pretende hacer literatura, se reúne para aprender recursos y estrategias del escribir, al tiempo que va en busca de su estilo de escritura.

Allá por 1816, durante un verano que resultó inusualmente frío y lluvioso, - producto de la potente explosión del volcán Tambora, que desequilibró el clima en áreas muy extensas - un grupo de personas conocidas en los ámbitos literarios se reunió en un rincón de los Alpes suizos. Se trataba de Lord Byron, poeta inglés exponente del romanticismo de la época; John William Polidori, médico de Byron y también poeta; ambos llegados desde Inglaterra tras un obligado ostracismo social. Al lugar también arribaron Percy Shelley, Mary Godwin, futura esposa de Shelley, y Claire Clairmont, también escritores reconocidos del romanticismo.

Reunidos en Ginebra, en las proximidades del lago Leman, el grupo apostó a sus vacaciones de verano, aunque el clima no ayudó; no fue posible navegar por el lago o dar paseos al aire libre, por lo que se vieron obligados a permanecer casi todo el tiempo en el interior de sus residencias. Se instalaron, de preferencia en Villa Diodati, una ostentosa mansión rentada por Lord Byron. Se dice que estuvieron reunidos varias noches a resguardo del viento y de la lluvia, al calor de los hogares de leña.

En ese refugio pasaban las horas entre charlas y lecturas; hablaban de filosofía, de lenguas clásicas, de literatura inglesa, de los poetas románticos. Leían, más que nada, cuentos de terror, género muy del agrado de Lord Byron, quién acercó nada más y nada menos que Fantasmagoriana, una serie de relatos góticos alemanes del siglo XVIII. Esto propició la creación de una atmósfera sugerente para la creación literaria. Fue entonces que a Lord Byron se le ocurrió proponer al grupo un verdadero desafío que haría historia: cada uno de ellos escribiría un relato de miedo, un relato lo más terrorífico que su imaginación le permitiera.

Lo que comenzó como un juego confluyó en la creación de dos memorables relatos que dieron lugar a la aparición de Frankenstein y de El vampiro en la literatura gótica. Ambos relatos se publicaron años después de este “nacimiento”: el primero: Frankenstein o el moderno Prometeo, escrito por Mary Shelley, fue publicado en 1818, y El Vampiro de Jhon William Polidori, en 1819, claro precursor del célebre Drácula de Bram Stoker.

Salvando las distancias de más de dos siglos en el tiempo, y la de los actores involucrados; hoy, los talleres literarios podrían identificarse con aquella emblemática reunión porque ambos ponen, por un lado, el foco en la literatura, y por otro, el afán de escribir y de crear. Es por eso que la reunión de aspirantes a escritores plantea la posibilidad de crear literatura en grupo. En el plano de lo individual, supone la conexión del ser humano con el lenguaje y la narración como artífice de la voz propia.

En la historia de las tertulias literarias, las reuniones entre escritores para leer y compartir sus textos, existen desde siempre; en esos ámbitos prevaleció la idea de crear y experimentar con el lenguaje de forma lúdica. Tal es el caso de Oulipo, o Taller de Literatura potencial, fundado en París por Raymond Queneau, autor de “Ejercicios de estilo”, allá por 1960, modelo para posteriores talleres, y que tuvo entre sus participantes insignes nada menos que a Ítalo Calvino y Julio Cortázar. En su programa literario resulta interesante pensar la experiencia de la literatura como juego, el experimentar con las palabras, o ver cuál es la dimensión autobiográfica de cada texto; propuestas en común al estilo cortazariano.

En nuestro país, durante los años 70, afloraron los talleres literarios a partir de la idea de un grupo de alumnos de la cátedra Literatura Iberoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA que dictaba el profesor Noé Jitrik, en donde los participantes trabajaban a partir de consignas.

El escritor Santiago Llach², dice que los talleres se constituyen cuando las personas se juntan a contar historias y a compartir ideas, y que eso pasa en todas las culturas. Por una necesidad de construir un hilo conductor en la historia, la sistematización de cualquier actividad humana se hace presente en consonancia con los otros.

Es por eso que en la vida cultural argentina los talleres literarios constituyen ya un fenómeno instalado de manera más o menos sistematizada alrededor de los 60 o 70 del pasado siglo; sin embargo, su existencia cobra gran vigencia en este último cuarto de siglo actual. Dada la cantidad y la variedad de estos grupos, se hace difícil una definición - si la queremos dar- de qué es un taller literario; no obstante, hay denominadores comunes que la gran mayoría identifica: el apego a la literatura y la necesidad expresiva de las personas a través de la escritura.

Es conocido por todos que Abelardo Castillo, una de las más grandes figuras de la literatura argentina, fue padre y mentor de escritores destacados que se formaron en sus míticos talleres. Liliana Heker, Alejandra Kamiya, Gabriela Saidon, Sylvia Iparraguirre, entre varios otros. Castillo creó verdaderos laboratorios de escritura en donde los participantes, a decir de Federico Bianchini, “*uno sentía que aprendía*”. Tal vez la condición más comentada de los asistentes tenga que ver con la recomendación de leer a otros; para ello Castillo daba a conocer una lista de textos en donde figuraban Horacio Quiroga, Henry Miller, Edgar Allan Poe y los clásicos griegos y latinos. A decir de los concurrentes a sus talleres, el maestro tenía “consignas claras y principios absolutos”. La consagrada Liliana Heker aprendió muy bien eso, puesto que participaría posteriormente en los suyos personas de la talla de Samanta Schweblin, Guillermo Martínez y Pablo Ramos, entre otros.

² Los testimonios que se transcriben son resultado de respuestas a una encuesta realizada en forma virtual o personal. Santiago Llach es un poeta y escritor nacido en Buenos Aires que coordina un taller, Escuela de Escritura Chasco Club.

En estos espacios de construcción permanente, para Fabián Casas, reconocido escritor de novelas y cuentos, sus talleres de escritura son todo un fenómeno en el mundo literario; dice convencido que un taller es una cancha en la que se siente alegre, que cuando un grupo se forma, se forma un círculo de hospitalidad y de alegría. Su “Taller asintomático: 16 charlas de Fabián Casas³”, acaba de publicarse como un libro colectivo que hizo un grupo de sus alumnos en el curso de la pandemia donde se utilizó el Zoom. El taller no solo está centrado en escribir, porque hay gente que no escribe y va igual; en la necesidad de estar de los asistentes se conjugan el universo personal, sus motivaciones, su sensibilidad y lo que el taller les ofrece como formador.

Al ser consultado sobre el funcionamiento de los talleres literarios, Maximiliano Tomás, escritor porteño y coordinador de alguno de ellos, dijo que un taller literario se parecía a una sesión de terapia psicoanalítica en donde algunas veces se encuentra lo que se busca; o a una terapia grupal, en donde podemos establecer, con seguridad, relaciones interesantes con los otros. Similar motivación, en cualquier lugar del mundo, tienen estos espacios dedicados a promover la creatividad y la imaginación, una guía para la necesidad expresiva. Sus talleres son un espacio de lectura y corrección de textos narrativos breves. *“Mi aspiración es poder limar los defectos y pulir las virtudes de cada integrante, de acuerdo a sus búsquedas personales. Y tratar de que al final de cada curso el alumno tenga uno o varios textos terminados para hacer lo que deseé, participar de concursos o encarar el camino de una futura publicación”*.

La provincia de Tucumán presenta un panorama muy interesante en cuanto al funcionamiento de los talleres literarios, que está caracterizado por la existencia de muchos de esos espacios conducidos

³ Fabián Andrés Casas nació en Buenos Aires (1965), es escritor, poeta y periodista, considerado uno de los más destacados de la década de los 90. Recibió en Alemania el Premio Anna Seghers. Y su obra fue traducida a varios idiomas.

algunos por conocidas figuras del mundo literario. En ese ámbito, la voz autorizada de Diego Puig⁴, joven escritor tucumano, ex tallerista devenido luego en coordinador de algunos sostiene que los talleres han sido grandes propulsores de las renovaciones literarias en Buenos Aires, Córdoba, Tucumán y otros lugares más en los últimos veinticinco años. Para él, gracias a la democratización de la escritura y de la palabra, existe una proliferación de talleres de escritura y con las más diversas improntas. La demanda existe porque hay público para todo; aquel que asiste para socializar, otros llevados por el gusto de la literatura, o aquellos que pretenden escribir profesionalmente.

Estos últimos encuentran en los talleres un buen lugar para perfeccionar su escritura y procesos creativos, ganando oficio y compañeros de lectura y escritura. A veces estas razones se superponen o se tensionan.

Diego Puig expresa su opinión respecto a la utilidad de los talleres literarios, diciendo que eso depende del propósito de quién participa y de quien lo coordina, que, si se trata de ganar plata, siempre tiene utilidad. Si se trata de producir buena literatura, son necesaria la materia prima adecuada y mucho rigor y un alto nivel en cuanto a calidad o valor literario.

Tucumán, con una larga tradición en la existencia de talleres literarios, tuvo en su haber dos de los más conocidos en esta ciudad, un par de años atrás, dejando un precedente ineludible en la historia del funcionamiento de estos grupos. Uno de ellos, -con sedes en Capital y Yerba Buena-, coordinado por Mercedes Chenaut⁵, profesora en Letras. “Animarse a gritar”, tal el nombre del taller, emula el grito de aquellos que escriben y buscan su propia voz, en el supuesto de que “ser escritor” pueda desarrollarse ahí. En ese espacio nació y creció A Turucuto, publicación que alberga la letra de los concurrentes bajo la

⁴ Escritor y director de la Editorial Gerania Editora.

⁵ Mercedes Chenaut (1957-2020), coordinó un taller denominado “Animarse a gritar” y tuvo una destacada actuación en medios culturales y académicos, entre los cuales se destaca el espacio cultural de verano que dirigió en Tafí del Valle.

responsabilidad del escritor Carlos Sánchez y de la misma Mercedes. ¡Para ella, conducir y llevar adelante el timón del taller por más de 25 años! fue producto tanto de su experiencia como docente comprometida como de su talento como escritora. Por eso, semana a semana, numerosas personas concurrían a conocer los recursos, estrategias o formas del quehacer literario, o simplemente a leer, conocer textos o personalidades de las letras que eventualmente eran invitadas. Acorde a los tiempos, el taller se posesionó en Facebook con más de mil seguidores, en donde el público tiene acceso a las publicaciones del taller.

Similar camino recorrió el taller literario El Quijote, dirigido por Adolfo Nisman, quien sostenía en su momento que “lo que nos motiva es el amor por la literatura”. En efecto, los asistentes al taller decían que encontraban en esa comunidad un guía para los textos que se leían, que por lo general eran de autores ya consagrados. La historia de El Quijote se remonta a 20 años atrás, cuando Nisman, viviendo en Israel, convoca a personas de habla hispana para luego trasladarse a Tucumán alrededor de 2010. Hoy en día, su viuda, Cristina Nisman, se puso a la cabeza del taller para darle continuidad.

Para Fabián Soberón⁶ un taller es un ensayo, una condición de posibilidad para la creación colectiva e individual. La propuesta de Pentámetro Yámbrico, tal es el nombre del suyo, propone la lectura, el debate, la conversación y el análisis de textos de autores consagrados y también de textos de los asistentes al taller. El taller da un marco a diversas reflexiones sobre cine, música y arte, con el agregado de que las producciones fueron “*tomadas como cajas pleáticas de oficio, a partir de las cuales se podía aprender cómo se habían resuelto los problemas de composición, hechura y realización de las mismas*”. Se trata de poner en relación lo leído con lo escrito y darle a eso una

⁶ Escritor y crítico. Realizador cinematográfico y coordinador de taller literario. Es profesor en la Escuela de Cine y en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT.

dimensión lúdica y estética; eje fundamental para crear en todo taller literario.

“El escribir es todo un oficio”. De esta manera, la poeta tucumana Susana Noé⁷ justifica su paso por diversos talleres literarios que para ella fueron fundamentales en su formación como escritora. Y se los debe a Natalia Zanotta, a Luis Acardi Lobo, a Inés Cortón, a Juan Angel Cabaleiro, escritores y coordinadores de talleres de escritura.

Considera que estamos en un momento de bonanza del funcionamiento de los talleres; por consiguiente, el de los espacios que los circundan, cursos y conversatorios de poesía y narrativa. Y que durante la pandemia creció la demanda de los talleres virtuales porque la gente buscó de ese modo dar continuidad a la actividad, generando un espacio que se prolongó en algunos casos hasta el día de hoy. La situación para estos espacios era bastante diferente en otras épocas, en donde primaba la idea de que el escribir no se enseñaba ni se aprendía, lo que daba lugar a debatir acerca de la utilidad o practicidad de los talleres. Sin embargo, la autora valoriza la existencia de los talleres porque en lo personal logró dar forma y nombre a su producción de “escribidora”, ya que ser participante le proporcionó los recursos, herramientas y estrategias necesarios para escribir. Entiende también que para muchos promueve la lectura organizada.

En opinión de Luis Acardi Lobo⁸, escritor tucumano y coordinador de los talleres Escritos en Lapachos y 40°, el taller literario es un escenario; es un espacio en el que uno puede explorar cómo su voz interna resuena en los demás. Es un escenario porque uno se expone, pero también alterna el rol de oyente y crítico. Dice que también puede definirse como una comunidad por la oportunidad de reunirse con gente afín, en un contexto apropiado para compartir la pasión por la escritura.

⁷ Poeta nacida en Salta que se instaló en Tucumán en la década de 1960; su última producción poética está contenida en el libro Sala de espera.

⁸ Abogado, escritor, promesa de la joven narrativa tucumana. Coordinador de talleres.

Cuando participamos de un taller, estamos dando un paso hacia adelante en el camino de escribir hacia afuera, como una transición hacia la escritura “en serio”. Se trata de llevar lo privado hacia el público, hacia la posibilidad de crítica, a la necesidad de desafiar a sí mismo y la resiliencia de aceptar la crítica.

Para Luis Acardi Lobo, los talleres literarios son útiles en la medida en que logren estimular la pulsión creadora en sus participantes; y también deben generar en cada encuentro la necesidad de escribir o corregir una pieza literaria. *“Si el taller es bueno, el participante podrá eventualmente desarrollar una capacidad de autocritica que le permita identificar posibles problemas en sus textos y sus adecuadas soluciones”.*

“En la comunidad literaria de nuestro Tucumán, los talleres literarios son muy importantes”, sostiene Teresa Lara⁹, narradora oral y tallerista formada como concurrente a varios de ellos; y que esa concurrencia le posibilitó escribir y también publicar. A su parecer, y tomando términos del fútbol, los talleres funcionan como un semillero informal donde las personas pueden descubrir sus talentos y capacidad inventiva para producir textos, sean estos de poesía, narrativa, ensayos u otros. Desde esa perspectiva, *“Los talleres nos muestran la capacidad literaria de una comunidad. Y Tucumán tiene bastante”*.

Ya sea como ensayo, ya sea como escenario, como oficio o como propulsores de las renovaciones literarias, -al decir de estos autores- los talleres se constituyen en un verdadero fenómeno cultural, en cualquier lugar en que existan; y hoy en día es posible hablar de globalización de las letras, ya que estos, virtuales o no, posibilitan el contacto entre escritores y aspirantes a serlo, con el denominador común de ser amantes de la literatura.

⁹ Narradora oral y tallerista de varios talleres literarios.

BIBLIOGRAFÍA

Cross, E. (2022). *La mujer que escribió Frankenstein*. Argentina: Ediciones Minúscula.

Williams, R. (2021). *Cultura y sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

POSIBILIDADES Y TENSIONES EN EL CUMPLIMIENTO DE LA CORRESPONSABILIDAD ENTRE LOS SERVICIOS DE SALUD Y NIÑEZ, EN EL ÁREA DE COBERTURA DE LA OPD SANTA CECILIA (OFICINA DE PROTECCIÓN DE DERECHOS), EN SAN SALVADOR DE JUJUY, AÑO 2023

Mariana Eugenia Gilardoni¹

RESUMEN

Este documento visibiliza las posibilidades y tensiones que surgen en torno al cumplimiento del principio de la corresponsabilidad entre el sector de Salud y el de Niñez, organizaciones que son parte del Sistema de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes; constituyéndose en insumo teórico fundamental para transformar la gestión social.

Se tiene como objetivo “analizar cuáles son las posibilidades y las tensiones en el cumplimiento del principio de corresponsabilidad, entre el servicio del CAPS (Centro de Atención Primaria de la Salud) y el de la OPD (Oficina de Protección de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes), en el territorio de la zona norte, área de cobertura de la OPD SANTA CECILIA, impactando en la transformación del proceso de planificación, ejecución y evaluación de la política pública en materia de infancia”.

Se implementa como metodología la investigación cualitativa desde el paradigma interpretativo, utilizando el “Análisis del Discurso”.

Se obtiene como principal resultado que la modalidad de articulación que predomina entre las mismas es el intercambio de información, que

¹ Lic. en Trabajo Social, Especialista en Políticas Públicas de Niñez, Adolescencia y Familia. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. mariangilardoni1@gmail.com. Fecha de realización de artículo: 12 de diciembre 2024.

tienen diversos intereses y diferencias en las prioridades en la agenda pública.

En conclusión, se constituyen en espacios institucionales estratégicos, que van configurando modos de ver y actuar.

Palabras clave: gestión social, posibilidades, principio de corresponsabilidad, tensiones.

**POSSIBILITIES AND TENSIONS IN FULFILLING THE
JOINT RESPONSIBILITY BETWEEN HEALTH AND
CHILDHOOD SERVICES IN THE COVERAGE AREA OF
SANTA CECILIA RPO (RIGHTS PROTECTION OFFICE), IN
SAN SALVADOR DE JUJUY, 2023**

ABSTRACT

This work shows the possibilities and tensions that emerge around the fulfillment of the principle of joint responsibility between the Health and Childhood areas, organizations that are part of the Integral Children and Teenagers Rights Protection System, establishing as a fundamental theoretical supply to transform social management.

The objective is to analyze the possibilities and tensions in fulfilling the principle of joint responsibility between the Principal Health Attention Center and the Children and Teenagers Rights Protection Office in the north, operation area of Santa Cecilia Children and Teenagers Rights Protection Office, having an impact in transforming the planning, executing and evaluating process of public policy concerning childhood.

The methodology used is qualitative investigation from the interpretative paradigm, using speech analysis.

The main result is that the prevailing articulating modality between them is information exchange, that have different interests and differences in public agenda.

Finally, they become strategic institutional spaces, that shape ways of seeing and acting.

Keywords: social management, possibilities, principle of joint responsibility, tensions.

INTRODUCCIÓN

Es de sumo interés poder visibilizar e interpelar las posibilidades y tensiones en el cumplimiento del principio de corresponsabilidad, porque se constituye en el nudo central en cuanto a lo instituido e instituyente en materia de gestión de la política pública de infancia, considerando que ambas cuestiones inciden en la planificación, ejecución y evaluación de la misma.

La producción de conocimiento en torno al tema es relevante y estratégica para poder fortalecer las coordinaciones interinstitucionales con las organizaciones que conforman el Sistema de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes local de la zona norte, área de cobertura de la OPD Santa Cecilia, contribuyendo a la operatividad y transformación de la política descentralizada a nivel local y al cumplimiento del principio de corresponsabilidad (Ley 26.061, 2005, arts 4, 5 y 32).

Por consiguiente, y a partir de interpelar los discursos y prácticas cotidianas, se puede recuperar y potenciar en clave instituyente la importancia de la intersectorialidad, de acuerdo a lo planteado por Cunill-Grau (2014), quien la asocia con “la transformación de los servicios públicos de un modo que propenda a un cambio integral en los sujetos sociales mismos” (p. 16).

El estudio se relaciona con la investigación de, Barla y Siede (2018), quienes señalan que, a más de 10 años de la promulgación de la Ley Nacional 26.061 y la creación del Sistema de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, se realizaron profundos cambios en las formas de mirar y abordar a la infancia y sus problemáticas, proponiendo una nueva lógica en las concepciones y prácticas de los organismos del Estado y de la sociedad civil.

El principio de la corresponsabilidad convocó a todos los actores sociales a trabajar en pos de la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

En la implementación de la política pública se observaron brechas entre lo propuesto por la normativa vigente y las prácticas desarrolladas por las instituciones. A partir de la reflexión y el análisis de las prácticas cotidianas, se busca visibilizar algunas de las brechas encontradas y realizar aportes acerca de la construcción e implementación de los procesos de corresponsabilidad.

METODOLOGÍA

Investigación cualitativa desde el paradigma interpretativo, utilizando como método el “Análisis del Discurso”, que implica el “Análisis de lo naturalmente ocurrido, conectado por discursos hablados o escritos”. Proveyendo “una introducción dentro de las formas y mecanismos de la comunicación humana y de la interacción verbal” (Tesch, 1941, como se citó en Scribano, 2007).

Técnicas de producción de datos

- a) Participación: “La inmersión en el campo permite al investigador escuchar, ver y vivir la realidad de la experiencia como los participantes lo hacen. Idealmente, el investigador pasa una considerable cantidad de tiempo en el campo, aprendiendo sobre la vida cotidiana” (Marshall & Rossman, 1995, como se citó en Scribano, 2007).

- b) Entrevistas en profundidad: “(...) son descriptas como una conversación con propósitos”, implementando el tipo de “entrevistas de conversación informal” (Marshall & Rossman, 1995, como se citó en Scribano, 2007).

Tipo de muestra

Muestreo por conveniencia:

La muestra por conveniencia es el procedimiento que consiste en la selección de las unidades de la muestra en forma arbitraria. Las unidades de la muestra se autoseleccionan o se eligen de acuerdo a su fácil disponibilidad. No se especifica claramente el universo del cual se toma la muestra. Por consiguiente, la representatividad estructural es nula; no se consideran las variables que definen la composición estructural del objeto de estudio (Mejía Navarrete, 1995, como se citó en Scribano, 2007).

Unidad de análisis

La OPD (Oficina de Protección de Derecho) “Santa Cecilia” y dos CAPS (Centro de Atención Primaria de la Salud) que forman parte del área de cobertura del servicio de OPD, siendo actores claves que conforman el Sistema de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Se realizan cuatro entrevistas a profesionales de los servicios respectivos: un profesional de cada uno de los CAPS y dos profesionales de la OPD; los cuatro profesionales ocupan la posición de empleados públicos sin funciones jerárquicas.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Interpelando los nudos de reflexión, se destaca:

Intersectorialidad

Se observan las formas institucionales de la OPD y del CAPS que se implementan desde la mirada intersectorial para abordar situaciones de

vulneración de derechos de niñas, niños y adolescentes, identificando que existe continuidad en el sentido que le atribuyen los entrevistados a la intersectorialidad.

Vinculándose con lo planteado por Cunill (2014) en OPS (2015), quien entiende a la intersectorialidad “como integración de los sectores gubernamentales en pos del cumplimiento de propósitos de transformación integral que pueden incidir en la equidad” (p. 14), considerada por los entrevistados como esa búsqueda de “la transformación, que nos permite elevar la calidad de vida de las personas, también el empoderamiento de las niñeces”.

También se relaciona con “la idea de proximidad organizacional” de Catenazzi y Da Representacao (2009), que remite a la necesaria confluencia de representaciones y reglas de acción que orientan los comportamientos institucionales e interinstitucionales alrededor de un proceso de toma de decisiones. Asimismo, aparece como un dispositivo a través del cual es posible recomponer la distancia variable de las estrategias de los actores en las redefiniciones y soluciones técnicas y/o políticas propias de las nuevas modalidades de intervención estatal (p. 135), definidos por los entrevistados como “el pensar juntos cómo hacer la intervención”.

Modalidad de articulación o estilo de trabajo

Se identifica como aporte que la modalidad de articulación que predomina entre las organizaciones de la OPD y del CAPS es el intercambio de información, al tener en común al mismo sujeto y a su grupo familiar; dicha articulación se hace de manera personal o vía telefónica (WhatsApp o llamada). Uno de los referentes de salud considera que dicha modalidad comenzó a utilizarse mucho más después de la pandemia y considera que es la mejor manera para articular, al ser más inmediato.

En segundo lugar, los entrevistados consideran que se implementa la modalidad de derivación, a partir de la cual se respeta el circuito

administrativo y los protocolos vigentes; los entrevistados del CAPS consideran que esto genera una demora en la intervención del servicio de la OPD.

Se observa que las modalidades de articulación planteadas por los entrevistados reflejan y son parte del “marco institucional”, categoría planteada desde el aporte de:

Repetto (2009), que nos interpela a pensar en cómo las demandas recibidas desde la OPD y del CAPS se canalizan en el proceso de gestión, teniendo en cuenta lo referido por dicho autor. Expresado de otra manera, el marco institucional permitirá entender la estructura de oportunidades con la que se enfrentan individuos y grupos para interactuar guiados por identidades propias, a la vez que facilitará la comprensión de aquellas potenciales rutas de acceso (Fox, 1994) por donde se canalizan las demandas y necesidades de los distintos sectores que conforman el espacio público (p. 144).

También se vincula con los aportes de Barla y Siede (2018), en cuanto a las “Modalidades de trabajo de la corresponsabilidad” (p. 5-6), predominando como estilo de trabajo de las instituciones de la OPD y del CAPS la articulación y, en segundo lugar, la derivación.

Posibilidades/beneficios de la articulación intersectorial

Se observa cómo las posibilidades y beneficios referidos por los entrevistados dan cuenta de que el estilo de trabajo que se establece entre la OPD y el CAPS también es de corresponsabilidad y no solo se da la articulación y derivación, teniendo relación con el aporte de Barla y Siede (2018), quienes plantean que “Se caracteriza por la evaluación y toma de decisiones de manera conjunta. Se planifican las estrategias a desplegar y las comunicaciones son recíprocas” (pp. 5-6).

Por consiguiente, se establecen acuerdos colaborativos entre ambos servicios, coordinando y organizando esfuerzos, dando lugar a la construcción de nuevas posibilidades y alternativas estratégicas en

materia de política pública. Dándose lo planteado por Cunill-Grau (2014), “(...) la integración entre sectores posibilita la búsqueda de soluciones integrales”, “(...) la integración entre sectores permite que las diferencias entre ellos puedan usarse productivamente para resolver problemas sociales”, “Expresiones y tipos de integración intersectorial de colaboración” (pp. 15-16-20).

También se visibiliza cómo desde el CAPS consideran beneficioso que la OPD, como organización institucional, descentralice en el territorio local la política de Estado en materia de niñez.

Tensiones que se presentan en la articulación intersectorial.

Análisis de los aspectos/dimensiones que inciden:

a) Diversos intereses, el diferente sentido de la urgencia y las prioridades en la agenda que tiene cada sector:

Desde la OPD, plantean que es diferente el sentido de la urgencia que tienen en relación al CAPS, y que en su servicio tienen una mirada más integral, y en efecto, tratan de acordar con dicho servicio para que sea más efectiva la intervención y la urgencia.

Desde el CAPS identifican que comparten y coinciden en la urgencia con la OPD en relación a “las situaciones de abuso de las niñeces”, pero que las prioridades que tienen en su agenda son diferentes a las de los mismos.

Por consiguiente, entre ambas organizaciones hay diversos intereses, diferente sentido de la urgencia y también diferencias en las prioridades en la agenda de cada sector. No obstante, coinciden y hay continuidad en cuanto a las tensiones planteadas, reconociendo la escasez de recursos y el retraso en el otorgamiento de turnos desde el servicio del CAPS, también en cuanto al criterio de prioridad y urgencia en la agenda frente a las problemáticas de abuso de las niñeces.

b) Debilidades y obstáculos:

Ambas organizaciones coinciden en que, como debilidad, se presenta la escasez de recursos materiales y humanos, e identifican diferentes obstáculos: desde la OPD, la falta de corresponsabilidad del CAPS, y desde dicho servicio, identifican la sobredemanda de su servicio y la burocracia de la OPD.

c) Diferencias en el tipo de enfoque/visión (tutelar o de derecho) y en la percepción de las posibles soluciones que tiene cada sector (salud y niñez):

Desde la OPD consideran que las diferencias en el enfoque inciden en las tensiones que se presentan con los CAPS y que los mismos sostienen la lógica tutelar, solicitando que desde niñez se implementen medidas excepcionales sin haber agotado las medidas de protección desde los diversos sectores, siendo diferentes los planes de acción establecidos desde cada sector.

Desde los CAPS reconocen que continúa presente la visión del servicio desde la lógica tutelar y adultocentrista sostenida por algunos referentes, y que ellos comprenden que esto no debería ser así porque las niñas, niños, adolescentes y su grupo familiar tienen derechos.

En efecto, se observa que existe continuidad y coincidencia en la mirada de ambas organizaciones en cuanto al enfoque de derechos y a sus implicancias.

Las tensiones identificadas por los entrevistados se vinculan con el concepto de “marco institucional de las políticas sociales” planteado por Repetto (2009), entendiendo al mismo como “los modos en que se agregan o desagregan intereses, se procesan los conflictos, se negocian intercambios de recursos y percepciones del mundo, están constreñidos por un tejido de mecanismos históricamente conformados (...)” (pp. 143-151), proceso que se observa en la articulación intersectorial entre las organizaciones de la OPD y del CAPS, observando que en las

prácticas cotidianas quedan resabios de la ideología tutelar, incidiendo la “institucionalidad social” que le da marco a la interacción entre ambos servicios.

También se relacionan con el aporte de Catenazzi y Chiara (2009, p.204), en cuanto a las “disputas de sentido en el seno de la participación” y sus diferentes aspectos o planos de los diversos intereses, el diferente sentido de la urgencia y las prioridades en la agenda que tiene cada sector, emergiendo las tensiones en el cumplimiento del principio de corresponsabilidad entre los diversos sectores y las dificultades para coordinar la política social, identificando las continuidades y discontinuidades entre ambas organizaciones.

Principio de corresponsabilidad

Ambos sectores identifican las implicancias del principio de corresponsabilidad y su aporte se vincula con los aportes de Barla y Siede (2018), quienes mencionan que:

Se entiende por corresponsabilidad a los procesos de articulación de las acciones planificadas responsablemente, construidos por los diferentes actores sociales, respetando las funciones y competencias de cada uno para el funcionamiento del sistema y la promoción, protección y restitución de los derechos de niños, niñas y adolescentes. (p.2)

También se vincula y se constituye en un principio de gestión social vinculado a la implementación de la política pública y debe ser operativizado como proceso desde cada uno de los sectores que forman parte del Sistema de Protección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, en respuesta a las demandas cotidianas de los sujetos, considerando el aporte de Shanahan (2020):

(...) en cuanto a que “las prácticas implican desarrollar un conjunto de acciones enmarcadas en el sistema de protección para garantizar, fundamentalmente, el desarrollo de niños y

adolescentes en un entorno que brinde cuidados afectuosos y respetuosos en el contexto familiar, con acceso a las condiciones, bienes y servicios de calidad que permitan su desarrollo (salud, educación, vivienda, recreación, cultura, medio ambiente). (p.93)

CONCLUSIONES

Las organizaciones de la OPD y del CAPS se constituyen en espacios institucionales claves y estratégicos, siendo parte del Sistema de Protección Integral de Derechos, configurando modos de ver y actuar que determinan, desde lo instituido, formas de relacionarse, que se van modificando como resultado del trabajo en articulación interorganizacional que se da entre los mismos, dando lugar a lo instituyente.

En efecto, también lo instituyente, cada día, se transforma en lo instituido porque se establecen acuerdos interinstitucionales en los abordajes territoriales, para implementar las medidas de protección en situaciones de vulneración de derechos de niñas, niños y adolescentes.

Ambas organizaciones se ubican en un lugar estratégico enmarcado en la gestión social, que es considerada desde el aporte de Chiara y Di Virgilio (2009) como:

La gestión es vista como un espacio privilegiado de reproducción y/o transformación de la política social a través de los actores que -en esos espacios- juegan sus apuestas estratégicas. Así concebida, la gestión opera como “espacio de mediación” entre los procesos macro y la vida cotidiana de la población. (p.60)

Proceso que se visualiza en la investigación, reflejando las posibilidades y tensiones del abordaje intersectorial en respuesta a la multidimensionalidad de las problemáticas sociales. Configurándose

esta trama de relaciones institucionales como un “campo de tensiones” (Villalta & Llobet, 2015), considerando las valoraciones y esquemas de significación que los diversos agentes estatales ponen en juego a la hora de establecer acuerdos de actuación destinados a restituir derechos.

En conclusión, la investigación visibiliza cómo en el quehacer cotidiano de las prácticas profesionales se hace política pública, se va instituyendo un orden, se marcan ciertas reglas de juego y también se cuenta con “autonomía relativa” (categoría propuesta desde la teoría de Bourdieu) para poder generar procesos nuevos en clave instituyente y prácticas emancipatorias que inciden en la vida del sujeto de derechos y también en los posibles avances, posibilidades, obstáculos y desafíos en el proceso de construcción del Sistema de Protección de Derechos. Dándose lo planteado por Barna et al. (2021), en torno a la importancia de integrar y vincular el diseño y la implementación de las políticas como un proceso marcado de tensiones y disputas, en el marco del cual los funcionarios y profesionales, los “pequeños burócratas” (Lipsky, 2010), no se limitan a aplicar las políticas públicas, sino que a través de sus prácticas cotidianas participan de su producción o, en otros términos, hacen la política pública (p.2).

Por consiguiente, el desafío es recuperar los aportes de la investigación como punto de partida para plantear y formular nuevos lineamientos en la política local que incluyan los sentidos propuestos por ambas organizaciones, identificando los posibles caminos y alternativas en cuanto a su implementación, promoviendo el fortalecimiento de la articulación intersectorial desde el enfoque de derechos.

BIBLIOGRAFÍA

Barla C., & Siede, M. (2018, 26–28 de septiembre). *La corresponsabilidad en el Sistema de Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes*. III Jornadas de Investigación de la Facultad de Trabajo Social en el contexto latinoamericano. Facultad de Trabajo Social – UNER, Paraná, Entre Ríos.

Barna A., Grinberg J. & Pérez Álvarez, J. (2021). *El Sistema de promoción y protección integral de derechos de niñas, niños y adolescentes en su dimensión cotidiana, interaccional y territorializada*. Especialización en Políticas Públicas de Niñez, Adolescencia y Familia, Módulo IV: Sistemas de Protección Integral de Derechos.

Catenazzi, A., & Chiara, M. (2009). La participación en la gestión: alcances y límites en su institucionalización. En M. Chiara & M. M. Di Virgilio (Orgs.), *Gestión de la Política Social. Conceptos y herramientas* (cap. 7, pp. 201–214). Prometeo.

Catenazzi, A., & Representação, N. Da. (2009). Acerca de la gestión de la proximidad. En M. Chiara & M. M. Di Virgilio (Orgs.), *Gestión de la Política Social. Conceptos y herramientas* (cap. 4, pp. 119–137). Prometeo.

Chiara, M., & Di Virgilio, M. M. (2009). Conceptualizando la gestión social. En M. Chiara & M. M. Di Virgilio (Orgs.), *Gestión de la Política Social. Conceptos y herramientas* (cap. 2, pp. 53–86). Prometeo.

Cunill-Grau, N. (2014) La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales: Un acercamiento analítico conceptual. *Gestión y Política Pública, XXIII* (1), 5-46.

Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes (2005, 28 de septiembre). Congreso de la República Argentina.

OPS (2015) *Intersectorialidad y equidad en salud en América Latina: una aproximación analítica*. Organización Panamericana de la Salud <https://iris.paho.org/handle/10665.2/7698>

Repetto F. (2009). El marco institucional de las políticas sociales: posibilidades y restricciones para la gestión social. En M. Chiara & M. M. Di Virgilio. (Orgs.), *Gestión de la Política Social. Conceptos y herramientas* (cap. 5, pp. 141–167). Prometeo.

Scribano A. (2007). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo.

Shanahan, A. (2020). La protección y restitución de derechos a 15 años de la sanción de la Ley de Protección Integral de Derechos de niñas, niños y adolescentes. En Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (Ed.), *Miradas diversas sobre los derechos de las infancias. Análisis y reflexiones a 15 años de la Ley 26.061*. CABA: SENAF.

Villalta, C., & LLobet, V. (2015). Resignificando la protección. Nuevas normativas y circuitos en el campo de las políticas y los dispositivos jurídico-burocráticos destinados a la infancia en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 167–180.

MEMORIAS DE EXILIO INTERNO DURANTE LA ÚLTIMA DICTADURA CÍVICO MILITAR (1976-1983)

Marianela Belén González¹

RESUMEN

Entre 1976 y 1983 se instaló en Argentina un período de terror institucional donde la represión y la persecución se convirtieron en una práctica común por parte de organizaciones paraestatales y de las fuerzas armadas y de seguridad. Las mismas estuvieron dirigidas no sólo a miembros de grupos armados, sindicales, o partidarios sino a cualquier persona en ejercicio de su libertad política. Ejecuciones, torturas, secuestros, desapariciones y la presencia de Centros Clandestinos de Detención a lo largo de todo el país son ejemplo del Terrorismo de Estado practicado durante esos años.

En este contexto, el exilio conformó una práctica constante durante aquellos años por parte de quienes veían amenazada su supervivencia y encontraron en otros países una forma de escape-preservación y resistencias al régimen militar dictatorial instalado en el país. Siguiendo esta línea y para los fines de este trabajo, creemos que el problema del exilio interno por parte de las personas que se trasladaron desde su lugar de residencia hacia otras ciudades o provincias, dentro de los límites nacionales, conformó también una práctica sobre la cual los agentes se apoyaron para la preservación de su vida, y que a su vez, la misma derivó en la presencia de ciertos elementos de carácter subjetivo, como nuevos procesos identitarios, sensaciones de desarraigamiento y silencios hacia su propia historia. En particular, nos centraremos en rescatar memorias de personas cuyo destino de exilio fue la provincia de Jujuy.

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. Provincia de Jujuy – Argentina. Email: bel.gonzalez14@gmail.com. Fecha de presentación de artículo: abril de 2025.

Para desarrollar el trabajo, basaremos nuestras fuentes en entrevistas abiertas a informantes clave², protagonistas de sus historias de vida sobre el tema a tratar, donde veremos posibles analogías en sus experiencias, sus particularidades y cómo los mismos se engranan en problemas más grandes relacionados al exilio y al terrorismo de Estado practicados durante la última dictadura cívico militar.

Palabras clave: exilio interno, memoria, historias de vida.

MEMORIES OF INTERNAL EXILE DURING THE LAST CIVIC-MILITARY DICTATORSHIP (1976-1983)

ABSTRACT

Between 1976 and 1983, a period of institutional terror took hold in Argentina, where repression and persecution became common practice by parastatal organizations and the armed and security forces. These actions were directed not only at members of armed groups, unions, or partisans, but also at any person exercising their political freedom. Executions, torture, kidnappings, disappearances, and the presence of Clandestine Detention Centers throughout the country are examples of the State Terrorism practiced during those years.

In this context, exile was a constant practice during those years for those who saw their survival threatened and found in other countries a means of escape, preservation, and resistance to the dictatorial military regime established in the country. Following this line of thought and for the purposes of this work, we believe that the problem of internal exile, faced by people who moved from their place of residence to other cities or provinces within the country, also constituted a practice that agents relied on to preserve their lives. This practice, in turn, led to the presence of certain subjective elements, such as new identity processes,

² Historias de vida recabadas para este trabajo sobre experiencias exiliares propias, en su mayoría población universitaria, en sus distintos momentos: estudiantes, graduados o docentes. Fecha de presentación de artículo: marzo de 2025.

feelings of uprooting, and silences regarding their own history. In particular, we will focus on recovering the memories of people whose destination of exile was the Province of Jujuy.

To develop this work, we will base our sources on open interviews with key informants, protagonists of their life stories on the topic at hand. We will explore possible analogies in their experiences, their particularities, and how these experiences fit into larger problems related to exile and state terrorism practiced during the last civil-military dictatorship.

Keywords: internal exile, memory, life stories.

INTRODUCCIÓN

Sznajder y Roninger (2013), definen de forma amplia al exilio político como:

(...) un mecanismo de exclusión institucional, no el único, mediante el cual alguien involucrado en la política y en la vida pública, o alguien al que quienes detentan el poder perciben de este modo, es forzado o presionado a abandonar su país de origen o lugar de residencia. (p.31)

Consideramos importante esta definición en cuanto manifiesta que, cuando hablamos de exilios, podemos considerar no sólo salidas institucionalizadas como expulsiones o destierros forzados, sino también salidas voluntarias condicionadas de hecho, como el miedo a un encarcelamiento arbitrario o a perder la vida.

Entre los elementos que encontramos en esta definición también se puede mencionar la asimetría en la detención del poder entre quienes obligan a alguien a retirarse y quienes se ven compelidos a hacerlo, lo que diferencia al exilio de otros movimientos o desplazamientos poblacionales.

El problema de los exiliados en otros países ocurrido entre los años previos (1972/1973) al último golpe cívico militar y durante los años que duró el mismo (1976-1983) se encuentra ampliamente estudiado por diversos autores (Franco, 2008; Lastra, 2016; Yankelevich, 2010), mientras que los exilios internos o insilios³ conforman, a nuestro entender, un campo fértil de estudio de especial interés para la historia reciente de nuestro país, especialmente para todas las problemáticas que atraviesan el tema, algunas de las cuales trataremos de trabajar a continuación.

Siguiendo a Pisarello (2007), el exilio interno conformó una opción para aquellas personas que, ante la amenaza o riesgo de vida, poseían algún tipo de recurso (material, simbólico o afectivo) para poder realizar la salida de su lugar de residencia hacia otra ciudad del país, cuestión que no tenían todos los perseguidos y que les permitió preservar su integridad y continuar con su proyecto de vida. Reconocer esto tampoco implica de alguna forma decir que la salida fuera fácil o menos angustiante dado lo apremiante de la situación.

Los casos documentados para este trabajo consisten en las trayectorias de vida de dos insiliados de la ciudad de La Plata, estudiantes universitarios que al momento de su huida (meses después de ocurrido el Golpe), tuvieron como destino la Provincia de Jujuy; lugar que decidieron radicar como residencia permanente hasta la actualidad. La muestra no pretende ser exhaustiva, sino una posibilidad dentro del universo de relaciones insiliares que pudieron haberse producido durante los años del terrorismo de Estado.

A través de entrevistas abiertas realizadas a los propósitos de este trabajo y que forman parte de una investigación que pretende convertirse en una tesis de grado, abordaremos algunas temáticas sobre las experiencias insiliares experimentadas por sus protagonistas,

³ Nos vamos a referir al término utilizado por Mario Benedetti como “esa realidad de la vida del exilio frío y brumoso, lejano y solitario, padecida en el desplazamiento o en la condena que nos secuestra la propia vida en la misma patria”.

articuladas en aspectos subjetivos como cuestiones relacionadas con el sentido de identidad y pertenencia, silencios hacia la propia historia y desarraigos.

CAUSAS Y ESPACIALIDAD

Cuando partimos de la definición de exilio como un mecanismo de exclusión institucionalizada o no, podemos hacer referencia al accionar clandestino de la represión llevada adelante por el gobierno de facto. Diversos autores que estudiaron el exilio interno dan cuenta de que, en muchos casos, este fue precedido por amenazas o detenciones que significaban un peligro real para la vida de las personas que huyeron. Los casos documentados se condicen con estos hechos.

Julio Cava era un joven estudiante de medicina en la Universidad Nacional de La Plata. Había militado en una agrupación universitaria peronista y al momento del Golpe de Estado trabajaba como secretario en el Senado de la Provincia de Buenos Aires, quedando cesante en el mes de abril de 1976. En octubre del mismo año, es interceptado en la ciudad de La Plata por personas de civil que se movían en vehículos, quienes lo golpean, vendan sus ojos y lo suben a uno de los automóviles. Es llevado a algún lugar que, luego de una investigación,⁴ se logró determinar que se trataba del Centro Clandestino conocido como el Pozo de Arana. Allí es sometido a torturas y vejaciones para luego ser interrogado sobre el conocimiento de otras personas, para ser liberado horas más tarde en otra esquina de la misma ciudad. Unas semanas posteriores al hecho, su domicilio es allanado, rompieron bienes y robaron pertenencias, con la salvedad de que él y su familia no se encontraban en ese momento allí.

⁴ La causa por su privación ilegal de la libertad e imposición de torturas se encuentra en trámite en el Juzgado Criminal y Correccional Federal de La Plata 1 desde el año 2015.

A raíz de estos hechos, puesto que estaba casado y tenía una hija pequeña, Cava afirma que:

“Eso hizo que nosotros, junto con mis suegros, hicéramos el mono y nos viniéramos para Jujuy, con una sensación de incertidumbre de por qué (yo) estaba libre y por qué habían vuelto a mi casa. A mí no se me ocurrió desde ningún punto de vista irme del país, y tampoco nadie lo planteó, y fundamentalmente tuvimos siempre el apoyo, el sostén de mi suegro y de mi suegra, que nos asistieron, nos sostuvieron y nos trajeron. (...) El asunto era proteger a la familia; nosotros recibimos de ellos la protección, la seguridad que ellos nos podían brindar y la contención”.

Sobre los recursos que menciona Pisarello, la red familiar de sostén es visible en este caso; la familia tenía además un familiar viviendo en Jujuy, quien oficia de “intermediario” entre Cava (quién, después de quedar cesanteado y antes del secuestro, logró rendir sus últimas materias para recibirse de médico) y el secretario de salud de la provincia de Jujuy para lograr ocupar un cargo en el Hospital de Abra Pampa.

Algo similar ocurrió con Marcelo Constant, que en 1976 estudiaba Antropología en la Universidad Nacional de La Plata, había militado en algunas agrupaciones políticas peronistas y de izquierda, participaba de asambleas estudiantiles y algunas manifestaciones. Una tarde, mientras caminaba por las calles de la ciudad, lo pararon cuatro vehículos con gente de civil. Logró identificar a una chica que iba en el asiento de atrás de uno de los autos como una *marcadora*⁵:

“No me llevaron de casualidad. A partir de ese momento sentí que corría riesgo y empecé a prepararme para irme de La Plata, y me fui a Río Gallegos a buscar trabajo. Estuve a punto de

⁵ Personas detenidas a las que los grupos de tareas paraestatales sacaban a “pasear” para identificar más personas pasibles de llevar detenidas.

conseguir trabajo, pero la vida era carísima y yo no había trabajado nunca. Volví a La Plata y un tío de mi novia, que después fue mi esposa, en esa época me consiguió trabajo en el diario Pregón de aquí, de Jujuy. Entonces vine y me quedé; me acuerdo que hacia la página de policiales”.

El cambio abrupto entre paisajes, desde una ciudad densamente poblada y urbana como La Plata a la provincia de Jujuy, y más aún a la quebrada abrapampeña, puede dar lugar a interpretaciones espacializadas (Chakrabarty, 2008) por parte de los agentes, es decir, cada razonamiento se relaciona con el lugar desde donde se enuncia. Menciona Victoria Basualdo casos de exilios internos, que muchos huían de sus ciudades donde podían ser fácilmente identificables a lugares donde ser anónimos (Basualdo, 2007).

Al respecto, Cava dice que:

“Uno recién después de un tiempo toma en cuenta lo que significan los trasplantes, porque el insilio es duro, no es de turista, porque si bien se daban determinados contextos de seguridad, de trabajo y demás, uno tenía que desempeñarse en un ámbito totalmente desconocido, y en un ámbito social totalmente desconocido, con costumbres, olores y sabores totalmente desconocidos. Esas diferencias no se licúan a través del tiempo”.

Siguiendo un poco esta línea, Constant dijo que:

“Yo nunca pensé vivir en Jujuy; fueron las circunstancias las que me llevaron e hicieron que me quedara, nacieron mis hijos. Nunca pensé que iba a estar tantos años; pensé que iba a estar por unos años y me iba a ir. Después me sentí cómodo, tenía trabajo y empecé a viajar por el interior de Jujuy y descubrí un mundo que no conocía”.

De esta forma podemos notar cómo los agentes pudieron pensar Jujuy como un espacio en el cual poder desarrollar su vida; tenían trabajo y fueron tejiendo redes de contención para sostener sus trayectorias, y en el caso de Cava, una forma de permanecer lejos del brazo represivo del que fue víctima y por el que por muchos años sintió como una “espada de Damocles” sobre él y su familia.

SILENCIOS

El guardar silencio hacia las causas del exilio parece ser algo presente en los estudios sobre el tema, especialmente en aquellos que hacen referencia a contextos represivos en Latinoamérica relacionados con autores literarios (Prada Oropeza, 1978). Pisarello, en su estudio sobre trayectorias militantes que primero se exiliaron hacia otras ciudades o provincias para luego partir hacia el exterior, menciona la vigencia de la Teoría de los Dos Demonios en los relatos obtenidos (Basualdo, 2007), cuestión que, si bien no está patente en los testimonios por nosotros recabados, sí podemos encontrar la presencia de culpas o inseguridades.

A lo largo de la entrevista con Constant se hacen presentes frases como:

“Nunca oculté de dónde vine; lo que oculté fue que vine porque tenía miedo”.

“Nunca hablé de esto con nadie antes. Tampoco nadie me preguntó o, si salía el tema, decía que fue por otra cosa”.

Cava, por su parte, realizó un proceso más largo sobre su exilio, de la mano con el secuestro que había sufrido y el animarse a hablar y a denunciar muchos años después:

“Durante muchísimo tiempo, primero por una cuestión de seguridad, de miedo y demás, cuando uno relataba, relataba un cuento celeste, o blanco, de que uno estaba acá por circunstancias familiares, parientes. Todo es verdad, pero lo que contábamos como familia era un relato parcial y hay muy poca

gente que sabía. (...) Con respecto al contexto, siempre analicé y mucho lo responsable que era yo de todo aquello que ocurría, y mucho más responsable me sentí durante muchísimo tiempo de lo responsable que yo era de cosas que nos habían ocurrido a gente que no tenía nada que ver con esos hechos, porque mi accionar político eran los míos; no era militante mi esposa, no eran militantes mis suegros y, sin embargo, fueron los que me sostuvieron, los que me dieron el apoyo y afecto, y yo sentí el deber de lealtad hacia esas actitudes y tener que hacer todo lo posible por no poner en peligro a mi familia, por eso el silencio por mucho tiempo, y por eso la no denuncia. Cuando encontré el momento, y porque lo discutí en el seno de la familia, me sentí con el derecho de denunciar, y por eso puedo estar hablando ahora, en otros términos; capaz me hubiese negado”.

Podemos pensar que el terror que imprimió la dictadura sobre la población argentina fue tal que las consecuencias están todavía patentes, aunque no se hablen ni se denuncien; por eso consideramos necesario resaltar el carácter clandestino del accionar represivo y la importancia de rescatar historias que no se encuentran documentadas salvo en las memorias de las personas que lo vivieron.

IDENTIDADES, NI DE AQUÍ NI DE ALLÁ

Alejarse de forma abrupta, no sólo espacialmente, sino salir de círculos de relaciones sociales, laborales y familiares, también significó para los protagonistas de los casos documentados la elaboración de configuraciones identitarias. Diversos trabajos sobre exilios tratan sobre la sensación de desarraigo o pérdida de patria que transformaron prácticas e identidades de los exiliados, como es el caso de Celina Bonini, quien relata sobre su propio exilio interno:

Para mi, el exilio fue dos imposibilidades fundamentales: por un lado, el desarraigo; la imposibilidad de quedarme en mi lugar, con mi gente. Por otro, la pérdida de sentido de la militancia política

(...), práctica hasta ese momento fundamental en mi vida, y especialmente, de mis relaciones sociales y afectivas. (Bonini, 1999, p.128)

Para Silvina Jensen, todo desplazamiento lleva consigo implicancias que llevan a los protagonistas a preguntarse sobre su identidad: “*quiénes son, la búsqueda y el mantenimiento de las raíces y la necesidad de reinscribir sus historias personales en una filiación nacional quebrada*” (Jensen, 2004, p.3). Si bien aquí hablamos de exilios internos, que no implicarían una pérdida de identidad “argentina”, podemos observar que las diferencias entre la sociedad de donde son los protagonistas de este trabajo y el destino de su insilio dieron lugar a nuevas configuraciones identitarias como las que presentamos a continuación.

Constant pudo desarrollar su carrera en Jujuy como docente terciario y universitario de historia y como escritor de poemas y novelas; al respecto dijo que:

“Fue como una transición; nos fuimos dando cuenta de que éramos una especie de nómades, ¿no?, ni de acá, ni de allá. (...) Mucha gente me preguntaba qué hago acá en Jujuy, por qué no me voy. La verdad es que me atraía mucho la gente, el lugar; uno no se da cuenta. Cuando iba a La Plata, me encanta ir a La Plata, a los bares, los cafés; escribo, hay acceso a otro tipo de cosas, hable con amigos de literatura, qué sé yo, pero ya no me siento de ahí, me siento como un extranjero. Esa es la sensación, sentirse extranjero. Pensalo así; he publicado más de diez libros, gané concursos literarios y no figuro en las antologías de escritores jujeños. Es terrible, pero sin embargo ya estás preparado para eso. Lo importante de la literatura es que te lean, te comenten, que queden tus historias en el tiempo, el autor; bueno, no somos tan importantes. O por lo menos yo lo veo así”.

Reflexionando sobre los lugares donde vivió, Jujuy y La Plata, Constant elabora para sí una teoría sobre lo que para él significó estar y conocer la provincia donde sentó su residencia:

“Me di cuenta que, desde Jujuy miraba el lado más argentino, porque La Plata, de donde soy yo, era una ciudad más “europeizante”, con sus avenidas y sus calles, parecida a París, y nos sentíamos nosotros franceses o más europeos que con América, y teníamos como una negación a todo lo que era América Latina. No digo que todos, digo cómo me sentía yo, ¿no? Sin embargo, en Jujuy fui conociendo otro tipo de sociedad, que es la sociedad argentina, una sociedad multiétnica, completamente distinta y, por otro lado, me daba cuenta de los grandes prejuicios que había hacia el interior, esa idea de ‘patio vacío’, que no está vacío y que conformaba la República Argentina, pero para la gente de Buenos Aires somos ‘el interior’. (...) Durante un tiempo me sentí raro en Jujuy, pero después de un tiempo me di cuenta de que mis sueños transcurrían en Jujuy, cosas que antes no ocurrían y que cuando viajaba a La Plata, cuando volvía, extrañaba las montañas; llegaba a Tucumán y ya me sentía como en mi casa, porque ya había montañas”.

Para Cava, los procesos identificatorios con los que se encontró forman parte de una historia a largo plazo, de la que él considera que también pueden ser de resistencias:

“En Jujuy nos hemos asimilado, hemos desarrollado nuestra familia, pero sigo siendo un perro verde, y siempre digo yo peor: un perro verde con pintas violetas. Las costumbres, las cosas que son habituales para el común de la gente, no son habituales para mí, para nosotros. Y si vos ves, a esta altura del partido, cuarenta y pico años acá, mi modo de hablar no es un modo de acá; puedo tener palabras incorporadas a mi léxico, modismos, pero no, probablemente haya sido una resistencia también ¿eh? De mantener la identidad”.

Poder conservar su núcleo familiar en la provincia de Jujuy, junto con sus suegros y más tarde sus cuñados, que también se instalaron en la provincia, le permite hablar a Cava de un “nosotros” para limitar el conjunto de las relaciones y prácticas que fue armando y manteniendo a lo largo de los años en relación con la sociedad jujeña. Al respecto dijo:

“Para darte un ejemplo, yo no festejo los carnavales, nunca fui a carnavalear. Los primeros de agosto⁶ entraba en el hospital y siempre me pasaba lo mismo; sentía el olor a humo y lo primero que pensaba era ‘dónde está el incendio’. En ningún momento pensaba que se estaba sahumando nada, porque no sahumo. Respecto al que lo hace, he acompañado ceremonias, corpachadas⁷, por el hecho de acompañar; no he hecho nada que para mí significase nada. Ahora, respeto a los que lo hacen, que homenajean a la tierra y eso, pero no es algo que pude incorporar como propio”.

También, reflexionando sobre su insilio afirmó que:

“Es una pena esto que ocurre, que ocurrió, porque también fue muy favorable: estoy vivo, estamos vivos. Yo he sido un tipo exitoso, fui todo lo que quise y no fui todo lo que no quise. Desde el punto de vista profesional, me formé perfecto, y esa formación la hice acá sí, con mi esfuerzo y todo, pero ahora resulta que no soy de aquí ni soy de allá. Cuando voy, he ido a Junín⁸, y me siento ajeno, me siento otro. Y voy a Rosario, donde tenemos familiares, y me siento muy bien, pero después de 4 o 5 días ya me siento ajeno. Ahora, este es mi hogar, acá no me siento ajeno

⁶ Fecha que da inicio a los festejos tradicionales por la Pachamama en el área andina de Argentina, Bolivia y Perú.

⁷ Ceremonia de cosmovisión andina donde se le “da de comer” a la tierra, la Pachamama.

⁸ Lugar de nacimiento del agente y localidad donde vivió hasta que ingresó a la universidad, cuando se mudó a la ciudad de La Plata.

este es mi lugar, acá (señala las paredes de su casa). (...) Siempre que me preguntan de dónde soy, yo siempre miro y pregunto: “¿y vos qué me preguntas?” ¿Dónde yo nací o de dónde soy? Porque yo soy de Jujuy, no nací acá, vivo acá y sigo viviendo acá por propia determinación. (...) Son daños colaterales de la dictadura, y que no van a ser saldados, y ese es el daño; me costó mucho entender y aceptar el daño”.

CONSIDERACIONES FINALES

Iniciamos este trabajo con la intención de contribuir a un campo mucho más grande de estudio, no solo al de la historia reciente, sino al de los exilios durante el último proceso dictatorial sufrido en nuestro país. Creemos, como Jensen (2008), que las memorias públicas sobre el exilio, es decir, las narrativas de los propios agentes, del Estado y de la sociedad civil, son una memoria discreta y muchas veces silenciada, lo que hace que tratar de entender el exilio con otros relatos sobre luchas sociales, militancias, represión estatal y paraestatal sea muy difícil, siendo necesaria la reconstrucción de esa historicidad y conflictividad de las memorias, junto con su preponderancia para la lucha del proceso de Memoria, Verdad y Justicia iniciado con la vuelta a la democracia en 1983.

A lo largo de las entrevistas y el proceso de escritura nos encontramos con momentos fuertes y por momentos emocionantes, lo que habla del proceso como herida todavía abierta de la que siguen, y esperamos que sigan, saliendo relatos y testimonios. El largo brazo de la represión y el accionar de la dictadura en todos los ámbitos de la sociedad, aun en los más pequeños y que podrían considerarse poco importantes, como que un médico o un docente tuvieran que trasladarse a muchos kilómetros de distancia y cambiar el trayecto de sus vidas, son espacios todavía a conquistar por la historia como disciplina, porque se engranan en procesos más grandes y no solo a nivel nacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Basualdo, V. (2007). Una aproximación al exilio obrero y sindical. En M. Franco & S. Jensen (Eds.), *Exilios: destinos y experiencias bajo la dictadura militar* (pp. 187–208). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bonini, C. (1999, abril). El exilio interior. ¿Qué es el otoño? *TALLER Revista de Sociedad, Cultura y Política*, 4(9), 128–148.
- Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa*. Tusquets Editores.
- Franco, M. (2008). *El exilio: argentinos en Francia durante la dictadura*. Siglo XXI Editores.
- Jensen, S. (2004). *Ser argentino en Cataluña. Los exiliados de la dictadura militar y la experiencia del pasaje*. [Tesis Doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Jensen, S. (2008) ¿Por qué sigue siendo políticamente incorrecto hablar de exilio? La dificultosa inscripción del exilio en las memorias sobre el pasado reciente argentino (1983–2007). *Revista digital de la escuela de Historia – UNR*, 1(1). Rosario.
- Lastra, M. S. (2016) Aproximaciones al enfoque comparado en el campo de estudios de los exilios políticos del Cono Sur. *III Jornadas de Trabajo Exilios políticos del Cono Sur*.
- Pisarello, M. V. (2007). Las partidas hacia el exilio durante el terror del estado. *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Universidad de Tucumán*. <https://www.aacademica.org/000-108/765>
- Prada-Oropeza, R. (1978, marzo-abril). Del exilio interno al exilio externo. *Nueva Sociedad*, 35, 64-67.
- Sznajder, M., & Roninger, L. (2013). *La Política del destierro y el exilio en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.

Yankelevich, P. (2010). *Ráfagas de un exilio. Argentinos en México, 1974 – 1983*. Fondo de Cultura Económica.

PULSIONES NATIVISTAS Y POSITIVISTAS EN LA OBRA Y LA TRAYECTORIA DEL PENSADOR SANTIAGUEÑO ORESTES DI LULLO

Susana I. Herrero Jaime¹

RESUMEN

En este trabajo nos abocamos al estudio de un pensador poco explorado del noroeste argentino. Nos referimos al médico y folclorista Orestes Di Lullo, quien trabajó en estrecha vinculación con Ernesto Padilla, Alberto Rougés y el grupo de los industriales azucareros de Tucumán, integrándose como investigador a sus proyectos culturales. En esta oportunidad nos interesa rastrear las huellas nativistas y las pulsiones positivistas que se mantienen en su obra y en sus comunicaciones personales, elementos que nos permiten advertir las líneas eidéticas que influenciaron su pensamiento y que también permiten profundizar nuestro conocimiento sobre las redes intelectuales que vincularon a los pensadores del NOA. En este caso, los signos nativistas y positivistas se observan en el campo del folclore y su metodología, y nos permiten trazar una línea de continuidad que va de Joaquín V. González hasta el santiagueño, pasando por los referentes tucumanos de la Generación del Centenario. Todo ello se desarrolla en el marco más amplio del nacionalismo cultural, de las estrategias ideadas por esos intelectuales para contrarrestar la hegemonía porteña sobre las provincias y defender los intereses del sector azucarero.

Palabras clave: NOA, folclore, positivismo, nativismo.

NATIVIST AND POSITIVIST PULSES IN THE WORK OF THE THINKER ORESTES DI LULLO

¹ Prof. en Filosofía, Universidad Nacional de Tucumán. Becaria doctoral de CONICET-INVELEC.

herrerojaimesusana@gmail.com. Fecha de realización del artículo: septiembre de 2024.

ABSTRACT

In this work we propose to study a little explored thinker from northwest Argentina. We are referring to the doctor and folklorist Orestes Di Lullo. He worked with Ernesto Padilla, Alberto Rougés and the group of sugar industrialists from Tucumán and was a researcher on their cultural projects. We are interested in identifying the nativist and positivist traces in his work and in his personal communications. These elements show us their influences. They also deepen our knowledge of the intellectual networks of the NOA. Nativist and positivist signs are in his methodology for investigating folklore. This unites him with Joaquín V. González and the representatives of the Centennial Generation of Tucumán. This develops in the context of cultural nationalism and is part of the strategies used by the sugar sector to defend its interests.

Keywords: NOA, folklore, positivism, nativism.

PRESENTACIÓN

El nativismo fue un movimiento estético-literario que impulsó el intelectual y funcionario Joaquín V. González junto al poeta Rafael Obligado. Su proyecto sostuvo que las regiones del interior eran las fuentes de la *auténtica* literatura argentina. De esta manera, destacaron al “interior” como espacio simbólico, y con la reivindicación de las historias provinciales, pusieron en cuestión la historiografía liberal de Bartolomé Mitre. La intención de formular un canon de obras literarias que estuvieran “embebidas con el espíritu que emana de la naturaleza y el folklore del territorio argentino”, se mantuvo como dominante en la Capital Federal hacia el Centenario de la Revolución de Mayo (Cheín, 2012). Por ese motivo, los representantes del NOA de esta generación, como Ricardo Rojas, Ernesto Padilla o Alberto Rougés, recibieron en

mayor o menor medida su influencia, la que dejó su huella en sus obras y proyectos culturales².

Estos intelectuales se distanciaron de la mirada antimetafísica de la generación de 1880 y se ubicaron dentro de un nacionalismo cultural de signo espiritualista que vio en el noroeste argentino las últimas reservas de la *verdadera* Argentina. En su vertiente indianista, católica u orientalista, el estudio del pueblo y su cultura se constituyó como un tópico entre estos intelectuales, vinculados por una posición nacionalista de la cultura. Diego Pró (1963) señala que esta reivindicación mística o religiosa es la que “enlaza” a esta generación con Joaquín V. González, y lo que ubica a este intelectual por fuera del positivismo³.

² A modo de ejemplo, podemos mencionar el ensayo de Ricardo Rojas *El país de la selva* (1907), relato de viaje que intenta dar cuenta del tono local del paisaje y de las diferentes escenas que presenta. Se configura en este libro la noción de “genius loci”, principio espiritual o “alma” de la nación, constituida por tierra, raza y tradición. La perspectiva regional que guía las gestiones de los industriales azucareros también podría pensarse como una huella de este movimiento, ya que es en pos de la singularidad de la región que se habilitan y estimulan una serie de proyectos culturales. Entre ellos, la fundación de la Universidad Nacional de Tucumán y la recolección de cantares tradicionales a los que haremos referencia más adelante.

³ Joaquín V. González fue compañero de generación de Ernesto Quesada, José Ingenieros, Carlos Octavio Bunge, Rodolfo Senet, Norberto Piñeiro, Juan Agustín García, Víctor Mercante, Horacio Rivarola y Martín García Merou. Algunos de estos filósofos fueron representantes del positivismo, pero otros fueron parte de una transición crítica. Inmersos en un clima filosófico de corte científico, algunos intentarán “salir del positivismo con sus propias armas”. Esto quiere decir que ya no negarán la filosofía ni la metafísica como los positivistas de la generación de 1880, pero tratarán de llegar a ella por medio de la ciencia. Según indica el estudio de Diego Pró, Joaquín V. Gonzalez intentó comprender el fenómeno religioso y lo que está más allá del ser humano. Esta comprensión lo condujo a Platón y a Plotino, así como también a intentar recuperar los Evangelios como fuente de sabiduría. Otros autores que Pró señala entre las lecturas de González son los orientales Rabindranath Tagore y Omar Khayyam.

La indagación en torno a la identidad del pueblo y sus expresiones se vio estimulada entre 1930 y 1950 por el desarrollo del movimiento folclórico en la Argentina⁴. Ricardo Rojas desde Buenos Aires y Ernesto Padilla en Tucumán se involucraron con la nueva disciplina y estimularon su desarrollo, nucleando a intelectuales que ansiaban constituirse en expertos del campo.

Entre estos podemos mencionar al médico santiagueño Orestes Di Lullo, que, bajo la órbita de Ernesto Padilla, desarrolló una serie de estudios sobre el folclore de su provincia que publicó la Universidad Nacional de Tucumán⁵. En la trayectoria de este intelectual podemos advertir signos que dan cuenta de las influencias de pensadores y de las corrientes a las que nos referimos unas líneas arriba. La huella nativista en el proyecto de Di Lullo y en su propia construcción como autor, el positivismo que impregnó la sensibilidad de sus años de estudiante de medicina en Buenos Aires y una mirada católica sobre el sujeto popular,

⁴ Oscar Chamosa entiende por “movimiento folclórico” un “fenómeno complejo y polifacético que reunía intelectuales, investigadores, artistas, educadores, funcionarios, empresarios, productores y simples ciudadanos de orígenes e intereses no sólo diversos, sino también contrapuestos”. Este complejo incluía tres áreas: el folclore académico (ligado a lo educativo), el artístico (principalmente la música de raíz folclórica) y el “asociativo”, que incluía los espacios de socialización vinculados al estudio y la discusión del folclore. Este incluye las peñas, los círculos criollistas y otras asociaciones (Chamosa, 2012, p.18).

⁵ Orestes Di Lullo perteneció a una familia italiana que se instaló en la provincia de Santiago a finales del siglo XIX. Su padre fue armero, oficio que le permitió alcanzar una buena posición económica y enviar a su hijo a estudiar medicina en Buenos Aires entre 1917 y 1923 (Alén Lascano, 1999). Di Lullo integró el núcleo fundador de La Brasa, cuyo manifiesto firmó en 1925 junto a Bernardo Canal Feijóo, Manuel Gómez Carrillo y Émile Wagner, entre otros intelectuales de Santiago del Estero. Su escritura fue elaborada a la par de su participación en diferentes espacios políticos y culturales. Fue gestor y director del Museo Histórico de Santiago desde 1943 y hasta fines de los ‘60 se mantuvo al frente del Instituto de Lingüística, Folklore y Arqueología, creado por la UNT en la provincia vecina en 1953. En 1945 fue intendente de la capital por designación del interventor federal Tte. Cnel. Pascual A. Semberoiz, candidato a gobernador por el peronismo en 1949.

reflejan el movimiento y las posiciones que intentamos articular en esta presentación.

Nuestros objetivos serán, por lo tanto, los siguientes: en primer lugar, nos interesa presentar un panorama general del *nacionalismo cultural* y de los procesos que dieron lugar al movimiento del folclore en la Argentina. Esperamos con ello ubicar la trayectoria de Orestes Di Lullo en el marco de las relaciones con Ernesto Padilla y el polo tucumano. En segundo y tercer lugar, haremos referencia a lo que decidimos llamar “pulsiones nativistas y positivistas”. Con estas expresiones, señalamos una serie de elementos que emergen en algunos escritos de la producción más temprana del folclorista o que emergen en la intimidad de sus comunicaciones con el tucumano, dando cuenta de la presencia de esas tendencias. En la cuarta sección realizaremos un resumen de lo desarrollado y señalaremos algunas complejidades que podemos sumar para pensar la obra y la trayectoria de este pensador poco explorado del noroeste argentino.

NACIONALISMO CULTURAL

El proceso de modernización que impulsó la Generación de 1880 incluyó la apertura de las fronteras del país y desató con ello un proceso que afectó de manera singular a Buenos Aires. Este tuvo como contrapartida la movilización de una serie de posiciones que, en el campo de la cultura, se volcaron hacia un nacionalismo crítico de la herencia positivista, del centralismo porteño y de ciertas versiones del liberalismo. Algunos representantes de la Generación del Centenario ocuparon un lugar de relevancia en este proceso al proponer una serie de discursos que traccionaron el lugar del *folk* del criollismo pampeano hacia el noroeste (Mailhe, 2017). Con ese desplazamiento, la región del NOA terminó por consagrarse como el reservorio de las tradiciones y de la *verdadera Argentina* frente a la desarticulación que sufría Buenos Aires como consecuencia del cosmopolitismo, el laicismo y de tendencias políticas como el socialismo o el anarquismo (Chamosa, 2012, p. 12). La reivindicación de la región del NOA se asentó en su

antigüedad, en el peso de su legado arqueológico y en el prestigio de su pasado colonial. Esta narrativa fue utilizada por los industriales azucareros de Tucumán, que, nucleados en torno a Ernesto Padilla y Alberto Rougés, impulsaron una serie de investigaciones con las que intentaron contrarrestar los cambios económicos que ese mismo período amenazaba su posición⁶. Estas investigaciones ponían en evidencia la unión de los pueblos del norte con la España de los Habsburgo e identificaban en el sujeto popular una profunda sensibilidad católica.

La extensa compilación de cantares tradicionales recuperados por Juan Alfonzo Carrizo, Isabel Aretz y Orestes Di Lullo tuvo por objetivo fundamentar esa perspectiva. La Universidad Nacional de Tucumán, que fundaron Ernesto Padilla, Juan B. Terán y Alberto Rougés en 1914 y que acompañaron Ricardo Rojas y Joaquín V. González, favoreció el desarrollo de la nueva disciplina a partir de diferentes actividades (Chamosa, 2012). Los argumentos intelectuales se entrelazaron con los intereses políticos de los industriales, deviniendo en diferentes estrategias orientadas hacia el campo de la cultura. Este proceso fue alimentando el “nacionalismo cultural”, que sirvió de base a diferentes fenómenos, entre ellos, la emergencia del movimiento folclórico en nuestro país (Chamosa, 2012).

⁶ Oscar Chamosa (2012, p.14), señala que la aplicación de la Ley Sáenz Peña combinada con la recesión provocada durante la Primera Guerra Mundial significó una pérdida de poder real para las élites provinciales y siguió afectando las economías regionales a lo largo de la década siguiente. En ese periodo, los industriales azucareros fueron desplazados por los radicales en el gobierno provincial; en lo económico, perdieron competitividad frente a los ingenios de Salta y Jujuy y tuvieron que enfrentar la organización gremial de los pequeños cañeros. El autor explica además que el liberalismo defendido por las élites era particular. Abría a la importación y al mismo tiempo generaba políticas proteccionistas para las industrias regionales, las que satisfacían el mercado interno. Esta protección se compensaba con apoyo político por parte de los grupos vinculados al sector industrial, y aunque perjudicaba a los consumidores del litoral, garantizaba la estabilidad de la alianza oligárquica interprovincial.

La Universidad Nacional de Tucumán acompañó la emergencia de la nueva disciplina a partir del financiamiento y la publicación de diferentes investigaciones. Estas se interesaron por indagar el amplio espectro de las prácticas que expresaban el “espíritu del pueblo” o el “volkgeist”, según interpretaron los estudiosos europeos de la disciplina.

El registro y la recolección de la música y de la poesía oral, de las rimas, los juegos infantiles y las prácticas religiosas, develaban el “tono” local de la cultura regional, la que González buscó mostrar a través de la literatura. Esto condujo a Juan Alfonso Carrizo, Isabel Aretz y Helena Hoffmann, Carlos Vega y el santiagueño Orestes Di Lullo a recorrer las sociedades “folk” del noroeste argentino y a recuperar esos vestigios, esfuerzo estimulado y financiado por los industriales azucareros. El proceso de recolección y análisis de los antiguos cantares tradicionales resultó fundamental en el conflicto económico que señala Chamosa (2012). Carrizo sostuvo que aquel corpus tenía su raíz en el Siglo de Oro Español, hipótesis que vinculaba al NOA con el viejo continente. Por ese motivo, el autor de *Breve historia del folclore* señala que la protección de la azúcar tucumana fue reclamada a partir de un “argumento racial” (Chamosa, 2012, pp.29-30). De esta manera, el nacionalismo cultural operó en favor de una construcción idealizada del paisano o criollo del interior, portador de una cultura que podía contrarrestar la corrupción que estaba operando en Buenos Aires la modernización y la influencia extranjera, y que amenazaba con expandirse por otras áreas de la Nación.

PULSIONES POSITIVISTAS

Los estudios de folclore en nuestro país se apoyaron sobre una serie de investigaciones que en el campo de la arqueología y de la etnografía persiguieron objetivos muy diferentes. A finales del siglo XIX, Estanislao Zeballos y Francisco P. Moreno, del Instituto Geográfico Argentino, acompañaron las misiones que el ejército y la armada enviaron para explorar los territorios que la nación incorporó entre 1865

y 1885. En estas investigaciones, se habían recolectado y clasificado las variaciones de la flora y de la fauna nacional, así como también su diversidad humana. Sin embargo, los fines perseguidos en estas exploraciones tenían un sentido económico antes que científico o cultural (Chamosa, 2012, p. 31).

No se trataba de descifrar las resonancias del *espíritu del pueblo*, sino de obtener información sobre los recursos de un país que extendía sus fronteras y que era por ello atractivo para las naciones centrales. Autores como Samuel Lafone Quevedo, Adán Quiroga, Eduardo Holmberg o Juan Bautista Ambrosetti contribuyeron a la exotización de los criollos del noroeste y a crear la idea de que las antiguas tradiciones argentinas estaban aún vivas en los aislados valles subandinos. En este período, el folclore fue considerado una ciencia y, siguiendo el modelo de las ciencias naturales, sus especialistas se interesaron en las “supervivencias” culturales que podían hallarse en lugares dispersos. Buscaron por ello clasificar y ordenar sus “especímenes”: cuentos, danzas, creencias y prácticas rituales, respondiendo a una noción romántica que se conservó en el núcleo positivista y que luego sería potenciada por los representantes del Centenario (Chamosa, 2012, pp. 21-33).

Siguiendo el paradigma científico que guiaba estas investigaciones, los primeros folcloristas imitaron su proceder y sus obras se transformaron en extensas compilaciones que registraban la supervivencia de los “tesoros” culturales que subsistían en la campaña, signos de un linaje destacable que unía al pueblo del NOA con España, como sostuvieron los tucumanos. Entre 1920 y 1950 fueron publicados los cancioneros populares de Tucumán, Jujuy, Catamarca, Salta y La Rioja que habían realizado, siguiendo las indicaciones de Ernesto Padilla, Juan Alfonso Carrizo, Isabel Aretz y Orestes Di Lullo. Aunque un poco menores, el volumen de los diferentes tomos que recorren la región nos recuerda el

trabajo de recopilación que en el mismo período hicieron los naturalistas vinculados a la misma universidad⁷.

En el caso del médico, estos estudios fueron realizados con una beca de la Comisión Nacional de Cultura que Padilla le ayudó a conseguir. Estas investigaciones no solo dieron lugar al cancionero de su provincia, sino a otros estudios que la Universidad Nacional de Tucumán publicó. En 1943 salió a la luz una extensa compilación de su autoría, libro de grandes dimensiones que llevó por título *El folclore en Santiago del Estero (material para su estudio y ensayo de interpretación)*. El subtítulo del mismo aclara cuáles son los materiales recuperados en el volumen: *Fiestas, costumbres, danzas, cantos, leyendas, cuentos, fábulas, casos, supersticiones, juegos infantiles, adivinanzas, dichos y refranes, loros y cotorras, conocimientos populares*. Como podemos ver, se trataba de una gran cantidad de expresiones, piezas de estudio que, según su autor, permitirían al investigador interiorizarse en los profundos misterios de la personalidad del pueblo, a la vez que conservarlos como piezas museológicas de un pasado que la modernidad amenazaba.

Esta huella aparece también en las primeras publicaciones de Orestes Di Lullo. Antes del contacto con Ernesto Padilla, el joven médico había publicado a través de la editorial “El Liberal” dos obras que lo acercaron al campo de la historia y del folclore: *La medicina popular en Santiago del Estero* (1929) y *La alimentación popular de Santiago del Estero* (1935). Ambos trabajos constituyan una especie de glosario que reunía los nombres populares de las dolencias y de las preparaciones gastronómicas locales y sus cualidades. En el primer caso, el médico explica la terapéutica popular, conocimiento que hacía dialogar con los que había recibido a través de la Universidad de Buenos Aires⁸. Es

⁷ Nos referimos al Genera et Species Plantarum Argentinarum (1943), proyecto de investigación y catalogación de la fauna argentina que financió la institución tucumana y el Instituto Miguel Lillo.

⁸ En estos estudios se indica que tanto la medicina como la alimentación popular son deudoras de la cultura española y de la indígena. Luego de un breve ensayo

preciso recordar que el santiagueño se había formado en la capital entre 1917 y 1923, período en el que, según señaló el sociólogo Alberto Tasso, un espíritu “liberal, científico y positivo” impregnaba la sensibilidad del momento (2011, p.54). El impulso coleccionista, compilador y museológico son cualidades que aparecen en las obras tempranas del médico, coincidiendo con la caracterización que realizó Chamosa para el momento positivista del folclore (2012).

PULSIONES NATIVISTAS

Las singularidades o el *color local* de las expresiones culturales que persigue el médico, el sacrificio atribuido a la tarea del folclorista, su constante apelación al origen provinciano como signo de distinción con los investigadores porteños y la cercanía con las fuentes de investigación son aspectos que configuran un sujeto autoral que en Orestes Di Lullo adquiere signos nativistas. Estas cualidades le permitieron ubicarse como *mediador* entre el campesino rural y el citadino y como *autoridad* frente a una clase política ignorante de sus propias dinámicas⁹.

Sin embargo, a diferencia del nativismo de González, su análisis se concentraba en la provincia de Santiago del Estero, acercándose a una perspectiva regional solo a través de los proyectos del polo tucumano con los que colaboró asiduamente¹⁰. A partir del archivo epistolar que

introductorio en que aparecen valoraciones positivas de la primera influencia y cierta ambigüedad sobre la segunda, Orestes Di Lullo elabora un glosario de enfermedades y alimentos regionales, muchos de los cuales señaló con su nombre popular o en quechua.

⁹ Según indica Gustavo Carreras (2011), el conocimiento de la cultura popular fue uno de los argumentos utilizados por Di Lullo para defender la educación católica en el debate sobre el régimen educacional en la convención constituyente de 1939.

¹⁰ Con esto queremos decir que la cuestión de la “región” no fue desarrollada con demasiada precisión en lo que vamos revisando de la obra de Di Lullo. Si bien en un texto como Una región para una capital (1971) abordó con brevedad el problema, y aunque la dificultad teórica de considerar la cultura desde una perspectiva universal y

se conserva en la biblioteca del Centro Cultural Alberto Rougés, es posible seguir la relación entre el santiagueño y Ernesto Padilla. Es el tucumano el que estimula la producción del santiagueño, quien marca los tiempos del trabajo de campo, acompaña el análisis de las piezas, los criterios de selección y su tratamiento, y opera en favor de la colaboración entre sus investigadores¹¹. A modo de ejemplo, copiamos el siguiente fragmento en el que puede verse cómo Padilla indica a Di Lullo la manera más conveniente de señalar a los informantes, punto de importancia en el debate simbólico entre folcloristas provincianos y porteños. En esa sugerencia identificamos la importancia que adquiere el *tono local* del contenido informado y el valor de *autenticidad* que le otorga a la investigación –y a la experticia del folclorista-, el acceso al territorio y la cercanía con las fuentes:

Parece que dará mayor carácter a su búsqueda, referirse a la persona que quién la ha recogido, su edad y el lugar en que la recogió. Se me ocurre que *en la colección folklórica es muy conveniente dar noticias sobre la autenticidad de la versión y la región en que se la ha conocido (...)* Creo haberle dicho en una anterior que *trate de seleccionar las piezas, procurando dar las que acentúen algún significado local*, en la clasificación que Ud. ha hecho. (Padilla, comunicación personal, 15 de julio de 1937)¹²

Vemos en el fragmento cómo la legitimidad de los estudios de Orestes Di Lullo (al igual que los de Carrizo) se asienta en el trabajo de campo, el que permite recoger una gran cantidad de material y el contacto con quienes brindan esta información de primera mano (Cheín, 2010). Por otro lado, observamos el principio nativista en la sugerencia de Padilla, quien recomienda al folclorista seleccionar las piezas que “acentúen el significado local”, testimonio de la singularidad de la región norteña.

local fue mencionada en La razón del folclore (1983), no se trata de un tópico desarrollado de manera sistemática como sí lo han hecho otros escritores del NOA.

¹¹ Nos referimos al vínculo entre Orestes Di Lullo y Juan Alfonso Carrizo.

¹² El subrayado es nuestro.

La selección de las piezas responde a un criterio determinado: su pertenencia “regional” y la conveniencia que esta investigación tiene para demarcar con claridad una cultura singular: la del NOA:

(...) con el gran material reunido, y el que pueda reunir aún, hay que trazarse un programa para responder al propósito tenido en vista por la comisión, pero, al mismo tiempo *pensar y resolver sobre lo que conviene a Santiago y a nuestro Norte* en publicaciones ulteriores, que sería conveniente planear (...) Con esto quiero decirle que (...) usted debe escoger parte a publicar en esta oportunidad, y utilizar el resto dentro de un plan coordinado, *que dé buen destino para la cultura regional*".¹³ (Padilla, comunicación personal, 2 de octubre de 1937)

La investigación no se reduce a un mero disfrute intelectual o científico. Muy por el contrario, responde a un proyecto más amplio que, siguiendo el criterio nativista, identifica los espacios regionales como espacios de articulación de culturas que se singularizan por sus características propias. Los estudios de folclore que realiza Di Lullo en este período se adecúan a la perspectiva que Padilla y Rougés imprimen en la obra de Carrizo, y dirigen la suya con criterios similares. Como bien explica Chamosa, la importancia de estas investigaciones radicó en la reivindicación de la NOA a través de su cultura, la que finalmente unía a los campesinos con la antigua metrópolis europea. Aquello sustentó la defensa de la industria azucarera a través de un argumento racial (Chamosa, 2012).

A MODO DE SÍNTESIS

En este trabajo, tuvimos por objetivo señalar una serie de signos que denominamos “pulsiones” en la trayectoria y en la obra temprana de Orestes Di Lullo. Estas remitían a las huellas del nativismo y a las del positivismo, ideas que gravitaron en su contexto de producción intelectual, y que emergen en algunos puntos de su obra y en sus

¹³ El subrayado es nuestro.

comunicaciones con Ernesto Padilla. En el primer caso, decidimos mencionar las que se observan en su metodología, y que vemos en consonancia con su formación en medicina. Las segundas también tienen que ver con ese punto, en la medida en que, por indicaciones del tucumano, la selección de las piezas debía responder al tono local de la región y dar cuenta, a partir de ello, de una supuesta homogeneidad cultural. Estos aspectos fueron señalados en el marco de las relaciones que vincularon a Joaquín V. González con los referentes del Centenario del NOA, y de estos con los intelectuales de la generación siguiente, entre los que se encontró Di Lullo.

Uno de los aspectos que vinculó a González con ese grupo fue, para Diego Pró, la recuperación de la dimensión metafísica, mística o religiosa que, a diferencia de ello, la Generación de 1880 habría pretendido suspender. En el amplio espectro del espiritualismo que vinculó a los intelectuales del NOA como Ricardo Rojas o Alberto Rougés, se ubica la concepción de Di Lullo, afín al hispanismo católico del polo tucumano, pero en el que el autor incluyó singularidades. Entre ellas debemos mencionar la recuperación del elemento indígena de la cultura, aspecto que aparece a través de la lengua (en los nombres de las comidas y de las dolencias de sus estudios de la década de 1920, y en el breve “cancionerillo quechua” que incluyó en la compilación de Santiago del Estero).

Sin embargo, el intelectual mantuvo valoraciones ambiguas sobre este asunto, al considerarlo un elemento particularmente degenerante cuando se combinaba en las alquimias de la mestización. Como podemos observar, la mirada de Di Lullo sobre el sujeto popular es compleja y se presta a ulteriores análisis, reduciéndose el que aquí proponemos a señalar un ejemplo de cada una de las influencias que operan a nivel eidético y por un largo período entre los pensadores del NOA, y en el marco de las profundas e históricas tensiones entre el “interior” y Buenos Aires.

BIBLIOGRAFÍA

- Alén Lascano, L. (1999). Biobibliografía del académico correspondiente Doctor Orestes Di Lullo. *Boletín de la Academia Nacional de Historia* (1997-1998), 70–71, 251–275.
- Carreras, G. (2011). Orestes Di Lullo en el debate sobre el régimen educacional en la convención constituyente de 1939. En G. Carreras (Comp.) *Orestes Di Lullo, el pensamiento y la obra* (pp. 87-99). Santiago del Estero: Viamonte.
- Chamosa, O. (2012). *Breve historia del folclore argentino*. Córdoba: Edhasa.
- Cheín, D. (2007). *La invención literaria del folklore. Joaquín V. González y la otra modernidad*. Tucumán: Edición del autor.
- Cheín, D. (2010a). Escritores y Estado en el Centenario: apogeo y dispersión de la literatura nativista argentina. *Revista Chilena de Literatura*, (77), 51–72.
- Cheín, D. (2010b). Provincianos y porteños. La trayectoria de Juan Alfonso Carrizo en el período de emergencia y consolidación del campo nacional de la folklorología (1935–1955). En F. Orquera (Ed.), *Ese ardiente jardín de la república. Formación y desarticulación de un "campo" cultural: Tucumán, 1880-1975* (pp. 161–189). Córdoba: Alción Editora.
- Cheín, D. (2011). Los que se van y los que se quedan.... En G. Carreras (Ed.), *Orestes Di Lullo, el pensamiento y la obra* (pp. 87–99). Santiago del Estero: Viamonte.
- Cheín, D. (2012). Nación y provincia: Génesis del discurso de la identidad entrerriana en la literatura nativista argentina (1895-1915). *A contracorriente*, 9 (2), 190-220.

Di Lullo, O. (1983). *La Razón del folclore*. Santiago del Estero: Gobierno de Santiago del Estero.

Di Lullo, O. (1929). *La medicina popular de Santiago del Estero*. Santiago del Estero: El Liberal.

Di Lullo, O. (1935). *La alimentación popular de Santiago del Estero*. Santiago del Estero: Talleres El Gráfico.

-Galfione, C. (2015). Filosofía y literatura en el Centenario: caminos con dirección inversa. *Andamios*, 12(27), 11-31.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62841659002>

-Pró, D. (1963). *Joaquín V. González en la historia del pensamiento argentino*. Repositorio de la biblioteca virtual de la Universidad Nacional del Litoral.
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/4292>

-Rivas, J. A. (2014). *La cultura como frontera. Un viaje al interior de las letras santiagueñas*. Santiago del Estero: EDUNSE.

-Tasso, A. (2011). Orestes Di Lullo: el hombre, el escritor, el pensador social. En G. Carreras (Ed.) *Orestes Di Lullo, el pensamiento y la obra* (pp. 45–55). Santiago del Estero: Viamonte.

FUENTES DOCUMENTALES

Centro Cultural Alberto Rougés de la Fundación Miguel Lillo (Tucumán). Archivo epistolar.

-Padilla, E. (1937, julio 15). *Carta personal* [Comunicación personal].

-Padilla, E. (1937, octubre 2). *Carta personal* [Comunicación personal].

EDUCACIÓN DE ADULTOS MAYORES. ENSEÑAR Y APRENDER RECÍPROCAMENTE

Dina Lavanchy¹

RESUMEN

Para introducirnos en la escritura de una experiencia de Educación de Adultos en la Universidad, citamos lineamientos internacionales desarrollados por UNESCO, que manifiestan un posicionamiento definido en el tratamiento del tema en la agenda internacional. En relación con ellas, sumamos algunas líneas escritas por el filósofo Pascal Bruckner, quien invita a los adultos mayores a sostenerse activos hasta el fin. En la misma línea, los avances en el campo de la Orientación Vocacional en el Modelo Teórico Operativo en Orientación proponen la orientación vocacional en los momentos de transición y elección que las personas enfrentan a lo largo de su existencia, posicionando el Modelo de Envejecimiento Activo. Los discursos de los profesores, estudiantes de la universidad y los adultos del Programa de Educación de Adultos, ponen de manifiesto tanto la experiencia como los resultados que les impactaron individual y colectivamente.

Palabras clave: adultos mayores, educación, encuentro, orientación.

EDUCATION FOR OLDER ADULTS: TEACHING AND LEARNING TOGETHER

ABSTRACT

To introduce the writing of an Adult Education experience at the University, we cite international guidelines developed by UNESCO, which demonstrate a clear position regarding the topic's approach to the international agenda. In relation to these guidelines, we add some lines

¹ Mgter. Dina Lavanchy Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. dinalav951@gmail.com. Fecha de presentación de artículo: febrero de 2025.

written by philosopher Pascal Bruckner, who invites older adults to remain active until the end. Along the same lines, advances in the field of Vocational Guidance in the Operational Theoretical Model in Guidance propose vocational guidance in the moments of transition and choice that people face throughout their lives, positioning the Active Aging Model. The speeches of professors, university students, and adults from the Adult Education Program highlight both the experience and the results that impacted them individually and collectively.

Keywords: older adults, education, meeting, orientation.

INTRODUCCIÓN

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1997), agencia de la ONU que promueve la cooperación internacional en ámbitos educativos, tiene como objetivo contribuir a la paz y la seguridad a través de la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones.

El documento de la Declaración de Hamburgo (que la Argentina suscribió en 1997) define la educación de adultos:

Por educación de adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos, desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. (Organización de las Naciones Unidas [UNESCO], 1997)

En esta conferencia, se propone la participación de todos en un desarrollo sostenido y equitativo, la promoción de la cultura de la paz, la capacitación de hombres y mujeres y el desarrollo de una sinergia entre educación formal y no formal. Y resalta en el parágrafo 21 que los adultos mayores pueden contribuir mucho al desarrollo de la sociedad. Y, por ello, es importante que tengan la posibilidad de

aprender en igualdad de condiciones y de maneras apropiadas. Sus capacidades y competencias deben ser reconocidas, valoradas y utilizadas.

La aludida Declaración de Hamburgo promulga varios principios. Entre ellos, el principio de educación a lo largo de toda la vida, es decir, educación permanente, que es central en la declaración:

Es un concepto sumamente útil para fomentar el desarrollo ecológicamente sostenible, para promover la democracia, la justicia y la igualdad entre mujeres y hombres y el desarrollo científico, económico y social, así como para construir un mundo en el que los conflictos violentos sean sustituidos por el diálogo y una cultura de paz basada en la justicia. (UNESCO, 1997)

En relación con la educación de adultos, existen producciones teóricas, normativas y experiencias. De la misma manera, en correlación con la educación de adultos, se desarrolla también la educación de adultos mayores.

El filósofo Bruckner (2021), contemporáneo y adulto mayor, describe cómo afrontar la madurez y la longevidad de manera activa y optimista, destacando que cada etapa de la vida puede ser una oportunidad para nuevos descubrimientos y satisfacción. Afirma que para enfrentar la madurez es aconsejable basarse en una actitud de resolución, aprovechando cada año como una extensión de la vitalidad, evitando caer en la resignación. Así mismo, asumir cambios generacionales, familiares o afectivos, y la percepción de menores posibilidades, no deben limitar el acceso a nuevas experiencias, alegrías y sorpresas.

Señala también que el retiro laboral, la tranquilidad y la ausencia de estrés pueden generar felicidad, pero la inactividad prolongada podría resultar contraproducente si lleva al aislamiento del mundo real. Sugiere que el ocio debe ser complementado con actividades

significativas que mantengan una conexión con la realidad y fomenten la realización personal.

Agrega que es posible cuando la dinámica del deseo se establece como motor contra el envejecimiento. Permanecer activo y motivado es clave para disfrutar la longevidad. El filósofo invita a no caer en la autocomplacencia, sino a buscar siempre nuevos comienzos y formas de interacción. Aunque el envejecimiento es inevitable, es posible mantener la curiosidad y el deseo de observar, aprender y explorar. Aunque se tenga la sensación de haberlo vivido todo, siempre existe la posibilidad de comenzar de nuevo. A pesar del paso de los años, la vida sigue ofreciendo oportunidades: libros por leer, talentos por desarrollar y aspiraciones por cumplir. Sugiere enfocarse en enriquecer la conciencia y a darle sentido a la vida, más allá de la juventud física. Bruckner (2021) afirma que: «Incluso un hombre centenario hace planes y dice “mañana”». «Invita a renunciar a la renuncia» (p.23).

Hace poco menos de dos décadas, se registran avances en el campo de la orientación vocacional. La Dra. Gavilán (2006), desarrolla el Modelo Teórico Operativo en Orientación, que es un enfoque integral y dinámico de la orientación que abarca el proceso de toda la vida, con especial énfasis en los momentos de transición y elección que las personas enfrentan a lo largo de su existencia. Es decir, no se trata solo de las elecciones referidas a la educación en la transición de un nivel a otro, sino también en otros procesos de elección de proyectos personales a lo largo de toda la vida, incluida la jubilación y lo que las personas harán en ese nuevo estado.

El modelo de envejecimiento activo, surge como respuesta al creciente envejecimiento poblacional, destacando la importancia de una vida saludable, productiva y participativa para los adultos mayores. Este concepto fue introducido en el Plan de Acción sobre Envejecimiento de la OMS en 2002, y se define como el proceso de optimización de las oportunidades de bienestar físico, social y mental a lo largo de la vida,

con el objetivo de mejorar la calidad de vida y la esperanza de vida saludable en la vejez.

El envejecimiento activo abarca, además del cuidado de la salud física, la participación social, la realización personal y el compromiso en diversos aspectos de la vida, como lo social, económico, cultural y cívico. Por el aumento de la esperanza de vida, surgen interrogantes sobre cómo los adultos mayores gestionan el tiempo tras la jubilación, cómo elaboran nuevos proyectos personales y qué tipo de preparación u orientación se les brinda en este proceso. En algunos países, debido a la falta de políticas públicas en este campo, los adultos mayores que estuvieron en el sistema formal de trabajo enfrentan desafíos importantes al perder su proyecto laboral, lo que afecta su identidad personal y ocupacional. Este proceso requiere una reorganización social y emocional significativa, la cual depende de la identidad que hayan logrado construir y del apoyo social disponible.

La investigación realizada por Ciano y Gavilán (2010), revela que los adultos mayores elaboraron en primer lugar proyectos educativos, principalmente de educación no formal, enfocados en el aprendizaje por el placer de conocer, la integración social, el mantenimiento de la actividad mental y la estimulación cognitiva. En segundo lugar, los proyectos sociales. Con ellos buscan generar beneficios para la sociedad, creando o consolidando espacios para adultos mayores en diversas instituciones. Son proyectos solidarios, sin fines de lucro, y en algunos casos, incluyen la participación con niños o adolescentes. En tercer lugar, proyectos personales relacionados con la identidad familiar, especialmente de inmigrantes, y enfocados en conectar con las raíces, como visitar lugares de origen o aprender el idioma materno. Aunque tienen un enfoque educativo, su motivación personal los clasifica como proyectos personales. Por último, proyectos laborales. Aunque algunos adultos mayores realizan actividades laborales, estas no están motivadas por un interés económico o profesional, por lo que no se consideran proyectos laborales en sentido estricto.

En esta propuesta de la Orientación Vocacional a lo largo de la vida, las intervenciones de orientación son clave para:

- Hacer visibles las distorsiones del imaginario social que limitan el potencial de los adultos mayores, ayudando a prevenir estas barreras.
- Fomentar el reconocimiento de los recursos y habilidades personales, lo cual puede fortalecer la autoestima y la confianza.
- Informar a los adultos mayores sobre las ofertas de recursos en áreas clave como la salud, educación, empleo y políticas sociales, para brindarles apoyo integral.
- Ayudar a recuperar y resignificar las experiencias vividas, reflexionando sobre las adquisiciones y no solo sobre las pérdidas del proceso de envejecimiento.
- Acompañar en la reorganización de la identidad y en la elaboración y concreción de proyectos.

La orientación no solo apoya en la elaboración de proyectos, sino que también tiene un papel preventivo en el envejecimiento activo, ayudando a que los adultos mayores no se limiten por los prejuicios y obstáculos sociales. Este enfoque integral permite abrir nuevas oportunidades de desarrollo, sin discriminaciones.

EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN CON ADULTOS MAYORES

Entre los años 2008 y 2020 se desarrolló en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Jujuy, el programa Universidad para adultos mayores, convenio UNJu-Pami. Dio origen a muchos estudios, jornadas y encuentros intergeneracionales productivos y gratos. Se desarrollaron talleres y clases de diferentes temáticas, en los que participaron docentes de la Facultad, estudiantes de diferentes carreras y los Adultos Mayores. El cambio abrupto sucedió en pandemia, y

desde ese momento se convirtió en una actividad virtual. En el año 2020, la pandemia de covid 19, la obra social PAMI reforma el programa convirtiéndolo en una oferta virtual desde las universidades de Buenos Aires.

El Programa en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales desarrolló talleres de diferentes ciencias y disciplinas; entre ellas, Psicología, Filosofía, Historia, Letras, Nuevas Tecnologías, Idiomas, Computación, etc. Sistemáticamente, cada año y taller fue evaluado tanto por quienes eran docentes responsables como por los adultos mayores que lo cursaban. A partir de ello, se mejoraban cada año. Cabe destacar que los talleres de Computación y Nuevas Tecnologías incorporaron al adulto mayor al acceso a las redes y con ello la integración con las nuevas generaciones y con su propia familia, hijos y nietos. Así mismo contribuyó al uso autónomo de celulares, cajeros automáticos y Apps.

Con ocasión de la realización del Encuentro de Cátedras de Psicología 2024, presentamos el artículo “*El pensamiento post formal como proceso constructivo en la Universidad*”, en el que los estudiantes que participaron en el programa UPAMI relatan su experiencia, y en ella se ponen de manifiesto los procesos del pensamiento post formal. Así mismo, en el Libro de Cátedra de Psicología Evolutiva II, se agregó el artículo “*De Brecha Generacional a Encuentro Generacional. Adultos Mayores y Jóvenes estudiantes de la Universidad. Una experiencia de la Cátedra de Psicología Evolutiva II. FHYCS*”. Ambos artículos contienen valiosísimas expresiones de la población adulta mayor y de los estudiantes, que en esta oportunidad analizamos desde otra perspectiva.

DISCURSOS DE LOS ADULTOS MAYORES

Los sentires vertidos por los adultos mayores a partir de los encuentros en los talleres evidencian su experiencia tanto en relación al vínculo

intersubjetivo como las posibilidades de aprendizaje a partir de las propuestas didáctico-pedagógicas presentadas.

“Agradezco a los jóvenes voluntarios todo lo que hacen por nosotros. ¡Qué paciencia explicarnos todo! ¡Con esto estamos más que felices!” (Adulto 1).

“Conocer a estos jóvenes para mí fue renacer. Antes no tenía mucha confianza en las generaciones venideras. ¡Pero ahora veo que hay quienes son incluso mejores que las pasadas!” (Adulto 2).

“A esta altura de la vida poder venir a la Facultad y estar con los jóvenes es una oportunidad única. ¡Sigo agradecido de poder formar parte de este grupo!” (Adulto 3).

“Es para mí inolvidable lo vivido con los jóvenes y aprendí tanto de ellos que nunca podré olvidar esta experiencia” (Adulto 4).

La generalidad de adultos mayores cursó la escuela tradicional, donde un adulto enseñaba y un niño o joven aprendía. En esta experiencia, los jóvenes desarrollaron las tareas docentes y los adultos mayores eran los aprendices de los conocimientos que los estudiantes desarrollaban.

Las concepciones tradicionales referidas a los roles fueron superadas. Lo estático, unívoco o lineal de las funciones dadas habitualmente se convirtió en una espiral donde se alternaban los roles de enseñar y de aprender, transformando el encuentro en dialógico y dialéctico. Las entrevistas registradas a los adultos mayores lo describen.

Los decires de los adultos mayores destacan la relación respetuosa y afectiva entre ambas poblaciones. Las experiencias vividas en cada historia personal en el sistema educativo, donde el estudiante era receptor de enseñanzas, se contraponen con la propuesta de los talleres, donde fue posible repensar en la construcción compartida de conocimientos. Esta variación de los conceptos, como la “generación

anterior enseña a generación posterior” fue removida por la acción y existencia de la horizontalidad en los roles de enseñar y aprender y en la alternancia en la toma de la palabra.

DISCURSOS DE LOS ESTUDIANTES

En el caso de los alumnos avanzados, las apreciaciones fueron contundentes.

“El trabajo en equipo me dio la oportunidad de realizar vínculos con adultos y profesionales de Psicología y Profesores de Ciencias de la Educación, mientras que en el entorno me permitió gestionar con otras instituciones de nivel medio, centros de adultos mayores, Servicio Penitenciario, entre otros. Las actividades estaban basadas en la premisa de que fueran auténticas, innovadoras y no repetitivas. Las adscripciones y voluntariados con adultos mayores fue una oportunidad de aprendizaje desde la práctica ante la posibilidad de futuros escenarios de trabajo, siendo la enseñanza o gestión en instituciones una cuestión del quehacer profesional” (Estudiante voluntario 1).

La experiencia permitió autoevaluar el proceso de aprendizaje, pero además el proceso de apropiación de las prácticas profesionalizantes, identificando la diferencia entre los campos de aplicación y tipos de roles e intervenciones en cada uno. Lo importante es la validación de la práctica como una acción profundamente humana.

“Empecé con el voluntariado, pero fui descubriendo de a poco cómo podría seguir aprendiendo, entonces me inicié como adscripta, donde realicé actividades no sólo destinadas al futuro rol docente, sino también actividades de extensión e investigación. Al formar parte de la cátedra, me sentí aceptada, sentí que pertenecía a un lugar, que algo de mí iba a dejar en la facultad que me estaba dando tantos aprendizajes. Pude compartir experiencias con otros actores -nuevo para mí- los

adultos mayores. Al trabajar con ellos entendí que pertenecer a una institución no era cuestión de tiempo, sino de ganas, de querer ser parte, que aprender y seguir enseñando es parte de todos los ciclos evolutivos del hombre o la mujer. A este gran grupo le debo el descubrir una parte mía que no sabía que existía, la de querer estar al frente de otros, quizás enseñando, quizás aprendiendo” (Estudiante voluntario 2).

En la formación de base en la universidad se aprenden vastísimos saberes del campo científico, técnico, conocimientos de aplicación, etc. La reflexión que realiza el Estudiante voluntario 2, evidencia una lectura comprensiva del fenómeno que, además de evidenciar características del pensamiento postformal, logra articular el conocimiento con los sentimientos y emociones en una expresión clara y comprometida consigo mismo, con los otros actores, con la visión de los roles y funciones de los participantes, en un interjuego de flexibilidad y permanencia.

“Mi trayecto formativo lo viví intensamente en cada experiencia; aprendí como adscripta, voluntaria, estudiante y docente a crear con mis profesores y compañeros en constante diálogo, disensos y acuerdos cada taller, clase, salida a la comunidad, encuentro; cada experiencia significó crecimiento personal y profesional. También asimilé la importancia del equipo, ya que hasta el día de hoy no me concibo sola, a pesar de que el sistema nos aísla y favorece la comodidad de la individualidad. El trabajo en equipo moviliza lo mejor de cada uno, y puede generar cambios en las personas y en la sociedad. Aprendí a problematizar mis ideas y prejuicios, el mismo conocimiento que adquiría mecánicamente en la formación de la carrera y el que ya traía en mi mochila de saberes. Esperaba los miércoles para saber qué más podíamos hacer, conversar, debatir, crear; acomodaba mi vida para poder estar y acompañar el mayor tiempo posible. Aprendí a relacionarme con los adultos mayores, que en mi historia no estaban presentes. Aprendí a escribir, a expresarme de todas las

formas posibles, ya sea a través del arte o exponiendo en jornadas de investigación. Los profesores que acompañaron este camino, construyeron en mí, alas para siempre” (Estudiante voluntaria 3).

El relato de la estudiante 3, cuenta con tal amplitud y profundidad que no es posible realizar un mero análisis del discurso. Solo añadir que la experiencia permitió la comprensión de ser y estar con otros en un hecho que tocó aspectos personales, interpersonales, profesionales, científicos, técnicos, donde lo humano es reconocido como valor fundamental.

“La experiencia de trabajar con adultos mayores dentro de la universidad, fue uno de los aprendizajes más importante que tuve en mi formación académica. Particularmente, sentí que pude afianzar conocimientos, donde la práctica docente estaba presente, tanto en la coordinación de talleres como en la planificación de los mismos” (Estudiante voluntaria 4).

En todos los casos, los estudiantes, los voluntarios, los adscriptos señalan que trabajar con los adultos mayores siempre proporcionó crecimiento en campos profesionales y personales.

“Me permitió construir las herramientas (formas de decir, nombrar, de hacer, expresiones corporales) para repensar formas, prejuicios, vínculos y también las herramientas (trabajo con otros, planificar con conciencia pensando la postura de cada autor, el significado de las palabras, pararme frente a otros y confiar en lo que sé y lo que puedo construir) que luego me permitieron desempeñarme laboralmente” (Estudiante voluntaria 5).

Se reitera en los discursos la experiencia con adultos mayores como positiva, de aprendizaje y de profundización de los aspectos sociales, afectivos, y siempre de crecimiento.

COINCIDENCIAS

“Agradezco a los jóvenes voluntarios todo lo que hacen por nosotros. ¡Qué paciencia explicarnos todo! Con esto estamos más que felices” (Adulto Mayor).

“La experiencia de trabajar con los Adultos Mayores fue lo mejor que me tocó hacer en la Facultad. Aprendí mucho de ellos. Y con tanta calidad humana” (Joven estudiante).

Este espacio de participación conjunta de las dos poblaciones descriptas aporta bienestar, consideración de la “otra” generación, le da posibilidad de construir nuevas cosas y esto sin enfrentamientos, sino con espíritu colaborativo, donde ocurrirá un “complementarse” entre unos y otros y ello generó una gratitud de ambas poblaciones.

“Conocer a estos jóvenes para mí fue renacer. Antes no tenía mucha confianza en las generaciones venideras. Pero ahora veo que hay quienes son incluso mejores que las pasadas” (Adulto Mayor).

“Me encantó el proyecto. Creo debe ser para todos los Adultos Mayores. Veo que esto los hace felices. Deberíamos expandir el proyecto” (Joven estudiante).

Las formas sociales de organización del tiempo en las sociedades capitalistas, impactan en las familias. No hay mucho tiempo para compartir con los hijos por las responsabilidades laborales, sociales, etc., hace breve los encuentros. Igual pasa con los que tienen nietos. Los patrones de vida cada vez más favorecen el individualismo. Los espacios comunes en muchos casos no existen. Nos referimos a lo que antes era “la vida de barrio”, que hoy no se vive, o las fiestas de la familia (en los hogares), hoy reemplazadas por eventos masivos artísticos, bailables, musicales, etc.

Sin embargo, este proyecto vuelve a esperanzar la comunicación entre las personas y, sobre todo, entre diferentes generaciones.

“A esta altura de la vida poder venir a la Facultad y estar con los jóvenes es una oportunidad única. Sigo agradecido de poder formar parte de este grupo” (Adulto Mayor).

“Para mí fue una gran oportunidad. Lo aprendido aquí es como “ver” en terreno todas las teorías y más, pero con un ambiente sensible” (Joven estudiante).

Al sentirse escuchado, acogido, el grupo cumple la función de ser un espacio de participación que produce una manera diferente de interactuar con otros, ya que está produciendo cambios sociales que satisfacen a ambas generaciones y que permiten la posibilidad de transformar situaciones adversas de las personas en oportunidades. El protagonismo vivido en este ideal es reconocido como oportunidad por jóvenes y adultos.

“Es para mí inolvidable lo vivido con los jóvenes y aprendí tanto de ellos que nunca podré olvidar esta experiencia” (Adulto Mayor).

“De mi formación en la facultad esta experiencia es inolvidable. Espero poder continuar con el proyecto. Pensé mucho en mis abuelos. Quisiera que ellos también participen” (Joven estudiante).

Aunque pueden existir diversas situaciones particulares en los adultos mayores, se puede avistar el bienestar por las relaciones que propician producciones colectivas, generando la valoración de sí mismo, de su entorno, de la sociedad; observar que, como protagonistas de cambios y mejoras en las perspectivas del Adulto Mayor, el proyecto se convierte en un recuerdo grato e inolvidable.

CONCLUSIONES

La Conferencia de UNESCO afirma, en relación a la Educación de Adultos Mayores, que los adultos mayores pueden contribuir mucho al desarrollo de la sociedad. Bruckner propone afrontar la madurez y la longevidad de manera activa y optimista, porque cada etapa de la vida es una oportunidad para nuevos descubrimientos y satisfacción. El Modelo de Envejecimiento Activo justifica la orientación vocacional para los adultos mayores que inician la etapa del retiro laboral. Todo se ve reflejado en la experiencia realizada en los Talleres para Adultos Mayores en los encuentros intergeneracionales que provocaron saberes, conocimientos, destrezas, profesionalismo, en ambientes inclusivos, solidarios, respetuosos. Profundamente humanos.

BIBLIOGRAFÍA

Bruckner P. (2021) *Un instante eterno*. Siruela.

Ciano, N. (2022). Programa de Orientación para Adultos Mayores. *Orientación Y Sociedad*, 22(2), e055. <https://doi.org/10.24215/18518893e055>

Gavilán, M. (2006). *La transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma*. HomoSapiens.

Gavilán, M. (1996). *Nuevas estrategias en Orientación Vocacional Ocupacional*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

Lavanchy, D. (2015) *Didáctica y Curriculum en la Educación de Adultos. Empírica, Analítica y Teóricamente* (1.^a ed.). Purmamarca Ediciones.

Lavanchy, D. (2024): El Pensamiento Post Formal Como Proceso Constructivo en la Universidad. En *Libro de Actas del II Encuentro de Cátedras de Psicología* (2024). FHYCS – UNJu.

Lavanchy, D., Vilte, I., & Aguilar, M (2019): De “Brecha Generacional” a “Encuentro Generacional”. Adultos Mayores y Jóvenes estudiantes de la Universidad. Una experiencia de la Cátedra de Psicología Evolutiva II. FHYCS – UNJU. LIBRO DE CÁTEDRA DE PSICOLOGIA EVOLUTIVA II. FHYCS – UNJu. En *Libro de Cátedra de Psicología Evolutiva II* (Cap. II, en prensa). EDIUNJu.

Martínez A., J. Chiva Bartoll, O., & Gil Gómez, J. (2015) Evolución de la educación permanente y tendencias en el siglo XXI. *Quaderns digitals. Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 80.

UNESCO, (1976) *Actas de la Conferencia General. Volumen 1. Resoluciones. Anexo I. Recomendación relativa al Desarrollo de la*

Educación de Adultos. Contenido de la educación, (19C/Anexo I.III.10). París.

UNESCO, (1997) *La Educación de las Personas Adultas La Declaración De Hamburgo La Agenda Para El Futuro 5^a Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas.* Hamburgo.

Yuni, J. (2003) Situación de la educación de Adultos Mayores en Sudamérica: contribuciones al debate gerontagógico. En J. Sáez Carreras (Ed.), *La educación de adultos mayores.* Dykinson.

Yuni, J. (2004) Análisis comparativo de modelos internacionales de educación de adultos mayores. *Revista Psicólogos*, Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Tucumán.

Yuni, J., & Tarditi, L. (2002) La estimulación cognitiva del adulto mayor en diferentes contextos organizacionales. En “*Entre Educación y Salud*”. *Actas del Primer Congreso Internacional de Psicopedagogía.* Ministerio de Educación de Córdoba.

Yuni, J., Tarditi, L., & Urbano, C. (2003). Dinámicas institucionales en organizaciones que atienden a personas mayores. *Publicaciones Científicas NOA-SEDECYT.*

EL IMPACTO DEL TRÁNSITO POR LA VIDA UNIVERSITARIA EN LOS ESTADOS EMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES

Ana Josefa Martos y Mula¹

Ivanna Gabriela Callieri²

Cecilia Anahí Guarí³

Mirtha Andrea Alarcón⁴

Luciana Gabriela Tolaba⁵

Diego Sebastián Vaca⁶

RESUMEN

La presente investigación se propuso analizar si el tránsito por la vida universitaria proveía a los estudiantes de herramientas para hacer frente al estrés académico y favorecía sus estados emocionales.

Se trabajó con 65 estudiantes que, en el momento de su ingreso a la FHyCS-UNJu en el año 2020, habían completado una batería de pruebas psicométricas que permitieron conocer sus estados emocionales al inicio de sus estudios superiores y las herramientas con las que contaban para hacer frente al estrés académico (estrategias de

¹ Licenciada y Doctora en Psicología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. Email: amartosymula@fhycs.unju.edu.ar

² Licenciada en Psicología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. Email: icallieri@fhycs.unju.edu.ar

³ Profesora en Cs. de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. Email: caguari@fhycs.unju.edu.ar

⁴ Licenciada en Psicología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. Email: malarcon@fhycs.unju.edu.ar

⁵ Licenciada en Psicología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. Email: ltolaba@fhycs.unju.edu.ar

⁶ Profesor de Filosofía y estudiante avanzado de Antropología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. Email: diegovakus@gmail.com. Fecha de realización del artículo: 14 de abril de 2025.

afrontamiento y habilidades sociales). Transcurridos cuatro años de vida universitaria, se les volvió a administrar dicha batería, permitiendo esto conocer de qué manera la universidad había incidido en dichos constructos.

Los resultados mostraron que el tránsito por la vida universitaria no había fomentado el desarrollo de estrategias de afrontamiento adaptativas en los estudiantes y tampoco sus habilidades sociales (a excepción de las habilidades sociales avanzadas). Sus niveles de estrés académico fueron similares a los presentados durante su primer año de vida universitaria, mostrando estados emocionales más adversos. Estos datos revelan la necesidad de que la FHyCS-UNJu prevea instancias formales de entrenamiento que fomenten el desarrollo de herramientas que faciliten el tránsito del estudiantado por la vida universitaria.

Palabras clave: estados emocionales, estrategias de afrontamiento, habilidades sociales, vida universitaria.

THE IMPACT OF UNIVERSITY LIFE ON STUDENT'S EMOTIONAL STATES

ABSTRACT

This research aimed to analyze whether the transition through university life provided students with tools to cope with academic stress and favored their emotional states.

The study involved 65 students who upon entering the FHyCS-UNJu in 2020, had completed a battery of psychometric tests that allowed them to understand their emotional states at the beginning of their higher education studies and the tools they had available to cope with academic stress (coping strategies and social skills). After four years of university life, the test was administered again, allowing us to understand how the university had influenced these constructs.

The results showed that the transition through university life had not fostered the development of adaptive coping strategies in the students, nor had it fostered their social skills (with the exception of advanced social skills). Their academic stress levels were similar to those presented during their first year of university, but they showed more adverse emotional states. These data reveal the need for the FHyCS-UNJu to provide formal training opportunities that encourage the development of tools that facilitate students' transition through university life.

Keywords: emotional states, coping strategies, social skills, university life.

INTRODUCCIÓN

El tránsito por la vida universitaria implica una serie de demandas a las que los estudiantes deben hacer frente (autogestión de los aprendizajes, nuevas modalidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje, alto nivel de exigencia, sobrecarga académica...) (Frontera Provincial et al., 2020; Salgado Beltrán & Suárez León, 2019).

Estas demandas pueden ser percibidas por los estudiantes positivamente, como desafíos; o negativamente, como amenazas (Taylor, 2007). En el primero de los casos, la situación puede tener efectos positivos sobre el estudiante, al motivarlo a superar los problemas que vayan apareciendo; pero si las demandas se perciben como amenaza, podrían generar pánico e imposibilidad para afrontarlas (Lazarus & Folkman, 1986; Taylor, 2007), pudiendo llevar a la aparición de estados emocionales adversos en el individuo, favoreciendo el estrés crónico y el deterioro de la salud mental (Callieri et al., 2018; Callieri & Montes, 2022; Kobus et al., 2020; Martos y Mula et al., 2022, 2018; Saravia Bartra et al., 2020).

Es decir, la falla en la confrontación de estos requerimientos del ámbito universitario puede llevar a los estudiantes a desarrollar el denominado estrés académico, que es definido por Barraza Macia (2006), como un

proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta cuando el estudiante se ve sometido, en contextos escolares o universitarios, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio estudiante, son consideradas estresores. Estos estresores provocan un desequilibrio sistemático (situación estresante) que se manifiesta en diversos síntomas (indicadores del desequilibrio) y este desequilibrio obliga al estudiante a realizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico. Y son varios los estudios que han demostrado una relación estrecha entre el padecimiento de este tipo de estrés y el desarrollo de sintomatología ansiosa y/o depresiva (Castillo Pimienta et al., 2016; Cobiellas Carballo et al., 2020; Frontera Provincial et al., 2020; Quiliano Navarro & Quiliano Navarro, 2020; Tijerina González et al., 2018).

La capacidad de los estudiantes para adaptarse a esta vida académica dependerá, en gran medida, de las herramientas que los individuos posean para hacer frente a las demandas en este ámbito, tales como las estrategias de afrontamiento o las habilidades sociales (Alarcón et al., 2022; Lazarus & Folkman, 1986; Londoño Pérez, 2009; Martos y Mula, Condorí et al., 2019; Martos y Mula et al., 2022; Palomino Mariño & Romero Hidalgo, 2019).

Lazarus y Folkman (1986), definen el afrontamiento como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales, constantemente cambiantes, que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos; y distinguen principalmente dos tipos de estilos de afrontamiento: el centrado en el problema (implica tener un objetivo y llevar a cabo estrategias dirigidas a cambiar la situación o modificar las presiones ambientales o las cogniciones asociadas a ellas) y el centrado en la emoción (implica enfocarse más bien en disminuir el grado de trastorno emocional). Otros autores consideran un tercer tipo de estilo, el de evitación, en el que se afronta minimizando o evitando los eventos amenazantes, pareciendo este ser efectivo en amenazas a corto plazo,

pero pudiendo no tener éxito cuando la amenaza es persistente (Taylor, 2007).

Varias investigaciones han intentado encontrar la relación entre las estrategias de afrontamiento de los estudiantes y su adaptación o no al sistema universitario, encontrando que los individuos que utilicen estrategias activas, encaminadas a resolver el problema o las circunstancias (centradas en el problema), o bien permitiendo el control emocional y reduciendo con ello el malestar (centradas en la emoción), se adaptarán mejor al ámbito académico, obteniendo mayor éxito en el mismo; mientras que aquellos individuos en los que predominen estilos de afrontamiento de evitación tendrán experiencias, representaciones y creencias más negativas hacia la relación educativa en la universidad (Ballester Brage et al., 2006; Condorí et al., 2022; Martos y Mula, 2016; Martos y Mula, Vera et al., 2019; Martos y Mula et al., 2020).

Por su parte, las habilidades sociales pueden ser consideradas como un conjunto de aptitudes que permiten organizar cogniciones y conductas de manera eficiente, en dirección del logro de metas interpersonales y sociales, que se realizan de un modo culturalmente aceptable (Ladd & Mize, 1983). Son conductas observables, aprendidas y utilizadas en intercambios sociales para obtener fines concretos.

Como señalan Medrano y Marchetti (2014), son muchas las investigaciones que concuerdan en señalar la importancia de los comportamientos sociales en el contexto académico; y muchas de ellas han demostrado una relación positiva entre las habilidades sociales y el rendimiento académico de los estudiantes (Medrano y Marchetti, 2014; Oyarzún Iturra et al., 2012; Medrano, 2011). De hecho, Medrano (2011) señala que se puede hablar de habilidades sociales académicas, que son aquel repertorio de comportamientos sociales necesarios para lidiar de manera adecuada con las demandas sociales del ambiente educativo, necesarias para lograr un adecuado desempeño académico y favorecer los procesos de aprendizaje. Quienes no posean dichas habilidades pueden experimentar aislamiento social, apoyo social deficiente y

dificultades para resolver problemas académicos (Ozben, 2013); mientras que el desarrollo de altas habilidades sociales entre los estudiantes previene la aparición de estrés en los mismos, fomentando su adaptación a las situaciones vividas como amenazantes (Lazarus & Folkman, 1986; Caballo, 1997; Hidalgo & Abaca, 1999; Martín, 2002, los tres en Londoño Pérez, 2009).

Dado que ambas herramientas (estrategias de afrontamiento y habilidades sociales) son el resultado de aprendizajes y están determinadas por el contexto sociocultural en el que el individuo crece (Barrera Herrera & Vinet, 2017; González Barrón et al., 2002; Marsollier & Aparicio, 2010; Oyarzú Iturra et al., 2012; Salazar Botello et al., 2020), puede hipotetizarse que el tránsito por la universidad podría servir como sustento y promotor de este tipo de estrategias y habilidades, fomentando de este modo que, con el tiempo de cursado, los estudiantes puedan ir desarrollándolas, ayudando así a mitigar el estrés vivido en el ámbito académico, mejorando su bienestar psicológico y reduciendo sus estados emocionales adversos.

Es por ello que, dentro del proyecto de investigación denominado “Análisis del estrés académico entre los ingresantes a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy”, aprobado y subvencionado por la Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales de la Universidad Nacional de Jujuy (2020-2024), se estableció como objetivo analizar si las estrategias de afrontamiento y las habilidades sociales que empleaban los estudiantes universitarios se veían modificadas en el transcurso de sus años de cursado, modificándose también los estados emocionales de dichos estudiantes y el estrés académico experimentado por los mismos. Concretamente, el interés radicó en analizar si el tránsito por la vida universitaria fomentaba el desarrollo de estrategias de afrontamiento ante el estrés de carácter adaptativo (centradas en el problema y en la emoción), así como el desarrollo de habilidades sociales; ayudando esto a reducir el nivel de estrés académico de los estudiantes, disminuir su

sintomatología ansiosa y/o depresiva y aumentar su bienestar psicológico.

Para ello se diseñó el presente estudio, en el que se comparó el estado de los estudiantes en todos estos constructos psicológicos en los primeros momentos de tránsito en la universidad con la situación de los mismos una vez transcurridos cuatro años de cursado.

MATERIAL Y MÉTODO

Para llevar a cabo el presente estudio, se estableció contacto, vía correo electrónico o WhatsApp, con 734 estudiantes que en el año 2020 iniciaron sus estudios en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy (FHyCS-UNJu). Estos estudiantes, en el momento de su ingreso, habían accedido a participar en la investigación y completaron una batería de pruebas psicométricas en las que se recolectó información sobre su estado anímico (sintomatología ansiosa, sintomatología depresiva y bienestar psicológico), así como también se analizaron las herramientas con las que los individuos contaban para hacer frente al estrés que pudiera producir el ámbito académico (estrategias de afrontamiento y habilidades sociales). La recolección de estos datos se llevó a cabo en el Curso de Ambientación a los Estudios Universitarios, en el mes de febrero del año 2020.

A estos mismos estudiantes se les solicitó, un año más tarde (año 2021), que completaran un inventario virtual, en el que se estudió el estrés académico que dichos estudiantes experimentaron durante su primer año en la universidad.

Trascorridos 4 años desde su ingreso a la FHyCS-UNJu, se les solicitó que respondieran a una encuesta virtual donde se les preguntaban si seguían estudiando en dicha Facultad y, de ser así, se le solicitaba volver a completar la misma batería de pruebas psicométricas que llevaron a cabo en el momento de su ingreso, en esta ocasión administrada a través de un cuestionario virtual Google Forms y

sumando una vez más el inventario de estrés académico, que en esta ocasión analizaba el estrés experimentado durante su cuarto año en el ámbito universitario (previo a la administración virtual se comprobó, mediante estudios piloto, que la administración virtual de las pruebas no modificaba las medidas del constructo).

En este último pase, de las 734 personas a las que se envió el mensaje solicitando su participación, en 122 casos se pudo comprobar que el contacto que habían proporcionado cuatro años antes era erróneo o había cambiado de propietario; 328 individuos se limitaron a no responder las reiteradas invitaciones a participar en esta parte del estudio; 6 individuos manifestaron que no deseaban seguir participando como voluntarios; 2 indicaron que no podían acceder al link enviado para completar la prueba por no poseer contraseña de Google; 211 manifestaron haber abandonado sus estudios en el transcurso de estos cuatro años; y 65 estudiantes confirmaron que proseguían sus estudios universitarios en la FHyCS-UNJu, siendo estos individuos los que completaron la batería de pruebas psicométricas de esta fase de la investigación (aunque no todos los individuos completaron la totalidad de las pruebas).

Las pruebas psicométricas administradas en ambos momentos fueron:

El Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) de Spielberger et al., en la adaptación española realizada por Buela-Casal et al. (2011). Esta prueba fue completada por 57 estudiantes en ambas ocasiones. Consta de una escala de Ansiedad Estado (AE) compuesta de 20 frases con las que el sujeto puede describir cómo se siente “en un momento particular” y una escala de Ansiedad Rasgo (AR), también con 20 frases, en la que se muestra cómo se siente el sujeto “generalmente”. La suma de las puntuaciones obtenidas da como resultado una puntuación directa.

El Inventory of Depression de Beck (Beck et al., 1996) evalúa la existencia o severidad de síntomas de depresión, tanto en poblaciones

clínicas como no clínicas. Este inventario fue completado por 35 estudiantes en ambas ocasiones. La prueba, consta de 21 ítems y la puntuación se determina mediante la suma de las elecciones otorgadas a cada uno de esos ítems.

La Escala de Bienestar Psicológico para Adultos BIEPS (A) de Casullo (2002). Esta prueba fue completada por 35 estudiantes en ambas ocasiones. La escala proporciona una puntuación general de bienestar psicológico, así como las puntuaciones en las dimensiones que lo componen: *Aceptación/Control* (aceptación de sí mismo, sensación de autocapacidad); *Autonomía* (puede tomar decisiones de modo independiente, confía en su propio juicio); *Vínculos* (confía en los demás y puede establecer buenos vínculos) y *Proyectos* (tiene metas y proyectos de vida).

El Inventario para el estudio del estrés académico SISCO SV-21 (Barraza Macías, 2018). Esta prueba fue completada por 30 estudiantes en ambas ocasiones (año 2021 y año 2024). Está formado por 21 ítems, obteniéndose una puntuación que refleja el nivel de estrés académico del individuo, en general y para cada una de las dimensiones que lo constituyen (*estresores* académicos, que indica la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores; *síntomas* de estrés académico, que refleja la frecuencia con la que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor; *estrategias* de afrontamiento ante el estrés académico, que informa sobre la frecuencia de uso de las estrategias para hacer frente a los estímulos estresores).

El Inventario de Estrategias de Afrontamiento (Tobin et al., 1989, en la adaptación realizada por Cano García et al., 2007). Esta prueba fue completada por 57 estudiantes en ambas ocasiones. Este inventario consta de 40 ítems que se categorizan a su vez en escalas con una estructura jerárquica compuesta por ocho estrategias primarias, cuatro secundarias y dos terciarias. Las escalas primarias son: 1) Resolución de Problemas (RP), 2) Reestructuración Cognitiva (RC), 3) Apoyo Social (AS), 4) Expresión Emocional (EE), 5) Evitación de problemas

(E), 6) Pensamientos Ansiosos (PA), 7) Retirada Social (RS) y 8) Autocrítica (Au). Las escalas secundarias surgen de la agrupación de las primarias: 1) Dirigida a la Acción centrada en el Problema (DAP = RP + RC), 2) Dirigida a la Acción centrada en la Emoción (DAE = AS + EE), 3) No Dirigida a la Acción centrada en el Problema (NDAP = E + PA) y 4) No Dirigida a la Acción centrada en la Emoción (RS y Au). Finalmente, las escalas secundarias se agrupan, dando lugar a dos grandes categorías: Dirigidas a la Acción y No Dirigidas a la Acción.

Lista de Chequeo de Evaluación de Habilidades Sociales de Goldstein (Goldstein et al., 1980). Esta prueba fue completada por 35 estudiantes en ambas ocasiones. Este test proporciona información acerca del nivel de habilidades sociales del evaluado, determinando la deficiencia o competencia que tiene en las mismas. El test está compuesto por 50 ítems que se agrupan en 6 áreas: A1 = Primeras Habilidades Sociales (requeridas para originar una interacción social eficaz); A2 = Habilidades Sociales Avanzadas (permiten desarrollar el trabajo en equipo); A3 = Habilidades Relacionadas con los Sentimientos (requeridas para manejar las emociones de manera asertiva); A4 = Habilidades Alternativas a la Agresión (técnicas alternativas a la violencia ante diferentes situaciones que pueden generar conflicto); A5 = Habilidades para hacer frente al estrés (contribuyen a minimizar el estrés y utilizarlo de manera positiva); A6 = Habilidades de Planificación (necesarias para la organización de las metas en el proyecto de vida del individuo).

Los datos fueron analizados por medio de pruebas t de Student para muestras relacionadas, permitiendo comparar las puntuaciones en Ansiedad, Depresión, Bienestar Psicológico (y sus dimensiones), Estrategias de Afrontamiento y Habilidades Sociales (y sus áreas) de los individuos a su ingreso a la universidad y cuatro años después de iniciados sus estudios universitarios.

En el caso del estrés académico, se compararon las puntuaciones de los individuos en estrés (tanto en general como para cada una de las

dimensiones que los componen) tras el primer año de cursado universitario, con sus puntuaciones en estrés (y sus dimensiones) después de transcurridos cuatro años de cursado. Para ello también se emplearon pruebas t de Student para muestras relacionadas.

Solamente en el caso de los resultados obtenidos con el STAI se realizó un análisis separado para varones y para mujeres, ya que así lo aconseja la prueba.

RESULTADOS

De los 65 individuos que participaron en el estudio, el 71% eran mujeres y el 29% varones. Su edad promedio en el momento de su ingreso a la universidad era de 23.9 ± 8.8 años, siendo su promedio de edad en el momento del estudio de 27.9 ± 8.8 años. El 60% no tenía pareja en el momento que inició sus estudios; el 28% si tenía pareja, pero no convivía con ella; mientras que el 12% convivía con su pareja. Dos tercios de ellos no trabajaban en el momento de comenzar sus estudios universitarios. El 59% de los estudiantes ingresaron a sus estudios universitarios proveniendo directamente de la escuela secundaria; el 25% habían tenido experiencia previa en terciario, pero no habían concluido sus estudios; y el 16% restante ya poseía un título terciario previo.

El 88% estudiaba en la Sede de San Salvador de Jujuy y el 12% restante en la Sede de San Pedro de Jujuy, manifestando vivir en estas localidades donde se encuentran las Sedes el 67% de los estudiantes.

Tabla 1:

Comparaciones entre las puntuaciones en Ansiedad, Depresión y Bienestar Psicológico obtenidas en el ingreso y las obtenidas, por esos mismos individuos, tras cuatro años de cursadas universitarias.

		t de Student	Ingreso	4 años después
MUJERES				
ANSIEDAD	AE	$t_{(39; .05)} = -3.977$ $p = .000$	23.8 ± 11.6	31.3 ± 13.1
	AR	$t_{(39; .05)} = -2.045$ $p = .048$	30.9 ± 12	33.9 ± 11.2
	VARONES			
	AE	$t_{(16; .05)} = -2.191$ $p = .044$	18.6 ± 11.5	25.3 ± 12.3
DEPRESIÓN	AR	$t_{(16; .05)} = -1.022$ $p = .322$	23 ± 12.2	25.1 ± 11.2
		$t_{(34; .05)} = -2.952$ $p = .006$	16.8 ± 10.8	22.3 ± 13.4
BIENESTAR PSICOLÓGICO	General	$t_{(34; .05)} = 1.251$ $p = .219$	31.9 ± 4.2	31.1 ± 4.9
	Acept. /Cont.	$t_{(34; .05)} = -0.657$ $p = .515$	7.4 ± 1.4	7.6 ± 1.2
	Autonomía	$t_{(34; .05)} = 2.895$ $p = .007$	7.5 ± 2.2	6.5 ± 1.7
	Vínculos	$t_{(34; .05)} = 0.000$ $p = .999$	7.1 ± 1.7	7.1 ± 1.8
	Proyectos	$t_{(34; .05)} = -0.153$ $p = .879$	9.9 ± 2	10 ± 1.9

Nota: Tabla de elaboración propia.

En esta parte del estudio se mantuvo la representación de todas las carreras incluidas en el mismo (Trabajo Social: 28%; Educación para la Salud: 17%; Comunicación Social: 17%; Ciencias de la Educación: 11%; Letras: 9%; Antropología: 8%; Filosofía: 5%; e Historia: 5%).

De los 65 estudiantes estudiados, 28 completaron todas las pruebas del segundo pase (cuatro años después de su ingreso); 30 respondieron únicamente a las pruebas STAI e Inventario de Estrategias de Afrontamiento; y 7 únicamente a las pruebas SISCO SV-21, Inventario de Depresión de Beck, BIEPS (A) y Lista de chequeo de Evaluación de Habilidades Sociales.

ESTADOS EMOCIONALES

En la Tabla N°1 se puede apreciar que, tanto entre las mujeres como entre los varones, los promedios en AE fueron mayores después de cuatro años de estudios universitarios que en el momento del ingreso. Mientras que en el caso de la AR las diferencias solo se observaron entre las mujeres, volviéndose a apreciar que el promedio fue superior en la medición realizada cuatro años después de su ingreso a los estudios universitarios.

Con respecto a los resultados obtenidos en el Inventario de Depresión de Beck, también se puede observar que la puntuación reflejada por los individuos en estudio fue superior después de cuatro años de estudios universitarios (Ver Tabla N°1).

En el caso del bienestar psicológico, a nivel general, no se observaron diferencias entre el momento de ingreso a los estudios universitarios y después de cuatro años de cursado académico. No obstante, al analizar la dimensión autonomía dentro de esta prueba, se observó que los individuos puntuaron menos en la misma cuatro años después de iniciados sus estudios. El resto de dimensiones incluidas en bienestar psicológico no mostraron variar (Ver Tabla N°1).

El análisis del estrés académico no mostró diferencias en las puntuaciones (tanto a nivel general como en cada una de las

dimensiones) al comparar el estrés experimentado en el primer año de vida académica con el cuarto año en la universidad (Ver Tabla N°2).

Tabla 2:

Comparaciones entre las puntuaciones en Estrés Académico (y sus dimensiones) tras el primer año de cursado universitario y las obtenidas, por esos mismos individuos, tras cuatro años de cursada universitaria.

		t de Student	1er año	4º año
ESTRÉS ACADÉMICO	General	$t_{(29; .05)} = -0.752$ $p = .458$	3.3 ± 0.7	3.2 ± 0.6
	Estresores	$t_{(29; .05)} = -0.204$ $p = .840$	3.2 ± 1	3.2 ± 0.8
	Síntomas	$t_{(29; .05)} = -1.633$ $p = .113$	3.5 ± 1.02	3.3 ± 0.7
	Estrategias	$t_{(29; .05)} = 0.098$ $p = .923$	3.1 ± 1	3.1 ± 1

Nota: Tabla de elaboración propia.

HERRAMIENTAS PARA HACER FRENTE A LAS DEMANDAS UNIVERSITARIAS

Como se puede apreciar en la Tabla N° 3, los resultados encontrados en la presente investigación no revelaron modificaciones significativas en las estrategias de afrontamiento al estrés tras el tránsito del individuo por la vida universitaria. Solamente se observó una tendencia no significativa a que los estudiantes, después de cuatro años de estudios universitarios, emplearan menos estrategias del tipo RC y más estrategias vinculadas con la RS.

Tabla 3:

Comparaciones del empleo de cada una de las estrategias de afrontamiento entre el momento del ingreso a la universidad y después de transcurridos cuatro años de cursada.

	t de Student	Ingreso	4 años después
DA	$t_{(56; .05)} = 0.943; p = .350$	12.1 ± 2.9	11.7 ± 2.8
NDA	$t_{(56; .05)} = -0.231; p = .818$	11.5 ± 2.8	11.6 ± 2.8
DAP	$t_{(56; .05)} = 1.138; p = .260$	6.3 ± 1.8	6.04 ± 1.5
DAE	$t_{(56; .05)} = 0.540; p = .592$	5.8 ± 1.8	5.7 ± 1.7
NDAP	$t_{(56; .05)} = 0.279; p = .781$	5.6 ± 1.5	5.8 ± 1.5
NDAE	$t_{(56; .05)} = -0.699; p = .487$	5.7 ± 1.6	5.8 ± 1.8
RP	$t_{(56; .05)} = 0.087; p = .931$	3 ± 1	3 ± 0.8
RC	$t_{(56; .05)} = 1.886; p = .064$	3.3 ± 1	3.1 ± 0.7
EE	$t_{(56; .05)} = -0.097; p = .923$	2.8 ± 0.9	2.8 ± 0.9
AS	$t_{(56; .05)} = 0.918; p = .362$	3.1 ± 1.2	2.9 ± 1.1
E	$t_{(56; .05)} = -0.445; p = .658$	2.9 ± 0.8	3 ± 0.8
PA	$t_{(56; .05)} = 0.860; p = .393$	2.9 ± 0.9	2.8 ± 0.9
Au	$t_{(56; .05)} = 0.178; p = .859$	3 ± 1	2.9 ± 1.1
RS	$t_{(56; .05)} = -1.684; p = .098$	2.7 ± 0.9	2.9 ± 1

Nota: Tabla de elaboración propia.

En lo referente a las Habilidades Sociales, tampoco se observaron diferencias significativas en el empleo de las mismas entre el momento

del ingreso a la universidad y después de transcurridos cuatro años en ella. Únicamente se encontró un aumento en el uso de las Habilidades Sociales Avanzadas; así como una tendencia no significativa a un menor uso de las habilidades de Planificación (Ver Tabla Nº4).

Tabla 4:

Comparaciones del empleo de Habilidades Sociales (y cada una de sus Áreas) entre el momento del ingreso a la universidad y después de transcurridos cuatro años de cursada.

	t de Student	Ingreso	4 años después
General	$t_{(34; .05)} = 1.340; p = .189$	174.9 ± 25	168.2 ± 29.1
A1	$t_{(34; .05)} = -0.372; p = .712$	169.03 ± 38	172 ± 39.8
A2	$t_{(34; .05)} = -4.953; p = .000$	166.2 ± 33.5	192 ± 37.6
A3	$t_{(34; .05)} = -0.272; p = .787$	161.6 ± 36.9	163.5 ± 40
A4	$t_{(34; .05)} = 0.917; p = .365$	188.4 ± 32	183.3 ± 31.9
A5	$t_{(34; .05)} = 0.840; p = .407$	173 ± 30.6	167 ± 34.3
A6	$t_{(34; .05)} = 1.702; p = .098$	186.7 ± 31.5	173.6 ± 37.8

Nota: Tabla de elaboración propia.

DISCUSIÓN

Los resultados observados en la presente investigación mostraron que, en términos generales, las estrategias de afrontamiento y las habilidades sociales no se vieron modificadas por el tránsito de los estudiantes en el ámbito universitario.

Estos resultados no van en la dirección esperada, ya que, con base en otros estudios, se podría esperar que las estrategias de afrontamiento y las habilidades sociales se vieran incrementadas conforme los

estudiantes avanzan en sus estudios universitarios, al ser las mismas el resultado de aprendizajes y estar determinadas por el contexto sociocultural en el que el individuo se desarrolla (Barrera Herrera & Vinet, 2017; González Barrón et al., 2002; Marsollier & Aparicio, 2010; Oyarzú Iturra et al., 2012; Salazar Botello et al., 2020). De hecho, autores como Marsollier & Aparicio (2010), consideran que el tránsito por la vida académica, incluida la universidad, debería fomentar un abanico más amplio y variado de estrategias de afrontamiento. Mientras que otros autores (Barrera Herrera & Vinet, 2017; Herrera Lastussi et al., 2012) consideran que, al ser la adquisición de las habilidades sociales un proceso de aprendizaje que se lleva a cabo durante toda la vida, el paso a nuevos grupos y contextos sociales (como la incorporación al mundo universitario) podría fomentar la aparición de nuevas habilidades sociales.

Al centrar la atención sobre los resultados obtenidos en el presente estudio, en relación con las estrategias de afrontamiento de los individuos, solamente se apreciaron unas tendencias no significativas a que los estudiantes presentaran menor uso de estrategias adaptativas vinculadas a la RC, así como un mayor uso de estrategias no adaptativas del tipo RS, después de cuatro años de estudios universitarios. Mientras que los resultados obtenidos con la Lista de Chequeo de Evaluación de Habilidades Sociales mostraron que la única habilidad que se vio fomentada después de cuatro años de cursado universitario fueron las Habilidades Sociales Avanzadas. Es decir, aquellas habilidades que favorecen el trabajo en equipo (pedir ayuda, participar, dar instrucciones y seguirlas, disculparse o convencer a los demás). Si bien estas habilidades son fundamentales, especialmente para encarar los estudios de nivel universitario y el desempeño laboral, hay que señalar que el resto de habilidades no presentaron modificaciones con respecto al momento de ingreso de los estudiantes a la universidad; e incluso las Habilidades de Planificación, habilidades de suma importancia para la organización de las metas en vista a la consecución de objetivos, tendieron a verse reducidas.

A la hora de interpretar los resultados obtenidos en la investigación que se está presentando, es importante tener en cuenta el lapso de tiempo en la que la misma se llevó a cabo (inicio del año 2020 - inicio del año 2024), considerando que en él se produjo un hecho histórico que, sin duda, afectó a los individuos: la pandemia por COVID-19 y el aislamiento y distanciamiento social que lo acompañó. Estas medidas impidieron que los individuos pudieran realizar gran parte de la cursada de manera presencial e interactiva, lo que pudo haber dificultado la existencia de situaciones que pudieran haber fomentado el desarrollo de estrategias de afrontamiento adaptativas, así como el desarrollo de las habilidades sociales.

No obstante, otros estudios, que no incluyeron este complicado lapso de tiempo, mostraron resultados que, en cierta manera, van en la misma dirección que los obtenidos en la presente investigación.

Así, Correa Mesa et al. (2020), observaron que los estudiantes universitarios de años más avanzados tendían a emplear más estrategias no adaptativas de tipo evitativas, en comparación con los de años más bajos, que empleaban mayormente estrategias adaptativas del tipo resolución de problemas. Mientras que González Barrón et al. (2002), trabajando con adolescentes, encontraron que, aunque con la edad los individuos presentaban un mayor repertorio de estrategias, también se observaba una disminución en el empleo de estrategias centradas en el problema.

Y, en lo referente a las habilidades sociales, existen también trabajos en los que no se ha podido observar que el tránsito por la vida universitaria fomente el desarrollo de habilidades sociales (Del Prette et al., 1992), habiendo incluso estudios que mostraron que el avance en los estudios universitarios se asociaba a la reducción en el empleo de algunas de las habilidades sociales que los individuos poseían (Herrera Lestussi et al., 2012). Salazar Botello et al. (2020), por su parte, señalan que el posible efecto promotor de habilidades sociales que pudiera llegar a tener el tránsito por la vida universitaria, dependería en gran medida de las

habilidades sociales de base con las que los individuos ingresan a este nivel educativo. De esta manera, los que ingresan con mayor dominio de habilidades sociales las mantienen y aumentan a lo largo de la cursada; pero los que en el ingreso traen consigo un repertorio de habilidades sociales deficitario, pueden ver dichas habilidades incluso reducidas, al no contar en la institución con instancias formales de entrenamiento.

Lo cierto es que, en cuatro años de tránsito académico, los estudiantes de la FHyCS-UNJu del presente estudio no desarrollaron estrategias de afrontamiento adaptativas, así como tampoco vieron fomentadas sus habilidades sociales, a excepción de las Habilidades Avanzadas. Aspecto que los dejó desprovistos de herramientas que les ayudaran a confrontar las demandas del ámbito universitario y a adaptarse al mismo; pudiendo esto también hacerlos más vulnerables al desarrollo de estrés académico y al deterioro de su salud mental.

Este hecho queda reflejado también en los resultados hallados en la presente investigación, ya que se observó que los niveles de estrés de los estudiantes después de cuatro años de cursado académico fueron similares a los que presentaron al finalizar su primer año de cursado en la universidad. Año que se caracterizó por una serie de cambios metodológicos, didácticos y psicosociales en el ámbito educativo, debido a la irrupción de la virtualidad en la docencia como consecuencia de las medidas de aislamiento y distanciamiento social que acompañaron a la aparición del COVID-19 (Saldivar-Garduño & Ramírez Gómez, 2020).

Por otra parte, tampoco se observaron diferencias en los niveles de bienestar psicológico en los estudiantes tras su paso por la vida universitaria. Este dato cobra especial relevancia si se tiene en cuenta que la bibliografía de referencia señala que, por lo general, los individuos que alcanzan el nivel universitario tienden a percibir su propio bienestar psicológico como mejor que el de la población en general (Barrera Hernández et al., 2019; Carranza Esteban et al., 2017).

Es más, en la presente investigación, los estudiantes presentaron, con el paso del tiempo, una reducción en su bienestar psicológico en relación a su autonomía; mostrándose, después de cuatro años de cursado universitario, más dependientes de otros a la hora de tomar decisiones y más preocupados por lo que otras personas piensen de ellos.

Además, los estudiantes, tras su tránsito por la vida universitaria, mostraron un aumento en la sintomatología depresiva y ansiosa; observándose, en este último caso, un aumento de la AE tanto en varones como en mujeres, pero un aumento de la AR solamente entre las mujeres.

Estos resultados podrían ir en la dirección de aquellos que consideran a los estresores propios de la vida universitaria como promotores de estados emocionales adversos entre el estudiantado (Alarcón et al., 2022; Barrera Herrera et al., 2019; Callieri et al., 2018; Callieri & Montes, 2022; Kobus et al., 2020; Martos y Mula et al., 2022, 2018; Saravia Bartra et al., 2020); especialmente si los estudiantes no desarrollan herramientas para hacer frente a dichos estresores, como es el caso de la muestra en estudio.

No obstante, para realizar un adecuado análisis de los resultados, no hay que dejar de lado que el grupo de estudiantes que formó parte de la investigación tiene la peculiaridad de haber comenzado su vida universitaria en el año en que la pandemia por COVID-19 irrumpió en nuestras vidas; y que muchos autores coinciden al señalar que la sucesión de acontecimientos que acompañaron a la pandemia por COVID-19 ha podido impactar negativamente en la salud mental de la población en general (Hidalgo Villavicencio et al., 2024; Sánchez Padilla et al., 2023).

Con base a esto, se podría decir que el aumento en la sintomatología ansiosa y depresiva observada en los estudiantes a lo largo de sus años de estudio universitario, podría estar determinado tanto por los aspectos propios que acompañaron al difícil momento que implicó el tránsito por

una pandemia y sus secuelas; como también por las características estresantes del tránsito por la vida universitaria, especialmente en individuos que no desarrollaron las herramientas necesarias para hacer frente a dicho estrés académico.

CONCLUSIONES

A pesar de las limitaciones del presente estudio, al llevarse a cabo en un momento histórico excepcional y con una muestra muy reducida de estudiantes debido a su carácter longitudinal, con la pérdida de una gran cantidad de estudiantes que no respondieron al cuestionario después de cuatro años; los resultados reflejan que el tránsito por la vida universitaria, por sí solo, no asegura el desarrollo de herramientas (estrategias de afrontamiento y habilidades sociales) que ayuden a los estudiantes a superar las demandas propias de este nivel educativo, pudiendo esto repercutir negativamente en los estados emocionales de los estudiantes.

Considerando la necesidad de fomentar la educación integral de los estudiantes, así como la preservación de su salud psicológica, se considera importante que la institución universitaria arbitre los medios para asegurar el desarrollo de competencias salugénicas entre el estudiantado, fomentando la creación de instancias formales de entrenamiento en estrategias de afrontamiento adaptativas y en habilidades sociales; buscando con ello reducir el estrés académico de los estudiantes, reducir la sintomatología ansiosa y/o depresiva en los mismos y fomentar su bienestar psicológico.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcón, M. A., Condorí, F. E., & Vera, L. (2022). Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de secundaria. *Investigaciones, ensayos y experiencias*, 5(5), 106-118. <https://ies7-juj.infud.edu.ar/sitio/publicaciones/>

Ballester Brage, L., March Cerdá, M. X., & Orte Socias, C. (2006). Autoconcepto, estilos de afrontamiento y conducta del alumnado universitario. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 27, 1-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950220001>

Barraza Macías, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.

<file:///C:/Users/Administrador/Documents/Investigaci%C3%B3n/Proyecto%202020/Bibliograf%C3%A1da/Barraza%202006.pdf>

Barraza Macías, A. (2018). *INVENTARIO SISCO SV-21: Inventory SIStémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico*. Books-©ECORFAN.

https://www.ecorfand.org/libros/Inventario_SISCO_SV-21/Inventario_sist%C3%A9mico_cognoscitivista_para_el_estudio_del_estr%C3%A9s.pdf

Barrera Hernández, L. F., Sotelo Castillo, M. A., Barrera Hernández, R. A., & Aceves Sánchez, J. (2019). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(2), 244-251. <https://revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/42/33>

Barrera Herrera, A., Neira Cofré, M., Raipán Gómez, P., Riquelme Lobos, P., & Escobar, B. (2019). Apoyo social percibido y factores sociodemográficos en relación con los síntomas de ansiedad, depresión y estrés en universitarios chilenos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24(2), 105-115. <https://doi.org/10.5944/rppc.23676>

Barrera-Herrera, A., & Vinet, E. (2017). Aduldez Emergente y características culturales de la etapa en universitarios chilenos. *Terapia Psicológica*, 35(1), 47–56. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082017000100005>

Beck, A. T., Steer, R. A., & Brownmn, G. K. (1996). *BDI-II. Inventario de depresión de Beck*. Paidós.

Buela Casal, G., Guillén Riquelme, A., & Seisdedos Cubero, N. (2011). *Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo. STAI (Adaptación española)*. Tea Ediciones S.A.

Callieri, I. G. & Montes, E. P. (2022). Estado emocional de los estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación y Educación para la Salud de la Universidad Nacional de Jujuy. *Psicodiagnosticar*, 30, 27-47. <https://www.adeip.org.ar/PSICODIAGNOSTICAR-30.pdf>

Callieri, I. G., Di Filippo Ordóñez, N. B., & Vaca, D. S. (2018, 14–15 de noviembre). Estrategias de afrontamiento no adaptativas como posibles determinantes de estados de ánimo adversos en estudiantes universitarios [Trabajo libre] *X Jornadas de Educación y Diversidad Sociocultural en Contextos Regionales*, San Salvador de Jujuy, Argentina.

Cano García, F. J., Rodríguez Franco, L., & García Martínez, J. (2007). Adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 35(1), 29-39. https://fjcano.info/images/test/CSI_art_esp.pdf

Carranza Esteban, R. F., Hernández, R. M., & Alhuay-Quispe, J. (2017). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de pregrado de psicología. *Revista Internacional de Investigación en Ciencia Sociales*, 13(2), 133-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6246945>

Castillo Pimienta, C., Chacón de la Cruz, T., & Díaz Véliz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de salud. *Investigación en Educación Médica*, 5(20), 230-237. <http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2016.03.001>

Casullo, M. M. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. 1er edición. Paidós.

Cobiellas Carballo, L. I., Anazco Hernández, A., & Górgora Gómez, O. (2020). Estrés académico y depresión mental en estudiantes de primer año de medicina. *Educación Médica Superior*, 34(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000200015.

Condorí, F. E., Vazquez, E. E., & Barrionuevo, A. G. (2022, 27–28 de octubre). Estrategias de afrontamiento ante el estrés entre los estudiantes ingresantes a la universidad y su relación con el desempeño de los mismos en su primer año de cursado [Trabajo libre]. *II Encuentro de Cátedras de Psicología*. San Salvador de Jujuy, Argentina.

Correa Mesa, N. M., Ramírez Mesa, L., & López, C. A. (2020). *Estrategias de afrontamiento frente al estrés universitario en estudiantes de II y IX semestre de Psicología* [Tesis de grado, Tecnológica de Antioquia. Instituto Universitario]. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/805?show=full>

Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., & Castelo Branco, U. V. (1992). Competência social na formação do psicólogo. *Paidéia: Cadernos de Educação*, 2, 40-50. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200005>

Frontera Provincial, N., Jimeno Sánchez, G., & Capabio Mondurrey, J. (2020). Evaluación del estrés académico y de la salud general en estudiantes de primer curso universitario de la Facultad de Ciencias de la Salud de Zaragoza. *Revista Enfermería Docente*, 112, 33-41. <https://ciberindex.com/c/ed/11233ed>

Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1980). *Lista De Chequeo Evaluación De Habilidades Sociales. Eficacia De Un Programa de Intervención Para la Mejora Del Clima Escolar.* Urbana, IL.

González Barrón, R., Montoya Castilla, I., Casullo, M. M., & Bernabéu Verdú, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescente. *Psicothema*, 14(2), 363-368. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8028/7892>

Herrera Lestussi, A., Freytes, M. V., López, G. E., & Olaz, F. O. (2012). Un estudio comparativo sobre las habilidades sociales en estudiantes de Psicología. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(2), 277–287. <https://www.redalyc.org/pdf/560/56023336010.pdf>

Hidalgo Villavicencio, N. P., Lucas Castro, A. J., & Castro Jalca, J. (2024). Estado emocional y psicológico post Covid-19 en niños y adolescentes. *Journal Scientific MQRInvestigar*, 8(1), 4544-4559. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.1.2024.4544-4559>

Kobus, V., Calletti, M. J., & Santander, J. (2020). Prevalencia de síntomas depresivos, síntomas ansiosos y riesgo de suicidio en estudiantes de medicina de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 58(4), 314-323. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272020000400314>

Ladd, G. W., & Mize, J. (1983). A cognitive Learning Model of Social Skill Training. *Psychological Review*, 90(2), 127-157. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.90.2.127>

Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos.* Ediciones Mertínez Roca S.A.

Londoño Pérez, C. (2009). Optimismo y salud positiva como predictores de la adaptación a la vida universitaria. *Acta Colombiana*

de *Psicología*, 12(1), 95-107.
<http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v12n1/v12n1a09.pdf>

Marsollier, R. G. & Aparicio, M. T. (2010). Las Estrategias de Afrontamiento: una Alternativa Frente a Situaciones Desgastantes. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 8-13. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v2.n3.5244>

Martos y Mula, A. J. (2016, 8–10 de septiembre). Análisis de fortalezas para la permanencia en la universidad. Estudio de los alumnos ingresantes a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy (FHyCS-UNJu) [Trabajo libre]. *XX Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. XXVII Jornadas Nacionales de ADEIP*, San Luis, Argentina.

Martos y Mula, A. J., Condorí, F. E. & Giménez, N. E. (2019, 14-15 de noviembre). Habilidades sociales, posibles aptitudes a desarrollar para mejorar los estados emocionales en estudiantes universitarios [Trabajo libre]. *X Jornadas de Educación y Diversidad Sociocultural en Contextos Regionales*, San Salvador de Jujuy, Argentina.

Martos y Mula, A. J., Guari, C. A., Di Filippo Ordóñez, N. B., & Vaca, D. S. (2018). Estudios universitarios ¿una salida ante los problemas personales de los individuos o un generador de problemas personales? Las voces de los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación. En J.C. Márquez (Ed.), *Intercambio de experiencias en Educación para la Salud y Promoción de la Salud 2018* (pp. 49-60). Libro digital. Juan Carlos Márquez, 2018.

Martos y Mula, A. J., Montes, E. P., & Vazquez, E. E. (2020). Relación entre estrategias de afrontamiento y desempeño académico en estudiantes de Ciencias de la Educación de la Expansión Académica San Pedro-UNJu. *Investigaciones, ensayos y experiencias*, 4(4), 121-136.

https://issuu.com/ies.7/docs/revista_investigaciones_ensayos_y_experiencias_n_google_vignette

Martos y Mula, A. J., Vera, L & Ricaldi, D. S. (2022, 27–28 de octubre). Estrés académico durante la pandemia y su relación con las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes [Trabajo libre]. *II Encuentro de Cátedras de Psicología*. San Salvador de Jujuy, Argentina.

Martos y Mula, A. J., Vera, L., & Vazquez, E. E. (2019, 18-20 de septiembre). Relación entre las Estrategias de Afrontamiento de los estudiantes de Ciencias de la Educación, Sede San Salvador (2019) y su permanencia/abandono en la materia Biología del Aprendizaje [Trabajo libre]. *XIII Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales*, San Salvador de Jujuy, Argentina

Medrano, L. & Marchetti, P. (2014). Impacto de un programa de entrenamiento en aprendizaje autorregulado y habilidades sociales académicas sobre el rendimiento y la deserción de ingresantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 131-144. DOI: [10.1989/ejep.v7i2.185](https://doi.org/10.1989/ejep.v7i2.185).

Medrano, L. (2011). Modelo social cognitivo del rendimiento académico en ingresantes universitarios: La contribución de la autoeficacia social académica. *Revista Tesis*, 2, 87-102. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/22018>

Oyarzún Iturra, G., Estrada Goic, C., Pino Astete, E., & Oyarzún Jara, M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: Una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 21-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79825836011>

Ozben, S. (2013). Social Skills, Life Satisfaction, and Loneliness in Turkish University Student. *Social Behavior and Personality*, 41(2), 203-214

Palomino Mariño, G. Y. & Romero Hidalgo, C. J. (2019). *Estrés académico y habilidades sociales de los estudiantes del V ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Nacional del*

Callao, 2018 [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Callao]. <http://repositorio.unac.edu.pe/handle/20.500.12952/4486>

Quiliano Navarro, M., & Quiliano Navarro, M. (2020). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de enfermería. *Ciencia y enfermería*, 26(3), 1-9. DOI: 10.4067/s0717-95532020000100203

Salazar Botello, M., Mendoza Llanos, R., & Muñoz Jara, Y. (2020). Impacto diferenciado del tiempo de formación universitaria según institución de educación media en el desarrollo de habilidades sociales. *Propósitos y Representaciones*, 8(2), e416. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.416>

Saldivar Garduño, A. & Ramírez Gómez, K. E. (2020). Salud mental, género y enseñanza remota durante el confinamiento por el COVID-19 en México. *Persona*, 23(2), 11-40. [https://doi.org/10.26439/persona2020.n023\(2\).5011](https://doi.org/10.26439/persona2020.n023(2).5011)

Salgado Beltrán, A. Y. & Suárez León, M. V. (2019). *Estrés académico en estudiantes de enfermería de una institución educativa superior-2019* [Tesis de grado, Universidad de Córdoba, Colombia]. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/entities/publication/463a1f20-8549-4268-bac1-71fc496c5663>

Sánchez Padilla, M. L., Hernández Benítez, R., & González Muñoz, S. (2023). Depresión, ansiedad y estrés post COVID-19 en estudiantes del Área Académica de Enfermería del Instituto de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. *Publicación semestral Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 11(22), 166-171. <https://doi.org/10.29057/icsa.v11i22.10641>

Saravia Bartra, M.M., Cazorla Saravia, P., y Cedillo Ramírez, L. (2020). Nivel de ansiedad de estudiantes de medicina de primer año de una universidad privada del Perú en tiempos de COVID-19. *Revista de*

la Facultad de Medicina Humana de la Universidad Ricardo Palma, 20(4), 568-573. <http://dx.doi.org/10.25176/rfmh.v20i4.3198>

Taylor, S. (2007). *Psicología de la Salud.* McGraw-Hill Interamericana.

Tijerina González, L. Z., González Guevara E., Gómez Nava M., Cisneros Estala M. A., Rodríguez García K. Y., & Ramos Peña E. G. (2018). Depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior. *Revista de Salud Pública y Nutrición, 17(4)*, 41-47. <https://respyn.uanl.mx/index.php/respyn/article/view/399>.

ESCUELAS Y REDES SOCIALES: ANÁLISIS DE LA REPRESENTACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS DE ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES¹

Gustavo Mórtola²
Leandro González de León³

RESUMEN

Este trabajo busca analizar cómo las escuelas secundarias con orientación en lenguas de la provincia de Buenos Aires gestionan su comunicación en redes sociales. Para esto se tendrá en cuenta qué aspectos de la orientación en lenguas buscan destacar y de qué manera construyen su identidad institucional en el entorno digital. Las redes sociales han emergido como un espacio clave para la visibilización de las instituciones educativas y sus propuestas formativas. La presencia digital de las escuelas no solo permite la difusión de actividades y proyectos institucionales, sino que también configura otras formas de interacción con la comunidad educativa. En el caso de las escuelas orientadas en lenguas extranjeras, el uso de plataformas como Facebook e Instagram resulta particularmente relevante, ya que posibilita la promoción de iniciativas vinculadas al aprendizaje de idiomas y el intercambio cultural. La relevancia de este estudio radica en que la orientación en lenguas constituye una de las apuestas por diversificar la oferta educativa en el nivel secundario, promoviendo una formación que incremente los niveles de plurilingüismo y fomente competencias

¹ Artículo realizado el 19 de febrero de 2025. lgdleon@gmail.com

² Profesor para la Enseñanza Primaria (ENS 10). Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Magíster en Política y Administración de la Educación (UNTREF). Investigador y formador docente en la Universidad Nacional Arturo Jaureche.

³ Licenciado en Ciencias de la Comunicación (UBA). Maestrando en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (UNSAM).

lingüísticas que pueden influir en la trayectoria académica y laboral futura de los estudiantes.

Palabras clave: escuela secundaria, orientación en lenguas, redes sociales, Buenos Aires.

SCHOOLS AND SOCIAL NETWORKS: ANALYSIS OF THE REPRESENTATION OF FOREIGN LANGUAGE ORIENTATION IN SECONDARY SCHOOLS IN BUENOS AIRES PROVINCE

ABSTRACT

This paper aims to analyse how language-oriented secondary schools in the province of Buenos Aires manage their communication in social media. For this purpose, we will consider what aspects of the language orientation they seek to highlight and how they build their institutional identity in the digital environment. Social media have emerged as a key space for the visibility of educational institutions and their educational proposals. The digital presence of schools not only allows the dissemination of institutional activities and projects, but also configures other forms of interaction with the educational community. In the case of foreign language schools, the use of platforms such as Facebook and Instagram is particularly relevant, as it enables the promotion of initiatives related to language learning and cultural exchange. The relevance of this study lies in the fact that language guidance constitutes one of the efforts to diversify the educational offer at secondary level, promoting an education that increases levels of multilingualism and fosters language skills that can influence students' future academic and professional careers.

Keywords: secondary school, language orientation, social media, Buenos Aires.

INTRODUCCIÓN

Este artículo se desprende de la investigación realizada en el marco del proyecto denominado *"La orientación de lenguas extranjeras en la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires: ¿un intento de jerarquización de las lenguas extranjeras en el currículum escolar?"*. Dicho proyecto, se propone explorar la situación en la que se encuentran actualmente las escuelas secundarias que han optado por la orientación en lenguas extranjeras en la Provincia de Buenos Aires (PBA). La relevancia de este estudio radica en que la orientación en lenguas constituye una de las apuestas por diversificar la oferta educativa en el nivel secundario, promoviendo una formación que incremente los niveles de plurilingüismo y fomente competencias lingüísticas que pueden influir en la trayectoria académica y laboral futura de los estudiantes.

Las redes sociales han emergido como un espacio clave para la visibilización de las instituciones educativas y sus propuestas formativas. La presencia digital de las escuelas no solo permite la difusión de actividades y proyectos institucionales, sino que también configura otras formas de interacción con la comunidad educativa. En el caso de las escuelas orientadas en lenguas extranjeras, el uso de plataformas como Facebook e Instagram resulta particularmente relevante, ya que posibilita la promoción de iniciativas vinculadas al aprendizaje de idiomas y el intercambio cultural. Analizar cómo estas instituciones gestionan su comunicación en redes sociales, permite comprender qué aspectos de la orientación en lenguas buscan destacar y de qué manera construyen su identidad institucional en el entorno digital.

En el trabajo se expondrán resultados preliminares del análisis realizado sobre la presencia en redes sociales de 20 escuelas secundarias orientadas en lenguas extranjeras de la provincia de Buenos Aires. La metodología empleada, se basó en un análisis de contenido de las redes sociales más utilizadas por las escuelas, Facebook e Instagram. Se

buscó identificar qué tipo de información se difunde, cómo se estructuran los mensajes y qué papel juegan los directivos, docentes y estudiantes en la gestión de estas plataformas. Además, se examinó la frecuencia y periodicidad de las publicaciones, así como los principales eventos y actividades que son compartidos en dichas redes.

LA ORIENTACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS

Las escuelas secundarias orientadas surgieron tras la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) en 2006. El artículo 87 de dicha ley, establece que la enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario. Respecto de este último nivel, el artículo 30, inciso c, plantea el objetivo de "desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española, y comprender y expresarse en una lengua extranjera". Además, el artículo 31 establece que la educación secundaria se dividirá en un ciclo básico común a todas las orientaciones y un ciclo orientado, "de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo".

En 2009, el Consejo Federal de Educación (CFE) sancionó la Resolución N° 84, que aprueba los "Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria". En su artículo N° 6, se establecen las siguientes orientaciones para el ciclo orientado: Ciencias Sociales/Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas (clásicas, regionales, de herencia, extranjeras), Arte, Agraria/Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática y Educación Física.

Mórtola y Montserrat (2021), identifican que 15 provincias, entre ellas la Provincia de Buenos Aires (PBA), elaboraron diseños curriculares para la orientación en lenguas extranjeras, destacando las lenguas incluidas en dichos textos. Los autores señalan que la mayoría de los diseños curriculares abordan el inglés, el francés y el portugués como lenguas extranjeras.

LAS ESCUELAS SECUNDARIAS ORIENTADAS EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

La implementación de las escuelas secundarias orientadas en lenguas extranjeras en la PBA se desarrolló en un contexto de gran impulso nacional por la reforma del nivel tras la sanción de la LEN (Terigi, 2021). El sistema educativo de la provincia de Buenos Aires está regulado por la Ley de Educación Provincial N° 13688, que fue sancionada en el año 2007. La norma establece una duración de seis años para el nivel primario y un nivel secundario también de seis años, dividido este último en un trayecto de tres años común y otro de tres de carácter orientado. En el artículo N° 28 se menciona que las orientaciones serán de carácter diversificado y que responden a diferentes áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. Las lenguas extranjeras aparecen mencionadas en el artículo N° 184 con un texto que es similar al artículo N° 87 de la LEN:

La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario de la Provincia. Las estrategias y los plazos de implementación de esta disposición serán fijados por las autoridades de la Dirección General de Cultura y Educación. (Ley 13688, art. 184)

En el marco de los acuerdos federales y su propia Ley de Educación, la provincia sanciona a fines del año 2009 la Resolución N° 3828 que regula el Marco General del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria. Además, en esta resolución se aprobaron los diseños curriculares correspondientes de las siguientes orientaciones: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Arte, Comunicación, Educación Física y Lenguas Extranjeras. La norma estipula que las escuelas podrán elegir más de una orientación.

La producción curricular derivada de esta norma incluye un documento en el que se desarrolla el marco general de la orientación, así como documentos individuales para cada una de las lenguas en sus distintos

años. El marco general permite consolidar el inglés, incluido en el ciclo básico, e incorporar otras lenguas extranjeras que se convertirán en herramientas fundamentales para el futuro académico, social y laboral de los estudiantes. Estas lenguas son el italiano, el portugués y el francés, las cuales se eligen por tradiciones históricas y culturales (el francés y el italiano) y por razones geopolíticas (el portugués). El portugués se establece como la segunda lengua extranjera obligatoria con una mayor carga horaria, mientras que se puede optar por una tercera lengua entre el francés y el italiano.

Actualmente, existen 53 escuelas secundarias en la provincia que han adoptado la orientación en lenguas extranjeras, la mayoría de ellas concentradas en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Algunas localidades del interior de la provincia, como Bahía Blanca, Tandil y Chivilcoy, también cuentan con escuelas que ofrecen esta orientación, pero su número es reducido. Este desequilibrio territorial se debe principalmente a la escasez de docentes capacitados para enseñar lenguas extranjeras, en particular aquellas que no son el inglés, como el francés, el portugués y el italiano.

LAS REDES SOCIALES EN LA COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL DE LAS ESCUELAS

En los últimos años, el uso de redes sociales en la comunicación institucional de las escuelas, ha cobrado una importancia creciente, especialmente en la educación básica. Plataformas como Facebook, Instagram y WhatsApp se han consolidado como herramientas esenciales para gestionar el flujo de información entre las instituciones educativas, los padres, los alumnos y la comunidad educativa en general. Este fenómeno ha transformado no sólo la manera en que las escuelas transmiten información, sino también el tipo de relación que mantienen con sus distintos públicos. La rapidez y accesibilidad que ofrecen estas plataformas contrastan con los medios tradicionales de comunicación, como las circulares impresas y las reuniones presenciales, que hasta hace poco predominaban.

Aunque la comunicación organizacional en instituciones educativas ha sido objeto de diversas investigaciones, pocas se han centrado en los niveles básicos de la educación. En otros países de América Latina, algunas investigaciones han explorado este tema. Por ejemplo, Castilloveitía (2017), estudia las habilidades de comunicación de los directores escolares y su relación con el manejo de conflictos en escuelas intermedias de Puerto Rico. Macia (2019), analiza los principales canales de comunicación entre la familia y la escuela, mientras que Papic-Domínguez (2020), examina los medios de comunicación organizacional interna en colegios públicos de Chile y su impacto en la participación de la comunidad educativa.

En Argentina, se destaca el trabajo pionero de Botto (2003), quien, antes del auge de las redes sociales, analizó la comunicación en las instituciones educativas de nivel medio en la provincia de Buenos Aires, resaltando la necesidad de establecer estrategias comunicacionales para enfrentar situaciones de crisis en el contexto de la implementación de la Ley Federal de Educación. Por su parte, Mainero (2021), aborda la formalización del área de Comunicación Institucional en el Colegio Nacional "Rafael Hernández", presentándola como una solución para visibilizar las diversas voces y facilitar la participación activa de toda la comunidad, con el objetivo de ofrecer una educación inclusiva y de calidad que refleje la heterogeneidad del alumnado actual.

González de León (2024), sostiene que la comunicación organizacional, históricamente desarrollada en instituciones educativas del sector privado, es esencial para la visibilidad y supervivencia de las organizaciones educativas de gestión pública, especialmente en un contexto de reducción del presupuesto educativo y riesgo de cierre de instituciones a nivel nacional.

En cuanto a los discursos y normativas estatales, es importante señalar que el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (PBA) ha elaborado recomendaciones específicas para el uso de redes sociales en las

escuelas. En este sentido, la Comunicación Conjunta de 2017, elaborada por la Subsecretaría de Educación, la Dirección Provincial de Educación Secundaria y la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, establece pautas para el uso responsable de las redes sociales en las escuelas secundarias de la provincia. El documento reconoce el impacto de la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida escolar y la necesidad de generar políticas de cuidado en el entorno digital. Asimismo, enfatiza que la intervención de los adultos debe centrarse en un enfoque de derechos, evitando la prohibición y promoviendo el uso responsable de los dispositivos en el entorno escolar.

El texto también subraya la importancia de proteger la privacidad de los jóvenes y sensibilizar sobre los riesgos asociados al entorno digital. Además, recomienda fomentar espacios de reflexión en las escuelas, con la participación de docentes, alumnos y familias, para debatir sobre las prácticas digitales y sus implicancias. Finalmente, insta a fortalecer la escucha activa y a promover una cultura de cuidado que involucre a todos los actores de la comunidad educativa. Para enfrentar situaciones de riesgo en la web, se sugiere trabajar de manera colaborativa y establecer redes comunitarias de apoyo.

EL USO DE REDES SOCIALES EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS ORIENTADAS EN LENGUAS

El relevamiento sobre la presencia en Internet de 20 escuelas secundarias orientadas de la provincia de Buenos Aires refleja situaciones diversas. La red social más utilizada es Facebook, seguida por Instagram. Durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19, fue común el uso de blogs en los que se compartía información y actividades organizadas por año. Algunas escuelas también han desarrollado sitios web, en su mayoría a partir de recursos proporcionados por el gobierno provincial. Sin embargo, la mayoría de estos sitios se encuentran inactivos, salvo el caso de una escuela que

mantiene su página web actualizada, destinada a docentes, estudiantes y familias.

Se observa que la actividad en redes sociales suele ser intermitente. En varios perfiles de Facebook e Instagram, hay períodos de publicaciones frecuentes, con cierta curaduría de los contenidos, seguidos por largos intervalos de inactividad, en algunos casos de años.

Los contenidos que se comparten son generalmente textos breves acompañados por fotos o, en menor medida, videos producidos por docentes o estudiantes. La difusión de información oficial o de actividades escolares se realiza solo con texto o utilizando imágenes producidas por el gobierno o por los responsables de la escuela, editadas mediante herramientas tecnológicas.

En general, se percibe que las redes son administradas por un docente de la institución que regula el tipo de contenidos de la red.

“El Facebook está bastante activo. La verdad es que, cuando lo uso, lo hago pensando en cómo comunicar las cosas que pasan en la escuela. El Facebook tiene alrededor de 3.000 personas; muchas son familiares o exalumnos de la escuela. Yo acepto a todos los que me lo piden” (directora).

Un director se ocupa de Instagram y afirma no compartir esta responsabilidad con ningún otro docente de la institución:

“Me encargo yo del Instagram. No le quiero pasar la responsabilidad a nadie para no cometer algún error o que alguien se meta en algún problema. Porque a veces la gente, al publicar, no mide que vamos a exponer algunas situaciones que son un poco delicadas. Entonces me hago cargo yo” (director).

Los contenidos son seleccionados por los administradores de las redes sociales, quienes realizan un trabajo de selección respecto a los materiales que se suben.

“Lo que hago es tratar de reflejar cosas muy espontáneas, entonces entro a un aula cuando están trabajando en algo y saco el celular; les digo que voy a grabar. Los chicos participan, se fueron acostumbrando a esto de que en cualquier momento puede aparecer alguien y grabar lo que pasa en el aula. A veces me pasan los profes materiales que han grabado ellos” (director).

“Los chicos saben que el Facebook no es para jugar ni para poner cualquier cosa; trato de usarlo para publicar todo lo lindo que sucede en la escuela y así darle un buen uso (...) Mi objetivo con el Facebook es que las familias conozcan todo lo que hacemos en la escuela y puedan sentirse parte de lo que sucede adentro” (directora).

Para estos directores, esta tarea se suma a las múltiples que tienen a cargo:

“Todo este trabajo lo hago tanto dentro como fuera de horario. Muchas veces trabajo fuera del horario que me corresponde. Por ejemplo, aunque algunos días debería salir a las 3:30 de la tarde, eso casi nunca pasa. Hay tres días a la semana en los que entro a las 7 de la mañana y, en teoría, debería salir a las 3:30, pero siempre termino quedándome más tiempo. Son todas horas extras que uno le pone a esta profesión porque siento que la escuela es parte de mi comunidad, de mi barrio, y me comprometo con ella. Lo mismo pasa con el Facebook: lo manejo por la noche, fuera de mi horario laboral” (directora).

“Lo trato de mantener lo más actualizado posible. A veces hay ciertas cuestiones que se hacen medio cuesta arriba porque, imagínate, que lo hago en el poco tiempo que dispongo” (director).

A pesar de las limitaciones de tiempo y recursos, los directores expresan en sus discursos que utilizan estas plataformas como herramienta para fortalecer el vínculo con la comunidad, mostrando las actividades y

logros de la institución y ofreciendo un canal de comunicación más cercano con las familias. Mencionan que esta tarea, realizada fuera del horario escolar, la asumen como parte de su rol, con el objetivo de mejorar la visibilidad y el prestigio de sus escuelas en los territorios vinculados con las instituciones que tienen a cargo.

¿QUÉ SUELEN DIFUNDIR LAS ESCUELAS SECUNDARIAS RESPECTO DE LA ORIENTACIÓN EN LENGUAS EN SUS REDES SOCIALES?

- Ferias y muestras diversas

Las ferias y muestras son contenidos dominantes en la difusión en redes de las acciones que se realizan en la orientación. Los relatos de docentes expresan la relevancia que adquieren este tipo de actividades en la dinámica escolar, articulando el trabajo de distintos docentes en pos de un producto compartido.

“Los propios docentes de la orientación son los que se ocupan muchas veces de la articulación de los proyectos que se llevan adelante en el área. Desde que se creó el ciclo superior, se hace una feria de las colectividades todos los años durante un sábado o en un día laboral en que toda la escuela participa en ella. Se invita a la familia para que participe y vea las producciones de sus hijos” (directora).

La “Semana de las lenguas” es un ejemplo de este tipo de actividades colectivas que suelen ser difundidas en las redes sociales⁴.

"Semana de las Lenguas"

Aulas Abiertas. Excelente muestra de 4to, 5to y 6to año TM y TT. Orientación Lenguas Extranjeras promoviendo el aprendizaje de idiomas (Inglés, portugués Francés, Italiano) y la diversidad

⁴ Los fragmentos de textos extraídos de las redes sociales se reproducen tal como fueron publicados, sin correcciones ni modificaciones.

lingüística como una herramienta clave para la comprensión intercultural. ¡¡Felicitaciones estudiantes y profes!!

Figura 1:
Semana de las lenguas extranjeras.



Fuente: Fotografía de la EES 10 “Gral. José de San Martín”. (2024)

La organización de ferias y muestras surge como una forma de trabajo escolar que fomenta la interacción entre diversos docentes y distintos grupos de estudiantes. Además, estas actividades permiten visibilizar la propuesta institucional, generando un espacio de reconocimiento y motivación tanto para los alumnos como para sus familias. Las fotos y grabaciones obtenidas se convierten en un tipo de contenido recurrente en las redes sociales de varias de las escuelas analizadas, lo que permite exhibir los aprendizajes adquiridos en relación con las lenguas extranjeras.

- Integración con profesorados

Las escuelas secundarias orientadas en lenguas, ubicadas en municipios que cuentan con profesorados de inglés, suelen realizar actividades conjuntas. Entre las actividades que se difunden, destacan las visitas de estudiantes de las escuelas orientadas a los profesorados, así como la

participación de practicantes o residentes de las instituciones formadoras en las escuelas.

El lunes 13 de noviembre, los estudiantes de 6º5ta de la Orientación Lenguas Extranjeras concurrieron al Instituto de Formación Docente N°22 junto a su profesora de Estudios Interculturales L.D. y el jefe de Departamento M.R. Los estudiantes participaron de una propuesta pedagógica del Profesorado de Inglés enmarcada dentro del proyecto pre-universitario de nuestra escuela. Esta propuesta fue presentada por la profesora J.H. a cargo de la cátedra de primer año de Estudios Interculturales del Instituto junto a sus estudiantes y la jefa de área N.M.



Figura 2:

Jornada con estudiantes y docentes del profesorado de inglés.



Fuente: Fotografía de Facebook de la EES 6 “Coronel Olavarría”. (2023)

La difusión de estas experiencias en redes sociales no solo documenta la colaboración entre escuelas y profesorados, sino que también amplifica su alcance y relevancia dentro de la comunidad educativa. Las publicaciones que reflejan estas interacciones permiten visibilizar la articulación entre la escuela secundaria y el nivel superior, destacando el valor de la orientación en lenguas extranjeras entre los distintos actores de la red social, como estudiantes, docentes y familias.

- Difusión de orientaciones

En escuelas en las que conviven distintas orientaciones, se suelen realizar en tercer año encuentros para guiar y apoyar la elección que deben realizar los estudiantes. Un director narra la importancia que le asignan a este momento bisagra de las trayectorias educativas y las tareas que realizan:

“Nos reunimos con los tres terceros años, los coordinadores de área y alumnos de sexto y quinto. Los profesores les cuentan sobre las materias de cada orientación, y les entregamos un folleto que detalla todas las asignaturas de cada opción. Además, los estudiantes de quinto y sexto comparten su experiencia, les cuentan cómo fue su proceso de elección cuando les tocó decidir, por qué eligieron Lenguas, Naturales o Sociales. Les hablan de las materias más raras, las más lindas y de los proyectos más interesantes que vivieron en sus orientaciones” (director).

Este acontecimiento suele ser reflejado en las redes escolares, tal como se aprecia en este posteo de Facebook:

¿Estás en tercer año y tenés que elegir la orientación para el año próximo? Esta semana te mostramos las propuestas de nuestra escuela:

- Martes 31/10 Lenguas Extranjeras.
¡Te esperamos!

Figura 3:*Difusión de la orientación en lenguas.*

Fuente: Fotografía de Facebook de la EES 6 “Coronel Olavarría”. (2023)

La presencia de estas acciones en redes sociales no solo informa a los estudiantes sobre las opciones de orientación, sino que también fortalece la identidad institucional al visibilizar el tipo de propuesta formativa que ofrece la escuela. De este modo, las redes sociales se consolidan como una herramienta clave para la promoción de las orientaciones, generando espacios de interacción y diálogo en torno a la oferta académica.

- Actividades vinculadas con comidas típicas

Más allá de las ferias de las nacionalidades, las comidas típicas suelen ser una tarea que se aborda en la orientación y en las redes suelen exponerse imágenes o videos de los grupos cocinando y trabajando en la escritura de recetas.

*6º5a de la orientación Lenguas Extranjeras
Materia: francés*

Unidad temática: Gastronomía tradicional de Francia y los países francoparlantes, su vocabulario específico y contexto cultural.

En ese marco, se realizaron varias actividades: investigación sobre la historia de alimentos y productos alimenticios; presentación de recetas dulces y saladas con sus ingredientes y preparaciones. Como cierre de la unidad, los estudiantes prepararon y degustaron un plato típico de la cocina de Suiza y de Francia: fondue au chocolat. De este modo, el aprendizaje teórico-lúdico reflejó en la práctica participativa un acercamiento a los contenidos propuestos en la unidad. ❤

Figura 4:
Elaboración de comidas típicas de Italia.



Fuente: Fotografía de Facebook de la EES 39. (2019)

Una profesora de italiano narra este tipo de actividades y cómo son registradas:

“A veces trabajamos de otra forma, aprovechando esta conexión que tenemos con el italiano y el amor por la cocina, algo que

atraviesa culturalmente a todos. Es como que la pizza y la pasta siempre están presentes en algún momento del año. A veces lo manejamos como una negociación con ellos: hacemos la pizza en el comedor, la amasamos y la comemos. Nos tomamos esas tres horas, que suelen ser en quinto año, porque ahí tengo más tiempo con ellos. Les digo: "Ustedes tienen que aprender la receta en italiano", y aprovechamos para trabajar el imperativo y los ingredientes. "Tienen la obligación de hacer un proyecto donde graban un video mencionando los ingredientes, lo hacen como pueden, pero siempre en italiano" (profesora de italiano).

Las publicaciones sobre estas experiencias gastronómicas no solo documentan una actividad escolar, sino que transmiten una dimensión más sensorial y cotidiana del aprendizaje de lenguas. A través de imágenes y videos, las redes sociales posibilitan difundir momentos áulicos de interacción espontánea, donde el idioma se incorpora de manera natural en situaciones prácticas y significativas. Esta combinación de aprendizaje y disfrute muestra una institución escolar en la que el estudio de una lengua extranjera se puede llevar a cabo a través de experiencias más “entretenidas” y “placenteras”.

- Salidas

Las salidas a museos, espacios públicos o espectáculos suelen ser publicitadas en las redes.

El 6/9, los estudiantes de la orientación Lenguas Extranjeras (4to, 5to y 6to) fueron al teatro a ver la obra "Gimme a break", de la compañía teatral "The Buenos Aires Players".

Queremos agradecer a Cooperadora y a quienes colaboraron en la feria que nos permitieron pagar parte de las entradas.

Figura 5:
Asistencia a una obra de teatro en inglés.



Fuente: Fotografía de Facebook de la EES 6 “Coronel Olavarría”. (2023)

Una profesora relata este tipo de experiencias, las cuales suelen ser registradas y mostradas en las redes sociales de las escuelas:

“Tanto en portugués como en otras lenguas, hacemos salidas didácticas. La semana pasada, por ejemplo, fuimos al Museo Pío Collivadino, que es de arte, nada que ver con los idiomas, pero está cerca del colegio, a unas seis cuadras, así que fuimos caminando. También hemos ido al Museo del Holocausto, a la ESMA y a lugares relacionados con lenguas. Recuerdo una salida a una obra de teatro en inglés” (Profesora de portugués, coordinadora de área).

Las salidas didácticas, como visitas a museos, teatros y otros espacios culturales, son frecuentemente documentadas y compartidas en las redes sociales de las escuelas secundarias orientadas en lenguas. Estas publicaciones no solo reflejan las experiencias educativas de los estudiantes, sino que también sirven para visibilizar la orientación y su integración con actividades extracurriculares. A través de imágenes y

descripciones, las redes sociales permiten mostrar cómo estas salidas enriquecen el aprendizaje de idiomas y amplían el horizonte cultural de los alumnos, fortaleciendo así el vínculo con la comunidad educativa y destacando la relevancia de la orientación en lenguas dentro de la propuesta institucional.

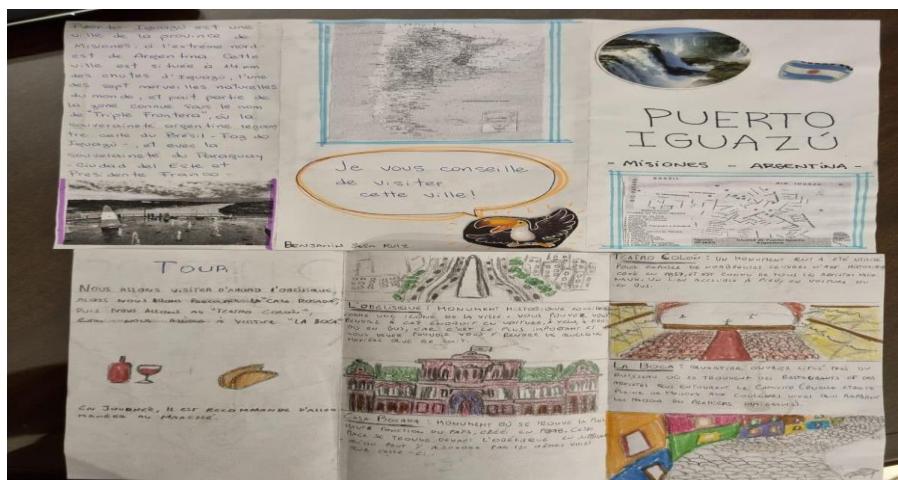
- Realización de folletería turística

Otra actividad común en la orientación es la elaboración de folletería turística. En tal sentido, las producciones difundidas muestran el trabajo de los estudiantes produciendo folletos en otras lenguas en los que se promocionan destinos turísticos.

Los estudiantes de 5º5º de la orientación Lenguas Extranjeras realizaron folletos turísticos en la clase de francés como actividad final de la unidad en la que trabajaron la ciudad, sus lugares de interés y los recorridos turísticos.



Figura 6:
Muestra de folletería turística.



Fuente: Fotografía de la EES 10 “Gral. José de San Martín”. (2024)

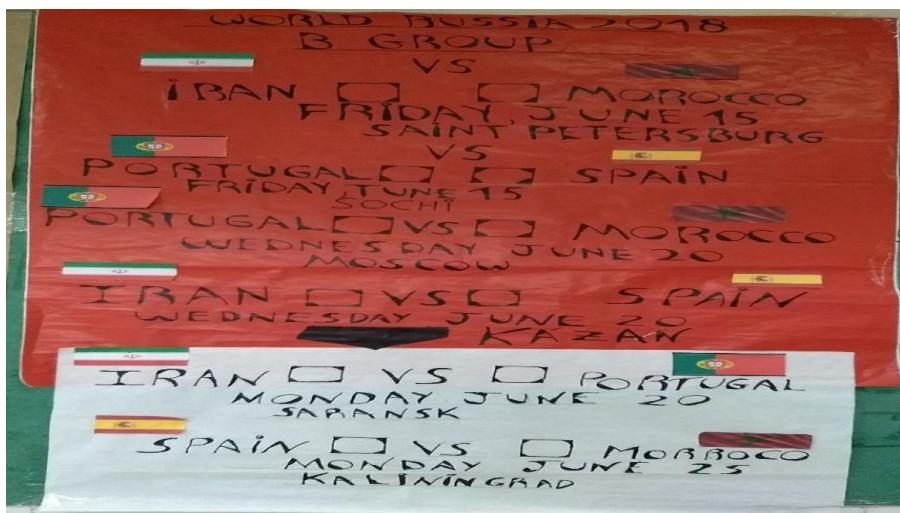
Compartir imágenes de folletería turística en lenguas extranjeras es un tipo de contenido que se repite en varias redes sociales, dando cuenta de que es una actividad común en la enseñanza de las lenguas. A través de estas publicaciones, las instituciones pueden mostrar el trabajo creativo y colaborativo de los estudiantes, destacando cómo la orientación en lenguas se traduce en proyectos concretos y significativos.

- Los mundiales de fútbol

Los mundiales u otros encuentros deportivos internacionales son disparadores para un tipo de producción que posibilita el registro de imágenes para ser difundidas en redes.

Palpitando el Mundial con los alumnos de 4º de Lenguas Extranjeras.

Figura 7:
Fixture del Mundial de Rusia.



Fuente: Fotografía de Facebook de la EES 7 “María Eva Duarte de Perón”. (2018)

Una profesora de francés describe el uso de audiovisuales en los que este tipo de eventos deportivos son disparadores para el trabajo con las lenguas.

“Siempre trabajamos con material audiovisual porque no hay suficientes libros de tantos temas, especialmente en francés para la secundaria. Si tuviéramos que usar algún libro, los estudiantes no lo podrían comprar y, además, los que hay no son de buena calidad. Entonces, el audiovisual nos ayuda bastante. Trabajamos con temas actuales, como las Olimpiadas en París o el Mundial. Vimos la participación del Maligno en las Olimpiadas con subtítulos.” (Profesora de francés).

Los eventos deportivos internacionales, como los mundiales de fútbol y las olimpiadas, representan una oportunidad para que las escuelas orientadas en lenguas integren el aprendizaje de idiomas con temas de relevancia global y de actualidad. A través de las redes sociales, estas instituciones pueden mostrar cómo aprovechan estos eventos para trabajar contenidos lingüísticos y culturales, utilizando materiales audiovisuales y actividades interactivas que son considerados con potencial para trabajar la enseñanza de lenguas. En tanto parece ser un tipo de propuesta pedagógica que finaliza en la elaboración de cartelería, las escuelas transforman estas producciones en contenidos para sus redes sociales, reforzando la relevancia de la orientación en lenguas y mostrando cómo el aprendizaje trasciende el aula, vinculándose con experiencias globales y cotidianas que enriquecen la formación de los estudiantes.

ALGUNAS CONCLUSIONES

El relevamiento realizado evidenció una diversidad de situaciones en cuanto a la actividad digital de las escuelas secundarias orientadas en lenguas. Facebook se posicionó como la red social más utilizada, seguida de Instagram, aunque durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19, algunas instituciones recurrieron a blogs para compartir

información y actividades organizadas por año. Uno de los hallazgos más significativos del estudio fue el rol protagónico de los directivos en la administración de las redes sociales. En la mayoría de los casos, son los propios directores quienes asumen la responsabilidad de seleccionar y publicar los contenidos, lo que refleja un esfuerzo adicional en un contexto de escasos recursos y alta demanda de tareas.

Las escuelas secundarias en Argentina suelen ser caracterizadas como organizaciones de baja densidad gestional, es decir, con una estructura administrativa y de gestión que enfrenta dificultades para responder de manera efectiva a las demandas cotidianas y estratégicas. Como señalan Dussel y Caruso (1999), las escuelas funcionan como organizaciones débiles, con una estructura institucional que no siempre puede garantizar la cohesión interna ni la efectividad en sus respuestas a los desafíos que enfrenta en contextos de creciente desigualdad y complejidad social. Esta realidad se manifiesta en la fragmentación de responsabilidades, la escasez de recursos y la débil articulación entre los distintos actores que componen la institución. En el caso de las escuelas orientadas en lenguas, muchas no cuentan con un docente a cargo de la jefatura del área, y los directivos, con formaciones diversas, carecen de herramientas para coordinar acciones entre los docentes de la orientación. A pesar de estas limitaciones, las publicaciones en redes sociales dan cuenta de un esfuerzo significativo por articular acciones colectivas y visibilizar el trabajo institucional.

A esta situación se suma el escaso apoyo institucional que reciben las escuelas secundarias orientadas en lenguas para desarrollar plenamente su propuesta formativa. La PBA carece de un área gubernamental específica para las lenguas extranjeras. El único espacio dentro de la estructura de la Dirección General de Cultura y Educación destinado a este campo se encuentra en el área curricular de la Dirección Provincial de Educación Secundaria, donde un equipo compuesto por apenas dos técnicos elabora materiales didácticos en inglés y evalúa proyectos de enseñanza para las aulas de fortalecimiento de trayectorias educativas. Esta estructura resulta insuficiente frente al enorme volumen de

escuelas secundarias públicas y los miles de docentes de inglés distribuidos a lo largo del extenso territorio provincial. Entre 2022 y 2023, esta área asistió a las escuelas orientadas en lenguas mediante tres encuentros virtuales anuales, en los que se analizaron estrategias de enseñanza, se difundieron materiales y se evaluaron proyectos docentes. Sin embargo, estas acciones, aunque valiosas, no alcanzan para cubrir las necesidades de acompañamiento y desarrollo que requieren estas instituciones.

Por otro lado, volviendo a la cuestión de las redes sociales, la difusión de contenidos relacionados con la orientación en lenguas se centra principalmente en actividades como ferias, muestras, salidas didácticas y proyectos especiales. Eventos como las ferias de colectividades, la "Semana de las Lenguas" y la elaboración de folletería turística en otros idiomas destacan en las redes sociales de las escuelas. Estas actividades no solo permiten a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos en las clases de lengua extranjera en contextos prácticos y colaborativos, sino que también fortalecen el sentido de pertenencia y la cohesión entre los miembros de la comunidad educativa. En cuanto a las salidas didácticas, las redes sociales suelen mostrar visitas a museos, teatros y otros espacios culturales, que, aunque no siempre están directamente vinculadas con la enseñanza de idiomas, amplían el horizonte cultural de los estudiantes y enriquecen su formación integral.

Respecto de los materiales que se muestran en las redes sociales de las escuelas orientadas en lenguas, se observa una clara intención de vincular la enseñanza de idiomas con actividades prácticas y significativas que trascienden las formas tradicionales de enseñanza. Las publicaciones analizadas no solo reflejan el aprendizaje lingüístico, sino que también integran aspectos culturales y sociales asociados a las lenguas extranjeras. Estas actividades, aunque se alejan de los métodos más convencionales basados en aspectos gramaticales y en el uso de recursos pedagógicos alejados de la cultura de los estudiantes argentinos, no abandonan por completo las tradiciones pedagógicas, sino que las reinterpretan en contextos más dinámicos, situados y

colaborativos. Por ejemplo, la elaboración de recetas en francés o italiano, o la producción de folletos turísticos, combina el uso de la lengua con tareas prácticas que fomentan la creatividad y la aplicación de conocimientos en situaciones reales. De esta manera, las redes sociales no solo visibilizan el trabajo de las escuelas, sino que también expresan las metodologías utilizadas en la enseñanza de lenguas, donde lo lúdico, lo cultural y lo colaborativo se integran para enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes.

En términos de resultados preliminares, este estudio permite vislumbrar que las redes sociales son utilizadas por algunas escuelas para dar visibilidad a las orientaciones en lenguas, destacando su relevancia en la formación de los estudiantes. Sin embargo, si bien la orientación es mostrada a través de diversas actividades y proyectos, no se expresa como un núcleo identitario fuerte dentro de las instituciones. En su lugar, la identidad de estas escuelas parece estar más vinculada a la idea de una "buena escuela secundaria" de tipo genérico, centrada en la calidad educativa y en la formación integral de los estudiantes, más que en una identidad estructurada específicamente en torno a la orientación en lenguas. Esto es especialmente evidente en aquellas instituciones donde conviven varias orientaciones, ya que la presencia de la orientación en lenguas convive con otras propuestas formativas, diluyendo su centralidad como eje identitario. Además, es importante destacar que los curadores de las redes sociales suelen ser autoridades escolares cuyas titulaciones no están necesariamente vinculadas con las lenguas extranjeras. Esto puede influir en la manera en que se seleccionan y presentan los contenidos, ya que, aunque se busca visibilizar las actividades relacionadas con la orientación, no siempre se logra profundizar en los aspectos específicos del aprendizaje de idiomas o en su integración con otras áreas del conocimiento.

A pesar de estas limitaciones, las redes sociales se presentan como una herramienta valiosa para conectar a las escuelas con la comunidad, mostrando las actividades que se realizan y fortaleciendo el sentido de pertenencia de los estudiantes y sus familias. Este uso estratégico de las

redes no sólo promueve la identidad institucional, sino que también contribuye a posicionar a las escuelas orientadas en lenguas como espacios de innovación y diversidad cultural, aunque esta identidad no esté plenamente anclada en la especificidad de las lenguas. Así, las redes sociales se convierten en un recurso relevante para visibilizar los esfuerzos de las escuelas, a pesar de las limitaciones estructurales y la falta de apoyo gubernamental para el desarrollo de la orientación.

BIBLIOGRAFÍA

Botto, M. (2003). *La comunicación en las instituciones educativas de nivel medio.* *Quaderns Digitals,* (31). https://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_31/nr_453/a_6217/6217.htm

Castilloveitía, A. (2017). Las destrezas de comunicación del director escolar y el manejo de conflicto en Puerto Rico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 15(3), 113-128. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.006>

Dussel, I. & Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar.* Santillana

González de León, L. (2024). *Comunicar la escuela: Estrategias de comunicación para organizaciones educativas.* Dynamis.

Macia, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación,* 30(1), 147-165. <https://doi.org/10.5209/rced.59247>

Mainero, M. G. (2021). Formalización del área de comunicación institucional del Colegio Nacional “Rafael Hernández”. *Revista ES,* 1(1-2), e025. <https://doi.org/10.1234/revistaes.e025>

Mórtola, G. & Montserrat. M. (2021). Las políticas normativas en lenguas extranjeras: las leyes nacionales, provinciales y los diseños curriculares (1993-2020). *Alquimia Educativa.* 8 (1), 65-66. <http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Alquimia/n%208%20vol-1.htm>

Papic-Domínguez, K. (2020). Medios de comunicación organizacional interna en colegios públicos, Chile. *Alteridad: Revista de Educación,* 15(2), 241-255. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.08>

Terigi, F. (2021). La educación secundaria argentina 1983-2015. En A. Puiggrós (Dir.), *Historia de la educación en Argentina IX. Avatares de la educación en el período democrático (1983-2015)* (pp. 215-286). Galerna.

LA OBRA Y SU VALOR: APORTES DESDE UNA TEORÍA ORGÁNICA DEL ARTE

Facundo Ezequiel Mur¹

RESUMEN

El presente artículo² se propone como objetivo una indagación sobre la relación entre el valor y el arte, —incluyendo el arte literario—. Tomando elementos de la teoría económica, de lineamientos filosóficos como los de Heidegger y Mircea Eliade, y postulados autorales como los de Ricardo Piglia y Mauricio Kartun, el autor del escrito buscará desarrollar una visión propia sobre cuál es el valor de la obra artística —desde un posicionamiento orgánico —que lo llevará a ver en la misma una condición bifronte que la hace transitar dos mundos y dos modos de ser.

Palabras clave: arte, valor, obra, orgánico.

THE WORK AND ITS VALUE: CONTRIBUTIONS FROM AN ORGANIC THEORY OF ART

ABSTRACT

This paper aims to explore the relationship between value and art —including literary art. Drawing on elements of economic theory, philosophical approaches such as those of Heidegger and Mircea Eliade, and authorial postulates such as those of Ricardo Piglia and Mauricio Kartun, the author seeks to develop his own vision of the

¹ Profesor en Letras. Facultad de Humanidades y Ciencia Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. Email: facundomur@hotmail.com

² Escrito entre los años 2023-2024 en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales (FHyCS-UNJu) para el módulo Economía social y política. Alternativas metodológicas para su análisis en el contexto regional a cargo del Dr. Hugo Ferullo (Universidad Nacional de Tucumán) y fue aprobado con nota final 10 (diez). Fecha de presentación de artículo: abril de 2025.

value of the artistic work —from an organic perspective— that will lead him to see in it a double-faced condition that allows it to move between two worlds and two ways of being.

Keywords: art, value, work, organic.

INTRODUCCIÓN

En su libro, *Formas breves*, Piglia (2000), plantea una cuestión interesante sobre la obra de arte y “la dificultad para definir (socialmente) su valor” (p. 117), a raíz de una historia que Ítalo Calvino cuenta en *Seis propuestas para el próximo milenio* (1985) y que Piglia cita de este modo:

Entre sus muchas virtudes, Chuang Tzu tenía la de ser diestro en el dibujo. El rey le pidió que dibujara un cangrejo. Chuang Tzu respondió que necesitaba cinco años y una casa con doce servidores. Pasaron cinco años y el dibujo aún no estaba empezado. «Necesito otros cinco años», dijo Chuang Tzu. El rey se los concedió. Transcurrieron diez años, Chuang Tzu tomó el pincel y en un instante, con un solo gesto, dibujó un cangrejo, el cangrejo más perfecto que jamás se hubiera visto. (Calvino, 1985, cómo se citó en Piglia, 2000, p. 117)

Bien dice Piglia que este cuento es “un tratado sobre la economía del arte” porque “se establece un contrato entre el pintor y el rey” (p. 117):

(...) la dificultad reside, vamos a recordar a Marx, en medir el tiempo de trabajo necesario en una obra de arte y por lo tanto la dificultad para definir (socialmente) su valor. El arte es una actividad imposible desde el punto de vista social porque su tiempo es otro, siempre se tarda demasiado (o demasiado poco) para «hacer» una obra. (p. 117)

En el mismo tenor, cuenta Kartun (2016), dramaturgo argentino:

(...) siempre digo esto: yo no le puedo explicar nunca a mi contador por qué yo trabajo dos años en hacer una obra, y él me pregunta: "Pero decime una cosa: ¿no la podés hacer en cuatro meses?". Sí. "Si la podés hacer en cuatro meses, ¿por qué la hacés en dos años?". Porque en 2 años va a estar mejor. "Pero, ¿ganarías más?". No, ganaría lo mismo. "Y entonces, ¿por qué tardás dos años si la podés hacer en cuatro meses?". Porque quiero que esté mejor. Este "quiero que esté mejor", que es una expresión de un deseo, no se entiende nunca desde la economía, no se lo podés explicar nunca. (p. 7)

Pero, ¿por qué? ¿Por qué no puede ser valorado el tiempo del artista como lo es el *tiempo de producción* del trabajador en el sentido capitalista?

Intentaré responder eso. Pero antes de avanzar en el desarrollo de dicha hipótesis, quisiera hacer algunas aclaraciones:

Primero: No existe una definición de arte que pueda satisfacer completamente, pero sí un entendimiento sobre el mismo; una *sospecha*, podría decirse, acerca de lo que es y lo que no es artístico, por lo que dejaré tales especulaciones para otro trabajo.

Segundo: Sí entenderé al *arte* como el producto humano que surge de las disciplinas que se consideran artísticas e impulsan su creación: pintura, escultura, música, literatura, etc. Y aunque mi tesis doctoral trata sobre el proceso creativo de un literato (dramaturgo, cuentista y novelista), no me enfocaré exclusivamente en ejemplos literarios.

Y finalmente, tercero: No brindaré aquí fórmulas que no puedo dar por motivos formativos que me alejaron de las matemáticas (no nos hablamos al día de hoy), sino que rondaré sus lindes a través de conjeturas generales y sobre todo trataré de entender el fenómeno antes que precisarlo con guarismos.

¿QUÉ ES EL VALOR? ³

Aristóteles (384-322 a.C.), en la *Política*, distingue entre *valor de uso* y *valor de cambio*. El primero está vinculado al uso específico del objeto (zapatos para calzarlos y no caminar descalzo), mientras que el segundo surge en la posibilidad de obtener otro objeto o servicio por medio de su intercambio (zapatos a cambio de arreglos edilicios). (Cachanosky, 1994, I, pp. 2-8).

“Estos bienes y servicios, que poseen un valor de uso intrínseco, constituyen la fuente desde la cual los sujetos económicos extraen subjetivamente una determinada dosis de utilidad.” (Ferullo, 2024, p.103)

A partir de los postulados del estagirita, y a lo largo de la historia, se han elaborado teorías del valor que sostienen o su carácter subjetivo o su carácter objetivo. Es decir, que desde un punto de vista subjetivo el valor de algo depende del individuo, mientras que desde un punto de vista objetivo existe un parámetro que permite entender la igualdad entre aquello que se intercambia. Aristóteles da a entender esto, pero nunca aclara cuál es el modo de establecer dicho criterio al dar el ejemplo del zapatero y el arquitecto. (Cachanosky, 1994, I, pp. 2-8)

Smith (1723-1790), siguió en este sentido a Aristóteles y también distinguió entre valor de uso y valor de cambio, aunque estableciendo que este último depende del primero. Y así lo ejemplifica con el agua y el diamante. Nada más útil que el agua y a la vez poco intercambiable, mientras que nada menos útil que un diamante, aunque a la vez es altamente intercambiable por otros bienes. Sin embargo, explicará luego que dicha paradoja (lo útil no es valioso y lo inútil es valioso) se solventa en el hecho de que el agua es abundante y de ahí su escaso

³ Este apartado —en algunos de sus párrafos— resume in extremis los aportes que Cachanosky (1994), realizó sobre el tema en dos artículos titulados Historia de las teorías del valor y del precio. Para mayor claridad y precisión, sugiero que el lector acuda a las publicaciones del economista.

valor de cambio, mientras que los diamantes son escasos por su dificultad para conseguirlos y por ello valiosos. Dejando de lado el valor de uso, Smith se detiene en el valor de cambio y entiende que en el mismo hay *determinantes* (trabajo, ganancia y renta de la tierra) y *medidas* que establecen el valor de cambio, enfatizando que, al contrario del oro, que varía su valor con el tiempo y las circunstancias, lo que realmente determina el valor de cambio es el *trabajo*. Siendo el *patrón último*, el trabajo es el precio real, mientras que el dinero, sólo el nominal. (Cachanosky, 1994, I, pp. 53-69)

Marx (1973), sostenía una visión subjetiva del valor, diciendo en *El Capital* que:

La mercancía es, en primer término, un objeto externo, una cosa apta para satisfacer necesidades humanas, de cualquier clase que ellas sean. El carácter de estas necesidades, el que broten por ejemplo del estómago o de la fantasía, no interesa en lo más mínimo para estos efectos (...). La utilidad de un objeto lo convierte en valor de uso (...). Lo que constituye un valor de uso o un bien es, por tanto, la materialidad de la mercancía misma, (...). En el tipo de sociedad que nos proponemos estudiar, los valores de uso son, además, el soporte material del valor de cambio. (pp. 3-4)

El Marginalismo (Jevons, Menger y Walras), basándose en el utilitarismo dejó de lado la teoría del valor-trabajo de la escuela clásica y, sosteniendo la *ley de la utilidad marginal decreciente*, planteó que la utilidad de un bien se determina para quien lo posee desde la última unidad de ese bien producido, y a medida que aumenta la cantidad de unidades de ese mismo bien, su valor decae (Cachanosky, 1994, II, pp. 9-42).

Marshall (1842-1924), retomó la teoría clásica agregándole los postulados del Marginalismo. Para Marshall, el precio o valor de cambio se sostenía a corto plazo sobre la demanda y a largo plazo sobre

los costos (oferta), mientras que en el mediano plazo el valor estaba determinado por *las tijeras* de la oferta y la demanda. (Cachanosky, 1994, II, pp. 43-69).

Como es posible ver, desde la antigua Grecia hasta la actualidad, el *valor* ha sido un problema que tanto filósofos como economistas han tratado de solucionar. Y, sin embargo, “todas las teorías fracasan al tratar de unificar el valor en una sola teoría unificada” (Ferullo, 2024).

Con el agravante de que aquellas teorías trataban de entender un mundo en donde las mercancías eran un producto material surgido del *capital tangible* —los *fierros* —(maquinarias, materias primas, etc.), mientras que en la actualidad se habla de *economía del conocimiento* en donde lo que genera *valor* es la *creatividad* y su aplicación (*know-how*) a grandes volúmenes de información (*big data*) para crear productos y servicios (publicidad, aplicaciones, etc.). “Una forma de producción inmaterial que vale más que el trabajo de un obrero en una fábrica” (Ferullo, 2024).

EL VALOR Y EL ARTE: ALGUNAS CONSIDERACIONES.

Bien. Planteado a grandes rasgos el problema del valor (subjetivo y objetivo; de uso y de cambio) y que el valor de cambio gira en torno a los gastos, el trabajo y las ganancias, trataré de aportar algunos considerandos a tener en cuenta en relación a la *obra de arte*.

Acerca de los *gastos* y las *ganancias*, en principio cabría especular que la obra de una artista vista como mercancía podría ser valorada objetivamente —y en sentido material — desde lo negativo a lo total positivo. Es decir, desde el gasto que supuso la creación de su obra (tiempo, materiales, gasto de supervivencia, etc.) hasta la totalidad de lo existente si el artista quisiera la totalidad de lo existente a cambio de la misma.

Entre ambas puntas se encuentra el valor de la obra, porque es evidente que una obra no puede tener para el artista un valor monetario menor al que requirió para su creación —es decir que el artista terminase *pagando* por haberla creado— ni ser commensurable al valor del universo, la galaxia, el planeta, continentes, naciones, ni la riqueza total de la humanidad al momento de su venta —monedas, billetes, papeles, metales preciosos, títulos y propiedades públicas y privadas— descontando, obviamente, los activos y bienes pertenecientes al propio artista.

Sin embargo, saliendo ya de esas posibilidades extremas, sí podría darse el caso de que alguna parte de la población —la más adinerada, supongamos— decidiera comprar una obra por la totalidad de la riqueza que posee. Entonces podríamos decir que ese sería el valor último y posible de una obra en un determinado tiempo histórico —ya que quizás en otro tiempo histórico otros ricos podrían llegar a pagar más— y que entre ese valor último y el valor negativo por gastos de su creación se encuentra el valor histórico —no objetivo— de una obra.

Primer supuesto: la obra artística posee un valor histórico, no objetivo.

Sobre el *valor de uso* y el *valor de cambio* es pertinente admitir desde un inicio aquellas que son evidentes en su sentido más superficial y que no discutiré en mayores términos aquí más que aclarando que en su uso la obra es vista convencionalmente, desde una faz culta, como espacio de *disfrute* -de la belleza, por ejemplo- o como *entretenimiento* desde su faz más comercial -póngase ahí el amplio espectro de museos, galerías, bibliotecas, teatros hasta librerías, cines, canales televisivos o plataformas digitales-, mientras que por su valor de cambio -desde el siglo XVI hasta la fecha y en distintas plazas mundiales como París, Londres y New York, etc.- se ha constituido la *economía del arte* en donde el valor de la obras es tazado en razón de su originalidad y conservación en una oferta y una demanda que busca, por ejemplo, vender o adquirir obras artísticas para mantener el valor del dinero en

momentos de inflación. Así el arte se vuelve una inversión, como quien de acciones de una empresa habla.

Segundo supuesto: *La obra de arte posee valores convencionales de uso y de cambio.*

El problema con la obra —para empezar a hilar más fino— es que su valor monetario parece manifestar en potencia un *desvalor valorizable* que solo el tiempo puede desentrañar. Ya que el arte parece compartir en algo esa paradoja del agua y el diamante, que vimos en el apartado sobre el valor de cambio en Adam Smith; solo que, a diferencia del agua, la obra artística —que en un principio no es abundante y por eso valorable— no posee valor alguno y luego —sin seguir siendo abundante e incluso llegando a estar en peores condiciones que cuando fue creada— adquiere mayor valor.

Entre 1495 y 1498, un pintor florentino decoró una de las paredes del refectorio de un convento con un fresco en donde el Cristo está cenando con sus discípulos. La obra fue admirada por su *originalidad*, es cierto. Pero el artista no pudo cobrar nada por ella y su precio no fue más que el negativo de los gastos de materiales. El mural, con el tiempo, por los materiales utilizados y por las condiciones de aquel cuarto, se fue escamando.⁴ Ese pintor era Leonardo Da Vinci, el mural *La última cena*. ¿Cuánto vale hoy?

En algún momento los cuadros de Van Gogh —tal vez por su apuesta *original*, verdaderamente artística, frente a otros estilos más valorados al momento de su creación— tuvieron poco valor o ninguno, incluso, ya que el dinero para su sustento Van Gogh lo obtenía de su hermano. ¿Y cuánto valen hoy sus obras? Pocas personas podrían adquirirlas de tan valiosas que se han vuelto.

⁴ En alguna emisión radial de su programa *La venganza será terrible*, Alejandro Dolina bromeaba diciendo que los comensales jugaban al tiro al blanco con bolitas de pan tratando de acertarle a los santos y sobre todo a Judas Iscariote.

No sobreabundaré en ejemplos porque podría contarse toda la historia del arte de ese modo y terminar cada capítulo con la misma pregunta: ¿*Cuánto vale hoy?*

Solo diré que, jugando con la paradoja de Smith, podría sostenerse de manera metafórica que en el arte el proceso alquímico de *originalidad* más *tiempo* transmutan esa agua escasa en un diamante escaso. Y como nos dice el economista nacido en Escocia, hay un motivo para valorar algo: su escasez.

Las obras artísticas son valiosas en la medida en que son escasas, es cierto, pero estas —a diferencia de los diamantes— llegan al punto máximo de escasez. Es decir, *la unidad*. Por ejemplo, *La Gioconda* (1503-1519). Por lo que no es posible hablar ya de escasez, sino de *unicidad* como valor material de la obra artística; la certeza de que aquello que se posee es único e irremplazable⁵. Porque si bien es cierto, en el sentido filosófico, lo que dice Benjamin (2003), en *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* (1936), acerca de que la técnica de reproducción moderna ha llevado a la *pérdida del aura* de la obra de arte, desde la economía también habría una *pérdida del valor* —como plantea la *ley de utilidad marginal decreciente* — en cuanto de copias o de duplicaciones se habla.

¿Tres características, entonces -originalidad, tiempo y unicidad-, bastan para hablar del valor del arte? No, porque también las poseen cosas que no son artísticas. El primer jean original, la primera lata de alguna gaseosa famosa, etc., también poseen originalidad, tiempo y unicidad. Entender el valor del arte desde esa perspectiva no haría otra cosa que destinarlo a ser una rama más del colecciónismo.

⁵ Un poco sobre eso se trata El nombre de la rosa, de Umberto Eco (1993), en donde el último original de la continuación de la Poética de Aristóteles sobre la comedia y la risa está en el norte de la Italia medieval, guardado en la biblioteca de una abadía benedictina, y su valor es tan grande que cuesta la vida leerlo.

Tercer supuesto: *El arte no es valioso solo por su tiempo, su originalidad o su unicidad.*

Finalmente, el valor *trabajo*. Como vimos, entre la nada y todo el valor circundante de la tierra está el valor de una obra mientras el artista decida que es negociable, por supuesto. Sin embargo, ¿eso determina el valor-trabajo del artista? Creo que no. Pensemos en la literatura. Si un escritor escribiese la más perfecta de las obras y lo hiciera en un mes y luego lograra escribir otra obra igual de perfecta, pero tomándose quince años para hacerlo. ¿Podría decirse que ambas valen lo mismo? ¿Podría cobrar el escritor el mismo valor, siendo que tardó más? Sí, por supuesto. Porque el valor, de la obra no se concibe por su tiempo, porque su tiempo es de otro carácter, así como —ya veremos — la obra misma es de otro carácter.

Así, desde el tiempo-trabajo, el artista no es totalmente un obrero, ni la obra es totalmente una mercancía. Ambos, en el momento del proceso creativo, interaccionan en una actividad que está inserta, es cierto, en el tiempo social, pero no en el tiempo de la fábrica, de la oficina o del mercado. El tiempo-trabajo del artista es ajeno al mercado y no puede mensurarse monetariamente. Mientras que, terminado el proceso creativo, la obra sí puede tornarse en *obra-mercancía*, porque el espacio que recorre ya no es el de los artistas, sino el de los mercaderes. La obra pierde su *tiempo artístico*, es cierto, pero a la vez no puede ser mensurada monetariamente por el tiempo-trabajo como si de una factoría hubiera salido. De allí su hibridez.

Cuarto supuesto: *La obra de arte posee una doble temporalidad: es una creación con tiempo artístico y es una mercancía sin tiempo-trabajo.*

Entonces, llegados a este punto, ¿dónde reside el verdadero valor del arte?

Menos que nada y más que todo:

En la película *Cruzada* del director Ridley Scott (2005), luego de una ardua lucha por retener la ciudad de Jerusalén para la cristiandad, Balian —el personaje principal— al momento de rendirse ante el asedio de Saladín, le pregunta: “¿Cuánto vale Jerusalén?”. Y Saladín le responde: “Nada… ¡Y todo!”.

Tal vez con el arte sea así. Tal vez el arte no valga nada y a la vez valga todo. ¿Pero en qué sentido puede no valer nada y valerlo todo?

Como respuesta, podría decirse que la dificultad para estimar el valor reside en una doble ambivalencia que el arte posee: por un lado, es *sagrado y profano*; y por el otro, *útil e inútil*. Discusiones que abordaremos.

Sin embargo, mi hipótesis es que —además de lo dicho— *el arte es orgánico en su lógica creativa y como tal posee una doble condición —criatura y creatura— y, por lo tanto, un doble valor*, motivo por el cual es tan difícil preciarlo objetivamente en razón del tiempo y los recursos que para él se utilizan.

Sagrado y profano:

Nos dice Eliade (1998, p.14) que lo sagrado se opone a lo profano, porque lo sagrado pertenece a un orden distinto que al de lo natural. Y se manifiesta en él abriendo espacios diferentes a los ojos del hombre: ««No te acerques aquí —dice el Señor a Moisés—, quítate el calzado de tus pies; pues el lugar donde te encuentras es una tierra santa» (Éxodo 3:5, versión Reina-Varela Actualizada).

Sagrado y profano son “dos modalidades de estar en el mundo (...)" (p. 17). Por ejemplo, en el orden natural —y desde una mirada profana— un árbol es solo un árbol; sin embargo, para quien lo sobrenatural se revela en el árbol, lo sagrado se vuelve un inmediato real que lo interpela, otorgándole un lugar para no perderse en el caos. (*Omphalós* —ombligo del mundo— le decían los griegos; *Taypi* —centro del mundo- los aymaras). Mientras que el espacio profano no tiene

quiebres, es homogéneo, sin diferencias ni puntos de guía que direccionen al hombre. Y si bien este ha sabido convivir con el orden sacro desde los primeros tiempos, nos advierte Mircea Eliade que es en los nuevos tiempos cuando más se ha desacralizado:

(...) ya no hay «mundo», sino tan solo fragmentos de un universo roto, la masa amorfa de una infinidad de «lugares» más o menos neutros en los que se mueve el hombre bajo el imperio de las obligaciones de toda existencia integrada en una sociedad industrial. (1998, p. 23)

Sin embargo, admite Mircea Eliade que la sumisión a lo profano, especialmente en nuestro tiempo, no es total ni pura y que hasta el hombre más desacralizado encuentra en su mundo algo que entiende o reconoce como sagrado:

Subsisten lugares privilegiados, cualitativamente diferentes de los otros: el paisaje natal, el paraje de los primeros amores, una calle o un rincón de la primera ciudad extranjera visitada en la juventud. Todos estos lugares conservan, incluso para el hombre más declaradamente no religioso, una cualidad excepcional, «única»: son los «lugares santos» de su universo privado, tal como si este ser no religioso hubiera tenido la revelación de otra realidad distinta de la que participa en su existencia cotidiana. (Eliade, 1998, p. 23)

El arte es uno de esos pocos espacios sagrados originales que nos quedan -junto con el rito y el amor-.

Lo interesante es que el arte ha tenido esa doble condición desde su origen. No es profano en su totalidad, ni es completamente sacro. La imagen mítica de que el arte es provocado en el artista por la *musa*, el *ángel*, etc., pone en evidencia que uno de sus lados toca lo sagrado, mientras que la imagen moderna del artista *promocionando su obra* para poder ser leído, escuchado o considerado por el público —masivo

a preferencia—, toca lo profano, donde la obra ya es mercancía —adquirida y distribuida—.

Sin embargo, la obra no es de difícil valorización porque sea a la vez profana y sagrada, sino porque en el recinto de su mismidad —su *ser*— se debate una paradoja, la de ser una inútil utilidad.

Útil e inútil:

Desde la Antigüedad hasta estos tiempos, el pensamiento acerca del valor del arte ha girado en torno a este problema.

No agotaré aquí la historia del pensamiento acerca de dicha cuestión. Baste como referencia la frase famosa que Oscar Wilde (2003) dijo en su *Prólogo a El retrato de Dorian Grey*: “Todo arte es completamente inútil” (p. 93); pero también la aclaración previa —párrafo anterior— que el autor hace como preparación para dicha frase: “Podemos perdonar a un hombre que haya hecho una cosa útil en tanto que no la admire. La única disculpa de haber hecho una cosa inútil es admirarla intensamente” (p. 93).

¿Qué es *lo admirable* de esa inutilidad que es el arte? Según Heidegger (1973) en su libro *Arte y Poesía*, es su capacidad de decir una *verdad*.

Según el filósofo alemán, la obra, en cuanto cosa, no es simplemente *materia conformada*, porque allí cabría la totalidad de las cosas (un bloque de granito, por ejemplo); ni tampoco *materia determinada por la forma*, es decir, en vista a ser *útil*, como lo es el cuero destinado a un zapato o el metal y la madera a un hacha, porque el *útil* en su uso requiere que no pensemos en él; mientras que la obra es una *autosuficiencia* que “pone en operación una verdad” (p. 94).

Para ilustrarlo Heidegger, realiza su célebre análisis sobre el cuadro de Van Gogh, *Par de botas* (1886), diciendo que, como útiles, los *zapatos* —así los tradujeron— sirven a la labriegua en la medida en que, usándolos, no los piensa mientras hace la tarea, en la medida en que

confía en ellos. Mientras que en el cuadro de Van Gogh los zapatos, que ya no están en la tierra ni en los pies de la labriega, están allí suspendidos en un espacio vacío en donde se pone en operación la *verdad*, diciéndonos de la fatiga, de los anhelos, de las tristezas y de las alegrías de la labriega, porque es en la obra de arte donde el “ente sale al no estado de ocultación de su *ser*” (p. 56).

Así, el arte —como la religión— también dice *una verdad*, otorgando una guía —y es sagrado por eso—, pero no una verdad revelada por una deidad al hombre, sino una verdad sobre la condición humana que el hombre se revela a sí mismo por medio de la obra, una *verdad artística*. Lo cual demuestra que el arte no puede ser solo *disfrute* ni *entretenimiento* y que su condición es tal que rompe el esquema del *objeto de colección*.

La obra es una puerta entre la subjetividad y lo trascendente —en tanto sagrado y no solo religioso—. Como si fuera un punto de fuga, la obra permite a quien se acerca a ella salir de la caja profana del *valor de uso/valor de cambio*, lo que la vuelve *inútil* —desde una concepción capitalista—, porque trasciende el uso del *útil* —que ayuda al hombre en el plano material—, porque el valor que aporta no puede ser cuantificable como una *ganancia*, porque lleva al sujeto más allá —a entender una *verdad*—, lo saca del *tiempo capitalista*. Y es en ese sentido que la obra en cuanto tal —es decir en su operación de revelar— posee *valor de trascendencia*.

Criatura y Creatura:

Kartun (2017), influenciado por su maestro Ricardo Monti, también dramaturgo y novelista, ha construido una concepción acerca de la escritura que lo ha llevado a diferenciarse de los procesos más estructurados que propicia la industria editorial.

Sucede que hacia los años ‘20 Henry Ford inventó un procedimiento industrial que el sueño capitalista entronizó rápidamente como credo y liturgia; un mecanismo capaz de

conjurar incluso las crecientes demandas sociales de la época: la cadena de montaje. Desde entonces, la cultura norteamericana y su zona de influencia no se ha bajado del mito de la construcción seriada: un orden de encastre preciso y sincronizado, que aumenta la producción y garantiza la homogeneidad del producto. Lo han usado para un barrido como para un fregado, y la dramaturgia no fue una excepción (...) A esa rigidez taxativa de la cadena de montaje he preferido siempre oponerle el caos creativo del banco de artesano; a los horarios pautados de comida, la serenidad más pachorriente de la pava y el mate sobre el aserrín fragante. (pp. 20-21)

Tal concepción creativa alejada de la inorgánica y manufacturera lo ha llevado a entender a la obra como un *organismo*, en tanto *criatura* o *creatura*. Pero —debo aclarar—, que, aunque en una reciente clase magistral titulada *Si nos organizamos, creamos todos* (comunicación personal, 24 de abril de 2024), Kartun dijo que lo artístico no es tan solo orgánico, sino también erótico, porque supone un “apareamiento de imágenes” (comunicación personal, 24 de abril de 2024), que generan la *creatura*, no he encontrado hasta el momento que haya establecido una diferencia tajante entre *criatura* y *creatura*. Más bien, como veremos, asimila ambos conceptos. Ya para hablar del mito: “¿Y qué otra cosa somos los dramaturgos sino *criadores* de mitos?” (2017, p.36)⁶ Ya para hablar del personaje:

La creación como metáfora de La Creación. De esta manera, creo, es que alumbramos finalmente los artistas a ese nuevo ser sobre la tierra que es el personaje. La criatura. En ese acto entre sacrílego y pío del pro-crear con el que todos visitamos la omnipotencia, con el que volvemos los poetas a ese lugar más milagrero del vate -de vaticinio- con el que nos confirmamos -si es cierto aquello de Shakespeare de: ‘El poeta es espía de Dios’-,

⁶ El destacado en cursiva es mío.

si no como dioses, al menos como sus alcahuetes predilectos. (2017, pp. 15-16)

O para hablar de la obra dramatúrgica y del proceso mismo de creación:

Creo que una de las primeras cosas que habría que entender sobre este oficio es que la escritura de una pieza teatral no es otra cosa que la concepción de un organismo. Un ente vivo, y autónomo. Un microcosmos en equilibrio. Una biosfera que contiene desde su génesis todos y cada uno de los elementos para su propio ciclo ecológico. Una criatura, bah, que, si es sanita, armónica, y tiene de donde alimentarse, crecerá hasta su destino definitivo. Como en cualquier otra criatura, su proceso creador se lleva a cabo dentro de sí, dentro mismo del objeto creado. (2017, p. 21)

En ese sentido —y en vista a este trabajo sobre el valor en el arte—, voy a marcar las que creo yo que son sus diferencias.

Si bien *criatura* y *creatura* provienen de la misma raíz latina, *creare* (Corominas, 1980, T. II, p.242), ambas palabras poseen un matiz interesante en su definición, ya que, como distingue la Real Academia Española en su *Diccionario de la Lengua*, la primera acepción de *criar* —vulgarismo— es “Dicho de una cosa o de un ser vivo: originar, producir algo” (2001, p. 682), mientras que la de *crear* —cultismo— es “Producir algo de la nada” (2001, p. 679).⁷

Tal diferencia, creo, permite profundizar un poco más acerca de la doble condición *orgánica* del arte —y de su doble valor, claro está—. Por un lado, la obra es orgánica en cuanto *criatura*, y por otro es orgánica en cuanto *creatura*. Y más específicamente, la obra es orgánica como *criatura animal* y como *creatura humana*.

⁷ Incluso en la nueva versión online del DRAE la acepción del cultismo crear es “Producir algo nuevo. Crear un género literario. Crear un personaje.” Así como los sinónimos atribuidos a dicha entrada son “imaginar, concebir, inventar, idear.” (Consulta realizada el 13/08/2024 a las 19:30)

No ha de extrañar esta analogía que hago de la *obra de arte* como un *animal*, porque pensando en el *valor* no podemos negar que lo *orgánico* se comercializa. Y aunque creo —discúlpese el sentimentalismo— que toda vida es preciosa, tanto animal como humana, no puede negarse —aunque no nos guste— que existe un status impuesto en el mundo entre lo humano y lo animal, en principio, por la originaria y comprensible necesidad de nuestra especie de sobrevivir mediante la ingesta de otras especies, luego por la menos justificable necesidad cainita⁸ de acumulación sedentaria de recursos —entre ellos animales— y ya de manera injustificada, de tres siglos a esta parte, por el deseo capitalista de lucrar con la vida —a pesar de las buenas intenciones de conservacionistas y defensores de derechos animales de limitar la carnicería—.

El consumo animal existe porque existe un mercado que los compra y los vende. Es una realidad. Con la obra de arte sucede lo mismo.

Sea porque ya concluyó su proceso creativo —su espacio sagrado— y el artista ha decidido intercambiarla por otros bienes, sea porque ya no estando el artista para mantenerla bajo su égida, aquellos que lo heredaron buscaron hacerle el bien de *homenajearlo* vendiendo su obra para el deleite de la posteridad, la obra de arte en su condición orgánica de *criatura* —en el sentido *animal*— se vuelve una mercancía con vista al mercado en donde será adquirida por verdaderos entusiastas o por meros coleccionistas. Y de lo que en ella se sopesa a la hora de su valor es lo que se estima para cualquier otra mercancía: *gastos* —por ej., pago de derechos al escritor y costos de edición— y *ganancias* —por ej., precio de mercado—.

Dicho esto, no saturaré en demasía con ejemplos las páginas de este escrito para demostrar algo que es evidente: el negocio millonario de las grandes editoriales, las cadenas de librerías, la venta de derechos de

⁸ Caín fue el primero en instaurar los pesos y las medidas y en construir ciudades amuralladas para resguardar sus riquezas.

explotación, los *focus group* de testeo literario, los críticos, publicistas y booktubers, la estructura académica que sostiene *la raza y mejores cruzas* mediante el canon (profesores, alumnos, etc.); solo para hablar del arte literario. Reemplácese “libro por hamburguesa” y se verá que el montaje de la cadena es el mismo, que la obra, en su condición de *mercancía animal*, está destinada al *disfrute* del consumidor final (lector, espectador, etc.) y que en ese sentido es explicable su *valor convencional* (como vimos en el apartado *El valor y el arte: algunas consideraciones*).

Sin embargo, a mi entender, la obra posee otra faz: su lado como *creatura humana*. Pero no porque la haya criado un humano —las ovejas con vista al mercado también son criadas por humanos—, sino en el sentido de que su desarrollo, su crecimiento —su proceso creativo, vamos— es análogo al tiempo madurativo del humano que la *creó*.

El artista, el verdadero artista, crea la masilla de la obra y de ella a la obra misma, dándole forma hasta que, como el dios —sea sumerio, bíblico o andino— crea *de la nada* vida, vida humana cuyo don específico es la palabra⁹. Y la obra, como el hombre, ya lo vimos con Heidegger, *dice*, tiene un *lenguaje*, le *habla verdades* al hombre.

“La creación como metáfora de La Creación”, dice Kartun (2017, p.15). Sí. Y el artista como demiurgo, como dios creador.

Entonces, obra como organismo; y más aún, obra como organismo humano. ¿Cuánto vale la vida humana?

La humanidad —la mayoría al menos— ha construido la certeza de que la vida humana no tiene precio en el sentido de tan preciosa y única.¹⁰

⁹ Debe recordarse que Adán fue un nomoteta, es decir, aquel que nombra las cosas.

¹⁰ Sin embargo, no hace mucho tiempo, un esclavista del siglo XVII podría muy bien habérnoslo dicho sin tapujos y con toda precisión. Y -aunque nos parezca aborrecible-, si se lo apura, un capitalista libertario in extremis de estos tiempos también podría decírnoslo con ese extrañamente aceptado candor científico con el que hoy se habla

Y es por este motivo —creo yo— que Kartun nunca puede explicar a su contador cuánto vale lo que *hace*, porque Kartun —y todo verdadero artista, insisto— no quiere *criar* una obra, sino *crearla*. Como si de un hijo o de una hija se tratara, el artista desea lo mejor para la obra y por eso pone recursos, esfuerzo y tiempo para que se desarrolle, pero no para sacarle rédito como quien cría pollos —lógica capitalista—, sino para verla conseguir su *autonomía*, como decía Heidegger. Todo hombre —varón o mujer— es un animal también —recordando a don Darwin—, pero un animal que porta en su unicidad una verdad propia, original; la obra comparte análogamente esa condición. Tal vez termine con el tiempo en el mercado considerada como un animal *criado* para *valer*, pero se ha *creado* y madurado para decir *su verdad* como si de un hombre se tratara.

Así descubre ese espejo la auténtica imagen del hombre: su identidad. (Esa función poética que solo desde la ingenuidad o el dogmatismo se puede suponer ideológica). Sólo así regresa el artista, el dramaturgo, a su primitiva función. El vate. El vaticinador. Ese eterno rasguñar sobre imágenes encubiertas, a las que va desenmascarando hasta desentrañar el espíritu de una época. (Kartun, 2017, pp. 55-56)

Dos veces orgánico, dos veces valioso. El problema del arte es el problema del hombre también. ¿Es una criatura o una creatura? ¿Es un ser pasible de ser valuado o un ser invaluable? La respuesta reposa entre ambas ramas.

PARA FINALIZAR

Podemos decir que el arte es un ser bifronte que transita dos mundos y dos modos de ser. Es *sacro* desde su concepción creativa y *profano* porque anda en el mercado. Es al mismo tiempo *inútil* y *útil* porque no

de asuntos tan profundos como si del valor de un kilo de naranjas se estuviera hablando.

sirve para nada más que para decirnos *la verdad* —nada menos—. Y es *criatura* y *creatura* porque se ha criado como una materialidad pasible de ser negociable, pero a la vez comparte esa unicidad y originalidad del mismo humano que lo ha creado, que lo vuelve innegociable desde su dignidad de creatura sagrada.

De su valor profano se ha de encargar la economía (tasadores, curadores, comerciantes de arte, coleccionistas, representantes, etc.), como hemos visto en el apartado sobre el valor, tratando de *objetivar* su precio como *mercancía*, porque no hemos de negar que ese fresco, ese disco o ese libro que hemos comprado tienen un *precio* —histórico, no objetivo—, pero a la vez sabemos que poseen un *valor inmaterial* —más que subjetivo, *trascendental*— que va más allá del costo de su edición, de su *hechura*. Y no hablo de si es un incunable o un cuadro original, ya que, como dijo Heidegger (1973), hay algo que se sustenta en la materia (pintura, tinta, hojas, hilos, etc., etc.) que es lo que le otorga su verdadero valor a la obra.

Ese *valor trascendental*, su *verdadero valor* —conjeturo—, no podrá saberlo nadie más que aquel o aquella que se halle frente a una pintura, o escuche un aria o lea un poema para que estos le *digan algo*, algo a la vez tan íntimo y universal —de allí lo de *trascender*— que jamás sabremos lo incommensurable de su valor.

(...) en las grietas está Dios, que acecha” decía Borges en *La moneda de hierro* (1989, p.153). Pues bien, podríamos decir que esas grietas son los intersticios profanos de la mercancía. El disco —mercancía, el cuadro— mercancía, el libro-mercancía tienen un valor profano, cuantificable en cierto punto en monedas acuñadas ya en hierro ya en oro, y sin embargo como escuchas, como espectadores o como lectores sabemos que algo invaluable se esconde allí, algo divino que no deja de llamarnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Editorial Ítaca.
- Borges, J. L. (1989). Para una versión del I King en La moneda de Hierro (1976). En *Obras Completas II*. Emecé Editores.
- Cachanosky, J. C. (1994). Historia de las teorías del valor y del precio (Parte I y Parte II). *Revista Libertas* (20). Instituto Universitario ESEADE (www.esade.edu.ar)
- Calvino, Í. (1995). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid. Ediciones Siruela.
- Carbone, E. (2024, marzo 6). Las preguntas honestas del teatro independiente. *ANCCOM: Agencia de Noticias. Ciencias de la Comunicación-UBA*. <https://anccom.sociales.uba.ar/2024/03/06/las-preguntas-honestas-del-teatro-independiente/>) (Consulta realizada el 31-jul-2024)
- Corominas, J. & Pascual, J. A. (1980). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. (Tomo II: CE-F). Editorial Gredos.
- Eco, U. (1993). *El nombre la rosa*. RBA Editores.
- Eliade, M. (1998). *Lo sagrado y lo profano*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Ferullo, H. D. (2024). *Lecciones preliminares de macroeconomía. Tensiones cuidadosamente silenciadas*. EDUNT.
- Ferullo, H. D. (2024, junio 3-6). *Economía social y política. Alternativas metodológicas para su análisis en el contexto regional*. [Módulo de Posgrado]. Doctorado en Ciencias. Sociales, FHyCS-UNJu, San Salvador de Jujuy.
- Heidegger, M. (1973). *Arte y Poesía*. Fondo de Cultura Económica.

Kartun, M. (2016, junio 3). *Charla con alumnos y docentes del Colegio Nacional de Buenos Aires.* [Transcripción: A. Melgar]. Departamento de Castellano y Literatura. https://www.cnba.uba.ar/sites/default/files/novedades/adjuntos/mauricio_kartun_charla_en_el_cnba_3_de_junio_de_2016.doc)

Kartun, M. (2024, abril 27). *Si nos organizamos creamos todos.* [Clase magistral]. Alternativa.ar, vía Zoom.

Marx, K. (1973). *El Capital* (Tomo I). Fondo de Cultura Económica.

Piglia, R. (2000). *Formas breves*. Editorial Anagrama.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22^a ed., Tomo I). Espasa Calpe.

Real Academia Española. (2024). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed., versión 23.7 en línea). <<https://dle.rae.es>> [Fecha de la consulta: 13/08/2024 a las 19:30].

Scott, R. (Director). (2005). *Cruzada (Kingdom of Heaven)*. Twentieth Century Fox, Scott Free Productions, Pathé, StudioCanal, Kanzaman.

Wilde, Oscar. (2003). *Obras completas*. (Tomo I). Colección Aguilar. Madrid: Santillana Ediciones Generales.

EL NOA COMO REGIÓN: TEORÍA, PRAXIS Y UNIDAD HISTÓRICA

Fernando Noriega¹

RESUMEN

El documento analiza el concepto de región, específicamente el Noroeste Argentino (NOA), desde una perspectiva histórica, cultural, económica y política, destacando su importancia como unidad histórica y su rol en la construcción de la Nación argentina. Se abordan las ideas de autores como Alejandro Auat, Gaspar Risco Fernández y Armando Raúl Bazán, quienes consideran la región como un espacio de mediación, arraigo y decisión política, clave para la soberanía y la integración nacional.

Se resalta que el NOA es una región históricamente integrada, con características comunes en su geografía, cultura, economía y sociedad, producto del mestizaje y la interacción histórica. La región es vista como un "macro cuerpo" que articula lo local con lo nacional, y se propone como una estrategia conceptual y política para enfrentar desafíos contemporáneos, como el centralismo y la globalización. El ensayo también subraya la necesidad de recuperar la identidad regional y fortalecer la unidad para contribuir al desarrollo nacional, destacando la importancia de la acción política y la integración regional como herramientas para superar desigualdades históricas y construir un futuro más equitativo.

Palabras clave: Noroeste argentino, región, identidad, arraigo, soberanía, centralismo, federalismo, cultura, economía, política, integración, desarrollo, unidad histórica.

¹ Lic. en Comunicación Social (UNCa). Doctorando en Estudios Sociales y Políticos Regionales (UNT, UNSE, UNCa, UNLar). cfnoriega@gmail.com. Fecha de presentación de artículo: abril de 2025.

THE NOA AS A REGION: THEORY, PRAXIS AND HISTORICAL UNITY

The document analyzes the concept of region, specifically the Argentine Northwest (NOA), from a historical, cultural, economic and political perspective, highlighting its importance as a historical unit and its role in the construction of the Argentine Nation. The ideas of authors such as Alejandro Auat, Gaspar Risco Fernández and Armando Raúl Bazán are addressed, who consider the region as a space of mediation, rootedness and political decision-making, key to sovereignty and national integration. It is highlighted that the NOA is a historically integrated region, with common characteristics in its geography, culture, economy and society, product of miscegenation and historical interaction. The region is seen as a "macro body" that articulates the local with the national, and is proposed as a conceptual and political strategy to face contemporary challenges, such as centralism and globalization. The essay also underscores the need to recover regional identity and strengthen unity to contribute to national development, highlighting the importance of political action and regional integration as tools to overcome historical inequalities and build a more equitable future.

Keywords: Northwest argentina, region, identity, roots, sovereignty, centralism, federalism, culture, economy, politics, integration, development, historical unity.

INTRODUCCIÓN

Las reconfiguraciones en las condiciones de crecimiento económico en Argentina han modificado las condiciones de desarrollo de sus provincias y regiones. El siguiente texto presenta, a partir del caso de la región Noroeste argentino -NOA-, la dinámica de los conflictos y los cambios en las coaliciones territoriales. Se analiza cómo las condiciones de desarrollo del NOA se vieron modificadas por la evolución de las actividades económicas, políticas y culturales

regionales y cambios entre los actores involucrados a lo largo del tiempo.

El tucumano Gaspar Risco Fernández (2007), uno de los autores en que se basa este ensayo, sostiene que los norteños “actuamos sobre el espacio geográfico” e “interactuamos con el lenguaje” propio de cada uno de los pueblos. Para él, el Noroeste es un “macro cuerpo” que utiliza el espacio/región como forma de mediación. Eso permite la trascendencia de la región como una “nueva forma de constitución de la patria argentina”.

Así, el desafío como NOA es “reconstituirnos” como un “nosotros” capaz de albergar a “todo hombre de buena voluntad que quiera acogerse a la impronta de la identidad, aún inconclusa, y en trance de configurar un proyecto propio de nación”.

La región como “mediación” e integrarnos a la patria grande con una “impronta propia, con una cierta identidad” es un proceso que se dará en diferentes escalas. Esos son algunos de los desafíos que aborda este ensayo y que se proponen para la región. Se analiza la relación “centralismo- provincias”; y se propone que el horizonte es integrar la región “dialógicamente”.

Presento en este texto también las consideraciones del autor santiagueño Alejandro Auat y del historiador catamarqueño Armando Raúl Bazán.

¿QUÉ ES LA REGIÓN?

Región: “regio”: dirección, línea recta, país, comarca. Según Auat (2011), se trata de un “horizonte establecido políticamente para conducir nuestras vidas”. Y solapa el concepto de “región dinámica” en un juego de círculo concéntrico, en el que, a su vez, nos integramos a “un todo”, que es la construcción nacional.

La región se constituye como un “espacio común”; está unida por “cadenas simbólicas” (el cancionero folclórico, por ejemplo, recopilación del catamarqueño Juan Alfonso Carrizo, entre 1926 y 1957). Auat también sostiene, pensando en el desarrollo, que la región debe constituirse como una opción estratégica en el país. Pero para eso existen “fines políticos” que promueven la integración como un “todo sistémico”.

La región como mediación tiene que ver con una totalidad a escala humana que se reconoce como parte de una totalidad mayor (nacional). La totalidad a escala humana significa un espacio de realización alcanzable por nuestras acciones y proyectos.

Nosotros, afirma Auat, pensamos que el sentido político de región es lo que le da precisamente esa dinamicidad y flexibilidad que tienen las cosas, y que por eso son contingentes e históricas. En todo caso, la demarcación de un territorio para vivir, de un espacio vital, de una región, es requisito “natural” de nuestra condición encarnada. No así las dimensiones o el tipo de región, lo cual ya es una determinación histórica y contingente de nuestra voluntad, según los recursos y los criterios de justicia que una sociedad haya decidido políticamente en acuerdo o en conflicto con otras sociedades (Auat, 2011, p. 60).

Por su parte, Gaspar Risco Fernández apela a un concepto integral: no es la región-plan, ni la región económica ni la región geográfica (Würschmidt & Setti, 1974). “Hablamos de la región como espacio existencial”. Es la región-mediación de nuestro ser: es la totalidad a escala humana que, sin embargo, se reconoce parte de totalidades mayores, con las cuales está en relación actual. “Totalidad a escala humana” significa un espacio de realización todavía alcanzable por nuestras acciones y proyectos, un espacio lo suficientemente grande como para ser una “totalidad”, pero lo suficientemente pequeño como para estar a nuestro alcance actual y hacer de mediación con totalidades mayores (Risco Fernández, 1991, como se citó en Auat, 2011, p. 62).

Cada Nación, o cada región sigue siendo una “comunidad autosuficiente en su orden”, pero considerada en su relación con las otras naciones o regiones, a las que está abierta por vocación de comunicación, y pasa a integrar un orden superior en el que juega el rol de parte; esto es, que supone la autonomía y la soberanía.

El concepto de región cobra una importancia fundamental para superar las aporías (teorías ‘no racionales’) planteadas por la globalización y para responder a los desafíos de otras formas de representación conceptual y política.

Esa totalidad a escala humana como espacio vital comunitario suficiente se determina históricamente según las necesidades de “mediación”, desde el destaque de algún rasgo cultural como propio de una identidad hasta una comunidad de naciones federadas, pasando por el municipio como región, la zona como región, la confederación de municipios como región, las provincias o un conjunto de provincias como región, etc. La representación flexible del concepto de región nos permite determinar una representación política acorde a cada circunstancia, necesidad o interés, siempre que la región en cuestión sea el macrocuerpo propio, mediador de nuestra integración a macrocuerpos mayores, operador de nuestra identidad en la diferencia (Auat, 2011, pp. 63-62).

PENSAR LA REGIÓN COMO DESAFÍO CONCEPTUAL Y ESTRATÉGICO

Pensar la región es el ejercicio de un pensamiento situado. Situar un pensamiento es comprenderlo dentro de una estructura histórica (la Nación, por ejemplo) con relación a la cual este se expresa y adquiere su especificidad. “Sin que pensemos en un determinismo geográfico o social, ciertamente no se ve igual la Argentina desde Santiago del Estero o Catamarca y sus limitados márgenes de acción y desarrollo, que desde Buenos Aires y sus posibilidades y vinculaciones” (Auat, 2011, pp. 65-66).

A lo largo de su libro Auat (2011), reitera que la no explicitación de este “lugar” (locus) implica “un ocultamiento del posicionamiento político y una consecuente difuminación de los márgenes de decisión política”. De modo que un pensamiento situado, lejos de estrecharse en el análisis descriptivo de particularismos aislados, se abre hacia la consideración de amplios contextos para la comprensión de la situación particular y de la posición política que se ocupa en ellos.

En este marco, es que el autor santiagueño propone la categoría de región como “un desafío conceptual y estratégico para pensar la Argentina hoy”, es decir, “entenderla como una estrategia conceptual y una estrategia política” (Auat, 2011, pp. 65-66).

EL NOA COMO TEORÍA Y COMO PRAXIS

La Noroeste, como estrategia conceptual y como estrategia política, tiene su historia. Risco Fernández ha sintetizado los principales momentos de la historia regional (1974). Y es así que cada una de ellas tiende a un desarrollo integral, lo que en la línea de la cultura significa que cada región tiene derecho a la legítima aspiración de ser asiento de una universidad integral, pero con la tarea de ponerse al servicio de una misión nacional.

Entre 1938 y 1943, Bernardo Canal Feijóo bosqueja sus notas para una “sociología mediterránea argentina” que aparece como libro en 1948. El polígrafo santiagueño entendía a la región como “unificación integradora en las cosas del sustrato material”. “Es ridículo –dice– seguir acusando que las provincias mueren de la demasía de Buenos Aires, cuando no se muestran capaces de vivir de sí mismas” (Canal Feijóo, 1948). Mostró así el conocimiento de la propia realidad material del Norte argentino.

Desde la Universidad de Tucumán, entre 1946 y 1950, su rector Horacio Descole pone en marcha un proyecto universal y regional al mismo tiempo, en el que la región es entendida como praxis articuladora de lo universal y lo particular.

Posteriormente, el mismo Gaspar Risco Fernández emprende la constitución de la Comisión Coordinadora Permanente de Acción Cultural en el Noroeste Argentino (NOA Cultural), que inicia una experiencia de federalización con las Direcciones de Cultura de las seis provincias y las universidades de la región, avanzando incluso hasta el umbral de su integración en el bloque latinoamericano andino. Desde esta experiencia, la región será entendida operativamente como “herramienta federalista de liberación”, consiguiendo revertir en gran parte la autognosis introyectada por la historiografía oficial hecha desde Buenos Aires, frente a la cual se erige, por otra parte, el proyecto historiográfico regional de Armando Raúl Bazán (Bazán, 1986).

Hacia el final de su rectorado en 1971, en la UNT, Héctor Cispuscio plantea un nuevo marco para la teoría y la praxis de la regionalidad, entendiendo a la región como subproyecto al servicio de un nuevo proyecto nacional autónomo. En 1972, surge el Instituto de Estudios Regionales en la Universidad Católica de Salta y se crea en Tucumán el Centro de Estudios Regionales (CER) que tendrá al propio Risco Fernández como su principal impulsor. Desde allí se entenderá a la región como principio articulador de un nuevo proyecto nacional en referencia a la integración latinoamericana (Auat, 2011, pp. 66-67).

Como balance de este recorrido, persisten ejes conceptuales en el uso de la categoría región:

LA REGIÓN COMO ARRAIGO

La región como arraigo es el hábitat, con sus dimensiones ecológica, económica y cultural, que hace posible la vida (Dussel, 2006, p. 102) (Nusbaum, 2007, p. 169); en el que hemos decidido vivir juntos, a partir de las posibilidades entregadas como teoría y como praxis por las generaciones anteriores. La región será esa posibilidad de vida si recuperamos la voluntad (política) de procurarnos la propiedad y las formas institucionales. La propiedad de la tierra, de la vivienda y de los recursos naturales; la propiedad de los medios de la economía y de los

medios de la información, según criterios adecuados a cada caso mientras no distorsionen la razón de ser de los mismos: el ser medios al servicio de la producción, reproducción y florecimiento de la vida humana comunitaria en todas sus dimensiones, desde la nutrición y el amparo básicos hasta la expresión simbólica y la organización institucional, como realización y reafirmación de una soberanía abierta a la comunicación (Auat, 2005b).

La región como arraigo es, entonces, una condición para el ejercicio de nuestra capacidad de ser sujetos políticos. Por ello, la región es condición de nuestra capacidad de soberanía (Auat, 2011, pp. 68-69).

LA REGIÓN COMO MEDIACIÓN

Auat (2011) destaca aquí que la totalidad de la que se habla es un universal análogo y práctico: no se encuentra potencialmente en los singulares, sino comunicado a ellos actualmente y proporcionalmente, con esencial referencia a la praxis. Un todo que se realiza dinámicamente en vistas de un fin. En este sentido, no compromete a las partes más que para movilizarlas en función de la efectuación de un bien, no alcanzable por cada una en forma separada. Esto significa que cada nación o cada región sigue siendo una comunidad autosuficiente en su orden, pero considerada en su relación con las otras naciones o regiones y en vistas de la consecución de un bien común mayor, pasa a integrar un orden superior, en el que juega el rol de parte y, como tal, insuficiente: es considerada según una función que no anula, sino que supone la autonomía y la soberanía (Auat, 2011, pp. 69-70).

LA REGIÓN COMO DECISIÓN POLÍTICA

La región es una “totalidad, en un sentido político, no natural”. Esa totalidad a escala humana como espacio vital comunitario suficiente, se determina históricamente según las finalidades atribuidas en cada situación, desde el destaque de algún rasgo cultural como propio de una identidad hasta una comunidad de naciones federadas, pasando por el municipio como región, la zona como región, la confederación de

municipios como región, las provincias o un conjunto de provincias como región, etc. La flexibilidad de la región como estrategia conceptual habilita una flexibilidad de la región como estrategia política: se determinará políticamente la región, acorde a cada circunstancia, necesidad o interés, siempre que la región en cuestión sea entendida como esa totalidad al alcance de nuestras acciones, mediadora de nuestra integración a totalidades mayores, operadora de nuestra identidad en la diferencia y en la igualdad.

Claro que las regiones no se inventan de la nada: son decididas o determinadas históricamente de entre el conjunto de posibilidades entregadas de una generación previa a una generación posterior.

Las posibilidades y las imposibilidades. La unión de los estados en una sola comunidad política es una determinación asimismo política.

Esto significa que es fruto de la decisión libre e igualitaria de quienes queramos integrar esa comunidad. El alcance territorial y el alcance humano de esa decisión (qué región y a quiénes incluye) se determina dentro del cuadro de posibilidades recibidas del pasado, pero mediante una decisión político-estratégica en función de las necesidades, intereses y conveniencias del presente y con vistas a construir un futuro viable.

La decisión es estratégica porque se trata de darnos un espacio vital de autorrealización o soberanía, frente a otros espacios políticos, en diálogo o conflicto con ellos, pero siempre en relación con ellos (Auat, 2011, pp. 71-72).

LA REGIÓN COMO UNIFICACIÓN INTEGRADORA EN LAS COSAS DEL SUBSTRATO MATERIAL

Entre 1938 y 1943, el santiagueño Bernardo Canal-Feijóo, bosqueja sus notas para una “Sociología mediterránea argentina”. Allí se sostiene que el Noroeste es la región argentina más “histológicamente unificada

e integrada”, no tanto por razones de hermandad sentimental cuanto, por la objetividad de las cosas reales, por el substrato material.

Las provincias norteñas –sostiene Canal Feijóo– comparten idénticos problemas que vienen:

(...) de la mala disposición objetiva en que se encuentran las viejas cosas de la naturaleza, y muchas de la mano del hombre, frente a los nuevos hechos y nuevas concepciones. No es para menos, existe una dualidad tajante entre país constitucional y país real. Si bien la Constitución resultó la única salida viable para poder identificarnos como nación hacia fuera, quedó sin resolverse la tarea de estructurarnos hacia adentro. De ahí que la idea de provincia no haya pasado de pura titularidad y que, en cambio, para que esta llegue a encontrar su realidad sustantiva, haya que insertarla en el contexto regional del que forma parte. (Risco Fernández, 1991, pp. 3-4)

En consecuencia, marcaba el autor santiagueño, es ridículo seguir acusando que las provincias mueren de la demasía de Buenos Aires, cuando no se muestran capaces de vivir de sí mismas. El cuerpo nacional exige un equilibrio orgánico que no es racional pedir con sacrificio de nadie, sino con potenciación de todas y cada una de las partes.

Ateniéndonos a nuestra experiencia histórica, por lo demás, para poner manos a la obra no hay que esperar el exclusivo esfuerzo de la Nación, sino más bien la iniciativa de las mismas provincias, en cuya conciencia deberá avivarse “la concepción constitucional de tratados interprovinciales para objetos de bienestar común, económicos, culturales, etc.” (Risco Fernández, 1991, pp. 3-4).

LA POSTURA SITUADA DE ARMANDO RAÚL BAZÁN

Según la mirada del historiador catamarqueño, la palabra región tiene distintas connotaciones que se sustentan en la geografía, la economía,

la lengua, la cultura y también en el marco político-institucional. Pero sin perjuicio de estas acepciones con que la palabra es usada corrientemente, en el campo de nuestros estudios es propio hablar de:

(...) región histórica cuyo significado no se agota en aquellos contenidos particulares, sino que los comprende a todos cuando adopta como universo de análisis a un ámbito territorial específico para conocer el comportamiento histórico de las comunidades que tienen su hábitat en ese espacio determinado. (Bazán, 2009, p. 1)

ORGANIZACIÓN POLÍTICA

La organización político-administrativa adoptada por España se adecuó a esa realidad preexistente.

Así fueron creadas la gobernación del Tucumán, el corregimiento de Cuyo dependiente de la Capitanía General de Chile y la gobernación del Río de la Plata.

Durante más de dos siglos, la organización política fue representativa de la realidad geo-histórica de las regiones. En ese tiempo se fundaron las ciudades que hoy integran nuestro mapa político, se formó la sociedad criolla con el mestizaje de los españoles e indígenas, se organizó un sistema económico polarizado en centros de poder como Potosí, Buenos Aires y Chile, y se plasmó una cultura homogénea y mestiza, semejante pero distinta a la que provenía de la Madre Patria y a las supervivencias precolombinas.

Producida la Revolución de Mayo, surge la propuesta del Cabildo jujeño para estructurar de manera diferente el espacio geopolítico rioplatense. Este esquema de organización política prevaleció a partir de 1820 con el nacimiento de las provincias sobre el cuerpo de los viejos municipios indianos: La Rioja, Santiago del Estero, San Juan, San Luis, Entre Ríos, Catamarca, Corrientes y tardíamente, Jujuy. Esa fractura de las gobernaciones regionales respondió a tensiones internas

manifestadas en el ámbito de la región, a conflictos de intereses políticos y económicos (Bazán, 2009, p. 2).

HISTORIAS PROVINCIALES

El modelo de organización político-administrativa al que alude Bazán (2009) tuvo influencia decisiva en la historiografía. En el territorio argentino, la entidad región se fue desdibujando como universo de análisis para dar lugar al nacimiento de las historias provinciales, que se fueron consolidando con el legítimo empeño de reconocer la singularidad local y de puntualizar la contribución de la “patria chica” a la formación nacional, aunque sin perder de vista la idea y el sentimiento de unidad con la patria común.

Las provincias –dice Bazán– no son de suyo, realidades históricas diferentes y poseen rasgos comunes sustantivos respecto de sus vecinas de la misma región a la que siempre pertenecieron desde el tiempo precolombino. Así, pues, la región histórica, por ser anterior a la Nación y a las provincias, constituye el universo de análisis más apropiado para el conocimiento histórico, pues ahí se dieron los elementos constitutivos que, por agregación de jurisdicciones políticas, dieron forma a la nación, y que, por parcelamiento también político, dieron origen a las provincias.

Terán (1910), que escribió el libro “Tucumán y el norte argentino”, sostiene que “el norte argentino es una unidad histórica” y que su división política es un hecho relativamente moderno.

En su sentir, esa unidad reposa en la tradición histórica, el medio geográfico, la semejanza étnica y la evolución moral conjunta. Y su libro tiende a demostrar esa unidad estructural de la región.

Su teoría fue enriquecida y profundizada por el santiagueño Bernardo Canal Feijoo, partiendo del análisis sociológico y de la planificación socio-económica. Él acuñó la premisa de que el Norte argentino es la región “más histológicamente integrada de la Argentina”, a despecho

de los límites interiores convencionales creados por el hombre para estructurar políticamente a las provincias (Bazán, 2009, pp. 2-4).

Bazán (2009), propone categorías básicas de análisis de la historia regional. A saber:

1º. El factor geográfico

El NOA tiene una sustentación geográfica que debe ser considerada por el historiador. Ella se expresa por un continuo geográfico cuya unidad no consiste necesariamente en la uniformidad de sus recursos naturales, sino que se expresa también en la diversidad de zonas naturales contiguas y complementarias cuya disposición objetiva favorece la integración social, influyendo en la instalación humana, condicionando las formas de aprovechamiento de los recursos naturales y generando fenómenos de complementación e interdependencia de las comunidades regionales.

2º. El factor étnico-social

La homogeneidad de una región histórica depende también del tipo étnico que protagoniza su desarrollo. En el Noroeste ha sido y sigue siendo mayoritario el tipo humano producido por el primer mestizaje. El criollo se plasmó en su ser físico su idiosincrasia como producto del mestizaje del colonizador español –reducida minoría con el aborigen americano, estrato originariamente mayoritario, y con los grupos africanos incorporados masivamente a partir del siglo XVIII. Esos elementos formaron la sociedad criolla que decantó su perfil en el siglo XIX, borrando los rasgos identificatorios particulares de sus componentes primarios. Así se configuró un tipo étnico común para todas las provincias del noroeste, que tiene diferencias claramente perceptibles respecto –por ejemplo– del tipo étnico de la región pampeana (Bazán, 2009, p. 4).

3º. El factor cultural

Muy importante como parámetro para medir la identidad de una sociedad regional. Comprende la lengua, la religión, los usos y costumbres, las expresiones literarias y artísticas, el folklore y la cosmovisión frente al pasado histórico y al medio geográfico. En el Noroeste, así como hubo un mestizaje de la sangre, se operó también un mestizaje cultural.

En el ámbito lingüístico y lexicográfico, hay evidencias de que el hombre del Noroeste posee formas expresivas que le dan identidad. Su habla corriente posee arcaísmos castellanos e indigenismos que han sido estudiados por autores como Samuel Lafone Quevedo, Dardo de la Vega Díaz, Federico E. País y Elena M. Rojas. También la toponimia y la onomástica regionales están plagadas de voces de origen quechua y cacán, y en Santiago del Estero se da un fenómeno de bilingüismo indo-hispánico.

En orden a la expresión literaria, esta revela de manera significativa la impronta telúrica regional.

El paisaje, la fauna autóctona, los usos y costumbres, la tradición histórica y la problemática espiritual del hombre lugareño constituyen la temática inspirativa de los autores más representativos en los géneros de la poesía, la narrativa y el teatro: Joaquín V. González, César Carrizo y Ángel María Vargas (La Rioja); Carlos B. Quiroga, Luis Franco y Juan Oscar Ponferrada (Catamarca); Ricardo Rojas, Bernardo Canal Feijóo y Clementina Rosa Quenel (Santiago del Estero); Pablo Rojas Paz y Fausto Burgos (Tucumán); Juan Carlos Dávalos y Manuel J. Castilla (Salta); Domingo Zerpa y Jorge Calvetti (Jujuy).

La identidad del noroeste se expresa también en la música y las artesanías. Así como el tango es la música representativa del país aluvial, la zamba y la chacarera definen musicalmente al país tradicional. La región ha dado a nuestro país formas musicales que se han difundido por el mundo a través del disco y de la actuación viva de consagrados intérpretes.

Las artesanías populares constituyen otro parámetro para medir la unidad cultural de una región.

Las artesanías del tejido y de la cerámica especialmente dan ocupación a mucha gente y logran buena colocación en el mercado nacional e incluso mundial. Verbigracia, alfombras, tapices y ponchos catamarqueños logran niveles de excelencia y no podrían ser reemplazados por las manufacturas industriales destinadas a servir los mismos o parecidos requerimientos del mercado consumidor (Bazán, 2009, pp. 5-6).

4º. El factor económico

Los géneros de producción y las formas de comercialización, los sistemas de aprovechamiento de los recursos naturales, el grado de incorporación de tecnología a la producción agropecuaria e industrial, los sistemas de financiamiento para la producción y comercialización y su adecuación a la dimensión de los mercados, son variables que sirven para medir el estadio económico de una sociedad. En la etapa histórica, esos estadios evolucionaron desde formas primarias de producción destinada al autoabastecimiento y a la demanda de un mercado regional restringido, al nivel más complejo impuesto por la formación de un mercado nacional y a la inserción de este en el mercado europeo y mundial.

La sociedad del Noroeste fue durante la época colonial y hasta promediar el siglo XIX agropecuaria y artesanal. A partir de ese momento, se desarrolla también la explotación minera en Catamarca, La Rioja, San Juan y Jujuy, con buen nivel tecnológico.

Tucumán y Cuyo iniciaron su despegue agroindustrial. En la primera, con la instalación de modernos ingenios azucareros que incrementaron notablemente la producción, estimularon la expansión de la superficie sembrada con caña y la demanda de mano de obra permanente y transitoria. Esto generó una importante migración interna de

trabajadores provenientes de Santiago del Estero y Catamarca, principalmente. Pasaron muchos años hasta que otras provincias del Noroeste pudieran iniciar su despegue agroindustrial (Bazán, 2009, pp. 6-7).

5º. El factor político

Lo político expresa también una forma de identidad, de sentido de pertenencia terruñera. Lo regional y lo nacional no son términos antitéticos. Lo regional denota una pluralidad estructural que se resuelve “sin violencia” en la unidad nacional cuando esta toma forma institucional.

Sin perjuicio de reconocer la existencia de actitudes de suficiencia localista que privilegian a la provincia sobre la región, los hombres más lúcidos saben que la verdadera satisfacción de las necesidades políticas y económicas en el marco del sistema federal solo podrá lograrse mediante la concertación regional. Es más, por la unidad regional pasa el camino para recuperar la vigencia auténtica del sistema federal adoptado normativamente por la Constitución Nacional, pero desvirtuado en los hechos por un comportamiento político unitario, contradicción que ha consolidado una verdadera distorsión centralista manifestada en los avances del gobierno nacional sobre las autonomías, sin hallar adecuada resistencia por parte de las provincias.

Estas categorías de análisis para el estudio de la historia regional han sido formuladas a partir de una teoría de la región histórica, cuyos principales expositores han sido Juan B. Terán y Bernardo.

Canal Feijóo, y de los problemas concretos que nos planteó el estudio sobre el desarrollo histórico de la región Noroeste, sin duda la de perfil más homogéneo entre las regiones constitutivas de la Nación argentina (Bazán, 2009, pp. 7-8).

CONCLUSIÓN

El Noroeste Argentino, al igual que otras regiones del país, presentó y presenta desafíos a lo largo del tiempo. Al respecto, tomo las palabras de Auat y de Risco Fernández en cuanto al futuro de la región, que, si bien no fueron escritas recientemente, revisten de una actualidad irrefutable acerca de las características del Noroeste argentino.

El desafío que la región nos presenta para pensar la Argentina hoy pasa por entenderla inescindiblemente como estrategia conceptual y como estrategia política. La región es el espacio político en el que podemos recuperar nuestra capacidad de soberanía, y es la mediación de nuestra articulación con otras regiones para una globalización contrahegemónica. Pero requiere, a su vez, de decisión política. (Auat, 2011, pp. 71-72)

Por su parte, Risco asegura que “nuestro desafío ha de consistir, antes que nada, en ‘reconstituirnos’ como un ‘nosotros’ capaz de albergar en sí a ‘todo el hombre y todos los hombres de buena voluntad’ que quieran acogerse bajo la impronta de nuestra identidad, todavía inconclusa y en trance de configurar su propio proyecto de nación, para realizarlo realizándose en una misma comunidad de destino intransferible.

Retomar la gesta inconclusa del NOA en busca de una nación de carne y hueso donde decir su palabra. ¿Tendrá la generación del Bicentenario el coraje de poner de nuevo proa a ‘esa razón de nuestra esperanza’?” (Risco Fernández, 2007, pp. 61-62).

BIBLIOGRAFÍA

- Auat, A. (2011). *Hacia una filosofía política situada*. Waldhuter Editores.
- Bazán, A. R. (1983). *El método en la Historia Regional Argentina*. Comité Argentino de Ciencias Históricas.
- Risco Fernández, G. (1991). La región como teoría y como praxis en el NOA. Tucumán: En *Cultura y Región* (Centro de Estudios Regionales/Instituto Internacional “Jacques Maritain”).
- Risco Fernández, G. (2007). El Noroeste argentino como cultura regional. *Revista Cultura Económica*, 25(69).

REPARACIONES, TENSIONES Y LAS NUEVAS DERECHAS: REFLEXIONES SOBRE LA MEMORIA Y EL NEGACIONISMO

Alejandra Giselle Schwartz¹

RESUMEN

La ONU, en su Informe Joinet sobre impunidad de la ONU de 1996, sostiene que la reparación para las víctimas de violaciones a los derechos humanos debe efectuarse tanto en el plano económico como en el simbólico. Por un lado, resulta imposible una reparación proporcional al daño causado. Sin embargo, por el otro, las ‘nuevas’ derechas cuestionan estas reparaciones, como parte de una disputa por la interpretación del pasado.

El objetivo de este trabajo es abordar esta controversia a partir de un caso ficticio: el de las Redfordaciones de la serie *Watchmen* (HBO, 2019), a partir de los aportes de autores como Elizabeth Jelin, Enzo Traverso, Pablo Seman y Daniel Feierstein.

Esta tarea es urgente frente a los negacionismos. Precisamos afinar nuestras herramientas para dar, nuevamente, la disputa por los sentidos del pasado.

Palabras clave: memoria, negacionismo, nuevas derechas, *watchmen*.

REPAIRS, TENSIONS AND THE NEW RIGHT: REFLECTIONS ON MEMORY AND DENIAL

¹ Licenciada en Historia. Cátedra de Etnología / Antropología y Etnografía General de la Carrera de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. alejandra.schwartz@filo.unt.edu.ar. Fecha de presentación de artículo: marzo de 2025.

ABSTRACT

The UN, in its 1996 Joinet Report on Impunity, maintains that reparations for victims of human rights violations must be provided at both the economic and symbolic levels. On the one hand, reparations proportional to the damage caused are impossible. However, on the other, the ¿new? right questions these reparations as part of a dispute over the interpretation of the past.

The objective of this work is to address this controversy through a fictional case: that of the re-enactments of the series *Watchmen* (HBO, 2019), based on the contributions of authors such as Elizabeth Jelin, Enzo Traverso, Pablo Seman, and Daniel Feierstein.

This task is urgent in the face of denialism. We need to sharpen our tools to once again engage in the dispute over the meanings of the past.

Keywords: memory, denialism, new right, *watchmen*.

INTRODUCCIÓN

El avance de las derechas en Argentina y en diversos países del mundo ha puesto en jaque las reparaciones por distintos genocidios. Estas reparaciones, según el Informe Joinet sobre impunidad de la ONU (1996), abarcan tanto el ámbito económico individual como el simbólico colectivo. Ante este escenario emergen dos cuestiones centrales: la imposibilidad de lograr una reparación proporcional a los crímenes de lesa humanidad y el cuestionamiento de estas políticas por parte de las denominadas ¿nuevas? derechas, en el marco de una disputa por la interpretación del pasado.

La tensión entre la invocación de la libertad de expresión y la obligación estatal de condenar el negacionismo ha adquirido renovada relevancia. Estos debates trascienden fronteras geográficas y se reflejan incluso en producciones ficcionales, como la serie *Watchmen* (HBO, 2019), que será analizada en este trabajo. En esta obra, las "Redfordaciones" se

presentan como un mecanismo de reparación para los descendientes de las víctimas de la masacre de Tulsa de 1921, un hecho histórico que la serie retoma y reinterpreta.

En Argentina, las preguntas sobre la pertinencia de una ley contra el negacionismo de los crímenes del terrorismo de Estado parecieron desvanecerse rápidamente frente al ascenso de candidatos y, posteriormente, de una gestión que cuestiona abiertamente dichos crímenes. Este cuestionamiento abarca desde el debate sobre el número de desaparecidos hasta la resignificación del pasado. Mientras tanto, a nivel internacional, el tema queda fuera del foco, y en el ámbito local se desarrollan políticas de memoria que desmantelan logros históricos. El negacionismo no solo consiste en negar los crímenes del pasado; en algunos casos, va más allá, al negar su carácter criminal o incluso reivindicarlos plenamente.

Este trabajo busca explorar las disputas actuales sobre la memoria, que han ganado una visibilidad inusitada debido al auge de los discursos negacionistas. Para ello, se propone un repaso del marco legal internacional de las políticas de memoria, seguido de una reflexión sobre las tensiones que estas generan. Abordaremos esta controversia a través de las "Redfordaciones" de *Watchmen*, apoyándonos en los aportes de Elizabeth Jelin, Enzo Traverso, Pablo Seman y Daniel Feierstein. Además, nos interesa analizar las rupturas y continuidades de las derechas en relación con su posicionamiento frente a estos pasados, no como única dimensión de análisis, sino como un recorte específico para esta temática. Cabe señalar que otros aspectos simbólicos de estos discursos —como la xenofobia, el racismo o la aporofobia— también forman parte de esta dinámica y merecen un estudio más detallado.

MARCO LEGAL

Los debates sobre las reparaciones y el negacionismo han llevado a la construcción de marcos legales en numerosos países, incluyendo

legislación internacional y organismos especializados. Aunque no exhaustivo, este marco refleja la amplitud de las políticas de memoria.

En 1951, se creó la Conferencia sobre Reclamaciones Materiales Judías contra Alemania, conocida como *Claims Conference*, encargada de gestionar las reparaciones por los crímenes cometidos por el régimen nazi. A partir de los Acuerdos de Luxemburgo, Alemania aprobó compensaciones que, a lo largo de más de siete décadas, han abarcado diversos grupos y acciones específicas, como el trabajo esclavo y los experimentos médicos. Asimismo, en 1949, Alemania prohibió el uso de símbolos nazis, una legislación que se amplió con el tiempo. En 2005, el Código Penal incorporó la exaltación del nazismo como delito, medida respaldada por la justicia alemana al considerar que no vulnera la libertad de expresión.

Polonia, por su parte, equiparó el nazismo y el estalinismo en la Ley sobre el Instituto de la Memoria Nacional (1998), cuyo artículo 55 condena ambos tipos de crímenes. Esta norma, modificada en 2007 y 2018, prohíbe asociar a Polonia con los campos de exterminio, una restricción surgida tras las investigaciones de Jan T. Gross sobre la masacre de Jedwabne. Este caso destacó por ser perpetrado por polacos católicos contra sus vecinos judíos, y no por los nazis, lo que desafió narrativas oficiales. Tanto Polonia como Austria han tendido a atribuir exclusivamente a Alemania la responsabilidad de los crímenes, minimizando su propio rol.

En Austria, la memoria del nazismo fue abordada tardíamente. En 1988 se erigió un monumento contra la guerra y el fascismo, y se creó el Fondo Nacional para las Víctimas del Nacionalsocialismo y otro para indemnizar los trabajos forzados. En 2000, por iniciativa de Simon Wiesenthal, se instaló un monumento en la Judenplatz, y en 2003 se abrió una investigación sobre el tratamiento judicial de los crímenes nazis en el país.

Italia, aliada de Alemania en la Segunda Guerra Mundial, pidió disculpas a Libia en 2008, acompañadas de una indemnización de 5000 millones de dólares a lo largo de 25 años. Estas disculpas se enmarcaron en acuerdos contra la inmigración clandestina y beneficios en el comercio de petróleo y gas, pero no se extendieron a Etiopía. En relación con la Shoá, recién en septiembre de 2016 se aprobó una ley contra la negación del Holocausto, mientras que la Ley Fiano de 2017, que buscaba penalizar la propaganda fascista y nazi, quedó sin efecto tras la disolución del Senado. La anterior Ley Scelba (1952) solo prohibía la reorganización del partido fascista.

Francia, por su parte, aprobó en 1990 la ley Gayssot contra el negacionismo, y en 1997 creó la Comisión Mattéoli para investigar los bienes judíos expoliados. En 2001 reconoció el genocidio armenio y la esclavitud como crímenes contra la humanidad, aunque en 2005 una ley de memoria reivindicó la “acción positiva” de Francia en sus colonias, generando controversias. Otros países europeos, como Lituania y Hungría, también han legislado sobre restitución de bienes, sitios de memoria y reconocimiento de responsabilidades en la Shoá.

En Argentina, el terrorismo de Estado dio lugar a un marco reparatorio patrimonial para las víctimas, incorporado a la *Ley Nacional de Educación* (Ley 26.206 de 2006, art. 92). Además, se sancionaron leyes como la 26.199 (2006), que conmemora el genocidio armenio, y se avanzó en la memoria de los pueblos originarios con el juicio por la Masacre de Napalpí (2022), que condenó al Estado argentino por crímenes de lesa humanidad en un contexto genocida. A nivel internacional, Argentina es el único país latinoamericano miembro de la Alianza Internacional para el Recuerdo del Holocausto (IHRA), creada en 2000, y adoptó en 2016 una definición de antisemitismo.

LAS REDFORDACIONES

La serie *Watchmen* inicia con imágenes de la Masacre de Tulsa de 1921, un evento histórico real. La secuencia recrea fielmente las fotografías

de la época para narrar los orígenes del abuelo de la protagonista, Angela Abar. En ella, hombres blancos atacan violentamente a una próspera comunidad afroamericana, destruyendo negocios y cometiendo asesinatos y violaciones.

El niño Will Reeves logra sobrevivir a la masacre junto a una bebita, hija de la familia que sus padres intentaron proteger. Antes de dejarlo, su padre le coloca en el bolsillo una nota escrita en un volante que los alemanes lanzaban a las tropas estadounidenses durante la Primera Guerra Mundial, instando a los soldados afroamericanos a desertar por el racismo que enfrentaban. Este doble mensaje —una crítica al país que los discrimina y una súplica para salvar al niño— marca el inicio de una genealogía de violencia y resistencia.

Las "Redfordaciones" aparecen en la serie durante la ficticia presidencia de Robert Redford como un mecanismo de reparación por esos crímenes. Estas incluyen exenciones impositivas y la creación del Greenwood Center for Cultural Heritage en Tulsa, un museo que no solo preserva la historia de la masacre, sino que también funciona como centro para pruebas de ADN que identifican a los descendientes de las víctimas.

En el primer episodio, Angela asiste a la escuela de su hijo adoptivo, Thoper, para hablar sobre su oficio de pastelera. Sin embargo, la conversación deriva hacia la "Noche Blanca" —un ataque supremacista de la Séptima Caballería contra policías en Tulsa—, su infancia en Vietnam (incorporado como estado de EE.UU.) y una incómoda pregunta sobre las Redfordaciones. Esto desencadena una pelea entre Thoper y otro niño, evidenciando las tensiones raciales latentes.

A lo largo de la serie, se entrelazan las consecuencias de la Masacre de Tulsa y las políticas reparatorias con el creciente descontento de sectores blancos empobrecidos. Sus protestas frente al Greenwood Center y sus condiciones de vida precarias —visibles en las caravanas donde residen— se convierten en caldo de cultivo para discursos anti-

reparatorios. Estos manifestantes terminan siendo utilizados como fuerza de choque por figuras como el senador Joe Keene Jr. o Judd y Jane Crawford, superiores de Angela, quienes pertenecen a una clase social más acomodada. Surge entonces la pregunta: ¿acaso los grupos racistas desvían la crítica política hacia el gobierno (por ejemplo, por una educación segregada, un acceso deficiente a la salud o la brecha económica) hacia la violencia racial, xenófoba y homofóbica contra otros sectores vulnerables?

Los guionistas de *Watchmen* trazan una línea histórica que conecta al Ku Klux Klan, el Proyecto Cíclope —descubierto y combatido por Will como el héroe Justicia Encapuchada— y la Séptima Caballería. Esta relación se hace explícita cuando Angela encuentra una túnica del Klan en el armario de Judd Crawford, pero también se construye argumentalmente a lo largo de la trama. En síntesis, la violencia racial recorre un siglo y cuatro generaciones, desde aquel volante hasta las luchas contemporáneas de los personajes.

LAS OTRAS VIOLENCIAS

La serie construye una historia de violencia que trasciende la Masacre de Tulsa. El padre de Will, soldado en la Primera Guerra Mundial, recibe los volantes alemanes que incitan a los afroamericanos a desertar de un ejército que los discrimina. Sobre uno de esos volantes escribe “cuiden a este niño” y lo guarda en el bolsillo de su hijo durante la masacre. Casi un siglo después, Angela encuentra ese mismo mensaje, simbolizando la persistencia del trauma.

Will, ya como policía, sufre un ataque racista por parte de sus propios colegas, lo que lo lleva a convertirse en Justicia Encapuchada. Su esposa lo convence de maquillarse alrededor de los ojos —la única parte visible tras su máscara— para ocultar su piel negra. No es casual que sea el único héroe completamente encapuchado de los Minutemen, un reflejo de la necesidad de esconder su identidad racial.

La violencia racial atraviesa la serie, pero no es la única. La homofobia también emerge como tema: en el cómic y la película, Silhouette es expulsada de los Minutemen por su orientación sexual, mientras que Capitán Metrópolis mantiene en secreto su relación con Justicia Encapuchada, votando hipócritamente a favor de su exclusión. Silhouette y su pareja son asesinadas en su hogar, y un insulto lesbofóbico es escrito con su sangre en la cama. La relación entre Metrópolis y Will, por su parte, está marcada por la ambigüedad: Metrópolis graba sus encuentros y evita investigar el Proyecto Cíclope, priorizando la imagen pública del grupo sobre la justicia.

Otras formas de violencia se entrelazan en la trama. El Comediante, conocido por su agresión sexual a Silk Spectre, exhibe un perfil de depredador que trasciende ese incidente. En Vietnam, el Dr. Manhattan aniquila a los vietnamitas con una violencia desmedida, cuando podría haber optado por soluciones no letales. Esta intervención imperialista culmina en el asesinato de los padres de Angela por una bomba durante un aniversario de la victoria estadounidense, un evento que la conecta con su herencia vietnamita, visible en su cocina, su bar y su vestimenta.

El calamar gigante de Ozymandias, que mata a millones para evitar una supuesta Tercera Guerra Mundial, deja secuelas como el trauma de Wade Tillman (Looking Glass), quien vive preparado para otra catástrofe. La "Noche Blanca", un ataque de la Séptima Caballería contra policías, lleva al enmascaramiento de estos últimos y a la adopción de los hijos de un colega asesinado por parte de Angela. Finalmente, el intento de robar los poderes de Manhattan fracasa, pero su muerte revela los intereses egoístas de Lady Trieu y la Séptima Caballería, quienes buscan poder económico y político, no justicia.

Un diálogo clave entre Will y Cal Abar (Manhattan), plantea una reflexión: ¿qué habría pasado si Manhattan hubiera sido afrodescendiente desde el inicio? ¿Habrían cambiado las violencias racistas o las luchas por los derechos civiles? Esta pregunta resuena tras

la muerte de Cal, cuando Angela y Will retoman la conversación, dejando abierta la posibilidad de imaginar un pasado alternativo.

LAS ¿NUEVAS DERECHAS?

*"Ni los muertos estarán seguros
ante el enemigo si éste vence.
Y es ese enemigo que no ha
cesado de vencer."*

Walter Benjamin.

Watchmen despliega múltiples formas de violencia sostenidas en el tiempo, bajo una mirada de continuidad. En Argentina, las leyes de reparación abarcan un período extenso, desde 1955 hasta la asunción de Alfonsín en 1983, pero se centran en ciertas violencias estatales, invisibilizando otras. En ambos casos —la serie y el contexto argentino—, se construyeron discursos oficiales que buscaban cerrar el debate en una verdad histórica incuestionable. Sin embargo, esta imposición no clausuró las disputas, sino que silenció un disenso que se fue afilando en las sombras.

Elizabeth Jelin (2024) lo advierte:

(...) no hay una única lucha ni una sola memoria. En tanto las memorias no son el pasado acontecido sino los sentidos e interpretaciones que grupos humanos atribuyen a ese pasado, no puede haber una única memoria. Tampoco puede cristalizarse como algo igual a sí mismo y ahistórico. El pasado cobra sentido en otro presente, en situaciones y escenarios cambiantes en los cuales los diversos actores participan y disputan poder –político, cultural, simbólico, social–. (p.15)

La memoria del alfonsinismo se edificó en torno al Juicio a las Juntas, un hito de la democracia argentina y un ejemplo internacional. Sin

embargo, este relato “recortado” omite que no contó con apoyo unánime y que fue seguido por las leyes de Punto Final y Obediencia Debida. ¿Fueron estas leyes solo una derrota política del gobierno, o reflejaron límites sociales más profundos en el proceso de Memoria, Verdad y Justicia?

Los indultos menemistas (1989 y 1990) y los intentos de reconvertir la ESMA en un predio de “reconciliación” o viviendas de lujo —frenados judicialmente en 1998— evidencian otros embates. Aunque su declaración como Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en 2023 protege su integridad física, no garantiza la preservación de sus narrativas. Sabrina Ajmechet, actual diputada del PRO, plantea una provocación al cuestionar si debe haber una única voz oficial en los espacios de memoria. Este debate, aunque cercano a la teoría de los dos demonios, invita a reflexionar sobre las implicancias de un relato unificado.

La centralidad de la ESMA en el relato del terrorismo de Estado refleja una “porteñización” que eclipsa otros sitios de memoria, como Campo de Mayo, y requiere una mirada más federal. A su vez, las palabras de Massera en el Juicio a las Juntas —“aquí hubo una guerra entre las fuerzas legales [...] y el terrorismo subversivo”— resuenan en discursos actuales, como los del presidente en el debate de 2023, perpetuando la idea de “guerra” frente a la condena del genocidio. Massera sugiere que las Fuerzas Armadas no se convirtieron repentinamente en asesinas, pero esto ignora una genealogía de violencia estatal contra el campo popular que se remonta a la formación del Estado argentino.

Seman (2024), en sintonía con Jelin, subraya las diferencias y trayectorias de las derechas:

Tanto la pretendida nueva hegemonía que asombra a los progresistas como la situación supuestamente minoritaria que indigna a los partidarios de las nuevas derechas son el reverso de

una confusión entre la oficialización del punto de vista y la efectiva modificación de las relaciones de fuerza simbólica (...). (p.38)

Semán y Vázquez, retomando a Gramsci, señalan que las derechas han disputado el sentido del pasado mientras buscan monopolizar el del futuro, apelando a sectores desencantados con el Estado y las identidades tradicionales del trabajo. Feierstein (Secretaría de Derechos Humanos, 2022, p. 21), añade que la memoria colectiva se construye “de abajo hacia arriba”, y que el negacionismo actual busca relegitimar la represión estatal en el presente, más allá de reabrir causas o garantizar impunidad.

Traverso (2018, p. 53), identifica rupturas y continuidades en las derechas, marcadas por el nacionalismo y la xenofobia, adaptadas a un racismo contemporáneo que apunta a inmigrantes, especialmente musulmanes. Marine Le Pen, por ejemplo, “ya no es fascista, pero tampoco democrática”, oscilando entre ambos polos con un discurso instrumental. Esta genealogía conecta con el siglo XX, pero se renueva para interpelar a un público afectado por la precarización laboral y el neoliberalismo, que exalta el individualismo y profana la memoria colectiva para consolidar su proyecto.

VARIAS PREGUNTAS Y POCAS CONCLUSIONES

En los juicios de lesa humanidad, los perpetradores solían gritar “zurdos” durante los secuestros, una expresión que ha cobrado nueva dimensión con el ascenso de La Libertad Avanza (LLA). No afirmo que sus votantes o militantes sean negacionistas o reivindiquen el terrorismo de Estado —aunque algunos líderes sí lo hagan—, pero preocupa que estos discursos no hayan afectado su apoyo electoral.

Mi trayectoria académica y de gestión ha estado marcada por la preocupación por las reparaciones patrimoniales y simbólicas. Crecer en una provincia como Tucumán, signada por el terrorismo de Estado y la influencia de figuras como Bussi, mantiene viva la tensión por los

sentidos del pasado. Frases como “el curro de los derechos humanos” o las exageraciones sobre los montos de las reparaciones son lugares comunes. Sin embargo, ninguna compensación repara el horror sufrido, los montos han sido ínfimos y el acceso a la justicia sigue siendo una odisea para muchos.

Además, el recorte de quiénes son considerados víctimas resulta estrecho. ¿Qué lugar ocupan las personas LGBT+, las mujeres víctimas de violencia sexual o las afectadas por el racismo? Estas violencias exigen un diálogo con sectores que resisten nuestras memorias. Negarse a debatir el número de desaparecidos —como si no existieran discursos que lo usan para minimizar el genocidio— no silencia esas voces. Explicar que son 30.000 sigue siendo necesario, porque el debate persiste.

Quienes han recibido reparaciones y quienes aún las esperan, son hoy blanco de estos embates discursivos. El tiempo de las reparaciones simbólicas, tanto para ellos como para la sociedad, sigue abierto y nos demanda urgencia y creatividad para interpelar a quienes aún no comprenden el daño colectivo del genocidio.

BIBLIOGRAFÍA

- Cooke, D. & Conner, A. (2014). *Before Watchmen: Minutemen*. ECC Ediciones.
- Feierstein, D. (2018). *Los dos demonios (recargados)*. Marea.
- Jelin, E. (2024). *La lucha por el pasado*. (Obra original publicada 2017). Siglo XXI.
- Lindelof, D. (2019) (Productor ejecutivo). (2019) *Watchmen*. [Serie de Televisión]. HBO.
- Secretaría de Derechos Humanos de la Nación. (2022). *Repertorios: perspectivas y debates en clave de Derechos Humanos: I negacionismo* (2^a ed.). Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.
- Seman, P. (Coord.). (2004). *Está entre nosotros*. Siglo XXI.
- Stefanoni, P. (2022). *¿La rebeldía se volvió de derecha?* (Obra original publicada 2021). Siglo XXI.
- Traverso, E. (2018). *Las nuevas caras de la derecha*. (Obra original publicada 2017) Siglo XXI.

ANÁLISIS DE LAS PUNTAS ÓSEAS DEL VALLE CALCHAQUÍ NORTE

Pablo A. Valda¹
Martin D. Valda²

RESUMEN

En este trabajo, se presentan los resultados del análisis de un conjunto de puntas óseas, provenientes del valle Calchaquí Norte (provincia de Salta), pertenecientes a dos contextos absolutamente distintos, el primero referente al periodo, Hispano Indígena (siglo XVI y XVII), mientras que el segundo correspondería a los periodos Tardío-Inca (siglo X al XV); cuyo objetivo fue determinar los taxones y soportes utilizados y establecer, por medio del análisis de las piezas y trabajos de experimentación, el proceso de manufactura de las mismas. Lo que dio como resultado la utilización de tres pasos para la obtención del soporte.

Palabras clave: cadena operativa, industria ósea, puntas, Valle Calchaquí Norte.

ANALYSIS OF THE BONE TIPS OF THE NORTHERN CALCHAQUÍ VALLEY

ABSTRACT

This paper presents the results of the analysis of bone tools from two completely different contexts. The first refers to the Hispano-Indigenous periods (XVI and XVII centuries), while the second

¹ Instituto Interdisciplinario Tilcara. Facultad de Filosofía y letras. Universidad de Buenos Aires. Belgrano 445. CP 4624. Tilcara. pabloalejandrovalda7@gmail.com

² Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. Otero 262. CP 4600. San Salvador de Jujuy. martinvalda@gmail.com. Fecha de presentación de artículo: abril de 2025.

corresponds to the Late Inca periods (X to XV centuries). The objective was to determine the manufacturing activity of the tools based on archaeological and practical analysis. The result was the use of three steps for obtaining the support core, as well as the temporal morphological variation within the assemblages.

Keywords: operational chain, bone industry, tips, Northern Calchaquí Valley.

INTRODUCCIÓN

Dentro de las distintas sociedades pretéritas, los animales jugaron una doble articulación en su economía. Por un lado, satisfacer las necesidades de consumo, tales como carne, cuero, fibras, etc.; por otro, la de brindar las materias duras necesarias para la fabricación de instrumentos.

La manufactura de los artefactos forma parte de la organización tecnológica de una población, y al igual que la piedra, los huesos para la confección de instrumentos se constituyeron en un elemento apreciado por parte de estas sociedades. Los distintos instrumentos óseos pudieron utilizarse solos como punzones, o en combinación con otros como la piedra, en donde uno brindaba flexibilidad y otro dureza y resistencia, una combinación que no se conseguiría hasta la aparición de los metales.

El análisis de los instrumentos óseos nos permite obtener no solo una visión de cómo los artefactos participan de las relaciones sociales, sino también cómo estos se modifican a través del tiempo. Es bajo este marco, que se procedió al análisis de un conjunto de instrumentos óseos, generados por grupos agro-pastoriles que habitaron la región del Valle Calchaquí Norte.

La muestra está alojada en el Museo Arqueológico de Cachi y procede de excavaciones y trabajos de rescate realizados durante las décadas de 1970 y 1990, proveniente de los sitios La Aguada (SSalCac9), Choque

(SSalCac17), ocupados durante el periodo hispano indígena siglos XVI y XVII, y El Tero (SSalCac14), perteneciente a los periodos Tardío-Inca (siglo X al XV).

En lo que se refiere a investigaciones previas, con el mismo material y contexto, podemos citar el trabajo de Cabral (2018), donde plantea, con base en la observación del tipo de ápice, cuerpo y base, la presencia de ciertas diferencias morfológicas entre los conjuntos; así, para el sitio El Tero (SSalCac14), se destaca una mayor variabilidad morfológica, pudiendo distinguirse cuerpos lanceolados o mandorlas, pentagonales, bases apedunculadas convexas, bases pedunculadas con aletas y ápices triangulares, convexos y aguzados, con bordes escotados asociados a cuerpos pentagonales. Mientras que La Aguada y Choque presentarían una menor variabilidad morfológica, con cuerpos lanceolados, bases apedunculadas, con ápices convexos. Diferencias que sugerirían una variación temporal entre los momentos Incas e hispano-indígena.

METODOLOGÍA

El análisis de la industria ósea, juega un importante papel, en el conocimiento de las culturas pretéritas, ya que su estudio nos permite no solo deducir el comportamiento para el abastecimiento de la materia prima, o las distintas técnicas de aprovechamiento utilizadas por estas sociedades, sino también cómo los artefactos participan de las relaciones sociales y cómo estos se modifican a través del tiempo.

Independientemente de la materia prima utilizada, la fabricación de instrumentos o el proceso de manufactura, puede ser definido como el proceso mediante el cual se confeccionan los distintos artefactos o instrumentos, constituyendo parte de la organización tecnológica de un grupo social determinado (Acosta, 2000).

En el caso de los instrumentos óseos, este proceso implicaría no solo el aprovechamiento de los huesos del animal, sino también el desarrollo de una cadena operativa que iría desde: 1) la obtención de la materia

prima, 2) formalización, 3) utilización y mantenimiento, 4) reutilización y 5) descarte.

Aquí es importante mencionar dos puntos: por un lado, el concepto de cadena operativa es utilizado como una herramienta interpretativa para entender cómo las prácticas tecnológicas de la vida cotidiana integran a los distintos agentes dentro de una dimensión social colectiva (Álvarez, 2014); por otro, teniendo en cuenta la complejidad del tema, el análisis se centrará solo en las dos primeras etapas (obtención y manufactura).

De acuerdo a lo planteado anteriormente, el trabajo se orientará al logro de los siguientes objetivos: 1) determinar el taxón soporte y anatómico utilizado para la confección de los distintos instrumentos, y 2) establecer las distintas técnicas de manufactura.

Para el esclarecimiento de los objetivos planteados a priori, los pasos metodológicos utilizados en la descripción morfológica descriptiva fueron:

- a) La segmentación o separación del material, consistió en la clasificación de las distintas puntas de acuerdo a los lineamientos morfológicos, sugeridos por Aschero (1975). Aquí es importante destacar que, si bien el trabajo fue desarrollado para el análisis de objetos líticos, la observación macroscópica del material permitió encontrar determinados atributos que pueden ser aplicados a la muestra estudiada, tales como: base (con o sin pedúnculo), limbo (lanceolado, triangular o pentagonal) y ápice (convexo, triangular o aguzado).
- b) En relación con el segundo objetivo, es importante destacar, por un lado, que se entiende como soporte anatómico, al fragmento de hueso en el que se realizó el instrumento, el primero se realizó mediante la observación de determinados atributos (espesor, curvatura, agujeros nutricios, etc.); para luego compararlo anatómicamente con las partes coincidentes de un taxón determinado, donde se utilizó una muestra de

referencia de huesos de camélidos y cérvidos, y así determinar el taxón soporte utilizado.

Aquí es importante mencionar dos puntos respecto a la identificación, por un lado, la similitud existente, referida al tamaño y la morfología, entre los huesos de camélidos y cérvidos (especialmente cuando se trata de huesos altamente modificados), que dificultaron su identificación; se los ha clasificado en una categoría más amplia como es la de artiodáctyla. Por otro lado, si bien casi todo el material óseo es potencialmente identificable, se debe mencionar que en aquellos instrumentos que presentan un soporte con un elevado grado de modificación que dificultaron su segura identificación taxonómica y/o anatómica, se los contabilizó y clasificó como NID (no identificable).

c) Identificación de las huellas producto de la manufactura. En términos generales, las huellas pueden ser definidas como epifenómenos del comportamiento humano. Desde esta perspectiva, se considera como huellas a todos aquellos rastros, modificaciones, que presenten los instrumentos en la superficie, producto exclusivamente de las actividades antrópicas.

La manufactura de los instrumentos deja como resultado la presencia de marcas denominadas huellas de manufactura o huellas técnicas; el análisis de las mismas permite deducir los distintos pasos o etapas en la elaboración de los instrumentos.

Dentro de las cuales se pueden diferenciar las huellas producidas durante la preparación de la forma base, que incluyen las modificaciones que se generan al fracturar o segmentar las unidades anatómicas, ya sea mediante corte y/o percusión (directa y/o indirecta), y las producidas durante la confección final del instrumento. El relevamiento de las huellas se realizó macroscópicamente en función de las siguientes características: morfología, ubicación y distribución.

RESULTADOS

El material analizado está conformado por 43 elementos óseos, clasificados como puntas de proyectil. Aquí es importante destacar que estas, no deben entenderse como una herramienta, sino como parte de un arma ofensiva, que se caracteriza por la presencia de un extremo penetrante formado por dos bordes convergentes opuestos, unidos por un astil, según la definición propuesta por Aschero (1979). Por su parte, Winchekler (2006), presenta una caracterización similar, reforzando esta conceptualización.

En términos generales, los materiales se caracterizan por su buen estado de conservación, no llegando a superar el estadio 1 de meteorización de Berensmeyer (1978).

MORFOLOGÍAS IDENTIFICADAS

De acuerdo a los parámetros sugeridos por Aschero (1979), dentro del conjunto se han podido distinguir tres grupos bien diferenciados: puntas pentagonales, lanceoladas y mandorlas. En la foto 1, se puede observar el grupo descrito.

Dentro de las cuales se observa un predominio de las puntas lanceoladas con un 79,07%, siguiendo en menores proporciones las pentagonales y mandorlas con un 11,63% y un 6,98% respectivamente.

Aquí es importante destacar que, el “termino mandorla”, es utilizado para asignar a aquellos los instrumentos que presentan dos semi-arcos convergentes, con el ancho máximo ubicado en el centro y con una altura mayor que el ancho; y correspondería a lo que Bordes denomina bifaces “naviformes”, instrumentos alargados, puntiagudos en sus dos extremos, en forma de casco de navío (Aschero et al., 2011, p. 10).

Figura 1:*Grupos morfológicos descriptos.*

Fuente: Fotografía tomada por los autores.

PROCESO DE EXTRACCIÓN Y SOPORTES ANATÓMICOS IDENTIFICADOS

Dentro del proceso productivo, la manufactura de los instrumentos óseos, implicaría una serie de etapas que comprenderían: a) proceso de extracción, b) proceso de manufactura o elaboración y c) proceso de acabado.

El primero consistiría en los procedimientos utilizados para la obtención del bloque soporte, necesarios para la elaboración del instrumento, según Muñoz Ibáñez (1994). Taha (2015), por su parte, aporta una caracterización complementaria.

Con relación a la obtención de soporte para la manufactura de los instrumentos, la presencia de pequeños lascados en la superficie de los huesos, parecería indicar que la obtención del mismo se pudo haber realizado mediante la técnica de fractura y bipartición.

La fractura es la más simple de las técnicas de extracción, para la obtención de una forma base consistente en romper (de manera directa o indirecta) el hueso de forma violenta, para obtener una lasca de determinadas proporciones. Las huellas dejadas por esta técnica incluirían asilamientos y negativos de lascado dejados por el percutor (foto 2).

Figura 2:
Instrumentos con huellas de percusión.

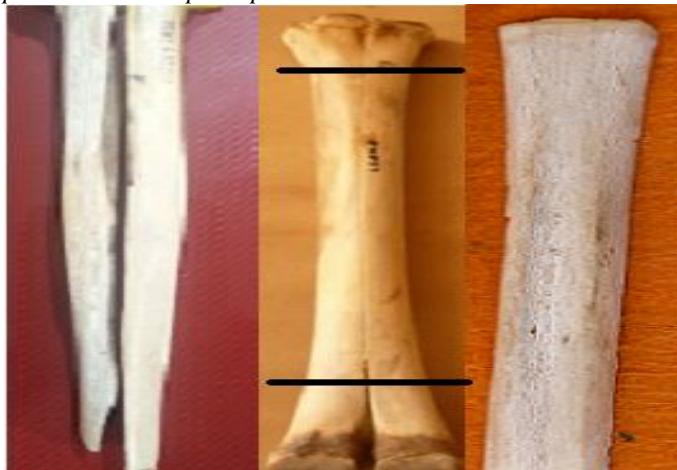


Fuente: Fotografía tomada por los autores.

Por otro lado, la presencia de instrumentos realizados sobre las partes anteriores y posteriores de los huesos (foto 3) parecería indicar la presencia de obtención del soporte por la técnica de bipartición; esta técnica consiste en dividir el hueso siguiendo su eje longitudinal en dos mitades determinadas (Taha et al., 2011).

Figura 3:

Bloques soportes obtenidos por bipartición.



Fuente: Fotografía tomada por los autores.

Figura 4:

Puntas confeccionadas con la parte anterior y posterior del metapodios.



Fuente: Fotografía tomada por los autores.

Es bien conocido que los procesos tecnológicos, aplicados en la realización de instrumentos producen alteraciones sustanciales en la morfología de los huesos (Chaix y Menie 2005). Provocando serias dificultades a la hora de registrar la identificación anatómica de los mismos. Sin embargo, la presencia de determinados atributos diagnósticos, tales como agujeros nutricios, surcos o crestas, todavía presentes en algunos instrumentos, permitió determinar que un 41,9 % de las puntas se confeccionaron sobre un taxón soporte de camélidos (foto 5), dentro de los cuales un 32,6 % se realizó sobre metapodios, mientras que el 9,3 % restante se confeccionó con fragmentos de huesos largos, posiblemente fémures.

Figura 5:

Punta escotada con su muestra de referencia (metapodio).



Fuente: Fotografía tomada por los autores.

Mientras que el 34,88% se confeccionó sobre fragmentos de hueso largo asignados a la categoría artiodáctila, quedan en menores proporciones los instrumentos asignados a la categoría indeterminada y cérvido, con un 20,93% y 2,32%, respectivamente.

Tabla 1:
Grupos taxonómicos determinados.

TAXON	%	METAP	LBN
Camélidos	41,9	32,6	9,3
Artiodáctilos	34,88		
Cérvido	2,32		
Indet	20,93		

Nota: Tabla de elaboración propia.

PROCESO DE MANUFACTURA

En relación con la manufactura de los instrumentos, la presencia de líneas en la superficie de los mismos indicaría que su elaboración se realizó por medio de la técnica de abrasión, consistente en desgastar las paredes del hueso por medio de un elemento de grano grueso, lo que deja como resultado la presencia de líneas gruesas profundas, algunas casi paralelas, oblicuas y perpendiculares al eje del cuerpo, foto 6.

Figura 6:
Instrumentos con huellas de abrasión.



Fuente: Fotografía tomada por los autores.

Por otro lado, la coloración de la superficie de algunos instrumentos indicaría que, del total general, el 67,4 % presenta rastros de exposición térmica (figura 7); posiblemente para facilitar la elaboración (Semenov 1981; Muñoz Ibáñez 1994), decorativa (Taha, 2015), o para darle dureza al instrumento (Muñoz Ibáñez, 1994).

Siguiendo a De Nigris (2001), uno de los identificadores frecuentemente usados para detectar alteraciones térmicas, es la observación macroscópica de la coloración en la superficie de los huesos; estos cambios de coloración presentarán diferencias significativas, de acuerdo a: las condiciones de los huesos (fresco o seco), el tiempo y el tipo de exposición (directa, indirecta). Por su parte, Chaix y Meniel (2005) presentan una caracterización similar reforzando esta conceptualización.

Trabajos de experimentación realizados por Frank y Paunero (2000), revelan que los huesos sometidos a temperaturas de 200° a 250° C presentan una superficie de color marrón a marrón oscuro (piezas C y D), mientras que los huesos sometidos a temperaturas menores, presentarán una coloración clara con una textura casi plástica (Botella et al., 2000). La tabla 2, nos presenta los distintos porcentajes de instrumentos con rastros de exposición térmica.

Tabla 2:

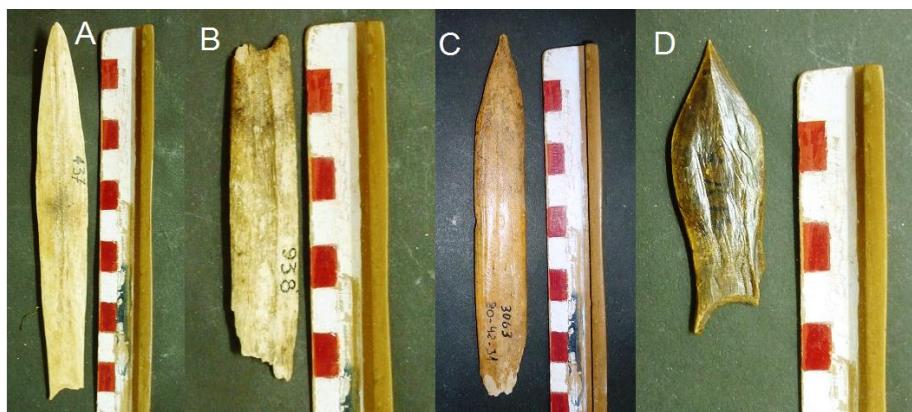
Porcentaje de instrumentos con rastros de alteración térmica.

ESTADIOS	NISP	%
0	14	32.6
1	28	65.1
3	1	2.3
total	43	100

Fuente: Elaboración propia.

Figura 7:

Puntas con rastros de alteración térmica.

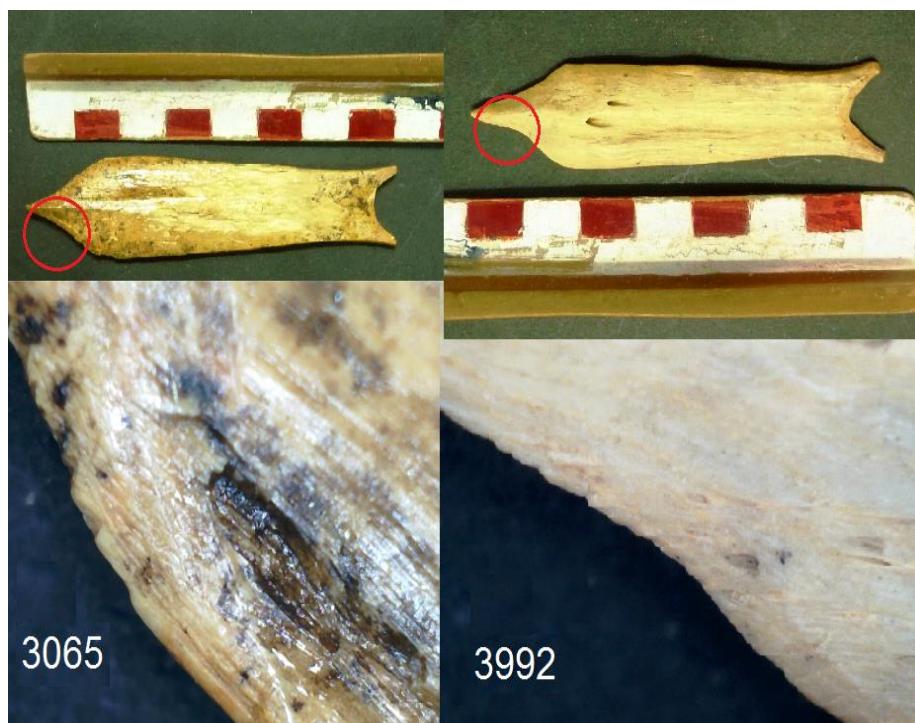


Fuente: Elaboración propia.

PROCESO DE ACABADO

Consiste en los procedimientos técnicos utilizados para la finalización del instrumento y eliminación de imperfecciones por medio del pulido o raspado (Tejero Cáceres, 2008). Si bien no se descarta el uso del pulido para la eliminación de las imperfecciones, un rasgo que llama la atención en el proceso de acabado, es la presencia de pequeños desgastes de forma regular y simétricos ubicados en la sección del ápice y la parte basal, presentes en el 25% de las piezas; la primera con el objeto de obtener una sección aguda y cortante (figura 8), mientras que la segunda, posiblemente, para una mejor fijación en el astil (figura 9).

Figura 8:
Puntas con desgaste regular en la sección del ápice.



Fuente: Fotografía tomada por los autores.

Figura 9:

Punta con desgaste regular en la sección basal.



Fuente: Fotografía tomada por los autores.

DISCUSIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES

A partir de este trabajo, se reconstruyó el proceso de manufactura de un conjunto de puntas óseas, intentando dejar de lado los análisis descriptivos de los instrumentos, para centrarse en un análisis basado en la reconstrucción de la cadena operativa (Taha, 2014), ya que la misma, es una acción socializada aplicada a la materia (Otero, 2006), en donde sus principales etapas son: obtención de la materia prima, manufactura, uso, mantenimiento, reciclado y descarte de los útiles (Shiffer, 1972), centrándonos solamente en las dos primeras etapas.

La obtención de la materia prima consistía en la acción tecnológica en el proceso de manufactura; si bien los instrumentos no presentan huellas de corte, posiblemente eliminadas por los procesos tecnológicos en la manufactura, no podemos descartar que la obtención de la materia

prima, fuera el resultado final de los procesos de consumo, independientemente de si el animal fue cazado y/o sacrificado. Sin embargo, tampoco podemos descartar el oportunismo, es decir, por recolección de elementos sueltos de las carcassas de animales muertos.

Por otro lado, si consideramos que los huesos poseen, determinadas características mecánicas y físicas que varían dependiendo de la especie, edad y ubicación anatómica, se podría desprender que la materia prima no solo condicionaría el instrumento que se quiere fabricar, sino también la técnica a utilizar en la extracción del soporte.

Si bien no podemos asignar fehacientemente un perfil etario, podemos decir que los instrumentos se realizaron mayoritariamente sobre huesos de camélidos, cérvidos y artiodáctilos.

En relación con la obtención del soporte, el análisis del conjunto permitió determinar que las técnicas para la obtención de soporte fueron por fractura y bipartición. La primera consiste en romper el hueso por medio de un golpe para obtener soportes de una morfología determinada, dejando como resultado las huellas de impactos producto del golpe con el percutor, como las que se encuentran en las piezas 3063, 437, entre otras. Mientras que la segunda consistiría en dividir el hueso por su eje longitudinal para obtener dos secciones casi iguales.

Sin embargo, trabajos de experimentación realizados sobre metapodios de camélidos domésticos (llama), señalaron que la obtención del hueso soporte se podría haber conseguido por medio de tres pasos previos: primero, la eliminación de las epífisis por medio del aserrado perimetral con una lasca de basalto; seguido del aserrado longitudinal del hueso de la superficie cortical; para, finalmente, separar las mitades por medio de un golpe, lo que deja como resultado la presencia de pequeños lascados en los puntos de separación.

En lo que se refiere al proceso de manufactura, los trabajos de experimentación permiten, por un lado, no solo confirmar el uso de la técnica de abrasión, sino también la utilización de dos elementos: una

piedra de grano grueso y arena, combinación que da como resultado unas profundas huellas de desgaste. En lo relacionado con el uso del fuego, este posiblemente se debió a un aspecto decorativo o bien para darle dureza a la pieza, ya que los trabajos de experimentación permitieron observar que en los huesos sometidos al calentamiento directo, por un lado, si era más fácil el trabajo de formalización, pero, por otro, la elevada temperatura del material dificultó el manejo del mismo, teniendo que dejarlo enfriarse por un tiempo, para luego recalentarlo nuevamente, lo que llevó a su posterior fractura.

Un dato interesante desprendido de los trabajos experimentales, es la elevada cantidad de puntas (9) fracturadas al momento de aguzar el ápice, producto de la presión que se realiza sobre ese extremo para su desgaste. Razón por la cual se decidió, combinar dos técnicas para la extracción del soporte, la primera consistirá en el aserrado en V (también conocido como aserrado en cruz), que se caracteriza por el desgaste de las paredes corticales del hueso, a la altura de una epífisis, para luego separarla por medio de un golpe. Mientras que la segunda consistiría en la ya mencionada técnica de bipartición. Combinación que daría como resultado, por un lado, no solo un soporte plano (producto de la bipartición), con un extremo aguzado (resultado del aserrado en V) en forma de ápice, sino también un ahorro de tiempo, ya que en el lapso de unas dos horas se pueden confeccionar unas tres o cuatro puntas. En contraposición al tiempo invertido si usa solo la técnica de bipartición, donde la cantidad de tiempo utilizado en la manufactura es de dos o tres horas por punta.

Para finalizar, en lo que se refiere a la utilización del hueso como materia prima, la respuesta podría buscarse, por un lado, en la llegada de nuevos grupos, que resultaría en ruptura de las vías tradicionales de movilidad, lo que provocaría la desarticulación de las cadenas de producción de artefactos y la interrupción de las redes de intercambio (Hernández Llosa, 2006), lo que podría haber llevado a la utilización de nuevos elementos para la manufactura de instrumentos. Por otro lado, la utilización de hueso como materia prima podría haber sido una

elección positiva, y no una alternativa ante la escasez de otros materiales, ya que, en una economía agro-pastoril, los huesos son un recurso disponible y prácticamente ilimitado.

BIBLIOGRAFÍA.

- Acosta, A. S. (2000). Huellas de corte relacionadas con la manufactura de artefactos óseos en el nordeste de la provincia de Buenos Aires. *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*, 25, 159-178.
- Álvarez, M. C. (2014). Tecnología ósea en el oeste de la región pampeana: identificación de las técnicas de manufactura a partir de evidencias arqueológicas y experimentales. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 46(2), 193-210.
- Aschero, C. A. (1975). *Ensayo para una clasificación morfológica de artefactos líticos aplicada a estudios tipológicos comparativos*. Informe al CONICET. Manuscrito inédito.
- Aschero, C. A., Hocsman, S. A., & Ratto, N. R. (2011). Las puntas de proyectil en “mandorla” de Inca Cueva 7: Caracterización tipológica e historia de vida (Puna de Jujuy, Argentina). *Estudios Atacameños Arqueología y Antropología Surandinas*, 41, 5-28.
- Berensmeyer, A. K. (1978). Taphonomic and ecologic information from bone weathering. *Paleobiology*, 4, 150-162.
- Botella, M. C., Alemán, I. C., & Jiménez, S. A. (2000). *Los huesos humanos. Manipulación y alteraciones*. Valderrama.
- Cabral, J. E. (2018). Materialidad al momento del contacto hispano indígena en la cuenca del río Cachi. Salta- Valle Calchaquí Norte. *Revista de Arqueología Histórica Argentina y Latinoamericana*, 12(44), 1058-1085.
- Chaix, L., & Méniel, P. (2005). *Manual de Arqueozoología*. Ariel.
- De Negris, M. E. (1999). Lo crudo y lo cocido: sobre los efectos de la cocción en la modificación ósea. *Arqueología*, 9, 239-264.

- De Nigris, M. (2001). Patrones de procesamiento final y consumo del guanaco en Patagonia. En M. E. De Nigris (Ed.), *El uso de los camélidos a través del tiempo* (pp. 9-28). Del Tridente.
- Frank, A., & Paunero, R. (2000). Análisis de la alteración térmica de los restos óseos procedentes del componente temprano de cerro tres tetas (Meseta Central de Santa Cruz). Evidencia arqueológica y estudios experimentales. En A Frank & R. Paunero (Eds.), *Arqueología de la Patagonia. Una mirada desde el último confín* (pp. 750-772). Utopías.
- Hernández Llosa, M. I. (2006). Incas y Españoles a la conquista simbólica del territorio Humahuaca: sitios, motivos rupestres y apropiación cultural del paisaje. *Boletín del Museo Chileno de Arte Precolombino*, 11(2), 9-34.
- Mujika Alustiza, J. A. (2007-2008). La gestión de la materia prima ósea en la fabricación de objetos durante la prehistoria. *VELEIA*, 24-25, 531-568.
- Muñoz Ibáñez, J. F. (1994). Ficha para el análisis tecno-tipológico de la industria ósea. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie I. Prehistoria y Arqueología*, 7, 63-73.
- Otero, C. (2006). Entre muros: Tecnología cerámica en un recinto del Pucará de Tilcara (Quebrada de Humahuaca). *La Zaranda de Ideas. Revista de Jóvenes Investigadores en Arqueología*, 2, 67-85.
- Semenov, S. A. (1981). *Tecnología Prehistórica: Estudio de las herramientas y objetos antiguos a través de las huellas de uso*. AKAL.
- Taha, B. (2015). *Industria ósea en el Neolítico del Próximo Oriente. Estudio tecnológico y funcional del asentamiento Tell Halula (Valle del Éufrates, Siria)*. [Trabajo de Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].

Tejero Cáceres, J. M. (2008). Cazadores recolectores y artesanos de la prehistoria, reconstruyendo el pasado a través de la industria ósea. *A distancia, 1*, 37-43.

Winchkler, G. (2006). *Diccionario de uso para la descripción de objetos líticos*. <http://www.winchkler.com.ar>.

APÉNDICE

Figura 10:
Soporte obtenido por aserrado en cruz y recreación de puntas.



- A) Soporte obtenido por aserrado en cruz.
- B) Recreación de puntas con la implementación de ambas técnicas.

Fuente: Fotografía tomada por los autores.

