

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
revistanuestroa@unju.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.

Diciembre 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 ENRIQUE GREGORIO SLAVUTSKY

COMITÉ ACADÉMICO:

DR. DANIEL YEPEZ

DR. CARLOS SALTOR

DR. ALEJANDRO RUIDREJO

DR. REGIS DENNIS RICALDI ARÉVALO

DRA. BEATRIZ GARRIDO

DR. JUAN PABLO FERREIRO

DR. JORGE KULEMEYER

ESP. ING. MARIA GABRIELA ODDONE

SECRETARIA EDITORIAL:

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

LA INTEGRACIÓN DE UNA EMPRESA PERIODÍSTICA A LA TRADICIONAL POSTAL SALTEÑA. (1959-1973) Blasco, Gustavo M. -----	7
DE CAÑONAZOS A DIVIDENDOS. CARTOGRAFÍAS DE LA INVASIÓN PERMANENTE DE LA PÉRFIDA ALBIÓN Besson, Juan F. -----	26
AGROECOLOGÍA, AGRICULTURA CONVENCIONAL, UN ANÁLISIS DE LOS SIMBOLISMOS PUESTOS EN JUEGO Bonillo, Mario C. -----	60
APRENDER DESDE LAS PÉRDIDAS A PENSAR/GESTAR OTRO MUNDO Bruce, Beatriz -----	72
LOS HÁBITOS DE ESTUDIO Y LA AUTOPERCEPCIÓN EN RELACIÓN AL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNJu Daher, Gabriela; Fiad, Agustina y Ramos, Andrea Teresa -----	96
LA LUDIFICACIÓN COMO FENÓMENO EDUCATIVO: UN ANÁLISIS ENTRE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA Y LA PERMANENCIA García, Gloria Angélica -----	123
EDUCACIÓN HOSPITALARIA Y EDUCACIÓN EN CÁRCELES. CUERPO AISLADO Y CORPOREIDAD LIMITADA Lavanchy, Dina -----	134
ENFOQUES DE ENSEÑANZA EN LA PLANIFICACIÓN ÁULICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY Márquez, Juan Carlos -----	149
ENVEJECIMIENTO PREMATURO EN PERSONAS MAYORES CON VIH EN SAN SALVADOR DE JUJUY: UN ESTUDIO MIXTO SOBRE CONOCIMIENTOS, ACTITUDES Y PRÁCTICAS Márquez, Juan Carlos -----	173

LAS CUESTIONES DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL	
Pazos, Hilda Graciela	202
APROXIMACIONES AL ESTUDIO DEL TRABAJO FEMENINO EN LA CIUDAD DE SALTA SIGLO. XIX. UNA MIRADA SOBRE LAS CONDICIONES Y PRÁCTICAS DE TRABAJO	
Raspi, Emma Teresita	223
¿“SUBLEVACIÓN INDÍGENA” EN LA DÉCADA DE 1930 EN SALTA? LOS PALMARES-RIVADAVIA, 1931-1932. APROXIMACIÓN A UNA CONCEPTUALIZACIÓN	
Soler, Alejandra y Galván, Alejandro.....	251
LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y LAS REDES SOCIALES EN LA FORMACIÓN DE PERIODISTAS Y COMUNICADORES	
Soza, Pablo Javier y González Pratz, Evangelina	277
LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y LA METACOGNICIÓN EN LA ENSEÑANZA DE QUÍMICA I: UNA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA SUPERIOR.	
Reynoso Vildoza, Evangelina R. y Velarde, Gloria C.	301
OSVALDO BOSSI/BATMAN Y EL AMOR MO(N)STRADO: POESÍA Y LECTURA EN CLAVE DISIDENTE	
Zambrano, Alvaro Fernando	330

LA INTEGRACIÓN DE UNA EMPRESA PERIODÍSTICA A LA TRADICIONAL POSTAL SALTEÑA. (1959-1973)

Gustavo Martín Blasco ¹

RESUMEN

La trayectoria del diario El Tribuno, que comenzó a escribirse a partir de las cenizas de otro matutino ubicado en el radio céntrico de la ciudad de Salta, ofrece una clara periodización histórica a partir de su surgimiento, en junio de 1949. La decisión de Roberto Romero, de instalar la empresa que dirigía en calle Zuviría 20, adquirió el significado simbólico de compartir espacio con otros edificios públicos que representan el poder político, colonial y eclesial provincial. Años después de ser adquirido en 1959, su diario se erigió frente a la Plaza 9 de Julio, rodeada por el edificio de la Casa de Gobierno, del Cabildo Histórico, la Catedral Basílica y el cine Teatro Victoria. Período que se extenderá hasta su traslado definitivo al Complejo Editorial de Limache en 1974, en el sur de la ciudad, manteniéndose ahí hasta la actualidad.

Palabras clave: diario, historia, postal, Salta.

ABSTRACT

The history of the newspaper El Tribuno, which began its existence from the ashes of another morning paper located in the downtown area of Salta, offers a clear historical periodization starting from its inception in June 1949. Roberto Romero's decision to establish the company he managed at 20 Zuviría Street took on the symbolic

¹ Doctor en Comunicación. Universidad Católica de Salta. Correo electrónico: martinblasco@rocketmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6839-6190>. Fecha de presentación del artículo: julio del 2025.

significance of sharing space with other public buildings representing the political, colonial, and ecclesiastical power of the province. Years after its acquisition in 1959, his newspaper stood facing Plaza 9 de Julio, surrounded by the Government House, the Historic Town Hall, the Cathedral Basilica, and the Teatro Victoria movie theater. This period extended until its final relocation to the Limache Publishing Complex in 1974, in the south of the city, where it remains to this day.

Keywords: history, newspaper, postcard, Salta.

INTRODUCCIÓN

1959: Un nuevo período histórico

La nueva etapa política que emergía en la República Argentina al término de las elecciones generales de 1958, cuyos resultados consagraron a Arturo Frondizi, candidato de la UCRI, como presidente de la Nación, quedó también plasmada en la provincia de Salta. Ello fue a través del triunfo de la fórmula gubernamental integrada por Bernardino Biella y José D. Guzmán, marcando el inicio de un nuevo capítulo que comenzaba a escribirse en las páginas de la historia provincial.

El futuro venturoso que parecía abrirse frente a la vista de los salteños con la proximidad de la década de 1960 en el horizonte, no solo se percibía en el contexto de la política nacional y provincial.

Se manifestaba a través de las nuevas construcciones de edificios públicos y privados que comenzaban a levantarse en la ciudad y que sepultaban en el olvido, la postal urbana de casas bajas, aljibes y techos de tejas coloniales. Salta se despojaba lentamente de su calificativo de “aldea” que la caracterizó por el término de largos años, y por fin se integraba a la instantánea de las renovadas corrientes arquitectónicas que se imponían en el mundo, como en el resto del

país. Cambios que se hacían evidentes conforme avanzaba la década de 1950.

Hacia mediados de los años 50, algunos edificios públicos como el Policlínico San Bernardo, Legado Güemes, Hogar Escuela, Salud Pública, etc., manteniendo tenues lineamientos de la arquitectura neocolonial, preanunciaban algunos cambios significativos. Es que, bajo el lema de la justicia social, los gobiernos peronistas habían encarado una sostenida acción para atender las demandas básicas de salud, educación, deporte y recreación, repitiendo modelos similares en todo el territorio argentino (Gómez, 2019, pp. 291-292).

El referido desarrollo urbano que acompañaba a las obras públicas, se extendía más allá de los límites de la capital provincial².

Algunas de aquellas obras que se erigían sobre los escombros de antiguas casonas, que en tiempos pretéritos fueron testigos de diversos acontecimientos históricos de Salta, fueron ejecutadas a través de inversiones financieras provenientes del empresariado privado local. Esto último, incluía el caso de un grupo de emprendedores y políticos salteños que habían comprado el diario “El Tribuno” mediante un

² La historiadora salteña, Teresa Cadena de Hessling, precisó que dentro de este período “se erigieron con aporte federal las Estaciones Sanitarias del pueblo de La Viña en el departamento homónimo; la del pueblo de Guachipas en el departamento del mismo nombre y la del pueblo de Santa Victoria en el departamento de Santa Victoria; los Hospitales de Joaquín V. González en el departamento de Anta y el del pueblo de Colonia Santa Rosa en el departamento de Orán”. En tanto, se continuó con “la construcción de viviendas en el Barrio Ferroviario de la ciudad de Salta, grupos 4 y 5; se amplió el barrio Villa Las Rosas, grupos 1 y 2; se realizaron 101 viviendas en el barrio San José, a las que luego se agregaron 79 viviendas más 120 en el barrio de Olavarría y San Martín”, entre otras. En: Cadena de Hessling, María T. “Historia de Salta”. Enciclonoa. Ediciones del docente. Buenos Aires (Cadena de Hessling, 1984, pp. 279-280).

remate, en el que se vendía un paquete que incluía su nombre, equipamiento, activo, pasivos y empleados.

Bernardino Biella, poseía negocios en el sector de la construcción, la industria frutihortícola y la publicidad. El otro miembro del grupo era Jorge Raúl Decavi, que se había desempeñado como periodista en el diario “El Intransigente”. Ambos eran afiliados del Partido Radical. El tercer hombre era Roberto Romero, un joven treintañero, amigo de ambos.

Las elecciones generales de 1958 determinaron que Bernardino Biella deba ocuparse de la titularidad del Poder Ejecutivo Provincial, mientras que Jorge R. Decavi, debía hacer lo propio como diputado nacional. Esta situación demandó la necesidad de que Romero asumiera la presidencia del directorio y la dirección de “El Tribuno”, que por entonces se encontraba en calle Deán Funes 92³.

Es a partir de entonces que su director buscó inaugurar un nuevo período histórico en la trayectoria del diario.

El periodista Néstor Salvador Quintana, de una extensa trayectoria, que además se desempeñó como docente y jefe de la carrera de Comunicaciones Sociales de la Universidad Católica de Salta,

³ El escritor y periodista, Eduardo Ceballos, recordó de aquella casona que “la gente ingresaba por la puerta principal y se encontraba con un mostrador, de donde se veía a los periodistas haciendo su trabajo. Entre los periodistas que recuerdo: Mario Ríos, César Perdiguero, Nolasco Zapata, Vergarita, Domínguez de Castro, Juan Carlos Guíñez, Roberto Vitry, Paco Rocha, Pilá, el ‘doctor’ Vallejos, comodín para todo servicio; los fotógrafos Antonio y Luis Magna; en corrección el Pelao Nieva y quien esto escribe; en los talleres se destacaban Cimino y Carnavalito; en administración Martinotti y Dorré; con el naciente Ateneo Cultural El Tribuno, que funcionaba en una pieza al lado, el voluntarioso José Antonio Dib Ashur, quien también se hacía cargo de la Feria de la Cocina Regional con tanto éxito; Jorge Rodríguez era el encargado del archivo; José Juan Botelli, responsable de la página literaria del diario” (Ceballos, 2017, p. 120).

UCASAL, en una entrevista personal con el autor de este trabajo, describió algunas cualidades del empresario.

Romero era un hombre que nunca improvisaba las cosas. Las pensaba, se las imaginaba, daba vuelta para ver cómo lograr todo. Entonces consideró que era fundamental que el diario creciera en el centro del poder, que se encontraba simbólicamente alrededor de la Plaza 9 de Julio. Al frente estaba la Casa de Gobierno, cuyo edificio había sido expropiado por los conservadores. Además, se encontraban, como ahora, la Catedral y el Palacio Arzobispal, el teatro y el cine. Juega mucho lo simbólico y el posicionamiento en su imaginación. La imaginación de él coincide con el espacio político que es estar en el centro⁴.

La ocupación de un espacio de poder en el centro neurálgico representado por la Plaza 9 de Julio, a partir de la cual comenzó a trazarse y expandirse el plano urbano de la ciudad de Salta hasta llegar a la actualidad, no es en vano. Se trata de una teoría que descansa sobre un planteo simbólico, de la que también se ocupó de describir, acaso desde otro ángulo, el arquitecto Roque Gómez.

Uno de los primeros edificios de esta época que rompieron la uniformidad de la arquitectura que rodeaba la plaza se construyó en 1959-60. Ocho pisos, planta baja y un entresuelo sumaban aproximadamente treinta metros. Se lo llamó —no casualmente— “EDIFICIO VICTORIA”, porque su concreción se consideraba todo un desafío y emulaba la proeza realizada con el teatro vecino en 1881. Hasta ese momento se sostenía que, dadas las características de los suelos de Salta, no se podían construir más de cinco pisos de altura. Encargado por el empresario Roberto Romero al arquitecto Miguel Ángel Césari (1911-1983), incluía en su programa un hotel, departamentos y sala de máquinas para el diario “El Tribuno”,

⁴ Entrevista. 4/11/2021. Néstor S. Quintana, falleció el 19/08/2024. Ciudad de Salta.

constituyéndose en el símbolo del nuevo poder económico de una extracción social no tradicional (Gómez, 2019, pp. 316-317).

Aquel nuevo edificio que se integraba a la postal clásica de construcciones públicas, privadas e históricas, a través de la cual Salta era conocida, trascendiendo sus fronteras y la del país, sirvió también de plataforma de lanzamiento de otro emprendimiento comunicacional. Desde la nueva sede de “El Tribuno” se realizó en 1959 la primera transmisión televisiva. En tanto, se constituye el primer directorio de la empresa presidido por Roberto Romero.

TRADICIONAL POSTAL SALTEÑA

El espacio que se abre alrededor de la plaza principal de la ciudad, nos invita ineludiblemente a remitirnos a tiempos más antiguos, cuando desplazamos la vista e indagamos sobre los orígenes de aquellos edificios que representan el aludido poder político, colonial y eclesial local.

Frente a la vereda norte de Plaza 9 de Julio, se levanta majestuosa, la Catedral Basílica. Las páginas de la historia coinciden en revelar que “el edificio se termina en 1882 para el tricentenario de la fundación de la ciudad e inicia el período de construcción de obras públicas de gran envergadura. Su presencia es relevante en el espacio de la plaza principal y configura un conjunto singular junto al Palacio Arzobispal”, como lo afirmaba el equipo de investigadores de historia de la arquitectura, en coincidencia con la celebración del cuarto centenario de la fundación de Salta⁵.

Contiguo a la Catedral Basílica se destaca el Palacio Arzobispal, que “se localiza en diagonal con el conjunto neogótico, del Consejo de

⁵ “El patrimonio arquitectónico de los argentinos”. Noroeste. Salta / Jujuy. Sociedad Central de Arquitectos. Instituto Argentino de Investigaciones en Historia de la Arquitectura y el Urbanismo” (S.C.A., 1982, p. 14).

Educación, Vivienda y Comercio de 1870, con el que conformaba, aunque de modo variado, una cierta unidad de lenguaje”. (Id: 15)

En la vereda opuesta y enfrentado a la Catedral, se levanta el Cabildo de la ciudad de Salta, que en la actualidad ocupa el Museo Histórico del Norte. Una verdadera joya arquitectónica que representa el poder colonial.

Declarado Monumento Histórico Nacional bajo la dependencia de la Comisión Nacional de Museos, Monumentos y Lugares Históricos por ley N.º 12.345, abrió sus puertas como museo en agosto de 1946.

Asiento de las autoridades españolas, “ya en el período independiente, hacia 1889 continuó como sede del Poder Ejecutivo y Policía. En 1889 fue vendido en subasta pública por el gobierno provincial, a partir de lo cual se convirtió en sede de negocios de diferentes rubros, tales como: ferretería, bar, hotel, cigarrería e incluso fue utilizado como vivienda de particulares”⁶.

La actual esquina de calle Mitre y Caseros fue por varios años el centro de encuentro de un selecto grupo de salteños que representaba al alto estrato social de la época. En la dirección de Mitre 23, se encontraba el tradicional Club 20 de febrero, que se levantó de los escombros de la antigua Iglesia de la Compañía de Jesús y que, a partir de 1950, expropiado por el gobierno peronista, funcionó como Casa de Gobierno. Un edificio que simbolizó por muchos años el poder político provincial y, como tal, subyace en la memoria de muchas de las personas adultas que viven en la ciudad.

Su sede permaneció ahí hasta 1987, año en que, dentro de la gestión de gobierno de Roberto Romero, se decidió su traslado a las actuales

⁶ Historia del Cabildo de Salta. Museo Histórico del Norte”. En: <https://museodelnorte.cultura.gob.ar/noticia/la-historia-del-cabildo-de-salta/> Consultado el 20/11/2020. Y de: “Dirección del Museo Histórico del Norte. 2010. Año del Bicentenario de la Revolución de Mayo”.

dependencias del Grand Bourg. “Proyectado por el Ing. Arq. Arturo Prins y realizado por los ingenieros Cornejo y Correa, constituye un exponente de la arquitectura del eclecticismo en Salta; el interior es notable por la interesante secuencia de sus escaleras, en torno al vacío del hall principal, ubicado en la primera planta. La tecnología constructiva, con el uso de columnas y perfiles de hierro y bronce, fue de vanguardia en su época. Se destacan los pisos policromados de tipo veneciano, y los vitreaux importados de Milán. Actualmente, integra el casco histórico de la ciudad de Salta, y es considerado uno de los edificios más emblemáticos de la Provincia por su historia y arquitectura”, según puede leerse a través de un extracto histórico de una de las páginas del gobierno provincial⁷.

En la misma cuadra de Zuviría 20, se levanta el Teatro Provincial de Salta. Lugar donde históricamente se desarrollaron expresiones líricas, sinfónicas, corales, teatrales, coreográficas y de cualquier otro tipo de orden cultural.

“Al momento de su restauración, el concepto primordial fue recuperar y reciclar la antigua construcción del Cine Victoria, concebida en 1940 por el Arq. Alberto Prebisch. Este proyecto tuvo el propósito fundamental de brindar a los salteños un espacio propicio para albergar manifestaciones artísticas de gran envergadura”, se explica desde las páginas oficiales⁸.

⁷ Centro Cultural América. Secretaría de Cultura. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Gobierno de Salta. En: <https://www.culturasalta.gov.ar/organismos/centro-cultural-america/45>

⁸ Teatro Provincial de Salta. Secretaría de Cultura. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Gobierno de Salta. En: <https://www.culturasalta.gov.ar/organismos/teatro-provincial/3>

Tras las obras de remodelación e inauguración, realizada hacia mediados de noviembre de 2007, fue el lugar escogido por miles de personas para disfrutar de las diversas exhibiciones de carácter artístico-cultural que se ofrecieron. Artistas locales, nacionales e internacionales que realizaron presentaciones en su escenario, lo convirtieron en el paso obligado a la hora de planear sus giras artísticas en el Noroeste Argentino.

Este conjunto arquitectónico dispuesto alrededor de lo que fuera en tiempo de la conquista y fundación la Plaza Mayor o Plaza de Armas, se encuentra definido como “área central y centro histórico de la ciudad” desde la reinstauración de la democracia en nuestro país⁹.

Ubicados ya en 1973, una nueva construcción se levantaba sobre calle España, frente a la Plaza 9 de Julio y separada discretamente de la Catedral Basílica. Se trataba de la sede que por entonces estrenaría el Banco de la Provincia de Salta, actual Banco Macro. Era una obra encargada “directamente al estudio de los arquitectos Oscar Sorín y Eduardo Yarke”, como apunta el arquitecto Roque Gómez. Precisa, además, que “la ligera cuota de sensibilidad que se tuvo al dejar un pasaje peatonal entre ambos edificios, como una sutil forma de despegarlos, por un lado, y el ser un aporte característico y representativo de su época, por otro” (Gómez, 2019, pp. 320-321).

⁹ Una ordenanza municipal de 1984, definía al área central y centro histórico de la ciudad de Salta como el territorio “comprendido dentro de la poligonal, cuyos límites están definidos por las siguientes calles: AL NORTE: Avenida Belgrano, desde Avenida Sarmiento hasta Avenida Virrey Toledo. AL SUR: Avenida San Martín desde Jujuy hasta Hipólito Yrigoyen. AL OESTE: Avenida Sarmiento Jujuy, desde Avenida Belgrano hasta Avenida San Martín. AL ESTE: Avenida Virrey Toledo y su continuación Hipólito Yrigoyen, desde Belgrano hasta Avenida San Martín”. Artículo 2°. Ordenanza N.º 4286.- Ref. Expte. N.º 24331/84. Concejo Deliberante de la Ciudad de Salta.

NUEVA DÉCADA

El avance de 1960 y algunos meses de 1961, aún encontrarán al gobernador Bernardino Biella ejerciendo la titularidad del Poder Ejecutivo Provincial, situación que no se prolongará por mucho tiempo más.

Los vaivenes propios de la política nacional y provincial llevaron a que, desde la conducción del Poder Ejecutivo Nacional, a cargo de Arturo Frondizi, decretara la intervención federal de la provincia de Salta, designando en ese cargo a Víctor Hugo Fleitas. Acontecimiento que, a partir del 21 de noviembre de 1961, fecha oficial de asunción, registraría una sucesión de nuevas personalidades que, con la aprobación del gobierno nacional, desempeñarían el máximo cargo político provincial.¹⁰

Fleitas será sucedido en idéntico cargo por Enrique Escobar Cello, Mario Eliseo Cabanillas, Federico G. Toranzo Montero, Julio Antonio Castellanos y Pedro Félix Remy Solá, hasta el 12/10/1963. (Cadena de Hessling, 1984, pp. 301-302)

Las elecciones generales llevadas a cabo aquel año en el país, arrojaron como presidente de la Nación electo, al Dr. Arturo U. Illia,

¹⁰ Entre los principales motivos que lo imposibilitaron concluir su mandato, el exgobernador Bernardino Biella, mencionó a “uno de los tantos planteos de que era objeto el entonces presidente de la república, Dr. Arturo Frondizi por un sector del ejército que respondía a intereses golpistas y reaccionarios, que no toleraban que, mientras a nivel nacional regía el Plan CONINTES, yo había dado una amplia amnistía a nivel provincial y me opuse firmemente, de hecho y de derecho a que, so pretexto del nefasto plan, se persiguiera por sus ideas a ningún ciudadano, en todo el territorio de la provincia. Porque además había depurado, mecanizado, pertrechado y disciplinado a la policía y puesto al servicio de la democracia la constitución y la seguridad de mis comprovincianos.” Entrevista al exgobernador Bernardino Biella. En: Corbacho, M. y Adet, R. “La historia de Salta contada por sus protagonistas”. Tomo II. Salta. 2013 (p. 327).

por la Unión Cívica Radical. En el orden provincial, el triunfo correspondió al Partido Popular Salteño, consagrando a la fórmula gubernamental, Dr. Ricardo Joaquín Durand-Dr. Eduardo Paz Chaín. Ambos asumieron sus funciones hacia mediados de octubre de 1963, permaneciendo en el poder hasta la revolución del 28 de junio de 1966. (Id, 283)

Sin embargo, el aparente cambio de direccionamiento en la máxima conducción de los destinos de la política provincial no interferirá en absoluto con el proyecto trazado desde la dirección de “El Tribuno”.

El 24 de abril de 1960 se realiza, en el salón de la iglesia San Francisco, la primera asamblea anual de la nueva empresa “Horizontes”.

Entre tanto, el edificio “del futuro Hotel Victoria Plaza avanzaba al ritmo previsto. Su inauguración oficial se concreta en diciembre de 1964” (El Tribuno, 1999, p. 14).

Consolidado en su nuevo rol frente a la empresa, Roberto Romero inició un ambicioso plan de modernización. Las crónicas históricas son coincidentes en señalar que, hacia 1964, “Romero viaja a los Estados Unidos para adquirir las máquinas que permitirán incorporar, por primera vez en el periodismo impreso argentino, el sistema “offset” integral” (Id, 15).

Ello se concretará en los primeros días de 1967 cuando “se descargan en el puerto de Buenos Aires los 31 cajones que contienen las nuevas máquinas impresoras y de composición” (Id, 16).

El arribo de aquella pesada carga a la ciudad de Salta se realizó en el marco de un clima festivo, acompañado por vecinos que se aproximaron a observar el avance de la caravana de camiones que ingresaban al corazón del radio céntrico. Recibimiento que dio lugar a un despliegue escénico de números artísticos sobre un escenario

montado en el acceso de Zuviría 20, donde finalmente se detuvieron los vehículos pesados.

El montaje y ajuste de los nuevos equipos demandó la intervención de técnicos procedentes de Estados Unidos. Un arduo trabajo que se extendió hasta el 3 de junio de 1967, cuando “El Tribuno” se publicó por primera vez de manera renovada, ganando la calle, la atención y el pedido del público.

Sin embargo, los intentos por reflotar el diario Norte, dirigido por un grupo de empresarios integrado por Bernardino Biella y Jorge R. Decavi, se concretaron también durante 1967. Se trataba de otra maniobra por instalar una competencia al matutino dirigido por Roberto Romero. El periodista y escritor, Eduardo Ceballos, recordó que “ese diario estaba bien equipado, contaba con experimentados periodistas. Tenía una buena presentación, un tiraje respetable, que marcaba presencia”. Este emprendimiento se extendió solo por el término de cinco años, al cabo de lo cual se disipó definitivamente en 1973 (Ceballos, 2010, pp. 59-60).

Romero había elegido, además, el último día de aquel año para anunciar la adquisición de las últimas innovaciones en materia de composición, armado, confección de chapas y copadoras. Aquel anuncio se concretó en septiembre de 1968 con la presencia de los directivos de la Asociación de Entidades Periodísticas, ADEPA, dejando inaugurada la sala con los equipos IBM que imprimían mayor celeridad y calidad al trabajo.

Aquellos cambios fueron acompañados por la producción de notas especiales, suplementos y nuevas secciones, algunas de las cuales llegaron hasta nuestros días, convirtiéndose en un clásico en las preferencias de los lectores.

Entre aquellos suplementos se destacaba el lanzamiento de “El Tribunito”, que se caracterizaba por contener material de formación didáctica dirigido a los estudiantes del nivel inicial y los primeros

grados del nivel primario de enseñanza. Fue también hacia finales de 1968 que Tomás Mena, Tombolito, comenzó a publicar “A la hora del cierre”, una de las columnas más longevas en la historia del diario.

En una de las ediciones de sus tradicionales columnas titulada “Lo que se quedó en el tintero”, recordó que “en 1950 entré a trabajar –obrero gráfico- en El Tribuno. Pasé a Redacción y, al regreso del exilio, me reincorporé. La columna “A la hora del cierre -1 de diciembre de 1967- nació para las cosas que no tenían cabida en el diario” (El Tribuno, 1999, p. 135).

Los testimonios coinciden en indicar que el logo que encabezaba su columna ubicada en la contratapa del diario, no sufrió casi modificaciones desde el momento de su lanzamiento. En el mismo se observa al hombre, de flequillos, escribiendo velozmente en su vieja máquina Olivetti, acompañado por una luna de fondo y encerrado en un círculo. Inclusive llegó a comentarse que importantes empresas quisieron pautar la página completa de la contratapa, pero a pesar de la insistencia, la misma “subsistió por décadas, aún a pesar de los embates empresarios” (El Tribuno, 2012, p.9).

El periodista Tomás Mena, “Tombolito”, también “fue secretario de Prensa y Difusión y ocupó una banca de diputado en la legislatura salteña” (Corbacho & Adet, 2013, p. 173).

Un párrafo introductorio impreso en la página número 3, del libro de los 20 años de El Tribuno, publicado el jueves 21 de agosto de 1969, sintetizaba aquel período histórico empresarial:

De la rotaplana al offset, pasando por las milanesas y el loco-loco. Los primeros tiempos y los sueldos salteados. Un editorial, una revolución y una clausura. Los amigos de siempre y la época de la intervención. Un descuido que pudo cambiar el destino de una empresa. Los nuevos rumbos, la expansión y la S.R.L. y S.A., la primera asamblea y la casa propia. El fútbol infantil, Latinoamérica en Salta, los juegos vecinales

y El Ateneo El Tribuno. El Museo Pajarito Velarde, la maquinaria más moderna. Algunos que se fueron (El Tribuno, 2012, p. 9).

Acaso el resumen más pertinente de aquella década de expansión y sostenido crecimiento de El Tribuno, se encuentre condensado en una frase extraída de una de las páginas de su historia, cuando se sostenía que “los cambios tecnológicos, periodísticos y de presentación introducidos entre 1958 y 1968 definen un claro período de consolidación del diario como empresa y confirman su condición de primer diario salteño y uno de los más importantes del Noroeste del país” (El Tribuno, 1999, p. 18).

MUDANZA

Hacia octubre de 1972 comenzaron a colocarse los cimientos del Complejo Editorial de Limache. Romero admitió que su decisión de traslado, se inspiró en la tendencia observada por los periódicos de Estados Unidos y Europa, de salir de las urbes para instalarse en las zonas aledañas.

A principios de septiembre de 1973 “El Tribuno” logra afirmar su presencia nacional al añadir su participación como socio fundador de la agencia Noticias Argentinas, cuyo directorio presidió Romero a partir de fines de noviembre de 1981.

Ya en proximidades a los festejos por los 25 años de existencia del diario, el 20 de junio de 1974, se logra trasladarlo al nuevo edificio de Limache. Posee una superficie cubierta de 5.800 metros cuadrados y permanece emplazado en ese lugar hasta el presente.

El ex subdirector de El Tribuno, Carlos Vernazza, recordaría varios años después de aquel evento, la “sorpresa generalizada” que causó esa decisión de mudanza a los periodistas y al resto del personal que aún desempeñaban sus actividades en la redacción ubicada en calle Zuviría 20.

Ahí precisó que el nuevo domicilio se encontraba a una distancia de 9 kilómetros en dirección sur de la ciudad y que se trataba de “un complejo de 10 mil metros cubiertos. Él lo había visto en diarios de Estados Unidos, y fue un pionero en esa decisión. A pesar de nuestras quejas” (El Tribuno, 2012, p. 6).

A principios de marzo de 1975 asumió la subdirección del diario, Juan C. Romero, recién recibido de abogado en la Universidad de Buenos Aires. “Se inicia una nueva etapa para el diario”, dice Roberto Romero al posesionar al nuevo directivo (El Tribuno, 1999, p. 22).

A principios de noviembre de 1983, Roberto Romero, dejó la dirección del diario para asumir como gobernador. Comenzaba a escribirse un nuevo período histórico del diario, reconocido y consolidado a partir de sus años de trayectoria.

El ex jefe de Redacción, Carlos Fernández Iriarte, con casi 40 años de desempeño como periodista, rememoraría muchos años posteriores que hubo dos momentos que marcaron a fuego su vida. El primero de ellos fue el día en que tomó estado público la “infausta noticia de la muerte de Romero, lejos de su terruño”, y después, el día que “sus restos fueron ingresados al hall de la redacción en medio de los cientos de personas allí congregadas. Era el vibrante saludo a un luchador cabal, a un empresario sin parangón y a un periodista de estirpe” (El Tribuno, 2012, p. 8).

CONCLUSIONES

La ocupación del espacio simbólico de poder manifestado a través de las construcciones públicas de identidad política y religiosa, es un planteo que encuentra su embrión en el momento mismo de las fundaciones de las ciudades del nuevo continente. Es la disposición que lentamente se alza alrededor de los terrenos descampados escogidos por los fundadores, tras la entrega de solares y la conformación del plano urbano que llega a nuestros días.

La prensa encuentra también un espacio de poder a partir de su rol que desempeñó en el proceso de emancipación de los pueblos de América del siglo XIX, y que de algún modo alcanzó, logrando la ruptura del vínculo colonial y la emergencia de un nuevo orden político. Dentro del rol protagónico de la incipiente prensa rioplatense en la construcción de la nueva República, se erige la figura de Manuel Belgrano, junto a religiosos y civiles.¹¹

Sin embargo, resulta menester ocuparnos por transcribir un concepto lo suficientemente preciso, de un máximo consenso posible y que se ajuste a lo expuesto hasta aquí, sobre “poder” y el espacio que le cabe a la “política” y a la “prensa”.

El aporte escogido para la ocasión, proviene de un juez salteño que logró el máximo tiempo de desempeño como miembro de la Suprema Corte de Justicia de la Nación en la historia del país.

Se trata de Carlos Fayt, quien especificó las razones del poder.

El poder político es siempre un poder dominante. La posibilidad de resistir su coacción no existe, de ahí que cualquiera sea su gradación o jerarquía, se presente irresistible. Las otras organizaciones tienen poder disciplinario, no poder dominante. Este poder de dominación singulariza históricamente a la forma política moderna (Fayt, 1994, p. 81).

Más adelante, precisó que la prensa escrita no puede ser “un poder de naturaleza política”, entendiendo que su actividad responde al

¹¹ “Podríamos conjeturar que Belgrano fue el primer periodista rioplatense, pues, ya en 1795, desde su puesto de secretario del Real Consulado, participaba de manera activa como corresponsal de un periódico español, además de idear una vasta red de corresponsales en todo el virreinato que funcionaría eficazmente. No obstante, su actuación no se limitó a esta primera tarea reporteril, sino que también prosiguió en este camino de manera sistemática tanto en el Telégrafo Mercantil, como en el Semanario y de forma más directa en el Correo de Comercio”, destacó el historiador Díaz (2014, p. 152).

“servicio de la soberanía del pueblo y de su ejercicio por el cuerpo electoral de la Nación, encuentra legitimidad por las funciones que cumple de formación e información” (Id:81).

Entonces puede entenderse que cuando la noticia periodística integra la construcción del discurso informativo, entra en juego “el poder de simbolización que tienen los medios de comunicación, ubicados como mediadores de la relación de los ciudadanos con el mundo en el que viven, inabarcable, fuera de su alcance, de su vista y de su mente”, como afirmó la docente universitaria e investigadora argentina, Natalia Aruguete (Aruguete, 2005, p. 187).

Las plazas principales de las ciudades se convertirán en el escenario de manifestaciones de carácter social, político, religioso, artístico, entre otras expresiones públicas, que quedarán inscriptas en las páginas de la historia de los pueblos.

El relato cronológico de uno de los períodos históricos conocidos de aquella empresa periodística salteña, probablemente adolezca en sus párrafos precedentes del rigor y la minuciosidad que se espera. Ya fueron o serán narrados en próximos eventos, como aquellos que conmemorarán un nuevo aniversario de su creación.

En cambio, el espíritu movilizador de este trabajo solo responde a resaltar que Romero logró integrar la empresa que dirigía, al esquema de poder político y religioso trazado alrededor de la Plaza 9 de Julio. El edificio que había adquirido para ese fin, logrará convivir en armonía con otras construcciones públicas y privadas, integrando una de las más clásicas postales de Salta, que trasciende sus fronteras, por la que es conocida en el resto del país y en el exterior. Ello se extenderá hasta algunos años después de la década de 1970, cuando definitivamente se decidirá su traslado a su actual ubicación de Limache, lugar de emplazamiento que se mantiene hasta nuestros días.

Desde su directorio se encararán, además, numerosas actividades culturales, artísticas, deportivas y políticas, que quedarán registradas

en las páginas de la historia contemporánea local y en el recuerdo de muchos ciudadanos.

“Roberto Romero lideró un movimiento imaginario que desde la base que asienta pie en el peronismo gana las elecciones del 83 y se proyectó al futuro”, dirá en otro tramo de una conversación, Néstor S. Quintana, que también conoció en primera persona al “poder”. Ejerció como intendente de la ciudad de Salta (1982-1983), fue diputado provincial por la Unión Cívica Radical (1985-89) y candidato a vicegobernador junto a Ricardo Gómez Díez, en las elecciones de 1999.

De allí también que, al buscar un argumento que sostenga todo lo precedente, compartamos con Quintana que “es conveniente recordar que el espacio al cual nos vamos a referir, no es al del estudio de la teorización política, sino al despliegue de la libertad de pensamiento en un territorio imaginario bajo la forma de progreso o progresismo”.

BIBLIOGRAFÍA

Aruguete, N. (2005). El poder simbólico de los medios de comunicación. En: Arrueta, J. C. (Ed.) *Sociedad, estado y medios de comunicación: Aportes para pensar la responsabilidad comunicativa en Jujuy*. (1ª ed.) Jujuy: el autor.

Cadena de Hessling, M. T. (1984). *Historia de Salta*. Enciclonoa. Ediciones del docente I.

Ceballos, E. (2010). *Periodismo de Salta. El acontecer de un pueblo. Diarios de las décadas del '50, '60 y '70*. (1ª ed.). Instituto Cultural Andino.

Ceballos, E. (2017). *En cada esquina un recuerdo: crónica de la Salta del ayer*. (1ª ed.). Milor.

Corbacho, M. & Adet, R. (2013). *La historia de Salta contada por sus protagonistas*. (Tomo II.). Salta. 2013.

Díaz, C. L. (2014). Manuel Belgrano: intelectual y periodista. Universidad Nacional de La Plata. *Illapa* (9).

El Tribuno. (1999). *50 años. 1949 – 1999. Biografía de una empresa*. El Tribuno.

El Tribuno. (2012, 13 de febrero). Suplemento especial Roberto Romero. El Tribuno.

Fayt, C. S. (1994). *La omnipotencia de la prensa. Su juicio de realidad en la jurisprudencia Argentina y Norteamericana*. La Ley. Fondo Editorial de Derecho y Economía.

Floria, C. A. & García Belsunce, C. A. (1992). *Historia de los argentinos*. (Tomos I y II). Larousse.

Gómez, R. M. (2019). *La ciudad de Salta. Urbanismo, arquitectura y sociedad*. (2ª. Ed. Revisada). Eucasa.

DE CAÑONAZOS A DIVIDENDOS. CARTOGRAFÍAS DE LA INVASIÓN PERMANENTE DE LA PÉRFIDA ALBIÓN

Juan Facundo Besson¹

RESUMEN

Se examinan con rigor histórico las diversas modalidades de intervención británica en el territorio que posteriormente constituiría la Argentina, desde las primeras incursiones militares del siglo XVIII durante el período hispánico hasta los actuales mecanismos de dominación colonial y semicolonial. El objetivo central consiste en identificar la continuidad estratégica del accionar británico mediante la reconstrucción de episodios representativos de injerencia — militares, territoriales, culturales, comerciales y financieras— y la evaluación de su inserción en la evolución del imperialismo británico. La metodología se apoya en un análisis cualitativo de fuentes primarias (documentación oficial, crónicas de época, informes diplomáticos) y secundarias (estudios historiográficos, análisis geopolíticos y jurídicos), organizadas en una secuencia cronológica que permite reconocer patrones persistentes y mutaciones internas dentro de una misma estrategia de largo plazo. Los resultados muestran una transición desde formas explícitas de coerción militar hacia dispositivos contemporáneos de influencia estructural,

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), director del Observatorio Malvinas, Atlántico Sur y Antártida de la UNR. Correo electrónico: jfacundob@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0009-0008-4034-826X> Fecha de presentación del artículo: noviembre del 2025.

sustentados en instrumentos económicos, jurídicos, diplomáticos y simbólicos. Se concluye que, pese a las transformaciones del sistema internacional, subsiste una lógica de intervención británica orientada a la consolidación de vínculos de dependencia permanentes sobre nuestro territorio.

Palabras clave: Imperialismo británico, dominación colonial, dominación semicolonial, territorio.

ABSTRACT

This study offers a historically rigorous examination of the various forms of British intervention in the territory that would later become Argentina, spanning from the first eighteenth-century military incursions during the Hispanic period to contemporary mechanisms of colonial and semi-colonial domination. The central objective is to identify the strategic continuity of British action through the reconstruction of thirteen representative episodes of interference — military, territorial, cultural, commercial, and financial— and the evaluation of their place within the broader evolution of British imperialism. The methodology is based on a qualitative analysis of primary sources (official documentation, period chronicles, diplomatic reports) and secondary sources (historiographical studies, geopolitical and legal analyses), organized chronologically to reveal persistent patterns and internal shifts within a long-term strategic framework. The findings show a transition from explicit forms of military coercion to contemporary devices of structural influence grounded in economic, legal, diplomatic, and symbolic instruments. The study concludes that, despite the transformations of the international system, a persistent logic of British intervention endures, aimed at consolidating permanent structures of dependency over the region.

Keywords: British imperialism, colonial domination, semi-colonial domination, territory.

INTRODUCCIÓN

La historia de las relaciones entre la Argentina y el Reino Unido constituye uno de los casos más persistentes y estructurales de fricción geopolítica del mundo atlántico moderno. Pocas regiones extrafronterizas fueron objeto de una estrategia tan continua, tan adaptativa y tan interdisciplinaria de control como el Atlántico Sur y el espacio rioplatense. Desde 1670 hasta la actualidad, Inglaterra y luego Gran Bretaña² desplegó una política sistemática que combinó acciones militares, operaciones encubiertas, presión diplomática, ingeniería económica y dominación cultural. Ese entramado no debe leerse como una sucesión de hechos aislados, sino como un proyecto imperial cohesionado, cuya racionalidad estratégica sobrevivió a los cambios de época, a las transformaciones del capitalismo mundial y a las propias mutaciones internas del Reino Unido.

Como señala Halperín Donghi (1972), el sector austral de la América española nunca fue un territorio periférico para la lógica del poder británico, sino “un nodo de articulación del comercio atlántico, indispensable para la supremacía inglesa en los siglos XVIII y XIX” (Halperín Donghi, 1972, p. 42). De allí que la presencia británica no surgiera como reacción espontánea a coyunturas emergentes, sino como parte de una política exterior racionalizada, orientada a controlar corredores marítimos, recursos estratégicos y espacios de proyección geopolítica. En este sentido, la secuencia de invasiones —militares, diplomáticas, culturales, comerciales, financieras y normativas— constituye la cartografía de un proceso en el que el Reino Unido buscó

² El Reino Unido nació el 1º de mayo de 1707 con la unión de Inglaterra —incluido Gales— y Escocia mediante el Acta de Unión, a la que luego se sumó Irlanda en 1800, configurando el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda. En su primer siglo, el nuevo Estado impulsó el parlamentarismo moderno, lideró la Revolución Industrial, expandió su imperio y, tras participar del comercio esclavista atlántico, abolió la trata en 1807.

garantizar su hegemonía en el Atlántico Sur “por la fuerza o por el mercado, según lo exigiera cada coyuntura” (Rouquié, 1981, p. 63).

La fase hispánica inauguró esta lógica. Desde las primeras planificaciones de invasión en 1670 hasta las tensiones por Malvinas en la década de 1770, Gran Bretaña identificó que el Atlántico austral ofrecía ventajas incomparables: una ruta oceánica alternativa al Cabo de Hornos, abundancia de recursos pesqueros y marítimos, riqueza ganadera y una posición geopolítica clave para ingresar al corazón sudamericano a través de los ríos de la cuenca del Plata. La creación del Virreinato del Río de la Plata en 1776, como respuesta española al avance inglés y portugués, evidencia que el imperio borbónico entendió la dimensión estratégica del conflicto. Sin embargo, la debilidad estructural del sistema colonial español abrió un vacío que Gran Bretaña explotó con pragmatismo.

Las invasiones de 1806 y 1807 al estuario del Plata, lejos de ser un accidente bélico, constituyeron un ensayo geopolítico para evaluar la viabilidad de una presencia permanente. Como explica Luna, estos desembarcos “respondían menos al impulso militar que a la necesidad de incorporar el Río de la Plata al circuito global del comercio inglés” (Luna, 2003, p. 178). El fracaso militar no anuló el triunfo económico posterior: a partir de la Revolución de Mayo, el libre comercio se convirtió en la herramienta más eficaz del imperialismo británico para subordinar la estructura productiva local.

La etapa independiente profundizó la dependencia. El Tratado de Amistad, Comercio y Navegación de 1825 consolidó la inserción de Argentina en el mercado internacional bajo condiciones asimétricas, otorgando a Gran Bretaña privilegios jurídicos, comerciales y políticos que establecieron un patrón de dependencia económica. La posterior ocupación de las Islas Malvinas en 1833 funcionó como complemento militar de esa estrategia, asegurando una base naval, un enclave logístico y un instrumento de control marítimo para influir sobre la región austral. Este entramado permitió que sectores estratégicos como

los frigoríficos, el transporte y el comercio de carnes se organizaran bajo un esquema que reforzó la subordinación estructural del país, perdurando incluso frente a los ciclos de crisis internacionales.

A lo largo del siglo XIX, el Reino Unido combinó presión diplomática (bloqueo anglo-francés), incursiones armadas (los combates del Paraná), campañas hidrográficas, presencia religiosa (misiones anglicanas) y expansión comercial. Argentina, convertida en exportadora de materias primas y receptora de manufacturas británicas, avanzó hacia un modelo de “colonialismo sin colonia”, donde el dominio no requería banderas ni guarniciones permanentes.

La política estratégica del imperialismo ofrece aquí un lente analítico fundamental. En términos estructurales, el Reino Unido actuó bajo la racionalidad típica de las potencias marítimas descrita por Mackinder (2010): asegurar puntos de proyección, controlar rutas de circulación y garantizar la subordinación económica de territorios funcionales. Desde esta óptica, la política británica hacia la Argentina no fue una excepción, sino la aplicación regional de una fórmula repetida en India, Sudáfrica, Egipto o el sudeste asiático. Sin embargo, a diferencia de otros casos, el imperialismo británico en el espacio argentino adoptó una forma híbrida: indirecto, flexible, profundamente financiero, pero siempre sostenido por la amenaza —y ocasional ejercicio— de la fuerza.

Durante el siglo XX se consolidó un patrón de dominación basado en la economía más que en la guerra. Las intervenciones británicas se realizaron a través de pactos comerciales, como los de 1929, 1933 y 1936, siendo el Pacto Roca-Runciman el ejemplo más destacado. Según Lanús (2001), Roca señaló en Londres que Argentina se encontraba, desde una perspectiva económica, integrada al Imperio Británico; esta afirmación no reflejaba una actitud servil, sino que describía la posición estructural del país en el sistema económico mundial. Sectores como los frigoríficos, el transporte urbano, los ferrocarriles y el comercio de carnes consolidaron un entramado de

dependencia que perduró incluso ante las crisis del imperio. Como señala Perón, esta modalidad inauguró “la tercera invasión: la del capital” (Perón, 1957, p. 3), basada en ferrocarriles, frigoríficos, bancos, servicios públicos y endeudamiento externo.

La Guerra de Malvinas de 1982, lejos de clausurar esta historia, la actualizó. Los documentos del Informe Franks³ muestran que el Reino Unido concibió Malvinas no como un residuo colonial, sino como un activo estratégico. La posguerra confirmó esta lectura: militarización del Atlántico Sur, expansión jurisdiccional sobre áreas marinas, concesiones petroleras, arquitectura legal unilateral y presión diplomática en foros multilaterales. Londres reconvirtió el enclave en base aeronaval, plataforma de extracción ictícola y exploración energética y centro de vigilancia del hemisferio sudoccidental, consolidando su perla más austral en su collar del Atlántico. El “imperio” ya no necesitaba la mano férrea de gobernadores victorianos: funcionaba con satélites, inversiones y regulaciones.

³ El *Informe Franks* evidencia cómo la ocupación británica de las Islas Malvinas no puede reducirse a un episodio militar aislado, sino que se inscribe en una estrategia imperial de largo plazo, caracterizada por la adaptación constante de las formas de dominio. Desde la expulsión de autoridades argentinas y la instalación de guarniciones permanentes hasta el control económico, marítimo y diplomático, el informe muestra que la presencia británica se perpetúa mediante mecanismos más sofisticados que la mera ocupación territorial. En este sentido, la disputa por las Malvinas no surge únicamente en 1982, sino que constituye un problema estructural ligado a la reproducción del poder colonial en clave imperial renovada, donde la hegemonía se consolida a través de la explotación de recursos, la proyección estratégica y la manipulación de marcos jurídicos internacionales. La lectura crítica del documento revela que la llamada “Cuestión Malvinas” es, antes que nada, un ejemplo de cómo el poder imperial se reinventa para mantener su control sobre territorios y recursos estratégicos, desafiando la noción de soberanía nacional y poniendo de relieve la continuidad histórica de la dominación británica.

Cada una de las invasiones seleccionadas se examinará como una manifestación concreta de una estrategia de largo plazo. La hipótesis central plantea que el Reino Unido de la Gran Bretaña practicó un imperialismo flexible y adaptativo, capaz de evolucionar con el tiempo: pasó de las armas y la ocupación militar a los instrumentos económicos y comerciales, de la presión naval a los acuerdos comerciales y, finalmente, del control territorial a la dominación financiera y tecnológica. En esencia, el poder imperial no desaparece, sino que se transforma y se adapta a nuevas circunstancias.

En definitiva, las invasiones británicas no fueron episodios, sino un sistema: un modo de relacionarse con el Río de la Plata basado en la primacía del interés geopolítico, la racionalidad estratégica y la continuidad histórica del expansionismo marítimo británico. Este recorrido reconstruye esa trama, desde los cañonazos coloniales hasta los dividendos contemporáneos, para mostrar que la Pérfida Albión no es un recuerdo de la escuela primaria, sino un actor persistente cuya presencia —militar, económica, cultural y normativa— continúa moldeando el destino de este sector de la periferia sudamericana.

LAS INVASIONES BRITÁNICAS Y SUS FORMAS

El Viaje de Narborough a la Patagonia:

El viaje de John Narborough a la Patagonia en 1670 constituye un episodio significativo en la proyección temprana del poder naval inglés hacia el Atlántico sur y el Pacífico, en el marco de la competencia imperial con España. La expedición, oficialmente de carácter científico y comercial, tenía fines estratégicos claros: reconocer la costa patagónica, el estrecho de Magallanes y los asentamientos españoles en el sur de lo que hoy es Chile, anticipando futuras pretensiones de ocupación territorial y control de rutas marítimas (Martinic & Moore, 1992). La permanencia de Narborough en Puerto Deseado desde febrero hasta septiembre de 1670, donde realizó un acto simbólico de posesión en nombre de Carlos II de Inglaterra —“Yo tomo posesión de

este puerto y río Deseado y de todos los territorios de este lugar en ambas orillas en nombre de su Majestad Carlos II de Inglaterra y sus herederos. ¡Dios salve al Rey!” (Urbina, 2025)—, evidencia la intención inglesa de proyectar influencia sobre territorios nominalmente españoles, pero escasamente controlados.

El contexto geopolítico y social de la región reforzó la vulnerabilidad española. La Patagonia, deshabitada en gran medida y habitada por pueblos indígenas autónomos como los tehuelches y, más al norte, los mapuches y huilliches, carecía de una presencia española consolidada fuera de Valdivia y Chiloé (Urbina, 2025). Esta dispersión poblacional y la falta de fortificaciones efectivas hicieron de Puerto Deseado un punto potencialmente estratégico para Inglaterra, capaz de servir como base de aprovisionamiento y observación, alineado con proyectos previos de ocupación, como los presentados por Simón de Cáceres ante Oliver Cromwell⁴.

Durante su estancia, Narborough combinó la cartografía, la exploración hidrográfica y la observación etnográfica, registrando detalladamente bahías, ríos, corrientes, flora, fauna y características de los pueblos locales: “Los indígenas de esta tierra según me parecieron... Tienen un color leonado... no obedecen a ningún jefe y parece que cada uno hace lo que quiere hasta donde pude apreciarlo” (Martinic & Moore, 1992, p. 143). Estos informes cumplían un doble propósito: científico y estratégico, permitiendo evaluar el potencial de cooperación o resistencia indígena frente a una posible ocupación inglesa.

⁴ El proyecto de Simón de Cáceres ante Oliver Cromwell (c. 1655) fue un plan para la invasión inglesa de las posesiones españolas en América (el *Western Design*), propuesto por un comerciante judío-portugués. La propuesta incluía mapas detallados, inteligencia sobre las defensas españolas y la sugerencia de establecer una base naval en lugares como Valdivia (Chile) y una colonia judía para favorecer los intereses comerciales ingleses (Williams, 1997, p. 206).

La reacción española fue inmediata y sistemática. La presencia de Narborough motivó la consolidación de fortificaciones en Valdivia y Chiloé, la vigilancia del litoral patagónico y la regulación estricta de arribadas extranjeras, demostrando la tensión entre la paz formal establecida por tratados europeos y la defensa efectiva del territorio ultramarino (Guarda, 1990; Urbina, 2025). Asimismo, se promovieron exploraciones adicionales hacia el sur y la elaboración de cartografía detallada, reflejando la importancia estratégica de los puertos y ríos como nodos de control y suministro.

En síntesis, la expedición de Narborough ejemplifica la convergencia de exploración científica, proyección mercantilista y estrategia militar en la expansión inglesa del siglo XVII, y subraya la fragilidad del dominio español en el confín austral. Puerto Deseado aparece como un enclave estratégico donde se entrecruzan intereses coloniales, percepción de amenaza, contacto etnográfico y geopolítica global, estimulando la consolidación española mediante fortificaciones, vigilancia y control administrativo, en un proceso que antecede la política borbónica de fortalecimiento del absolutismo colonial en América (Martinic & Moore, 1992; Urbina, 2025).

De Colonia del Sacramento a la sombra del Imperio (1763):

La incursión al estuario del Plata en 1763, lejos de ser una disputa fronteriza periférica, constituyó la primera articulación militar directa de la estrategia británica de hegemonía atlántica, empleando a la Corona portuguesa como instrumento de su ambición (Barba, 1950). Esta ofensiva británico-portuguesa se cimentó en el Tratado de Methuen (1703) y tuvo un objetivo preciso, científicamente cuantificable: "aprovechar la alianza con Portugal y consolidar el control sobre las rutas atlánticas del sur", lo que a su vez garantizaría la primacía global. El análisis geopolítico de la época confirmaba que la Corona británica había comprendido que "el dominio del Atlántico Sur sería clave para asegurar la hegemonía marítima mundial" (Scenna, 1982, p. 27). El ataque de la flota, bajo el comandante Mac Namara, no

sólo buscó la ocupación de Colonia del Sacramento como base de apoyo logístico, sino la apertura definitiva de la economía colonial a la penetración de capitales y géneros, un interés que el fracaso de la expedición no hizo sino recalcar (Halperín Donghi, 1972).

El artífice de la resistencia fue Pedro Antonio de Cevallos, cuyo liderazgo estratégico y conocimiento del teatro de operaciones excedieron la mera respuesta defensiva, sentando las bases de la organización militar criolla. Cevallos anticipó la acción enemiga y, con una rapidez inusitada, procedió a ocupar la Colonia del Sacramento en noviembre de 1762, neutralizando la capacidad operativa de la escuadra invasora antes de su llegada (Albino, 1991). Esta acción de vanguardia forzó a la flota anglo-lusa a un enfrentamiento directo en condiciones desfavorables. La defensa no se limitó a las fortificaciones, sino que implicó una movilización total que Cevallos supo organizar, fortaleciendo las posiciones de Buenos Aires y Montevideo (Luzuriaga, 2008).

El factor decisivo de la victoria reside en la participación orgánica de los hispanoamericanos. Cevallos integró formalmente a las milicias criollas, proporcionando a los naturales del Plata una experiencia militar y un sentido de pertenencia que sería fundamental en el proceso emancipador. De igual modo, la historiografía no puede obviar el papel esencial y estratégico de los contingentes indígenas guaraníes de las misiones jesuíticas. Estos soldados, bien organizados y con experiencia de frontera, fueron un cuerpo de élite en la campaña. Los guaraníes participaron activamente en el asedio y el asalto, demostrando una disciplina tal que se les calificó de combatir "como si fuesen los europeos más esforzados" (Relación Historial, 1705, f. 15v). Su ferocidad en el combate fue temida por los propios sitiados portugueses, pues al momento del asalto final, los indígenas "rompieron los aires con los gritos. Confundieron los corazones con los clamores" (Pereira de Sá, 1993, pp. 19-20), lo que resultó en una desarticulación total de la defensa. El repudio del 6 de enero de 1763,

por tanto, fue la primera victoria coordinada del liderazgo militar español (Cevallos) y las fuerzas criollas e indígenas, un hito fundacional que demostró la viabilidad de la defensa autóctona ante el expansionismo imperial.

Puerto Egmont y la codicia atlántica (1765):

La instalación británica de Puerto Egmont en enero de 1765 constituyó el primer asentamiento permanente del Reino Unido en el archipiélago malvinense. La expedición del comodoro John Byron, durante su viaje de circunnavegación, identificó una ensenada en la isla Saunders — “Trinidad” en la cartografía española— y la designó como Puerto Egmont, afirmando haber encontrado uno de los puertos más finos del mundo. Byron no solo realizó actos formales de toma de posesión, sino que inició la preparación del enclave como parte de la estrategia británica de asegurar posiciones navales en el Atlántico Sur, siguiendo recomendaciones previas dentro del Almirantazgo acerca de establecer bases en las Malvinas o las islas Pepys (Goebel, 1950, pp. 197-198).

Un año más tarde, en enero de 1766, una segunda expedición comandada por John McBride consolidó el asentamiento mediante la construcción de un fortín, barracas y depósitos. Según documentación británica y el registro arqueológico posterior, la guarnición inicial osciló entre 30 y 50 hombres, incluyendo tropa y tripulación desembarcada del navío estacionado en el fondeadero (Groussac, 1910, p. 126). Su objetivo era doble: servir de punto de reabastecimiento para las rutas hacia el Pacífico y afirmar un título territorial negociable dentro de las disputas globales de la posguerra de los Siete Años⁵, como

⁵ La Guerra de los Siete Años (1756-1763) fue un conflicto global entre las principales potencias europeas y sus colonias, enfrentando a Gran Bretaña y Prusia contra Francia, Austria, Rusia y España. En América y Asia, consolidó el dominio británico sobre Canadá, India y territorios estratégicos, mientras que en Europa Prusia aseguró su posición como potencia. El Tratado de París de 1763 redistribuyó

destacó el propio lord Egmont al señalar que la ocupación podía funcionar como “algo para el canje” frente a España (Goebel, 1950, p. 262).

Mientras tanto, en el sector oriental del archipiélago, Francia había fundado en 1764 el asentamiento de Port Louis bajo la dirección de Bougainville. España, invocando derechos históricos y diplomáticos sobre la región, reclamó formalmente ante la corte francesa, que aceptó la cesión de la colonia en 1767. La entrega se realizó mediante acto solemne y Port Louis fue rebautizado como Puerto Soledad, quedando bajo la autoridad del gobernador español (Caillet-Bois, 1948, pp. 38-40).

La presencia británica en Puerto Egmont, por tanto, fue interpretada como una ocupación ilícita dentro de un territorio ya bajo jurisdicción hispana. La percepción española, reiterada en correspondencia oficial, enfatizaba que los británicos habían erigido un establecimiento “en los dominios del Rey Católico sin su superior permiso” (AGI, BA, 552, f. 862-864). La tensión derivada de este escenario llevaría, pocos años más tarde, al desalojo militar inglés en 1770.

La restauración efímera y el abandono (1770–1774):

Entre 1769 y 1774 se consolidó el primer gran conflicto colonial entre España y Gran Bretaña por las Malvinas, un episodio que la historiografía revisionista identifica como el antecedente directo de la disputa contemporánea. En diciembre de 1769, el capitán británico Anthony Hunt regresó a Puerto Egmont para reafirmar la presencia inglesa. La reacción española fue inmediata: el gobernador Felipe Ruiz Puente protestó formalmente, recordando que los británicos habían

colonias y sentó las bases del predominio británico, dejando profundas consecuencias económicas y políticas para el siglo XVIII.

ocupado “los dominios de Su Majestad Católica sin su consentimiento” (Archivo General de Indias, BA 552, f. 862-864).

La respuesta española no quedó en lo diplomático. El virrey del Río de la Plata envió al mayor general Juan Ignacio de Madariaga, quien el 1° de julio de 1770 obligó a la guarnición inglesa a una rendición completa. La acción española restauraba la situación anterior y afirmaba su soberanía efectiva en el archipiélago. Según Goebel, la crisis de 1770 transformó el incidente en una contienda de prestigio imperial: “El problema dejó de ser jurídico y se volvió esencialmente una cuestión de honor” (Goebel, 1950, p. 362).

La Corte de Londres exigió reparación inmediata, y el conflicto escaló al borde de la guerra. España, debilitada por la falta de apoyo francés, debió recurrir a la negociación. Así nació la Declaración Masserano–Rochford de 1771, por la cual España aceptó —bajo fuerte presión internacional— restituir Puerto Egmont a Gran Bretaña. Pero dejó asentado, de manera explícita, que la concesión “no podía ni debía interpretarse como renuncia al derecho de la Corona de España sobre las Islas Malvinas” (citado en Kohen & Rodríguez, 2021, pp. 41–42).

El retorno británico fue, por lo tanto, formal y limitado. Londres buscaba evitar una guerra costosa, pero no renunciar a su pretensión simbólica. El desenlace llegó en 1774, cuando, por razones presupuestarias y estratégicas, el gobierno británico decidió abandonar voluntariamente Puerto Egmont. Antes de retirarse, dejó una placa afirmando que la salida no implicaba renuncia alguna. Como explica Caillet-Bois, la retirada “obedeció exclusivamente a motivos económicos” y “no modificó la situación jurídica restitutoria creada por España” (Caillet-Bois, 1948, p. 53).

Así, entre 1769 y 1774, se definió la primera matriz jurídico-política del conflicto: ocupación española plena, presencia británica contestada y una retirada inglesa que, lejos de resolver la disputa, la proyectó hacia los siglos siguientes.

La Isla de los Estados y el control austral (1788):

La ocupación británica de la Isla de los Estados en 1788 representó un intento deliberado de consolidar una base de observación y control sobre los pasos interoceánicos del extremo austral americano. Según Fitte, “durante ese año, en la isla de los Estados, los ingleses habían instalado una población llamada Nueva Irlanda” (Fitte, 1974, p. 102). Este asentamiento, de carácter temporal pero estratégico, formaba parte de una política de expansión marítima británica destinada a asegurar rutas hacia el Pacífico y vigilar la navegación en torno al estrecho de Le Maire y el Cabo de Hornos. Tal como advierte Arciniegas, “la pugna geopolítica por el extremo sur se inscribe en el proceso de ocupación de espacios vacíos que anticipará la expansión británica hacia Oceanía” (Arciniegas, 1997, p. 94), vinculando la iniciativa británica en Tierra del Fuego con un plan global de hegemonía oceánica.

Ante esta incursión, la monarquía española reaccionó con rapidez. El virrey Nicolás del Campo, marqués de Loreto, dispuso la expulsión inmediata de los ocupantes, acción que se materializó en 1790 en Tierra del Fuego y en 1791 en la Isla de los Estados (Fitte, 1974). Esta respuesta evidenció la eficacia de la estructura virreinal y la articulación entre defensa militar y diplomacia imperial. El Tratado del Escorial o Convención de Nootka de 1790 reforzó jurídicamente esta postura al estipular que los súbditos de Su Majestad Británica no establecerán en lo sucesivo ningún asentamiento en las costas de la América Meridional ni en las islas adyacentes ya ocupadas por España.

Las consecuencias fueron decisivas: España reafirmó su soberanía efectiva sobre las islas australes, consolidó la vigilancia marítima y fortaleció la legitimidad territorial transmitida posteriormente a las Provincias Unidas del Río de la Plata. En síntesis, la ocupación británica de 1788 y su pronta expulsión en 1791 demostraron que la Corona española, pese a las distancias y dificultades logísticas, podía ejercer control sostenible y defensa activa sobre los confines de su imperio.

La ocupación del Río de la Plata (1806):

Se inscribe en el marco de la crisis global provocada por las guerras napoleónicas y la expansión comercial británica tras la victoria de Trafalgar (1805). El Reino Unido, dueño de los mares, pero necesitado de mercados tras la independencia de los Estados Unidos, buscaba abrir el comercio de las colonias españolas bajo el pretexto del “liberalismo comercial”. Desde el Cabo, recientemente ocupado por los británicos, el comodoro Home Riggs Popham preparó una expedición destinada al estuario del Plata, convencido de que los criollos estaban muy cerca de la rebelión y se les podía ganar ofreciéndoles un gobierno liberal.

El general William Carr Beresford desembarcó en Quilmes el 25 de junio de 1806 y ocupó Buenos Aires casi sin resistencia, mientras el virrey Sobremonte abandonaba la ciudad con los caudales reales hacia Córdoba. La plata confiscada por los británicos fue enviada a Londres como botín, muestra del carácter económico de la invasión (Rosa, 1972). Sin embargo, la reacción criolla se organizó de forma espontánea: los vecinos, encabezados por Santiago de Liniers, Martín de Álzaga y Juan Martín de Pueyrredón, marcharon desde Montevideo y las orillas del Plata en una movilización popular inédita. El 12 de agosto, Liniers reconquistó la ciudad y obligó a Beresford a rendirse “a discreción”, es decir, sin condiciones.

El episodio posterior de la falsa capitulación, firmada secretamente por Liniers bajo instigación del entorno británico, generó una crisis política interna. Álzaga denunció la maniobra y exigió la prisión e internación de los invasores, fortaleciendo la autoridad del Cabildo y el sentimiento colectivo de defensa (Turone, 2008). Como señala José María Rosa (1972), “la reconquista del 12 de agosto fue el punto de arranque de la conciencia nacional: el pueblo comprendió que podía defenderse sin la metrópoli” (p. 184). Las milicias urbanas surgidas entonces — Patricios, Arribeños, Húsares, Pardos y Morenos— constituyeron el germen del Ejército Nacional, fundado en la organización espontánea del pueblo armado. La derrota británica en 1806 reveló el fin de la

tutela virreinal y la emergencia de un poder local que, cuatro años más tarde, se expresaría en la Revolución de Mayo.

Pólvora, milicias y la humillación de Whitelocke (1807):

La invasión británica al Río de la Plata de 1807 consolidó una estrategia más amplia que el golpe inicial de 1806, inscrita —como señalan Roberts (2000) y Beverina (1939)— en el propósito británico de establecer una base estable en el sur de América y abrir nuevos mercados frente al bloqueo continental. La toma de Montevideo, tras el asalto dirigido por Samuel Auchmuty, marcó un hito crucial: la ciudad cayó el 3 de febrero de 1807 luego de intensos combates en la Ciudad Vieja, donde la defensa española y criolla fue superada por el uso británico de artillería y el combate casa por casa. El control de Montevideo dio a Whitelocke la plataforma necesaria para avanzar sobre Buenos Aires, confiado en una superioridad militar que, como advierte Luna (2006), subestimó completamente a la población local.

En Buenos Aires, la experiencia previa de 1806 había transformado la estructura defensiva: Liniers, elevado a figura heroica tras la Reconquista, reorganizó el sistema militar; Álzaga articuló recursos, víveres y logística urbana; y Saavedra, al frente de los Patricios, consolidó una milicia disciplinada. Estas fuerzas —sumadas a Arribeños, Húsares, gallegos y voluntarios espontáneos— conformaron un verdadero pueblo en armas. Durante los combates del 5 al 7 de julio, la táctica porteña de fraccionar a las columnas invasoras, bloquear calles y atacar desde azoteas resultó decisiva.

La victoria reveló la crisis de legitimidad de la monarquía borbónica: la frialdad de la península alimentó el debate sobre la capacidad criolla para gobernarse. La historiografía debate si estas jornadas constituyeron un antecedente directo de la independencia, pero existe consenso en que consolidaron una conciencia política propia. El fracaso británico obligó a Londres a abandonar la conquista militar

directa y a orientar su influencia hacia mecanismos económicos, preludio de su presencia posterior en la región.

El despojo de 1833 y las Malvinas usurpadas:

Tras la declaración de independencia en 1816, las Provincias Unidas asumieron, conforme al *uti possidetis iuris*, la herencia territorial de la Corona española, que incluía a las Islas Malvinas administradas desde Buenos Aires hasta 1810. En ese marco, los primeros gobiernos patrios retomaron la presencia efectiva en el archipiélago: el coronel de marina David Jewett, en 1820, tomó posesión formal en nombre del Estado independiente, izó el pabellón nacional y notificó a buques extranjeros de la autoridad argentina. Le siguieron Guillermo Mason (1821) y Pablo Areguati (1824), quienes consolidaron la continuidad administrativa y el poblamiento inicial.

En 1829, el gobierno de Buenos Aires designó a Luis Vernet como comandante Político y Militar de Malvinas, reforzando la jurisdicción argentina mediante reglamentos de pesca, control de recursos y establecimiento de un asentamiento estable en Puerto Soledad (también llamado Puerto Luis). Vernet describió la comunidad como un espacio de trabajo y convivencia donde gauchos, indígenas, negros procedentes de Patagones, europeos y criollos desarrollaban ganadería, pesca, saladeros, recolección de turba y agricultura, integrando una vida cotidiana activa. Según testimonio de María Sáez, en las fiestas patrias “se izaba la bandera argentina y se tiraban cañonazos en honor a la libertad” (Sáez de Vernet, 2020, p. 87), lo que muestra la presencia cívica y simbólica argentina.

Cuando Luis Vernet viajó a Buenos Aires tras el ataque del USS Lexington en diciembre de 1831 —episodio que él mismo calificó como un acto de violencia “sin causa legítima” contra una autoridad que ejercía soberanía efectiva—, dejó la administración práctica de Puerto Soledad en manos de Matthew Brisbane, su segundo en el mando y el encargado más experimentado en la organización

económica y logística de la colonia. Brisbane, marino escocés al servicio de Vernet, había dirigido las expediciones de caza y el control de los recursos naturales, y fue él quien intentó sostener el asentamiento en medio de la devastación producida por la incursión estadounidense, que destruyó instalaciones, apresó pobladores y dejó desarticulado el funcionamiento cotidiano. Vernet había organizado una colonia próspera con gauchos, indígenas, africanos, familias criollas y colonos europeos, administrando justicia, delimitando tierras, construyendo defensas y vigilando la costa. Su autoridad, respaldada por decreto y ejercida con plenitud, incluía incluso la emisión de vales, la instalación de puestos poblados y la supervisión del tráfico marítimo, lo cual explica por qué las potencias balleneras reaccionaron con hostilidad ante el control argentino sobre la caza de lobos.

Mientras Vernet gestionaba en Buenos Aires las consecuencias diplomáticas del ataque estadounidense, el gobierno provincial recién designó en septiembre de 1832 a José Francisco Mestivier como comandante político y militar para reemplazarlo formalmente. Brisbane continuó intentando recomponer la actividad colonial hasta la llegada del nuevo comandante, pero la estructura institucional seguía debilitada por la destrucción previa. La breve administración de Mestivier concluyó abruptamente cuando fue asesinado por parte de la guarnición que lo acompañaba durante un motín. Tras ese crimen, la autoridad volvió a recaer en José María Pinedo, comandante de la goleta Sarandí, quien quedó como responsable de la plaza hasta que el 3 de enero de 1833 el capitán John James Onslow, al mando del HMS Clio, ejecutó la ocupación británica. Aquel acto —que expulsó por la fuerza a un funcionario argentino legítimamente establecido— constituyó, en palabras de Goebel (1927), una operación que “violó la integridad territorial argentina” (p. 211).

En ese marco de despojo, la resistencia encabezada por Antonio “Gaucha” Rivero entre 1833 y 1834 expresó la negativa de los pobladores criollos e indígenas a aceptar la autoridad británica recién

impuesta. Su levantamiento, dirigido contra el nuevo régimen y las condiciones laborales instauradas por los capataces designados por los ocupantes, prolongó durante meses la inestabilidad colonial y reveló la persistencia de una comunidad que no reconocía la legitimidad del dominio extranjero. Como sintetizó Paul Groussac (2012), la ocupación británica “careció de fundamento jurídico y fue simplemente un acto de fuerza” (p. 56).

La diplomacia de los ríos: Rosas y la Guerra del Paraná (1845):

La Guerra del Paraná (1845–1846) debe comprenderse como un episodio donde la Confederación Argentina, bajo la conducción de Juan Manuel de Rosas, enfrentó no solo una agresión militar, sino un intento de reconfigurar el orden geoeconómico de los ríos interiores. Rosas sostenía que la soberanía debía ejercerse de manera integral: política, territorial y económica. La Ley de Aduanas de 1835, columna vertebral de su programa, buscaba proteger la producción local de la competencia extranjera y evitar la subordinación comercial al Reino Unido. Para Rosas, permitir la navegación irrestricta del Paraná habría significado desmembrar el territorio y entregar la riqueza del país al extranjero, como advertía en su correspondencia (Rosas, 1845). La defensa del río era un acto defensivo y, al mismo tiempo, una afirmación del derecho de la Confederación a regular sus propios espacios estratégicos, del mismo modo —señalaba irónicamente— que los británicos hacían con el Támesis.

El ataque conjunto de Francia y Gran Bretaña surgió de intereses convergentes. El Reino Unido necesitaba abrir nuevos mercados para sus manufacturas, y las cuencas del Plata y el Paraná ofrecían una plataforma fluvial inmejorable. Francia, por su parte, buscaba, en palabras de Thiers, “lavar la vergüenza del fracaso de 1838” (citado en Castagnino, 2004). A ello se agregaban las presiones de comerciantes montevideanos y la agitación de los emigrados unitarios, que promovían abiertamente la intervención. El famoso dictum de Palmerston —“no tenemos perpetuos aliados ni eternos enemigos;

nuestros intereses son lo perpetuo” (Palmerston, 1848) — resume el trasfondo ideológico de la operación.

Frente a estas amenazas, Rosas dispuso una estrategia defensiva de carácter asimétrico basada en la artillería de barranca, el ocultamiento de piezas, el uso de cadenas para bloquear el río y un hostigamiento constante diseñado para desgastar la logística enemiga. La Batalla de la Vuelta de Obligado (20 de noviembre de 1845) fue el primer momento decisivo. Aunque el convoy logró avanzar, la resistencia argentina fue ejemplar. Lynch (1981) lo resume con precisión: “no fue una victoria militar, pero sí una victoria política” (p. 291), pues demostró que el paso no sería gratuito.

Las operaciones posteriores —Acevedo, San Lorenzo, Tonelero y San Nicolás— prolongaron el desgaste sistemático de la escuadra anglofrancesa. El verdadero punto de quiebre llegó el 4 de junio de 1846, en Punta de Quebracho, donde la artillería argentina desorganizó por completo al convoy invasor y obligó a su inmediata retirada. El propio contralmirante Inglefield reconoció que “apenas un solo buque del convoy salió sin recibir un balazo” (Inglefield, 1846), evidencia directa del alcance de los daños infligidos. Con la iniciativa estratégica perdida, las potencias se vieron forzadas a abrir negociaciones. El resultado fue el Tratado Southern-Arana, firmado el 24 de noviembre de 1849, por el cual el Reino Unido levantó el bloqueo, devolvió los buques capturados y evacuó la isla Martín García. Su artículo IV consagró que la navegación del Paraná constituía un ámbito interior y quedaba exclusivamente sometida a las leyes de la Confederación Argentina, reconocimiento que selló la derrota diplomática de la intervención anglo-francesa.

Cartas patentes y la apropiación por derecho administrativo imperial:

Las cartas patentes de 1908 constituyeron un punto de inflexión en la proyección británica sobre el Atlántico Sur. El texto confería potestades que equivalían a una “invasión jurídico-administrativa”, al atribuir a Londres dominio sobre un espacio que incluía “las islas Orcadas del Sur, Georgia del Sur, islas Shetland del Sur y la Tierra de Graham (...) al sur del 50°” (Fitte, 1984, p. 103). Como señalan las fuentes, esta delimitación abarcaba incluso sectores del litoral continental argentino, lo que revela —en palabras contenidas en la documentación— “las oscuras intenciones inglesas de no dejar de lado sus pretensiones de expansión colonial, utilizando (...) el comercio como arma” (Fitte, 1984, p. 110). Se trató, por tanto, de un acto unilateral de soberanía sobre territorio ajeno, capaz de configurar una invasión “realizada en los papeles”.

El origen inmediato de estas disposiciones se vinculó a consultas del gobierno noruego sobre áreas de explotación ballenera. Sin embargo, la política británica obedecía a un diseño más amplio: consolidar una presencia económica para justificar la anexión formal. La reclamación sostenía que las islas eran británicas desde el viaje de James Cook en 1775, pero omite que la isla San Pedro había sido “perfectamente ubicada en latitud y longitud” por la nave española León en 1756 (Fitte, 1984, p. 76). A su vez, el proceso de ocupación argentina iniciado en 1904 con la Compañía Argentina de Pesca —cuyos buques “llevaban pabellón argentino” y establecieron la primera presencia permanente— no generó protesta internacional alguna.

Gran Bretaña actuó con premura al enterarse de esta ocupación efectiva: informes al Foreign Office advertían sobre unas treinta personas dirigidas por el capitán Larsen instaladas en Grytviken. Ante ello, Londres buscó reafirmar su presencia mediante el izado de la bandera y la oferta de contratos de arrendamiento destinados a legitimar su posición. Pese a las protestas posteriores de la Argentina,

la anexión se formalizó en 1908, y solo fue parcialmente rectificada en 1917. Como sostuvo la Cancillería argentina en 1955, las cartas patentes eran “actos o medidas totalmente ineficaces”, meros documentos unilaterales “huérfanos hasta de un repudio” formal. Sin embargo, su impacto geopolítico perduró: permitieron a Gran Bretaña mantener un control de facto que continúa hasta la actualidad.

La reafirmación del dominio marítimo británico:

La Carta Patente emitida por Jorge V el 28 de marzo de 1917 constituye un ejemplo paradigmático de la utilización del derecho internacional como instrumento de expansión colonial británica. Lejos de ser un mero acto administrativo, la patente buscó consolidar una extensión de soberanía sobre amplias porciones del Atlántico Sur y sectores antárticos mediante delimitaciones precisas: “todas las islas y territorios que se encuentren entre el 20° de longitud oeste y el 50° de longitud oeste que estén situados al sur del paralelo 50° de latitud sur; y todas las islas y territorios que se encuentren entre el 50° de longitud oeste y el 80° de longitud oeste que estén situados al sur del paralelo 58° de latitud sur” (Letters Patent, 1917, citado en *Hansard*, 1939).

El análisis de esta carta revela una doble estrategia: por un lado, se corrigió técnicamente el exceso de 1908, excluyendo territorios continentales argentinos y chilenos; por otro, se consolidó una “ameba” de control que se extendía desde las Malvinas hasta la península antártica, manteniendo intactas las pretensiones de soberanía sobre islas y aguas adyacentes. La patente no solo delimitó espacios geográficos, sino que estableció un régimen jurídico que facultaba a la corona británica para exigir permisos de pesca y controlar actividades marítimas, configurando un “proto-régimen de gobernanza marítima colonial” (Fitte, 1944, p. 663).

La Carta Patente de 1917 debe leerse como un instrumento de legitimación formal de un poder que carecía de reconocimiento internacional efectivo sobre las áreas reclamadas. Aunque existía la

intención de proyectar autoridad, el documento revela la fragilidad de las bases jurídicas sobre las cuales se apoyaba la expansión británica, dependiente de la mera formalidad legal y de la ausencia de contestación activa de Argentina. La estrategia anticipó, sin duda, el argumento utilizado por Londres en la ocupación militar de 1982 y en su administración posterior, mostrando cómo los actos administrativos pueden preceder y justificar ocupaciones de hecho en el derecho internacional.

En suma, la Carta Patente de 1917 es un ejemplo claro de cómo la técnica jurídica fue utilizada para intentar consolidar un proyecto de dominación territorial, articulando geopolítica, administración insular y control marítimo en el marco de un expansionismo imperial que ignoraba la soberanía de los Estados preexistentes.

La Cuarta Invasión Inglesa según Perón:

La relación entre el gobierno justicialista de Juan Domingo Perón y el Reino Unido se inscribe en una historia de conflictos estructurales y resistencias a la injerencia británica en la Argentina. Perón conceptualizó esta dinámica a través de lo que denominó la “Tercera” y “Cuarta invasión inglesa”, no como cronologías militares estrictas, sino como categorías políticas de dominación (Perón, 1957, p. 4). Según su interpretación, tras las invasiones armadas de 1806 y 1807, el Reino Unido comprendió que no podía someter a la Argentina por la vía militar y adoptó un sistema de control económico y financiero. El endeudamiento con Baring Brothers, el dominio de sectores estratégicos mediante compañías británicas y el monopolio del transporte, los servicios y los seguros transformaron al país en lo que Perón definió como “una colonia, una factoría inglesa” (Perón, 1957, p. 4). La política económica implementada durante su gobierno buscó revertir esta dependencia: mediante la nacionalización de ferrocarriles, servicios públicos, bancos y la creación de la Flota Mercante, Perón afirmaba haber expulsado al invasor por tercera vez (Perón, 1957). Estas acciones constituyeron, en su lectura, un proyecto integral de

independencia económica que fortaleció la soberanía nacional y el desarrollo industrial, desplazando gradualmente los intereses británicos.

El golpe de Estado de 1955, conocido como la Revolución Libertadora, representó para Perón la instauración de la denominada “Cuarta invasión inglesa”, en la que la dictadura, con el respaldo de sectores oligárquicos locales y un sector de la Iglesia, buscó dismantlar las estructuras construidas por su gobierno. La intervención militar incluyó la confiscación de empresas, la destrucción industrial y la imposición de un esquema de dependencia económica, respaldado por políticas favorables a los intereses británicos (Perón, 1957). La intervención británica no se limitó a lo económico, sino que también incluyó la protección de sus posiciones estratégicas en el Atlántico Sur y la Antártida, evidenciada en episodios como el incidente de la bahía Esperanza en 1952, donde personal argentino repelió el desembarco británico de la base “D”, obligando a los británicos a reembarcar su material, pero dejando constancia de la intención de consolidar su presencia en la región.

Durante su exilio, Perón definía al Reino Unido como el “enemigo real” de la Argentina, señalando que su gobierno debía entenderse como una etapa de la lucha secular iniciada con las Invasiones Inglesas (Perón, 1957). La diplomacia británica no logró dismantlar la estructura industrial, científica y social construida por Perón, y según Ferns, “Como no sea mediante una guerra civil devastadora, resulta difícil imaginar cómo puede deshacerse la revolución efectuada por Perón” (Ferns, 1973, p. 247). Esta estrategia se manifestó, entre otros hechos, en el contrabando de armas inglesas descubierto en 1974 (*Endurance*, 17.500 proyectiles), parte de un plan de terrorismo bélico, político, económico y mediático destinado a debilitar la Argentina (Gonzalez, 2004). Pese a restricciones comerciales y deuda externa significativa, el gobierno justicialista sostuvo la economía sin nuevos empréstitos, contrastando con el endeudamiento masivo posterior al

golpe de 1976, evidenciando que la defensa de la soberanía industrial, tecnológica y científica era central en la visión estratégica de Perón frente a la influencia británica.

La guerra por el Atlántico Sur de 1982:

La guerra de 1982 constituye un episodio emblemático del siglo XX, caracterizado por la invasión británica a las Islas Malvinas en respuesta a la recuperación argentina del 2 de abril. Como señala la fuente, “hay que recordar que parte de nuestro territorio se encuentra ocupado por otra Nación. La cual no cede un palmo ante nuestros reclamos” (Bartolomé, 2013). La ocupación británica consolidó una infraestructura militar permanente, incluyendo bases aéreas, puertos, radares y sistemas de vigilancia, revelando que el objetivo estratégico no era proteger a la población civil, sino asegurar un enclave geopolítico central en el Atlántico Sur.

El trasfondo histórico del conflicto de 1982 comprende una serie de antecedentes diplomáticos y jurídicos que evidencian la complejidad de la disputa por la soberanía. Entre ellos se destacan los informes Griffiths⁶ y Shackleton⁷, así como la Resolución 2065 de la ONU de

⁶ El Informe Griffiths, realizado por la University of Birmingham y publicado en 1975, estudió la región marina alrededor de las Malvinas y señaló cuencas con potencial de hidrocarburos, reorientando el interés británico de pesca y ganadería hacia la explotación energética. Este estudio sirvió de base para la política británica de exploración económica y negociaciones de soberanía, mientras que para Argentina representó un antecedente de instrumentalización económica del territorio, influyendo en la dinámica que condujo a la guerra de 1982

⁷ El Informe Shackleton de 1976, dirigido por Edward Shackleton, evaluó la economía de las Malvinas y recomendó diversificar la actividad económica mediante pesca, explotación de hidrocarburos e infraestructura, alertando sobre la dependencia de subsidios y la concentración de tierras en manos británicas. El estudio identificó los recursos naturales como clave para la sostenibilidad futura y anticipó la importancia estratégica del archipiélago, señalando la reactivación de los intereses británicos que contribuyó a la tensión que desembocó en la guerra de 1982.

1965, que reconoció la necesidad de negociar la soberanía sobre las islas, y la Resolución 31/49, que reafirmó este principio. A su vez, los memorandos de entendimiento de 1969 y 1971 regularon aspectos operativos como la comunicación y la navegación en la zona, sin abordar la cuestión de fondo de la soberanía argentina. A este marco jurídico se sumaron factores endógenos, como la presión sobre la dictadura argentina para consolidar legitimidad interna mediante acciones de afirmación territorial, y factores exógenos, vinculados a los intereses estratégicos y geopolíticos del Reino Unido y de Estados Unidos en el Atlántico Sur, que finalmente convergieron en el desencadenamiento del conflicto bélico. La participación internacional fue determinante: la OTAN respaldó las operaciones británicas. La fuerza militar británica se desplegó con rapidez, sorprendiendo a la Junta Militar argentina y obligándola a reemplazar la estrategia inicial de ocupación simbólica por una de refuerzo para negociar.

El objetivo británico se centró en preservar un enclave estratégico y económico, reafirmando un colonialismo histórico respaldado por su alianza con EEUU desde el siglo XIX. La guerra evidenció que, más allá de la narrativa oficial argentina sobre una dictadura desesperada, la contienda respondió a intereses geopolíticos internacionales y al control de recursos estratégicos en el Atlántico Sur (Bartolomé, 2013).

La invasión de los balances, la diplomacia y el poder blando:

Tras el cese al fuego de 1982, la ocupación militar directa cedió paso a un modelo de subordinación más sofisticado. En 1989 y 1990 se firmaron los Acuerdos de Madrid I y II, que desencadenaron un sinnúmero de regulaciones sobre vuelos comerciales, conectividad logística y cooperación en pesca y exploración hidrocarburífera, desplazando de hecho la soberanía argentina en la práctica y sentando un precedente de semicolonialismo funcional. Estas medidas marcaron el inicio de la desmalvinización como política estructural, articulando

intereses económicos y estratégicos del Reino Unido con la participación formal del Estado argentino.

La Ley 24.184 (1993) subordinó a la Argentina a la lógica de cooperación y acuerdos bilaterales, mostrando la tensión entre el derecho soberano y la práctica internacional. Posteriormente, la Declaración Foradori-Duncan (2016) profundizó la integración operativa, incluyendo intercambios logísticos y facilidades de transporte, mientras que la Mondino-Lammy (2024) amplió la cooperación en recursos marítimos y consolidó la narrativa diplomática de “coexistencia pacífica” sin cuestionar la ocupación británica.

Paralelamente, el Reino Unido desplegó y despliega estrategias de poder blando, ofreciendo becas educativas, programas culturales y actividades de la embajada que buscaban cooptar elites locales y naturalizar la presencia británica. Estas políticas culturales y educativas operaron como complemento de los acuerdos formales, asegurando la aceptación social de la desmalvinización y la subordinación normativa.

El conjunto de medidas revela un patrón consistente: los Acuerdos de Madrid I y II, Foradori-Duncan y Mondino-Lammy, junto con la acción del poder blando y la debilidad práctica de la Ley 24.184, consolidan un semicolonialismo funcional. La soberanía formal argentina se mantiene como principio, pero en la práctica queda subordinada a la diplomacia británica, a los intereses económicos y al control estratégico del Atlántico Sur, mostrando cómo el colonialismo tardío se adapta a las formas contemporáneas de influencia y control.

CONCLUSIONES

A lo largo de más de tres siglos, las invasiones británicas en territorio argentino muestran un patrón persistente de dominación que adopta distintas formas según el contexto histórico y geopolítico. Desde los intentos tempranos de 1670, pasando por la ocupación de las Malvinas en 1765 y los repetidos planes de invasión a Buenos Aires en los siglos XVIII y XIX, hasta los bloqueos navales, campañas hidrográficas,

incursiones ganaderas y petroleras en los siglos XIX y XX, se evidencia la continuidad de un objetivo imperial: el control estratégico, económico y político del Río de la Plata, la Patagonia y el Atlántico Sur. La independencia argentina no interrumpió esta lógica; los pactos comerciales de 1825, los acuerdos Roca-Runciman y los episodios de ocupación en los espacios insulares del Atlántico Sur muestran cómo la acción británica se forzó argumentos y mecanismos jurídicos para asegurar su influencia.

La guerra de Malvinas de 1982 constituye un punto de inflexión, pero no el cierre de esta secuencia. Tras el conflicto, la presencia militar y diplomática británica, junto con la explotación de recursos pesqueros y energéticos, refuerza la idea de un colonialismo y semicolonialismo funcional contemporáneo, donde la presión no siempre es directa, pero sí efectiva. La combinación de tácticas de poder blando, acuerdos bilaterales y control estratégico de recursos confirma que la soberanía argentina sigue comprometida en la práctica.

Este recorrido histórico revela que la defensa de la soberanía exige no solo actos militares o diplomáticos, sino conciencia histórica, unidad nacional y un desarrollo económico capaz de sostener decisiones autónomas. La resistencia argentina frente a cada invasión demuestra la capacidad del país para rechazar el dominio externo, pero también advierte sobre la importancia de mantener una vigilancia permanente frente a nuevas formas de influencia imperial. Esa enseñanza se vincula con una verdad profunda: la soberanía solo se sostiene cuando existe una base espiritual y material que reduzca la dependencia del país respecto de poderes externos. Experiencias como las industrias siderúrgicas, energéticas y mineras construidas a lo largo del siglo XX —entre ellas Altos Hornos Zapla, Río Turbio o los grandes polos hidrocarbúricos— muestran que Argentina desarrolló, y aún conserva, capacidades estratégicas capaces de apuntalar un proyecto industrial propio.

A la vez, el deterioro de la infraestructura logística nacional evidencia los riesgos de haber abandonado esas capacidades: la contracción del sistema ferroviario, la casi desaparición de la marina mercante y la pérdida de protagonismo del Estado en la articulación del comercio exterior debilitaron la integración territorial y la autonomía económica, y sin transporte propio, sin energía propia y sin industria pesada, las decisiones nacionales quedan inevitablemente condicionadas por intereses ajenos. En este marco, recuperar estas premisas no es solo una cuestión técnica o administrativa, sino una exigencia cultural profunda: sostener la cultura nacional y reafirmar nuestro más hondo sentimiento argentino e hispanoamericano constituye un acto político de defensa frente a cualquier forma de subordinación, porque sin conciencia identitaria no existe voluntad colectiva capaz de sostener proyectos autónomos. Por ello, la memoria histórica que exige la defensa de la soberanía debe traducirse hoy en acciones concretas que fortalezcan la autonomía material y simbólica: recuperar las empresas estratégicas vinculadas a la defensa, reconstruir un plan energético y siderúrgico integral que vuelva a articular los grandes polos productivos del país, restablecer una marina mercante estatal y recomponer la traza ferroviaria dentro de un esquema logístico multimodal, y recuperar el sistema financiero para que sus recursos se orienten a la inversión y al desarrollo de nuestras pymes y no a la especulación. Solo así la independencia dejará de ser una aspiración vulnerable y se convertirá en una práctica cotidiana y efectiva, sostenida por una ciudadanía consciente de su identidad y de su lugar histórico en la comunidad hispanoamericana.

BIBLIOGRAFÍA

- Albino, O. C. (1991). *Historia de la Armada Argentina: Trayectoria del vicealmirante Oscar C. Albino*. Editorial Naval.
- Archivo General de Indias (AGI). (s. f.). *Buenos Aires, legajo 552*. Archivo General de Indias. <https://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/archivos>
- Arciniegas, G. (1997). *El continente de los siete colores*. Norma.
- Arrighi, G. (1994). *The long twentieth century: Money, power, and the origins of our times*. Verso.
- Barba, E. M. (1950). La primera invasión inglesa al Río de la Plata (1762-1763). *Humanidades, Facultad de La Plata*.
- Barros, J. M. (1988). La expedición de Narborough a Chile: Nuevos antecedentes. *Anales del Instituto de la Patagonia, Serie Ciencias Sociales, 18*, 35-59.
- Bartolomé, M. C. (2013). Repensar el conflicto del Atlántico Sur, a la luz del escenario estratégico internacional de 1982. *Academia.edu*. https://www.academia.edu/3196767/_2013_Repensar_el_Conflicto_d_el_Atl%C3%A1ntico_Sur_a_la_luz_del_escenario_estrat%C3%A9gico_internacional_de_1982
- Beverina, J. (1939). *Las invasiones inglesas al Río de la Plata (1806-1807)*. República Argentina.
- Caillet-Bois, R. R. (1948). *Las Islas Malvinas: Su descubrimiento y primeros años*. Academia Nacional de la Historia.
- Caillet-Bois, R. R. (1957-1961). *Colección de documentos relativos a la historia de las Islas Malvinas (Vols. 1-2)*. Instituto de Investigaciones Históricas.
- Castagnino, L. (2004). Las invasiones inglesas. *La Gazeta Federal*. <http://www.lagazeta.com.ar>

- Ferns, H. S. (1972). *La Argentina: Introducción histórica a sus problemas actuales*. Sudamericana.
- Fitte, E. J. (1974). *Crónicas del Atlántico Sur*. Sudamericana.
- Fitte, E. J. (1984). *El descubrimiento de las Islas Georgias del Sur*. Hyspamérica.
- Franks, O. (1983). *Report of the Falkland Islands Review Committee*. HMSO.
- Goebel Jr., J. (1950). *The struggle for the Falkland Islands: A study in legal and diplomatic history*. Yale University Press.
- González, J. C. (2004). *Los tratados de paz por la guerra de las Malvinas*. El Copista.
- Great Britain. Colonial Office. (1908). *Letters patent relating to the Falkland Islands and dependencies*. HMSO.
- Great Britain. Colonial Office. (1917). *Letters patent (revised) relating to the Falkland Islands and dependencies*. HMSO.
- Groussac, P. (1910). *Les Îles Malouines*. Imprimerie Nationale.
- Guarda, G. (1990). *Flandes Indiano. Las fortificaciones del Reino de Chile, 1541-1826*. Universidad Católica de Chile.
- Halperín Donghi, T. (1972). *Historia contemporánea de América Latina*. Alianza Editorial.
- Inglefield, E. A. (1846, 9 de junio). *Report to the Admiralty on the actions of the combined squadron in the Río de la Plata*. Admiralty Archives, UK National Archives (ADM 1/6532).
- Kohen, M. G., & Rodríguez, F. D. (2015). *Las Malvinas entre el derecho y la historia: Refutación del folleto británico "Más allá de la historia oficial. La verdadera historia de las Falklands/Malvinas"*. Eudeba.

- La Nación. (2008, 2 de abril). Malvinas 1982-2008: Cuando la soberanía fue posible. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/malvinas-1982-2008-cuando-la-soberania-fue-posible-nid999689/>
- Lanús, J. A. (2001). *Aquel apogeo: Política internacional argentina, 1910-1939*. Emecé Editores.
- Luna, F. (2003). *Breve historia de los argentinos*. Taurus.
- Luna, F. (2006). *Las invasiones inglesas: 1806-2006*. Taeda.
- Luzuriaga, J. C. (2008). Campañas de Cevallos y fortificaciones, 1762-1777. En *IV Seminario Regional de Ciudades Fortificadas*, Instituto Militar de Estudios Superiores.
- Lynch, J. (1981). *Juan Manuel de Rosas: Early career of a caudillo*. Emecé.
- Mackinder, H. J. (2010). El pivote geográfico de la historia. *Geopolítica(s). Revista de estudios sobre espacio y poder*, 1(2), 301-319.
- Martinic, M., & Moore, D. (1992). *Historia de la Región Magallánica* (Vol. 1). Universidad de Magallanes.
- Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto. (2021). *Las Malvinas son argentinas: Una causa de soberanía*. MRECIC.
- Narborough, J. (1694). *An account of several late voyages and discoveries to the south and north. Towards the Streights of Magellan, the South Seas, the vast tracts of land beyond Hollandia Nova, &c.* Sam. Smith & Benj. Walford.
- Palmerston, H. J. T. (1848, 5 de marzo). Speech on foreign affairs. En *Hansard's Parliamentary Debates* (3rd series, Vol. 97, cols. 1235-1239). House of Commons.
- Pereira de Sá, S. (1993). *Relação das Guerras do Sul*. EDIPUCRS.

Perón, J. D. (1957, 13 de enero). La cuarta invasión inglesa. *Clarín (Chile)*.

Relación Historial de los sucesos de la guerra de San Gabriel y desalojamiento de los portugueses de la Colonia del Sacramento. (1705). Biblioteca Nacional de España, R. 4437.

Roberts, C. (2000). *Las invasiones inglesas del Río de la Plata (1806-1807) y la influencia inglesa en la independencia y organización de las provincias del Río de la Plata*. Emecé Editores.

Rosa, J. M. (1972). *Defensa y pérdida de nuestra independencia económica (1806-1810)*. Peña Lillo.

Rosas, J. M. de. (1845, 15 de diciembre). Correspondencia oficial dirigida al ministro Felipe Arana. Archivo General de la Nación, Sala X, Fondo Rosas.

Rouquié, A. (1981). *El Estado militar en América Latina*. Siglo XXI.

Sáez de Vernet, M. (1829/2020). *Diario de María Sáez de Vernet*. En M. L. Vernet, *Malvinas, mi casa. Vísperas, Diario de María Sáez de Vernet y Apostillas*.

Scenna, M. A. (1982). *Argentina-Brasil: Cuatro siglos de rivalidad*. Plus Ultra.

Turone, O. A. (2008). Liniers: Su rol en la conjura de Beresford. *Revisionistas.com.ar*. <https://www.revisionistas.com.ar/?p=1382>

United Kingdom National Archives. (1905-1906). *Falkland Islands: Correspondence and administrative records (Series CO 78)*. The National Archives.

Urbina C., M. X. (2017). La expedición de John Narborough a Chile, 1670: Defensa de Valdivia, rumores de indios, informaciones de los prisioneros y la creencia en la Ciudad de los Césares. *Magallania*, 45(2), 11-36. <https://magallania.cl>

Williams, G. (1997). *The Great South Sea: English voyagers and encounters, 1570-1750*. Yale University Press.

AGROECOLOGÍA, AGRICULTURA CONVENCIONAL, UN ANÁLISIS DE LOS SIMBOLISMOS PUESTOS EN JUEGO

Mario César Bonillo¹

RESUMEN

En este trabajo se analiza la relación entre algunas formas de producción agrícola y la construcción simbólica dominante en el mundo actual, considerando algunas síntesis filosóficas/sociológicas que han develado, por lo menos en parte, los mecanismos de representación de las sociedades contemporáneas.

Queda evidenciado en el análisis la tendencia hacia lo liso, lo veloz, lo efímero que incentiva determinados consumos y formas de consumir, señalando las dimensiones éticas y estéticas que es necesario considerar críticamente, si no queremos reproducir lo que nos ha conducido a un mundo caracterizado cada vez más por las desigualdades, el hambre y la pobreza, al mismo tiempo que se ufana de sus desarrollos tecnológicos.

Palabras clave: Agroecología, símbolos, biodiversidad, consumo.

ABSTRACT

This paper analyzes the relationship between certain forms of agricultural production and the dominant symbolic construction in the contemporary world, considering some philosophical/sociological syntheses that have revealed, at least in part, the mechanisms of representation in contemporary societies.

¹ Magíster en Horticultura. Magíster en Gestión en Desarrollo Sustentable. Procurador. Ingeniero Agrónomo. Rector en Universidad Nacional de Jujuy. <http://cedaf.fca.unju.edu.ar> /Correo electrónico: mbonillo@unju.edu.ar Fecha de presentación del artículo: octubre del 2025.

The analysis highlights the tendency toward the superficial, the fast-paced, and the ephemeral, which encourages certain types and forms of consumption. It also points to the ethical and aesthetic dimensions that must be critically examined if we are to avoid reproducing what has led us to a world increasingly characterized by inequality, hunger, and poverty, while simultaneously boasting of its technological advancements.

Keywords: Agroecology, symbols, biodiversity, consumption.

DE LA SITUACIÓN

En la promoción, primero de la producción orgánica y luego agroecológica, cada tanto nos encontramos con el mismo escenario: agricultores que, habiendo sido parte de programas de fomento de dichas tecnologías, dejaron curiosamente de implementarlas.

A la par, el crecimiento sostenido de superficies agrícolas bajo el modelo revolución verde o agricultura convencional.

En Argentina, la superficie implantada de soja orgánica, a pesar de su surgimiento y promoción hace 30 años, es 2000 veces menor que la de transgénica. Suele justificarse esta diferencia por la referencia de que el mercado orgánico es más pequeño y limitado, o por la menor producción por hectárea, mitológicamente adjudicada a lo agroecológico.

Sin hacer de ambas respuestas la tesis de esta presentación, indicamos que, sobre lo primero, claramente no estamos hablando de mercado, sino de tecnologías de producción y, más que ello, desde donde nos paramos ante un ecosistema productivo, incluida la falacia de que producción bajo la lógica agroecológica significa un mayor coste.

Sobre lo segundo no hace falta más que realizar, por ejemplo, un cultivo bajo el sistema de bancales de doble excavación, propuesto por John Jeavons, para comprobar dicha falsedad. Llamando la atención,

además, que nunca, a pesar de sus ya 40 años de difusión, la ciencia abocada a la agricultura le haya prestado demasiada atención.

¿POR QUÉ SERÁ?

La producción de lechuga convencional ha crecido a una tasa anual del 1,85%, la lechuga orgánica con un 3,61%, mientras que la hidropónica lo hace con un notable crecimiento, del 12,25% anual, reflejando una expansión significativa en este sector. A pesar del valor alto de inversión para esta última. Eso sí, en algunos mercados y ferias, paradójicamente, son ofrecidas como lechugas orgánicas.

Nos preguntamos: ¿por qué ese no avanza?

De un modelo y de una propuesta tecnológica que se ajusta, como anillo al dedo, sobre todo a la agricultura familiar y a la anhelada sustentabilidad.

¿Es la idea de monocultivo una limitación en todos sentidos?

DE LA HISTORIA

Si nos remontamos a los orígenes de la agroecología como ciencia y propuesta tecnológica, las primeras observaciones y críticas fueron a las estructuras espaciales homogéneas productivas, el monocultivo. Ello luego de plantear el desequilibrio ecosistémico de plaguicidas y fertilizantes químicos.

Lo llamativo es que en los viejos manuales de agronomía se recomendaban medidas que tenían que ver con la biodiversificación del agroecosistema. Asumiendo de forma indirecta, que el problema no era en sí mismo el “agente causal”, sino la estructura temporo-espacial asociada a la simplificación de los ecosistemas productivos.

Esos viejos manuales recomendaban ya la rotación de cultivos, abonos verdes, policultivos, cultivos en franjas, barreras verdes, cultivos

trampas, entre otras... que no son otra cosa que tecnologías de procesos y biodiversificación de los predios.

Si nos remontamos a textos de algunas civilizaciones antiguas, podemos encontrar, de igual manera, citas en el mismo sentido. Así en *Historia Plantarum* de Teofrasto, siglo III a.C., encontramos: “la tierra puede agotarse, debiendo dejarse sin cultivar por un tiempo para que se recupere”.

Catón, siglo II a.C., y Columela, siglo I d.C., describen la necesidad de alternar cultivos y dejar descansar la tierra, es decir, lo conocido luego como barbecho. Rotación convertida posteriormente, en el medioevo, en el sistema trienal: cereal-leguminosa-barbecho. Asimilable en la actualidad a cultivos de servicios. También Columela, en su *De Re Rustica*, recomienda específicamente asociar habas con otras hortalizas.

Diversos textos grecoromanos, entre el siglo III a.C. y el siglo I d.C., describieron los jardines colgantes de Babilonia, quizás la mayor obra de ingeniería de riego y cultivo, donde se incluía la consociación de especies.

En diversas crónicas sobre las civilizaciones prehispánicas en Latinoamérica se describen igualmente, no solo los cultivos, sino las formas de cultivar.

Pero además de ello, todavía, en muchos rincones de nuestros territorios están vivas parcelas agroproductivas que conservan esas lógicas culturales. La Milpa, consociación de maíz, frijol y calabaza, junto a otras especies, quelites, chiles, tomate. Policultivo que además incluye rotación con barbecho. Las chinampas: versión lacustre de las milpas. Los andenes o terrazas a lo largo de los Andes, que entre otras cuestiones son lógicas de cultivo en Franjas, en curvas de nivel, rotación, generación de suelos fértiles desde el punto de vista biológico, manejo de heladas, cosecha de agua y temperatura edáfica. Los Waru Waru, lago Titicaca, camellones combinados con canales

con capacidad reguladora de la temperatura y la humedad. El "Solar Maya": jardines de las viviendas, donde se cultivaban árboles frutales (papaya, palta, guayaba), tubérculos, plantas medicinales, condimentos y algunos árboles maderables. En todas estas estructuras productivas se practica la rotación de cultivos e intercambio de semillas, vectores claros de biodiversificación.

Si las medidas de diversificación funcionaron tantos años, ¿por qué la producción agrícola convencional no aplica dichas medidas?

Los cultivos de servicios fomentados hoy por la denominada agricultura regenerativa, como novedad, son un cambio de nombre a los conocidos abonos verdes y barbechos, mulching verde, entre otros. Promocionados fuertemente en los últimos años, su utilización no toma velocidad, sigue limitada a unas pocas experiencias y grupos aislados de agricultores.

No solo la historia y la experiencia nos hablan sobre la biodiversidad y su rol en los agroecosistemas. También lo han hecho la ciencia, la ecología y hoy la agroecología.

Esta vez desde la racionalidad científica. Es decir, existen diferentes argumentaciones científicas que le dan sustento a la conveniencia de la diversificación del agroecosistema. Para la agroecología los agroecosistemas son sistemas complejos adaptativos, donde suceden interacciones múltiples relevantes. Sistemas complejos alejados del equilibrio, con dos principios rectores: disipación lenta de energía y mínima acción. La disipación lenta de energía implica la presencia de ciclos, de nutrientes, por ejemplo, y de biomasa - bioacumulación. Para ello es condición necesaria multiplicidad de actores en interacción y bajo diferentes funciones o roles, es decir, competencia, cooperación, mutualismo, parasitismo...

Sin embargo, a pesar de todo esto, la idea de monocultivo, potenciada tras la Segunda Guerra Mundial, a partir de contar con tecnologías que

le permitieron realizarse, parece firme como la Torre Eiffel. Inmutable en el entramado del decir/hacer como todo tótem. Así la biodiversidad sufre la tragedia de estar entre lo más dicho y lo menos practicado.

SOBRE LAS DECISIONES

Podemos ensayar un análisis al comportamiento humano desde tres E: la ética, la espiritualidad y la estética. La ética, lo bueno o malo, lo justo o injusto, lo correcto o incorrecto. La espiritualidad, los sentidos de la vida y de la muerte. La estética, lo bello y lo no bello. Estas tres E atraviesan las decisiones que tomamos. En lo que elegimos, no solo está el componente racional y práctico. Sino un interactuar de estas tres palabras.

Esto mirando la cultura en su dimensión más inter, más sincrética y más dinámica, retirándonos de la categoría fija, de la definición imaginada, idealizada. Cada uno de nosotros actúa, elige, prefiere según cada circunstancia en lo interaccional con la otredad. El “yo y mi circunstancia” de José Ortega y Gasset.

Existen lógicas operadas por valores de fondo, valores de época, posmoderna para Jean Baudrillard, hipermoderna para Gilles Lipovetsky y tardomoderna para Hartmut Rosa. Es decir, el cómo de algo expresa además estos valores, lógicas de época. En otras palabras, estos mandatos culturales, según donde se expresan y accionan, en un marco sincrético, dan como saldo una respuesta, una elección, una definición. En esas lógicas se puede ver cómo la imagen del monocultivo está expresada en diferentes situaciones de la vida cotidiana, y es lo que abordaremos a continuación.

LO ESTÉTICO

LA ACELERACIÓN Y LO BELLO

Rosa plantea la Aceleración/Velocidad como mandato imperante. La "aceleración social" requiere eliminar toda fricción y demora para maximizar la eficiencia. Esto crea además la "lógica de la disponibilidad", donde el mundo se convierte en un recurso a ser explotado.

Queremos frutillas en verano, paltas todo el año y la entrega de comida en 15 minutos. Las culturas de la inmediatez propia de las sociedades urbanas actuales demandan aceleración. La aceleración y la velocidad requieren la condición de que no existan obstáculos.

¿Qué es el monocultivo? Sino una estructura espacial sin obstáculos. Desmalezar y homogeneizar para circular más rápido.

OBJETOS NUEVOS ANTES QUE DISCURSOS PROFÉTICOS

En los comienzos, la agroecología planteaba que la diferencia con la agricultura convencional radicaba además en que una utilizaba tecnologías de insumos, objetos, mientras la otra, tecnologías de procesos. Baudrillard en 1968, analiza la cultura material y el consumo en las sociedades modernas, sosteniendo que los objetos no deben entenderse solo por su función práctica o utilidad, sino también por los valores simbólicos y sociales que transmiten.

Es decir, los objetos forman parte de un sistema de signos que organizan la vida cotidiana y estructuran las relaciones sociales. En otras palabras, no solo hay conveniencia técnica en los objetos que consumimos, sino además simbólica. El modelo Revolución Verde implica agricultores consumidores de objetos, disponibles. El monocultivo implica el consumo de los mismos.

Son objetos las semillas, los fertilizantes, los plaguicidas y las herramientas asociadas.

Como así también lo son para quienes consumimos los productos agrícolas: las manzanas, las papayas, las papas ... y esperamos en ellos la expresión de dichos valores de época, que sean grandes, lisos y lustrosos.

ESTÉTICA DE SUPERFICIES

Byung-Chul Han (2012) trabaja la Lógica de lo Liso y lo Libre de Fricciones, en la sociedad del rendimiento. Se debe eliminar todo lo "áspero", lo que ofrece resistencia, lo que dificulta, lo que entorpece. Eliminar todo lo que demore y le quite disponibilidad. Con ello lograr experiencias fluidas, sin fricciones y comercializables.

Queremos la máxima cantidad de calorías al menor precio y en el menor tiempo posible. Queremos en el menor tiempo y con el menor esfuerzo el doctorado, el tren más rápido. Queremos de alguna manera, y parafraseando a Alejandro Dolina, haber leído antes que leer. No es otra cosa que la expresión de eliminar lo que demora, lo que dificulta, lo que entorpece, lo que molesta, eliminar lo otro, lo distinto.

UN PASO MÁS EN LA HOMOGENEIZACIÓN DEL MUNDO

La eliminación de lo otro ha llegado al deporte. Lipovsky en su libro "De la ligereza" menciona a los deportes de épocas como aquellos que implican desafíos de autosuperación. Andinismo, trekking, deporte de riesgo, entre otros. El desafío ya no es ganarle a un oponente, pues este ya no existe.

El viraje desde todo aquello que manifiesta lo diverso hacia lo monótono, hacia lo homogéneo, parece haberse acentuado o exacerbado en la modernidad tardía. Así las frutas sin semilla, las rosas sin espinas, el cuerpo sin vellosidades por la depilación como imperativo estético cultural, tanto en hombres como en mujeres. También lo son el pasaje de la cerámica andaluza a los porcelanatos, el minimalismo en los diseños de las viviendas, que migraron de estereotipos coloniales con arcos y curvas al modelo californiano de

líneas rectas. La simplificación de la composición de música clásica inaugurada por Erik Satie, designado por muchos como el padre de la música moderna.

De alguna manera y parafraseando a Han, son todas esculturas de Jeff Koons² que sonsacan un me gusta.

La cultura moderna conlleva en su estética lo liso, lo pulido. Que no es otra estética diferente al monocultivo. Así no solo se eliminan malezas, sino también la vellosidad del cuerpo, los adornos, las curvas y los detalles en la arquitectura, las semillas y las espinas de las flores y las frutas, los arreglos y las pausas en las obras musicales.

LO ÉTICO

En la lógica del monocultivo, nos encontramos con un escenario recurrente: la declaración de guerra contra las plagas, entendidas como un enemigo externo a erradicar. Conflicto bélico que se intensifica año tras año, a pesar de su evidente fracaso en generar equilibrios ecológicos. A la par, se observa el crecimiento sostenido de la dependencia de insumos sintéticos y la simplificación extrema de los ecosistemas. La superficie tratada con pesticidas, lejos de disminuir, se expande de modo constante.

Destacándose que, sobre la supuesta necesidad de esta guerra química, no estamos hablando solo de una técnica fitosanitaria, sino de una posición filosófica ante lo vivo. Que no es otra cosa más que una ética. En él, desde donde nos paramos ante un ecosistema, se revela una voluntad de transparencia absoluta y control que la naturaleza invariablemente frustra.

Sobre lo inevitable de este modelo, no hace falta más que observar cómo un manejo agroecológico, que integra la complejidad biológica,

² Jeff Koons (York, Pensilvania, 21 de enero de 1955) es un escultor, empresario y pintor estadounidense, considerado como un exponente importante del arte minimalista y pop.

resuelve el "problema" de la plaga sin necesidad de exterminio, comprobándose dicha falsedad. Llama la atención, además, que nunca, a pesar de la evidencia de sus círculos viciosos de resistencia y contaminación, la **lógica belicista** haya sido mayoritariamente observada y cuestionada en sus fundamentos por la institución científica hegemónica. ¿Contiene este discurso, el científico, la misma esencia y sesgo?

Esta guerra, siguiendo a Baudrillard, es un simulacro. No se libra por un triunfo imposible, sino para exorcizar la oscura amenaza de lo opaco en un sistema que anhela a toda costa la transparencia. En este escenario, la plaga deja de ser un insecto y se convierte en una "figura del mal", un virus que infecta el puro y estricto código del monocultivo.

La respuesta serializada con plaguicidas, propia de un "sistema de objetos" donde la vida es una serie repetible, ignora que, como señala Byung-Chul Han, la violencia ya no viene de afuera, sino que es inmanente: el propio sistema estresado y agotado genera sus propios monstruos. Esta guerra, por lo tanto, no es una solución, sino el síntoma de una relación necrófila, en palabras de Fromm (2000), que prefiere lo inerte y controlado sobre lo vivo y su desorden fértil.

Cuando para ser en una cultura el otro es una amenaza, por lo tanto, se debe eliminar, ya sea colonizándolo, evangelizándolo o destruyéndolo, la institución es la guerra y las herramientas toman forma de armas.

La insistencia en este camino, a pesar de sus consecuencias, delata menos una búsqueda de productividad que una patología social profunda: la incapacidad de establecer una relación de resonancia, como diría Hartmut Rosa, con un mundo que solo sabemos dominar y acelerar hasta el colapso.

EN FIN

Lo rápido antes que lo lento, lo otro como amenaza, lo inmediato antes que el futuro, lo nuevo antes que lo viejo, lo descartable antes que lo durable.

“Dios ha muerto”, y está aquí, el humano, en su reemplazo, aunque solo sabe crear, objetos, en base a la destrucción de la vida. Valores en repetición, que no hacen más que sostener una posición ética y estética, ante la otredad, ante la naturaleza, ante la vida.

La forma de cultivar no es más que la encarnación agrícola de la lógica de época. En otras palabras, al estandarizar el proceso, se eliminan las fricciones, se maximiza la velocidad y se margina lo que no es de lo que es; en consecuencia, todo más rápido, todo monocultivo.

Así, si vamos a repensar la forma posmoderna de hacer agricultura, e incluso de hacer agroecología, debemos sin rodeo desvelar los valores éticos con los cuales se piensa y estéticos con los cuales se elige.

De lo contrario, sólo vamos a repetir lo mismo.

BIBLIOGRAFÍA

- Baudrillard, J. (1968). *El sistema de los objetos*. Siglo XXI.
- Baudrillard, J. (1973). *El espejo de la producción* (Ed. de 2002). Ed. Gedisa.
- Byung-Chul Han, (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial, S.L., Barcelona
- Fromm, E. (2000). *¿Podrá sobrevivir el hombre?: una investigación sobre los hechos y las ficciones de la política internacional*. Paidós.
- Jeavons, J. (1993). *Cultivo biointensivo de alimentos*. Impreso en EE. UU.
- Jeavons, J. (2013). *El huerto familiar biointensivo Introducción al método de cultivo biointensivo, alternativa para cultivar más alimentos en poco espacio y mejorar el suelo*. Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales.
- Lipovetsky, G. (2008). *Los Tiempos Hipermodernos*. Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2015). *De la ligereza. Hacia una civilización de lo ligero*. Anagrama.
- Ortega & Gasset, J. (1914). *Meditaciones del Quijote*. Madrid.
- Rosa, H., (2019). *Remedio a la aceleración. Ensayos sobre la resonancia*. Ned Ediciones.

APRENDER DESDE LAS PÉRDIDAS A PENSAR/GESTAR OTRO MUNDO

Beatriz Bruce¹

RESUMEN

Este ensayo es un montaje de ideas pertenecientes a una multitud, pero, a la vez, corresponde a una manera de trabajar, de leer, de escuchar, de organizar, que puede ser, de punta a punta, cuestionable. El fruto, nunca maduro, admite la continuidad de la labor y hace sitio, al lector, para que se mueva más allá de lo expresado. El suelo desde donde brotan y se desplazan las frases, es el de la filosofía, que entiendo —cualquiera sea el vehículo de manifestación— como pensamiento contingente preocupado por su tiempo, por la alteridad, por el intercambio dialógico y por abrir posibilidades de futuro. La realidad de pobreza, hambre y depredación que se palpa en Argentina requiere la impugnación de la injusticia y exige una solidaridad que nos una en un compromiso ético-político para pensar formas de movimiento que rompan una continuidad histórica sembrada de dolor. Empezar esa marcha exige tener presente que el mundo no es una realidad acabada y que tanto el pensamiento como la praxis se empantanar si no se aventuran a abrir caminos a “lo otro”, a lo desconocido, a algo distinto de lo que está. Sin intención alguna de convencer o perfilar una solución, el sentido de esta puesta en común se limita a soltar en palabras reflexiones que posibiliten poner en marcha el deseo de abrir otras historias por hacer, oponiéndose a la absolutización del presente.

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. Correo electrónico: beatrizbruce@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0009-0005-1286-0328> Fecha de presentación de artículo: julio del 2025.

Palabras clave: dominación, futuro, política, utopía.

ABSTRACT

This essay is a montage of ideas belonging to a multitude, but, at the same time, it corresponds to a way of working, of reading, of listening, of organizing, which can be, from end to end, questionable. The fruit, never ripe, admits the continuity of the work and makes room for the reader to move beyond what is expressed. The ground from which the phrases sprout and move is that of philosophy, which I understand — whatever the vehicle of manifestation— as contingent thought concerned with its time, with otherness, with dialogic exchange and with opening up possibilities for the future. The reality of poverty, hunger and predation that is palpable in Argentina requires the contestation of injustice and demands a solidarity that unites us in an ethical-political commitment to think about forms of movement that break a historical continuity sown with pain. Undertaking this march requires keeping in mind that the world is not a finished reality and that both thought and praxis become bogged down if they do not venture to open paths to “the other”, to the unknown, to something other than what exists. Without any intention to convince or outline a solution. The meaning of this sharing is limited to releasing in words reflections that make it possible to set in motion the desire to open other stories to be made, opposing the absolutization of the present.

Keywords: domination, future, politics, utopia-

LO QUE RESGUARDA

Una tribu de palabras mutiladas
busca asilo en la garganta
para que no canten ellos

los funestos, los dueños del silencio
Alejandra Pizarnik

No podemos olvidar, no, no es posible.
Esos sufrimientos algún día clamarán venganza.
Émile Zola

Este escrito es un montaje de ideas pertenecientes a una multitud, a veces citada, a veces inconscientemente plagiada, a veces capturando sus voces en las letras. Pero, a la vez, corresponde a una manera de trabajar, de leer, de escuchar, de organizar o desorganizar que puede ser, de punta a punta, cuestionable. El fruto germinado —nunca maduro— juega con asociaciones inestables como invitación a abrir preguntas sobre el presente; admite la continuidad de la labor y hace sitio, al lector, para que se mueva más allá de lo expresado. Parafraseando a Rosenzweig (1997), las palabras proferidas son solo un comienzo hasta que lleguen a quien las capte y les responda desde sus inquietudes para permitir así un juego orquestado.

El suelo desde donde brotan y se desplazan las frases, es el de la filosofía, que entiendo —cualquiera sea el vehículo de manifestación— como pensamiento contingente preocupado por su tiempo, por la alteridad, por el intercambio dialógico y por abrir posibilidades de futuro. Por ser saber crítico en acto, debe orientar su tarea en evidenciar, abjurar y ayudar a modificar el lado malo de lo existente, siempre con humildad y aceptando su posible falibilidad. Los innumerables padecimientos que exhibe hoy el mundo nos exigen estar atentos para escuchar los testimonios de aquellos que no tienen nada salvo su extrema vulnerabilidad —y cuyas voces tenues tienden a hacer desaparecer las “historias oficiales”— para ir perfilando,

abriendo y transitando juntos caminos desconocidos que permitan la reparación de la desdicha.

Situando las enunciaciones en una espacialidad concreta, encontramos que la realidad de pobreza, hambre y depredación que se palpa en Argentina no admite demoras ni requiere resignación o dádivas. Requiere la impugnación de la injusticia y exige una solidaridad que, naciendo de la sensibilidad ante el sufrimiento, nos una en un compromiso ético-político para pensar formas de movimiento que rompan esa continuidad histórica sembrada de dolor. Como Hermann Cohen solía decir (2004), “(...) la miseria y no la muerte constituye el gran enigma de la vida humana” (p. 103).

Emprender esa marcha exige tener presente que el mundo no es una realidad acabada y que tanto el pensamiento como la praxis se empantanar si no se aventuran a abrir caminos a “lo otro”, a lo desconocido, a algo distinto de lo que está. Haciendo una síntesis de las expresiones de Adorno (2014, p. 17), donde no hay utopía, el pensar queda muerto en la mera duplicación. Es en contra de ello que la filosofía debe desplegar su fuerza. Sin intención alguna de convencer o perfilar una solución, el sentido de esta puesta en común se limita a soltar en palabras reflexiones que, oponiéndose a la absolutización del presente, retomen memorias y posibiliten impulsar el deseo de desplegar otras historias por hacer.

LO QUE ACONTECE

El infierno de los vivos no es algo por venir; hay uno, el que ya existe aquí, el infierno que habitamos todos los días... Hay dos maneras de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de dejar de verlo. La segunda es

arriesgada y exige atención y aprendizajes continuos: buscar y saber reconocer quién y qué en medio del infierno, no es infierno, y hacer que dure, y dejarle espacio.

Italo Calvino

En diciembre del 2023 gana las elecciones presidenciales de Argentina un individuo —Javier Milei— que se presentó en la arena pública con un discurso centralmente antiestatal y antipolítico. Sin embargo, esta inconsistencia entre su hacer —trabajar en una campaña política para elecciones de autoridades de gobierno y asumir la presidencia una vez logrado el triunfo en las urnas— y su discurso vociferante sobre el Estado como asociación mafiosa y sus funcionarios como “casta”, no horadaron la popularidad que fue adquiriendo en sectores sociales de vida precaria o incierta, ambas cualidades —precariedad e incertidumbre— presentes y extendidas a lo largo de años de injusticias.

Este conjunto poblacional, ubicado en un lugar pasivo de víctimas de desigualdades sociales, políticas, económicas y simbólicas —lugar que reforzaron con sus formas de dirección tanto las políticas estatales y sus funcionarios como algunos dirigentes de organizaciones sociales—, no supo o no pudo consolidar otra potencia política más que las demandas de amparo y la espera de una propuesta de cambio desde el poder. Como dice Diego Tatián en una conversación que publicara Castillo (2021), “Los sistemas de dominación producen víctimas, quieren víctimas, internalizan la idea de víctima y, finalmente, hacen cosas por las víctimas: las ayudan” (p.79). Esa pasividad hizo fácil la tarea de subyugarlos con una irrupción excéntrica y, desde allí, estimular sentimientos de odio hacia aquellos que se señalaban como culpables de su situación. Didí-Huberman (2024) explicita: “La persona subyugada está a la vez enamorada y

alienada; es decir sujeta, sometida y esclavizada” (p. 18). Guy Debord, (2009) tempranamente también nos alertaba que “la decadencia general es un medio al servicio del imperio de la servidumbre” (p. 140).

Quizás haya sido esa impotencia política lo que llevó a pensar que no tenían nada que perder —y, a lo mejor, mucho que ganar— siguiendo a esa representación disruptiva y novedosa que prometía con pasión demoler a los rotulados como enemigos. Con ingenuidad no pudieron advertir, en esa enérgica teatralización, que el odio moviliza, pero no proyecta políticas para el conjunto.

En una conversación que Georges Didi-Huberman mantiene con niños y jóvenes sobre la obediencia, les recuerda y nos recuerda un momento histórico en que, al quedar grandes sectores poblacionales presos de “la obligación a obedecer”, se permitió abrir la puerta a una tragedia histórica de magnitud. Esta obediencia era lograda a través de enérgicos discursos de odio que fascinaban a las masas que los escuchaban y que absorbían la tarea de reverberar la violencia que subliminalmente se les iba incorporando. El ejemplo del autor, referido al ascenso y triunfo de la propuesta de Hitler en la Alemania de pre-guerra, nos debiera alertar:

Dicen que daba discursos fantásticos. Casi ladraba al hablar, eructaba pseudo ideas grandiosas, hacía gestos exagerados, todo eso durante horas. Sus manos se crispaban como tratando de agarrar algo enorme. Lo que en verdad aferraban esas manos era el deseo o la voluntad individual de cada persona que lo escuchaba. A la gente le fascinaba su energía, esa energía que producían sus discursos de odio: prometía con pasión excluir y destruir muchas cosas. La gente estaba fascinada y más aún subyugada. (Didi-Huberman, 2024, p. 15)

Esta imagen podría ajustarse a lo que vimos/oímos y aún vemos/oímos en las diatribas de Milei y en el efervescente entusiasmo de sus

seguidores. Con habilidad de publicista y gran manejo de las formas digitales de comunicación, supo abrir un horizonte de expectativas en sectores desesperanzados e incautos que creyeron en las gesticulaciones y declaraciones altisonantes y absorbieron las arengas de odio hacia aquellos que señalaba como culpables de su malestar: un arco variopinto y flexible que incluía a políticos “progresistas”, comunistas, sindicalistas, feministas, inmigrantes, homosexuales y cualquier colectivo que pudiese perturbar su particular visión de la política y el mundo. Desplegando dotes escénicas y un habla pobre pero grosera y agresiva —cada vez más difundida y extendida socialmente—, Javier Milei fue adquiriendo una popularidad mayor que cualquiera de las propuestas carentes de novedad ofrecidas por los partidos que alternativamente habían dirigido el Estado o actuado como oposición en las cámaras legislativas.

Fue muy impactante tanto el discurso de muchos medios televisivos y radiales como los escritos en los sitios digitales, replicando ese señalamiento de culpabilidad sobre lo que se denominó “la casta”, incluyendo en la vaguedad de ese término a los funcionarios de gobierno y legisladores de los últimos años, pero también a todos los trabajadores de cualquier dependencia estatal: universidades, hospitales, organismos de ciencia y técnica, reparticiones públicas creadas como garantes de derechos, etc. La incidencia de la iteración mediática la podemos detectar por la popularidad que adquirió el término “casta” —casi en desuso en las sociedades democráticas— en la jerga política de todas las tendencias. Es así ya un nombre incorporado a la lengua común.

Parece no haber llamado la atención que la totalidad del aparato represivo, a pesar de ser estatal, quedara fuera de esa condición parasitaria y corrupta atribuida a “la casta”. Era fácil de percibir, por explícitas enunciaciones en el discurso de Milei, que no sería incluido en su pregonado “achicamiento” del Estado, ya que el costo de sus consignas de “déficit cero” y “ajuste de las cuentas fiscales” —solo

logrables a partir de un feroz ajuste de salarios, jubilaciones, asistencia social y obra pública— demandaría represión ante cualquier desborde rebelde. Y, curiosamente, todo el campo empresarial y financiero fue ubicado en el sector de los vulnerados económicamente —junto a los desocupados, hambreados, desamparados y empobrecidos—; es decir, todos por “igual” víctimas de los últimos gobiernos democráticos.

Su discurso delirante y sus propuestas carentes de diseños concretos capaces de resolver los padecimientos de un gran sector de la población fueron preferibles a la repetición a futuro de lo ya sufrido. Así, el ilusorio discurso “revolucionario”, capaz de generar expectativa de “algo distinto”, que prometía quebrar una inercia que había durado demasiado y que los dejaba estancados en un mismo lugar, fue secuestrado por este personaje —Javier Milei— que astutamente percibió el desaliento e incredulidad ante las propuestas moderadas, tradicionales y reiterativas. Su triunfo electoral, calificado de sorpresivo por muchos, no era impensable si consideramos que es inherente a la práctica política resolver creativamente los problemas de la sociedad evitando la repetición constante de lo mismo.

Esa fraudulenta promesa de cambio radical generó difusas y confusas esperanzas en sectores populares que se materializaron en votos. Quizás primó en esa decisión una apuesta a la incertidumbre sobre lo desconocido antes que la certeza sobre lo ya vivido, que no supo o no pudo hacerlos partícipes de una vida digna. Milei, astutamente, hizo uso del clima emocional de hartazgo y resentimiento para conseguir adhesiones a una política que, paradójicamente, llevaba implícita la intensificación de los dolores de gran parte de sus propios votantes.

Orwell, en su escrito *1984*, ya relataba lo que hoy se percibe como realidad:

En cierto modo, la visión del mundo que tenía el Partido se imponía con éxito a gente incapaz de entenderla. Se les podía convencer de que aceptaran las más flagrantes violaciones de la

realidad, porque nunca llegaban a entender del todo la enormidad de lo que se les pedía y no estaban lo bastante interesados en los acontecimientos públicos para darse cuenta de lo que ocurría. (Orwell, 2023, p. 181)

Su extraña postulación la encuadró como “anarco-capitalismo”, nominación que pone en palabras un cinismo desbordante porque ambos nombres se repelen. Como escribe Malabou (2023), “El anarco-capitalismo no forma parte de la tradición anarquista, cuyo nombre usurpa” (p. 21). Una rápida revisión histórica nos permite, por un lado, relacionar el término anarquismo con formas de participación horizontal, denostando toda estructura jerárquica de poder. Como señala Rancière (1996), la negación de la *arché* rompe toda axiomática de la dominación. Por otro lado, la forma política que garantiza la producción, el intercambio y la acumulación del capital ha sido y continúa siendo la del Estado-Nación. Sé que ambas descripciones son simplificaciones; cabe aclarar que el Estado no es una abstracción vacía, sino que históricamente adopta distintas formas. Desde la modernidad, los estados burgueses han ido modificando sus concreciones: liberal, benefactor, dictatorial, republicano, populista, conservador, etc., según las tensiones entre fracciones de la clase dominante y las circunstancias específicas a las que se amoldaban. También en el nombre “anarquismo” conviven variaciones: desde un anarquismo individualista, tipo Max Stirner, hasta formas más comunales y pacifistas como las predicadas por Gustav Landauer, pero siempre escapando de la lógica de la sujeción.

Desnudar esta incongruencia teórica y este cinismo a ultranza que pretende entrelazar lo anárquico con el capitalismo —categorías que se excluyen— es una tarea fundamental porque permite mostrar que esa promesa revolucionaria es una cruel mentira. En el sistema del capital, hay dos caras de una misma moneda —Estado y Mercado— que son inevitablemente interdependientes; o dicho de manera más sencilla, no puede funcionar el capital sin garantía estatal de propiedad

privada. Y tampoco puede crecer sin otros reaseguros legales como leyes impositivas, blanqueo de capitales, garantías a inversiones, regulaciones laborales, etc., que refuerzan su expansión y concentración. No hay anarquía en el sistema del capital, hay un fuerte resguardo jurídico y tutelar por parte del Estado y su corpus legal. La propuesta política que Milei encubre bajo ese oxímoron es la de extremar una política ultraliberal de dirigismo político para garantizar centralidad al poder económico.

Como señala Laval, en una entrevista que le realiza en el año 2014 Amador Fernández-Savater —y que fuera publicada por éste con posterioridad (2024, p. 24)— el Estado Neoliberal es la palanca principal para la extensión de la lógica del mercado más allá de la estricta esfera del mercado. En idéntica dirección, Rancière (2007) caracteriza la práctica política que avanza mundialmente por su abandono de un programa de libertades múltiples para ponerse al servicio pleno de un mercado que privilegia la aristocracia financiera frente al industrialismo. Marx (1979, p. 32) con perspicacia anunciaba ya en *La lucha de clases en Francia* que el control del Estado por parte de la aristocracia financiera significa la podredumbre de la burguesía tanto en sus modos de ganancia como por los goces descontrolados de este codicioso sector.

De allí el interés de Milei en impulsar reformas en la esfera estatal, para asegurar la conformación de un nuevo tipo de sociedad y de existencia, a través de normas construidas política, institucional y jurídicamente como respaldo a las actividades secularizadas de las finanzas, la acumulación, el intercambio y la circulación del capital. Reduciendo la asistencia social, flexibilizando los derechos laborales y jubilatorios, precarizando el empleo, reduciendo el poder adquisitivo de los salarios, generando endeudamiento en la población, denostando y reprimiendo organizaciones colectivas, se fomenta el individualismo y se erosiona la trama de solidaridades. Surya (2012) esclarece, en su tesis N.º35 sobre la dominación, el peligro de aquellos discursos que

enfatan una “[...] insuficiente libertad” (p. 29), porque ocultan su intencionalidad destructora de cualquier regulación gubernamental sobre los intereses económicos y, en definitiva, denigra a los sistemas democráticos. En pocas palabras, la predicada “libertad” está dirigida “al mercado” y a generar (o a reforzar, porque ya se avanzó en ese sentido) ese nuevo sujeto sumiso, inserto en la lógica de la competencia, la apropiación y el consumo, lógica individualista que queda en evidencia en los rasgos de incivilidad y descortesía que muestran numerosas formas de las relaciones.

Su presentación política insurrecta no se materializa ni en sus medidas de gobierno —todas similares a las ya vividas en otros momentos históricos: dictatoriales o democráticos—, ni en las leyes que propone —que repiten argumentos y amplían beneficios solo a favor de los sectores de dominio— conjugándose, además, con un conservadurismo de valores sociales con relación al feminismo, al movimiento LGTBIQ+, a la educación sexual, a la interrupción legal del embarazo, etc. Es decir, plantea una idea de novedad, pero sostenida, por un lado, sobre una práctica política ya conocida, adecuada al sistema del capital financiero y tecnológico y, por otro, sobre un retroceso cultural conservador.

Otra condición, que lo acerca a movimientos de derecha más extremos —que no son los que tienen mayor popularidad en otros países— es su reivindicación de la política represiva y el fortalecimiento de las distintas fuerzas armadas y policiales en el país. Su vestimenta o disfraz castrense en algunas ocasiones, así como su participación en el desfile militar de la festividad de la Independencia del país en un tanque de guerra, muestran esta faceta autoritaria de los viejos fascismos. Lamentablemente, no queda solo en la simbología este costado autoritario y represivo. Los despliegues desmedidos de la fuerza, los gases, los golpes, las balas de goma, el encarcelamiento injustificado de manifestantes por el mero hecho de ser partícipes de la acción colectiva, han sido puestos en práctica en movilizaciones de

trabajadores, de organizaciones sociales, pero, sobre todo, de jubilados, grupo que con frecuencia sistemática se hace presente en la calle. Con una clara intención de secuestrar la potencia del actuar conjunto, la represión golpea, lastima y debilita, pretendiendo así secuestrar el deseo de sumarse a los colectivos en lucha. La falta de sensibilidad ante las demandas y la crueldad de una violencia desplegada para acallar las voces en desacuerdo, han ido acentuándose en la misma medida en que la pobreza de la población aumenta y motiva la protesta en la calle.

Sumamos a esto el retorno de ciertos discursos justificadores de la represión de la última dictadura militar, cínicamente amparados en lo que se dio a llamar “la teoría de los dos demonios”. Pero no queda este revisionismo histórico solo en el plano discursivo: la visita a represores condenados, en sus lugares de confinamiento, hace pensar en acuerdos trazados para que los asesinos, torturadores, expropiadores de niños, violadores y ladrones de bienes de sus víctimas, en fin, los perpetradores de crímenes de lesa humanidad, sean indultados. O, al menos, instalar un discurso de exculpación que morigere su accionar y limpie parcialmente su imagen.

En definitiva, la propuesta gubernamental de Milei no tiene intención alguna de demoler el Estado como organización política del capital, sino endurecer el dirigismo político para extremar su camino neoliberal. La impactante motosierra solo se aplica a las formas estatales que quiere hacer desaparecer. Estas son: por un lado, las relacionadas con un “Estado Benefactor” al que considera —casi desde una ignorancia de la política y lo político— como “comunista”; por otro lado, a un “Estado Liberal” clásico que legitima —o al menos no condena— el avance de diversas conquistas sociales y respeta la convivencia democrática —o guarda ciertas formas—. Ambos son suplantados por un Estado que predica la desaparición de las políticas públicas que garanticen derechos conquistados junto a la exaltación y sostén del reino del mercado y del consumidor; un Estado autoritario,

conservador y violento, lo cual anula de cuajo la pretensión de un quiebre revolucionario en esa propuesta política. Más bien, cabría a su política la calificación de “siniestra” —en el sentido freudiano— por ofrecer como una realidad desconocida algo antiguo, familiar, que retorna de modo aún más terrible.

LO QUE RESUENA

Si os encontráis en un lugar de muerte, buscad la ocasión de combatir. Llamo lugares de muerte a aquellos en los que no se puede contar con ningún recurso, donde se desfallece gradualmente a la intemperie, donde las provisiones se consumen poco a poco sin esperanza de poder reponerlas [...] Si os halláis en semejantes circunstancias apresuraos a librar cualquier combate.

Sun Tzu,

Las breves pinceladas —fragmentarias y siempre cuestionables por responder a un modo de ver, leer, pensar— que pretenden describir las políticas de Estado presentes en la Argentina de hoy presidida por Javier Milei, parecen concretar los planteos de las más conocidas distopías de mediados del siglo XX, que imaginaban a futuro “un orden eminentemente técnico cuya única función sería garantizar la perpetuación del dominio social autoritario” (Matos, 2023, p. 126). Según Andyti Matos en esas sociedades imaginarias, conducentes a empeorar las condiciones de vida de su presente “[...] el individuo se somete por completo a la autoridad del Leviatán. Y lo más aterrador: la historia reciente de Occidente está demostrando y probando la

posibilidad técnica de realizar estas distopías político-jurídicas autoritarias, cada vez menos ficticias” (2023, p. 130).

Solo para rescatar algunas de estas piezas literarias más notables, la memoria se tropieza con *Un mundo feliz*, escrita en 1932 por Aldous Huxley, y *1984*, publicación de George Orwell de 1949. Voy a retomar algunos párrafos de esos archiconocidos textos por la perspicacia puesta en juego para esbozar, anticipadamente, lo que estamos viviendo en el presente. No se trata de augurios sostenidos solo en la imaginación creativa. Más bien, estos escritores fueron testigos de futuro en una época oscura, de crisis del capital y de guerras desatadas, lo que les permitió percibir una nefasta posibilidad social, si no se intentaba cambiar el rumbo. En el presente, podemos realizar el artificio de confiscar sus voces para escucharlos como si nos hablaran en y de nuestro tiempo. Una frase de Marx de *Miseria de la filosofía* (1987), legitima este anacronismo: “Pero a medida que la historia avanza [...] basta con darse cuenta de lo que se desarrolla ante los ojos y convertirse en portavoces de esa realidad” (p. 81). Escuchemos a esos precoces vaticinadores.

¿Cómo impone un hombre a otro su poder? [...] Haciéndolo sufrir. No basta con la obediencia. Si no sufre, ¿Cómo podés estar seguro de que la otra persona obedece tu voluntad y no la suya? El poder se basa en infligir dolor y humillación. El poder consiste en hacer pedazos el espíritu humano y darle la forma que elijamos. ¿Empezás a ver ahora el mundo que estamos creando? Es justo lo contrario de las bobas utopías hedonistas que imaginaron los antiguos reformistas. Un mundo de miedo, traición y torturas, en el que pisoteas y te pisotean, y que se volverá más despiadado a medida que vaya refinándose. En nuestro mundo el progreso será un progreso hacia el dolor. Las antiguas civilizaciones decían estar basadas en el amor o la justicia. La nuestra se funda en el odio. En nuestro mundo no habrá más emociones que el miedo, la furia, el triunfo y la

degradación. Todo lo demás lo destruiremos, todo. Ya hemos empezado [...] No habrá arte, ni literatura ni ciencia [...] Desaparecerá la curiosidad y el disfrute de la vida. Pero siempre, no lo olvides [...], persistirá la embriaguez del poder que cada vez será mayor y más sutil. Siempre, en todo momento, existirá la emoción de la victoria, la sensación de pisotear a un enemigo indefenso. Si querés hacerte una imagen del futuro, Imagina una bota aplastando una cara humana...eternamente. (Orwell, 2023, pp. 305-306)

[...] a medida que pase el tiempo, éstos, como todos los hombres, descubrirán que la independencia no fue hecha para el hombre, que es un estado antinatural que puede sostenerse por un momento, pero no puede llevarlos a salvo hasta el fin. (Huxley, 1969, p. 183)

[...] la civilización no tiene ninguna necesidad de nobleza ni de heroísmo. Ambas cosas son síntomas de ineficiencia política. En una sociedad debidamente organizada, como la nuestra, nadie tiene la menor oportunidad de comportarse noble y heroicamente. [...] No existe la posibilidad de elegir entre dos lealtades o fidelidades; todos están condicionados de modo que no pueden hacer otra cosa más que lo que deben hacer. (pp. 186-187)

[...] la verdad es una amenaza y la ciencia un peligro público. [...] Pero no podemos permitir que la ciencia destruya su propia obra. Por esto, limitamos tan escrupulosamente el alcance de sus investigaciones. ... Sólo le permitimos tratar de los problemas más inmediatos del momento. Todas las demás investigaciones son condenadas a morir en ciernes. [...] Nuestro Ford mismo hizo mucho por trasladar el énfasis de la verdad y la belleza a la comodidad y la felicidad. [...] ¡De qué sirven la belleza y el

conocimiento? [...] A la sazón la gente ya estaba dispuesta hasta a que pusieran coto y regularan sus apetitos. (pp. 179-180) [...] [Crecerá] un odio instintivo hacia los libros y las flores. (Huxley, 1969, p. 33)

Estas largas y fragmentadas transcripciones, justificadas por el valor de su escritura, nos impactan por representar situaciones problemáticas que encontramos en nuestra Argentina de hoy. Mientras discutimos la superficie —hechos indudablemente dolorosos e importantes como precios cada vez más caros, salarios y jubilaciones a la baja, despidos, anulación de presupuestos para políticas públicas de equidad, etc.— los escritos distópicos nos señalan que la implementación de esas políticas se sostiene sobre una confiscación de la potencia a actuar por el temor y, simultáneamente, por el bloqueo de aquellas fuentes de conocimiento y belleza que pueden contribuir a sobrepasar las “pasiones tristes”, como las llamaba el gran filósofo político Spinoza.

Tampoco es fortuita la disputa y la colonización del lenguaje. A partir de Saussure, se considera al lenguaje como la realización práctica de la lengua; es dinámico y varía por el uso comunitario. Es por ello por lo que siempre queda enredado en las redes del poder. Barthes (2003) en *La lección inaugural* afirma que la relación entre lengua y poder es insoslayable y Steiner (2016), alertaba “sobre las presiones que ejercen los regímenes totalitarios y la decadencia cultural sobre el lenguaje y otros códigos de significación” (p. 6). No hace falta explayarse sobre un tema tan bien estudiado y tan visible en la comunicación del presente.

Sí quisiera referirme a las iteraciones que van modificando peligrosamente la semántica de ciertos términos del léxico político. Si bien todo significado es abierto y mutable, también está sujeto a ser “fijado” de determinada manera por el poder. Nos disparan

nuevamente estas problemáticas a lo previsto por Orwell en su distopía. El literato otorgaba un papel fundamental al control y empobrecimiento de la lengua para la instalación de la sumisión en sociedades autoritarias. Las consignas partidarias que reitera a lo largo del libro son impactantes y atemorizantes porque señalan el peligro de la iteración en la fijación de significados: “La guerra es la paz, la libertad es la esclavitud, la ignorancia es la fuerza” (Orwell, 2023, pp. 17, 30, 41).

En la “neolengua” del partido de gobierno de nuestra Argentina — denominado “La Libertad Avanza”—, la palabra central de su política tiene una acepción restringida: “libertad” no puede connotar “pensar distinto”, “elección sexual”, “autopercepción de género”, “expresar desacuerdos con el gobierno”, etc. Parece quedar reducida a libertad de obedecer, de acordar, para algunos sectores, mientras que para otros es libertad de acumular capital. Fija también una extensión singular e inequívoca a “igualdad”, que sería sinónimo de “uniformidad”, dejando fuera de consideración el significado que la anuncia como el presupuesto de toda política democrática que potencie el encuentro de las diferencias y justicia para todos. El decir poético de Asimov (citado en Steiner, 2016), nos ahorra extendernos en el tema: “Gastadas, raídas, vacías, las palabras se han vuelto esqueletos de palabras, palabras fantasmas; todo el mundo las mastica y eructa luego su sonido” (p. 53).

Queda en evidencia que la embestida contra manifestaciones culturales vinculadas al arte, al lenguaje y al conocimiento no son ingenuas ni productos de la burda manera de ser o de mostrarse de muchos de los personajes que detentan el poder político. Subyace en el desfinanciamiento de las Universidades Públicas, del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), del Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI), del Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA), tanto como en el ataque a

figuras artísticas o intelectuales, una censura de lo heterogéneo con intencionalidad de clausurar vías consideradas peligrosas por su posibilidad crítica de descarrilarnos del único camino habilitado desde el poder: el de la servidumbre.

El pensamiento, la sensibilidad y el disfrute de lo bello —los libros, la solidaridad y las flores— son peligrosos: nos pueden rescatar de la normalización de lo dado y posibilitar, así, abrir el deseo “de otra cosa”. Son peligrosos, porque nos muestran la eventualidad histórica y abren la posibilidad de su transformación. Pero, como señala Rancière (2013), reclamando la necesaria puesta en movimiento, “El conocimiento de las razones de la dominación no tiene poder para subvertir la dominación; siempre hace falta haber empezado a subvertirla [...]” (p. 17). O como, en un mismo sentido, nos recuerda Foucault (2006, p. 91), debemos aventurarnos a transitar desde la crítica a las limitaciones hacia una crítica práctica del franqueamiento posible.

LO QUE DESEAMOS

No se combate el fascismo porque se le puede ganar,
Se lo combate porque es fascismo.
Fernando Gerassi

Desde las raíces hundidas en la nada, asciende la savia roja [...] sobre la periferia de todas las puntas de las ramas, donde eclosiona el capullo.
Étienne Souriau

Como lo estudiara Girard (2005) la aceptación del sacrificio es un acto social que se realiza para “[...] no exponerse a peligros más graves” (p. 9); se soporta como un intervalo hacia la bonanza. Desde el lugar

del sacrificador, siempre implica violencia desplegada, como describe el autor:

La interpretación del sacrificio como violencia de recambio [es] una autentica operación de *transferí* colectivo que se efectúa a expensas de la víctima y que actúa sobre las tensiones internas, los rencores, las rivalidades y todas las veleidades reciprocas de agresión en el seno de la comunidad. (Girard ,2005, p. 15)

Pero, después de más de un año de gobierno, variados sectores poblacionales cayeron en situaciones de extrema vulnerabilidad por la inflación, el desajuste salarial, la liberación de los alquileres, la suba de tarifas, el incremento en el transporte, en fin, por la imposibilidad de poder afrontar necesidades básicas para una vida digna. Es conjeturable, además, que hubieran tomado conciencia de que su sacrificio solo sirvió para beneficiar a otros. No se suministra alimento a los comedores, se reduce la ayuda social, los medicamentos gratuitos escasean, no se aumentan adecuadamente los haberes a los jubilados, a los docentes universitarios, a los médicos, no se realizan obras públicas de elementos indispensables como agua y cloaca en los barrios carenciados, etc., pero se permite otra vez el blanqueo de capitales, la disminución en los tributos a los bienes personales, el otorgamiento de concesiones sobre bienes del Estado por una gran cantidad de años sin abonar impuestos, la reducción de tasas a artículos de lujo frente a la inflación de los alimentos y servicios, etc. Deja esto en evidencia la violencia ínsita en toda imposición sacrificial, que Lévi-Strauss (1988), señalaba como falsedad, ya que, cuando el sacrificio se peticiona desde sectores de poder, esa exigencia de gasto y desgaste nunca se relaciona con la obtención de logros reales para el “sacrificado”.

Ahora bien, pareciera que la efectividad del discurso del “sacrificio necesario” se agota y el pueblo va despertando. Esto nos recuerda que —en determinados momentos y pese a todo— los cuerpos se aúnan

para contradecir una política preñada de injusticias que presentan como novedad triunfante. Cada día hay un nuevo sector que expresa sus lamentos y sus demandas como respuestas a particularidades que viven y sufren. La coincidencia entre la situación material cada vez más apremiante y una situación afectiva de frustración y descontento, que inunda a variados sectores, es la fuerza que puede quebrar la cadencia del movimiento político impulsado desde el sillón presidencial y sus financistas acompañantes. Dice Lordon (2015):

El descontento: he allí la fuerza histórica afectiva capaz de hacer que se bifurque el curso de las cosas. Como toda la vida social, la historia, que no es más que su despliegue temporal, funciona con afectos, pero la historia específicamente “bifurcadora”, funciona específicamente con afectos coléricos. La multitud capaz de concentrar suficiente potencia como para operar los grandes derrocamientos, es la multitud de los descontentos. (p.163)

Pero esto no es suficiente; es necesario desear, pensar y actuar el rumbo bifurcador; perfilar, poner en escena horizontes de existencia y abrir una imagen propia de futuro. Acordando con lo que enuncia Surya (2012, pp. 79-80) en sus tesis 165, 166, 167 y 168, las movilizaciones sociales que irrumpen, en general, reconocen motivos particulares; designan por su nombre al objeto de su lucha. Es decir, acotan su deseo a la satisfacción de una carencia (trabajo, salario, jubilación, vivienda, medicamentos, etc.), pero no abren la posibilidad de algo que permita escapar de la dominación. La herencia de Fourier, uno de los notables utopistas del s. XIX, nos señala los límites de quedarnos en la búsqueda de resguardo compensatorio. Es él quien nos enseña, en el decir de Abensour (2022, p. 65) a dar un salto político desde la necesidad o la falta hacia el deseo, hacia la expansión del ser. En ese giro, debemos desplazarnos hacia el ejercicio de querer, pensar y trabajar comunitariamente un porvenir que quiebre las relaciones de poder establecidas y que engendre nuevas almas. Y, en

constante dialéctica, ir montando praxis políticas que se ocupen de distinguir fisuras en lo dado para ir generando desde allí vectores de luz que posibiliten iluminar —aunque sea difusamente— una transgresión posible, un algo que aún no tiene presencia.

Los desconformes y avasallados por las clausuras políticas imperantes en nuestra tierra, insertos en esa compleja trama histórica del presente, debemos encontrar y elaborar una función utópica desde un nosotros y para un nosotros. Después de un largo trabajo crítico —de dos centurias— de la utopía sobre sí misma, sabemos que no es una creación fantástica de un sujeto, sino la resultante de la práctica colectiva que va “marcando con lápiz rojo todos los edificios que deben desaparecer” (Cœurderoy citado en Abensour, 2022, p. 76), para poner en marcha el deseo de lo distinto y abrir la puerta a lo desconocido. “La utopía, provocación intempestiva, empuja a ir más allá de la proyección imaginaria, a realizar un pasaje al acto bajo la forma de una práctica experimental de grupo”, sintetiza Abensour (2022, p. 80). Sin ese faro que impregne de sentido cismático al movimiento social, los triunfos sólo significaran mejoras temporales, siempre sujetas —en su implementación o quita— a las decisiones del poder. He ahí la importancia de vislumbrar, como decía Marx, la poesía del futuro para escapar a la repetición de lo mismo y “filosofar a martillazos” para recuperar un pensamiento herético, como aconsejaba Nietzsche.

Es verdad que el momento actual es difícil; mundialmente difícil por haber triunfado, como clima de época, la clausura de la historia; hay una renuncia a cualquier exterioridad desde la totalidad capitalista. Pero, con cierta frecuencia e inesperadamente, los pueblos irrumpen a pesar de todo; se sacuden la enajenación y la represión y hacen saber lo que quieren y lo que piensan; despliegan con sus pasiones, otra aventura histórica. Reiteradamente muestran, encarnada en sus cuerpos —actor principal de todas las utopías (Foucault, 2009, p. 13)—, la potencia capaz de abrir —con sus deseos, gestos y

acciones— la posibilidad de un futuro herético reparador, de un mañana que trastoque la parsimoniosa marcha de las injusticias. Y como hermosamente lo dice Souriau (2021): “[...] dichosos quienes fantasean, quienes meditan, quienes sueñan y aman, porque a veces pueden seguir su cosa, su objeto, mucho más lejos; porque así pueden brindarle consumación a aquello que nadie podría ver con sus ojos” (p. 37). Puede suceder o no, suceder a medias o efímeramente, pero, despegándonos de cualquier cálculo, no debemos resignar nuestra labor en esta tierra y trabajar por un nosotros comunitario que piense y geste contra-tiempos, desde los disímiles espectros de mundo que habitan nuestros cuerpos.

BIBLIOGRAFÍA

Abensour, M. (2022). *La historia de la utopía y el destino de su crítica*. Ed. Marat.

Adorno, Th. Y M. Horkheimer (2014). *Hacia un nuevo Manifiesto*. Eterna Cadencia.

Barthes, R. (2003). *La lección inaugural*. Siglo XXI.

Castillo, C. (2021). *Lo que nos toca. Conversaciones con Diego Tatian y Alejandro Cozza*. Caballo Negro Editora.

Cohen, H. (2004). *La religión de la razón desde las fuentes del judaísmo*. Anthropos.

Debord, G. (2009.) *Panegírico*. Ediciones Acuarela y Machado Libros.

Didi- Huberman, G. (2024). *¿Por qué obedecer?* Adriana Hidalgo.

Fernandez Savater, A. (2024). *Capitalismo Libidinal*. Ned Ediciones.

Foucault, M (2006). *Sobre la Ilustración*. Tecnos.

Foucault, M. (2009) *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Nueva Visión.

Girard, R. (2005). *La violencia y lo sagrado*. Anagrama.

Huxley, A. (1969). *Un mundo feliz*. Plaza y Janés Ed.

Levi-Strauss, C. (1988). *El Pensamiento Salvaje*. FCE.

Lordon, F. (2015). *Capitalismo, deseo y servidumbre: Marx y Spinoza*. Tinta Limón.

Malabou, C. (2023). *¡Al ladrón! Anarquismo y filosofía*. Adrogué: La Cebra –Ed. Palinodia.

Marx, K. (1979.) *Las luchas de clases en Francia. 1848-1850*. Ed. Progreso.

- Marx, K. (1987). *Miseria de la Filosofía. Respuesta a la Filosofía de la Miseria de Proudhon*. Siglo XXI.
- Matos, A. (2023). *La An-arquía que viene*. Ned Ediciones.
- Orwell, G. (2023). *1984*. Salim Ed.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo: política y filosofía*. Nueva Visión.
- Rancière, J. (2007). *En los bordes de lo político*. Ed. La Cebra.
- Rancière, J. (2013). *El filósofo y sus pobres*. Universidad Nacional de Gral. Sarmiento - INADI.
- Rosenzweig, F. (1997). *La Estrella de la redención*. Sígueme.
- Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. Losada.
- Souriau, É. (2021). *Tener un alma. Ensayo sobre las existencias virtuales*. Cactus.
- Steiner, G. (2016). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. https://www.academia.edu/5620970/Steiner_Lenguaje_y_silencio.
- Surya, M. (2012). *De la dominación. El capital, la transparencia y la corrupción*. Arena Libro.

LOS HÁBITOS DE ESTUDIO Y LA AUTOPERCEPCIÓN EN RELACIÓN AL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNJu

Gabriela Daher¹
Agustina Fiad²
Teresa Ramos³

RESUMEN

Este artículo se inscribe en el ámbito de la educación superior universitaria y representa una continuación y profundización de los proyectos denominados “ENSEÑANZA DE LA ADMINISTRACIÓN: ESTRATEGIAS E INNOVACIÓN EN EL PRIMER AÑO DE LA F.C.E. DE LA UNJu; PERFIL DEL INGRESANTE A LA F.C.E. DE LA UNJu. UNA

¹ Magíster. C.P. Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de Jujuy. UNJu. Correo electrónico: gabrieladaherfiad@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2603-039X>

² Ingeniera Industrial. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Jujuy. UNJu. Correo electrónico: agufiad@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0834-2888>

³ Licenciada en Comunicación Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. UNJu. Correo electrónico: atramos@fhycs.unju.edu.ar ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5137-5368> Fecha de presentación de artículo: noviembre del 2025.

CARACTERIZACIÓN y UN ESTUDIO DE LA PERMANENCIA DEL INGRESANTE EN EL PRIMER AÑO DE LA F.C.E. DE LA UNJU EN RELACIÓN A SU PERFIL, aprobados y subsidiados por SECTER y ejecutados entre los años 2011-2022.

Tiene como propósito conocer la relación entre los hábitos de estudio y la autopercepción del proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer año del ciclo básico común de las carreras vigentes en la F.C.E. UNJU, con su rendimiento académico, en el año 2.023. Para ello se estima necesario abordar metodológicamente la problemática desde un doble enfoque cuantitativo y cualitativo, lo cual permitirá analizar el objeto desde una perspectiva objetiva-subjetiva. Este enfoque posibilitará, por una parte, caracterizar al estudiante a partir de sus hábitos de estudio y la manera en que se conciben a sí mismos como estudiantes, como también la significación de estos aspectos en el rendimiento académico en el primer año de cursado.

Palabras Clave: autopercepción, estudiante, hábitos de estudio, rendimiento académico.

ABSTRACT

This article falls within the field of higher education and represents a continuation and expansion of the projects entitled "TEACHING ADMINISTRATION: STRATEGIES AND INNOVATION IN THE FIRST YEAR OF THE F.C.E. OF THE UNJU"; "PROFILE OF THE STUDENT ENTERING THE F.C.E. OF THE UNJU: A CHARACTERIZATION"; and "A STUDY OF THE RETENTION OF FIRST-YEAR STUDENTS AT THE F.C.E. OF THE UNJU IN RELATION TO THEIR PROFILE," approved and funded by SECTER and implemented between 2011 and 2022. Its purpose is to understand the relationship between study habits and the self-perception of the learning process of first-year students in the common basic cycle of the programs offered at the F.C.E. of the UNJU, and

their academic performance in 2023. To this end, it is considered necessary to approach the problem methodologically from A dual quantitative and qualitative approach will be used, allowing for the analysis of the subject from both objective and subjective perspectives. This approach will make it possible, on the one hand, to characterize the student based on their study habits and how they perceive themselves as students, as well as the significance of these aspects on their academic performance in the first year of study.

keywords: self-perception, student, study habits, academic performance.

INTRODUCCIÓN

El presente informe final expone los resultados del proyecto de investigación titulado: “Los hábitos de estudio y la autopercepción en relación al rendimiento académico de los estudiantes de primer año de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNJu”, desarrollado durante el ciclo lectivo 2023 y 2024. El propósito central del estudio fue analizar la relación entre el rendimiento académico, los hábitos de estudio y la autopercepción de los estudiantes que cursan el primer año de las carreras de Contador Público y Licenciatura en Administración de Empresas.

Esta investigación se sitúa en un contexto educativo complejo, caracterizado por un sistema universitario argentino en expansión, con una matrícula creciente, pero con tasas de egreso bajas y altos niveles de deserción y/o desgranamiento, especialmente en los primeros años. Datos nacionales recientes indican que aproximadamente un 40% de los estudiantes abandona la universidad durante el primer año, y apenas tres de cada diez logran completar sus estudios. Esta problemática también se manifiesta en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNJu, donde los índices de abandono en primer año rondaron el 39% entre 2017 y 2019, alcanzando valores superiores al 50% durante los años 2020 y 2021, atravesados por la pandemia.

Más allá de la deserción y/o desgranamiento, los bajos niveles de rendimiento académico también requieren atención: en promedio, solo el 30% de los estudiantes logra promocionar o regularizar las materias del primer año. Las causas son múltiples y abarcan tanto factores externos —como las condiciones socioeconómicas, la formación previa o la falta de orientación vocacional— como internos al sistema universitario, incluyendo las dificultades de adaptación a una nueva cultura institucional y académica.

En este sentido, la presente investigación se orientó a indagar en dos dimensiones clave vinculadas al rendimiento: los hábitos de estudio y la autopercepción. Los hábitos de estudio son el conjunto de conductas rutinarias empleadas para estudiar (Vicuña, 1998, como se citó en Quiñones, 2019). En general, los hábitos pueden categorizarse o dividirse en tipos como 1) la forma de organizarse para estudiar (e.g., tomar apuntes de la clase, o repazos mediante lecturas o subrayados de palabras del texto que se lee), 2) las estrategias usadas para la resolución de las tareas (e.g., buscar comprender el significado de palabras desconocidas, o procurar ejecutar las tareas en un tiempo determinado), 3) la manera de prepararse ante un examen (e.g., el tiempo que se invierte para estudiar), 4) la forma en cómo el estudiante escucha durante las horas de clase (e.g., mantenerse atento o distraerse fácilmente en clases), y 5) la manera en cómo este estudia en casa (e.g., procurar reducir los elementos distractores durante los momentos de estudio como la música, conversaciones con los padres o amigos, entre otros) (Vicuña, 2005 , como se citó en Quiñones, 2019). La "autopercepción", por su parte, es el conjunto de valoraciones que una persona tiene respecto de sí en un campo de acción y momento determinado (Díaz, 1992; Martínez, 2009; Bolívar y Rojas, 2014, como se citó en Ramírez Mera y Barragán López, 2018). Desde el punto de vista pedagógico, la autopercepción del alumno es la manera en que se percibe a sí mismo dentro del proceso educativo; parte de las creencias, expectativas y actitudes que se valoran dentro de un

contexto educativo predeterminado, lo que permite la creación del rol del alumno como imaginario social. (Ramírez Mera y Barragán López, 2018). Ambos factores se reconocen como determinantes en los procesos de adaptación, permanencia y éxito en la universidad.

La transición del nivel medio al superior conlleva cambios significativos en cuanto a exigencias, responsabilidades y autonomía. Comprender cómo los estudiantes afrontan estos desafíos desde sus propios recursos subjetivos y estratégicos resulta esencial para diseñar intervenciones institucionales más eficaces.

Este informe presenta una selección de los hallazgos más relevantes, los cuales se consideran un aporte valioso para fortalecer las políticas de acompañamiento académico y mejorar las condiciones de ingreso, permanencia y rendimiento de los estudiantes de primer año en la Facultad.

METODOLOGÍA

La metodología de la presente investigación se enmarca dentro de una perspectiva interpretativa con un diseño flexible, considerando que la realidad es dinámica y cambiante. Esta orientación permite caracterizar los hábitos de estudio y las autopercepciones de los actores académicos, con el fin de comprender las distintas formas en que se relacionan con su rendimiento académico, teniendo en cuenta la complejidad que implica el proceso de aprendizaje.

Consideramos fundamental implementar la estrategia de triangulación de datos, entendiendo que la combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos no debe interpretarse como una rivalidad entre métodos, sino como una complementariedad enriquecedora. Esto refleja la posibilidad de coexistencia de ambos paradigmas en la práctica investigativa. Cada método aporta información que complementa a la proporcionada por el otro, permitiendo tanto la verificación como la construcción de teoría.

Los datos para este estudio se obtuvieron principalmente a partir de las siguientes fuentes:

a. Encuestas digitales: Se aplicaron dos cuestionarios en formato Google Forms, de carácter voluntario, publicados en el aula virtual de las asignaturas Administración I y Teoría General de la Administración. La primera encuesta se realizó al inicio del primer cuatrimestre del año 2023, y la segunda al finalizar dicho período. Ambos cuestionarios, centrados en los hábitos de estudio y la autopercepción, fueron aplicados en distintos momentos con el propósito de determinar en qué medida los cambios significativos en estas variables, así como en las expectativas de los estudiantes, se asocian a su rendimiento académico. Se buscó verificar si estas variables son procesos dinámicos que varían según el contexto educativo y la maduración académica.

b. Sistema SIU-guaraní: se relevaron los resultados del cursado y materias aprobadas de las asignaturas de primer año, correspondientes al período abril 2023 - marzo 2024, de estudiantes inscriptos en el primer año del ciclo lectivo 2023.

En relación con la primera encuesta, de un total de 549 estudiantes inscriptos, se obtuvieron 425 respuestas. La segunda encuesta fue respondida por 177 estudiantes. Para las conclusiones relacionadas con el rendimiento académico, se consideraron exclusivamente los estudiantes que respondieron ambos cuestionarios, es decir, 177 casos.

La primera encuesta recopiló datos sobre: edad; año de egreso del nivel secundario; tipo de institución de procedencia (pública o privada); título obtenido; carrera elegida y motivos de elección; condición de ingreso (ingresante o recursante); situación de vivienda; condición laboral; acceso a tecnología; condiciones del hogar para el estudio y recursos disponibles.

Asimismo, se indagó sobre los elementos considerados necesarios para estudiar (tiempo, materiales, comodidad, conexión a internet, etc.) y sobre la organización del estudio, incluyendo: planificación, frecuencia de estudio, administración del tiempo, descansos, etc.

También se exploraron aspectos relacionados con el momento de estudio: nivel de concentración, comprensión, trabajo en grupo, recursos preferidos, elaboración de material propio, técnicas utilizadas, uso de diccionario, control de ortografía y redacción, repaso, interrelación de contenidos, solicitud de ayuda y técnicas de estudio empleadas.

En cuanto a la autopercepción, se preguntó por la asistencia y puntualidad, participación en clase, constancia, percepción sobre saber estudiar, habilidad en comprensión lectora, importancia otorgada a las calificaciones, dificultades para estudiar, factores motivacionales y expectativas para el primer año.

La segunda encuesta se enfocó en la experiencia de cursado durante el primer cuatrimestre, permitiendo profundizar las variables en estudio. Se preguntó sobre: contenidos, bibliografía, reglamentos de cátedra, material didáctico utilizado, trabajos prácticos, dinámicas de grupo, cursado presencial, funcionamiento del aula virtual, encuentros por Meet, disponibilidad de material y recursos, relación con docentes, acceso a internet y dispositivos utilizados.

También se consultó sobre su desempeño académico: asistencia, puntualidad, cumplimiento de requerimientos, participación y autoevaluación de su desempeño. Finalmente, se les pidió que, a partir de su experiencia, brindaran consejos a futuros estudiantes para optimizar su rendimiento académico.

A partir del procesamiento de estos datos, se buscó realizar una aproximación a los hábitos de estudio y a la autopercepción de los estudiantes, reconociendo la singularidad de cada uno, pero

identificando características comunes que permitan extraer conclusiones y tomar decisiones académicas fundamentadas.

Para medir el rendimiento académico se construyó un Índice de Rendimiento Académico (IRA) con el objetivo de cuantificar el desempeño académico general de los estudiantes en función de los resultados obtenidos en las distintas asignaturas del primer año.

El IRA se definió asignando los siguientes puntajes:

2 puntos para las asignaturas promocionadas y aprobadas en examen final.

1 punto para las asignaturas regularizadas, y

0 puntos para las asignaturas no aprobadas ni regularizadas.

A partir de estos puntajes, se aplicó la siguiente fórmula para cada estudiante:

$$IRA = \frac{(2 \times P) + (2 \times F) + (1 \times R)}{T}$$

Donde:

- P = Número de asignaturas promocionadas
- F = Número de asignaturas aprobadas en examen final
- R = Número de asignaturas regularizadas (sin aprobar aún)
- T = Total de asignaturas de primer año de acuerdo al Plan de Estudios vigente.

Este índice permite obtener un valor normalizado entre 0 y 200, facilitando la comparación entre estudiantes de diferentes carreras, incluso cuando la cantidad de materias varía (por ejemplo, 7 materias en la Licenciatura en Administración vs. 10 en la carrera de Contador Público de primer año del plan de estudios correspondiente).

En función de los valores obtenidos, se establecieron tres rangos cualitativos de rendimiento:

Alto rendimiento académico: IRA entre 80% y 200%

Rendimiento académico medio: IRA entre 50% y 79%

Bajo rendimiento académico: IRA inferior a 50%

Esta metodología permitió identificar el nivel general de desempeño de cada estudiante y explorar las posibles asociaciones entre rendimiento, hábitos de estudio y autopercepción, eje central de este estudio.

PRINCIPALES HALLAZGOS

Caracterización general de la población estudiada

Antes de presentar los principales resultados, consideramos relevante caracterizar a la cohorte estudiada a partir de los datos personales y socioeconómicos relevados.

Del análisis de la información obtenida, se identificaron algunas características significativas de los estudiantes. En primer lugar, el 83 % tiene 25 años o menos, lo que indica una población mayoritariamente joven. En cuanto al sexo, el 59 % se identifica como femenino, porcentaje que coincide con el de estudiantes provenientes de instituciones educativas de gestión pública.

Respecto a la motivación para la elección de la carrera, una proporción considerable manifestó haber optado por ella por considerarla la opción que “más les gustaba”, lo cual pone de manifiesto el peso del interés personal en la decisión vocacional.

En términos de situación habitacional y económica, el 79 % de los estudiantes convive con sus padres o con al menos uno de ellos, y el 83 % depende económicamente de su familia, ya sea de manera total o parcial.

Un dato particularmente relevante, al compararlo con investigaciones previas realizadas por este mismo equipo, es el incremento en la proporción de estudiantes que trabajan. En la presente muestra, dicho porcentaje asciende al 50 %, superando al 35 % registrado en años anteriores. No obstante, solo un 25 % de quienes trabajan considera que su empleo guarda relación con la carrera que estudian, mientras que el 62 % reconoce que esta actividad laboral afecta, de manera regular o significativa, su rendimiento académico.

Hábitos de estudio

Con el objetivo de describir los hábitos de estudio, se indagó en detalle sobre la organización del estudio, las condiciones materiales, los recursos utilizados, y las percepciones de los propios estudiantes en relación con su desempeño.

Uno de los principales hallazgos es que un 83 % de los estudiantes indicó contar en sus hogares con las comodidades necesarias para estudiar, incluyendo elementos como apuntes, dispositivos tecnológicos y bibliografía. Se entiende que disponer de un ambiente físico adecuado, libre de distracciones y con acceso a los recursos necesarios, resulta fundamental para optimizar el proceso de estudio en el ámbito universitario. Estos factores favorecen la concentración, reducen la fatiga mental, mejoran el rendimiento académico y contribuyen al desarrollo de hábitos de estudio sostenibles, promoviendo a su vez el bienestar integral del estudiante.

En cuanto a los elementos que los estudiantes consideran indispensables para estudiar, se solicitó que mencionaran libremente aquellos recursos, condiciones o situaciones necesarias para llevar a cabo sus sesiones de estudio. El análisis de las respuestas permitió identificar términos recurrentes como: tiempo, horarios, agenda, calendario, material, apuntes, silencio, internet y concentración. Esto indica que los estudiantes priorizan tanto la organización temporal

como la disponibilidad de recursos materiales y un entorno adecuado para el aprendizaje.

Respecto a la organización del tiempo, se consultó a los estudiantes si planifican diariamente las horas dedicadas al estudio. El 58 % respondió que lo hace muchas veces o siempre, y un 83 % afirmó que estudia más de dos horas por día. No obstante, este dato contrasta con las respuestas referidas a la frecuencia del estudio: solo el 50 % señaló estudiar todos los días, mientras que el resto indicó que lo hace solo los fines de semana o de forma esporádica.

En cuanto a la distribución del tiempo entre materias, un 68 % manifestó que organiza su jornada entre varias asignaturas, un 21 % dedica un día completo a cada materia, y el resto reconoció no realizar ninguna planificación específica. En relación con el cumplimiento de metas, el 50 % afirmó que muchas veces o siempre logra completar los objetivos de estudio propuestos para cada jornada.

Un aspecto destacado es la incorporación de pausas o descansos durante el estudio: el 66 % de los estudiantes manifestó incluir estos momentos como parte de su rutina, lo cual denota una conciencia creciente sobre la necesidad de equilibrar el esfuerzo cognitivo con el descanso.

En relación con la capacidad de concentración, el 58 % indicó que logra concentrarse con facilidad al estudiar, mientras que el 42 % señaló que rara vez lo consigue. Esta misma proporción se refleja en otras dimensiones como la comprensión de consignas, la relación entre contenidos de distintas asignaturas y la práctica de repaso.

Por otro lado, la disposición a buscar ayuda frente a dificultades académicas muestra un déficit significativo: el 53 % de los estudiantes afirmó que pocas veces o nunca solicita ayuda cuando no comprende un tema. Este dato evidencia una tendencia al abordaje individual del

estudio, incluso frente a obstáculos que podrían resolverse mediante intervenciones docentes o el trabajo colaborativo con pares.

En relación con los recursos y elementos preferidos para el estudio, los estudiantes manifiestan una notoria preferencia por los textos en papel y los videos de clases grabadas, lo cual refleja una inclinación por materiales de carácter visual y tangible. Esta tendencia evidencia la importancia que otorgan a los soportes que permiten una interacción directa y autónoma con los contenidos. No obstante, la diversidad de respuestas también pone de manifiesto que los estudiantes recurren a una amplia variedad de recursos, ajustándolos a sus estilos de aprendizaje individuales.

Entre los recursos más frecuentemente mencionados se destacan: Textos en papel (29,2 %), Videos (22,2 %), Mapas conceptuales (20,5 %), Gráficos (16,5 %) y Textos digitales (9,59 %). Otros recursos, aunque con menor frecuencia, incluyen libros, apuntes, y combinaciones de estos. Asimismo, la presencia de respuestas vacías o de baja frecuencia sugiere que algunos estudiantes no identifican una única preferencia, o bien alternan entre múltiples recursos según el contexto o las exigencias del contenido a estudiar.

Cabe destacar que las cátedras proveen una diversidad de recursos educativos a través del aula virtual, entre ellos: videos, foros de discusión que promueven la participación e intercambio de ideas, y ejercicios interactivos que favorecen una mayor autonomía en el proceso de aprendizaje. Esta modalidad permite acceder al material en cualquier momento y lugar, facilitando la adaptación al ritmo y estilo de cada estudiante. Además, ofrece al cuerpo docente la posibilidad de diseñar y compartir recursos personalizados, ajustados a las necesidades particulares de sus estudiantes.

Al profundizar en las prácticas de estudio, se observa una clara preferencia por el trabajo individual por sobre el colaborativo, así como la elección de recursos en función de la familiaridad y los estilos

de aprendizaje predominantes. Muchos estudiantes combinan el uso de apuntes con dispositivos tecnológicos, lo que pone en evidencia el creciente protagonismo de los recursos digitales en los procesos de estudio. Aunque la bibliografía tradicional continúa siendo valorada, su uso parece estar siendo reemplazado gradualmente por materiales más accesibles y personalizados, como los videos explicativos o los apuntes elaborados por los propios estudiantes. La categoría “Otros” en las respuestas refleja necesidades individuales específicas, lo cual representa un campo de interés para futuras investigaciones.

Un dato relevante es el escaso uso del servicio de biblioteca: más del 80 % de los encuestados manifiesta recurrir a él solo ocasionalmente o nunca, lo que evidencia una baja valoración o posible desconocimiento de sus servicios. Solo el 10,1 % declara utilizarla con frecuencia, y apenas un 5,88 % lo hace siempre. Este patrón podría estar vinculado a la preferencia generalizada por recursos digitales, así como a una posible falta de difusión de las potencialidades de la biblioteca como herramienta de apoyo académico.

Otro hallazgo significativo es que una amplia mayoría de estudiantes (90 %) elabora su propio material de estudio, lo cual refleja un enfoque activo, autónomo y participativo frente al proceso de aprendizaje. Solo el 9,88 % manifiesta no realizar esta práctica. Este dato permite inferir niveles positivos de compromiso, motivación e independencia académica.

En cuanto a la elaboración del material de estudio, los apuntes y mapas conceptuales se consolidan como las herramientas más utilizadas por los estudiantes, mientras que el uso de técnicas alternativas es reducido.

Respecto a los medios y elementos de apoyo, se observa que una gran mayoría (84 %) recurre a materiales no especificados en la encuesta, incluidos en la categoría “Otros”. Entre los recursos identificados concretamente se encuentran: bibliografía proporcionada por los

docentes, materiales compartidos por compañeros, libros no incluidos formalmente en el programa, y videos elaborados por los docentes, todos ellos con una frecuencia aproximada del 4 %. Esta situación sugiere una gran diversidad de soportes utilizados, algunos de los cuales no han sido completamente relevados, lo que representa una oportunidad para futuras exploraciones.

Finalmente, en relación con el uso del diccionario, se evidencia que se trata de una práctica ampliamente adoptada, aunque con distintas frecuencias. Un 68% lo utiliza siempre o muchas veces y solo un 2% reconoce que nunca lo hace.

Estos datos permiten concluir que el diccionario sigue siendo valorado como herramienta de consulta, especialmente entre los estudiantes que otorgan importancia a la corrección ortográfica y la precisión léxica, lo que representa cerca del 70 % de la muestra.

Autopercepción

Este apartado tiene por finalidad describir y analizar cómo los estudiantes involucrados en el estudio se perciben a sí mismos en su rol académico, tanto en el proceso de aprendizaje como en el uso de técnicas de estudio. Para dicho análisis, los datos se contrastarán con las respuestas obtenidas en el apartado correspondiente a los “hábitos de estudio”, recolectadas mediante el primer cuestionario.

Tal como se mencionó previamente, el instrumento utilizado para relevar esta información fue el segundo cuestionario administrado a los participantes.

Entre los distintos aspectos indagados, se consideraron especialmente relevantes para comprender la autopercepción de los estudiantes los siguientes ítems:

Tabla 1:*Hábitos de estudio*

<p><i>Asistencia regular a clases</i> <i>Puntualidad</i> <i>Cumplimiento en la presentación de tareas</i> <i>Aporte percibido a través de la participación en clases</i> <i>Autocalificación del desempeño como estudiante</i> <i>Recomendaciones o consejos para futuros ingresantes</i> <i>Técnicas de estudio que resultaron útiles</i></p>	<p><i>Respecto a la planificación del estudio:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>a) Valoración de la organización</i> <i>b) Importancia atribuida a la administración del tiempo</i> <i>c) Autocalificación de su capacidad de organización y gestión del tiempo</i> <p><i>Autopercepción de su actitud frente al cursado</i> <i>Principales dificultades enfrentadas</i> <i>Herramientas o recursos considerados útiles</i> <i>Aspectos positivos del trabajo en grupo</i></p>
--	---

Fuente: Elaboración propia.

Del análisis de los datos obtenidos respecto de la autopercepción en torno a los hábitos de estudio de los estudiantes de primer año durante el ciclo lectivo 2023, se destacan los siguientes resultados:

1. El 50 % de los estudiantes manifestó haber asistido de forma regular y puntual a las clases, mientras que un 87 % declaró haber entregado la totalidad de las tareas obligatorias.

2. Ante la pregunta “¿En qué medida considera que su participación en clases contribuyó a enriquecer el curso?”, sobre un total de 177

estudiantes, 108 respondieron “poco” o “nada”, lo que indica que solo el 39 % valora positivamente su participación en el aula.

3. En cuanto a las técnicas de estudio que consideraron más útiles, se destacan, en orden de frecuencia:

- La elaboración de resúmenes
- La autocomprensión, entendida como la capacidad de otorgar significado a lo aprendido, reflexionando sobre los pasos dados durante el proceso de resolución
- La lectura comprensiva

Pese a la mención frecuente de la lectura comprensiva, fueron pocos los estudiantes que reportaron haber utilizado técnicas complementarias como el subrayado, el uso de diccionarios, la elaboración de fichas o esquemas de estudio.

4. En lo relativo a la planificación del estudio, el 98 % consideró que organizarse y administrar el tiempo es importante o muy importante para el aprendizaje. Esta afirmación se ve reforzada por las respuestas a una pregunta abierta incluida en el primer cuestionario, donde las palabras más recurrentes fueron: *tiempo, horarios, agenda, calendario, material, apuntes*.

No obstante, solo 64 estudiantes (36,15 %) afirmaron haber elaborado un plan de estudio y consideraron que pudieron cumplirlo con facilidad. El resto admitió no haber realizado ninguna planificación, salvo algunos casos en los que, aunque se intentó, no se logró sostenerla en la práctica. Esta situación se confirma en las respuestas a la pregunta sobre las principales dificultades enfrentadas durante el cursado, donde se repite con frecuencia la expresión “falta de tiempo”, seguida por la “desorganización” y la presencia de “distractores”, tales como el uso del celular.

5. A pesar de lo anterior, al solicitarles una autocalificación sobre su organización y administración del tiempo a lo largo del cuatrimestre, el 78 % (138 estudiantes) se calificó como “muy bueno” o “bueno”, lo cual revela una autopercepción positiva en relación con sus hábitos de estudio. Esta apreciación resulta, sin embargo, contradictoria con las dificultades reconocidas previamente, lo que sugiere cierta disonancia entre la percepción subjetiva y la realidad efectiva de sus prácticas.

6. Finalmente, se solicitó a los estudiantes que calificaran su desempeño como alumnos en una escala del 1 al 10. Si se toma como parámetro la calificación mínima de aprobación (4), solo un 4 % se ubicó por debajo de ese valor, lo que indica que la gran mayoría considera haber tenido un buen desempeño académico.

Cabe destacar, no obstante, que, al momento de completar el segundo cuestionario, el 57% de los encuestados se encontraba en instancia de exámenes recuperatorios o en condición de libres en alguna asignatura, lo que pone en evidencia una discordancia entre la autovaloración y los resultados académicos reales. Este hallazgo permite observar que, en muchos casos, las expectativas personales no se corresponden con las exigencias y resultados concretos del estudio universitario.

HÁBITOS DE ESTUDIO Y AUTOPERCEPCIÓN EN RELACIÓN AL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Análisis y reflexiones finales

A continuación, se presentan los principales hallazgos obtenidos, los cuales permiten comprender de manera más profunda la relación entre el rendimiento académico, los hábitos de estudio y la autopercepción de los estudiantes durante su primer año de formación universitaria.

Los aspectos que presentan diferencias significativas entre los diferentes niveles de IRA y cuyo análisis se describirán a continuación son: elección vocacional, asistencia regular y puntual a clases,

participación en clases, condicionamientos para leer o estudiar, la autopercepción respecto a saber estudiar, comprensión activa y memorización, entre otros.

Desde el punto de vista de la elección vocacional, un 100% de los estudiantes con IRA alto afirmó haber elegido su carrera porque "era la que más me gustaba", en comparación con un 62% del grupo medio y un 58% del grupo bajo. Este predominio de la motivación intrínseca en los estudiantes con mayor rendimiento está en línea con las teorías de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000), quienes destacan que la elección de metas personales congruentes con los propios intereses favorece el compromiso académico sostenido.

En lo que respecta a las motivaciones para estudiar, en las respuestas abiertas, se identificaron palabras clave frecuentes, tales como "progresar", "lograr metas", "mejorar", y "superarse", especialmente en estudiantes con rendimiento alto. Este tipo de discurso refleja una orientación hacia el crecimiento personal, lo que coincide con los perfiles de aprendizaje autorregulado descritos por Zimmerman (2002). En los grupos de menor rendimiento, en cambio, aparecieron con mayor frecuencia expresiones vinculadas al "cumplimiento" o al "deber", lo que sugiere una motivación más extrínseca y, posiblemente, menos internalizada.

El análisis de los datos revela una asociación significativa entre la asistencia regular y puntual a clases y el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de la Facultad. El 100 % de los alumnos con IRA alto reportaron asistir con frecuencia a las clases. En el grupo de rendimiento medio, el 82 % también manifestó una asistencia habitual, mientras que, entre los estudiantes con bajo rendimiento, solo el 42 % mantiene una asistencia regular, en contraste con el 58 % que asiste de forma esporádica.

Estos hallazgos ponen de manifiesto que la asistencia constante y puntual no solo contribuye de manera positiva al rendimiento

académico, sino que también refleja un hábito fundamental de responsabilidad y compromiso con la formación universitaria. Asistir a clases con regularidad permite a los estudiantes: acceder directamente a las explicaciones y ejemplos dados por los docentes, participar activamente en discusiones, resolver dudas y desarrollar un pensamiento crítico, construir una rutina de estudio más organizada que favorece la comprensión y el seguimiento de los contenidos a lo largo del semestre y, además, fortalecer el sentido de pertenencia al grupo y al entorno académico, lo cual puede ser un factor motivacional especialmente importante en el primer año de universidad.

Los datos analizados reflejan una relación directa entre la participación activa en clase y el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de la Facultad. La totalidad de los estudiantes con alto rendimiento académico manifestaron que participan muchas veces en clase, ya sea opinando, consultando o cumpliendo las consignas encomendadas.

En contraste, entre los estudiantes con rendimiento medio, solo el 35 % participa activamente muchas veces, mientras que el 65 % lo hace pocas veces. Esta tendencia se acentúa en el grupo de bajo rendimiento, donde apenas el 33 % participa con frecuencia, frente al 67 % que rara vez lo hace.

Estos datos sugieren que la interacción activa en el aula, a través de la consulta, la expresión de ideas, y el cumplimiento de actividades, constituye un factor clave de aprendizaje y consolidación de conocimientos. Participar permite: clarificar dudas en tiempo real, fortaleciendo la comprensión de contenidos; desarrollar habilidades comunicativas y de pensamiento crítico, fundamentales para el desempeño académico; fomentar el compromiso y la responsabilidad con la propia formación, generar una mayor implicación emocional y cognitiva con la materia, lo cual favorece el interés y la motivación.

Por lo tanto, promover un entorno participativo en las clases, que estimule a los estudiantes a intervenir, preguntar y asumir un rol activo en su aprendizaje, puede incidir positivamente en su rendimiento. En especial, en el primer año universitario, etapa de transición y adaptación, esta actitud puede marcar una diferencia significativa en el éxito académico de los estudiantes.

Los datos analizados indican que diversos factores condicionan de manera significativa la habilidad de los estudiantes de primer año para leer y estudiar, los cuales están vinculados directamente con su desempeño académico. Entre los estudiantes con alto rendimiento académico, el 80 % manifestó no tener suficiente concentración como condicionamiento, mientras que el 20 % declaró no tener ninguna dificultad. Ninguno de ellos expresó que “lee muy despacio”. En el grupo con rendimiento medio, el 43 % indicó tener problemas de concentración, el 36 % dijo leer muy despacio y solo el 21 % manifestó no tener condicionamientos. En los estudiantes con bajo rendimiento, el 41 % expresó leer muy despacio, el 31 % reportó problemas de concentración y solo el 28 % no identificó dificultades.

Estos resultados sugieren que si bien la falta de concentración está presente en todos los niveles de rendimiento (incluso en el grupo de alto rendimiento), la velocidad de lectura lenta aparece más asociada a rendimientos bajos y medios, y podría representar una limitación más crítica para el procesamiento eficiente de la información académica. Además, se destaca que los estudiantes con bajo rendimiento presentan una mayor proporción de dificultades combinadas (lenta velocidad lectora o falta de concentración), lo cual podría estar influyendo negativamente en su desempeño. Es fundamental que se identifiquen tempranamente estos condicionamientos en los estudiantes, especialmente en el primer año universitario, para ofrecer acompañamiento pedagógico y estrategias personalizadas. Programas de mejora de habilidades lectoras, técnicas

de estudio y entrenamiento en concentración pueden ser claves para potenciar el rendimiento académico.

En cuanto a la relación entre el rendimiento académico de los estudiantes y su percepción sobre su capacidad para estudiar, la información recogida permite observar: entre los estudiantes con alto rendimiento académico, el 60 % cree que sabe estudiar, mientras que un 40 % considera que no. En el grupo con rendimiento medio, el 67 % cree que sabe estudiar, frente a un 33 % que no lo cree así. En el caso de los estudiantes con bajo rendimiento, el 58 % considera que sí sabe estudiar, pero un 42 % manifiesta que no.

Aunque la mayoría de los estudiantes, independientemente de su rendimiento, creen que saben estudiar, el hecho de que entre quienes tienen alto rendimiento el porcentaje que afirma saber estudiar sea menor (60 %) que en el grupo de rendimiento medio (67 %) puede indicar una mayor autoconciencia o exigencia en quienes logran mejores resultados. Esto sugiere que saber estudiar no es solo una cuestión de percepción, sino también de estrategia, método y autoconocimiento.

Por otro lado, entre los estudiantes de bajo rendimiento, el 42 % admite no saber estudiar. Esto muestra que una parte significativa de este grupo identifica carencias en sus habilidades de estudio, lo cual podría estar incidiendo directamente en su desempeño académico.

La autopercepción sobre el saber estudiar no siempre coincide con la efectividad de las técnicas utilizadas. Muchos estudiantes pueden creer que saben estudiar sin contar con herramientas adecuadas o estrategias eficaces. Es fundamental incorporar en la formación universitaria instancias de orientación y acompañamiento que enseñen técnicas de estudio específicas, planificación, comprensión lectora, toma de apuntes, entre otras habilidades metacognitivas. Trabajar sobre la autoevaluación y reflexión acerca de cómo se aprende puede ayudar a

los estudiantes a mejorar tanto su rendimiento como su confianza académica.

La percepción de “saber estudiar” aparece vinculada, aunque no de manera lineal, con el rendimiento académico. La identificación de debilidades por parte de algunos estudiantes representa una oportunidad para intervenir desde lo pedagógico y generar condiciones más equitativas para el aprendizaje y el éxito académico en los primeros años de universidad.

En relación a las estrategias de comprensión activa y su vínculo con el rendimiento académico, la información relevada permite identificar que las estrategias cognitivas más complejas y reflexivas como formular preguntas, comprender consignas antes de trabajar y establecer relaciones entre materias, están significativamente asociadas con mejores niveles de rendimiento académico. Frente a las preguntas realizadas se obtuvieron los siguientes datos:

1. *¿Te formulas preguntas cuando estudias?*

- El 100 % de los estudiantes con alto rendimiento académico respondió que se formula preguntas muchas veces al estudiar.
- En el grupo de rendimiento medio, solo el 43 % lo hace frecuentemente, mientras que el 47 % lo hace pocas veces.
- En el grupo de bajo rendimiento, apenas el 45 % emplea esta estrategia con regularidad, y el 55 % lo hace esporádicamente.

Podemos concluir que formularse preguntas al estudiar favorece la comprensión profunda y la autovigilancia del aprendizaje. Es una práctica distintiva en quienes tienen un alto rendimiento.

2. *¿Comprendes las consignas antes de comenzar a trabajar o estudiar?*

- El 100 % del grupo de alto rendimiento comprende las consignas antes de comenzar.
- Entre los de rendimiento medio, el 71 % manifiesta hacerlo, frente a un 29 % que no.
- En el grupo de bajo rendimiento, el 63 % comprende las consignas, pero un importante 37 % no lo hace.

La comprensión clara de las consignas es una condición previa indispensable para realizar adecuadamente las tareas. Las dificultades en este aspecto pueden generar desorientación y afectar directamente el rendimiento.

3. *¿Intentas relacionar lo aprendido en diferentes materias?*

- Entre los estudiantes de alto rendimiento, el 80 % establece relaciones entre contenidos de distintas materias.
- En el grupo medio, el 64 % lo hace con frecuencia.
- En el grupo de bajo rendimiento, el 68 % intenta hacerlo, aunque un 32 % no lo logra con regularidad.

La capacidad de integrar conocimientos de distintas asignaturas está más presente entre estudiantes con mejor desempeño académico. Esta práctica estimula el aprendizaje significativo y la transferencia de conocimientos.

A modo de síntesis inferimos que las estrategias de estudio centradas en la comprensión activa, la metacognición (pensar sobre el propio aprendizaje) y la integración de saberes son características diferenciales en los estudiantes con alto rendimiento académico. En contraste, en los grupos con menor desempeño, estas prácticas aparecen menos desarrolladas o aplicadas con menor frecuencia.

Consideramos fundamental que desde el primer año universitario se promuevan metodologías que incentiven la formulación de preguntas, la lectura crítica de consignas y la relación entre conocimientos. Estas

habilidades pueden enseñarse y fortalecerse mediante estrategias didácticas activas, tutorías y propuestas interdisciplinarias. El desarrollo de estas competencias puede ayudar a reducir desigualdades en el rendimiento y potenciar trayectorias académicas más exitosas.

En otro orden, frente a la pregunta ¿estudias memorizando? La totalidad de los estudiantes con IRA alto responde SÍ, presentando una diferencia muy marcada con los demás niveles que no superan el 50%. Esto muestra una relación directa entre memorización y rendimiento académico.

Al respecto entendemos que, durante los primeros años de la formación universitaria, los estudiantes se enfrentan a un nuevo paradigma en cuanto a la cantidad, complejidad y profundidad de los contenidos que deben asimilar. En este contexto, la memorización adquiere un valor estratégico como herramienta cognitiva fundamental para alcanzar un rendimiento académico satisfactorio (Ausubel, 2002).

Lejos de considerarla como una técnica pasiva o inferior, diversos enfoques pedagógicos la reivindican como una fase necesaria dentro del proceso de aprendizaje significativo. Según Novak y Gowin (1988), la asimilación de conocimientos nuevos requiere primero un anclaje en la memoria, que luego puede ser transformado en comprensión, transferencia y aplicación.

En etapas iniciales, especialmente en carreras vinculadas a las ciencias sociales, jurídicas o contables, la retención precisa de conceptos, definiciones, clasificaciones o marcos teóricos permite al estudiante construir una base sólida sobre la cual desarrollar posteriormente habilidades de análisis, síntesis y pensamiento crítico (Biggs & Tang, 2011).

Asimismo, la memoria favorece la seguridad del estudiante en evaluaciones, le otorga fluidez en la argumentación y potencia su autonomía al momento de resolver consignas complejas. No se trata

solo de “memorizar para aprobar”, sino de establecer una red de conocimientos interconectados que facilitará aprendizajes más profundos y duraderos.

Por ello, fomentar estrategias de estudio que incluyan técnicas de memorización activa —como resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, mnemotecnica o autoevaluaciones— no debe ser visto como un retroceso pedagógico, sino como una fase adaptativa necesaria, especialmente para quienes transitan el cambio entre el nivel medio y la educación superior (Entwistle & McCune, 2004).

CONCLUSIONES

En síntesis, los hallazgos de esta investigación evidencian que, en el grupo bajo estudio, los hábitos de estudio y la autopercepción del propio desempeño académico constituyen factores clave en la configuración del rendimiento académico de los estudiantes de primer año. Elementos como la elección vocacional motivada por intereses personales, la asistencia regular y puntual a clases, la participación activa, la superación de condicionamientos para estudiar, la percepción sobre el saber estudiar, la comprensión activa y la memorización, muestran asociaciones claras con niveles más altos de desempeño.

Estos resultados refuerzan la necesidad de acompañar a los estudiantes desde los primeros momentos de su trayectoria universitaria con estrategias pedagógicas que fortalezcan tanto las habilidades cognitivas como las actitudes y disposiciones frente al estudio. La incorporación de dispositivos institucionales que promuevan la autorregulación, el desarrollo de estrategias de aprendizaje efectivas, la motivación intrínseca y el compromiso con la formación académica puede contribuir significativamente a la mejora del rendimiento y a la reducción de las brechas de desempeño.

Asimismo, se destaca la importancia de comprender que el rendimiento académico no depende únicamente de la capacidad intelectual, sino también de factores psicoeducativos, motivacionales y contextuales que pueden ser trabajados y potenciados desde una perspectiva formativa e inclusiva. Promover hábitos de estudio sólidos y una autopercepción ajustada y reflexiva sobre el propio proceso de aprendizaje constituye una herramienta poderosa para acompañar trayectorias académicas más exitosas y sostenidas en el tiempo.

Finalmente, este trabajo nos dejó aprendizajes significativos sobre la importancia de articular la investigación con estrategias de intervención pedagógica. Fue un proceso formativo que implicó el fortalecimiento de nuestra mirada crítica para reafirmar nuestro compromiso con la educación y la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Paidós.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4th ed.). Open University Press.

Entwistle, N., & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325–345.

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1988). *Learning How to Learn*. Cambridge University Press.

Quiñones, J. F., Carhuayal, J. W. P., Chávez, Y., Gómez, H., Portocarrero, R., Vega, G. G.,... & Álvarez, J. C. B. (2019). Propiedades psicométricas del Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85: un estudio multicéntrico con estudiantes de secundaria peruanos. *Liberabit*, 25(2), 139-158.

Ramírez Mera, U. N., & Barragán López, J. F. (2018). Autopercepción de estudiantes universitarios sobre el uso de

tecnologías digitales para el aprendizaje. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 10(2), 94-109.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

LA LUDIFICACIÓN COMO FENÓMENO EDUCATIVO: UN ANÁLISIS ENTRE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA Y LA PERMANENCIA

Gloria Angélica García ¹

RESUMEN

La ludificación se posiciona como una estrategia de creciente interés en el marco de la innovación educativa, impulsada por la expansión de las tecnologías digitales en el siglo XXI y por nuevas formas de participación y motivación estudiantil. La ludificación retoma la tradición pedagógica del juego a la vez que adquiere sentido específico en un contexto marcado por la hiperconectividad y los cambios en las subjetividades contemporáneas. Su difusión en investigaciones y prácticas docentes evidencia tanto su potencial como los riesgos asociados a su implementación superficial o descontextualizada. Entre los principales desafíos se encuentra evitar modelos impuestos externamente, no reducir la ludificación a recompensas extrínsecas y saberes inocuos, además de garantizar coherencia narrativa y propósito pedagógico y situado a los estudiantes destinatarios.

Palabras clave: ludificación, innovación educativa, permanencia.

ABSTRACT

Gamification is emerging as a strategy of growing interest within the framework of educational innovation, driven by the expansion of digital technologies in the 21st century and by new forms of student

¹ Profesora en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán. Correo electrónico: bartholomewcooper98@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4901-9316> Fecha de presentación de artículo: octubre del 2025.

participation and motivation. Gamification draws on the pedagogical tradition of play while acquiring specific meaning in a context marked by hyperconnectivity and changes in contemporary subjectivities. Its dissemination in research and teaching practices demonstrates both its potential and the risks associated with its superficial or decontextualized implementation. Among the main challenges are avoiding externally imposed models, not reducing gamification to extrinsic rewards and innocuous knowledge, and ensuring narrative coherence and a pedagogical purpose situated with the target students.

Keywords: gamification, educational innovation, retention.

INTRODUCCIÓN

Es común que en educación surjan tendencias que responden al contexto en el que vivimos. Las mismas son analizadores de cambios culturales y novedades. Es decir: de la sociedad permeando en el aula. Una nomenclatura con la cual se ha investigado al respecto es la innovación educativa. La innovación educativa ocurre cuando en la cotidianidad de la relación enseñanza-aprendizaje emergen necesidades formativas (Barraza- Macías, 2005, citado en Ardilla Muñoz, 2019, p. 72) y depende de la dinámica social (Díaz-Barriga Arceo, 2009) que cambia sus necesidades con el paso del tiempo (en Ardilla Muñoz, 2019, p. 73). Uno de esos temas es la ludificación (o gamificación, el anglicismo con el que se lo identifica comúnmente). La ludificación se basa en el diseño y técnicas usadas en varios ámbitos que consisten en que “[...] se adquieran conocimientos, habilidades y destrezas a través de mecánicas de juego, ya sea con ayuda de dispositivos electrónicos o sin ellos” (Rodríguez, et al., 2022). Desde una conceptualización que toma posicionamientos más profundos y menos generales, ludificar consiste en:

(...) cautivar al alumnado para sumergirlo en una aventura que le permita alcanzar una finalidad educativa que trascienda el final de la experiencia, a partir de un propósito apasionante y

donde los retos y recursos que plantee el docente (guía, pero no protagonista) deberán estar coherentemente integrados en la narrativa que se haya construido. (Pérez López, p. 39, 2020)

Es un término proveniente del ámbito de la programación y desarrollo de videojuegos y software² que, con el tiempo (y de manera natural, dadas sus inclinaciones psicológicas y didácticas), pudo encontrar su lugar en la escena educativa. A riesgo de promulgar como innovaciones educativas fenómenos que no lo son, y para recuperar lo esencial del concepto, con el objetivo de vincularlo a una tendencia crítico-progresista que posibilite el distanciamiento de las visiones tecnocráticas en educación (Barraza Macías, 2005, p. 20), mencionaremos algunos aspectos relevantes generales y situados (locales) de la ludificación en los últimos años que la posicionan como un foco de interés: en general, Google Trends³ muestra que su interés creció globalmente en la última década, con picos vinculados a la pandemia y la virtualidad. Por otro lado, en investigación educativa, se expande con fuerza desde 2013 y tiene un crecimiento sostenido desde entonces. De acuerdo a Pérez López y Navarro Mateos, mientras que, en 2011, se identificaron siete resultados en la Web of Science para el término “gamification”, en 2021 la búsqueda aumentó hasta las 1,094 entradas (2022, p. 3). Como temática no es absolutamente nueva, pero presenta rasgos propios de las innovaciones educativas contemporáneas. Localmente, en el NOA, es notable el incremento de la presencia de la gamificación en políticas educativas, congresos, eventos, mesas paneles, capacitaciones docentes, oferta de cursos universitarios, etc. Por ejemplo, en Tucumán, en noviembre de 2025, se presentó el videojuego educativo “En nombre de la Ley”⁴, que será utilizado como insumo en el Ministerio de Educación de Tucumán para que se utilice en todas las escuelas de la provincia, con el objetivo

² El primero que acuñó el término fue el programador británico Nick Pelling en 2002.

³ Resultados búsqueda: “gamification”.

⁴ En nombre de la Ley. Secretaría de Estado de Comunicación Pública.

de acercar el proceso de sanción de las leyes a niños, niñas y adolescentes de la comunidad (si bien esto último se trata de un videojuego educativo y no de ludificación estrictamente, pero sienta un antecedente de interés relacionado).

Barraza Macías (2005), plantea que la innovación en relación con lo nuevo puede ser algo que ya ha sido conocido o utilizado en otros tiempos o situaciones, pero que ahora se utiliza en nuevas circunstancias, diferentes finalidades, en diversas combinaciones o formas de organización, etcétera (p. 21). En este sentido, advertimos que la ludificación posee vestigios de un elemento cuya base es profusa en bibliografía pedagógica: el juego. Existe un acuerdo generalizado sobre los beneficios del juego en educación. Dentro de la educación formal, el juego es reconocido por su potencial pedagógico. Por lo cual, la ludificación no es más que una reinención del juego en educación, pero en el marco de una sociedad mediada por las tecnologías de la información, la hiperconectividad, y globalizada. La acción de ludificar, no se encuentra necesariamente relacionada con la utilización de tecnologías, sin embargo, es imposible pensar en su advenimiento sin tener en cuenta la inserción de las mismas en el terreno educativo. Regresando a la revisión crítica de la innovación educativa, una primera acotación al concepto de innovación derivado de sus componentes léxicos puede ser el de introducción de algo nuevo que produce mejora (Moreno, 1995, citado en Barraza Macías, 2005, p. 22). Uniendo el componente de mejora y lo nuevo en el sentido que acabamos de describir, sostenemos que las transformaciones generadas por las tecnologías de la información y de la comunicación en el ámbito educativo no pueden ignorarse, ya que representan un área de estudio que es imperativa estudiar, porque impacta y modifica de manera significativa el proceso de enseñanza y aprendizaje y la formación de profesores/as. La ludificación como estrategia forma parte de tales transformaciones. Las aulas no son las mismas, así como tampoco los sujetos que las habitan día a día. En medio de la complejidad que nos rodea, el proceso de enseñanza y aprendizaje no

queda fuera de esta revolución [tecnológica] (Berrino, & Carpené, 2020). Asimismo, hay una demanda de contenidos y formas innovadoras para las nuevas generaciones de ciudadanos crecientemente inmersos en la sociedad del conocimiento y de la información. En su relación con los medios digitales, la escuela es una intersección en un espacio social, en donde existen otros sistemas que empiezan y terminan fuera de la escuela. Por ello, de acuerdo a Dussel, sostener que los medios digitales están al margen de las escuelas es negar la evidencia de las múltiples formas en que los medios digitales ingresan en las aulas: los cuerpos de los alumnos y los docentes, los dispositivos portátiles, los lenguajes, las referencias culturales, las formas de interacción (Dussel, 2012, p. 196).

DILEMAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE PROPUESTAS INNOVADORAS

Hasta el momento expusimos cómo la ludificación se enmarca en una línea de innovación educativa. A razón de ser coherentes con la definición planteada de innovación educativa, presentaremos algunas reservas que deben tenerse a la hora de implementar una propuesta ludificada. A partir de ello, reflexionaremos sobre la tensión entre lo novedoso y las “modas” en el seno de las instituciones que, según Giddens, son instituciones que parecen iguales siempre desde afuera, pero por dentro son bastante diferentes (Giddens, 2000 citado en Terigi, p. 108), instituciones cascarón, en donde el exterior permanece y lo de adentro ha cambiado. Y que, de acuerdo al autor que acuñó la expresión, se han vuelto inadecuadas para las tareas que están llamadas a cumplir. La columna del portal Gloria y Loor “Apuntes para la ludificación del aula”⁵ (Soldán, et al., 2023) contiene valiosas recomendaciones al respecto. Una de ellas resuena para este trabajo: “No debemos caer en el absurdo de querer ludificar todo ni reinventar la rueda. Lo que sí debemos evitar a toda costa son las soluciones

⁵ Apuntes para la ludificación del aula.

corporativistas que vienen de la mano de empresas o ministerios que bajan experiencias lúdicas totalmente ajenas a nuestras aulas.” La sugerencia guarda cierta sabiduría que, aquellos que nos dedicamos a la enseñanza, debemos tomar. Es importante que la decisión de ludificar sea una convicción del docente que quiere experimentar con ello porque cree en la potencialidad del juego, porque se reconoce a sí mismo como un adulto que juega y que puede guiar una narrativa; que conoce los mecanismos comunes que hacen que un juego funcione y que quiere transmitirlo a estudiantes que, por otro lado, en la cotidianidad escolar tienen problemas para mantener el compromiso y la motivación. No debe ser —como señala el autor de la nota— un imperativo externo, ajeno a la realidad propia.

Las prácticas ludificadas idealmente deben ser contextualizadas, pensadas para los sujetos a los que están destinadas. Tampoco se debe ceder a la idea pre-fabricada de que todo contenido educativo debe ser “entretenido” o cumplir con estándares equiparables a la velocidad de los procesos de los tiempos que corren. A través de revisiones sistemáticas, Pérez López, y Navarro Mateos (2022) de experiencias de ludificación, encontraron que gran parte de las propuestas que se publican como gamificadas en realidad no lo son (Navarro Mateos, et al., 2021). En ellas no se llegan a incluir los elementos que la enriquecen y le dan coherencia. Siguiendo a estos autores, a continuación, rescataremos sintéticamente puntos importantes para no desbaratar la acción ludificada:

Autores Zichermann y Cunningham (2011) insisten en subrayar la motivación intrínseca y extrínseca. La motivación extrínseca es provocada desde fuera del organismo. Este tipo de motivación es la que según Soriano (2001) se ha venido utilizando hace años en la educación: premiar a los alumnos mediante sus notas, comportamientos, insignias digitales. (Palazón Herrera, 2015 citado en Ortiz Colón & Jordán, 2018, p. 6)

Por el contrario, la motivación intrínseca es aquella que nace en el individuo y lo activa hacia aquello que le apetece, le interesa y le atrae. Los estudiantes construyen una u otra motivación dependiendo de si el interés se logra construir dentro de la experiencia ludificada con elementos como: la narrativa, el desafío, la toma de decisiones o la inmersión en la experiencia. Para plantear de forma adecuada una ludificación, debemos alinear nuestros intereses con aquellos elementos y, por ende, la motivación intrínseca para los estudiantes. Ello, en lugar de utilizar como únicos, elementos de la motivación extrínseca, tales como las insignias, los logros y tabla de clasificación como motivadores estudiantiles (PBL, Points, Badges and Leaderboards).

Otro punto importante es que ludificar la enseñanza no implica diluir el aprendizaje real, o que el contenido de la enseñanza se vea simplificado;

Tampoco consiste en juntar diferentes mecánicas de juegos y esperar a que funcionen.

Suele ser muy común asociar la tecnología con la ludificación, pero hay que tener claro que, aunque esta pueda sumar mucho a un proyecto, no es imprescindible.

Y, por último, destacar la idea de que en el corazón del éxito de los juegos subyace una idea denominada Flow (Csikszentmihalyi, 1997). Que implica lograr un punto óptimo de motivación en la experiencia ludificada, inmerso en ella y alejado de los dos extremos más peligrosos: la ansiedad y el aburrimiento.

El objetivo de este apartado es contemplar el potencial de la gamificación, a la vez que nos encontramos atentos a los posibles riesgos. Revisar estos riesgos es importante para ser conscientes de los límites y de todo aquello que puede hacer caer la propuesta educativa del lado de la banalización o de la excesiva simplificación. (Carreras, 2017, p. 114). Carreras, además advierte cómo las debilidades de la

propuesta gamificadora tienen que ver con la noción clásica de gamificación: “Orientar el comportamiento de las personas y conseguir determinadas metas”. No está especificado cuál es el comportamiento ni las metas, se establece una vacante en esta amplia definición (muy característica de la ludificación), por lo cual, debemos estar muy seguros de cuál es aquel contenido con el que queremos dotar la intención de enseñanza. Como se señaló anteriormente, el riesgo, a nuestro parecer, puede ser que la educación se circunscriba únicamente a fines extrapolados de otras disciplinas o ámbitos del conocimiento (comprar determinados productos de consumo, justificar ciertas opiniones, etc.).

A MODO DE CIERRE

A pesar de las reservas expuestas, es innegable que la ludificación puede aportar elementos valiosos al proceso de enseñanza y aprendizaje cuando se la diseña con intencionalidad pedagógica. Entre los beneficios más investigados se encuentran los potenciales aportes a los estudiantes; las estrategias de ludificación pueden promover aprendizajes significativos. Su finalidad es promover el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje (García, et al., 2016, Kapp, 2012, citado en Ardila Muñoz, 2019, p. 77) y hacerlos protagonistas de su proceso formativo mediante actividades jugables que fomenten el aprendizaje significativo (Marín Díaz, 2015; Villalustre Martínez & Del Moral Pérez, 2015 citados en Ardila Muñoz, p. 77). Probablemente no se realizó suficiente énfasis en el potencial de que los sujetos, reminiscente a la experiencia inmersiva de un videojuego, puedan tomar el aprendizaje como un camino muy propio y singular. No puede negarse la preocupación hacia la problemática real de atraer y motivar a estos “nuevos sujetos”, que viven en esta nueva realidad compleja. “La gamificación puede ayudar a motivar a los estudiantes a los cuales no atraen las propuestas metodológicas de aprendizaje tradicionales como la clase magistral o análisis individuales y que, como consecuencia de esto último, no

están llegando a cumplir con los objetivos de aprendizaje deseados” (Simoés, et al., 2012, citado en Berrino & Carpené, 2020). Hemos advertido las limitaciones y posibilidades de atenernos a estas afirmaciones, con la cautela que merece repensar en las funciones de la escuela ayer y hoy. En cuanto a proyecciones que refieren al Nivel Superior, a medida que pasan los años, se irán incorporando con ellos, sujetos que, estarán más atravesados por la alfabetización digital y nuevos lenguajes (destacamos al respecto estos lenguajes no solo como competencias y habilidades, sino aquel lenguaje que permea las vivencias de toda una generación). El nivel superior debe pensarse a la altura de aquellas demandas. La ludificación no necesariamente servirá a todos los contenidos ni a todos los momentos de enseñanza, pero el Nivel Superior puede y debe seguir de cerca y comprender desde la Investigación Educativa, los fenómenos emergentes, exploratorios e inminentes de la educación. La ludificación es una temática apasionante que no debe pensarse, por sí sola, en garantía de mejora ni en una promesa; pero, en manos de docentes comprometidos, reflexivos y creativos, puede contribuir a revitalizar la relación con el conocimiento, a incorporar nuevas formas de interacción y fortalecer vínculos pedagógicos que dialoguen con los lenguajes actuales de estudiantes y docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Ardila-Muñoz, J. Y. (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12 (24), 71-84. doi: 10.11144/Javeriana.m12-24.stge
- Barraza Macías, A., (2005). Una conceptualización comprensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5(28), 19-31.
- Berrino, L. A., & Carpené, C. M. (2020). *Gamificación: la carrera de liderazgo. Una experiencia en aula universitaria*. Facultad de Ciencias Económicas.
- Carreras, C. (2017). Del homo ludens a la gamificación. *Quaderns de filosofia 4* (1) ,107-118. Universitat de Girona.
- Dussel, I. (2012). Más allá del mito de los “nativos digitales”. Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital. En: Southwell, M. (comp.) *Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Homo Sapiens-Flacso.
- Dussel, I. (2006). De la primaria a la EGB: ¿Qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años? En S. Terigi (Ed.) *Diez Miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI Editores Argentina.
- García, C. E. T., González, R. M. R., Basaldúa, L. C., & Martínez, F. J. P. (2022). Gamificación en la enseñanza en la educación superior para su correcta implementación. *South Florida Journal of Development*, 3(2), 2468-2483.
- Ortiz Colón, A. M., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: Una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Pérez-López, I. J. & Navarro-Mateos, C. (2022). Gamificación: lo que es no es siempre lo que ves. *Sinéctica, Revista Electrónica de*

Educación, (59), e1414. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0059-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0059-002)

Rodríguez, G; Jiménez Alcázar, J. F & Massa, S. T. (2022). Videojuegos, gamificación y realidad virtual: Formas de socialización del siglo XXI. Universidad Nacional de Mar del Plata.

EDUCACIÓN HOSPITALARIA Y EDUCACIÓN EN CÁRCELES. CUERPO AISLADO Y CORPOREIDAD LIMITADA

Dina Lavanchy¹

RESUMEN

La Escuela brinda posibilidades de aprendizaje colaborativo y cooperativo entre pares, entre alumnos. Sin embargo, existen situaciones de aislamiento, que puede estar motivadas en la salud o en el encierro punitivo. El sujeto de la educación es un sujeto fundamentalmente social y colectivo, con experiencias adquiridas con diferentes personas. En el caso de la educación se espera un desarrollo en los vínculos con maestros, estudiantes y, con ellos, conocimientos, prácticas, aprendizajes. Es decir, se trata de un sujeto desarrollando prácticas y situaciones educativas. Algunos sujetos son alumnos del sistema educativo; sin embargo, no transitan su educación en las instituciones habituales, por tratarse de alumnos/as que se encuentran atravesando una situación de enfermedad o una condena, lo que motiva su aislamiento.

Palabras clave: corporeidad, cuerpo, educación, encierro.

ABSTRACT

Schools offer opportunities for collaborative and cooperative learning among peers, among students. However, situations of isolation exist,

¹ Magíster en Educación con Orientación en Educación Permanente. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. Correo electrónico: dinalav951@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6655-5787> Fecha de presentación de artículo: noviembre del 2025.

which may be motivated by health issues or punitive confinement. The subject of education is fundamentally a social and collective being, with experiences acquired from different people. In the case of education, development is expected in the relationships with teachers and students, and, with them, knowledge, practices, and learning. That is to say, it is a subject developing educational practices and situations. Some individuals are students within the educational system, yet they do not receive their education in the usual institutions because they are students experiencing illness or a sentence, which motivates their isolation.

Keywords: corporeality, body, education, confinement

INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas que realizan la función de educar con instituciones de aislamiento observan una diferencia esencial: el lugar del cuerpo y la corporeidad en el hecho educativo. Es necesario observar los contextos donde ocurre la enseñanza. En este caso, observamos el contexto de aislamiento por enfermedad y por privación punitiva de la libertad ambulatoria.

Palomares et al., (2016) escriben sobre educación inclusiva en contextos inéditos, refiriéndose a la educación en hospitales.

En relación a la expresión “inédito”, el diccionario de la RAE significa “escrito y no publicado”, sin embargo, la misma Real Academia admite también como segundo significado algo nuevo y desconocido. A esto refieren los autores antes mencionados. La pedagogía que se desarrolla en el contexto hospitalario se desarrolla en una sala de hospital, la domiciliaria en la vivienda del estudiante y, en el caso de los detenidos, en la cárcel. Ninguno de estos ámbitos se corresponde con la estructura edilicia, los horarios y las personas que se observan en instituciones educativas.

En esta reflexión, el lugar del cuerpo en procesos de enseñanza es necesario. Y existen diferentes miradas desde diversas teorías acerca del cuerpo. La educación que se realiza en situaciones de enfermedad o de encierro punitivo lleva a pensar el cuerpo desde la enseñanza desarrollada en contextos diferentes a la escuela.

En cárceles generalmente existe un espacio físico adecuado para el desarrollo de la enseñanza donde docentes se reúnen con grupos de internos que son a la vez estudiantes. Teniendo en cuenta las singularidades de los sujetos, todo grupo es heterogéneo. Pero en el sistema educativo existen criterios de edad o filiación que hacen posibles algunas coincidencias. En el ámbito carcelario, los grupos clases pueden tener estudiantes desde la mayoría de edad hasta los setenta años. Pueden provenir de distintas localidades y provincias. Pueden tener formación escolar variada.

En el caso de la Educación Hospitalaria y Domiciliaria, se trata de un solo individuo en una sala de hospital o en su hogar. La tarea del enseñante es unidireccional entre el que aprende y el que enseña.

Estas condiciones refieren al cuerpo. El cuerpo que aprende.

Foucault (1975), estudió al cuerpo como un eje principal en sus reflexiones; para él, el cuerpo es un texto donde se escribe la realidad social.

Foucault señala que los dispositivos de poder se articulan directamente en el cuerpo, en situaciones, procesos fisiológicos, gustos, emociones, etc. Estas ideas, en la lógica que manifiesta Foucault, para entender nuestra sociedad, hay que hacer visible y analizar los discursos y las relaciones saber/poder que están inmersas en ellas.

Foucault, así también, estudió al cuerpo como un eje principal en sus reflexiones; para él, el cuerpo es un texto donde se escribe la realidad social. Analiza las formas de gobierno encaminadas a vigilar y orientar el comportamiento individual, a través de distintas instituciones: el hospital, la escuela, la fábrica, el ejército, etc. Y cómo a través de estas entidades se dota al individuo de estrictas normas corporales; de una manera de actuar y de obedecer, que, de ser exitosa, como garante del orden social.

Entrelazar el pensamiento de quienes escribieron taxativamente acerca del cuerpo con las propuestas educativas en situación de aislamiento plantea una reflexión necesaria en los ámbitos en cuestión.

MÚLTIPLES MIRADAS ACERCA DEL CUERPO

Cuerpo y vida cotidiana

“La presentación de la persona en la vida cotidiana” es una obra de Goffman (1959) donde afirma que las personas actúan en la vida social como si fueran actores en un escenario teatral. Para Goffman, en la vida cotidiana, las personas “actúan” su rol. Utilizan estrategias diversas con el fin de producir en los demás actores sociales que los observan la impresión de un rol conocido, habitual o estereotipo del rol que ejerce. Cada persona, entonces, desempeña múltiples roles sociales dependiendo del contexto (familiar, laboral, amistoso). En cada uno, adopta una máscara para adaptarse a las expectativas de los otros. Esta “máscara” no necesariamente es falsa: es una parte legítima de la identidad social. Goffman sostiene que la identidad no es algo fijo ni interno, sino que se construye en la interacción. Las personas negocian constantemente sus apariencias, conductas y discursos en un juego social de presentación ante los demás. La sociedad funciona, en buena parte, porque todos colaboran para sostener estas “ficciones necesarias”.

Las instituciones educativas tienen reglamentos internos. En ellos se describen los requisitos que deben cumplir los estudiantes, tales como uniformes, uso de los espacios, de los mobiliarios, evidenciando que se ajustan a las normas previstas para el rol de alumno.

La presentación del estudiante en la vida cotidiana está ambientada (condicionada) por la estructura del edificio escolar, sus pupitres, pizarrones, escritorios, la vestimenta reglamentaria, etc.

Otro autor que se refiere al lugar del cuerpo en la vida cotidiana de la persona, es Bourdieu, que incorpora el concepto de habitus para reflejar la interconexión entre la estructuración social y la acción individual, una interconexión que no se reduce a la aplicación de las normas sociales o las reglas por parte del individuo, sino que expresa la incorporación del mundo, del universo social.

Al escribir del habitus, Bourdieu (1980), afirma que “[...] el cuerpo cree en aquello a lo que juega: llora si imita la tristeza...” (p. 78). Ligada estrechamente a la corporalidad de los sujetos sociales, la noción de habitus, y, a través de él, la estructura que lo produce, gobierna la práctica, a través de las constricciones y límites originariamente asignados a sus invenciones.

La imagen corporal

La concepción de la imagen corporal, definida como una estructura tridimensional que posibilita la conciencia de uno mismo, e integra aspectos físicos, fisiológicos y estructurales en relación con el movimiento. Esta imagen no se reduce a lo visual, sino que se entiende desde el imaginario: incorpora sensaciones, emociones, percepciones, memorias e ideas; se encuentra profundamente influenciada por la cultura.

La imagen corporal actúa como un operador del sujeto, como base desde donde el individuo organiza acciones en el mundo. Es una estructura fisiológico-cultural que une lo biológico con lo simbólico, lo perceptual con lo imaginario y lo inconsciente con lo intencional. Esta imagen mental no solo guía conductas automáticas, sino también acciones propositivas e intencionadas, siendo así el sostén de la corporeidad y de la experiencia humana situada en la cultura.

Merleau-Ponty introduce el concepto de “forma”, entendida como una totalidad cuyos rasgos no derivan únicamente de la suma de sus partes, sino de la estructura y relaciones entre ellas. Esta forma se altera si alguna de sus partes cambia, lo que exige una comprensión holística del comportamiento, especialmente en casos patológicos, donde el funcionamiento del cuerpo revela una nueva significación.

En cuanto al aprendizaje, Merleau-Ponty sostiene que no se trata simplemente de acumular respuestas a estímulos específicos, sino de incorporar capacidades generales que permiten actuar adaptativamente en situaciones análogas. La clave está en los esquemas sensorio-motores o categorías prácticas de acción, que hacen posible la formación y transferencia de hábitos. Así, el aprendizaje no se explica por la repetición mecánica de gestos, sino por una estructura previa que organiza la experiencia y permite responder a nuevas situaciones.

Finalmente, Merleau-Ponty critica las teorías mecanicistas por su reduccionismo, ya que ignoran que el aprendizaje implica responder a formas estructuradas, no a estímulos aislados, y que el sujeto no es una máquina pasiva, sino un organismo activo que configura su mundo y a sí mismo en el proceso.

El cuerpo como apertura al mundo en Merleau-Ponty

Para Merleau-Ponty, el cuerpo no es un simple objeto en el mundo, sino el medio primordial a través del cual este se nos abre y se vuelve accesible. El cuerpo percibe y expresa el mundo desde sí mismo, en una relación directa e inmediata que el filósofo denomina "expresión primordial". Este cuerpo es a la vez vidente y visible, sensible y sentido: no solo mira y toca, sino que también puede verse y tocarse a sí mismo, revelando una experiencia de sí que está atravesada por una confusión entre el sujeto y el objeto, entre quien percibe y lo percibido.

Merleau-Ponty sostiene que el mundo se nos da a través del cuerpo, que actúa sin necesidad de recurrir a cálculos conscientes o coordenadas externas: al mirar o moverse, el cuerpo se orienta espontáneamente en el espacio, encarnando las intenciones del sujeto. Esta experiencia encarnada convierte al cuerpo en el punto de encuentro entre el sujeto y el mundo, dando vida al famoso lema fenomenológico: *“¡A las cosas mismas!”*

El cuerpo fenomenológico no solo habita el mundo, sino que constituye significación: a través del movimiento y los sentidos, genera una experiencia continua de descubrimiento. Cada sentido opera desde su propio espacio, pero todos se integran en una unidad multisensorial que permite una comprensión más plena de lo real. Así, ver, tocar, oír o moverse no son actividades aisladas, sino modos complementarios de habitar y recrear el mundo desde el cuerpo vivido.

Cada organismo, desde su individualidad, selecciona los estímulos a los que responderá en función de sus propios umbrales sensoriales y capacidades receptivas, generando así una causalidad circular: el mundo afecta al organismo, pero es el organismo el que da forma al modo en que ese mundo se le presenta. En este sentido, el sistema

nervioso central produce una imagen total del organismo, la cual organiza y orienta las respuestas ante los estímulos.

Para Merleau-Ponty, el sujeto de la psicología es inseparable del cuerpo y del mundo. Esta postura implica una inversión respecto a los enfoques tradicionales que analizaban el comportamiento desde estímulos externos aislados. En cambio, Merleau-Ponty considera que el comportamiento del organismo es el punto de partida: es él quien configura el sentido del estímulo, con sentido propio, haciendo que este no sea una simple suma de sus partes, sino una totalidad.

En síntesis, Merleau-Ponty plantea que el cuerpo es la condición de posibilidad para la experiencia, y que, en su capacidad de sentir, percibir y moverse, lleva consigo una apertura ontológica al mundo, capaz de reorganizar pensamientos y significados. El cuerpo es experiencia en sí mismo, y su relación con el mundo no es exterior o secundaria, sino originaria, esencial y transformadora. Sola Morales (2013), señala que el cuerpo es una forma de mediación y que, a su vez, es mediado por la sociedad gracias a su capacidad comunicativa. Es decir, desde el cuerpo y en su representación –puesta en escena– interactuamos con los otros, nos mostramos u ocultamos frente a ellos y el mundo. Y en esta interacción, las mediaciones sociales ocupan un lugar fundamental. Durante nuestro trayecto vital, nos inventamos diversas narraciones simbólicas autobiográficas que solo se hacen visibles en la interacción física y simbólica con los otros. Las diferentes formas de narración y representación se hacen desde y en el cuerpo. Se conforman de esta manera nuestras historias de vida y los fragmentos que se van retocando y que son imprescindibles para el desarrollo del ser humano.

Sostiene además que la yoidad debe ser entendida como un proceso en constante transformación del sujeto al devenir espacio-temporal, que, a la vez, se encuentra condicionado por las mediaciones sociales y por

el mismo cuerpo como mediación. La corporeidad y su capacidad simbolizante, la visión simbólico-comunicativa del cuerpo, en los términos anteriormente propuestos, es la que aporta mayor cantidad de matices que se acerca mejor a nuestra propuesta comprensiva del cuerpo como mediación social. A partir de esta reflexión podríamos concluir que el cuerpo no es simplemente una entidad separada de la mente o unida a ella, sino que se trataría más bien de una forma de mediación social. Además, podríamos afirmar también, que lo corporal es el eje central donde confluyen las matrices analizadas anteriormente: el sujeto y el mundo, lo interior y lo exterior, lo individual y lo colectivo, el yo y los otros y las diferentes temporalidades (la presencia y la ausencia).

Cuerpo y Pedagogía

Si cotejamos instituciones escolares con instituciones de aislamiento, observamos la diferencia esencial: el lugar del cuerpo y la corporeidad.

Merleau-Ponty afirmó en 1945 que el cuerpo no es algo que se posee, sino que constituye lo que somos, y Bourdieu señaló su papel activo en las dinámicas sociales. Aunque todas las corrientes pedagógicas implican una idea del cuerpo, la pedagogía no siempre ha contado con el respaldo de otras disciplinas para desarrollar un concepto propio del cuerpo, ni ha utilizado sus propias corrientes teóricas para construir una visión fundamentada sobre él.

Nassif (1977) sostiene que la biología es fundamental para la pedagogía, ya que no se puede comprender la formación del ser humano sin conocer su estructura física, su desarrollo orgánico y su capacidad de adaptación. En la misma línea, Hubert destaca que el desarrollo de la pedagogía requiere entender tanto las leyes generales de la vida como los factores biológicos que condicionan el desarrollo

humano, incluyendo la influencia de estos factores sobre la estructura mental, así como el conocimiento de la anatomía y la fisiología.

Planella (2003), dice que el vínculo entre cuerpo y pedagogía se ha centrado tradicionalmente en la dimensión física, relegando su dimensión simbólica. La propuesta es repensar esta relación, entendiendo el cuerpo como construcción social cargada de significados, un cuerpo que habla, comunica y es interpretado. Autores como Berger, Luckmann, Burr y Detrez sostienen la necesidad de cuestionar la forma en que hemos sido educados a mirar el cuerpo y el mundo, en contraste con posturas más biologicistas.

El objetivo es revisar cómo la pedagogía mira y educa a los sujetos respecto a su propio cuerpo, considerando las estrategias de los adolescentes para resignificarlo mediante diversas prácticas corporales. Desde las ciencias sociales y el arte, se plantea que el cuerpo natural nunca es aceptado en su estado bruto, sino transformado y cubierto de signos. En la postmodernidad, el yo-cuerpo se concibe como materia prima que puede modelarse, completarse y personalizarse.

Finalmente, la dimensión simbólica del cuerpo en los discursos y prácticas educativas, entendiendo que la educación del cuerpo se manifiesta como un proceso central en la formación del sujeto.

El cuerpo y la imagen personal son elementos centrales en la experiencia humana, al punto de convertirse en objetos de culto, consumo y símbolos de perfección y felicidad (Fanjul, 2006). En este contexto, la pedagogía del cuerpo no se limita a describir aspectos del estilo de vida del educando, sino que propone una intervención activa que permita revelar y construir formas de vida significativas y conscientes, colocando al cuerpo como eje de un proyecto de vida.

Dos autoras afirman:

En este sentido, es relevante plantear que el cuerpo tiene una presencia muy difusa en las concepciones de los docentes, diluyéndose en sus discursos. Situación que prende una luz de alarma en el contexto educativo de un aula hospitalaria, ya que, frente al dolor de una enfermedad, los cuerpos adquieren una presencia insoslayable. A partir de aquí, las conclusiones desafían a los docentes a reconocer la revelación de la corporeidad como unidad de la experiencia afectiva y vital, humanizando la categoría de cuerpo y superando definiciones que lo asimilan a objeto, cosa sensible o materia inerte. De esta manera, se daría cabida a la promoción de existencias que se afirman en el cuerpo, transformándose, por tanto, en pura afectividad, coincidiendo con lo planteado por Ballén. (2012)

[...] en cuanto a que «la revelación de la vida en el cuerpo tiene lugar en la afectividad». (Contreras & Romero, 2018, pp. 27-47)

CUESTIONES A TENER EN CUENTA EN LA ENSEÑANZA EN CONTEXTOS DE AISLAMIENTO

Cols (2009), identifica en la programación de la enseñanza un requerimiento relativo a las características inherentes de la enseñanza en tanto práctica social. La enseñanza es una práctica intencional, racional y proyectual, destinada a personas en formación en diferentes niveles, campos y ámbitos.

Más que un procedimiento añadido para responder a las exigencias externas de control y/o comunicación, la programación educativa posee un principio de estructuración y regulación interna. La autora señala un requerimiento de orden organizativo y administrativo, ligado

a la regulación de las prácticas de enseñanza, y, además, la previsión de las formas de materializar y contextualizar una determinada propuesta dada por políticas curriculares.

Es decir, tiene cánones, normas, regulaciones derivadas del currículum vigente, de las políticas educativas vigentes y de los estándares institucionales establecidos. Sin embargo, en relación a la planificación de la enseñanza para ámbitos de aislamiento, no existen propuestas específicas. Tanto en educación en hospitales como en cárceles se enseñan los mismos programas que en la educación común; siendo los docentes los que deben ajustar su tarea a las posibilidades de los estudiantes.

Evidentemente, los espacios construidos y destinados a la educación, las instituciones educativas presentan diseños específicos y estos se observan diferentes a los espacios de las cárceles y de los hospitales. Por lo tanto, el desarrollo de la enseñanza también debe ajustarse a las características edilicias y de organización de los espacios.

Los tiempos del desarrollo curricular se determinan desde las políticas nacionales, provinciales y ministeriales. Las clases están pautadas en jornadas escolares de medio día o más. Los tiempos de clases de las cárceles y de los hospitales son determinados por las autoridades hospitalarias y carcelarias. Por lo tanto, los tiempos también son diferentes en los casos mencionados.

Aquellos saberes que, por su característica involucren actividades con el cuerpo, con otros cuerpos, como en la actividad física, artística o de producción de movimientos demandarán que el enseñante realice adecuaciones didácticas o los excluya.

De la misma manera, los saberes que demanden objetos, aparatos, materiales, etc., dependerán de la permisión a los diferentes recursos

didácticos que habitualmente se usan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tanto en Educación Hospitalaria y Domiciliaria como en Educación en Contexto de Privación de Libertad, los diseños curriculares son los mismos que se desarrollan en la Educación Común.

CONCLUSIONES

Existen múltiples desafíos frente a la tarea de enseñar y de aprender en situaciones de aislamiento.

La viabilidad de los aprendizajes es una complejidad que desafía a quienes enseñan en esos ámbitos. Existe una estructura legal y educativa que viabiliza la posibilidad de aprender y enseñar en situaciones de enfermedad y en situaciones de encierro punitivo. Sin embargo, las cuestiones particulares de los procesos de aprendizaje de la diversidad de individuos quedan en manos de la experticia, de la creatividad, del ingenio del enseñante.

Los docentes afirman que las emociones son cruciales en la educación. En cuanto a la educación hospitalaria y la educación en cárceles, el estado anímico influye en la capacidad de aprendizaje y la recuperación de manera manifiesta y más profunda que en educación común. Se observa la necesidad de que los docentes reconozcan, en los estudiantes, el miedo, la tristeza y la ansiedad que pueden sentir los alumnos, y las estrategias que puedan promover un ambiente seguro y de apoyo, fomentando el desarrollo de su inteligencia emocional y el sentido de esperanza.

BIBLIOGRAFÍA

Alayón Rodríguez, A. (2023) Subjetividad y experiencia: Principios pedagógicos para abordaje del cuerpo subjetivo *Foro Educativo* (42), 7-31 DOI: <https://doi.org/10.29344/07180772.42.3688>

Bourdieu, P. (1991) *El Sentido práctico*. Taurus Ediciones.

Coleclough, E. (2010). *Hábito y corporalidad en Merleau –Ponty*. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires http://dx.doi.org/10.5209/rev_MESO.2013.n12.45262 47

Cols, E. (2004). *Programación de la enseñanza*. Ficha de la cátedra de Didáctica I, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Contreras Salinas, S., & Romero Ormeño, F. (2020). (2018). Concepciones sobre afectividad en docentes que trabajan en aulas hospitalarias en Chile. *Educación*, 29(56), 27–47. <https://doi.org/10.18800/educacion.202001.002>

Ferrada, J. (2019). Sobre la noción de cuerpo en Maurice Merleau-Ponty. *Cinta Moebio* (65), 159-166 doi: 10.4067/S0717-554X2019000200159159

Fossati M, & Busani M. (2004). El lugar del cuerpo de los alumnos en el aprendizaje áulico: Impronta de dos Modelos. *Rev Pilquén*, (6), 1-14.

Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores. (Obra publicada en 1975).

Nassif, R. (1977) *Pedagogía general*. Cíncel.

Pallarès Piquer M., Traver J., & Planella J. (2016). Pedagogía del Cuerpo y Acompañamiento: Una Combinación al Servicio de los Retos de la Educación. [Universidad Jaume I de Castellón. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación]. ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660

Palomares Ruiz, A., Sánchez Navalón, B. & Garrote Rojas, D. (2016). Educación inclusiva en contextos inéditos: la implementación de la Pedagogía Hospitalaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1507-1522 ISSN 1692-715X

Planella J. (2003). Pedagogía Y Hermenéutica del Cuerpo Simbólico. Universitat Ramon Llull. *Revista de Educació*, (336), 189-201.

Sola Morales S. (2013). El cuerpo y la corporeidad simbólica como forma de mediación. *NÁ* (12), 42-62.

ENFOQUES DE ENSEÑANZA EN LA PLANIFICACIÓN ÁULICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY

Juan Carlos Márquez¹

RESUMEN

Objetivos/propósitos: Analizar el enfoque de enseñanza predominante en las planificaciones áulicas elaboradas por estudiantes de Educación para la Salud de la Universidad Nacional de Jujuy.

Metodología: Estudio descriptivo, prospectivo y transversal con enfoque cuantitativo. La población consistió en 102 estudiantes de segundo año de la Licenciatura y Profesorado en Educación para la Salud. Se aplicó un cuestionario estructurado validado que evaluó los enfoques de enseñanza (Ejecutivo, Terapeuta, Liberador) y el desenvolvimiento académico. Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva con SPSS.

Principales resultados: Se identificó la coexistencia de los tres enfoques de enseñanza. En la dimensión Roles y Objetivos predominaron los enfoques Ejecutivo (94,12%) y Terapeuta (93,14%). En Contenidos y Estrategias, el Enfoque Liberador mostró mayor adhesión (98,03%). Los estudiantes valoraron positivamente el trabajo en equipo (60,7%) pero señalaron limitaciones en la implementación práctica de las planificaciones.

¹ Magíster en Educación en Ciencias de la Salud. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. Correo electrónico: jcmárquez@fhycs.unju.edu.ar . ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7557-0037>
Fecha de presentación de artículo: noviembre del 2025.

Conclusiones: Los enfoques de enseñanza no son excluyentes en la práctica planificadora de los estudiantes, adaptándose a las demandas contextuales de la educación para la salud. Se evidencia una tensión entre el discurso reflexivo y las aproximaciones más ejecutivas requeridas en escenarios comunitarios.

Palabras clave: didáctica, educación para la salud, enfoques de enseñanza, planificación áulica.

ABSTRACT

Objectives/Purposes: To analyze the predominant teaching approach in classroom planning developed by Health Education students at the National University of Jujuy.

Methodology: Descriptive, prospective and cross-sectional study with quantitative approach. The population consisted of 102 second-year students of the Bachelor's and Teaching programs in Health Education. A validated structured questionnaire was applied that evaluated teaching approaches (Executive, Therapist, Liberator) and academic performance. Data were analyzed using descriptive statistics with SPSS.

Main results: The coexistence of the three teaching approaches was identified. In the Roles and Objectives dimension, the Executive (94.12%) and Therapist (93.14%) approaches predominated. In Contents and Strategies, the Liberator Approach showed higher adherence (98.03%). Students positively valued teamwork (60.7%) but noted limitations in the practical implementation of planning.

Conclusions: Teaching approaches are not exclusive in students' planning practice, adapting to the contextual demands of health education. Evidence shows tension between reflective discourse and more executive approaches required in community settings.

Keywords: didactics, health education, teaching approaches, classroom planning.

INTRODUCCIÓN

La Educación para la Salud ha experimentado un proceso de expansión conceptual y metodológica que acompaña la evolución del propio concepto de salud, transitando desde enfoques centrados en la enfermedad hacia perspectivas preventivo-comunitarias, participativas y orientadas a la construcción social del bienestar. Los documentos fundacionales de la Organización Mundial de la Salud, como la Carta de Ottawa, establecen que la salud es un recurso para la vida cotidiana y no un fin en sí mismo, lo que exige prácticas educativas capaces de promover autonomía, reflexión crítica y capacidad de acción colectiva. En América Latina, este marco se fortaleció con experiencias de trabajo comunitario, planificación participativa, municipalización de la salud y enfoques de promoción que integran saberes técnicos con conocimientos situados de las comunidades.

En este contexto, la Educación para la Salud se consolidó en el sistema educativo argentino como campo profesional específico, incorporando contenidos, dispositivos institucionales y reformas curriculares orientadas a promover estilos de vida saludables, prevenir enfermedades y fortalecer capacidades individuales y colectivas. La Universidad Nacional de Jujuy, a través de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, ha dado respuesta a estas demandas mediante la creación secuencial del Educador Sanitario (1992), la Licenciatura en Educación para la Salud (1999) y el Profesorado en Educación para la Salud (2016), asegurando una formación especializada para intervenir en escenarios socio-comunitarios y educativos diversos. La creciente complejidad de las problemáticas contemporáneas exige, además, que esta formación integre perspectivas transdisciplinarias, métodos innovadores de enseñanza y el desarrollo de competencias para actuar en contextos dinámicos, heterogéneos y atravesados por desigualdades sociales.

La planificación áulica constituye un componente central de esta formación. Desde una perspectiva constructivista, planificar implica tomar decisiones didácticas que articulen teoría y práctica, anticipen desafíos del contexto, organicen la enseñanza y ofrezcan oportunidades genuinas de aprendizaje significativo. Para los educadores para la salud, la planificación reviste características específicas: se desarrolla en espacios comunitarios no convencionales, con poblaciones heterogéneas, tiempos flexibles y dinámicas abiertas; y requiere integrar estrategias metodológicas participativas, recursos interdisciplinarios y enfoques pedagógicos que promuevan autonomía, criticidad y transformación social. La planificación, en este campo, trasciende la dimensión técnica para constituirse en un compromiso ético y social que orienta la acción educativa hacia prácticas democráticas y equitativas.

A pesar de la importancia de la planificación áulica en la formación de educadores para la salud, existe una escasa producción académica que analice los enfoques de enseñanza que subyacen a dichas planificaciones, particularmente en el contexto local. La literatura pedagógica reconoce tres grandes enfoques de enseñanza —Ejecutivo, Terapeuta y Liberador— que organizan modos de concebir el aprendizaje, la relación docente-estudiante, el uso de contenidos y las intenciones educativas (Fenstermacher & Soltis, 2007). Sin embargo, no se han identificado estudios que examinen cuál de estos enfoques se manifiesta en las planificaciones elaboradas por estudiantes de Educación para la Salud ni cómo se relaciona ello con su formación, sus procesos de aprendizaje y las demandas socio-comunitarias del ejercicio profesional.

Esta ausencia constituye una brecha relevante, ya que el análisis del enfoque de enseñanza predominante permite comprender la orientación pedagógica de las prácticas formativas, identificar fortalezas y limitaciones en la construcción del rol docente, y aportar información valiosa para fortalecer la calidad de la enseñanza

universitaria en este campo. Asimismo, posibilita problematizar la correspondencia entre los enfoques pedagógicos promovidos institucionalmente y aquellos efectivamente asumidos por los estudiantes en sus prácticas formativas.

En función de ello, el estudio² se propuso analizar el enfoque de enseñanza que predomina en las planificaciones áulicas elaboradas por estudiantes de la carrera de Educación para la Salud de la Universidad Nacional de Jujuy. Este análisis permite aportar evidencia empírica en un campo poco indagado y contribuir a la mejora curricular y didáctica de la formación de educadores para la salud.

OBJETIVOS

Objetivo general

Analizar el enfoque de enseñanza que predomina en las planificaciones áulicas elaboradas por los estudiantes de la carrera de Educación para la Salud de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy.

Objetivos específicos

- Reconocer las estrategias didácticas presentes en las planificaciones producidas como trabajos prácticos, enmarcándolas dentro de las características de los enfoques de enseñanza.
- Identificar las valoraciones positivas y negativas que los estudiantes expresan respecto del proceso de diseño de una planificación, en relación con las orientaciones brindadas desde el equipo docente de la asignatura.

² Proyecto autorizado entre el IUNIR y la FHycS/UNJu

METODOLOGÍA

Diseño del estudio

El estudio se desarrolló bajo un diseño descriptivo, prospectivo y de corte transversal, con enfoque cuantitativo, durante el año 2023. La estrategia metodológica combinó diversas fuentes e instrumentos para analizar un mismo fenómeno, siguiendo la lógica de triangulación conceptual planteada por Denzin (1978), entendida aquí como complementariedad de técnicas dentro de un único enfoque analítico.

Población y muestra

La población estuvo integrada por estudiantes de 2.º año de la Licenciatura y el Profesorado en Educación para la Salud de la Universidad Nacional de Jujuy, cursantes de la asignatura Didáctica. Con un total de 120 estudiantes registrados en los ciclos previos, el tamaño muestral se determinó mediante EPIDAT 4.2 (margen de error 5%, confianza 99%), obteniéndose 102 participantes. También se incluyó al equipo docente únicamente para la validación del instrumento.

Criterios de selección

Inclusión: estudiantes regulares de 2.º año; docentes responsables de la cátedra para la revisión técnica; voluntarios que firmaron consentimiento informado.

Exclusión: estudiantes con $\geq 30\%$ de inasistencias y docentes no vinculados a la unidad temática de planificación.

Variables e instrumento

La variable 1 evaluó los enfoques de enseñanza (Ejecutivo, Terapeuta, Liberador) presentes en las planificaciones áulicas, mediante un cuestionario estructurado con escala ordinal de cuatro puntos.

La variable 2 midió el desenvolvimiento académico en tres dimensiones (formación, motivación y estrategias de enseñanza), con una escala ordinal de cinco puntos.

El instrumento fue elaborado ad hoc y sometido a prueba piloto (n=10) y validación de contenido por tres especialistas. La fiabilidad interna alcanzó valores de alfa de Cronbach $>0,90$.

Recolección y análisis de datos

Los cuestionarios se administraron en formato papel, de manera anónima y voluntaria. Los datos fueron procesados con SPSS mediante estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes y consistencia interna).

Consideraciones éticas

Se garantizó consentimiento informado, anonimato, confidencialidad y resguardo de datos, en concordancia con las normas éticas institucionales.

RESULTADOS

Características generales de los estudiantes

La muestra quedó conformada por 102 estudiantes de la asignatura Didáctica (Profesorado y Licenciatura en Educación para la Salud) durante el ciclo lectivo 2023, cumpliendo con los criterios de inclusión establecidos.

La predominancia femenina (82,36%) coincide con los porcentajes históricos de egreso de la carrera —89% en el Profesorado y 84% en la Licenciatura— (Márquez, 2023). Este patrón continúa una tendencia histórica que se remonta al siglo XIX, marcada por la incorporación progresiva de las mujeres en campos vinculados a la salud y la educación. Esta presencia femenina sostenida resulta del trabajo colectivo de mujeres que disputaron espacios profesionales frente a la discriminación y la segregación históricas.

El mayor porcentaje corresponde a estudiantes que cursan la Licenciatura (84,31%), aunque algunos se encuentran inscriptos en ambas carreras. Cabe destacar que el Profesorado ha alcanzado en cuatro años un número de egresados similar al de la Licenciatura en 26 años (166 y 156, respectivamente) (Márquez, 2023), lo cual exige futuras investigaciones sobre rendimiento académico y deserción.

El grupo mayoritario se encuentra entre los 20 y 30 años (74,51%), acorde al cursado de una asignatura de 2° año con correlatividad mínima. Sin embargo, un 25,49% pertenece a edades superiores, lo que evidencia la apertura inclusiva de la institución.

VARIABLE 1: ENFOQUES DE ENSEÑANZA EN LAS PLANIFICACIONES ÁULICAS

Dimensión Objetivos y Roles

La primera parte de la encuesta se centró en la dimensión Roles y Objetivos. La misma fue diseñada a partir de las "maneras" de entender la enseñanza, según los tres enfoques propuestos por Fenstermacher y Soltis (2007). La "manera" es una disposición relativamente estable que guía la actuación en determinadas circunstancias, es decir, "la manera de entender la docencia tendrá un gran efecto en lo que haga el docente" (p. 15).

Las oraciones presentadas en el cuestionario hacen alusión a los roles que asumen tanto docentes como estudiantes y plantean los objetivos principales desde la perspectiva de cada enfoque.

Como se puede observar en la Tabla 1, respecto del rol del docente y estudiantes, el enfoque más predominante es el Ejecutivo (ítem 1: 94,12%), ya que "los estudiantes están activos a partir de las indicaciones del docente".

Para Fenstermacher y Soltis (2007, pp. 40-41), el docente utiliza aptitudes organizativas y de manejo para impartir a los estudiantes datos específicos, conceptos, habilidades e ideas, con el fin de que

tengan mayores posibilidades de adquirir y retener ese conocimiento. Sin embargo, y de forma contraria a la respuesta del ítem 1, los estudiantes se consideran totalmente en desacuerdo con el ítem 7 (83,33%), que afirma que "en una clase el actor principal es el docente".

Tabla 1:
Dimensión Roles y Objetivos.

Dimensión: ROLES Y OBJETIVOS	Enfoque	Ítem	Totalmente en desacuerdo/ En desacuerdo.	De acuerdo/ Totalmente de acuerdo.
	Ejecutivo		1. Es importante que los estudiantes estén activos a partir de las indicaciones del docente.	6
6. Nuestro objetivo es transmitir elementos básicos y enseñar cómo manejar de manera eficiente ese conocimiento.			28	74
7. En una clase el actor principal es el docente.			85	17
Terapeuta		3. El estudiante no puede separarse de lo que es, de lo que aprende y de cómo aprende	37	65
		5. Fortalecer la personalidad del estudiante es nuestro objetivo.	12	90
		8. Es bueno optar por una enseñanza sugerente, significativa y experimental.	7	95
Liberador		2. Nuestra intención es que los estudiantes comprendan más ampliamente las ideas y valores.	6	96
		4. Hay una relación horizontal entre los docentes y los estudiantes. Ambos enseñan, ambos aprenden.	8	94
		9. Criticar con fundamento es el resultado de la apropiación del conocimiento que se adecua a mi postura.	22	80

Fuente: Elaboración propia.

El segundo enfoque predominante es el Terapeuta (93,14%), que invita a optar por una enseñanza sugerente, significativa y

experimental. Aplicando la fórmula de los elementos que intervienen en todo proceso de enseñanza, los autores explican que el docente guía y asiste al estudiante en la selección y aprendizaje de contenidos, de modo que llegue a ser una persona auténtica y realizada (2007).

El educador ayuda a las personas en su crecimiento personal, hacia un elevado nivel de autoafirmación, comprensión y aceptación de sí mismas. Por lo tanto, ni los contenidos ni las estrategias pueden estar predeterminados —como en el enfoque ejecutivo—, sino que dependen del propio educando.

Por último, se identifica el Enfoque Liberador (92,15%), que plantea una relación horizontal entre docentes y estudiantes. En este enfoque, el contenido se organiza con el propósito de liberar la mente de los estudiantes de los límites de la experiencia cotidiana, de la trivialidad, de la convención y del estereotipo. Se busca que reflexionen sobre la naturaleza humana y comprendan distintas formas de percibir el mundo, con el fin de convertirse en personas íntegras, racionales, entendidas, morales y libres.

En cuanto a los objetivos del proceso de enseñanza, el Enfoque Terapéutico (ítem 5: 88,23%) fue el más valorado: "Fortalecer la personalidad del estudiante". Le sigue el Enfoque Liberador (ítem 9: 78,43%) y luego el Ejecutivo (ítem 6: 72,54%).

Dimensión: Contenidos y Estrategias

Los enfoques representan diferentes maneras de pensar la enseñanza. Muchos educadores no son plenamente conscientes del enfoque que aplican, pero es fundamental conocer las diversas posibilidades para asumir decisiones pedagógicas reflexivas. La visión que se tiene sobre la enseñanza —dicen Fenstermacher y Soltis (2007, p.19)— determina en gran medida su estructura.

En la Tabla 2 se observa que el Enfoque Liberador muestra la mayor adhesión (ítem 16: 98,03%). Respecto al diseño de estrategias,

nuevamente este enfoque predomina: "hay que estar atentos a lo que genera el tema en los estudiantes y cómo reaccionan" (ítem 12: 96,07%).

Este enfoque resalta el valor del conocimiento aplicado a la transformación social, la crítica fundamentada y la ampliación del pensamiento.

Por su parte, el Enfoque Ejecutivo registra alta adhesión en el ítem 13 (96,07%), referido a reenseñar si la evaluación no es precisa. En contraste, el 90% rechaza la idea de que "no hay tiempo para atender a las experiencias de los estudiantes".

El Enfoque Terapeuta se destaca en la autonomía estudiantil (94%) y en la selección de contenidos según intereses y necesidades (86,27%).

Tabla 2:
Dimensión Contenidos y Estrategias

Dimensión: CONTENIDOS Y ESTRATEGIAS	Enfoque		Totalmente en Desacuerdo/ En desacuerdo	De acuerdo/ Totalmente de acuerdo
		ítem		
Ejecutivo		11. No hay tiempo para prestar atención a las experiencias de los estudiantes	92	10
		13. Si evaluó lo que enseñó y la respuesta no es precisa, debo volver a enseñar ese punto.	4	98
Terapeuta		10. Es necesario seleccionar los contenidos, según los intereses y necesidades de los estudiantes.	14	88
		15. Tenemos que optar por el rol de “andamios” con los estudiantes.	33	69
		17. Es importante la autonomía y la toma de decisiones de los estudiantes en una clase.	8	94
Liberad		12. Hay que estar atentos a lo que genera el tema en los estudiantes y cómo reaccionan.	4	98

	14. Debemos romper con los límites de la vida cotidiana, de la inercia y la trivialidad, de la convención y el estereotipo	17	85
	16. Es oportuno tomar los conocimientos previos, enriquecerlos, mejorarlos o plantear diversas formas de ver las cosas.	2	100

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión Resultados

En la última parte del cuestionario, el que se centró en la dimensión Resultados, es decir, en el producto del proceso de enseñanza, el enfoque que más predomina es el Terapéutico (96,07%); es que lograr que las personas sean auténticas y auto realizadas es el objetivo en sí mismo de este enfoque. Aunque, como ya se describió anteriormente, al no tener un objetivo concreto, como tampoco tener una currícula desde la cual sostener la acción, hace que el docente se convierta en el "andamio" que acompaña al estudiante.

Sabemos que es significativo que las personas se auto-reconozcan, que sepan de sus potencialidades, de sus debilidades, de los obstáculos que supieron superar o sobre los que todavía tengan que seguir trabajando, sobre todo al hablar sobre los procesos de salud y enfermedad.

El segundo enfoque, no muy alejado del primero, resultó ser el Enfoque Liberador (92,15%). Es que lograr que los estudiantes tengan un pensamiento crítico es un trabajo y una dedicación que requiere muchos instrumentos y una significativa cantidad de tiempo. Tal como marca la afirmación del cuestionario, "la investigación y el análisis de la enseñanza y el aprendizaje es necesaria".

Por último, y con baja cantidad de adhesión, aparece el Enfoque Ejecutivo (58,82%). Es que pensar en los resultados, aunque en otros momentos este enfoque fue muy apreciado, es difícil que se piense solamente en la evaluación de los estudiantes, más aún cuando la cita

de la encuesta decía "quien responda de forma precisa, merece la aprobación".

El gran desafío, no solo en pensamiento sino también en práctica, es reconocer que los resultados que obtenemos van más allá de lo objetivos que proponemos, cómo lo abordamos, sino también de los diferentes factores que intervienen en todo este proceso. Los resultados no son estáticos, siempre están en permanente movimiento y pueden ir cambiando ante diferentes realidades que atravesamos.

VARIABLE 2: PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA PLANIFICACIÓN

Dimensión Formación

Partimos de que "[...] la visión que cada uno tiene de su labor y su objetivo de docente determina en gran medida el modo en que estructura su enseñanza" (Fenstermacher & Soltis, 2007, p.19).

El 34,31 % (ítem 1) considera que la planificación áulica fue presentada como instrumento indispensable para enseñar salud; sin embargo, el 19,6 % no reconoce que la misma así fue presentada. Los registros indican que los estudiantes relacionan la planificación principalmente con contextos escolares formales.

El 44,11 % (ítem 2) reconoce que el equipo docente planteó la relación que existe entre los contenidos teóricos-metodológicos de las otras unidades en relación con la unidad de planificación. Cabe aclarar que el programa de la asignatura está compuesto por cuatro (4) unidades; la primera se centra en la "Aproximación al campo de la Didáctica y las teorías psicológicas del aprendizaje", la unidad 2 "La dinámica del aula como espacio simbólico de enseñanza", unidad 3: "La Planificación áulica. Diseño de propuestas de enseñanza" y la última unidad, la que se centra en "Currículum: contexto y texto de la enseñanza.

Seguidamente, un 50 % (ítem 4) acepta que el equipo docente los acompañó en la toma de decisión sobre la elección de la temática sobre salud como eje central de su planificación áulica; punto que tiene una doble interpretación, la buena es que necesitaban de ese acompañamiento para poder definirlo, pero la mala es que el equipo docente terminó inmiscuyéndose y direccionando su elección.

Por otro lado, el 46,07 % asienten que se presentaron las generalidades y particularidades ante los diferentes escenarios en los que se puede enseñar, desde la perspectiva de educación para la salud. Un dato no menor, pero muy importante, es que los estudiantes aseguran que esta temática generó un diálogo fluido entre los estudiantes y el equipo docente durante las clases teóricas y las prácticas (49,01% ítem 6).

Como lo hemos visto hasta aquí, menos del 50 % de los estudiantes consideran que la presentación de la planificación, realizada por los docentes de la asignatura, ha sido significativa, sobre todo entendiendo que la misma debe tener la doble dimensión de su uso, tanto para establecimientos educativos como para espacios socio-comunitarios.

Dimensión: Motivación

Entendemos que la misma no es un proceso netamente afectivo, sino que implica cierto grado de actividad cognoscitiva, dado que el ser humano desarrolla nociones de lo que necesita y quiere saber, planea actividades y acciones para el logro y satisfacción que le permite alcanzar sus metas.

El promedio de los resultados individuales nos da que un 41,76 % de los estudiantes consideran que el equipo trabajó desde este objetivo. Sin embargo, también hay algunos puntos que sobresalen como deuda en este proceso, ya que consideran que no se les propuso conocer, analizar y evaluar los trabajos de sus pares de años anteriores (59,80 % ítem 9), como tampoco poder llevarla a la práctica en la comunidad (43,13 % ítem 11); por lo tanto, hay un incumplimiento de las

características que nos presentan Ruiz de Gauna y Morán Barrios (2022), ya que no fue tan justa y democrática.

Un punto muy significativo es que el equipo docente promovió el trabajo en equipo (60,7 %), como así también incentivar a ayudar a los compañeros cuando estos no comprendían un tema (51,9 %).

Dimensión: Estrategias de enseñanza

La última dimensión es la que mayor porcentaje de respuestas positivas logró (47,47 %); sin embargo, si bien son significativos los resultados respecto de la metodología utilizada por el equipo docente (63,72 % utilización de recursos digitales y ejemplificación; 53,92 % investigación bibliográfica), hay otros que pueden considerarse para complementar con los anteriores y lograr una estrategia significativa.

Por ejemplo, el 50 % reclama que no les permitieron realizar correcciones o aportes superadores a planificaciones de sus pares de años anteriores y un 42,15 % que no les permitieron hacer un diagnóstico real en una comunidad, organización o institución para diseñar una planificación.

DISCUSIÓN

Antes de avanzar hacia las conclusiones, consideramos oportuno detenernos en una serie de reflexiones que surgen del análisis desarrollado y en relación con los objetivos propuestos. La educación para la salud posee una doble dimensión —personal y social— y busca desencadenar motivaciones y disposiciones tanto en los sujetos como en la comunidad para favorecer su propio desarrollo. En este sentido, el proceso educativo-sanitario requiere objetivos explícitos y adecuados a las características de la población destinataria, así como recursos didácticos que promuevan la participación activa en el proceso de enseñanza. Este proceso debe propiciar un espacio de intercambio entre diversas formas de saber mediante un diálogo democrático, reconociendo la pluralidad cultural en la que se

desarrolla la vida de los sujetos y la legitimidad de otras lógicas y racionalidades. Ello implica facilitar encuentros horizontales entre diferentes culturas y perspectivas.

Al analizar los enfoques de enseñanza evidenciados en las planificaciones elaboradas por los estudiantes, observamos que en la Dimensión Objetivos y Roles predominan dos enfoques: el Ejecutivo y el Terapeuta. Desde el enfoque ejecutivo, el educador asume un rol de gerente y ejecutor, responsable de gestionar los contenidos y objetivos previstos. Se trata de un modo de enseñanza estructurado que busca aprendizajes concretos mediante técnicas, materiales y tiempos cuidadosamente administrados. El control del tiempo resulta central: se considera que la cantidad de aprendizaje está relacionada con la cantidad de tiempo disponible para estudiar. Esta preocupación adquiere relevancia en los escenarios reales de la educación para la salud —salas de espera, pasillos de centros de salud, centros vecinales, entre otros— donde los tiempos son limitados y las intervenciones suelen abordar situaciones emergentes. En estos contextos, el educador prioriza la transmisión rápida de datos, conceptos e ideas esenciales.

Por su parte, desde el enfoque terapeuta, el aprendizaje significativo se construye integrando lo lógico y lo intuitivo, la razón y la experiencia, la idea y el significado. El propósito del docente no es solo transmitir conocimientos, sino también acompañar a los estudiantes en la elección de saberes que afiancen su personalidad. Las vivencias y experiencias concretas de las personas respecto de la salud y la enfermedad deben ser consideradas: no es lo mismo educar a quienes desconocen la temática que hacerlo con quienes la han vivido o acompañaron a otros en esos procesos. El educador, por tanto, debe ser empático, orientado al desarrollo personal, la autoafirmación y la aceptación de sí mismo por parte del educando.

Desde esta perspectiva, resulta comprensible que encontremos presencia de los tres enfoques en términos generales y de dos en

particular dentro de esta dimensión, evidenciándose una distancia no siempre significativa entre ellos. En esta dimensión, el sujeto central es el estudiante o la población destinataria. Como afirman Fenstermacher y Soltis (2007), la enseñanza es resultado de la interacción entre cuatro factores: el docente, los estudiantes, el contenido y el contexto.

En la Dimensión Contenidos y Estrategias, los resultados sugieren varias consideraciones. El Enfoque Liberador, aunque valioso, implica ciertos riesgos: puede ser insensible a las diferencias humanas o derivar en que no todo el estudiantado alcance los objetivos, lo que podría reforzar desigualdades sociales preexistentes (Fenstermacher & Soltis, 2007). Al mismo tiempo, el enfoque terapeuta puede extenderse en exceso hacia objetivos psicológicos, descuidando el currículo común que toda persona debe alcanzar. El enfoque ejecutivo, por su parte, puede conducir a la alienación, en tanto separa el conocimiento de quien aprende; sin embargo, en la práctica educativa real, los estudiantes siempre acceden al conocimiento producido por otros.

Más allá de estos riesgos, los autores destacan la importancia de que los futuros docentes tomen decisiones conscientes y reflexivas sobre el tipo de educador que desean ser y sobre el proceso de construcción permanente en el que se encuentran (Fenstermacher & Soltis, 2007, p.154).

Hablar de acciones educativo-sanitarias implica considerar el carácter contextual y comunitario de la intervención. La comunidad constituye un escenario sociohistórico donde emergen problemáticas que involucran al ser humano en relación constante con su entorno. Desde la educación para la salud, la intervención comunitaria busca promover relaciones humanas conscientes y críticas, fomentando la dignidad y el potencial transformador de los sujetos. Ello requiere superar visiones simplistas de las problemáticas sociales y reconocer que estas no existen en abstracto, sino en personas concretas insertas en grupos y estructuras sociales.

En este marco, los educadores para la salud necesitan investigar en el territorio, realizar diagnósticos socio-sanitarios y diseñar proyectos participativos, rigurosos y sostenibles. El educador se convierte en un agente social clave, articulando la tríada docente-comunidad-instituciones para la promoción del bienestar.

La revisión de las planificaciones elaboradas por los estudiantes evidencia que el "aula" imaginada para las acciones educativas corresponde mayormente a espacios socio-comunitarios (clubes, centros vecinales, CIC, etc.) y se dirige a poblaciones en situación de vulnerabilidad social. En estos contextos, la enseñanza frontal y homogénea propia de la educación formal resulta poco compatible. Se requiere una metodología flexible y una atención individualizada, considerando la heterogeneidad de participantes y la diversidad de saberes, necesidades y experiencias.

Asimismo, se reafirma la necesidad de planificaciones sostenidas, actualizadas y basadas en evidencia, capaces de integrar saberes populares y promover procesos de reflexión y movilización comunitaria. Entender la intervención —especialmente la transformadora— como un proceso científico implica reconocer la relación dialéctica entre teoría y práctica. La intervención científica requiere que los objetos de estudio posean cierta permanencia y que los sujetos involucrados actúen conforme a normas relativamente estables, posibilitando la cooperación y el avance del conocimiento.

Los condicionamientos políticos, económicos y sociales influyen en la valoración cultural de la salud y deben ser considerados al definir estrategias metodológicas. La salud comunitaria impone una visión epistemológica convergente: combina la conciencia ciudadana y la representación que la población tiene sobre su salud con los marcos conceptuales y metodológicos de quienes investigan e intervienen.

Al retomar el análisis de Marrero (1988), observamos que predominan planificaciones centradas en el alumnado. Esto se relaciona con la

formación recibida por los estudiantes, orientada hacia prácticas socio-comunitarias y hacia la necesidad de responder a las necesidades concretas de las personas. Sin embargo, también emergen aspectos que requieren discusión: descontextualización de contenidos, insuficiente secuenciación y profundidad temática, y limitada utilización de herramientas didácticas propias del campo.

Estos elementos ponen de manifiesto la necesidad de un proceso dialéctico de acción-reflexión-acción que permita construir planificaciones contextualizadas, integrales y con impacto en distintos plazos. La revisión de contenidos mostró que, aun cuando se pretendía intervenir en distintas poblaciones, los estudiantes tendieron a homogeneizar los materiales, desconociendo las particularidades de cada comunidad.

El aula, los tiempos, la heterogeneidad poblacional y los escenarios de intervención evidencian que no es posible adoptar un único enfoque pedagógico: los tres enfoques —ejecutivo, terapeuta y liberador— se combinan en la práctica, a veces de forma complementaria y otras en tensión. Aunque el enfoque liberador suele ser más valorado en el ámbito universitario argentino, los autores reconocen la necesidad de los enfoques ejecutivo y terapeuta para enseñar de manera efectiva en contextos educativos complejos (Fenstermacher & Soltis, 2007).

En cuanto a la percepción de los estudiantes respecto de la forma en que los docentes enseñaron la planificación, la Dimensión Formación muestra que factores externos —como el carácter cuatrimestral de la asignatura y la disponibilidad limitada de encuentros— influyeron en el modo de enseñanza. Tal como señala Hurtado Talavera (2020), la planificación requiere formación docente y adaptación a las exigencias educativas. El equipo docente parece haber trabajado sin una fase preactiva robusta, concentrándose en la interacción y en la resolución de problemas en el desarrollo mismo de la clase.

La Dimensión Motivación se vincula mayormente al enfoque terapeuta, centrado en la atención al estudiantado. La ausencia de análisis de planificaciones anteriores (59,8 %) y la influencia de emociones docentes —señalada por Pradeiro (2021)— sugieren decisiones basadas más en la experiencia inmediata que en una planificación sistemática.

Respecto de la Dimensión Estrategias de Enseñanza, en coherencia con Méndez Méndez, Ríos García y Arteaga Quevedo (2021), la planificación se entiende como una competencia profesional integradora que se adapta a las exigencias contextuales. Como plantea Chávez (2018), planificar implica prever el qué y el cómo de los aprendizajes, garantizando calidad e idoneidad mediante una mirada holística de la actividad educativa.

CONCLUSIONES

A partir de la investigación desarrollada, es posible extraer una serie de conclusiones fundamentadas en los datos obtenidos y en el marco teórico analizado.

En primer lugar, las planificaciones elaboradas por los estudiantes muestran una visión del conocimiento centrada en el educador, con escasa interacción con las experiencias previas de los destinatarios. Las planificaciones tienden a reproducir un uso de la teoría como forma de control social, priorizando la coherencia ideológica de los contenidos por sobre la problematización de saberes concretos. Esto refleja una tensión entre teoría y práctica en la formación del educador para la salud.

La enseñanza debe orientarse hacia una praxis liberadora basada en un concepto de resistencia que permita construir prácticas pedagógicas adecuadas a las experiencias reales de los estudiantes y de las comunidades, sin romantizar ni reproducir lógicas opresivas. Necesitamos, desde la promoción y educación para la salud, encontrar caminos para intervenir críticamente en la cultura dominante,

atendiendo a las diferencias y promoviendo la solidaridad y la transformación social.

La hipótesis según la cual el enfoque liberador sería predominante en las planificaciones no fue comprobada. Los tres enfoques coexisten y se posicionan según el contexto, las necesidades y las características del escenario de intervención. No se trata de enfoques excluyentes: sus fronteras teóricas, aunque claras en lo académico, no se traducen en barreras rígidas en la práctica.

La limitada formación pedagógico-didáctica de los estudiantes de segundo año constituye un factor que condiciona sus planificaciones, especialmente en la organización, contextualización y secuenciación de contenidos. Sin embargo, se observa una tendencia hacia prácticas socio-comunitarias, coherente con el perfil profesional del educador para la salud.

Si bien los estudiantes reconocen discursivamente la importancia de la reflexión y el involucramiento comunitario, en la práctica predomina el enfoque ejecutivo, especialmente útil en situaciones de emergencia. Al mismo tiempo, muestran rasgos del enfoque terapeuta, considerando la diversidad de experiencias de las poblaciones con las que trabajan. La ausencia de diagnóstico y de implementación real de las planificaciones genera tensiones entre teoría y praxis, limitando la capacidad de ajuste contextual.

La percepción de los estudiantes sobre la enseñanza recibida indica que los docentes adoptan una concepción de planificación basada en objetivos y en el estudiantado, formulando actividades claras y contextualizadas, aunque con limitaciones metodológicas.

El aula del educador para la salud se concibe como un espacio simbólico donde confluyen educador, sujeto sociohistórico y conocimiento, orientado al desarrollo de hábitos saludables. La contextualización, la diversidad de actores y la selección adecuada de

contenidos son elementos esenciales que deben problematizarse desde los saberes populares y la movilización comunitaria.

A pesar de que el "taller" aparece como la estrategia más utilizada, se detecta una limitada variedad de estrategias didácticas, sin un cuestionamiento crítico de su pertinencia. La literatura didáctica argentina indica que la práctica docente alterna entre una enseñanza preactiva —más racional— y una interactiva —más intuitiva y emocional—. Las decisiones docentes se encuentran influenciadas por teorías implícitas, condiciones institucionales y contextos sociales.

En síntesis, se destaca la necesidad de construir espacios para la circulación social del conocimiento a través del análisis y la reflexión sistemática sobre los procesos de enseñanza en educación para la salud. Planificar implica poner en juego concepciones sobre la salud, los sujetos y las comunidades, entendiendo que educar es entrar en el espacio vital del otro y transformar realidades.

El desafío, particularmente desde la perspectiva multidimensional de la educación para la salud, es permanente pero alcanzable. La universidad debe proporcionar puentes y andamiajes para construir conocimientos científicos, significativos y contextualizados, que permitan formar profesionales sólidos, éticos y responsables. Asimismo, debe promover marcos de actuación que sustenten una didáctica argumentada, científica y orientada a valores que favorezcan una "buena enseñanza" en el campo de la educación para la salud.

BIBLIOGRAFÍA

- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-13.
- Chávez, S. (2018). *La planificación curricular y su relación con el desempeño docente en la institución educativa N° 82939, Bambamarca* [Tesis de gradono publicada]. Universidad Cesar Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/34522>
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, III* (pp. 443-539). Paidós.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.
- Fenstermacher, G. & Soltis, J. (2007). *Enfoques de la enseñanza* (5ta ed.). Amorrortu Editores.
- Hurtado Talavera, F. J. (2020). Planificación y evaluación curricular elementos fundamentales en el proceso educativo. *Dissertare Revista De Investigación En Ciencias Sociales*, 5(2), 1-18. <https://revistas.uclave.org/index.php/dissertare/article/view/2928>
- Jackson, P. (1991). Los afanes cotidianos. En P. Jackson, *La vida en las aulas* (pp. 43-78). Morata.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. CEAC.
- Márquez, J. C. (2023). La trama del egreso en la carrera de educación para la salud. Periodo 1996 – 2022 FHyCS-UNJu. En el *Libro de Resúmenes XIV Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales*.
- Marrero, J. (1988). Las teorías implícitas y la planificación de la enseñanza. En C. Marcelo (Ed.), *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores* (pp. 135-144). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Méndez Méndez, E., Ríos García, Y. & Arteaga Quevedo, Y. (2021). La planificación como competencia integradora del conocimiento Profesional del docente de ciencias naturales. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis; TED*. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/15527/10298>

Pradeiro, F. N. (2021). *Impacto de las emociones docentes sobre la planificación y la enseñanza de las ciencias naturales en educación infantil* [Tesis Doctoralno publicada]. Universidad de Extremadura. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/12422/1/TDUE X_2021_Praderio.pdf

Ruiz de Gauna, P. & Morán Barrios, J. M. (2022). Guía del tutor para planificar y gestionar la formación de los residentes. *Educación Médica*, 23. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2022.100001>

Shavelson, R. J. & Stern, P. (1979). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455-498.

Westerman, D. A. (1991). Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 292-305.

ENVEJECIMIENTO PREMATURO EN PERSONAS MAYORES CON VIH EN SAN SALVADOR DE JUJUY: UN ESTUDIO MIXTO SOBRE CONOCIMIENTOS, ACTITUDES Y PRÁCTICAS

Juan Carlos Márquez¹

RESUMEN

El estudio² analiza el proceso de envejecimiento en personas mayores con VIH residentes de San Salvador de Jujuy, explorando sus características sociodemográficas, percepciones, estado de salud, factores de riesgo y dimensiones psicosociales. Los resultados revelan un profundo desconocimiento sobre el “envejecimiento prematuro” (91,25%), escasa derivación a especialidades como geriatría y una atención centrada casi exclusivamente en el control viral. Se identifican contradicciones entre la percepción de buena salud y la presencia de factores de riesgo como el sedentarismo, el sobrepeso y la automedicación. Además, la pobreza (78,75%) y la fragilidad de las redes de apoyo agravan la vulnerabilidad de esta población. Se concluye que el modelo de atención vigente es insuficiente y requiere una transición hacia un enfoque integral, interdisciplinario y centrado en la persona.

¹ Magíster en Educación en Ciencias de la Salud. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. Correo electrónico: jmarquez@fhycs.unju.edu.ar . ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7557-0037>
Fecha de presentación de artículo: noviembre del 2025.

² El trabajo de investigación fue realizado con el apoyo de las Becas SALUD INVESTIGA a proyectos de Investigación 2022-2023, otorgada por el Ministerio de Salud de la Nación, a través de la Dirección de Investigación en Salud.

Palabras clave: determinantes sociales, envejecimiento prematuro, salud pública, VIH.

ABSTRACT

This study examines the aging process among older adults living with HIV in Jujuy Province, Argentina, focusing on sociodemographic characteristics, perceptions, health status, risk factors, and psychosocial dimensions. Findings reveal a significant lack of awareness regarding “premature aging” (91.25%), limited referral to geriatrics, and a care model primarily focused on viral control. Contradictions emerge between perceived good health and the presence of risk factors such as sedentary lifestyle, overweight, and self-medication. Poverty (78.75%) and weak social support networks intensify vulnerability. The current care model proves insufficient, demanding a transition toward an integrated, interdisciplinary, person-centered approach.

Keywords: social determinants, premature aging, public health, HIV.

INTRODUCCIÓN

La calidad de vida de las personas mayores con VIH representa uno de los nuevos temas en relación a la epidemia que nuestra sociedad tiene el desafío de enfrentar. Si bien, cada vez se conoce más sobre la “inmunosenescencia” y las múltiples comorbilidades a las que pueden estar expuestas, poco se ha estudiado sobre las representaciones sociales; cómo están actuando o se están pensando las personas adultas con VIH ante esta nueva etapa de vida.

En 1998, los Centros de Control de Enfermedades de Atlanta (CDC) publicaron por primera vez una revisión sobre la infección por el VIH en pacientes que se hallaban en la década de los 50 años, adoptándose a partir de entonces esta edad como punto de corte de las investigaciones realizadas en adultos mayores con el VIH. Desde entonces, diversos estudios han demostrado que la respuesta

inmunológica al tratamiento antirretroviral (TAR) es menor y más lenta en adultos a partir de los 50 años de edad, independientemente de que se alcance una respuesta virológica.

Al hablar de envejecimiento en personas con infección por VIH, es importante señalar que este colectivo está formado por personas muy dispares y, por ello, las necesidades e intervenciones que se deriven también serán diferentes. Por un lado, tenemos a las personas de largo recorrido, diagnosticadas en la etapa pre-TAR y que han devenido supervivientes de toda una generación. Este grupo de personas a menudo presenta múltiples co-morbilidades y un cansancio físico y emocional muy comprensible tras tantos años viviendo con el virus.

Diversos estudios señalan que un mayor número de patologías concomitantes supone una peor calidad de vida, no solo física, sino en áreas como el funcionamiento social y los niveles de estrés y depresión. Por otro lado, encontramos a personas que han recibido su diagnóstico en etapas avanzadas de la vida. Desafortunadamente, en muchas ocasiones el diagnóstico se produce en fases tardías de la infección debido a factores tales como el no incluir la evaluación del VIH de forma rutinaria en este grupo, o que el clínico no considere la infección por el VIH como posible explicación a síntomas presentes por no percibir a las personas mayores como un grupo vulnerable, entre otros.

Estos cambios se producen fundamentalmente como consecuencia de un estado de activación inmune e inflamación persistente que de forma gradual conduce al envejecimiento del sistema inmune de forma precoz, lo que se llama “inmunosenescencia”. Esta inmunosenescencia se manifiesta a través de la alta carga de comorbilidad relacionada con la edad y que aparece de forma temprana en las personas con VIH, hasta 10 o 15 años antes que en la población general.

La traducción clínica de esta inmunosenescencia es la aparición de comorbilidades relacionadas con la edad como diabetes, enfermedad cardiovascular, neoplasias, o deterioro cognitivo, además de deterioro funcional, fragilidad y síndromes geriátricos, todo ello apareciendo con una década de adelanto y el doble de prevalencia en el adulto mayor con el VIH respecto a la población general.

En el marco de este nuevo paradigma de infección / enfermedad crónica, evaluar la calidad de vida relacionada con la salud se ha transformado en motivo de investigación de interés creciente. Entre los factores del contexto, las desigualdades sociales, y en concreto la situación socio-económica, están entre los predictores relevantes asociados a las comorbilidades, puesto que se asocian con peores resultados de salud y ello redundando en una peor calidad de vida relacionada con la salud.

En un estudio realizado con una muestra amplia de personas con VIH en Alemania, se halló que los participantes que tenían un estatus socio-económico más bajo, tenían más comorbilidades, un riesgo más alto de caídas y peor calidad de vida.

Además, existe evidencia en estudios longitudinales de que la calidad de vida era predictiva de mayor tasa de hospitalizaciones, mortalidad, y utilización de servicios de urgencias. Por tanto, no solamente los marcadores de salud física influyen en la calidad de vida, sino que, tener una mala calidad de vida puede influir en una peor evolución de la salud.

Entre los factores de comportamiento, la investigación ha hallado que el consumo de alcohol y drogas se asocia con peor calidad de vida. Es importante destacar la importancia que tiene el ejercicio físico, en el caso concreto de las personas mayores con VIH, puesto que se ha encontrado que predecía un aumento en la puntuación del índice de salud física en el tiempo de seguimiento del estudio. Los resultados de las investigaciones, nos invitan a intervenir en los aspectos

modificables, que son la mayoría, para mejorar la calidad de vida y salud de las personas con VIH de >50 años, para avanzar hacia un modelo de salud centrado en la persona y para la eficiencia del sistema de salud.

La infección por VIH tiene un efecto independiente en el proceso de envejecimiento y contribuye a aumentar la multimorbilidad, mediante dos maneras:

- **Aceleración:** desarrollo de comorbilidades asociadas a una edad más temprana comparado con seronegativos.
- **Acentuación:** incremento de comorbilidades asociadas a la edad en comparación con personas seronegativas de una edad.

Definición conceptual:

Para los fines de este estudio, se entiende el "envejecimiento prematuro" como el proceso por el cual las personas con VIH experimentan una acumulación de comorbilidades y un declive funcional a una edad cronológica menor que la población general, impulsado principalmente por los mecanismos de inflamación crónica e inmunoactivación persistentes, y modulado por factores psicosociales y económicos.

Objetivo General

Analizar el proceso de envejecimiento prematuro desde la perspectiva de los conocimientos, actitudes y prácticas (CAP) de las personas mayores de ≥ 50 años con VIH en San Salvador de Jujuy.

Objetivos Específicos

- Analizar los conocimientos, actitudes, factores de riesgo y protectores asociados al envejecimiento prematuro.
- Caracterizar sociodemográfica y clínicamente a la población de personas mayores con VIH en San Salvador de Jujuy.

- Identificar contradicciones entre el discurso y las prácticas relacionadas con el envejecimiento y la salud.
- Evaluar los facilitadores y barreras en el acceso y seguimiento en las especialidades médicas recomendadas para el envejecimiento con VIH.

MATERIALES Y MÉTODOS

Descripción del ámbito de estudio:

San Salvador de Jujuy, capital de la provincia de Jujuy, es la localidad donde se atiende el 65% de las personas con VIH en los diferentes centros de atención médica del sistema de salud pública, entre ellos: Hospital San Roque, Hospital Pablo Soria, Centro de Especialidad Norte, Hospital Materno-Infantil y Centro de Especialidad Sur (Hospital C. Snopeck).

El sistema de salud público de Jujuy realiza la entrega de medicamento antirretroviral a un poco más de 1300 personas con VIH, de las cuales más de 800 la reciben en la ciudad de San Salvador de Jujuy; de los cuales casi 150 tienen 50 años o más.

Allí también tienen sus sedes las organizaciones, grupos o redes con trabajo en VIH, miembros del Frente Nacional por la Salud de las Personas con VIH y la Alianza Mundial contra el Estigma y la Discriminación asociada al VIH; entre ellas: Asociación Civil de Promoción de la Salud, Fundación Damas de Hierro, Fundación AHF, AMMAR, Red Argentina de jóvenes y adolescentes positivos, ICW, entre otras.

Tipo de estudio y diseño

El presente trabajo de investigación se encuadra dentro de un diseño de método mixto de tipo convergente paralelo, donde los datos cuantitativos y cualitativos se recolectaron de forma simultánea y se integraron durante la fase de análisis para una comprensión integral

del problema. El modelo de investigación es el empírico. Se eligió este modelo debido a que nos permite organizar los datos o hechos significativos recogidos en la tarea de campo. Dentro de él se seleccionó un tipo de diseño descriptivo prospectivo con un corte temporal transversal. Se optó por este diseño por dos razones: 1- porque se adecua y responde a la investigación de la problemática planteada y 2- por constituir una temática de investigación aún no trabajada en la región.

El universo estuvo constituido por todas las personas mayores > 50 años de edad con VIH o sida de San Salvador de Jujuy. La población muestra fueron 80 personas mayores > 50 años de edad con VIH o sida de San Salvador de Jujuy. Se utilizó un muestreo no probabilístico intencional.

RESULTADOS

En primer lugar, nos parece oportuno mencionar que la aplicación de los artículos 24 y 30 de la Ley Nacional 27675/22 de Respuesta integral al VIH, Hepatitis virales, otras I.T.S. y Tuberculosis – Jubilación especial y Pensión no contributiva - generó que haya movimiento de personas, instituciones y organizaciones en todo el país a fin de que sea realidad la respuesta social que era una deuda pendiente del estado para las personas con VIH.

Particularmente en Jujuy, a partir del rol protagónico que tuvieron las organizaciones, grupos y redes con trabajo en VIH, fue lo que nos permitió tener un contacto más asiduo con la población objetivo de la presente investigación y paralelamente lo que ocasionó que fluya un resurgimiento de los grupos de acompañamiento y de ayuda mutua.

De las 150 personas mayores con VIH que son asistidas y reciben su tratamiento en el sistema de salud público de Jujuy, ochenta (80) cumplieron con los criterios de inclusión y accedieron a participar dando su consentimiento.

CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA Y DE LA INFECCIÓN

La muestra del estudio estuvo compuesta por 80 personas mayores de 50 años con diagnóstico de VIH, distribuidas en 63 varones cis (78,75 %) y 17 mujeres cis (21,25 %). Las edades extremas oscilaron entre 54 y 62 años en las mujeres, y entre 50 y 66 años en los varones, con una media general de 55 años.

Tabla N.º1:

Distribución por sexo y edad.

Variable	N.º de personas	%	Rango de edad (años)	Media (años)
Varones cis	63	78,75	50 – 66	55
Mujeres cis	17	21,25	54 – 62	50
Total	80	100	—	—

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la situación socioeconómica, se observa que el 78,75 % de la muestra pertenece a estratos bajos (bajo-bajo y medio-bajo), lo que refleja una importante vulnerabilidad social y económica en este grupo poblacional.

Tabla N.º 2:

Situación ocupacional y tipo de ingreso.

Condición laboral / ingreso	Nº de personas	%
Jubilación (amas de casa)	14	17,5
Jubilación (trabajo formal)	9	11,25

Condición laboral / ingreso	N° de personas	%
Pensión no contributiva	32	40
Trabajo por cuenta propia	17	21,25
Otras actividades	8	10
Total	80	100

Fuente: Elaboración propia.

Dentro del grupo que percibe pensiones, solo 9 personas informaron recibir la pensión no contributiva específica prevista por la Ley 27.675, mientras que otros 10 expedientes se encuentran en trámite. Este dato evidencia un bajo nivel de acceso a derechos sociales específicos, lo que podría estar relacionado con falta de información, dificultades administrativas o inequidades territoriales en la aplicación de la ley.

En relación con el tiempo transcurrido desde el diagnóstico, el 28,75 % de la población presenta más de 20 años de diagnóstico, el 41,25 % entre 10 y 20 años, el 22,5 % entre 5 y 10 años, y el 7,5 % menos de 5 años.

Tabla N.º 3:

Tiempo transcurrido desde el diagnóstico.

Años desde el diagnóstico	N.º de personas	%
Más de 20 años	23	28,75
10 a 20 años	33	41,25
5 a 10 años	18	22,5
Hasta 5 años	6	7,5
Total	80	100

Fuente: Elaboración propia.

Esta distribución coincide con diversos informes nacionales e internacionales que describen la emergencia de una nueva cohorte de personas mayores que viven con VIH, quienes, gracias a los avances terapéuticos, han alcanzado edades más avanzadas, configurando un grupo con necesidades específicas en términos de atención integral, adherencia terapéutica y acompañamiento psicosocial.

En cuanto a la situación afectiva, el 47,5 % manifestó encontrarse actualmente en pareja, mientras que el 52,5 % indicó no tener pareja estable, aunque refirió encuentros ocasionales.

En este estudio no se profundizó en las prácticas sexuales ni en el uso de métodos de protección, aunque este aspecto se considera relevante para futuros abordajes, dada su implicancia en la prevención combinada y en la salud afectivo-sexual de las personas mayores que viven con VIH.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO

El análisis conjunto de las variables sugiere una asociación entre el nivel socioeconómico, el tiempo de diagnóstico y el acceso a derechos sociales. Se observa que las personas con mayor antigüedad en el diagnóstico tienden a concentrarse en los estratos socioeconómicos más bajos, lo que podría deberse a trayectorias laborales interrumpidas o a la persistencia de estigmas que limitaron su inclusión social durante los años posteriores al diagnóstico.

Asimismo, la baja proporción de beneficiarios de la pensión no contributiva específica refleja la brecha existente entre la legislación vigente (Ley 27.675) y su efectiva implementación en contextos locales, lo que repercute directamente en la calidad de vida de esta población.

Por otro lado, se advierte que la ausencia de pareja estable es más frecuente entre quienes llevan más de una década con el diagnóstico,

lo cual podría vincularse con experiencias de discriminación, aislamiento afectivo o con la priorización del autocuidado sobre las relaciones íntimas. Este hallazgo coincide con estudios que señalan la necesidad de abordajes integrales que incluyan dimensiones emocionales y sociales, además del seguimiento biomédico.

En síntesis, los datos permiten reconocer un perfil sociodemográfico atravesado por vulnerabilidades múltiples, donde las condiciones socioeconómicas y la trayectoria del diagnóstico se entrelazan con factores de acceso, derechos y vínculos afectivos, delineando un escenario complejo que demanda políticas públicas sostenidas y una perspectiva integral del envejecimiento con VIH.

CONOCIMIENTOS Y PERCEPCIONES SOBRE EL ENVEJECIMIENTO

Respecto de la terminología “envejecimiento prematuro”, el 91,25 % de las personas participantes manifestó nunca haber escuchado el término ni haber recibido información al respecto, mientras que solo el 8,75 % indicó haberlo escuchado, aunque de manera muy superficial y sin conocer sus implicancias específicas.

Tabla N.º 4:

Conocimiento sobre la noción de “envejecimiento prematuro”

Nivel de conocimiento / exposición	N.º de personas	%
Nunca escuchó el término	73	91,25
Lo escuchó, pero con poca información	7	8,75
Lo conoce y comprende su significado	0	0
Total	80	100

Fuente: Elaboración propia.

No se reportó que ninguna persona haya sido recomendada por su médico especializado en infectología para ver a un especialista en

geriátrica o gerontología, lo que indica la ausencia de una interacción entre los equipos de salud especializados en VIH y los servicios para el envejecimiento.

Esto es relevante dado que, según lo establecido por la Ley 27.675, el Estado debería fomentar un tratamiento de salud holístico para las personas que viven con VIH, incluidas aquellas relacionadas con el envejecimiento.

El envejecimiento y la vejez son períodos para los cuales se debería dar prioridad en la planificación de la salud y en la vida de las personas que viven con VIH, ya que los medicamentos antirretrovirales altamente potentes ayudan a vivir más tiempo, pero han traído nuevos desafíos en relación con los problemas físicos, mentales y sociales.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO

Los hallazgos demuestran un déficit marcado en el conocimiento sobre el envejecimiento con VIH y cómo influye en la percepción del riesgo y en la búsqueda de atención preventiva. La falta de comprensión de lo que significa "envejecimiento prematuro" indica que no hay espacios educativos o de asesoramiento dentro del sistema de salud donde se pueda discutir la interacción entre el VIH, los tratamientos a largo plazo y los cambios fisiológicos relacionados con la edad.

Esta falta de conocimiento no solo priva a las personas mayores que viven con VIH de autonomía y empoderamiento, sino que también compromete el monitoreo temprano de comorbilidades relacionadas con la edad, como enfermedades cardiovasculares, metabólicas o osteoarticulares y trastornos neuropsicológicos.

La ausencia de derivación a servicios de geriatría o gerontología sugiere, además, que el sistema de salud aún no ha adoptado un enfoque de curso de vida completo. Los modelos biomédicos del cuidado del virus permanecen, sin una articulación efectiva con las estrategias de atención médica basadas en la comunidad, el

envejecimiento positivo y los derechos humanos que fomenta la Ley 27.675.

En este sentido, el envejecimiento de las personas que viven con VIH se configura como un proceso invisible doble: por un lado, debido al estigma persistente asociado con el diagnóstico y, por otro, en el sentido de que la referencia específica a la vejez dentro de esta población sigue siendo escasa. Esta invisibilidad subraya la necesidad de educar a los profesionales de la salud, mejorar el intercambio de información dentro del cuidado de la salud, y desarrollar programas de apoyo interdisciplinario que tengan en cuenta las diferentes trayectorias de vida y experiencias de envejecimiento entre individuos con VIH.

Finalmente, se establece un fuerte vínculo con el objetivo general del estudio, que es comprender las condiciones de salud y las necesidades de las personas mayores con VIH: la falta de información y derivación impide la entrega de atención integral, contribuyendo a hacer del envejecimiento una dimensión prioritaria invisible de vivir con VIH en edades avanzadas.

ESTADO DE SALUD Y PRÁCTICAS ASISTENCIALES

Con respecto a la variable de salud general experimentada, cincuenta y nueve participantes (76.25 %), que son indetectables, informan haber tenido al menos una prueba de carga viral y conteo de CD4 en el último año. El 23.75 % no recuerda su resultado, pero informa tratamiento continuo y seguimiento médico. Este resultado apoya el enfoque continuo en la adherencia al TAR, uno de los mayores éxitos en abordar el VIH en esta población. Además, se enfatiza la difusión del concepto I=I (Indetectable = Intransmisible) al lenguaje común como evidencia de que la educación y el cuidado médico continuo han tenido éxito.

En cuanto a la presencia de otras enfermedades crónicas, el 41.25 % (n=33) afirmó tener otro diagnóstico, además de la infección por VIH,

siendo los más frecuentes: hipertensión, diabetes y sobrepeso. Un 13.75 % (11) admitió tener dos diagnósticos concomitantes y el 45 % restante no está al tanto de otros diagnósticos. Esto está en línea con el envejecimiento de la población con VIH, donde las comorbilidades metabólicas y cardiovasculares ganan más importancia clínica. Sin embargo, al mismo tiempo, numerosos encuestados también sufrieron otras enfermedades o condiciones médicas en los últimos tres años, las cuales fueron curadas o mejoraron.

Con respecto a la salud autopercebida, 57 (71.25 %) se siente en buen estado de salud, 14 (17.5 %) califica su salud como regular y 9 (11.25 %) como mala. Pero el 86.25 % (69) ha sentido dolor corporal moderado en el último mes, el 8.75 % (7) dolor severo y solo cuatro (5 %) dicen no haber experimentado dolor en absoluto. Entre aquellos que informaron dolor moderado, el 78.26 % (54) utilizaron automedicación o plantas medicinales y solo quienes experimentaron dolor severo buscaron atención médica. Esta práctica indica una normalización de las quejas físicas y probables barreras o desconfianza en el sistema de salud. También está enmarcada en el cuidado cultural, donde se buscan primero remedios domésticos o "naturales" en el manejo del dolor antes de buscar ayuda del sistema de salud formal.

Con respecto al apoyo emocional, ahora solo el 35 % informa que ha recibido atención de salud mental en algún momento de su vida, pero no en los últimos dos años. Sin embargo, el 91.25 % considera "muy importante" la evaluación psicológico-psiquiátrico-neurológica, especialmente por razones de depresión y soledad. Esta brecha entre la necesidad percibida y la utilización de servicios de salud mental señala barreras estructurales continuas, estigmas y brechas institucionales que limitan la disponibilidad de apoyos psicosociales.

La información del índice de estigma y discriminación demuestra que el rechazo se experimenta o teme con mayor frecuencia en entornos familiares y de pareja. Aunque no se pueden determinar causas

directas, este hallazgo podría asociarse con la alta tasa de declaración de tener una pareja inestable, lo que indica que el estigma afecta la vida afectiva y social.

Para controles preventivos específicos, el 100 % (n=17) de las mujeres cis se han hecho una mamografía en algún momento, pero solo el 47.05% en el último año. Además, solo el 7.5 % (6) del grupo de 80 pacientes fue médicamente indicado para un cribado de osteoporosis, y el examen colorrectal se realizó en el 16.25 % (13). Finalmente, toda la información proporcionada a estos 80 pacientes está documentada en una base de datos central del hospital, independientemente de la condición médica futura del paciente o cualquier cambio en su plan de atención. Estos porcentajes indican una baja participación en estudios preventivos según su edad, y esto se intensifica por la falta de información oportuna que debería darse por el equipo de salud.

Un participante sugirió: "Que se realicen diferentes estudios y análisis está claro, pero lo que ocurre regularmente después es que no nos dicen para qué lo hacemos o por qué lo necesitan; así que permanecemos en la oscuridad sobre nuestra propia realidad". Esta observación generaliza un problema estructural, que es la brecha en la comunicación médico-paciente y sus implicaciones directas para la comprensión/apropiación del cuidado.

Tabla N.º 5:

Estado de salud y prácticas asistenciales de las personas mayores con VIH (n=80).

Indicador	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)	Observaciones / Comentarios
Personas indetectables	59	76,25	Control virológico adecuado, refuerza adherencia al tratamiento.

Indicador	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)	Observaciones / Comentarios
Desconocen resultado reciente de carga viral/CD4	19	23,75	Mantienen tratamiento, pero falta de seguimiento informado.
Con al menos un diagnóstico adicional al VIH	33	41,25	Predominan hipertensión, diabetes y sobrepeso.
Con dos diagnósticos adicionales	11	13,75	Comorbilidades múltiples en proceso de envejecimiento.
Desconocen otros diagnósticos	36	45	Indica déficit de comunicación médico-paciente.
Percepción de buena salud	57	71,25	Predomina percepción positiva a pesar de comorbilidades.
Dolor corporal moderado último mes	69	86,25	Dolor persistente normalizado en la vida cotidiana.
Dolor agudo último mes	7	8,75	Asociado a búsqueda activa de atención médica.
Sin dolor corporal	4	5	Minoría con percepción de bienestar físico pleno.
Automedicación o plantas medicinales	54	78,26	Estrategia de autocuidado y práctica cultural frecuente.
Recibieron atención psicológica alguna vez	28	35	Ninguno en los últimos 2 años.

Indicador	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)	Observaciones / Comentarios
Consideran importante la atención psicológica/psiquiátrica	73	91,25	Alta valoración del cuidado mental, baja implementación.
Sienten o temen rechazo en familia o pareja	—	—	Vinculado al aislamiento afectivo y social.
Mujeres cis con mamografía realizada	17	100	Solo 8 (47,05%) en el último año.
Prueba de osteoporosis solicitada	6	7,5	Indicador bajo de evaluación geriátrica preventiva.
Examen colorrectal realizado	13	16,25	Baja adherencia a controles preventivos según edad.

Fuente: Elaboración propia.

Los hallazgos de este ítem mantienen estrecha correlación con los puntos anteriores. En primer lugar, se relacionan con el perfil sociodemográfico descrito, donde la vulnerabilidad económica se traduce en la mayor dificultad para acceder a servicios especializados o mantener controles periódicos. Asimismo, la falta de conocimiento sobre el envejecimiento prematuro encuentra su expresión práctica en la baja frecuencia de derivaciones a geriatría, estudios preventivos o atención psicológica, lo que pone de relieve una fragmentación asistencial que impide una atención integral del envejecimiento con VIH.

Estos resultados se vinculan directamente con los objetivos específicos del estudio, al identificar brechas en la atención sanitaria, la autopercepción de salud y el acceso a servicios de apoyo psicológico y preventivo. En conjunto, los tres primeros ítems reflejan una tensión

entre el avance biomédico (control virológico y adherencia al tratamiento) y los déficits persistentes en la atención integral y el acompañamiento psicosocial de las personas mayores que viven con VIH.

1. Factores de riesgo y protectores

Variable funcional y biológica:

El análisis de los factores de riesgo y de protección revela un perfil preocupante en términos del estilo de vida y las condiciones biológicas asociadas al envejecimiento con VIH. Al momento de participar, un 42.5 % de los adolescentes admitió fumar tabaco al menos una vez por semana y un 82.5 % informó consumir alcohol con la misma frecuencia, mientras que entre los adultos (98 %) fumaron tabaco semanalmente hasta la fecha. En comparación, un 97% afirmó involucrarse solo en cigarrillos regulares (tabaco, según esos participantes, era producto que contiene nicotina), así como ser bebedores empedernidos, respectivamente.

También hay un alto número de individuos (83.75 %) que afirman que no practican ejercicio físico de forma regular, siendo un 42.5 % considerado como el indicador más alto de sedentarismo.

Con respecto a la historia familiar, un 96.25 % informó hipertensión en sus parientes inmediatos, un 60 % diabetes y un 16.25 % alguna forma de cáncer. Ninguno de los sujetos admitió el uso de narcóticos.

Estos hallazgos sugieren que los riesgos metabólicos, conductuales y genéticos asociados con una infección crónica como el VIH, contribuyen a la susceptibilidad de desarrollar enfermedades cardiovasculares y comorbilidades endocrinas.

Una de las personas dijo:

"Creo que, aunque en el primer nivel de atención indagamos sobre sus prácticas e incluso les damos recursos para cesar el

consumo, más tarde, si no volvemos a preguntar, no sé si han aumentado o disminuido todos esos meses".

Esta declaración revela una falla estructural en el seguimiento de la salud: no existe un enfoque a largo plazo en la monitorización de hábitos modificables y sus influencias para la salud futura. A pesar del carácter preventivo al diagnóstico, las acciones educativas y de apoyo disminuyen su intensidad a lo largo del tiempo, repitiendo los vacíos de atención integral y autocuidado.

Variable nutricional:

En el ámbito de la nutrición, un 82.5 % informó haber ganado y perdido peso durante el último año. La mayoría dice que su dieta está expresamente condicionada por el presupuesto del hogar, lo que impide la adherencia consistente a una dieta variada. Solo el 16.25 % fue parcialmente adherente y el 52.5 % tenía un diagnóstico de sobrepeso.

El 86.25 % admite no haber recibido cuidados dietéticos especializados, una profunda divergencia entre cuánto sabemos sobre nosotros mismos (por ejemplo, tener conocimiento sobre la obesidad) y lo que se puede hacer o intervenir al respecto. Entre líneas emerge una disyunción entre conocimiento y práctica, que es igualmente atribuible a aspectos individuales (hábitos, motivación) como a estructurales (pobreza, inaccesibilidad a servicios especializados).

No obstante, algunos grupos comunitarios y programas de asistencia alimentaria han podido ayudar a mitigar el impacto de la inseguridad alimentaria entregando bolsas llenas de comestibles — productos que no siempre atienden las necesidades nutricionales particulares de las personas con VIH (ver "The noshpit," agosto/septiembre 2015). Este aspecto resalta la importancia de evaluar la composición y adecuación nutricional de los programas de asistencia alimentaria en personas mayores.

En conjunto, esta sección se suma al sentimiento previo y apoya la idea de que las personas mayores con VIH tendrán un control biomédico adecuado, pero no un apoyo sostenido en torno a los determinantes conductuales y sociales de la salud, lo que erosiona la oportunidad de un envejecimiento saludable y activo.

Tabla N.º 6:

Factores de riesgo y protectores en personas mayores con VIH (n=80).

Indicador / Variable	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)	Interpretación / Observaciones
Consumo de tabaco semanal	34	42,5	Riesgo cardiovascular persistente.
Consumo de alcohol semanal	66	82,5	Alta prevalencia de consumo recreativo y social.
No realiza actividad física	67	83,75	Sedentarismo predominante; riesgo metabólico.
Antecedentes familiares de hipertensión	77	96,25	Riesgo hereditario elevado.
Antecedentes familiares de diabetes	48	60	Asociación con sobrepeso y dieta inadecuada.
Antecedentes familiares de cáncer	13	16,25	Riesgo moderado, pero significativo en adultos mayores.
Variación de peso en el último año	66	82,5	Indicador de inestabilidad nutricional.
Sigue parcialmente recomendaciones alimentarias	13	16,25	Brecha entre conocimiento y práctica alimentaria.

Indicador / Variable	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)	Interpretación / Observaciones
Diagnóstico de sobrepeso	42	52,5	Predominio de sobrepeso en la muestra total.
Sin atención nutricional especializada	69	86,25	Falta de acompañamiento profesional sostenido.
Recepción de bolsones alimentarios	—	—	Ayuda asistencial no acorde a necesidades nutricionales.

Fuente: Elaboración propia.

2. Dimensiones psicosociales y de redes de apoyo

Variable social:

Retomando los datos del nivel socioeconómico, se observa que el 78,75 % de la población estudiada se encuentra en situación de pobreza o indigencia, lo que condiciona de manera directa sus oportunidades de acceso a recursos sanitarios, educativos y de participación social. Si bien no se cuenta con información detallada de ingresos, este indicador general permite comprender el contexto de vulnerabilidad estructural en el que se desarrolla la vida cotidiana de la mayoría de las personas encuestadas.

En relación con el acompañamiento familiar, el 28,75 % (23 personas) asegura contar con apoyo estable por parte de su entorno más cercano, mientras que el 23,75 % (19) manifiesta recibir acompañamiento ocasional de un/a familiar o amigo/a. El restante 47,5 % declara no tener redes de apoyo y resolver sus necesidades de forma personal. Este dato revela un importante nivel de soledad estructural y carga de autocuidado, particularmente preocupante en un grupo que envejece con una enfermedad crónica y requiere soporte emocional, social y práctico.

Respecto de la participación en grupos, organizaciones o redes de personas con VIH, el 63,75 % reconoce haber participado o solicitado

acompañamiento durante el último año. Al indagar sobre los motivos, la mayoría refiere que lo hizo a partir del conocimiento de los derechos, prohibiciones y acciones emanadas de la Ley 27.675 de Respuesta Integral al VIH, ITS, Hepatitis Virales y Tuberculosis. Este hallazgo pone de relieve el papel central que desempeñan las políticas públicas con enfoque de derechos humanos en la reconstrucción de redes sociales y la reactivación del sentido de pertenencia comunitaria.

En este sentido, puede afirmarse que la Ley 27.675 no solo garantizó el acceso equitativo a servicios sanitarios, sino que también amplió el horizonte de ciudadanía, promoviendo el derecho al estudio, al trabajo, a la participación activa en la evaluación de los servicios y a ocupar roles protagónicos en la construcción de políticas públicas. Estas dimensiones favorecen un proceso de empoderamiento individual y colectivo, que contrarresta parcialmente las condiciones de vulnerabilidad previamente mencionadas.

Sin embargo, persisten brechas importantes. Casi la mitad de la población carece de apoyo afectivo o familiar cercano, y si bien las redes sociales organizadas han crecido, su alcance aún es limitado. En este punto, la intervención del Estado y de las organizaciones comunitarias debe orientarse hacia el fortalecimiento de las redes de contención y acompañamiento intergeneracional, clave para sostener la adherencia al tratamiento, la salud emocional y la inclusión social.

En conjunto, esta sección evidencia que las redes de apoyo social cumplen una función protectora decisiva frente a los determinantes estructurales de la salud. La existencia de grupos de pares, organizaciones comunitarias y políticas públicas con enfoque de derechos contribuye al fortalecimiento de la resiliencia social y sanitaria de las personas mayores con VIH.

Tabla N.º 7:

Dimensiones Psicosociales y Redes de Apoyo en Personas Mayores con VIH (n=80).

Indicador / Variable	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)	Interpretación / Observaciones
Población en situación de pobreza o indigencia	63	78,75	Condiciona acceso a recursos básicos y salud integral.
Cuenta con acompañamiento familiar estable	23	28,75	Red de apoyo directa presente.
Acompañamiento ocasional (familiar o amigo/a)	19	23,75	Red parcial o intermitente.
Sin redes de apoyo	38	47,5	Soledad estructural; alto riesgo psicosocial.
Participa en grupos u organizaciones sobre VIH	51	63,75	Vinculación comunitaria activa.
Motivo principal de participación: conocimiento de derechos (Ley 27.675)	—	—	Empoderamiento ciudadano y revalorización del rol social.
Derechos más reconocidos: estudio, trabajo, participación en políticas públicas	—	—	Reforzamiento de identidad y pertenencia social.

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

Este estudio revela una profunda desconexión entre la evidencia clínica del envejecimiento prematuro y la percepción y manejo del mismo por parte de los adultos mayores con VIH en la provincia de

Jujuy, fenómeno agravado por determinantes sociales críticos como la pobreza, la falta de redes de apoyo y la fragmentación del sistema de salud. Los resultados permiten comprender que, más allá de los logros terapéuticos alcanzados con la supresión viral, persisten desafíos significativos en torno a la calidad de vida, la educación sanitaria y el acceso equitativo a servicios especializados.

El hallazgo de que el 91,25 % de los participantes desconoce el término “envejecimiento prematuro” y que ninguno haya sido derivado a servicios de geriatría resulta alarmante. Esta ausencia de conocimiento refleja una falla estructural en la educación sanitaria y en la práctica clínica, donde los equipos de infectología no incorporan aún el counselling sobre envejecimiento como componente rutinario del seguimiento crónico del VIH. La falta de información específica limita la capacidad de las personas mayores para anticipar los efectos del envejecimiento acelerado y participar activamente en la prevención de comorbilidades. Esta brecha evidencia la necesidad de integrar el componente educativo y de autocuidado en las estrategias de atención, priorizando la alfabetización sanitaria como pilar del modelo de respuesta integral.

Los resultados también muestran contradicciones marcadas entre el discurso y las prácticas de autocuidado. Aunque la mayoría reconoce la importancia del cuidado psicológico (91,25 %), su utilización efectiva es baja (35 %), lo que sugiere la coexistencia de barreras culturales, económicas y simbólicas. De igual modo, el reconocimiento del sobrepeso como problema (52,5 %) contrasta con los altos niveles de sedentarismo (83,75 %) y la persistencia de hábitos alimentarios inadecuados. La automedicación ante el dolor moderado (78,26 %), en lugar de la consulta profesional, revela una normalización del malestar físico y posibles obstáculos en el acceso a la atención médica. Esta disociación entre la autopercepción de “buena salud” (71,25 %) y la presencia de síntomas o factores de riesgo

expone una dimensión subjetiva del cuidado que invisibiliza el deterioro progresivo y dificulta la intervención oportuna.

En cuanto a las barreras en la atención, la vulnerabilidad socioeconómica (78,75 % en pobreza), la falta de acompañamiento (47,5 % sin red de apoyo) y los hábitos de riesgo conforman un entramado que restringe el acceso a especialidades como geriatría, neurología, psicología y nutrición. La expresión de un participante —“no nos explican qué nos están haciendo”— sintetiza una barrera comunicacional persistente, donde la falta de información clara y comprensible reduce la confianza y genera una participación pasiva en los procesos de cuidado. A ello se suma el escaso acceso a evaluaciones preventivas, como la densitometría ósea (7,5 %), lo que confirma la ausencia de un enfoque proactivo de salud acorde al riesgo aumentado de envejecimiento acelerado en esta población.

La pobreza aparece, por tanto, como un determinante transversal que atraviesa y agrava todas las demás dimensiones analizadas. Lejos de ser un factor aislado, actúa como un multiplicador de vulnerabilidades: impacta en la alimentación, incrementa el estrés psicosocial, limita el acceso a actividades de recreación y autocuidado, y profundiza el aislamiento. En este contexto, la vulnerabilidad socioeconómica opera como catalizador del envejecimiento prematuro, configurando un círculo vicioso donde la precariedad económica deteriora la salud y, a su vez, la mala salud perpetúa la pobreza.

Frente a este escenario, el modelo actual de atención fragmentada se muestra insuficiente. La complejidad del envejecimiento con VIH exige un viraje hacia un modelo multidisciplinario y proactivo, basado en la anticipación de comorbilidades y la integración de diversas disciplinas —infectología, geriatría, psicología, nutrición, trabajo social y educación para la salud— en torno a la persona y no solo al control virológico. Este enfoque debe promover la corresponsabilidad entre el sistema sanitario, la comunidad y las propias personas

mayores con VIH, consolidando un modelo de atención centrado en la integralidad, la equidad y el ejercicio pleno de derechos.

CONCLUSIONES

El presente estudio permitió visibilizar un conjunto de tensiones estructurales, clínicas y sociales que atraviesan el proceso de envejecimiento de las personas mayores con VIH en Jujuy. Los hallazgos revelan que, pese a los avances biomédicos y la eficacia terapéutica que posibilitan la indetectabilidad sostenida, persisten vacíos significativos en la comprensión, abordaje y acompañamiento del envejecimiento prematuro. La ausencia casi total de información sobre este proceso, sumada a la falta de derivación a servicios especializados en geriatría o gerontología, evidencia un déficit en la educación sanitaria tanto de las personas afectadas como de los equipos de salud.

El desconocimiento del concepto de “envejecimiento prematuro” no es un simple indicador de falta de información, sino una manifestación de una práctica sanitaria que continúa centrada en el control viral, sin una mirada integral sobre la salud y la calidad de vida. Este vacío limita la autonomía de las personas y su capacidad para tomar decisiones informadas respecto de su cuidado, perpetuando una relación asimétrica con el sistema de salud.

Asimismo, las contradicciones entre el discurso y las prácticas — como la valoración del cuidado psicológico sin su uso efectivo, o la conciencia del sobrepeso sin la adopción de hábitos saludables— muestran la necesidad de reforzar estrategias de acompañamiento y seguimiento continuo. La automedicación y la baja consulta médica ante síntomas moderados son comportamientos que revelan tanto la naturalización del malestar como la existencia de obstáculos en el acceso a servicios oportunos y empáticos.

El contexto socioeconómico se consolida como el principal determinante de la salud y del envejecimiento prematuro. La alta

proporción de personas en situación de pobreza e indigencia, la fragilidad de las redes de apoyo y las limitaciones en la alimentación y la recreación, configuran un entorno adverso que acelera el deterioro físico y emocional. Estas condiciones, lejos de ser ajenas al sistema sanitario, deben ser consideradas como variables centrales en la planificación de políticas públicas y programas de salud con enfoque de derechos.

Frente a este panorama, se impone la necesidad de una transformación del modelo de atención. La atención integral del envejecimiento con VIH no puede limitarse a la dimensión clínica, sino que debe integrar perspectivas interdisciplinarias que contemplen la salud mental, la nutrición, la movilidad, las redes sociales y el bienestar subjetivo. La articulación entre los servicios de infectología, geriatría, psicología, trabajo social y educación para la salud es indispensable para garantizar un acompañamiento sostenido y centrado en la persona.

Este estudio también reafirma la urgencia de incorporar el eje de envejecimiento en las estrategias provinciales y municipales de respuesta al VIH, en concordancia con la Ley 27.675, que plantea la participación activa de las personas con VIH en el diseño, monitoreo y evaluación de políticas públicas. Promover el empoderamiento de las personas mayores con VIH, fortalecer su alfabetización sanitaria y garantizar su acceso equitativo a servicios especializados son pasos esenciales hacia una respuesta verdaderamente integral.

Finalmente, el envejecimiento de las personas con VIH interpela no solo al sistema de salud, sino a la sociedad en su conjunto. Supone reconocer nuevos desafíos éticos y políticos en torno a la vejez, la autonomía y los derechos humanos. Acompañar estos procesos desde un enfoque comunitario, inclusivo y participativo no solo permitirá mejorar la calidad de vida de las personas mayores con VIH, sino también avanzar hacia un modelo de salud pública más justo, humano y sostenible.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, D. & Hernando, V. (2020). El envejecimiento de las personas con el VIH: Nuevos retos que necesitan nuevas respuestas desde CoRIS. *Revista Multidisciplinaria del SIDA*, 8(20), 45-62.

Babil, M. (2018). *Envejecimiento y VIH*. Universidad Abierta Interamericana.

Batzan, F., Galán Cabello, C., López, M., & Rodríguez, P. (2018). *Envejecimiento y VIH*. Editorial Comunidad en Madrid.

Cabrera Alonso, S. & Dalchiele, Z. (2018). Calidad de Vida relacionada a la salud en personas con VIH y factores asociados. *Revista Médica de Uruguay*, 34(1), 7-19.

De Francesco, D., Wit, F. W., Bürkle, A., Oehlke, S., Kootstra, N. A., Winston, A., Franceschi, C., Garagnani, P., Sabin, C. A., & Reiss, P. (2019). Do people living with HIV experience greater age advancement than their HIV-negative counterparts? *AIDS*, 33(2), 259-268.

Fumaz, C. R., Ayestaran, A., Perez-Alvarez, N., Muñoz-Moreno, J. A., Moltó, J., Ferrer, M. J., & Clotet, B. (2015). Resilience, ageing, and quality of life in long-term diagnosed HIV-infected patients. *AIDS Care*, 27(11), 1396-1403. <https://doi.org/10.1080/09540121.2015.1114989>

Huenchuan, S. (Ed.). (2018). *Envejecimiento, personas mayores y Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: perspectiva regional y de derechos humanos*. CEPAL.

Ley Nacional de Respuesta integral al VIH, Hepatitis Virales, otras Infecciones de Transmisión Sexual y Tuberculosis N° 27.675. (2022). Argentina.

Lozano de León Naranjo, F. (2014). Envejecimiento prematuro y comorbilidades relacionadas con la edad en los pacientes con infección por VIH. *Monográfico, 1*(3), 18-32.

Ministerio de Salud Argentina. Dirección de Respuesta al VIH, ITS, Hepatitis Virales y Tuberculosis. (2021). *Boletín N° 38 Respuesta al VIH y las ITS en la Argentina*.

Oliveri, M. L. (2020). *Envejecimiento y atención a la dependencia en Argentina*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Organización Mundial de la Salud. (2015). *Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud*.

Panel de expertos del Grupo de estudio de SIDA (GeSIDA) y de la Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria (semFYC). (2022). *Manejo compartido del paciente con infección por VIH entre atención primaria y hospitalaria*. https://gesida-seimc.org/wp-content/uploads/2021/09/Documento_AP.pdf

Plan Nacional sobre el Sida, Sociedad Española de Geriatria y Gerontología, & Grupo de Estudio de Alteraciones Metabólicas y Comorbilidades. (2021). *Documento de consenso sobre envejecimiento en las personas con infección por el virus de la inmunodeficiencia humana (Actualización 2021)*.

LAS CUESTIONES DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL¹

Hilda Graciela Pazos²

RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito mostrar los cambios en la subjetividad que se han suscitado con el paso del tiempo en relación a las cuestiones de género desde el siglo pasado a la actualidad.

Se exponen, mediante una exhaustiva investigación bibliográfica, las verdades sostenidas por relevantes figuras del siglo pasado que han sido deconstruidas a la luz de un nuevo abordaje de la sexualidad con una mirada integradora.

En la Educación Sexual Integral se consideran como ejes: el cuidado del cuerpo y la salud, la valoración de la afectividad, la garantía de la igualdad de género, el respeto de la diversidad y el ejercicio de los derechos sin exclusiones.

Es importante tener en cuenta que la Educación Sexual Integral, por la ley 26150/2006 es de relevante importancia en el ámbito de la educación, dado que establece un Programa de Educación Sexual Integral donde todos los estudiantes de las distintas provincias y jurisdicciones del país, de todos los niveles educativos deben tener el derecho a la Educación Sexual Integral.

¹ Esta investigación fue presentada como trabajo final integrador de la actualización en Educación Sexual Integral de la Diplomatura en E.S.I y ha sido ampliada para este artículo.

² Licenciada en Psicología. Profesora de Castellano Literatura y latín. Diplomada en Educación Sexual Integral Diplomada en Educación Sexual Integral. ISFD N° 39, ISFD y T N° 77 de Vicente López- ISFD N° 51 de Pilar Provincia de Buenos Aires. Correo electrónico: graciela.pazos@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7883-5087> Fecha de presentación del artículo: agosto del 2025.

Palabras clave: educación, género, integral, sexual.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to show the changes in subjectivity that have arisen over time in relation to gender issues from the last century to the present.

Through exhaustive bibliographical research, the truths upheld by prominent figures from the last century are presented and deconstructed in light of a new approach to sexuality with an integrative perspective.

Comprehensive Sexuality Education focuses on: caring for one's body and health, valuing affection, ensuring gender equality, respecting diversity, and exercising rights without exclusion.

It is important to note that Comprehensive Sexual Education, as established by Law 26150/2006, is of significant importance in the field of education, given that it establishes a Comprehensive Sexual Education Program where all students in the country's various provinces and jurisdictions, at all educational levels, must have the right to Comprehensive Sexual Education.

Keywords: education, gender, comprehensive, sexual.

CAMBIOS EN LA CONCEPCIÓN DE GÉNERO Y SU IMPACTO EN LA SUBJETIVIDAD.

Es importante al comenzar a realizar este análisis entender que la subjetividad como tal en la actualidad puede ser visibilizada de manera diferente que en la modernidad de siglos pasados. Para comprenderlo es necesario tener en cuenta la explicación de Arzeno (2004) que escribe:

Las significaciones sociales y religiosas funcionando como instituyentes a través de las prácticas ejercidas por sus

dispositivos, han capturado cuerpos teóricos de diversas disciplinas que “disciplinadamente”, creyeron ver en lo instituido esencias naturales y universales en lo que hoy llamamos subjetividad. Al dejar en invisibilidad el carácter socio-histórico de su construcción, no fue posible articular enunciados que dieran cuenta de la condición política de su producción. (pp. 84-85)

Desde esa condición subjetiva donde existían certezas y verdades establecidas sobre la sexualidad y cómo debía relacionarse y desempeñarse cada persona considerando su sexo biológico en un modelo patriarcal, heteronormativo, donde el hombre detentaba el poder en la familia como fuente de recursos económicos y autoridad normativa y la mujer se abocaba a las tareas hogareñas y a la crianza de su hijos en una función nutricia, no era posible habilitar la diversidad subjetiva en relación con la sexualidad. Esto generó que cualquier persona que no respondiera en sus preferencias sexuales o su accionar a los patrones heteronormativos vigentes, debiera ocultarlo para no ser excluida y si no lo hacía recibía el rechazo social, siendo estigmatizada, agredida o ignorada

Luego de haber explicitado esto, me dedicaré a analizar algunos conceptos de un autor al que admiro y que fue una base importante en mi formación como psicóloga y cuyas ideas transmití desde mis cátedras de Psicología a mis estudiantes. Me refiero a Sigmund Freud (1856-1939), médico neurólogo, padre del Psicoanálisis.

Debemos contextualizar su trabajo en su época, ya que sus descubrimientos resultaron desafiantes en cuanto a los convencionalismos vigentes a principios del S.XX y sirvieron para nuevos desarrollos posteriores, por lo que a pesar de las ideas que cito para su deconstrucción, no desestimo el innegable valor de su obra

completa para el avance de la Psicología y la comprensión del ser humano y sus procesos inconscientes.

Las dos ideas que extraigo de su obra y que analizaré considerando el marco conceptual brindado por la Educación Sexual Integral, que marca un cambio de paradigma sobre ambas, son:

1. **La homosexualidad como perversión**

Citaré de la obra del destacado neurólogo y psicoanalista austriaco “*Tres ensayos para una teoría sexual*” (1905) un fragmento del primer ensayo referido a “*Las aberraciones sexuales*” donde Sigmund Freud expone, con claridad, los términos para explicar la clasificación de las desviaciones, ya sea por la elección de un objeto sexual o un fin sexual no adecuado según las normas establecidas.

Antes de entrar en su discusión fijaremos el sentido de los términos que en la misma hemos de emplear. La persona de la cual parte la atracción sexual la denominaremos **objeto sexual** y el acto al cual impulsa el instinto **fin sexual**. La experiencia científica nos muestra que tanto con respecto al objeto como al fin existen múltiples desviaciones y que es necesaria una penetrante investigación para establecer las relaciones que dichas anormalidades guardan con lo considerado como normal. (Freud, 11973, p. 1172)

El primer punto referido a “*Desviaciones respecto del objeto sexual*” considera la inversión que incluye la homosexualidad masculina y el lesbianismo, que define de la siguiente manera:

Causa, pues, una gran extrañeza oír que existen hombres y mujeres cuyo objeto sexual no es una persona de sexo contrario, sino otra del

mismo sexo. A estas personas se las denomina homosexuales, o mejor, invertidas, y el hecho mismo inversión. (Freud, 1973. pp. 1172-1173)

Clasifica a los invertidos de acuerdo con su conducta en la elección de objeto sexual en:

Invertidos absolutos: Son los que tienen como objeto sexual necesariamente a alguien de su mismo sexo y “son incapaces de realizar el acto sexual normal” (Freud, 1973, p. 1173). En esta clase considera a las personas que eligen como objeto de amor otra de su mismo sexo en forma excluyente.

Invertidos anfígenos: (hermafroditas psicosexuales) aquellos cuyo “objeto sexual puede pertenecer indistintamente a uno u otro sexo” (Freud, 1973, p.1173). En este caso se refiere a las personas bisexuales.

Invertidos ocasionales: Son los que:

En condiciones exteriores —de las cuales ocupan el primer lugar la carencia de objetos sexual normal y la imitación- pueden adoptar como objeto sexual a una persona del mismo sexo y hallar satisfacción en el acto sexual con ella realizado. (Freud, 1973, p. 1173)

Considera en esta denominación a las personas que, por confinamiento carcelario o aislamiento del trato con el otro sexo, tienen relaciones homosexuales. Era común en aquella época las escuelas segregadas por género, lo que favorecía un trato más frecuente con personas del mismo sexo.

Afirma que solo los que “se resisten contra la compulsión homosexual, poseen la condición necesaria para la influencia curativa del Psicoanálisis” (Freud, 1973, p.1173) con lo que corrobora que

considera la homosexualidad como una perversión, que define en este caso como una desviación o cambio del objeto sexual de acuerdo con la norma establecida.

A la luz de la Educación Sexual Integral y considerando los Principios de Yogyakarta⁴, Maffia expresa cómo se ha deconstruido la categorización freudiana.

Los principios ahora amparan no sólo la diversidad de orientaciones sexuales y de géneros sino también de corporalidades y expresiones de género. Esto me parece importante porque los cuerpos que portan los géneros no necesariamente están alineados del modo en que la medicina les atribuye al momento de nacer, que mira un cuerpo y según su genitalidad le asigna un sexo y según el sexo, un género. Este paquete ha sido desarticulado, deconstruido hace ya muchos años y en nuestro país legitimado por la ley de identidad de género. (Maffia, 2018, p.1)

En mayo de 1990, la Asamblea General de la Organización Mundial de la Salud, eliminó la homosexualidad de su lista de enfermedades mentales.

Es importante destacar la diferenciación que hace Diana Maffia entre identidad de género y orientación sexual.

Creo que son dos conceptos disociables. Cuando hablamos de un cuerpo cis género, hablamos de un cuerpo cuyo género autopercibido coincide con el género asignado según su genitalidad. Yo soy una mujer cis, fui leída como niña, como mujer, en el momento de nacer, porque tengo vulva y tengo vagina. Tengo una subjetividad de género coincidente. Un varón

4 Principios que rigen los derechos por orientación sexual e identidad de género.

cuya genitalidad haya hecho que se le asigne el sexo masculino y que tenga una subjetividad de varón, también va a ser un varón cis. Ahora, yo puedo amar a cualquier persona, y si amo a una mujer, no dejo de ser una mujer cis por amar a otra mujer (...) Y un varón gay no deja de ser cis varón por amar a otro varón. La categoría cis género, la que marca este alineamiento del cuerpo y la subjetividad de género, no se altera por la heterosexualidad o la homosexualidad. Lo que altera la categoría de género es la condición trans. Es tener una identidad de género que no se condice con la corporalidad en los términos en que esa corporalidad es leída socialmente y, sobre todo, médicamente. (Maffia, 2018, p.1)

Como podemos apreciar a partir de estas aseveraciones, la identidad de género tiene que ver con la manera en que una persona se autopercebe, que puede coincidir o no con el sexo asignado al nacer, y que es diferente de la orientación sexual, que tiene que ver con la elección de objeto sexual.

Surge en este punto el interrogante sobre el objeto sexual en las identidades trans, queer y no-binaries que se caracterizan por no incluirse en el modelo heteronormativo o cis masculino-femenino, ya que pueden tener una autopercepción fluida y/o diferente del sexo asignado al nacer. En este caso, las relaciones sexoafectivas pueden tener elecciones de objeto sexual variadas, como podemos apreciar en algunos casos conocidos a través de la literatura, como en “La chica danesa”, novela de David Ebershoff (1969) publicada en el 2000 y llevada al cine en el año 2015, que cuenta la historia del pintor danés Eina Weneger (1882-1931), casado con Gerda, y que decidió cambiar de sexo y transformarse en la pintora Lili Elbe, luego de posar para su esposa como la chica danesa.

Diana Maffia aporta su cuestionamiento al tema al referirse a la identidad travesti.

Cuando se define la identidad travesti, ¿de qué manera se define? No es solamente una definición en primera persona. La ley de identidad de género dice que cada cual tiene la identidad autopercibida, pero las opciones que te dan son mujer y varón, con lo cual alguien que se percibe travesti ya no tiene lugar en ese binarismo. (Maffia 2018, p. 1)

En cuanto a las relaciones sexoafectivas de una persona trans o travesti, considera que: Queda acotado pensar que las orientaciones sexuales son heterosexual, homosexual y bisexual. (Maffia, 2018, p.1) y asegura que el vocabulario no alcanza para definir las formas de vinculación amorosa que incluyen el poliamor y la asexualidad, entre otras.

Como podemos observar, las nuevas clasificaciones generan más incertidumbres que certezas, pero amplían el panorama en cuanto a las múltiples posibilidades en que se despliega la subjetividad en su autopercepción y la elección de objeto de amor.

Marilina Ross, actriz, cantante y compositora, que estuvo casada con Emilio Alfaro durante diez años y actualmente tiene como cónyuge a Patricia de Rincci desde el 2013, expresa:

El amor es el amor. Yo primero amo y después me doy cuenta de qué tiene entre las piernas. No es al revés. El amor no pide permiso; se mete a cachetazos y después no lo podés sacar más, aunque quieras. (Ross, 2024, p. 1)

Camila Sosa Villada, actriz y escritora travesti, que logró su documento en el 2013, luego de la promulgación de la ley 26743 sancionada en mayo de 2012, que permite a la persona elegir su identidad y su género, confirma las dificultades que transita el colectivo travesti, manifestando: “(...) se mejoraron cosas de índole interaccional pero las travas y todo un grupo de mujeres trans, han

quedado irremisiblemente expulsadas de la sociedad” (Sosa Villada, 2017, p. 1).

En la entrevista, Camila, la reconocida autora cordobesa de “Las malas” y “La novia de Sandro”, evocando su pasado y refiriéndose a su identidad, reflexiona:

Por eso cuando yo era adolescente, no tenía que ver con los varones, pero tampoco con las mujeres, tenía que ver conmigo construyendo mi historia. Cada uno vive su sexualidad a su manera y no por eso tiene que ser apartada de ningún derecho”. (Sosa Villada, 2017, Pág.1)

Seleccioné estos dos testimonios para ampliar la mirada sobre el tema de la inclusión de la diversidad sexual, que genera en algunos ámbitos cuestionamientos y debates.

2. La desigualdad de la mujer

Como menciona María Elena Arzeno, “Si una ficción goza de la virtud de funcionar como verdadera durante algún tiempo (...) aquella que durante la modernidad naturalizó lo instituido, por prácticas sociales y culturales, históricamente situadas, ha llegado a su fin” (Arzeno, 2004, p.112).

Esta desigualdad de la mujer planteada por algunos conceptos científicos de siglos pasados se ha visto desmentida en épocas actuales, donde la mujer ocupa lugares de relevancia en el mundo científico, literario, empresarial, político y también en el hogar, donde brinda sostén económico y participa activamente en la crianza de su descendencia.

Sin embargo, a pesar de la desmitificación de la concepción patriarcal y machista de muchas sociedades, siguen existiendo situaciones de

violencia de género y abuso de poder sobre las mujeres, producto de una educación propulsora de estereotipos de género, donde se supone que el hombre debe ser el que manda y la mujer debe ser sumisa y acatar los designios del marido. Consideraremos en la obra freudiana algunos textos, productos de la concepción de su época, donde se interpreta la desigualdad de la mujer con respecto al hombre.

En este caso citaré “*El tabú de la virginidad*” (1917-1918), donde explica:

(...) el hecho de que el hombre conceda un supremo valor a la integridad sexual de su pretendida es algo tan natural e indiscutible, que al intentar aducir las razones en que fundamos tal juicio, pasamos por un momento de perplejidad. Pero no tardamos en advertir que la demanda de que la mujer no lleve al matrimonio el recuerdo del comercio sexual con otro hombre no es sino una ampliación consecuente del derecho exclusivo de propiedad que constituye la esencia de la monogamia, una extensión de este monopolio al pretérito de la mujer”. (Freud, 1973 p..1444)

Como se desprende del texto citado, la mujer para acceder al matrimonio debe ser virgen y es considerada un objeto de posesión del hombre en exclusividad como esencia de la monogamia, pero no hay ningún párrafo que establezca la misma condición para el hombre.

Es muy conocida la aseveración de que la fidelidad y exclusividad de la esposa en el matrimonio es fundamental para asegurar la legítima paternidad de los hijos y, en muchas culturas e incluso en las dinastías, era fundamental que la mujer fuera fértil para asegurar la descendencia.

Era frecuente en el pasado la existencia del matrimonio concertado, donde los padres elegían el futuro esposo de su hija y la joven debía acceder al matrimonio, que muchas veces no era de su agrado, como

puede verse en la comedia “*El sí de las niñas*” de Leandro Fernández de Moratín, estrenada en 1806, o en la novela juvenil “*Las Rositas*” de Graciela Cabal, publicada en 1999.

Freud en el mismo artículo agrega un párrafo referido a la servidumbre sexual de la mujer en el matrimonio con ese primer hombre que le fue asignado.

El hombre que ha sido el primero en satisfacer los deseos amorosos de la mujer, trabajosamente refrenados durante largos años y habiendo tenido que vencer previamente las resistencias creadas en ella por la educación y el medio ambiente es el que ella conduce a una asociación duradera, cuya posibilidad excluye para los demás. Sobre este hecho como base, se establece para la mujer una servidumbre que garantiza su posesión ininterrumpida y le otorga capacidad de resistencia contra nuevas impresiones y tentaciones”. (Freud, 1973, p.1 444)

Como se puede observar en la visión de este relevante psicoanalista, condicionada por su época y contexto, la mujer se encuentra en una situación de desigualdad en la pareja, donde el poder lo tiene el hombre.

En esa sociedad patriarcal y machista, la mujer pasa de la sumisión de la autoridad paterna, que decide con quién se casará, a la sumisión y servidumbre sexual del marido asignado, siendo cosificada y sin tener en cuenta su deseo. Un ejemplo de la insatisfacción que esta situación puede producir en la mujer se observa en la novela *Madame Bovary* de Gustave Flaubert, publicada en 1856, donde el personaje de Emma Bovary termina suicidándose o en la obra de teatro *Casa de muñecas* del dramaturgo noruego Henrik Ibsen, estrenada en 1879, donde Nora Helmer toma una drástica decisión.

En *Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis* (1932-1933), Lección XXXIII, *La feminidad*, Sigmund Freud escribe: “El sojuzgamiento de su agresión, constitucionalmente prescripto y socialmente impuesto a la mujer, favorece el desarrollo de intensos impulsos masoquistas, los cuales logran vincular eróticamente las tendencias destructoras orientadas hacia el interior. El masoquismo es, pues, auténticamente femenino” (Freud, 1973, p. 3166). Este concepto, que relaciona con la pasividad y sumisión de la mujer condicionada por su papel en la función sexual, donde el hombre cumple un rol activo, se contradice con la obra del escritor Leopold Von Sacher Masoch (1836-1895), *La venus de las pieles*, publicada en 1870, donde una mujer vestida con pieles es la que ata, azota y esclaviza al hombre como parte del deseo sexual de este, cumpliendo un rol sádico activo mientras el hombre disfruta de una pasividad masoquista. Esta obra de amplia difusión y escándalo en su época hizo que el psiquiatra alemán Richard Von Krafft. -Ebbing acuñara el término masoquismo para referirse a esa perversión sexual en su libro *Psicopatía del sexo* de 1886.

En el mismo artículo sobre *La feminidad*, Freud señala que, por temor a la castración, el niño abandona el complejo de Edipo y se instaura como heredero el superyó, mientras que “la niña permanece en él indefinidamente, y solo, más tarde e incompletamente, lo supera. En estas circunstancias, la formación del superyó tiene forzosamente que padecer; no puede alcanzar la robustez y la independencia que le confieren su valor cultural” (Freud, 1973, p. 3174). En este caso, Freud muestra una visión con preeminencia masculina, dado que solo el varón tiene un superyó configurado y al aludir a la envidia del pene por parte de la mujer, reitera esa concepción falocéntrica masculina, en la que la mujer se encuentra en inferioridad de condiciones.

Jacques Lacan (1901-1984), psiquiatra y psicoanalista francés que hizo una relectura de la obra de Freud, en *La niña y el falo* señala la

ambigüedad con que el término *Penisneid*, que significa *Envidia del pene*, es empleado en los distintos tiempos de la evolución edípica en la niña y hace una interesante relación con los conceptos de castración, frustración y privación presentes en ella.

El penisneid se presenta bajo tres formas distintas, desde la entrada hasta la salida del complejo de Edipo, tal como Freud las articula en torno a la fase fálica.

Hay Penisneid en el sentido de fantasma. Ese anhelo, ese afán tanto tiempo conservado, a veces toda la vida, que el clítoris sea un pene. (...)

Hay otro sentido cuando el Penisneid interviene en el momento en que lo deseado es el pene del padre. (...) Queda frustrado tanto por la prohibición edípica como debido a la imposibilidad fisiológica.

Finalmente, en la continuación de la evolución, surge el fantasma de tener un niño del padre, es decir, tener ese pene bajo una forma simbólica. (...) Así pues, si el hijo del padre interviene en un momento de la evolución, es a título de privación.

Queda, por lo tanto, lo correspondiente a la castración, que amputa simbólicamente al sujeto de algo imaginario (...) la posición de la niña con respecto a su clítoris (Lacan, 1999, p. 285).

Como podemos observar en este análisis psicoanalítico del complejo edípico en la mujer, esta se halla en inferioridad de condiciones con respecto al varón, castrada en lo imaginario, privada en lo simbólico y frustrada en lo real, considerando los tres registros lacanianos, que estructuran la experiencia subjetiva y la relación del sujeto con el mundo.

Sin embargo, en ningún momento se menciona la envidia que puede sentir el hombre de la capacidad de la mujer de gestar vida, ni tampoco de la capacidad femenina de desarrollar exitosamente múltiples tareas laborales, sociales, políticas y hogareñas.

Karen Horney (1885-1952), psicoanalista alemana naturalizada estadounidense, “crítica como antibiológica la posición psicoanalítica contemporánea de tomar como axiomática la envidia fálica” (Langer, 1978, p. 44).

2. Articulación de las ideas elegidas a la luz de los conceptos planteados en la Educación Sexual Integral.

Como podemos apreciar en los conceptos vertidos, la teoría de Freud, que cuenta con valiosos aportes, está contaminada por la *construcción sociohistórica del concepto de sexo* desde un punto de vista heteronormativo, ya que considera:

La sexualidad normal, la que se concreta en la relación coital de un hombre y una mujer.

La identidad de género se encuentra determinada por el sexo biológico.

La desigualdad de las mujeres y la superioridad de los varones cisnormativos, basándose en lecturas *biológicas*, ya que tienen pene, y *psicológicas*, ya que estructuran adecuadamente su superyó, porque superan el Complejo de Edipo por la amenaza de castración.

También podemos apreciar el *Patriarcado* como “(...) una forma de organización social que crea y sostiene un sistema en que los varones tienen más poder y privilegios que las mujeres” (Millet, 1969, p.13), generando una desigualdad con las mujeres, a las que se considera una propiedad del hombre que la desposa, y también de los grupos trans,

queer, gay, lesbianas y no binarios, que se consideran fuera de la normalidad.

Otro concepto clave a tener en cuenta es el de *Poder* que, como menciona la historiadora austriaca Lerner (1920-2013), “los varones cis tienen el poder de dominación de las mujeres, ya que crean los valores religiosos y científicos y controlan la propiedad, la sexualidad y la capacidad reproductiva de las mujeres y las infancias”, lo que es parte del patriarcado.

Algunos casos a tener en cuenta donde se visibiliza el *poder* y la posesión del varón cisnormativo en el *Patriarcado* son:

Los patronímicos o apellidos, que son forman de reconocimiento de los pertenecientes a una misma familia y que derivan del padre. Ejemplo: Álvarez, los hijos de Álvaro.

El apellido de casada de la mujer: Ejemplo: Señora de Álvarez. Es notable que en EEUU la mujer casada cambie su apellido por el de su esposo. En ningún caso se observa lo contrario.

Como explica Michel Foucault en el *dispositivo de la sexualidad*, el poder es *relacional* porque se ejerce en una relación social, es *capilar* y *microfísico*, ya que se extiende en todo el sistema social, es *productivo*, ya que favorece las acciones que lo sostienen, es *saber*, porque produce una verdad legitimada socialmente, y es *corporal*, porque necesita de los cuerpos como elementos centrales de las relaciones de poder.

A los conceptos de *Patriarcado* y *Poder* debemos agregar el de *esencialismo sexual*, acuñado por la antropóloga Rubin (1949), que considera que desde los discursos científicos se clasifica al sexo como una propiedad natural del individuo, y el de *sistema sexo-género*, también de su autoría, en el que explica que “*el género es una división*

socialmente impuesta de los sexos” y define el sistema sexo-género como “un conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Rubin, 2015, p. 96), y en el que la mujer se encuentra en desigualdad, oprimida y explotada.

La Dra. Arnedo (1941-2015), médica ginecóloga, refiere en su ameno libro *Desbordadas: La agitada vida de la mujer elástica* sus difíciles comienzos en la vida profesional por ser mujer en un ambiente machista, donde el jefe de servicio decía “La mujer y la sartén en la cocina están bien” frase que ejemplifica lo que Scott menciona como los cuatro elementos que conforman el género: *los símbolos* la mujer comparada con la sartén sirve para cocinar, *conceptos normativos*, la mujer es de inferior desempeño en la carrera médica, ya que las mismas pacientes en sus comienzos pedían por un médico ginecólogo varón, *instituciones organizacionales y sociales* que también lo consideraban así, ya su jefe le daba tareas auxiliares en las intervenciones, sin embargo su *identidad subjetiva*, no se vio menoscabada por tanta humillación y logró su objetivo, ya que fue una reconocida médica, escritora y activista por los derechos de la mujer en España, pionera de los derechos sexuales y reproductivos e impulsora de los primeros centros de planificación familiar durante la década de 1970.

Deseo, a modo de conclusión, relatar un caso ocurrido hace mucho tiempo, cuando todavía no existía la Educación Sexual Integral como política de Estado y estaba naturalizada la estructura binaria que clasificaba de manera excluyente el género en varones y mujeres de acuerdo con el sexo biológico, naturalizado como el portador indiscutible de la identidad de género y el deseo sexual y afectivo.

También se encontraban muy arraigados los estereotipos de género basados en la cisnormatividad, que con sus expectativas sobre los roles

asignados a las mujeres hacía que muchas adolescentes se vieran privadas de la educación secundaria a los 15 años cuando terminaban el tercer año, porque desde la familia consideraban que para una mujer no era necesario seguir estudiando porque se iba a casar y debía ocuparse de la casa y, en ese momento, de la crianza de los hermanos menores porque sus padres trabajaban. Esta inequidad basada en el género de las estudiantes mujeres de clase media baja vulneraba su derecho a la educación, tampoco respetaba el principio de igualdad y no discriminación establecida en el art. 16 de la Constitución Nacional y en los Arts. 1º y 2º de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que data de 1948.

Era el segundo cuatrimestre del año 1987; lo recuerdo porque ese año nació mi segundo hijo y murió mi madre. Yo trabajaba en una escuela secundaria del conurbano bonaerense, que aún hoy es rural.

Comenzaba el mes de septiembre y todos los cursos se preparaban para la Estudiantina que se realizaba con motivo del festejo del Día del Estudiante el viernes anterior y el mejor número recibía un premio.

Estaba en un tercer año mixto, dando clases de Lengua y Literatura, cuando varios estudiantes me pidieron la hora para ensayar. En ese grupo estaba Juan C⁵, un estudiante de 15 años con gran sentido del humor, ocurrente y divertido. Cuando se iba de la clase para el ensayo, me dijo con naturalidad: “Sí, estos están interesados en el ensayo para divertirse a costillas mía” Otro agregó: “Con lo que tenemos preparado, vamos a ganar. Además, lo tenemos a Juan.” Y se fueron con entusiasmo a ensayar.

El ansiado día de la Estudiantina llegó y los números iban transcurriendo hasta que apareció en escena el cuadro de tercer año, Juan vestido como un ama de casa sufrida y trabajadora, que pasaba el plumero a los sillones y miraba a cada rato el reloj y, cuando llegaba

5 El nombre es ficticio para preservar la identidad de la persona mencionada.

su marido trasnochador con claros indicios de una noche de juerga, se oía en la voz de Lucía Galán su reclamo y se entablaba una disputa entre los cónyuges con fragmentos de las canciones de Pimpinela de esa época en un compilado memorable. Las gesticulaciones de ambos protagonistas estaban perfectamente sincronizadas con la canción dialogada del dúo y la obra recibió una ovación de aplausos de toda la escuela e indiscutiblemente el premio de esa estudiantina.

La mujer en la obra era víctima de maltrato por la conducta desconsiderada del marido al que tendía a perdonar, actitud que era muy naturalizada en esa época porque el matrimonio era indisoluble y el rol de la mujer era preservar la unión de la familia.

El tiempo pasó; Juan C se recibió en esa escuela secundaria. En el año 2008 me lo encontré como estudiante de un Instituto de Formación Docente donde yo era profesora; se emocionó al verme y yo me alegré de reencontrarlo. Estaba cambiado en su apariencia, su indumentaria y sus modales. Su identidad de género había variado; a pesar de que mantenía su documentación masculina, su aspecto era trans o *queer*. “Por ‘queer’ hago referencia a todas aquellas personas jóvenes que no se ajustan en sus comportamientos a las expectativas que prevalecen sobre la identidad sexual y de género” (Marshall, 2010, p. 1).

En el año 2012, ya recibido de profesor, ingresó a trabajar en la escuela de su adolescencia, donde yo seguía ejerciendo aún. Los directivos y los docentes que lo conocían se burlaban a sus espaldas; en otras instituciones le dificultaban los horarios para que no tomara horas. Sin embargo, a pesar de eso, nunca lo vi amilanado y, si le decían “profesora”, él les decía: “Díganme profesor o profesora, es lo mismo. No hay problema”.

Estos ejemplos sirven para tener en cuenta la importancia de la Educación Sexual Integral que favorece: el cuidado del cuerpo y la

salud, la valoración de la afectividad, el respeto de la diversidad de todas las identidades y expresiones de género, el reconocimiento de la perspectiva de género para neutralizar la inequidad, la garantía de la igualdad de género y el ejercicio de todos los derechos humanos sin exclusiones, para toda persona, cualquiera sea su condición.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnedo, E (2000): *Desbordadas. La agitada vida de la mujer elástica*. Editorial Planeta.
- Arzeno, M. E (2004) *Pensar; aprender; subjetivar. De la psicopedagogía a las prácticas de pensamiento*. Ediciones Grama.
- Del Bono, C., et al. (2022). Clase 1 En *Diplomatura Superior en Educación Sexual Integral*. DGCyE. Provincia de Buenos Aires.
- Del Bono, C., et al. (2022). Clase 4 En *Diplomatura Superior en Educación Sexual Integral*. DGCyE. Provincia de Buenos Aires.
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. Las Ediciones de la Piqueta.
- Freud, S. (1973). El tabú de la virginidad. En *Obras completas* (Vol. III, 3a ed.). Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1973). La feminidad. En *Obras completas: Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis* (Vol. III, Lección XXXIII, 3a ed.). Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1973). Tres ensayos para una teoría sexual. En *Obras completas* (Vol. II, 3a ed.). Biblioteca Nueva.
- Israeloff, N., et al. (2023). Clase 2. En *Diplomatura Superior en Educación Sexual Integral*. DGCyE. Provincia de Buenos Aires.
- Israeloff, N., et al. (2023). Clase 3. En *Diplomatura Superior en Educación Sexual Integral*. DGCyE. Provincia de Buenos Aires.
- Israeloff, N., et al. (2023). Clase 5. En *Diplomatura Superior en Educación Sexual Integral*. DGCyE. Provincia de Buenos Aires.
- Lacan, J. (1999). *El Seminario, libro 5. Las formaciones del Inconsciente*. Paidós.
- Langer, M. (1978). *Maternidad y sexo*. Editorial Paidós.

Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Crítica.

Maffía, D. (2018, abril). La diversidad sexual, la heteronorma y las trampas del lenguaje. *La Retaguardia* 1.

Marshall, D. (2010). Acoso homofóbico, derechos humanos y educación: Una perspectiva no deficitaria de las políticas y prácticas de bienestar para la juventud queer. *Archivos de Ciencias de la Educación, 4ª Época*.

Maugeri, H. (2024, 13 de julio). *Marilina Ross revela como vivió su primer amor con una mujer*. Revista Caras Digital: Recuperado el 13 de julio de 2025, de <https://caras.perfil.com/noticias/caras-tv/marilina-ross-revela-como-vivio-su-primer-amor-con-una-mujer.phtml>

Millet, K. (1969). *Política sexual*. Cátedra.

Rubin, G. (2015). El tráfico de mujeres. Notas sobre la economía política del sexo. *Nueva Antropología, VIII* (30), México.

Scott, J. (2008). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En *Género e historia*. FCE - UACM.

Uribe Echevarría, M. (2017, 1 de noviembre). *Camila Sosa Villada: Fui deviniendo mujer natural, orgánica y paulatinamente*. Revista digital La Tinta. Recuperado el 13 de julio de 2025, de <https://latinta.com.ar/2017/11/01/camila-sosa-villada-fui-deviniendo-mujer-natural-organica-paulatinamente/>

APROXIMACIONES AL ESTUDIO DEL TRABAJO FEMENINO EN LA CIUDAD DE SALTA SIGLO. XIX. UNA MIRADA SOBRE LAS CONDICIONES Y PRÁCTICAS DE TRABAJO

Emma Teresita Raspi¹

RESUMEN

El estudio analiza las condiciones de trabajo realizadas por las mujeres que constituyeron los diversos grupos subalternos de la ciudad de Salta, durante el convulsionado siglo XIX.

Se presta particular atención a las condiciones de trabajo, las prácticas y los espacios ocupados por las mujeres en tres ámbitos: Comercial, artesanal y la producción doméstica volcada a la comercialización.

La investigación permite refutar aquellos planteos historiográficos que relegan el papel de la mujer solo al ámbito doméstico y explora las condiciones de trabajo femenino en relación con el desarrollado por los hombres. Para ello se recurrió a una variada gama de fuentes documentales que van desde las legislativas, censales y judiciales.

Palabras Clave: historia, mujeres, trabajo urbano, Siglo XIX, Salta.

ABSTRACT

The study analyzes the conditions of work performed by women who formed the subaltern groups from the city of Salta, during the troubled 19th century.

¹ Universidad Nacional de Salta. Facultad de Humanidades. Carrera de Historia. Profesora Adjunto Cátedra Historia Regional. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad nacional de Jujuy. (UNHIR - CIITED). Correo electrónico: emmaraspi@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8425-0049>. Fecha de presentación de artículo: noviembre del 2025.

It is paid particular attention to the working conditions, practices and the spaces occupied by women in some areas: commercial, craft and domestic production geared to marketing.

The research allows you to refute those historiographical schemes which relegate the role of women only to the domestic environment and explores the conditions of women's work in relation to the developed by men. This is resorted to a wide range of documentary sources ranging from the legislative, Census and judicial.

Keywords: history, women, urban work, 19th century, Salta.

INTRODUCCIÓN

En el presente estudio se abordan las condiciones de trabajo realizadas por las mujeres que constituyeron los diversos grupos subalternos de la ciudad de Salta (ciudad ubicada al norte del territorio argentino), durante el período que se inicia con las guerras independentistas y se extiende hasta la etapa de consolidación del Estado nacional argentino. Etapa de profundos y convulsionados cambios y conflictos que, en distintos niveles, desde los políticos que implicaron la búsqueda de una organización institucional de alcance nacional, las reorientaciones de los mercados y los circuitos que lo articulaban, hasta los cambios sociales que conllevaron diversos tipos de conflictos y tensiones intra y entre los diferentes grupos sociales. Las mujeres, por supuesto, estuvieron presentes como sujetos activos en todos y cada uno de estos procesos. Sin embargo, es preciso realizar una mirada atenta y focalizada sobre su accionar en estos niveles.

El trabajo presta particular atención a las condiciones de trabajo, las prácticas y los espacios ocupados por las mujeres en tres ámbitos de la vida urbana de Salta: comercial, artesanal y la producción doméstica volcada a la comercialización local.

La investigación permite refutar aquellos planteos historiográficos que relegan el papel de la mujer solo al ámbito doméstico y explora las

condiciones de trabajo femenino en relación con el desarrollado por los hombres. Para ello se recurrió a una variada gama de fuentes documentales que abarcan las legislativas, censales y judiciales.

Si bien los estudios sobre el trabajo femenino han ocupado copiosas páginas de la historiografía reciente, los trabajos de Dora Barrancos², Mary Karasch³ y Liliana Lewinski⁴, entre muchos otros, analizan y aportan un marco explicativo a las experiencias laborales de las mujeres pertenecientes a estos grupos sociales en tiempos y espacios diferentes, sin embargo, sirvieron como marco para el presente estudio. Es preciso indicar, además, que la cuestión de las mujeres trabajadoras en los espacios urbanos del norte argentino durante el período que tomamos, ha sido escasamente estudiada, y aparece de forma indirecta.⁵

Otro problema significativo, se refiere a la dificultad y el esfuerzo analítico que requiere “descubrir la voz” de las mujeres de los grupos subalternos, doblemente silenciadas, por ser mujeres y por pertenecer a los grupos sociales más vulnerables. Sin embargo, la relectura de las fuentes oficiales trabajadas permite abordar su estudio teniendo en cuenta los recaudos de sus contextos de producción, sí es que

² Barrancos, Dora, *Mujeres en la Sociedad Argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires, Sudamericana. 2010.

³ Karasch, Mary: "Proveedores, vendedores, sirvientes y esclavos" en: Hoberman, Louisa y Socolow, Susan M. (Comp), *Ciudades y Sociedad en Latinoamérica Colonial*. F.C.E, Bs As. 1992

⁴ Lewinski, Liliana, "Una plaza de venta atomizada: La Cancha de Oruro, 1803 y 1812": en: Harris, O. Larson, B. Tándeter E. (Comp), *La participación indígena en los mercados surandinos. Estrategias y reproducción social. S XVI a XX*. La Paz, CERES. 1987.

⁵ Parolo, Maria Paula: "Ni súplicas ni ruegos" *Las estrategias de subsistencia de los sectores populares en Tucumán en la primera mitad del siglo XIX*. Prohistoria, Rosario, 2008. Pp. 102-115, véase también: Bascary, Ana María, *Familia y vida cotidiana. Tucumán a fines de la colonia*. UNT, Universidad Pablo de Olavide, Tucumán, 1999.

recurrimos a diversas fuentes, tales como las legislativas, judiciales, los libros de hacienda y padrones notariales, entre otras.

EL ESCENARIO

Desde tiempos coloniales, Salta había actuado de intermediaria entre el Río de la Plata y el Potosí a través del comercio mular. Así es que se constituyó en un importante mercado de intercambio y consumo. Luego de atravesar períodos de prosperidad económica a fines del siglo XVIII, fue parte del escenario de las guerras independentistas y civiles, lo cual afectó profundamente la organización interna de la ciudad. Avanzado el siglo XIX, se erigió en capital de provincia, convirtiéndose así en centro gravitacional de las decisiones políticas. El poder político fue compartido por los grandes comerciantes locales (importadores y exportadores), emparentados con los hacendados, quienes estuvieron a cargo de legislar sobre sus sistemas fiscales y ordenamiento social interno.

Si bien la magnitud de la población urbana, no alcanzó los niveles de otras más importantes como Buenos Aires, fue una de las más populosas del actual noroeste. Salta contaba a principios del siglo XIX con 5.000 habitantes aproximadamente (Mercado, 1988) y San Salvador de Jujuy con 2200 (Gil Montero, 1995) (importante ciudad situada más al norte, y que estuvo bajo su jurisdicción hasta 1834, fecha en que declaró su autonomía); ambas lograron superar las fuertes disminuciones de la población ocasionadas durante el período bélico, para luego recuperar o sobrepasar los niveles de principios de siglo.

EL TRABAJO FEMENINO

Diversos estudios abordaron el trabajo femenino desplegado en todo el espacio comprendido por las colonias; por lo tanto, sería errado pensar que son los tiempos revolucionarios y la vida republicana los que volcaron a las mujeres a la esfera del trabajo.

Desde tiempos coloniales, y antes también, las mujeres desarrollaron diversos tipos de trabajos; muchos de ellos se mantuvieron durante el período que estudiamos, y es probable que ocurrieran algunos cambios y alteraciones que son difíciles de visualizar en el estado actual de nuestra investigación.

Decíamos que numerosos estudios dan cuenta de la presencia de trabajadoras en los campos, en las villas y también, por supuesto, en las ciudades. Una mirada atenta permite observar que diversas ocupaciones estaban en sus manos, aunque es difícil reconocer sus proporciones en las diversas regiones del país, o en Salta en particular. Difícil resulta también ensayar una mirada de la larga duración, que permita visualizar variaciones y cambios. Sin embargo, existen diversas fuentes documentales que permiten inferir lo que ocurría, al menos en algunos momentos. La mirada se enturbia cuando abordamos el estudio de las trabajadoras más humildes, ya que sus nombres y experiencias se pierden invisibilizadas por sus coetáneos y olvidadas o ignoradas por quienes resguardan el patrimonio documental.

Se podría pensar que el trabajo femenino entre los grupos subalternos era el resultado de las necesidades de subsistencia, difíciles de cubrir con el aporte solo de los hombres. Sin embargo, algunas reglamentaciones de principios del siglo XIX, nos indican que el trabajo femenino era también una de las formas de control social establecida por las autoridades locales. La estrategia para ello era el recurso a la antigua práctica del conchabo. Las ordenanzas de Jujuy plantean claramente la finalidad de control social que perseguían, pero también las concepciones dominantes que recaían sobre las mujeres de los sectores empobrecidos. Veamos la letra de la Ley:

[...]Siendo un deber del Gobierno el proveer las necesarias providencias, para establecer sólidamente el orden y tranquilidad pública, **en que no poco influye la conducta de las mujeres que fácilmente pervierten el**

ánimo y transforman la bella índole de los jóvenes, cuando sin consideración a su sexo, abrazan la conducta misma de un vago, sin especial aplicación y sin tener una labor que le rinda el diario sustento, ha acordado.
(Reglamento oficial de San Salvador de Jujuy, 1936)

La asociación del enunciado es clara y no precisa de mayores interpretaciones: las mujeres de los sectores más vulnerables constituían un factor de desequilibrio social y de inmoralidad, en tanto no se abocarían al trabajo y a la estricta vigilancia de quienes si formaban parte del orden y de la “gente decente”. En relación a este argumento, la ordenanza *decretaba, en primer lugar, que aquellas mujeres que no demuestren que tenían “de qué vivir honestamente” debían buscar **conchavo** en el término de una semana.*

La institución encargada de velar que esto así ocurra era la policía. A quienes se les otorgaba algunas facultades que implicaban algo más que la vigilancia: tenían la facultad de investigar, establecer quiénes “estaban calificadas” para esta condición y obligarlas a buscar conchavo o bien a dárselo. El límite a esta facultad era un tanto impreciso: debían obrar con discreción y pulso, sin mezclarse en el régimen y orden doméstico de las familias.

La condena en caso de no cumplir con lo estipulado era contundente: “[...]Toda la que no acredite con papeleta su conchavo, no teniendo públicamente otro modo más honesto de vivir, **será reputada y tenida por ociosa y vaga**”. En ciudades tan pequeñas como lo eran Salta o San Salvador de Jujuy, la condena social operaba con mayor eficacia que los resultados que el encierro pudiese conseguir.

Dos semanas más tarde, las autoridades locales emitieron una nueva ordenanza, que respaldaba la anterior, pero que intentaba matizar los posibles abusos que se podían cometer al seguir lo ya ordenado, es decir: que se intentaba evitar las distintas formas de servidumbre personal, incompatible con los principios liberales emanados de la

revolución. En este sentido, la ordenanza incluye en el proceso de conchavo la figura de los jueces, restringiendo así el ámbito de control de la policía.

La nueva ordenanza establecía en primer lugar que calificaban para ser conchabadas aquellas “... *que con sus hechos públicos haya acreditado su conducta escandalosa y abandonada...*”. Entendemos nuevamente aquí que la mujer quedaba sujeta a las miradas, decires y demandas sociales que la podrían ubicar en el lugar de la denuncia pública.

La legislación en este caso establecía que estas mujeres podían quedar “al servicio de personas que puedan reprimir sus excesos” y luego señalaba que se prefería la tutela de hermanos, tíos y parientes, que merezcan algún concepto y crédito. Y que solo en aquellos casos en que estos no estuvieren o no pudiesen hacerse cargo, la policía y los jueces tendrían la facultad para destinarlos a personas particulares, siendo la policía la encargada de fijar y acordar con ellos el salario mensual (Registro Oficial de San Salvador de Jujuy, 1936).

Por lo tanto, durante el período trabajado, las mujeres residentes en las ciudades y que pertenecían a los grupos sociales más empobrecidos estaban compelidas al trabajo y a la vigilancia social, encarnada en la policía, pero también en las familias y hombres de las elites o las de los sectores intermedios que gozaban de la consideración local. La vigilancia, se desplazaba de los espacios públicos: calles, plazas y pulperías, hasta la intimidad del hogar.

Dora Barrancos resalta que la práctica del conchavo era muy común en todo el territorio rioplatense; se conchababan niñas como criadas so pretexto de que se las cuidaba y protegía. Estaban al servicio del dueño de casa, pues las señoras de las familias de alcurnia no hacían compras en el mercado, por lo que esta, como muchas otras funciones, estaba a cargo de los sirvientes.

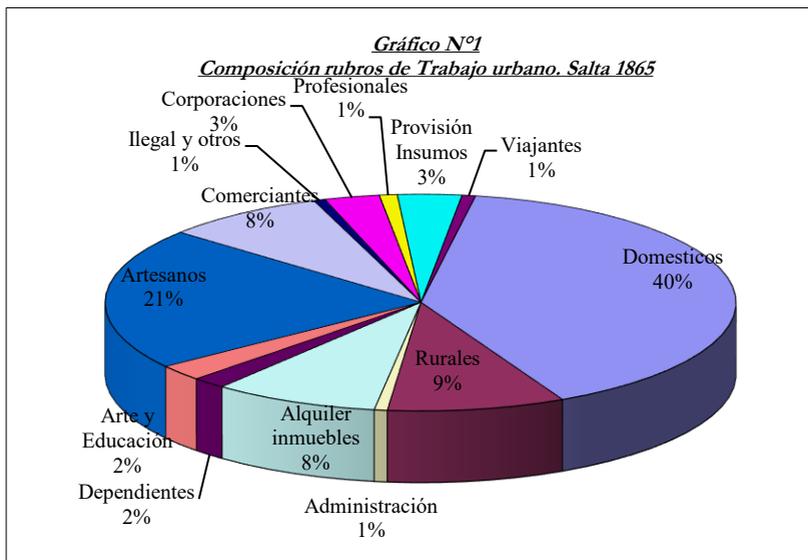
En este contexto resulta menos llamativa, la cantidad de mujeres que, años más tarde, se pudieron registrar en los censos cumpliendo con alguna actividad o trabajo. Ello también permite establecer algunas luces que permitan interpretar la razón por la que la mayoría de las que registran oficio o profesión son mujeres solteras y de muy temprana edad.

Pero, nos acerquemos a la información contenida en los censos: en particular tomamos para Salta el censo provincial de 1865; la razón de la elección se refiere a que, más allá de los datos propios contruidos sobre la población, el censo permite vislumbrar las cosmovisiones locales expresadas en categorías y variables.

Las formas de ocupación y trabajo que se desarrollaron en el espacio indicado por las fuentes, como parte de la jurisdicción de la ciudad, eran diversas y heterogéneas, si se tiene en cuenta el tipo de actividades que implicaban y que se gestaban al interior de la ciudad. El gráfico N.º1, nos permite obtener una visión panorámica de la intensidad de las diferentes actividades económicas desplegadas en los diversos rubros.

Gráfico 1:

Visión panorámica de las diferentes actividades económicas.



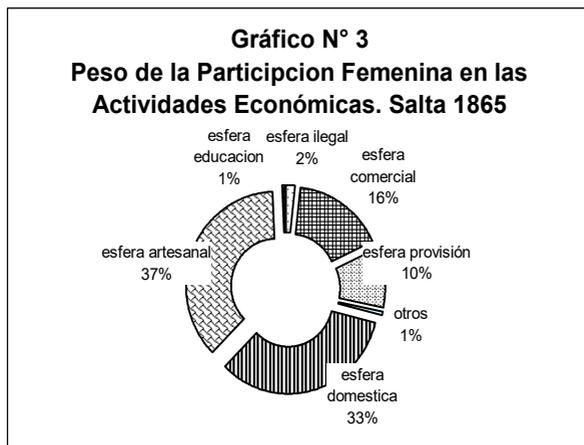
Fuente: AHS. Censo Provincial de Salta de 1865.

Debemos señalar que, en todas las actividades identificadas en el censo, excepto en la nomenclatura: profesionales, encontramos mujeres ejerciendo actividades laborales. Una mirada atenta a los rubros que seleccionamos para este trabajo, nos permite aproximarnos hacia algunas observaciones sobre el análisis de la composición del trabajo femenino.

La mayoría de las mujeres volcaron sus actividades al campo productivo y actuaron como cuentapropistas, con un grado de relativa independencia respecto al empleador; la mayor parte de ellas se abocaron a las actividades textiles, dentro de la esfera artesanal. (Véase gráfico N.2).

Gráfico 2:

Participación femenina en las actividades económicas.



Fuente: AHS. Censo Provincial de Salta de 1865.

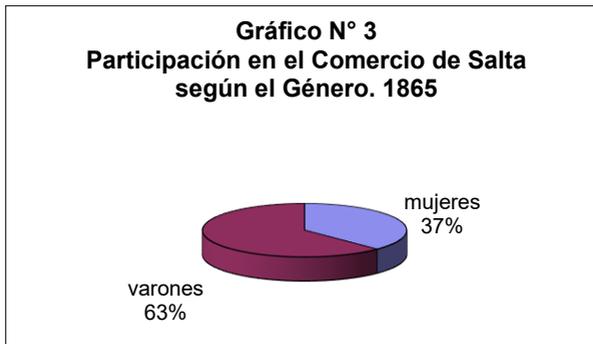
El contingente que ocupó un segundo lugar en cantidad de trabajadoras fue el de carácter doméstico, con la particularidad de que una proporción importante no estaba integrada al grupo familiar de los empleadores; los trabajos más extendidos fueron los de lavanderas y planchadoras. Esto es así, puesto que, como en varios espacios urbanos, el lavado no se realizaba en el hogar, sino en ríos o fuentes de agua. En Salta, el espacio de lavado era el río Arias, en donde se reunían desde muy temprano mujeres de color, hijas de los numerosos esclavos de la ciudad. Resulta llamativa la omisión de algunas actividades vinculadas a la crianza, tales como las de parteras o ama de leche, tal vez porque eran actividades propias de los sirvientes que residían en las casas de los empleadores.

En el rubro comercial conformaron una considerable porción de la población de comerciantes (véase el gráfico N.º3); sin embargo, integraron los rubros de menor consideración social y peso económico; la mayoría de ellas fueron placeras, revendedoras y

pulperas. En los dos primeros casos la venta se iniciaba desde muy temprano y era de carácter ambulante en los diversos lugares públicos, admitidos por las autoridades locales: recoba del cabildo, la plaza o las calles de entrada a la ciudad.

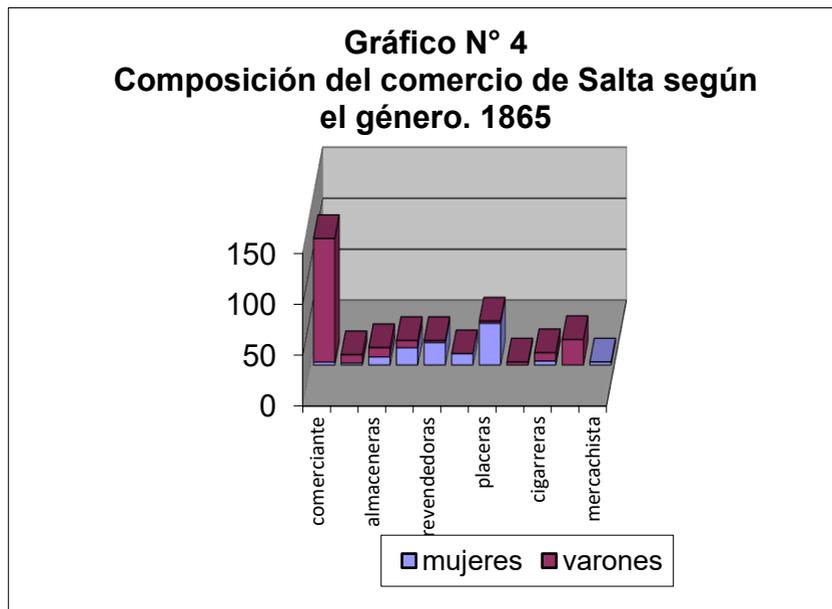
Gráfico 3:

Participación según el género.



Fuente: AHS. Censo Provincial de Salta de 1865

Por otra parte, en el gráfico N.º 4 se pueden apreciar los diferentes rubros de actividades y establecimientos comerciales que operaban en la ciudad, del cual se desprende la visión de una esfera económica profundamente jerarquizada, en cuya reducida cúspide se ubicaron los tenderos y algunos comerciantes. El rubro que constituye el grueso de esta población es el de comerciantes; muchos de ellos tuvieron su residencia en la ciudad, pero llevaron una vida itinerante. La importante proporción de placeras (superior a la de los pulperos) es un interesante indicador de la intensidad de los intercambios al menudeo dentro del radio urbano.

Gráfico 4:*Composición del comercio de Salta.**Fuente:* AHS. Censo Provincial de Salta de 1865.

El padrón censal de 1865⁶ (Archivo Histórico de Salta, 1865) de la ciudad indica que las actividades comerciales se extendieron en cantidad y variedad de rubros, especialmente los de la venta al menudeo; el espectro de las actividades comerciales se multiplicó, según los criterios de clasificación de los censistas, así es que junto a los comerciantes, tenderos y pulperos, aparecieron las figuras de mercachistas y negociantes; la administración de un almacén ya dejó de referirse al establecimiento al por mayor de un producto en especial, para indicar un puesto de venta al menudeo (Raspi, s/f).

⁶ Archivo Histórico de Salta. Censo de la Provincia de Salta de 1865. Caja 280, Carpetas 1-10.

Dentro del rubro de las ventas femeninas también apareció la figura de las revendedoras junto a las placeras.

Las pulperías, tal como las encontramos en Salta a principios del siglo XIX, eran despacho de bebidas y almacén al mismo tiempo; aunque con el correr del tiempo fue perdiendo su papel como centro de sociabilidad, puesto que a los ojos de las autoridades las pulperías se inscribieron en la tradición de la sociabilidad de las tabernas, lo cual supone un tipo de control y represión específico.

Consideradas por el poder como establecimientos de dudosa reputación, se prohibió la entrada de los menores y especialmente la de los “hijos de buenas familias”, por lo tanto, las penalizaciones por permitir tales atrevimientos eran significativamente gravosas (Tello, 1852, p. 9) “[...] I si hubiese permitido en su taberna hijos de familia o dependientes de otros en cualquiera clase, sufrirá la multa de 9\$⁷[...]”. Las pulperías ubicadas en las periferias eran las peor consideradas, puesto que constituían los establecimientos más frecuentados por “vagos y mal entretenidos” y, por lo tanto, focos de posibles y frecuentes disturbios (Ojeda, 1929), o bien el lugar donde se ejercían actividades ilícitas, tales como el tráfico de objetos hurtados⁸ (Registro Oficial de Salta N°4, 1833), juegos de envite⁹ (Tello, 1852) o la promiscuidad, justamente eran mayormente mujeres sus propietarias.

⁷ AHPJ. Tello, Eugenio: *Compilación de Leyes y Decretos de la Provincia de Jujuy*. Desde el año. 1835 hasta el de 1884. San Salvador de Jujuy, sin año de edición. Fecha en que fue firmada la ley: 11-04-1852. Tomo II. Incluyo fuentes que hacen referencia a la vecina ciudad de Jujuy porque ambas manifiestan procesos similares en este aspecto.

⁸ AHS Registro Oficial de Salta N°4 Libro 2. Disposición del 09-03-1833.

⁹ AHPJ Tello, E: *Ob Cit*, T. II, Registro Oficial del 11-04-1852

MUJERES QUE TRABAJABAN EN LA PROVISIÓN DE PAN

La producción de las variadas clases de pan que se consumía se llevaba a cabo bajo diversas modalidades:

- En las panaderías propiamente dichas, donde se elaboraba el “pan de hombre”, que se expendía a escala minorista. Para ejercer su actividad, cada panadería debía ser legalmente autorizada y bajo común acuerdo entre autoridades locales y la corporación de panaderos.

- Hacia mediados del siglo XIX, algunos panaderos, conformaron una sociedad que logró imponer ciertas pautas por sobre el resto de la comunidad de panaderos y que se distinguía especialmente por constituir establecimientos donde se elaboraba a mayor escala productos de confitería, es decir, que incluía la preparación de masas, facturas y otras golosinas. Los dos primeros grupos empleaban solamente a trabajadores del sexo masculino, tal vez como reminiscencia de la organización gremial colonial, que incluyó a este rubro dentro de la organización de las corporaciones hasta fines del siglo XVIII.

- Sin embargo, durante el período republicano y también en los posteriores, la producción del pan también formó parte del ámbito del trabajo femenino, quienes elaboraban el “pan de mujer” en sus hogares y los expendían al menudeo en la vía pública.

Decíamos que los panaderos continuaron organizando su trabajo según las pautas propias de los gremios, es por ello que cada miembro que ingresaba al oficio debía cumplir con contratas celebradas dentro de la corporación¹⁰ (Pinto, s./f.), las que eran auspiciadas y

¹⁰ AHS. Protocolo Notarial del Escribano Pinto: Carpeta N° 27, Protocolo N° 287. Expediente N° 13

controladas por las autoridades municipales¹¹ (Registro Oficial de Salta, 1857).

Si bien las modalidades gremiales se redujeron al ámbito de las relaciones de trabajo, las formas de comercialización con el tiempo siguieron un estilo diferente, marcado por las pautas propias de una sociedad comercial que lideró la organización del rubro en Salta. Aparentemente la cantidad de panaderías que abastecían a esta ciudad se reducía a ocho en 1829, su número ascendió a once en 1842 y se mantuvo igual en la década siguiente¹² (Archivo Histórico de Salta, 1829, 1842, 1856), cabe acotar que se trata sólo de aquellos propietarios que efectivamente formaban parte de la corporación. Las listas de pago de impuestos indican que este sector gozaba de solvencia y estabilidad, puesto que sus integrantes lograron cierta permanencia en esta actividad a través del tiempo; un factor que contribuyó a darle cohesión al rubro fue la organización de la sociedad que se formó hacia fines de la década de 1820.

La producción de cada establecimiento estaba destinada al público en general, y cuando los negocios marchaban bien, también proveían de pan a las pulperías de la ciudad (Tello, 1936), sin embargo, consideramos que este tipo de ventas la llevaron a cabo especialmente los integrantes de la sociedad de panaderos. Como el rubro de panaderos debía pagar dos tipos de cargas fiscales: patente¹³ (Registro Oficial de Salta, 1832) y por abasto de la ciudad, la propiedad de una panadería constituía un negocio costoso y por lo tanto propicio para la formación de una sociedad dentro del rubro.

¹¹ AHS Registro Oficial de Salta. La Ley de Municipalidad Decretaba el 19-11-57, art. 4°

¹² AHS Libro de Hacienda N° 94 de 1829, Libros de Hacienda N° 12 de 1842, Libros de Hacienda 174 de 1856 y registro de panaderías que obra en Carpeta de Gobierno de 1856.

¹³ AHS Registro Oficial de Salta, Libro 1° del 03-03-32. Los panaderos pagaban patentes de \$10.

De los grupos analizados la corporación de los panaderos fue la que ostentó mayor cohesión, puesto que resultaron eficaces las diversas estrategias de control mutuo¹⁴ (Pinto, 1830). La supervisión del rubro estuvo a cargo de la policía local, quien vigilaba especialmente la calidad y el precio del pan (Tello, 1936, 1859). Al respecto cabe mencionar que las multas a los panaderos frecuentemente se debían a las faltas en el peso que debía tener el pan (Tello, 1853). Esta era la estrategia más empleada para reducir los costos pues menguaban la proporción de harina y agregaban mayor cantidad de levadura. El escamoteo de harina se encontraba en estrecha relación con el precio del trigo, ya que las autoridades locales habían establecido el peso del pan según el precio de la fanega de trigo.

El pan de Mujer: Las mujeres tuvieron un considerable peso en el abasto urbano del pan, marginadas y probablemente temidas por la masculina organización de los panaderos, eran conocidas con el mote de *amansaderas*. Ellas se dedicaron a la producción y venta de "amasijos de pan de mujer"; así se denominaba a la clase de pan y/o tortas que elaboraban en el ámbito del hogar y que seguramente se hacía con ingredientes distintos a los empleados por los hombres en las panaderías, motivo por el cual el precio de tales *amasijos* era considerablemente menor. Probablemente su precio y sabor los constituyeron en el pan preferido por los sectores populares más empobrecidos durante las épocas de difícil situación económica y, por lo tanto, se convirtieron en productos de "riesgosa" competencia para los panaderos; quienes, para salvaguardar sus intereses, probablemente influyeron en la decisión de las autoridades locales al momento de implementar la legislación impositiva.

Hasta 1830 la producción y circulación de estas productoras cuentapropistas, estuvo libre de gravámenes. Al parecer el

¹⁴ AHS. Protocolo Notarial, Escribano Pinto, Carp. N° 27, Prot. N° 287, Expte N°1. Contrata de diciembre de 1830. Art. Tercero

crecimiento del sector provocó una importante competencia en el mercado local, lo cual llevó a las autoridades a establecer ciertas medidas para controlar tal producción, como la que establecía que "... Todo amasijo de pan de mujer que pase de cuatro pesos pagará el peso diario"¹⁵ (Carpeta de Gobierno, 1830) tal cifra era destinada al rematador del rubro. Con tal medida aquellas productoras que lograran ciertos beneficios comerciales pasaron a la órbita del control masculino. El comercio de las amasanderas si bien podía quedar fuera del control de la sociedad, no podía escapar al de la autoridad local, quienes decretaron que todas las mujeres dedicadas a esta actividad, debían construir una marca, autorizada por la policía, para señalar el pan que horneaban (Tello, 1936); de esta manera el gobierno podría controlar el peso del pan e identificar a quienes incurriesen en faltas.

Las mujeres de este sector tuvieron un considerable peso como foco alternativo que captaba la demanda urbana¹⁶; lo cual no implicó una correspondencia con las posibilidades de beneficio individual. La mayoría de ellas, lograba escasas ganancias, por lo que se mostraron muy proclives a participar de diversas estrategias de evasión fiscal, una vez que éstas se implantaron. Por ello las autoridades les prohibieron expresamente faltar al peso del pan (Tello, 1936) o bien hacer arreglos con algún panadero y vender sus productos en las casas de pan de hombre¹⁷ (Pinto, s/f.), sin abonar el impuesto correspondiente.

Si bien durante las primeras etapas analizadas las autoridades locales las protegieron al exceptuarlas de todo gravamen, con el transcurrir del tiempo endurecieron su postura, así durante la década de 1830

¹⁵ AHS Carpeta de Gobierno de 1830. Disposición del 23-01-1830.

¹⁶ Si bien durante las primeras décadas estaban exentas de pagar impuestos fue imposible identificarlas y cuantificarlas, sin embargo, las constantes referencias a ellas en las contratas nos indican el valor de sus producciones.

¹⁷ AHS Protocolo Notarial del Escribano Pinto. Carpeta N°27, Protocolo N° 287, Expediente N°1.

comenzaron a legislar y controlar sus actividades al integrarlas a la masa de contribuyentes; hacia 1850 se les recomendaba aumentar el precio del pan, especialmente cuando bajaba el precio del trigo. Con esta última medida se les asestó otro golpe, al sancionar el recurso más eficaz para competir con la producción masculina (Tello, 1858), quizás es por ello que el número de trabajadoras contribuyentes en Salta fue poco significativo, aunque muy parejo al de los hombres¹⁸ (Archivo Histórico de Salta, 1840).

El rubro de los panaderos cobijaba en su seno una variedad bastante heterogénea de individuos de diferentes condiciones sociales. En la cúspide del sector se encontraban los miembros de la sociedad, quienes contaban con algunas propiedades muy bien cotizadas¹⁹ (Archivo Histórico de Salta, s/f.). Las ganancias de sus miembros provenían del ejercicio de panadería y de la diversificación de sus actividades económicas.

De acuerdo a lo expresado hasta el momento es posible observar la importancia capital que adquiere la producción del pan en las sociedades urbanas, tanto por su valor de consumo, como por las significaciones socioculturales que conlleva su producción y venta. Su elaboración escapó a los límites del hogar y se volcó a las calles, llevando consigo otras significaciones como las que señalara Piero Camporesi (1999):

En las sociedades pobres el pan, objeto polivalente del cual dependen la vida, la muerte y el sueño, se convierte en sujeto

¹⁸ AHS CG 1840 N°2, Razón municipal fechada el 29 de febrero de 1840. El número de amasanderas era de doce mujeres.

¹⁹ AHS PN. Carp. N° 10, Prot. N° 371, Expte. N°133, Escr. Quijano: Peralta Pedro, tenía: una propiedad en la esquina de la plaza mayor de 500\$ en maravedies y una casa rematada en 1500\$. - La última transacción figura en: AHS PN. Carp. N°31, Prot. N°320, Expte N° 45, Escr. Pinto.

- Nuñez Gonzalo, poseía una chacra a seis leguas de la ciudad de 1140\$ en plata sellada. AHS PN. Carp. N° 26, Prot. N° 276, Expte N° 138v, Escr. Valda.

cultural, punto e instrumento culminante, real y simbólico de la existencia misma, denso empaste polisémico de múltiples valencias.... Se transforma en la metáfora alimentaria de dos sistemas culturales distintos, que encuentran en el pan su lugar tópico [...]. (p. 10).

MUJERES QUE TRABAJABAN EN LA ESFERA ARTESANAL

Peter Burke (1996), señalaba que los gremios artesanales revisten de ciertas características que los hacen peculiares, ya que se trata de un grupo social que conformarían una “subcultura” de hombres sin mujeres (p. 94). La afirmación de Burke, resulta aplicable en la esfera del trabajo de los talleres; sin embargo, las mujeres no estaban ausentes de estos rubros, puesto que con frecuencia se encargaban de las finanzas del taller y del cobro de los trabajos realizados por los hombres. Por otra parte, el trabajo femenino se extendió entre rubros como el *textil*, en manos de hileras, teleras y costureras y en el campo de la elaboración de velas y ollas de arcilla. Estas actividades distaban de ser consideradas *oficios* en el sentido tradicional, puesto que se elaboraban en el ámbito del hogar, sin la necesidad del proceso de aprendizaje y especialización del artesano; la comercialización se efectuaba mayormente en las calles o en algunas pulperías, como medio de complementar ingresos.

A diferencia de lo observado en otras ciudades, en Salta y en Jujuy el trabajo textil estaba bien diferenciado en cuanto a los sexos. Por ejemplo, el nutrido contingente de *sastres* y también de *costureras* tuvo un fuerte aliciente durante las décadas de conflictos bélicos, debido a la demanda de uniformes para las milicias. El trabajo del sastre gozaba de mayor consideración que el de las mujeres, ya que la tradición gremial que solo incluía a los hombres los acreditaba al respecto, es por ello que a los primeros se les encargaba la confección de uniformes para los oficiales de alto rango del ejército, mientras que las costureras elaboraban las prendas de los soldados. Es así como las

remuneraciones fueron también diferentes, mientras a ellos se les pagaba por la calidad, a ellas por la cantidad (Raspi, 2000).

Como dijimos, las mujeres no solían participar de las actividades del taller artesanal, las normas gremiales heredadas de tiempos coloniales así lo establecían. Son muy extraños los casos en que las encontramos circunstancialmente a cargo de un taller, tal el caso de la viuda de un carpintero, de quien solo contamos con ese registro.

Sin embargo, la vida en las casas-taller se integraba y confluía la vida familiar del maestro dueño del taller con la del trabajo y su personal. Los registros obtenidos intentando indagar al interior de estos espacios se nos escapan, siendo extremadamente reducidos. En este caso optamos por orientar la investigación en torno a fuentes judiciales y notariales.

También es preciso destacar que los gremios artesanales constituyeron una suerte de grupos intermedios, que en varias oportunidades fueron funcionales a los poderes locales. Como fuerza de trabajo especializada fueron positivamente considerados.

Es por ello que entendemos que cumplieron un rol fundamental en cuanto al acompañamiento de los maestros en el disciplinamiento de los aprendices y oficiales. En trabajos anteriores observamos la significativa frecuencia con que los niños eran incorporados, a muy temprana edad, para el aprendizaje de un oficio en los talleres. Se los incorporaba bajo contrata efectuada entre miembros del mismo gremio, pero también aquellos que las autoridades locales asignaban a los maestros para evitar que continuasen la vida indecorosa de sus progenitores:

Art 15. A las públicas barraganas o concubinas que se sostienen sin otra profesión o trabajo que, de su comercio torpe e ilícito, si tuvieren hijos, las castigará por primera vez quitándoselos a estos y por segunda y tercera las depositará en casa de respeto, o las penará con destierro proporcionado.

Art. 16. A los hijos de esta clase de mujeres, los distribuirá el juez de policía, entre los maestros o artesanos de buena nota, con el cargo de su educación y consiguiente enseñanza de su oficio, y entre las casas de respeto, con el cargo de la instrucción cristiana, i de dar mensualmente a la policía dos reales por el servicio, desde la edad de siete años para arriba, i un real desde los cuatro años hasta los siete sean varones o mujeres. (Tello, 1845, pp. 193-194)²⁰.

La legislación muestra la confianza puesta en las autoridades sobre el sector y en los maestros en particular, ya que, al atribuirles el papel de educar en el trabajo y los principios religiosos a los diversos sectores de la población, los ubica en un lugar de poder y, pero también de mediación en relación al resto de los sectores populares. Ello implica que el papel de tutela de los maestros artesanales trasciende el espacio del taller y se extiende hacia la comunidad, particularmente sobre aquellos grupos sociales considerados como vulnerables y proclives al desorden público.

Sin embargo, el lugar de la mujer en los procesos de aprendizaje era totalmente desestimado, y considerado a veces como un obstáculo, tal como puede apreciarse en la letra del testamento del maestro carpintero Acuña, soltero y padre de *Jose Manuel de la Encarnación de edad de doce y de Florinda de cuatro años*

Item mando que tan luego que Dios sea entregado mi hijo José Manuel, al maestro Mariano Argüello, quien cita encargado por mí de su educación y cuidado, se les entregara todas mis herramientas para que trabaje con ellas y le enseñe al dicho mi hijo el oficio: “Advirtiéndose que por pretexto alguno, ni su

²⁰ Artículos reglamentarios que deberán observarse por los encargados de la Policía de San Salvador de Jujuy. (1845, 1 de agosto). En E. Tello, *Compilación de Leyes y Decretos de la Provincia de Jujuy*. [Documento de archivo, pp. 193-194]. Archivo Histórico de la Provincia de Jujuy (AHPJ), San Salvador de Jujuy, Argentina.

madre que porque yo lo he criado a mi costa y podrá sacarlo del poder de Argüello, ni mis albaceas, a no ser que falte con los alimentos, el vestuario o se le advierta que le enseñe vicios, probado que sea se recogerán y darán a otro maestro del mismo arte, será entregado por contrata y tiempo limitado, para que en breve (pasa a folio 6) con su trabajo personal pueda aliviar a su madre de todo lo que cuidarán mis albaceas. Declaro para que conste (Testamento del maestro carpintero Acuña).

En otras oportunidades fue el amor dispensado por las mujeres, el que dio inicio y fomentó la empresa. Así lo demuestra la documentación que registra las donaciones efectuadas oportunamente entre el curtidor Enrique Wieler y su esposa doña Silveria Matorras²¹.

El documento expresa que antes de contraer matrimonio, Silveria Matorras, le había ofrecido Enrique en calidad de dote la cantidad de 2000\$, que cabía en la suma permitida por la ley atendiendo al capital que entonces poseía, en consideración a su honestidad y virtud, no menos que a la resignación y cariño con que manifestó su espontánea voluntad de unirse con el otorgante por medio del vínculo conyugal, a pesar de la notable desigualdad de edades y en atención a no haber otorgado en ese entonces la correspondiente escritura por omisión y descuido. Enrique extiende entonces la escritura como si se la hubiese otorgado en el matrimonio. Y se compromete a devolver el dinero si por algún accidente se disuelve el matrimonio. Para ello hipoteca su establecimiento de La Noria con las habitaciones y todo útil que en dicha finca existe, como de su exclusiva propiedad y libre de todo gravamen. Cabe mencionar que la esposa, en notas del 15 de enero de 1853, no aceptó las donaciones que le efectuara su marido.

En otras oportunidades el amor no se menciona como elemento central en el fomento del trabajo, sin embargo, no dejó de ser significativo el

²¹ AHS Protocolo Notarial del Escribano Arteaga N° 315 Carpeta: 30 Expediente N° 15. 20 de abril de 1843

aporte femenino en las empresas, aunque es de destacar que en la transacción la mujer resguarda sus intereses financieros particulares. Como en el caso de doña Eusebia Fernández, esposa de Mateo Fernández, a quien le otorgó en calidad de préstamos bienes y dinero, en un equivalente a 1156\$, cuando su esposo proveniente de Perú, se estableció en la ciudad²². Con lo cual pudo disponer de 327\$, también 424\$ que importó el principal de una pulpería que puso en su administración, 150\$ de una esclava propiedad de la esposa, 25\$, por un liberto hijo de dicha esclava, 43\$ en un regalo que le hizo su hermana doña Felipa, 35\$ regalados por su otro hermano don Manuel Antonio, 127\$ 7reales que heredó de su finada madre doña Manuela Aguirre y 24\$ 2reales que vendió de una alhaja de Eusebia, su mujer. El conteo de los bienes otorgados indica una suma para nada insignificante en esa época y que además implicaba seguramente el total de los bienes de su esposa.

Es importante destacar que las mujeres vinculadas al trabajo de los gremios artesanales quedaron subsumidas en las redes tejidas por estos grupos. Así, cuando se trataba de efectivizar lo dispuesto en su testamento por un maestro artesano, eran sus pares quienes fueron habilitados para la distribución. El caso del maestro herrero Francisco Neri así lo demuestra: La muerte del herrero activó una red de maestros herreros que oficiaron de tasadores, y que incluyó al mismo suegro, otro maestro de la corporación.

El mismo testamento permite vislumbrar también la activa participación de las mujeres de artesanos en calidad de prestamistas, así, Estefanía Isasmendi, esposa del maestro Eugenio Villalpando, le

²² AHS Protocolo notarial N° 315 Carpeta 30 Expediente N° 9. Escribano Pinto.14 de febrero de 1843.

había otorgado un préstamo escriturado al finado maestro Francisco Neri, por la suma de 362 pesos²³.

EN SÍNTESIS

La historia de las mujeres representa una de las vertientes más vigorosas de la historiografía actual. Su principal cometido es visibilizar la presencia femenina a lo largo de los tiempos, saldando así una deuda historiográfica. No se trata solamente de reconocer las contribuciones de las mujeres o de celebrar sus méritos, sino sobre todo de vislumbrarlas, cualquiera sea la trascendencia de sus actos.

El trabajo femenino pobló las calles y los hogares de la ciudad, más o menos visibles, sus actividades contribuyeron al sustento familiar y a dar vitalidad a las ciudades.

Si bien el cuadro presentado tiende a describir una ciudad en la que la función de roles parece clara y sin conflictos, estos seguramente aparecieron y se pueden comenzar a escudriñar, detrás de los cuadros presentados, desde las situaciones de uso y abusos a las jóvenes sirvientas contratadas en calidad de conchavadas, las que surgen de la asociación de actividades promiscuas e ilegales en las pulperías propiedad de mujeres, hasta los sentimientos encontrados ante la entrega de la tutela de un hijo a un maestro artesanal.

Sin lugar a dudas, constituyeron actores de peso en la vida económica de la ciudad, por la cantidad de mujeres abocadas al comercio en sus diversas jerarquías, en una ciudad que históricamente se concibió comercial. Llama la atención en este aspecto el trabajo colectivo de las panaderas, quienes quizás sin proponérselo terminarían alertando a la competencia masculina, que actuó para controlar sus producciones.

²³ AHS Registro Judicial Juzgado de primera instancia en lo civil, expediente N°17 de 1840. El registro de las firmas de los préstamos data del 22 de diciembre de 1839 en Salta.

Sin dudas, las fuentes tienden a enmudecer las voces femeninas; sin embargo, es posible oírlas si afinamos el oído. Escucharemos a las placentas enumeradas en los censos ofreciendo sus artículos desde horas tempranas, las vemos denunciadas, por la letra de las leyes o tratando con un escribano para ceder sus bienes en pos de una empresa. En este sentido, reconocidas o no, las mujeres tuvieron activa participación en las actividades que implicaban la administración o ejercicio de las empresas de sus maridos, hermanos o hijos. En definitiva, y a esta altura de las investigaciones realizadas, es imposible no reconocerlas y oírlas en un mundo delineado por y para los hombres del complejo siglo XIX.

BIBLIOGRAFÍA

Archivo Histórico de la Provincia de Jujuy (AHPJ), San Salvador de Jujuy, Argentina. Registro Oficial de San Salvador de Jujuy. LEYES TELLO Tomo N°1. (1936, 28 de julio). Registro Oficial de San Salvador de Jujuy

Archivo Histórico de la Provincia de Jujuy (AHPJ), San Salvador de Jujuy, Argentina. Tello, E. (1852, 11 de abril). Compilación de Leyes y Decretos de la Provincia de Jujuy. Desde el año 1835 hasta el de 1884 (Tomo II)

Archivo Histórico de la Provincia de Jujuy (AHPJ), San Salvador de Jujuy, Argentina. Tello, E. (1853, 6 de mayo). Registro Oficial (Tomo II, Artículo N° 1)

Archivo Histórico de la Provincia de Jujuy (AHPJ), San Salvador de Jujuy, Argentina. Tello, E. (1858, 1 de agosto). Registro Oficial (Tomo II, Artículo 2)

Archivo Histórico de la Provincia de Jujuy (AHPJ), San Salvador de Jujuy, Argentina. Tello, E. (1936, 25 de noviembre; 1859, 9 de agosto). Registro Oficial (Tomo I y Tomo II)

Archivo Histórico de la Provincia de Jujuy (AHPJ), San Salvador de Jujuy, Argentina.

Archivo Histórico de Salta (AHS), Salta, Argentina. Archivo Histórico de Salta. (1840, 29 de febrero). Razón municipal (Carpeta de Gobierno N. °2)

Archivo Histórico de Salta (AHS), Salta, Argentina. Pinto, E. (s/f.). Protocolo Notarial del Escribano Pinto (Carpeta N° 27, Protocolo N° 287, Expediente N° 1)

Archivo Histórico de Salta (AHS), Salta, Argentina. Raspi, E. (s. f.). Sobre tenderos y pulperos: Minoristas urbanos de Salta y Jujuy (Siglo XIX). En V. Conti & E. Raspi (Coords.), Entre los negocios y la política: Salta y Jujuy hacia fines del siglo XVIII y mediados del XIX. CUADERNOS N° 21 de Historia (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales), Universidad Nacional de Jujuy. Registro Oficial de Salta. (1832, 3 de marzo). Registro Oficial de Salta (Libro 1°, Pago de Patentes)

Archivo Histórico de Salta (AHS), Salta, Argentina. Registro Oficial de Salta. (1833, 9 de marzo). Registro Oficial de Salta N°4 (Libro 2, Disposición sobre tráfico de objetos hurtados)

Archivo Histórico de Salta (AHS), Salta, Argentina. Registro Oficial de Salta. (1857, 19 de noviembre). Ley de Municipalidad (Artículo 4)

Archivo Histórico de Salta (AHS), Salta, Argentina. Registro Oficial de San Salvador de Jujuy. LEYES TELLO Tomo N°1. (1936, 19 de julio). Reglamento Oficial de San Salvador de Jujuy

Archivo Histórico de Salta. (1829, 1842, 1856). Libros de Hacienda N° 94 (1829), N° 12 (1842), N° 174 (1856) y registro de panaderías en Carpeta de Gobierno de 1856

Archivo Histórico de Salta. (1865). Censo de la Provincia de Salta de 1865 (Caja 280, Carpetas 1-10)

Barrancos, D. (2010). *Mujeres en la Sociedad Argentina: Una historia de cinco siglos*. Sudamericana.

Bascary, A. M. (1999). *Familia y vida cotidiana: Tucumán a fines de la colonia*. UNT, Universidad Pablo de Olavide.

Burke, P. (1996). *La cultura popular en la Europa Moderna*. Alianza.

Camporesi, P. (1999). *El pan salvaje*. Fondo de Cultura Económica.

Gil Montero, R. (1995). La ciudad de Jujuy y su campaña circundante: Algunos aspectos de su población entre fines del siglo XVIII y mediados del XIX. En M. Lagos (Coord.), *Jujuy en la historia: Avances de investigación*. CEIC, UNHIR, UNJu.

Karasch, M. (1992). Proveedores, vendedores, sirvientes y esclavos. En L. Hoberman & S. M. Socolow (Comps.), *Ciudades y sociedad en Latinoamérica colonial* (pp. 165-207). Fondo de Cultura Económica (F.C.E.).

Lewinski, L. (1987). Una plaza de venta atomizada: La Cancha de Oruro, 1803 y 1812. En O. Harris, B. Larson & E. Tándeter (Comps.), *La participación indígena en los mercados surandinos: Estrategias y reproducción social. S XVI a XX*. CERES.

Mercado, C. (1988). Algunas cifras atinentes a la evolución poblacional de la Región NOA. *Cuaderno GREDES*, (6), 25–40.

Parolo, M. P. (2008). “Ni súplicas ni ruegos”: Las estrategias de subsistencia de los sectores populares en Tucumán en la primera mitad del siglo XIX. *Prohistoria*, 12, 102–115.

Raspi, E. (2000). *Los sectores populares urbanos de Salta y su jurisdicción, 1810-1863*

¿“SUBLEVACIÓN INDÍGENA” EN LA DÉCADA DE 1930 EN SALTA? LOS PALMARES-RIVADAVIA, 1931-1932. APROXIMACIÓN A UNA CONCEPTUALIZACIÓN

Alejandra Soler¹
Alejandro Galván²

RESUMEN³

Entre 1931 y 1932, la prensa salteña y nacional, la policía y la justicia local se hicieron eco de una serie de hechos violentos en la zona de Los Palmares, departamento de Rivadavia (Chaco salteño), atribuidos a grupos indígenas. Las fuentes hacen referencia a una “sublevación”, “levantamiento”, y hasta se habla de insurrección. Otras hablan de cuatrерismo, o simple asalto para el robo de alimentos a estancias y puestos de los pobladores de la zona.

En el marco del proyecto de investigación CIUNSA N.º 3058 “Procesos de luchas de clases, organizaciones e ideas. Salta en el contexto nacional e internacional, 1895-1983. Teoría, historia y enseñanza”, este avance de investigación se propone aproximarse a una respuesta a la pregunta: ¿Qué tipos o formas de rebelión constituyeron estos hechos?

¹ Doctora en Historia. Profesora en Universidad Nacional de Salta. Correo electrónico: alejandrasolerc@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4058-4418>

² Profesor de secundaria en Historia. Estudiante Carrera de Historia Universidad Nacional de Salta. caghistoria@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3138-6267> Fecha de presentación de artículo: octubre del 2025.

³ Agradecemos a Carlos Abrahan por la lectura del borrador del trabajo, a Martín Herrán y, a Facundo Sinatra por aportes bibliográficos y el intercambio.

La aproximación a la respuesta se elabora desde la perspectiva de los enfrentamientos sociales, de que se trata de un conflicto social. Se analizó el expediente de la justicia penal de la provincia contra el supuesto grupo atacante y artículos de la prensa local de los años 1931-1932 para definir: protagonistas, formas de acción, organización y otros. En segundo lugar, se reconstruyeron algunos aspectos de la historia de la región a fin de determinar los procesos que intervinieron en el conflicto.

El análisis resulta en una forma particular de rebelión en la que se combinan elementos, pero donde prevalece la lucha o rebelión armada del semiproletariado del Chaco salteño.

Palabras clave: indígenas, insurrección, Rivadavia, Chaco salteño.

ABSTRACT

Between 1931 and 1932, the Salta and national press, the police, and the local courts reported on a series of violent events in the Los Palmares area, Rivadavia Department (Salta Chaco region), attributed to Indigenous groups. Sources refer to a “subversion,” “uprising,” and even an insurrection. Others describe it as cattle rustling or simple raids to steal food from ranches and outposts belonging to local residents.

Within the framework of the CIUNSA research project No. 3058, “Processes of Class Struggles, Organizations, and Ideas: Salta in the National and International Context, 1895–1983. Theory, History, and Teaching,” this preliminary research aims to answer the question: What types or forms of rebellion did these events constitute?

The approach to this answer is developed from the perspective of social confrontations, considering it a social conflict. The criminal court file of the province against the alleged attacking group was analyzed, along with local press articles from 1931-1932, to define: the protagonists, methods of action, organization, and other aspects.

Secondly, some aspects of the region's history were reconstructed to determine the processes involved in the conflict.

The analysis reveals a particular form of rebellion in which various elements are combined, but where the armed struggle or rebellion of the semi-proletariat of the Salta Chaco region prevails.

Keywords: indigenous people, insurrection, Rivadavia, Salta chaco.

INTRODUCCIÓN

Entre 1931 y 1932, la prensa salteña y nacional, la policía y la justicia local se hicieron eco de una serie de hechos violentos y contra la propiedad en la zona de Los Palmares, entre los departamentos de Rivadavia-Anta, al este de Salta, atribuidos a grupos indígenas. En gran parte de las fuentes pesa la idea de que se trató de una *sublevación*, *levantamiento*, y hasta se habla de *insurrección*. Son menos, pero existen las referencias a *cuatrerismo* sistemático, o simple *asalto* para el robo de alimentos a estancias y puestos de los pobladores de la zona, ante la situación de hambre de los grupos acusados.

En el marco del proyecto de investigación CIUNSA N.º 3058 *Procesos de luchas de clases, organizaciones e ideas. Salta en el contexto nacional e internacional, 1895-1983*, nos proponemos responder a la pregunta: desde la perspectiva de los estudios sobre el conflicto y el enfrentamiento social (Millán, 2009), ¿qué tipos o formas de rebelión constituyeron estos hechos?⁴

Metodológicamente, la conceptualización de la rebelión más allá de cómo los sujetos se refieren a ella, implica tener en cuenta los procesos

⁴ Carecemos de espacio para desarrollar, pero apuntamos bibliografía de referencia sobre formas de rebelión en general: Engels, F. (1978). K. Crítica: Grijalbo. Barcelona, Hobsbawm, Eric (1983). *Rebeldes primitivos*. Barcelona: Ariel. En las publicaciones de CICSO y PIMSA existen todo de estudios donde se intenta conceptualizar formas de lucha. Además, en toda la bibliografía consultada se hace referencia a ellas, aunque su objetivo no sea realizar un estudio sobre las mismas.

históricos en los que se inserta. Nos proponemos seleccionar, relacionar y sopesar aquellos que determinaron los perfiles de la región Chaco en general y Rivadavia en particular: campañas militares, misiones, la distribución de la tierra, el avance de los negocios capitalistas sobre una zona recientemente incorporada al estado nacional/provincial. También habrá que considerar que se trata de la época de conocidos *enfrentamientos*⁵/*masacres* ocurridas durante la segunda y tercera década del s. XX en regiones cercanas a la de nuestro objeto de estudio: Napalpí (Formosa) en 1924, El Zapallar (Chaco) en 1933.

Por otro lado, en cuanto a la descripción, nos proponemos elaborar una primera conceptualización del proceso de rebelión a través de una pormenorizada descripción que permita al lector conocer de lo que se trata, a la vez que examinar: detonantes, espacio, los tiempos, los protagonistas, formas y medios de lucha, en fin, conocer los sucesos concretos a los que las fuentes denominan sublevación o insurrección.

Hay dos problemas a tener en cuenta. Primero, el referido a las características de los grupos implicados, que las fuentes llaman *indios*, sin ninguna especificación. Palabra que no nos dice nada acerca de las relaciones sociales de producción y/o de cualquier otro tipo en las que están insertos en los años treinta del siglo XX, por lo que podría tratarse de cazadores, recolectores, agricultores, tribus, bandas, de reducciones, fugitivos de reducciones o misiones, peones proletarios o semiproletarios. Algo similar ocurre cuando se habla de *pobladores de la zona*.

En segundo lugar, las formas de rebelión. Podríamos tomar como premisa teórica general el planteo de Engels (1978) al referirse a las formas de *sublevación de grupos humanos* (en su caso, ingleses del s. XIX):

⁵ Así los define Iñigo Carrera (2010)

La primera forma, la más brutal y la más estéril, fue el crimen. El obrero vivía en apremio y miseria, y veía que a otros les iba mejor que a él (...) Por añadidura, la necesidad vencía el respeto heredado por la propiedad, y robó. Hemos visto cómo aumentó el delito con la expansión de la industria, cómo el número anual de detenciones guarda una proporción constante con los fardos de algodón consumidos (...) Los delincuentes, por medio de su robo, sólo podían protestar contra el orden social establecido de forma aislada, como individuos (...). (p. 464)

El robo, como forma *inculta e inconsciente de protesta* de individuos, en palabras de Engels, convive con las primeras formas grupales de protesta de esa joven clase obrera: el ludismo y, desde 1824, la libre asociación en sindicatos, la declaración de huelgas e insurrecciones armadas. Evidentemente, los grupos humanos de los que tratamos aquí y sus formas de vida previas pueden resultar en formas de rebelión particulares. De hecho, el antecedente de los *malones* durante el siglo XIX y antes deberá adquirir un lugar en la conceptualización.

Para esta investigación, tomamos expedientes de la justicia penal de Salta, Expediente N.º 2199, 1.º instancia, 1º nominación, Juzgado en lo penal, y prensa provincial: El Intransigente (cuya colección se encuentra incompleta en el Archivo Histórico de Salta) y Nueva Época, noviembre y diciembre de 1931, y enero, mayo y junio de 1932 (Nueva Época)⁶.

⁶ Aclaración: tomamos dos diarios con una perspectiva diferente cada uno, y en cuanto al expediente, gran parte corresponde a la investigación de los hechos, pero sobre todo en el marco de la acusación al comisario de policía de Rivadavia y subcomisario de Anta de no actuar contra los indios. La actuación policial no es el objeto de estudio de la investigación, por lo que se la considerará tangencialmente.

UBICACIÓN DE LA REBELIÓN EN UN MARCO HISTÓRICO GENERAL

La pregunta que guía este apartado y puede enmarcar y enriquecer la conceptualización de la rebelión es: ¿qué procesos la generaron?

El departamento de Rivadavia se fundó en 1866 ampliando los límites de Colonia Rivadavia. Forma parte del Chaco Salteño, región mayoritariamente habitada por wichis, predominantemente cazadores recolectores, pescadores o ya en relaciones salariales o semisalariales en la industria jujeña⁷. Se terminó de incorporar formalmente a la provincia de Salta con las campañas de 1881/1884. El proceso de colonización de la zona comenzó décadas antes, a partir del otorgamiento de mercedes por parte del gobierno provincial a criadores, herreros, maestros, peones, albañiles o militares que debían correr con los gastos de instalación y defensa, reforzando la idea de que se trataba de *colonos-soldados* ante la situación de escasa presencia militar y policial (Jaime, 1998, pp. 35-79). Muchos podían ser además arrenderos de tierras de grandes propietarios ausentistas, usadas para el pastaje.

Es precisamente en 1863, un año después de fundada Colonia Rivadavia, que aumenta el número de “indios que asediaban” la Colonia en forma de “incendio de corrales y potreros, robo de ganado para vender a hacendados de Tarija” (Jaime, 1998, p. 74). De ahí que se levantaran una serie de fuertes en las cercanías de Rivadavia, como avanzadas del estado, además de misiones franciscanas que declinaron

⁷ Aunque es difícil determinar el origen cultural de quienes se rebelaban dada las permanentes migraciones y conquistas entre pueblos nativos, la predominante presencia wichi en la región es confirmada tanto en investigaciones contemporáneas (Mónica Flores, 2023; Teruel, Ana, 1999), como en fuentes históricas como las conocidas cartas de Napoleón Uriburu como del comandante en jefe de la Frontera del Chaco.

por los permanentes desbordes del río Bermejo y los conflictos con los colonos.

Según la investigación de Jaime, hasta 1880 en el Departamento Rivadavia predominaba la pequeña propiedad dedicada al autoconsumo de ganado menor (cabras y ovejas). Desde esa fecha hasta 1914, aumenta la formación de grandes latifundios comprados en remate público, orientados a la especulación (Jaime, 1998, pp. 67-110).

Tanto la producción ganadera salteña como la del azúcar también en Jujuy, con sus necesidades de mano de obra, fueron el motor para la expansión sobre estas tierras mediante expediciones *buscadoras de indios* para los ingenios (Lagos, 1992), desplazamiento violento de otros, matanzas y migraciones del sur al centro chaqueño, del este al oeste y viceversa.

En la primera década del siglo XX⁸ ya se percibía el deterioro ambiental de Rivadavia como resultado de la sobrepoblación ganadera y la expansión de ovinos que produjo “una situación insostenible para los criollos por el deterioro ambiental” (Leake, 2008, p. 19), lo que condujo a la concepción de otro proyecto de colonización por parte del gobierno nacional. Así nació Colonia Buenaventura en 1902 entre el Bermejo y el río Pilcomayo, a partir de la expedición de unos 54 colonos ayudados por indígenas que arrearon 3000 cabezas de ganado vacuno. Cuatro años después, la población criolla había aumentado de 50 a más de 2.000 individuos y la vacuna de 3.000 a 72.508 (Pereyra & Vicentini, 1984, p. 33 & Leake, 2008, p. 19). Entre 1907 y 1909, Buenaventura se dividió entre Salta y Formosa, lo que sería una fuente de conflictos entre colonos, y entre colonos e indígenas. Pereyra y Vicentini (1984) refieren que la colonia del Pilcomayo competía con

⁸ El censo agropecuario de 1908 efectivamente mostraba la disminución de la producción ganadera de Salta desde hacía unos años (Jaime, 1998, p. 112)

las de Salta, y los primeros acusaban al administrador de Rivadavia de promover sublevaciones indígenas contra los pobladores del Pilcomayo.

Las dos más importantes sublevaciones en la gran región del Chaco habían tenido lugar en 1905 y 1909 al norte de Santa Fe y provincia de Chaco, respectivamente, una con carácter milenarista y la segunda en el marco de la idea de una confederación pan-india (Ubertalli, 2013). Pero las formas de rebelión más comunes tenían otro carácter, similares a las de mediados del siglo XIX, cuando se hablaba de *malón*⁹:

La resistencia de los indígenas a las nuevas condiciones de vida y de trabajo que se les han impuesto, se manifiesta, en su forma más elemental, con la huida al monte, y también en ocasionales acciones armadas (ataques o asaltos a establecimientos rurales aislados, o a viajeros, etc.) sin plan ni coordinación ni organización de ningún tipo, muchas veces acuciados por el hambre, y que eran respondidas con comisiones punitivas que llevaba a cabo el ejército de línea. (Íñigo Carrera, 1998, pp. 10-12).

En 1911 y 1912, al acelerarse el trazado del ferrocarril Barraqueras (Chaco)-Metán (Salta) a través del territorio Chaco ocupado por indígenas, se realizó una nueva campaña militar (Íñigo, 1984, p. 12, Maeder, 1967, p.54) que extendió la ocupación/expropiación y organizó el disciplinamiento de la población en dos grandes reducciones: Napalpí (actual provincia de Chaco) y Fray Bartolomé de las Casas (Formosa). En palabras de Íñigo Carrera, estas reducciones contenían a la población indígena en épocas en que su fuerza de trabajo no era necesaria ni en el azúcar, ni en la madera ni en el algodón.

⁹ Cfr. Teruel, A. (1999, pp.78-83).

La segunda década del S. XX marco un cambio general en lo económico-productivo en toda la región: a la extensión del ferrocarril, el crecimiento de la producción de quebracho (tanto en la gobernación del Chaco como en el sureste de Salta), y la decadencia de la ganadería salteña, se sumó la instalación del ingenio El Tabacal (Orán, Salta) y el crecimiento de la producción algodonera, principalmente en el Territorio Nacional del Chaco.

La contratación de la mano de obra indígena recibió un fuerte impulso cuando la red ferroviaria del país se extendió sobre el Chaco, incorporando los bosques chaqueños a los intereses económicos de la sociedad nacional (...) La demanda de madera trajo aparejada la necesidad de contar con mano de obra indígena, de manera que un alto porcentaje de la población nativa masculina terminó convirtiéndose en hacheros. (Leake, 2008, p. 20)

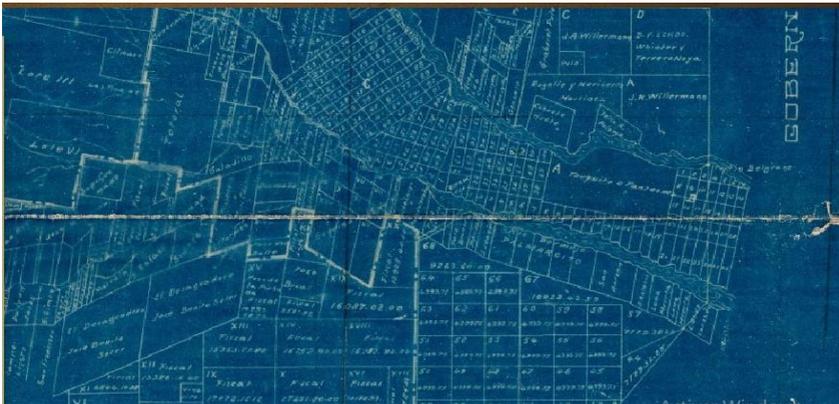
Además, los miles de wichis que trabajaban en la cosecha del azúcar a fines del Siglo XIX según Leake (2008), se multiplicó a principios del XX: “Los indígenas del Chaco (tanto salteño como formoseño y chaqueño) abandonaban sus comunidades hasta por nueve meses del año (marzo-noviembre) para cortar, sembrar, desmalezar y cosechar las plantaciones de caña” (p. 19). Además, para que los indígenas no se alejaran tanto de los ingenios cuando terminaban las tareas, “los hacen quedar en Rivadavia o sus inmediaciones” (Lagos, 1992, p. 65).

Al compás de la producción de azúcar, trazado del ferrocarril y producción de quebracho en regiones circundantes, se mantuvo vigente la instalación de colonos ganaderos en territorios indígenas a pesar de la crisis ganadera, “entrando en competencia por los recursos del monte, principalmente las fuentes de agua –pozos y madrejones–, que en el Chaco son fundamentales para la subsistencia” (Flores, 2023).

A principios de la década de 1930 tenemos entonces un acelerado proceso de expansión del capitalismo en la región y múltiples reacciones de proletarios y semiproletarios indígenas. Además, la región se compone de un mosaico de tierras fiscales, latifundios y parcelas de tamaño medio.

Figura 1:

Recorte del Mapa de Salta de 1924 el Departamento de obras públicas.



Fuente: Web Atlas de cartografía histórica.

Los datos sobre población de Rivadavia muestran un movimiento muy irregular. Los censos de 1869, 1895, 1914 y 1947 registran una población de 1622, 9184, 5755 y 9347 habitantes, respectivamente.¹⁰ No es de las zonas más despobladas en 1947. La provincia en total tiene 290 mil habitantes; las ciudades más pobladas eran Capital y Orán (con 76 mil y 60 mil) respectivamente, y las localidades menos pobladas eran La Poma (región andina) con 1800 o Molinos con 4600 (Censo Nacional de población de 1947, p. 329).

¹⁰ La disminución abrupta de la población en 1914 puede deberse al decaimiento progresivo del pueblo al desviarse el cauce del río Bermejo. Cfr. Teruel (1999, p. 103)

El de 1914 no contiene datos de empleo, por lo que podemos recuperar solo los de 1947: de 9347 habitantes en Rivadavia, la población de 14 años y más es de 5214. El 52% de ella está ocupada “con retribución”, y un 48% “sin retribución”, donde se incluyen amas de casa, estudiantes, tareas de características doméstico-familiares. Mientras, en la capital salteña los asalariados constituían el 60% de la población activa, lo mismo que en Orán, el departamento de la producción azucarera.

Entonces, la zona donde se produjo la rebelión que explicaremos a continuación es predominantemente ganadera, la que no necesita demasiada mano de obra (solo para pequeños cultivos que poseían los colonos y pequeños propietarios), y una fuente de mano de obra para la industria azucarera. Pero además es un espacio en donde su población se vio afectada por procesos económicos de otras regiones circundantes que implicaron una migración constante de población en el marco de un proceso de proletarización de la población nativa. Un territorio con poca presencia estatal y en donde recalaban indígenas que huían o los colocaban una vez terminaban los trabajos temporarios.

Siguiendo a Iñigo Carrera, el fin de las campañas en 1884 quiebra la resistencia organizada de los indígenas. A la par de este proceso,

(...) se fue destruyendo la posibilidad de los aborígenes de reproducir su vida como lo hacían hasta entonces, debido a que se fueron reduciendo los campos de caza, imposibilitado el acceso a los ríos y destruida su capacidad para atacar pueblos y estancias. De este modo no sólo quedó destruida la antigua economía, sino que en el mismo proceso se fue generando un primer contingente de población disponible para su utilización por el capital en la producción, dando lugar a nuevas relaciones productivas. Los indígenas constituyen, pues, ese primer contingente del

proletariado chaqueño, que va a ser utilizado en los obrajes y en los ingenios azucareros. (Iñigo Carrera, 1998, p. 9)

La campaña militar de 1911 puso fin a la conquista oficial del Chaco, pero no a la rebelión. En 1924, se produjo la rebelión/masacre de los indígenas de la Reducción Napalpi. “El último intento de resistencia armada a la condición de población disponible para el capital allí donde se la necesitara; la resistencia a las medidas de gobierno que prohibían a los indígenas salir del territorio y otras que los forzaban a trabajar en la cosecha del algodón” (Iñigo, 1998:12).

Ocurría que la industria azucarera de Salta y Jujuy absorbía esta mano de obra (incluso la de Napalpi) en el mismo momento que la necesitaba la cosecha de algodón. El movimiento comenzó como una huelga, tomó forma milenarista y aglutinó y movilizó no sólo a los habitantes de la reducción sino también a otros indígenas que no estaban directamente afectados” (Iñigo, 1998, p. 12). Años después, en 1933, la masacre de El Zapallar y Pampa del Indio, originadas por la movilización milenarista de mocovíes tras las “profecías de Natochí” (Ubertalli, 2013).

Es en ese marco dinámico y agitado de la región que tiene lugar la rebelión en Rivadavia.

DESCRIPCIÓN DEL HECHO

Trabajamos las fuentes para describir los hechos y poder responder: ¿Quiénes se enfrentan a quién?, ¿qué formas de vida relatan?, ¿a qué espacios se refiere?, ¿quiénes son esos “pobladores” atacados?, ¿cómo se atacan?, ¿para qué?, ¿cómo interviene el Estado?, ¿cómo se refieren las fuentes a estos hechos?

Según la prensa salteña, desde hacía veinte años se venían produciendo *levantamientos* indígenas que hacían peligrar a las poblaciones del noreste de Salta. Incluso hacen referencia al envío

periódico de policías y del ejército, y de una *sublevación* en 1875 y 1905¹¹.

En cuanto a los protagonistas de esos hechos, mencionan una “indiada diseminada que en un 90% vive del merodeo y que aumenta después de septiembre cuando termina la zafra y quedan desocupadas” (Diario Nueva Época, 10 de diciembre de 1931).

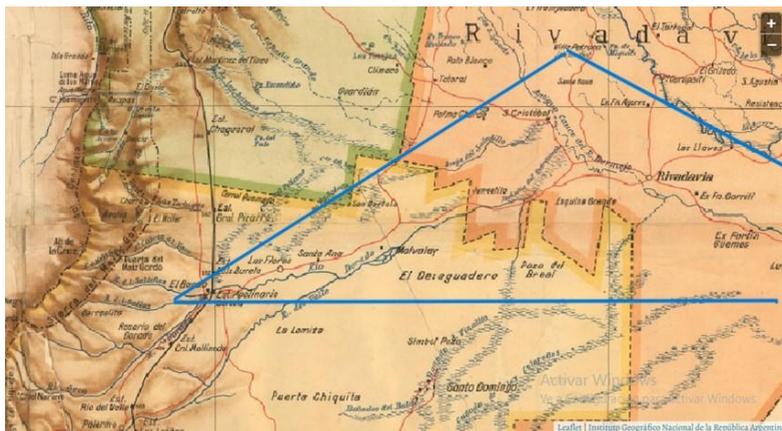
En particular, se referían a lo que ocurría en localidades y poblados lindantes pertenecientes administrativamente a dos departamentos: norte de Anta y sur de Rivadavia, todas cercanas al pueblo de Rivadavia y Esquina Grande, a lo largo del antiguo cauce del Río Bermejo, El Teuco y el Dorado (localidades de Los Palmares, Las Flores, Mora Blanca, Palermo, Retiro, Los Panteones), donde el único medio de comunicación era el telégrafo, que se caía en esta época de lluvia, de lo que luego se acusa a los indígenas.

¹¹ Además, un avance indígena de 1850/56 es apuntado por Jaime (1998). Napoleón Uriburu refiere a la invasión de Colonia Rivadavia de 3000 indios en 1863 (Carta de Uriburu al ministro de Guerra). En Pereira y Vicentini (1984) se mencionan *refriegas* entre indígenas maticos de la misión San Francisco de las Conchas y pobladores de la zona en septiembre de 1864.

En testimonio de Luis Zerpa a Oscar Nella Castro, en artículo de diario El Tribuno del 4 de agosto de 2019, se hace referencia a un levantamiento en 1928. En Ubertalli (2013) encontramos referencias a anteriores. “En 1902, los vecinos de Victorica, Departamento Rivadavia, chaco salteño, informaron a las autoridades que un grupo de aborígenes “merodeaba” alrededor del pueblo. La autoridad respondió a través del teniente Avalos, seguido de soldados y civiles armados. En el paraje El Churcal se encontraron con 100 indígenas que recogían algarroba y los asesinaron a balazos; previamente los ataron en grupos de 5 ó 6, incluidos mujeres y niños, degollando luego a los heridos” (p. 47).

Figura 2:

Recorte de mapa del este de Salta de 1941.



Fuente: Extraído de la Web de Atlas de cartografía Histórica.

Pero el hecho en particular que nos interesa ocurrió en noviembre/diciembre de 1931 y mayo de 1932.

El diario *El Intransigente* del 2 de diciembre menciona que ya los diarios de Buenos Aires hablaban de la *sublevación* de indios de Rivadavia e incluso habían mandado corresponsales a Salta. El 12 de diciembre el mismo diario publicó el título *Es exacto que se hayan sublevado los indios*. En cambio, otros, como *Nueva Época*, tendían a desestimar la gravedad y resaltar el desamparo de los indígenas. Incluso publicó una nota de *El Diario* de Buenos Aires, que sugería que se trataba de una mitología, y que “las tolerancias sueltas que existen están siendo despobladas por los dueños de los ingenios”. Que se trataba más bien de “conatos de organización o intentos de defensa” (Diario Nueva Época, 12 de diciembre de 1931).

Según la reconstrucción de los hechos realizada ocho meses después a partir de la declaración de los testigos, el 2 de noviembre de 1931 un

grupo de policías se había dirigido a la tolдерía *del cacique Ramón* en la localidad Mora Blanca, con la orden del comisario de Rivadavia de apresar a los indios acusados por los vecinos de *molestar* con la cacería e incluso, diariamente, a comercios de pueblos como La Unión, pocos kilómetros al noroeste del pueblo de Rivadavia¹².

Una de las testigos era Florentina Maras, “hacendada sin instrucción, con indios mansos como peones” (Foja 19. Declaración del 30 de julio de 1932). Como otros, afirmaba que un grupo de treinta indios recibieron a balazos a la policía, por lo que cayó herido de muerte el oficial Segundo Moreira (Diario Nueva Época, 21 de diciembre de 1931).

También se relata tanto en la prensa como en el expediente que en el lugar habían encontrado escopetas Winchester, carabinas Remington, flechas y lanzas, entre otros tipos de armas. Pero además se refiere a los *indios mansos* que desempeñaban tareas rurales, y “que se rebelaban ante sus patrones, se iban de sus tolдерías y se internaban en el monte” (Diario Nueva Época, 21 de diciembre de 1931).

Semanas después del asesinato de Moreira, se denunciaron otros dos hechos ocurridos hacia el 10 u 11 de diciembre. Por un lado, un *estanciero*, cuya propiedad se encontraba muy cerca del antiguo cauce del río Bermejo, denunciaba que el día anterior su chasqui/mensajero había sido secuestrado por los indios “que a la vez se encontraban en *huelga de hambre*” (Diario El Intransigente, 12 de diciembre de 1931. Título de la nota: “Es exacto que se hayan sublevado los indios”).

En segundo lugar, la policía de Palermo (norte de Anta) informaba que eran 60 los indios sublevados que habían cortado la línea telegráfica y se encontraban a 35 kilómetros *ante la cabecera del departamento de*

¹² Un informe de un juez de paz, asegura que ésta visita a los indígenas, era para investigar la muerte de una persona sin identificar (Nueva Época, 21 de diciembre de 1931).

Rivadavia (Diario Nueva Época, 12 de diciembre de 1931. “Sobre la sublevación de indios”). Estamos entonces ante por lo menos dos focos de rebelión.

Durante esos días de diciembre, el juez de paz Pedro Capobianco fue encargado por el Ministerio de Gobierno para investigar los hechos. A partir de ese informe, un diario tituló: “Se torna grave la situación de los hacendados de Rivadavia”. El informe se refería a que “(...) indios montaraces hacen incursiones diarias robando ganado vacuno y cabrío y de cuanto constituye un medio de alimentación, como así también charqui y cereales de las estancias. Luego de estas fechorías se introducen de nuevo en el monte” (Diario El Intransigente, 17 de diciembre de 1931). Afirmaba que su número era considerable y que nadie se atrevía a hacerles resistencia porque amenazaban a la policía. Según el telégrafo, “(...) hasta la servidumbre indígena de los estancieros se ha rebelado contra estos sin que haya medio posible para que prosigan sus actividades” (Idem). Policías de Anta debían reforzar las fuerzas contra la *insurrección* indígena de Rivadavia.

El 16 de diciembre el corresponsal de *La Prensa* enviaba informes parecidos a Buenos Aires. Afirmaba que los indios *montaraces* estaban armados y habían abandonado sus tolderías para internarse en la selva cercana a la capital de Rivadavia. Además, los indios “mansos empleados rurales en estancia” también se mostraban rebeldes, por lo que las “familias amenazadas habían formado fuerzas propias” (Diario Nueva Época, 17 de diciembre de 1931).

Al seguir llegando noticias sobre el estado de *sublevación*, el 19 de diciembre el interventor federal autorizó el envío de una comisión de 22 soldados bomberos comandados por el teniente Lazarte con armamento del Comando de la 5.^a división del ejército, “para resguardar la vida de los pobladores ante la sublevación” (Diario Nueva Época, 19 de diciembre de 1931).

A principios de enero de 1932, el grupo de soldados estaba logrando desarmar a los indios y se dirigía al Río Teuco para capturar un “grupo de 70 indios protagonistas de algunos “desafíos a la autoridad” (Diario Nueva Época, 4 de enero de 1932). Los actos de *cuatrерismo* y *saqueo de sembradíos* tenían continuidad en los Palmares, según transmitía la policía de Rivadavia a Nueva Época del 8 de enero. A mediados de ese mes, el parte de Lazarte a la policía de Salta contaba que había capturado al *indio Antonio*, al que se atribuía el asesinato de Moreira, y habían avanzado sobre las tolderías de Los Panteones¹³, donde se encontraba la tribu del cacique Pizarro (Diario Nueva Época, 13 de enero de 1932). Del tiroteo habían resultado cinco indios muertos, ningún soldado, y el resto había huido al monte (Diario Nueva Época, 14 de enero de 1932). Días después se informó sobre varios grupos indígenas detenidos, que no ofrecían resistencia (Ídem., 16 de enero de 1932).

Meses después, en abril y mayo de 1932, la situación se agudizó nuevamente por el ataque a casas de pobladores por parte de grupos indígenas en los alrededores de los Palmares.

El 15 de mayo, un grupo de vecinos, entre los que figuraban algunos *criadores* de J. V. Gonzáles (Anta), ante la supuesta inacción de la policía de Rivadavia, se organizó para emprender una persecución contra los indios ante el robo de caballos y la supuesta identificación de quienes habían asesinado a Moreira en diciembre del año anterior. Al llegar al lugar llamado Represa¹⁴, encontraron dentro de un rancho incendiado, “la mitad del cuerpo de Virginia Arias de Luna” (*familia de criadores*), y a metros, la hija asesinada a puñaladas (F. 22. Declaración de Ciro Montes del 30 de julio de 1932. Expediente 2199). Según el subcomisario de Santa Elena-Anta, el 19 de mayo había recibido orden de formar una comisión para adentrarse en Rivadavia,

¹³ Al este del pueblo de Rivadavia

¹⁴ Cerca del pueblo Rivadavia y de Esquina Grande en el mapa 1.

unirse a los *vecinos* y perseguir a los indios “que habían producido un levantamiento” e incendiado la casa y asesinado a las Arias Luna (F. 5 y 57v. Declaración de Figueroa del 4 de agosto de 1932. Expediente 2199).

A ese acontecimiento se refiere el diario Nueva Época en la nota *Otra vez los indios en Rivadavia* del 21 de mayo de 1932. Cuenta que había llegado a la policía de Salta un telegrama de esa localidad, asegurando que el día anterior dos *vecinos* habían denunciado que, en Represa de los Palmares, cincuenta indios habían asaltado la casa de la familia Luna y habían degollado a la esposa del denunciante. Incendiaron la casa, se llevaron cautivos a los 4 hijos y se internaron en la selva (Diario Nueva Época, 23 de mayo 1932).

Días después, los mismos indígenas habrían asaltado otra vivienda de la familia Montes y amenazado con avanzar con indios de Algarrobal¹⁵, “que son más numerosos” (Esto informaba el “jefe del 18° distrito” al Ministerio de Gobierno el 26 de mayo de 1932. F 1. Expediente 2199).

Luego del hallazgo y de acampar cerca, el grupo de vecinos retomó la persecución junto a una comisión enviada desde Anta, y el 27 de mayo fueron sorprendidos por descargas de fuego en medio del Bosque de chaguarales. Dos vecinos resultaron heridos, mientras que tres indios (Sol, José Antonio y un niño), fueron asesinados (F. 22. Declaración de Ciro Montes del 30 de julio de 1932. Expediente 2199).

El 1 de junio de 1932, Nueva Época titula nuevamente *Otra vez los indios del Chaco*, refiriéndose posiblemente a este hecho. El telegrama hablaba de un encuentro sangriento (el 27 o 28 de mayo) entre una comisión y los indios. Luego de ese *combate*, el resto del grupo indígena huyó, y según informaba un testigo al comisario de

¹⁵ Este de Rivadavia, lindante con provincia Chaco.

Rivadavia, habían recalado en El Pelicano y Nueva Población (F. 4. Expediente 2199).

Días después, otro *criador, sin instrucción*, fue convocado para formar otra comisión contra indios que habían herido al grupo anterior. Después de andar, el 7 de junio se encontraron envueltos en otro tiroteo donde cayó herido (F. 50. Declaración del 1 de agosto de 1932. Expediente 2199). Un *enfrentamiento* posterior en Las Flores-Anta, dejó otro indio asesinado (F. 10. Expediente 2199).¹⁶

Por el agravamiento de la situación y la miseria de la policía local que solicitaba recursos y era acusada de inacción, el 16 de junio el jefe de policía de Salta designó al subcomisario de policía Daniel Funes para que investigue las denuncias contra indios y policías, y organice comisiones para hacer frente a los ataques. En su informe del 24 de junio, Funes describía el panorama: la zona está llena de casas abandonadas por los pobladores a raíz del 'terror' por los ataques de indios fugados en los bosques” (Informe F. 11v. 24 de junio de 1932. Expediente 2199). Formó dos comisiones de *vecinos* que debían proveerse ellos mismos de montados y armas propias, y se les pagaría 3 pesos diarios.

La organización actuó de forma eficiente contra los rebelados. Un telegrama del 4 de agosto enviado por Funes al jefe de policía de Salta, afirmaba que la noche anterior habían matado al cacique Ramón cuando avanzaba sobre la casa de un vecino. Le habían secuestrado la winchester que le había robado a Moreira, cuchillos y escopeta y decía haber terminado con la *banda de delincuentes* (F. 56 y 57. Expediente 2199) Otros indios había quedaron heridos de gravedad, y la gente había podido volver a vivir a sus casas (F. 58. Expediente. 2199).

¹⁶ El 17 de junio el subcomisario Salinas manda un telegrama al jefe de policía informando que ese día mataron en Las Flores a un indio en una persecución de los fugados. Otra vez, dos focos de rebelión.

El expediente luego pasa a Anta, para tomar declaración a los pobladores de allí en relación a la actuación del subcomisario de la zona. Y gran parte de ellos coincide que en Las Flores *no existían avances de indios ni ataque a viviendas*.

El 22 de agosto se dan por cerradas las actuaciones. Pasan a la policía de Salta de aquí al juez, del juez a los fiscales, y en junio de 1933 se termina sobreyendo a todos por falta de pruebas. En 1942 piden el expediente porque la policía de Tabacal había apresado al indio *quirquincho negro*, que según afirmaban, podía estar relacionado a los hechos de Rivadavia. En 1957, un fiscal pide el sobreseimiento definitivo del cacique Ramón al haber prescripto la causa.

CONCEPTUALIZACIÓN

Retomando las preguntas del apartado anterior, la prensa local y la justicia denominaron insurrección, sublevación, levantamiento, conatos de organización, intento de defensa, al proceso de rebelión de noviembre y diciembre de 1931/enero 1932, y de mayo a agosto de 1932. Además de acciones menores, llegó a involucrar por lo menos seis hechos armados, dos focos de rebelión, dos grupos (Cacique Ramón, Cacique Pizarro) y once indios asesinados y un policía. ¿Puede hablarse de “lucha/rebelión armada del semiproletariado” del chaco salteño?

Cuando se habla de indios, se agrupa a proletarios (peones ocupados de haciendas y desocupados de la zafra) y, al parecer, una mayoría de semiproletarios de origen wichi, es decir, grupos humanos de entre 30 a 70 personas, habitantes de tolderías dispersas por toda la zona circundante al pueblo de Rivadavia, semidespobladas, en disolución ante el avance del capital. Viven de actividades de subsistencia cada vez más reducidas dadas las malas condiciones ecológicas de la región y el avance de la propiedad privada, osea grupos de cazadores recolectores en vías de desaparición.

Las formas de rebelión comienzan con el robo y abarcan saqueos, secuestro, asedio, incendios, huida al monte, pero no de forma individual, como marca la cita de Engels en la introducción. Es una acción de carácter colectivo, y además el conflicto alcanza un carácter más agudo al multiplicarse los enfrentamientos armados, y acciones organizadas del tipo corte de líneas de comunicación, combinándose así formas primarias de acciones contra la propiedad (robo) con otras de mayor organización que le da, un carácter agudo y particular al conflicto.

¿Se trata de un *malón*? Tiene muchos rasgos similares, pero en general los autores que estudian los “malones” lo hacen hasta 1870 o 1880 (Cordero, 2014, Moreno, 2017) como una forma de conflicto *interétnico* en el marco del rosismo y el proceso de formación del Estado nacional. En nuestro caso, el hecho tiene lugar 50/70 años después de esos procesos, cuando prosigue el desarrollo en extensión del capitalismo, es decir de expansión de las relaciones capitalistas de producción hacia nuevas tierras donde todavía prevalecen relaciones de otro tipo o por lo menos combinadas¹⁷. Además, tiene rasgos particulares, que pueden darle otro carácter. Por ejemplo, es interesante destacar que parecen estar aliados entre sí peones y cazadores-recolectores, y con semiproletarios de otros puntos alejados del pueblo de Rivadavia (Algarrobal)¹⁸. Además, llama la atención la existencia de una supuesta *huelga de hambre y rebelión de peones*, lo que hace pensar en peticiones o actos de fuerza contra un empleador, elemento nuevo en relación a lo antiguos malones. Por el momento,

¹⁷ A diferencia del desarrollo en profundidad, cuando hay desarrollo de relaciones capitalistas en un mismo espacio ya puesto en producción capitalista. (Tripliana, 2001: 19).

¹⁸ Hay antecedentes lejanos de este tipo de acciones, que revelan un grado destacable de organización y alianza. Ana Teruel, menciona que un diario franciscano de 1870 advertía: “Los indios maticos del Teuco han convidado a los indios del Pilcomayo para dar un avance a los cristianos en puntos distantes a la vez” (Teruel, 1999: 150)

las fuentes disponibles no permiten profundizar en esto. De cualquier forma, al aparecer de forma aislada, la huelga de hambre no parece ser la forma dominante de rebelión.

Por el momento, tampoco puede asimilarse a los casos de Napalpí y Zapallar (que Íñigo Carrera denomina *resistencia*) donde aparecen claramente configuraciones ideológico-religiosas (milenarismo), y movilizaciones que no van al ataque directo contra la propiedad. Por otro lado, nuestro caso tiene la particularidad de que la represión era llevada a cabo mayormente por comisiones de pequeños propietarios.

Las acciones son emprendidas contra policías, comerciantes, hacendados, estancieros, criadores, *sin instrucción* que viven en *ranchos*, para conseguir alimentos y animales, posiblemente para la reventa, pero también expresan una lucha por el territorio. Además, hay que resaltar que, hacia la década de 1920, muchos *criollos* trabajaban como proveedores de fuerza de trabajo indígena (Lagos, 1992, p. 66), por lo que no habría que descartar que la violencia se desarrolle en contra de estos, es decir, en oposición a la explotación en los ingenios.

Los datos disponibles y la heterogeneidad de situaciones que muestra la bibliografía consultada (desde ocupantes de tierras fiscales, hasta colonos o enviados de grandes propietarios no residentes), no permiten determinar a qué clase pertenecen esos *criollos* o *criadores*, aunque se podría arriesgar que se trata de una pequeña burguesía rural en formación, que mantiene relaciones de explotación con el proletariado indígena, y que emprende la defensa de la propiedad o posesión contra un semiproletariado que ve limitadas cada vez más sus posibilidades de supervivencia. Las acciones de estos propietarios consisten fundamentalmente en la organización de fuerzas de defensa/ataque propias, con armas y caballos propios, y el Estado, con escasa presencia oficial y permanente en la zona, responde con el envío del ejército y policía muy eventualmente.

CIERRE PROVISORIO

Esta es una primera aproximación a rebeliones de proletarios y semiproletarios rurales en Salta a principios del siglo XX. Lucha/rebelión armada contra el avance de la propiedad capitalista.

Decir que asistimos a los últimos coletazos de destrucción de la economía cazadora recolectora es demasiado, no solo porque pueden aparecer otros episodios de este tipo post 1932, sino porque son procesos que todavía hoy tienen lugar, aun prevaleciendo la expansión del capitalismo en profundidad por sobre el de extensión.

Pero sí puede afirmarse que el proceso de rebelión explicado no fue un hecho aislado. Como se mencionó más arriba, existen referencias a otros (1928, 1905, 1875, 1872 y 1863) que esperan ser estudiados para poder determinar si en conjunto conforman un ciclo de luchas de semiproletarios en el complejo proceso de proletarización de la población del norte argentino, que tiene varias caras: expropiación de medios de vida, confinamiento en reducciones, la coacción para entrar en relaciones salariales, la rebelión, y eliminación de población cuya rebelión llega al enfrentamiento armado o a la movilización milenarista.

“Las campañas al Chaco forman parte del proceso de creación de condiciones para el dominio del capital industrial y del proceso de delimitación del dominio de la burguesía argentina” (Iñigo, 1984, p. 10). También en el Chaco salteño. El régimen del capital impone el divorcio entre productores y sus medios de producción, es decir, convierte en capital esos medios, y en obreros (agrícolas o industriales) a los productores, tanto por la vía legal, como con la fuerza física. Procesos como los que comenzamos a estudiar para Salta, por el que se sumaban (y “eliminaban”) importantes contingentes de desposeídos al proletariado salteño, son imprescindibles para futuras investigaciones sobre la formación de la clase obrera salteña a fines del siglo XIX y principios del XX.

BIBLIOGRAFÍA

Cordero, G. (2014). “Los malones a la frontera (décadas de 1860 y 1870)”. XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.

Engels, F. (1978). *La situación de la clase obrera en Inglaterra*. Crítica: Grijalbo. Barcelona.

Flores Klaric, M. (2023). “Colonización y urbanización del chaco salteño. conflictos territoriales indígenas en perspectiva histórica”. *Andes*, 34 (1).

Íñigo Carrera, N. (1984). *Campañas militares y clase obrera. Chaco. 1870-1930*. CEAL.

Íñigo Carrera, N. (1998). Problema indígena en la argentina, Debate. *Razón y Revolución*, (4). Ediciones RyR

Íñigo Carrera, N. (2010). *Génesis, formación y crisis del capitalismo en el Chaco 1870-1970*. Editorial Universidad Nacional de Salta.

Jaime, M. (1998). *Colonos, tierra y producción en el Chaco occidental salteño: el caso de Colonia Rivadavia. 1825-1930*. [Tesis de Licenciatura en Historia]. Universidad Nacional de Salta. Facultad de Humanidades.

Lagos, M. (1992). Conformación de un mercado de trabajo en la etapa de despegue de los ingenios azucareros jujeños (1880-1920). En *AAVV, Estudios sobre la historia de la industria azucarera. II*. Universidad Nacional de Jujuy, Unidad de Investigación en Historia Regional. Ediciones del Gabinete.

Leake, A. (Coord.) (2008). *Los pueblos indígenas cazadores y recolectores del Chaco Salteño: Población, economía y tierras*. Fundación Asociana, Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, Universidad Nacional de Salta.

Maeder, E. (1967). *Historia del Chaco y de sus pueblos. 1862-1930*. El Ateneo.

Millán, M. I. (2009). Los análisis contemporáneos sobre movimientos sociales y la teoría de la lucha de clases. *Conflicto Social*, 2, (1). Instituto de investigaciones Gino Germani.

Moreno, L. O. (2017). Malones indígenas como estrategias de resistencia. Un repaso sobre la década de 1850 en Argentina. En S. Lanteri & L. Canciani (Eds.) *Militarización y política en la frontera bonaerense desde un enfoque multidisciplinario, 2da mitad del siglo XIX*. El Colegio de México

Pereyra, A. E. & Visentini, C. (1984). El Chaco Salteño. En *Estudio socio-económico y cultural de Salta. Área Historia*. (Tomo III. Capítulo 1). Consejo de investigación de la Universidad Nacional de Salta.

Teruel, A. (1999). *La frontera occidental del chaco en el siglo xix. Misiones, economía y sociedad*. [Tesis Doctoral]. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Tripiana, J., (2001). “El movimiento de la estructura económica de la sociedad. Análisis de la rama agrícola en el partido de Tandil, 1937 – 1988”. *PIMSA, Documentos y Comunicaciones*, V (4).

Ubertalli, J. L. (2013). *Guaycurú. Tierra rebelde. Tres sublevaciones indígenas*. MeVeJu.

Fuentes

Archivo Histórico de Salta. (s/f). *Expediente N° 2199 (1° instancia, 1° nominación Juzgado en lo penal)*. Archivo Histórico de Salta (AHS), Salta, Argentina.

Diario (1931, noviembre y diciembre). Hemeroteca de la Biblioteca y Archivo Histórico de Salta.

Diario Nueva Época. (1931-1932 noviembre de 1931 a junio de 1932). Hemeroteca de la Biblioteca y Archivo Histórico de Salta.

Diario El Tribuno. (2019, 4 de agosto). Hemeroteca de la Biblioteca y Archivo Histórico de Salta.

Instituto Nacional de estadísticas y Censos (INDEC). (s/f). *Censo de población 1914 y 1947*. censo.gob.ar/index.php/historia/

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y LAS REDES SOCIALES EN LA FORMACIÓN DE PERIODISTAS Y COMUNICADORES

Pablo Javier Soza¹
Evangelina González Pratz²

RESUMEN

Los usos de la IA y la adecuación redaccional en las redes sociales en la enseñanza de la redacción periodística es el desafío actual en todas las carreras de comunicación social. Por lo tanto, abordarla desde una perspectiva complementaria, sin olvidar que primero tenemos que comprender para producir y que las competencias naturales (analógicas) preceden a las competencias digitales, nos ayudará a entender las potencialidades de una realidad comunicacional que se complejiza cada vez más.

Sin embargo, y entendiendo las esencias de estas dos realidades, se puede trazar un camino posible en donde la actividad periodística sea viable y se pueda desarrollar incorporando las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

¹ Especialista en Docencia Superior UCSE-DASS/San Salvador de Jujuy, Jujuy. Licenciado en Comunicación. Facultad de Derecho. Escuela de Ciencias de la Comunicación (UNC). Correo electrónico: pablosoza@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3056-8604>.

² Posdoctora y Doctora en Comunicación (UNLP), Becaria Postdoctoral UE CISOR/CONICET/UNJu. Maestranda en Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales (UNJu). Docente e investigadora en FHyCS/UNJu - CELINAP/INFIL, Investigadora en CIEPE/CLACSO, Investigadora en UNAJ. Correo electrónico: evapratx@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1440-1414>. Fecha de presentación de artículo: noviembre del 2025.

Entender qué es la IA y cómo nos puede ayudar en la labor periodística, y cómo se puede adecuar la redacción escritural a los nuevos medios digitales, es nuestro desafío como Cátedra de Redacción Periodística.

Palabras clave: inteligencia artificial, redes sociales, formación de periodistas, comunicadores.

ABSTRACT

The uses of AI and editorial appropriateness in social media in journalism writing education are the current challenge in all social communication careers. Therefore, approach it from a complementary perspective without forgetting that we first have to understand in order to produce and that natural (analogue) skills precede digital skills, will help us to understand the potential of a communicational reality which is becoming increasingly complex.

However, by understanding the essence of these two realities, a possible path can be mapped out where journalistic activity is viable and can be developed by incorporating new communication and information technologies.

Understanding what AI is and how it can help us in our journalistic work, and how scriptural writing can be adapted to the new digital media, is our challenge as Chair of Journalistic Writing.

Keywords: artificial intelligence, social networks, training of journalists, communicators.

ENTRE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS 'ANALÓGICAS' Y LAS DIGITALES

No es ninguna novedad que las tecnologías digitales de la información han copado casi todo el espectro no solo informativo, sino también del esparcimiento desde hace aproximadamente los últimos 40 años, con un incremento exponencial a partir de los 2000. A los nacidos en este

período es a los que se denominó nativos digitales (Prensky, 2001a; 2001b). Esos nativos digitales son la mayor parte de nuestro alumnado.

Como docentes de la Cátedra Taller de Comprensión y Producción de Textos Periodísticos de la carrera Licenciatura en Comunicación Social y la Tecnicatura en Comunicación Digital Convergente de la Universidad Nacional de Jujuy, hemos sido testigos en los últimos años de las escasas competencias de los alumnos en capacidades de lecto-comprensión y producción escrita, necesarias si se pretende cursar una carrera relacionada con la comunicación. Las causas pueden ser variadas, considerando desde la crisis del sistema educativo medio hasta los accesos limitados a instituciones educativas para sectores populares. Pero no es lo que nos compete analizar en estos momentos, sino las capacidades de esta nueva generación, a la que le cuesta expresar una oración con sentido, pero que pareciera que son competentes en los usos de las nuevas tecnologías (Castells, 1994; Fernández Muñoz, 1998).

Sin embargo, la familiaridad con los dispositivos electrónicos de estas generaciones, la Z³ y la Alfa⁴, no necesariamente implica que entiendan sus usos como herramientas o medios para informarse, sino, más bien, como un sitio por donde su cotidianeidad transcurre. Así, la cotidianeidad obedece al registro del conocimiento común, o sentido común si se quiere, algo que necesariamente hay que des-construir si pretendemos estudiantes con sentido crítico. Pensemos que serán los futuros comunicadores que median entre los hechos y su difusión a sus públicos, previa interpretación, adecuación y emisión.

³ Generación Z (aprox. 2001-2012): son ‘nativos digitales’ que nacieron y crecieron en un mundo con internet, smartphones y redes sociales.

⁴ Generación Alfa (aprox. 2013-presente): es la generación más joven, que está creciendo en un entorno 100% digital y utiliza tecnologías avanzadas como asistentes virtuales y realidad aumentada desde una edad muy temprana.

Entonces, ¿Cómo conciliamos las competencias comunicativas ‘analógicas’ (Prado Aragonés, 2001) y digitales en pos de profesionales capacitados a entender los procesos comunicativos desde su producción, circulación, distribución y consumo en plataformas que refuncionalizaron y resignificaron la labor periodística en particular y la comunicativa en general? Ese es el desafío como docentes que tenemos que abordar.

COMPRENDER PARA PRODUCIR: LAS COMPETENCIAS ANALÓGICAS

Tal como reza la denominación de la cátedra que dictamos, la idea es primero comprender los textos periodísticos para luego poder producirlos, y para eso comenzamos analizando las unidades mínimas de sentido del código (lenguaje) y, más adelante, cómo esas unidades mínimas conforman estructuras más complejas como los textos. El aprendizaje y adquisición de estos elementos diferenciales que nos ayudan a crear sentido es lo que metafóricamente llamamos competencias ‘analógicas’ (Gray & Holyoak, 2021) en contraposición al medio ambiente digital. El recorrido sería el siguiente: fonemas, morfemas, palabras, sintagmas, oraciones, textos, discursos. Así, analizamos el lenguaje a partir de sus elementos más simples hasta los más complejos, y por supuesto a sus reglas de combinación (sintaxis y morfología), atendiendo en nuestro caso al lenguaje escrito. Es así como llegamos a la comprensión de unidades complejas como los textos. Particularmente, a esos que tienen ciertas semejanzas estructurales, nos permiten clasificarlos como géneros periodísticos, y para que los alumnos, en función de lo aprendido, puedan producir noticias, crónicas, notas de opinión, etc.

Entre los desafíos planteados por los nuevos medios hay dos aspectos a tener en cuenta: En primer lugar, la adecuación de la sintaxis que deviene de las especificidades de la virtualidad y de los imperativos estructurales diferenciales de los medios digitales, como así también por la rápida adecuación en los procesos de producción de lo que se

denomina como Inteligencia Artificial (IA) (Artiles-Rodríguez, Guerra-Santana, Aguiar-Perera, y Rodríguez-Pulido, 2021). Vamos a comenzar por el segundo aspecto y para eso se hace necesario analizar qué se entiende por IA, para lo cual vamos a apelar a los conocimientos brindados por FELAFACS, en el curso sobre inteligencia artificial y periodismo⁵. Y, en segundo lugar, abordaremos los desafíos y adecuaciones de la redacción periodística en redes y las competencias sintácticas que suponen.

COMPRENDER PARA PRODUCIR: LAS COMPETENCIAS DIGITALES Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Podríamos rastrear la génesis de las IA, a partir de la búsqueda de la automatización de procesos que pueden repetirse en el tiempo y que, a partir de dispositivos mecánicos en un principio (por ejemplo, El flautista de Jacques de Vauncansos -siglo XVII), y luego reemplazados por dispositivos electrónicos, nos han llevado a lo que ahora conocemos como Inteligencia Artificial, la cual es un sistema basado en máquinas que, por objetivos explícitos o implícitos, infiere, a partir de los datos (input) que recibe, cómo generar salidas (resultados) tales como predicciones, contenidos, recomendaciones o decisiones que pueden influir en entornos físicos o virtuales. Los distintos sistemas de IA varían en sus niveles de autonomía y capacidad de adaptación tras la implantación (OCDE, 2023).

Lejos de pretender profundizar en un tema que nos excede; sí es conveniente entender cómo funciona un programa de IA, y para eso podemos detenernos en el alma estructural de todo programa computacional: los algoritmos. Los algoritmos, de manera sintética, son un conjunto de instrucciones que permiten desarrollar determinadas tareas. Los habrá más o menos complejos (IA débil o IA

⁵ https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en.html

fuerte) y, por ende, implicarán aprendizajes automáticos o profundos. De todas maneras, responden a un modelo básico de caja negra en donde tenemos variables de entrada (input) y variables de salida (output). En realidad, la caja no es tan oscura, sino que responde a determinados programas computacionales, algunos de código abierto y otros protegidos, que pueden ejecutarse en dispositivos electrónicos como PC, tablet, smartphone, etc. Entonces, tenemos o necesitamos un hardware (dispositivos) y un software (programas, aplicaciones). Está claro que, a medida que más se avance en el desarrollo tanto del hardware como del software, mayor va a ser la gama de aplicabilidad de estas tecnologías. Esta descripción somera nos sirve para fijar ciertos parámetros de lo que es la IA y de lo que no es: no es magia; no es un oráculo, no tiene comprensión real sobre el mundo físico, no entiende significados, no tiene consciencia y no es infalible.

Volviendo a nuestra experiencia docente, los alumnos tienen escasas competencias naturales adquiridas y es lo que tratamos como docentes de incrementar; ahora habrá que ver cómo se conjugan con las competencias digitales. Si bien tienen un conocimiento acabado de los dispositivos, no los usan como herramientas de aprendizaje; entonces el desafío desde el punto de vista de la enseñanza es fortalecer y complementar ambas competencias.

LA IA Y SUS APLICACIONES EN LA FORMACIÓN DE PERIODISTAS Y COMUNICADORES

La gama de aplicaciones de la IA en la comunicación y los medios es amplia, desde generación automática de contenidos hasta detección de noticias falsas. Pero no están específicamente diseñadas para enseñar periodismo.

Aprender no es lo mismo que ejercer la profesión, en donde varias de estas aplicaciones pueden ser muy útiles: aprender significa volver significativos los contenidos curriculares; en nuestro caso es para comprender la redacción periodística como un medio para informar,

interpretar, analizar, la realidad informativa actual. Pero sí podríamos, y a manera de posibilidad de aplicación, utilizar ciertos aspectos de los programas existentes de IA como una complementación al aprendizaje de la construcción de textos periodísticos.

POSIBLES APLICACIONES DE LA IA EN LA ENSEÑANZA DE REDACCIÓN PERIODÍSTICA

Las herramientas de IA pueden analizar los textos de los estudiantes y ofrecer comentarios instantáneos y personalizados sobre gramática, estilo, estructura de la noticia (ej. la pirámide invertida), claridad y cohesión. Esto permite una práctica constante y una mejora continua sin depender de la disponibilidad inmediata del profesor/a:

- **Como fuente auxiliar de información periodística:** Existen aplicaciones de IA que pueden rastrear el acontecer noticioso; la agenda mediática y la agenda pública, dependiendo de la base de datos a la que tengan acceso.
- **Como detección de noticias falsas:** Hay aplicaciones que no solo brindan la información, sino que refieren a las fuentes de donde provienen, pues si estas no están referenciadas o no hay confirmación de la autoría de las declaraciones, se descartan como dudosas.
- **Generación automática de contenidos:** La noticiabilidad de un hecho depende de muchos factores; pero teniendo la debida precaución y los filtros necesarios, podría ser una herramienta útil para la creación de la agenda noticiosa. El otro aspecto a tener en cuenta es que, si la aplicación permite la generación de artículos o notas periodísticas, no violar las reglas de género, tanto de la estructura sintáctica como de estilo, al medio al que se pertenezca. De todas maneras, como estamos hablando de un proceso de aprendizaje de alumnos en las prácticas redaccionales periodísticas, no sería conveniente su uso hasta tener incorporadas las capacidades necesarias en la

estructuración, finalidad, intención, etc. de los distintos formatos o géneros en los que la información puede ser transmitida.

En otras palabras, los alumnos primero tienen que tener adquiridas las capacidades naturales de manejo del lenguaje en general y sus formas particulares en el lenguaje periodístico, antes de pensar en una IA como herramienta y en qué aspecto se puede combinar o complementar en su formación como futuros comunicadores.

ANÁLISIS DE SENTIMIENTOS EN COMENTARIOS DE LECTORES

Algo que ha permitido la virtualidad es la interacción con los lectores; por lo tanto, tener un conocimiento más preciso de para quiénes informamos, analizamos, interpretamos, etc., nos ayuda a precisar nuestros contenidos, además de incorporar otras necesidades informativas de nuestros públicos. En otras palabras, ampliar el ‘contrato de lectura’ (Verón, 1985) del medio con sus lectores, o en términos de marketing, ‘fidelizar’ a nuestro público meta, ya que cuando de redes sociales hablamos, tenemos que ‘monetizar’ nuestros contenidos.

Los estudiantes tienen que entender que escriben para alguien en lo que se denomina un proceso (comunicativo) relacional. Por ende, conocer a quién o quiénes se dirige con el mensaje. Es de vital importancia para la adecuación tanto temática como informativa en el proceso de crear contenidos periodísticos.

EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE NOTAS PERIODÍSTICAS Y LAS IA

Brevemente expresamos, anteriormente, el proceso de adquisición por parte de los alumnos de los conceptos necesarios para la producción textual, lo que implicaba las destrezas redaccionales mínimas necesarias como punto de partida. No solo se trata de la corrección gramatical/sintáctica, sino también de, comprender la particularidad

de la estructuración de los textos periodísticos y su funcionalidad de acuerdo a la finalidad buscada: solo informar, interpretar y analizar, opinar o combinaciones de algunas de estas intenciones.

Dado que la materia también se dicta para la carrera de Comunicación Digital, es pensarla para medios diferentes a los de la prensa escrita tradicional: en las redes y sobre todo en las distintas webs de noticias; la variabilidad de estilos y géneros es una constante. Sin embargo, esto no implica que los géneros tradicionales no sirvan de parámetro. Así, la información siempre va a ser el insumo básico; luego decidiremos cómo presentarla.

LA POSIBILIDAD DE UTILIZAR LA IA COMO COMPLEMENTO DEL APRENDIZAJE REDACCIONAL PERIODÍSTICO.

La redacción de noticias y crónicas complementadas con IA

La noticia y la crónica (Atorresi, 2000) son los géneros periodísticos informativos por excelencia, si la intención es simplemente informar. Sin embargo, existen diferencias estructurales entre ambas, ya que la noticia es un texto expositivo ordenado (jerarquizado) en donde el interés informativo va de mayor a menor. Lo más importante primero y luego la información menos relevante; es lo que se conoce como estructura de ‘pirámide invertida’. Por el contrario, la crónica periodística es un texto narrativo en donde la jerarquización es justamente al revés, de lo menos importante a lo más importante. Aquí es la temporalidad la coordenada relevante. Su estructura se conoce como ‘pirámide normal’.

La redacción de la noticia, responde a las preguntas básicas de todo hecho, y se la conoce como regla de las cinco “W”, (por su designación en inglés: ¿What?, ¿Who?, ¿Where?, ¿When?, ¿Why?, ¿Qué?; ¿Quién?, ¿Dónde?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, y, eventualmente, ¿Por qué y ¿Para Qué? (Atorresi, 2000). Contestándolas, se da cuenta del hecho en todas sus dimensiones, pero su simplicidad en cuanto a

procedimiento no implica que sea sencillo para los alumnos. Para eso hay que entender que hay un proceso previo antes de redactar noticias y obedece a un orden lógico: primero, se valora la información, es decir, de toda la masa informativa, cuáles son las más relevantes para convertirse en noticias. Segundo, y una vez seleccionada, la información pertinente, se procede a jerarquizarla, teniendo en cuenta que el ¿Qué? y el ¿Quién? son las preguntas más relevantes, y, finalmente, se está en condiciones de redactar la noticia.

Con la crónica informativa, es simplemente dar cuenta del hecho en su desarrollo temporal; pero queda claro que si la intención es solo informar; vamos a elegir la noticia como género: es directa, corta y va al punto de la cuestión. Es aquí donde la IA ha avanzado mucho, ya que es una forma estereotipada de informar y tienen todos los pasos fijados en cuanto a secuencias: valorar, jerarquizar, redactar. Así, la estructura es siempre la misma y lo que se actualizan son los datos (Grillo, 2004).

Volviendo al tema del aprendizaje, podemos pensar que como herramienta heurística tiene aplicación; pero cuidado con la automatización: se puede caer en algún sesgo con consecuencias negativas. Por ejemplo, caracterizar a algún sector de la población o algún barrio como problemático por hechos de inseguridad, cuando en realidad no hay datos de otros sectores para comparar. Es conocido el sesgo de confirmación cuando una serie de informaciones ‘confirman’ lo que se piensa. Esto lleva a una estigmatización en base a datos sueltos y aislados, pero que se potencian al publicarse en los medios masivos con su repetición continua y viralización en redes sociales.

La vigilancia profesional siempre es aconsejable. Recordemos que la IA no tiene comprensión real sobre el mundo físico y no entiende significados, y tampoco tiene consciencia social. Por lo tanto, los alumnos tienen que primero saber todos los pasos y tener las competencias naturales adquiridas para transmitir información en los distintos formatos; antes de entender que los programas de IA pueden

ser herramientas útiles siempre y cuando sepan de las potencialidades y limitaciones que implican.

Una potencial aplicación al proceso de enseñanza-aprendizaje serían programas de auto corrección en donde se marquen errores de sintaxis y adecuación genérica a los alumnos, para mejorar la escritura. Esto sería interesante porque haría más amigables los procesos de evaluación que, por lo general, son estresantes para los estudiantes en los contextos áulicos. De hecho, existen algunas plataformas de enseñanza redaccional interactiva que permiten la corrección o adecuación sintáctica o genérica, permitiéndoles a los alumnos consolidar sus avances (Leñero & Marin, 1986).

Las IA y la redacción de notas de opinión, interpretación y análisis

Los géneros de opinión obedecen a un imperativo distinto; ya no solo es informar, sino que se interpreta, analiza y opina para convencer, lo que supone un conocimiento más acabado y la incorporación de las destrezas necesarias para ello por parte de los alumnos.

Estos textos tienen una estructura argumentativa muy parecida a los razonamientos (deductivos por lo general), en donde la opinión, el punto de vista del analista, se asienta en datos que apoyan su hipótesis o postura. Suponen un estilo particular en su redacción, que hace reconocible quién lo escribe o publica. Por lo tanto, el grado de complejidad es mayor y requiere, como dijimos, de ciertas destrezas y trayectorias.

Existen programas de IA que permiten la creación de artículos y, en algunos casos, replicar el estilo personal de redacción, pero parte del supuesto de que haya suficientes notas periodísticas de un estilo particular para repetir el patrón; pero en todo caso estamos hablando de aplicaciones particulares y de difícil acceso. Sí pueden ser un excelente complemento para buscar antecedentes, correlaciones, declaraciones, etc. sobre el tema de la nota en cuestión, que nos

permitan enriquecer y ampliar la mirada sobre determinada temática. Chequear las fuentes y lugar de procedencia de la información, lo que propiciarían a que las ‘citas de autoridad’ que usemos como apoyatura a la argumentación sostenida, sean relevantes y ayuden al lector a una mejor comprensión de lo que se exponga (Castelli, 1996).

Las implicaturas lógicas de los razonamientos (argumentaciones) no siempre siguen una linealidad deductiva. Muchas veces se imbrican con inferencias y abducciones en las notas de opinión, es decir, las reglas de la lógica proposicional no necesariamente se traducen de igual manera en el lenguaje interpretado y, obviamente, ya no hablamos de ‘verdad’, sino, de probabilidad o verosimilitud. Como decía Bruner (1996; 1997), los relatos convencen por su semejanza con la vida y no por su ‘verdad’ o adecuación argumental.

Seguramente, podríamos seguir rastreando aplicaciones de IA en distintos géneros periodísticos, pero a manera de condición de posibilidad de complementación con los aprendizajes, pensamos que lo expuesto es una propuesta concreta y realizable. Entonces, quedó explicitado en qué áreas pueden ser de ayuda en la enseñanza y formación de comunicadores y periodistas, y en particular a lo que a nuestra materia compete, y qué competencias no son replicables o sustituidas por las aplicaciones. Por eso se hace necesario conocer y recordar lo que la IA puede hacer y, mejor todavía, lo que no puede hacer.

El tema no queda agotado ni mucho menos, y creemos que una complementación más profunda será el futuro de la enseñanza. Pero, como explicamos, las competencias comunicativas naturales siempre preceden a cualquier intento de automatización, ya sean tecnologías de aprendizajes automáticos o profundos. Tenemos una visión completamente humanista y no abogamos por el reemplazo, sí por la complementación. Negar la realidad no es el camino, sino conocerla para lograr una mejor convivencia con la tecnología y, en nuestro caso,

promover alumnos mejor preparados para un mundo en constante cambio y evolución, de manera tal que puedan cumplir con sus funciones de comunicadores con mayor responsabilidad y sensibilidad.

Explicitados los aspectos atinentes de la IA en relación a los aprendizajes, pasemos ahora al otro aspecto de interés: la adecuación de la sintaxis que deviene de las especificidades de la virtualidad y de los imperativos estructurales diferenciales de los medios digitales.

DESAFÍOS Y ADECUACIONES DE LA REDACCIÓN PERIODÍSTICA EN REDES SOCIALES

La virtualidad, entendida como la digitalización de la realidad, supone una transformación de dos coordenadas básicas que son la espacialidad y la temporalidad. Lo que actuaba como marco de referencia en el lenguaje y, por lo tanto, en su estructura escrita de la prensa gráfica tradicional (realidad analógica), dejó su referencialidad sintética para transformarse en una realidad ampliada. Ahora tiempo y espacio significan simultaneidad y disponibilidad, pero tal vez, lo más relevante para nuestro propósito, es la interactividad. Lo que antes estaba restringido por soportes y productos materiales; y por tiempos de respuestas extendidos de los públicos con sus medios, ahora es instantáneos. Fenómeno que produjo cambios notables en la manera en que comunicamos e informamos. Algoritmos, tendencias, hashtags, son las esencias de las redes que le dan forma a un mensaje que ahora se codifica en una mixtura de géneros de tipo informativo/expresivo, con ciertas tendencias conativas. Además de atender a los códigos de producción comunicativa de cada red social particular, encontramos, en Twitter/X: mensajes cortos, directos y con hashtags; Instagram: textos acompañados de imágenes o reels, uso de hashtags estratégicos; TikTok: frases breves y creativas que acompañan videos virales;

LinkedIn: tono más profesional, mensajes de valor y autoridad; Facebook: textos explicativos y cercanos, etc.

Las funcionalidades de cada plataforma son definidas por sus usos (intencionalidad del mensaje) y por sus reglas de producción discursiva, algo equivalente a los manuales de estilos de los medios de mayor circulación de la prensa gráfica. Este aspecto, y teniendo en cuenta la redacción periodística, la cual marca una transformación en lo que eran las reglas de géneros periodísticos en cuanto a su funcionalidad y estructura redaccional: una noticia pertenecía al género informativo y una nota de opinión al género argumentativo, pero ahora esta clasificación formal ha dejado de ser operativa.

Los conceptos de fijación de agenda (Agenda *Setting*) (McCombs, 1992, 2004; Zunino, 2022) nos han proporcionado las claves para entender, en principio, el comportamiento de los medios y sus públicos; ya no solo es una agenda de temas (*issues*), sino también, de *atributos*. Interesa de qué se habla, pero también quién habla y cómo lo hace; algo que aplica en mayor medida a los medios digitales por su característica básica centrada en la interactividad. No pretendemos profundizar en la temática, pero estos aspectos son determinantes a la hora de pensar en la redacción periodística para redes.

LA REDACCIÓN PERIODÍSTICA PARA REDES SOCIALES: TRANSFORMACIÓN DE GÉNEROS

La clasificación de textos periodísticos se definía por su funcionalidad o lo que se pretendía lograr con el mensaje en el receptor. Así tenemos que, si la intención era informar, los subgéneros correspondientes eran la noticia y la crónica; para opinar, la nota de opinión o la editorial si ‘hablaba’ el medio, etc. Nótese que estamos hablando de cambiar un estado de cosas en las audiencias o públicos apelando a los que se conocen como efectos cognitivos (agenda de temas) o efectos de tipo emotivos/valorativos (agenda de atributos: generación de prestigio, compulsión de normas, etc.) (Lazarsfeld & Merton, 1977).

La realidad de los nuevos medios es que no hay una división determinante entre géneros, sino una mixtura, en donde la información se mezcla con la opinión y el discurso publicitario; en donde la interacción con el público ya no responde a regímenes de ‘verdad’ del hecho informado sino a plausibilidades que se asemejan más a los relatos semejantes a la vida misma (construcciones del sentido común de las representaciones sociales) (Calonge, 1997).

¿Cómo, entonces, se resuelve el dilema de la adecuación de la redacción periodística a los medios digitales? Es lo que vamos a desarrollar a continuación, teniendo en cuenta que se trata de un campo en constante transformación y, por lo tanto, son aproximaciones conceptuales y operativas en función de lo investigado en los últimos años por la Cátedra.

Los géneros informativos y las redes

En el variado ecosistema de las redes, la información, desde el punto de vista periodístico, se presenta en diversos formatos y plataformas. Así, los medios tradicionales tienen su versión digital, ya sea en sus sitios web o en otras plataformas como Facebook, pero desde el punto de vista del estilo y línea editorial, difieren muy poco de su versión impresa. Otros casos son los medios propiamente digitales, creados para las redes con web propia o para plataformas específicas. Cualquiera sea el caso, los estilos redaccionales varían en cuanto al registro, que va de un uso coloquial a formal del lenguaje hasta páginas totalmente ‘artesanales’ que se alejan bastante de un registro medio del lenguaje⁶.

Con esto queremos dar cuenta de la diversidad de estilos comunicativos, en una realidad sumamente compleja y dinámica; que

⁶ Investigación interna de la cátedra Comprensión y Producción de Textos Periodísticos – carrera de Licenciatura en Comunicación Social y Tecnicatura en Comunicación Social Divergente – FHycS, Universidad Nacional de Jujuy.

se aleja de los parámetros tradicionales de la división de géneros periodísticos estándar, lo que hace que una sistematización sea siempre provisoria. Aclaramos que nos referimos al texto lingüístico sin tener en cuenta los formatos visuales y audio-visuales que requieren otro tipo de análisis que no son de nuestra competencia en la asignatura. Sin embargo, y a pesar de la primacía de los códigos icónicos y audio visuales, sin dejar de reconocer su importancia, creemos que la lengua sigue siendo el código de base que explica, ancla y releva el sentido global de un mensaje (Bathers, 1976).

Como lo hemos expresado anteriormente, las competencias redaccionales naturales: tanto sintácticas como morfológicas (lo que recuperamos y profundizamos en las primeras clases de la materia), son la base para cualquier producción textual y obviamente, las de los textos periodísticos. Esto que parece obvio, no lo es al parecer en las distintas cátedras de redacción periodísticas de varias universidades del país. En una reunión realizada hace un tiempo promovida por REDCOM⁷, el diagnóstico generalizado de los docentes del área era que los alumnos, si bien eran competentes en las diversas tareas de la producción periodística, tenían serios problemas con las habilidades redaccionales: no eran capaces de construir una oración con sentido (cohesión y coherencia textual) y menos todavía ortográficamente correctas.

Este rasgo es algo reiterado en la redacción en redes: títulos mal armados, bajadas con problemas de cohesión, etc., sobre todo en páginas pertenecientes a periodistas *free lance*, que no cuentan con la preparación necesaria y muchos menos con un equipo de editores/correctores como los medios de mayor trascendencia. Esta falta de vigilancia discursiva puede llevar a mal informar a los

⁷ Reunión de cátedras y talleres de redacción periodística de REDCOM, 22 de mayo 2025. UNER, Facultad de Ciencias de la Educación.

seguidores y replicar conductas nocivas. Obviamente, siempre teniendo presentes las normas éticas del desempeño de la profesión.

Analizando lo estrictamente redaccional periodístico y referido a los géneros de información, podemos decir que hay dos subgéneros adecuados: la noticia y la crónica (mencionados en apartados anteriores). Siendo la primera el formato por excelencia, con una extensa trayectoria y la más operativa a la hora de informar. La estructura clásica de pirámide invertida, en donde siempre lo más relevante abre el texto y lo de menor valor informativo le sigue, se puede dividir en dos partes, en donde una es la cabeza de la noticia (también llamada copete) y la otra porción, cuerpo. La cabeza de noticia es la forma más óptima de informar en las redes; o podemos llamarla simplemente noticia de datos simples. Nos limitamos a responder las preguntas principales (regla de las 5 W) de lo acontecido (hecho noticioso). Esta estructura, se reduce desde el punto de vista sintáctico, a una oración simple de sujeto-predicado, con una extensión promedio de una o dos líneas.

Repasando las restricciones de los formatos digitales, textos cortos, simples y fáciles de leer, la noticia de datos simples es la adecuada. Si seguimos planteando la mixtura de géneros, y en este caso, la función referencial del leguaje, a menudo se ve matizada por funciones expresivas y conativas, propias de los géneros de opinión. Sin embargo, la carga emotiva/expresiva nunca debe opacar la función informativa; más bien, se trataría de una estrategia discursiva de implicación con los lectores. No está de más recordar que siempre se tienen que chequear las fuentes (condición no negociable), y en este menester, la IA puede ser de gran ayuda.

Desde el punto de vista de la edición del texto o del diseño adecuado para las redes, la estructura de la noticia simple, se puede articular como elementos de titulares que sintetizan el contenido de la misma. De esta manera se puede crear un impacto visual mayor que el de una

organización textual simple y con el agregado de ciertos elementos del diseño gráfico como elementos atractores, etc., el impacto visual se incrementa (algo propio de las redes que privilegian el régimen audiovisual).

El otro género informativo que puede adecuarse al formato de las plataformas, es la crónica periodística. Algunos manuales de redacción periodística la definen como un género ‘híbrido’ (Leñero & Marin, 1986), ya que permite la utilización de segmentos descriptivos y comentativos (Atorresi, 2000), transformándola en un género de opinión.

Al tratarse de textos narrativos, ya no obedecen a una estructuración jerarquizada como la noticia, pero si es posible y recomendable el uso de una construcción mixta: esto es, la combinación de noticia y crónica. Entrada de noticia y cuerpo de crónica (pirámide mixta). Creemos que las tipologías de crónicas más convenientes para los formatos de redes son las policiales, deportivas y sociales. Cada una con sus especificidades correspondientes al género en cuestión. La extensión sí es importante, dado los hábitos de lectura de los usuarios de las redes, por lo que no deben ser extensas. En todo caso, si el tema lo amerita, se puede proceder a crear un link a la página del medio para leer la nota completa.

Los textos narrativos escritos han perdido terreno frente a las narrativas audiovisuales; sin embargo, son una forma expresiva con un potencial considerable si se adaptan al lenguaje de las redes. Sea cual sea el género elegido, hay que tener cuidado de no engañar a los lectores con información incompleta u obvia, prometiendo en los titulares algo que luego crea expectativas falsas. Es conocido el recurso de *clickbait* (carnada) (Bazaco (et. al.), 2019), muy extendido en las redes para viralizar contenidos. En todo caso, pensar en recursos expresivos que, como dijimos, combinen diferentes funciones del lenguaje, priorizando siempre la información.

Los géneros de opinión y las redes

Los géneros de opinión pertenecen a una tipología textual argumentativa, cuya estructura se asemeja a un razonamiento deductivo, aunque no necesariamente al estricto procedimiento de la lógica formal. En periodismo, más bien se trata de un texto cuya función es convencer a los lectores del medio de un argumento apoyado en datos, fuentes (citas de autoridad) que sostiene el autor de la nota. Por lo general, la postura del periodista o analista es compartida por sus públicos (contrato de lectura), por sus representaciones de la realidad comunes a ambos.

En el caso de los medios tradicionales, las notas de opinión están avaladas por las líneas editoriales y son claramente identificables tanto en sus versiones en formato papel como en las digitales. Tal es el caso de periódicos como el New York Times, The Washington Post o nacionales como Clarín, Página 12, etc. En el caso de páginas independientes, por lo general la opinión obedece más a un estilo de nota editorial. Desde el punto de vista redaccional, el estilo variará desde lo formal a uno más coloquial de implicaturas, pero siempre con los mismos elementos estructurales; introducción, desarrollo (argumental), cierre (Grillo, 2004).

Las estrategias discursivas de las argumentaciones siempre van a depender del tipo de receptor al que nos dirigimos (público meta) e irán desde conclusiones explícitas a implícitas. También es recomendable notas no extensas y centradas en el punto de discusión; derivaciones innecesarias que dificultan el entendimiento no se recomiendan porque por lo general producen abandono de la lectura. Suponiendo que las notas sean generadas por IA, algo que no recomendamos en la enseñanza de la redacción periodísticas, tienen que ser advertidas como una muestra de respeto al lector y a la atención a las normas éticas del desempeño de la profesión. Entonces, y a manera de recapitulación, todo texto, independientemente del género

utilizado, debe cumplir con los principios fundamentales de coherencia y cohesión. Para ello, se hace necesaria la adquisición por parte de los alumnos de un conocimiento acabado de morfología y sintaxis para aplicarlo en sus prácticas escriturales. Es imposible lograr un texto bien escrito si no se conocen los conectores como elementos básicos de cohesión, por ejemplo, y asegurar así la coherencia del mismo. Por eso, comenzamos hablando de las capacidades analógicas y su aprendizaje, previo a desarrollar las habilidades digitales (Grillo, 2004).

Creemos como sintetiza el nombre de la asignatura en la cual nos desempeñamos, que primero tenemos que Comprender para luego Producir, y en nuestro caso se trata de primero conocer el código que usamos (lenguaje); los diferentes géneros que constituyen el discurso periodístico (noticia, crónica, notas de opinión, etc.), para luego poder producir textos periodísticos adecuados sintácticamente, genéricamente y bien adaptados al tipo de medio, sea éste tradicional o como proponemos, medios digitales.

Así, nos explayamos en la IA y sus usos, a nuestro criterio, como elemento de apoyatura de la enseñanza de la redacción periodística y la reivindicación de las capacidades naturales para comunicarnos. No creemos que la IA vino a desplazar la labor humana, sino a complementarla, dándonos una capacidad ampliada para hacer más eficientes las labores más rutinarias como el chequeo de fuentes acreditadas, creíbles y legitimadas.

Esperamos que, con este esbozo general sobre la temática, se pueda profundizar en aspectos de la realidad virtual que todavía están en desarrollo y contribuir a la adecuación de la enseñanza de la redacción periodística a los tiempos actuales; sin olvidar que el lenguaje sigue siendo el código de base por su función metalingüística (Jakobson, 1975), que dota a la lengua de auto referencialidad y referencia de otros códigos.

La lengua se explica a sí misma y explica también a otros lenguajes.
Un motivo más para aprenderla y aplicarla.

BIBLIOGRAFÍA

- Artiles-Rodríguez, J., Guerra-Santana, M., Aguiar-Perera, M.V., & Rodríguez-Pulido, J. (2021). Agente conversacional virtual: la inteligencia artificial para el aprendizaje autónomo. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (62), 107-144. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.86171>,
- Atorresi, A. (2000). *Los géneros periodísticos. Antología*. Ed. Colihue.
- Bathers, R. (1976). Retórica de la imagen. *Communications*. (4). Recherches sémiologiques.
- Bazaco, A. Redondo, M. & Sánchez García, P. (2019). El clickbait como estrategia del periodismo viral: concepto y metodología. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), 94-115. <http://www.revistalatinacs.org/074paper/1323/06es.html>
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Ed. Gedisa SA.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Calonge, S. (1997). *La représentation médiatique de l'école au Venezuela. Une approche psychosociale à partir de trois corpus de presse. [Tesis Doctoral no publicada]*. Université de Caen, França.
- Castelli, E. (1996). *Manual de periodismo: teoría y técnica de la comunicación*. Plus Ultra.
- Castells, M. (1994). *Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional*. En M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D Macedo. & P. Willis, *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 15-50). Paidós Educador.

Fernández Muñoz, R. (1998). *Nuevas tecnologías, educación y sociedad*. En M.L. Sevillano (Ed.), *Nuevas tecnologías, medios de comunicación y educación. Formación inicial y permanente del profesorado* (pp. 1-46). CCS.

Gray, M. E., & Holyoak, K. J. (2021). Teaching by analogy: From theory to practice. *Mind Brain & Education*, 15(3), 250–263. <https://doi.org/10.1111/mbe.12288>

Grillo, M. C. (2004). *Los textos informativos. Guía de escritura y estilo*. (1a ed). La Crujía.

Jakobson, R. (1975). *Ensayos de Lingüística General*. Ed. Seix Barral S. A.

Lazarsfeld, P. & Merton R. K. (1977): *Comunicación de Masas, gustos populares y acción social organizada*, en H. Muraro (comp.) (1977). *La comunicación de masas*. Centro Editor de América Latina.

Leñero, V. & Marin, C. (1986). *Manual de periodismo*. Grijalbo.

McCombs, M. (1992). Explorers and surveyors: expanding strategies for agenda-setting research, *Journalism Quarterly*, (69), 813-25.

McCombs, M. (2004). *Estableciendo la agenda. El impacto de los medios en la opinión pública y en el conocimiento*. Paidós.

Prado Aragonés, J (2001). La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: desafío para la enseñanza. *Grupo Comunicar* (17), 21-30.

Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1, en *On the Horizon*, 9(5).

Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants. Part 2. Do They Really Think Differently?, en *On the Horizon*, 9(6).

Taller Inteligencia Artificial y Periodismo, (2024, 10 de octubre) *FELAFACS* con el apoyo de Thomson Reuters Foundation y Trust Law.

Verón, E. (1985). El análisis del Contrato de Lectura, un nuevo método para los estudios de posicionamiento de los soportes de la media. En: *Les Medias: Experiences, recherches actuelles, applications*, IREP.
<http://www.biblioteca.org.ar/autor.asp?texto=v&offset=350>

Zunino, E. (2022). Agenda Setting: medio siglo de tradición en investigación. En D. Cabrera (comp.). *Teoría de la agenda setting en jaque: los porteños y los medios de comunicación*. Prometeo Libros.

LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y LA METACOGNICIÓN EN LA ENSEÑANZA DE QUÍMICA I: UNA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA SUPERIOR.

Evangelina Raquel Reynoso Vildoza¹
Gloria Carolina Velarde²

RESUMEN

La evaluación formativa, concebida como un proceso continuo y participativo, es fundamental para promover aprendizajes significativos. En el primer año de una Tecnicatura de Nivel Superior se advirtió que la enseñanza de Química I no se articulaba completamente con el perfil profesional de los futuros egresados. Este estudio, desarrollado en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria, describe una experiencia de evaluación formativa que integró estrategias de metacognición orientadas a fortalecer el aprendizaje autónomo durante el ciclo lectivo 2024. Se realizó un estudio descriptivo con enfoque cualitativo, basado en la revisión de prácticas docentes en el año 2023 mediante el análisis de programas, propuestas de prácticos y producciones de un grupo de estudiantes. La propuesta de innovación pedagógica incluyó guías de laboratorio con consignas metacognitivas, instancias de autoevaluación y

¹ Ingeniera en Recursos Naturales y Medio Ambiente. Instituto Superior de Formación Docente N°6028. Correo electrónico: reynoso.evangelina@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9940-5181>

² Especialista en Investigación educativa. Universidad Nacional de Salta. Correo electrónico: gvelarde@hum.unsa.edu.ar ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2043-7034> Fecha de presentación de artículo: noviembre del 2025.

coevaluación, y el uso de entornos virtuales. Los resultados muestran avances en la autorregulación, la gestión del tiempo y la confianza en el aprendizaje de la química. Se concluye que la experiencia contribuyó a consolidar una cultura evaluativa formativa en Química I, y constituye un punto de partida para fortalecer la coherencia entre enseñanza, evaluación y formación profesional en la Educación Técnica Superior.

Palabras clave: Educación Superior, enseñanza de la química, evaluación formativa, metacognición.

ABSTRACT

Formative assessment, conceived as a continuous and participatory process, is essential for fostering meaningful learning. In the first year of a Higher Technical Education program, it was observed that the teaching of Chemistry I did not fully align with the professional profile of future graduates. This study, developed within the framework of the Specialization in University Teaching, describes a formative assessment experience that integrated metacognitive strategies to strengthen students' autonomous learning during the 2024 academic year. A descriptive study with a qualitative approach was carried out, based on the review of teaching practices from 2023 through the analysis of syllabi, practical assignments, and students' productions. The pedagogical innovation included laboratory guides with metacognitive prompts, self-assessment and peer-assessment activities, and the use of virtual learning environments. The results show progress in self-regulation, time management, and confidence in learning chemistry. It is concluded that the experience contributed to consolidating a formative assessment culture in Chemistry I and represents a starting point to strengthen the coherence between teaching, assessment, and professional training in Higher Technical Education.

Keywords: Higher education, chemistry teaching, formative assessment, metacognition.

INTRODUCCIÓN

La evaluación en la educación superior y en particular en la en el campo de la Química, enfrenta desafíos significativos para el cuerpo docente y para el estudiantado, debido a la complejidad inherente de los conceptos científicos y a la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que fomenten aprendizajes significativos. Esto requiere establecer procesos que no solo impulsen el interés de los estudiantes en su aprendizaje, sino que también los preparen para las demandas profesionales, un objetivo que no siempre se alcanza de manera efectiva (Parga Lozano & Piñeros Carranza, 2018).

Un aspecto crítico en la enseñanza de la Química es la forma en que se relacionan los contenidos con el perfil profesional de los estudiantes. Las carreras técnicas de nivel superior enfrentan altas tasas de abandono, muchas veces vinculadas a dificultades en las áreas de matemática, física y química. Esto puede deberse a que los contenidos no siempre están alineados con las necesidades y expectativas de los futuros profesionales (Parga Lozano & Piñeros Carranza, 2018).

Este fenómeno también se observa en la tecnicatura de interés y motivó la investigación presente. En particular, en el espacio curricular Química I, la falta de una propuesta pedagógica coherente con el perfil profesional de un técnico minero, ha dificultado el logro de aprendizajes significativos. Según la coordinadora de la carrera hasta 2023 las estrategias de enseñanza y evaluación han variado considerablemente dependiendo de los enfoques adoptados por los docentes a cargo de la asignatura.

Expuestos estos desafíos y preocupaciones, se considera que la evaluación es una herramienta central para mejorar las experiencias de

aprendizaje en Química I de una Tecnicatura Superior. En este contexto, se enuncian las preguntas que guiaron el estudio *¿Qué características tiene la propuesta de enseñanza y de evaluación de Química I? ¿Es coherente el proceso de evaluación con la perspectiva de enseñanza? ¿Qué aspectos de las actividades evaluativas aportan al desarrollo de autonomía en los estudiantes?*

El objetivo general de este estudio es elaborar una experiencia de evaluación innovadora que sea acorde a las metodologías de enseñanza propuestas en Química I, correspondiente al 1° año de una Tecnicatura Superior, en el período 2024. Para asegurar que se aborde el problema en todas sus facetas, se han formulado las siguientes instancias:

- 1) Describir las herramientas, instrumentos y procesos de evaluación aplicados en el período 2023 en Química I.
- 2) Planificar e implementar un nuevo esquema de trabajos prácticos que aporten al desarrollo autónomo de los estudiantes para el período 2024.
- 3) Identificar el aporte de las actividades evaluativas formativas y de metacognición al desarrollo de autonomía en los estudiantes.

Como punto de partida se reconoce que la revisión y reflexión sobre las prácticas evaluativas actuales, focalizando el trabajo en estrategias contextualizadas y coherentes entre lo que se enseña y lo que se evalúa podría colaborar con el logro de aprendizajes significativos. En particular se considera que para el docente el análisis de consignas de trabajo es esencial ya que estas deben fomentar aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias clave, alineadas con los objetivos educativos y las demandas del sector en el que se insertarán los graduados.

Para el abordaje del problema se asume un enfoque cualitativo descriptivo orientado a caracterizar un fenómeno en su contexto específico. El corpus empírico está constituido por documentos propios de la asignatura: Programas de Química I, exámenes parciales, registros evaluativos y trabajos prácticos del año 2023 y cuenta con el registro de la innovación en 2024. Estas fuentes fueron analizadas siguiendo los pasos del análisis documental (Arias Odón, 2023).

La revisión de antecedentes se enfocó en trabajos de investigación e intervención didáctica sobre la enseñanza y evaluación de la química en carreras del nivel superior en Latinoamérica y en particular en la Argentina. Se tomaron como fuentes principales estudios de las bases bibliográficas de alcance Iberoamericano: SciELO y Redalyc, Revista Nuevas Perspectivas, del período 2013 - 2024. Algunos estudios directamente vinculados con el presente trabajo son los desarrollados por Porro (2022) *Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la Química... y más*; Barraqué, Sampaolesi, Briand y Vetere (2021) *La enseñanza de la química durante el primer año de la universidad: el estudiante como protagonista de un aprendizaje significativo*; Guzmán (2013); Islas (2023) *Una intervención en la asignatura Química Inorgánica* en el marco de la carrera Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades (Universidad Nacional de Mar del Plata).

Estos estudios abren las puertas a un análisis complejo respecto a lo que comprende el campo de la didáctica de la Química, como una disciplina científica que está emergiendo y evolucionando de forma continua, quizá paralelamente a la didáctica de las ciencias. Asimismo, genera nuevos desafíos para orientar los procesos de evaluación hacia rumbos que fortalezcan el perfil profesional de las carreras técnicas.

MARCO TEÓRICO

El estudio sitúa a la evaluación desde un enfoque constructivista, el cual, en esencia plantea que el conocimiento no es el resultado de una

mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente (Serrano González, Tejero & Pons Parra, 2011). Desde esta perspectiva el estudiante participa de las decisiones en los procesos de enseñanza, comprometiéndose con su aprendizaje, autoevaluándose y evaluando a sus compañeros y al proceso y el docente actúa como un facilitador facilita de los aprendizajes.

A continuación, se presenta el marco referencial construido para esta intervención, presentando el panorama complejo que atraviesa a la enseñanza de las ciencias en general, de la química en particular y el abordaje de la evaluación en este campo dentro del ámbito de la educación superior.

LA DIDÁCTICA EN LAS CIENCIAS

Gellon et al., (2005), plantea que el producto de la ciencia está directamente ligado a la manera en que se produce y busca un entendimiento real en la implementación del método científico. Desde esta posición sostiene que, para favorecer el aprendizaje de las ciencias en el aula, es fundamental incorporar ciertos aspectos que enriquezcan tanto la enseñanza como el proceso de aprendizaje. Estos aspectos son el empírico, el metodológico, el abstracto, el social y el contraintuitivo.

Por otra parte, Pozo (1997) presenta seis diferentes enfoques sobre la enseñanza de las ciencias. El enfoque tradicional que describe al profesor como un proveedor de conocimientos acabados y a sus alumnos como consumidores de estos. Conduce a evaluaciones donde la calificación va ligada a cuánto se reproduce de lo que explicó el profesor. La enseñanza por descubrimiento asume que la mejor forma de entender la ciencia es haciendo ciencia, es decir a través de la experimentación. La enseñanza expositiva supone transmitir información desde profesor a los estudiantes de manera unidireccional donde la forma de evaluar se enfoca en tareas que manifiesten la estructura y la capacidad de relacionar los conceptos. El enfoque de

enseñanza mediante el conflicto cognitivo, parte desde concepciones alternativas, para que el propio alumno tome conciencia del conflicto y debe resolverlo, guiado por el profesor. La enseñanza mediante investigación dirigida busca que el estudiantado construya conocimiento a partir de la resolución de problemas en conjunto o bajo la guía del docente. En este tipo de enseñanza, los alumnos profundizan y enriquecen los modelos que elaboran, integrando más información y perspectivas. Este enfoque implica que la secuencia deba sugerir la resolución de una problemática abierta que exija la búsqueda de nuevas respuestas. Finalmente, la enseñanza por explicación y contrastación de modelos asume que la educación científica constituye un escenario de adquisición del conocimiento completamente diferente al de la investigación y por lo tanto se dirige a metas distintas y requiere actividades de enseñanza y evaluación diferentes.

LA DIDÁCTICA EN LA QUÍMICA

Es posible hablar de una didáctica de la Química, como una disciplina científica que está emergiendo y fortaleciendo, quizá paralelamente a la didáctica de las ciencias. La comunidad internacional perfila las siguientes líneas de investigación en el campo didáctico de la química:

1. Concepciones alternativas
2. Enseñanza y aprendizaje por investigación
3. Prácticas de laboratorio
4. Diseño curricular
5. Las relaciones ciencia, tecnología y sociedad (CTS)
6. El papel del medio
7. La evaluación
8. Formación del profesorado
9. El pensamiento del profesor

Al ser la didáctica de la química un campo complejo y multivariado, se hará énfasis en la evaluación, planteada por Carriazo Baños y Saavedra Alemán (2004), la cual reúne información sobre los métodos de evaluar los aprendizajes de la química y la utiliza como línea de base para un enfoque integral de los procesos evaluativos dentro del campo disciplinar específico.

LA EVALUACIÓN EN EL NIVEL SUPERIOR

Se ha dicho, con motivo, que los métodos de evaluación tienen una influencia indudable en cómo y qué aprenden los alumnos, más que otros muchos factores que inciden directamente en el proceso educativo (Martínez Olmo & Mateo, 2008). Pero *¿qué es la evaluación?* y *¿por qué evaluamos?*

La evaluación de los aprendizajes se concibe como un proceso continuo de recopilación e interpretación de información destinado a valorar las decisiones pedagógicas para la enseñanza. Este proceso supone objetivos específicos y la búsqueda de evidencias para mejorar la experiencia educativa. Para ello, es necesario diseñar instrumentos de medición pertinentes junto con otras técnicas y recursos de evaluación, de modo de obtener datos sobre el desarrollo de la enseñanza, sus resultados y los ajustes que pueden realizarse en futuras instancias (Rivera, 2002).

Para Camilloni (1998), la incorporación de la evaluación al proceso de enseñanza encuentra obstáculos que provienen en su mayor parte de las actitudes del profesor. Por ejemplo, los docentes tienen concepciones previas de cómo se aprende y presentan una postura acorde a las teorías que siguen y el paradigma que enmarca su accionar.

Estas posturas se complementan con la concepción de que la evaluación es proceso que contribuye a mejorar los aprendizajes, siendo parte fundamental de los mismos. En este sentido, Anijovich

(2017) afirma que evaluamos con la intención de visibilizar los saberes de los estudiantes y para que ellos también los reconozcan, es decir, sepan qué están aprendiendo y cómo lo están haciendo, planteando así que el concepto de evaluación va más allá de una simple acreditación.

La evaluación formativa

Para el docente evaluar supone monitorear los avances en relación con los objetivos de aprendizaje, para determinar y ajustar la propuesta evaluativa y así fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje (Hidalgo Apunte, 2020). En este sentido, “la evaluación formativa constituye un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente” (Díaz Barriga, 2002, p. 23). De ahí que sea importante entender qué ocurre en dichos procesos para identificar la necesidad de nuevas oportunidades de aprendizaje.

La evaluación formativa se puede analizar de forma cíclica, siguiendo el esquema de Heritage (2010), destacando tres momentos primordiales que responden a las siguientes interrogantes:

- ¿Hacia dónde vamos?
- ¿Dónde estamos?
- ¿Cómo seguimos avanzando?

Este proceso de mejora continua busca dar significado a los aprendizajes, se enfoca en la retroalimentación permanente a los estudiantes para reconocer fortalezas y debilidades. Aun cuando son evidentes las ventajas para Hidalgo Apunte (2020) esta forma de pensar a la evaluación tiene una presencia limitada en la práctica. Entre los aspectos que pueden explicar esta situación puede ser el número de estudiantes de la clase, el tiempo que el docente debe adicionar a sus planificaciones y la inexperiencia de los estudiantes frente a los esquemas que rompen con los métodos tradicionales. Otro aspecto tiene que ver con la formación de los docentes en esta perspectiva de

la evaluación de los aprendizajes, situación que obstaculiza la construcción de los instrumentos y criterios adecuados a la perspectiva.

La función de la retroalimentación

Al finalizar una actividad, el estudiantado debe obtener una devolución de la misma por parte del docente. Anijovich y Cappelletti (2020) definen a la retroalimentación como formativa haciendo foco en dos aspectos:

(...) en su contribución a modificar los procesos de pensamiento y las acciones de quienes la reciben y 2) en la información que ofrece para contribuir a reducir la distancia entre donde se encuentra el estudiante al inicio de un aprendizaje y donde tendría que llegar en función de los propósitos de la enseñanza. (p. 83)

La intención de contar con esta retroalimentación se encuentra asociada a generar en el estudiante una respuesta sólida y fundada sobre determinada actividad, señalando aspectos que se rescatan como positivos y pueden afianzar la seguridad en el estudiante.

Carless et al., (2011) definen retroalimentación como aquellos “(...) procesos y actividades dialógicas que pueden apoyar e informar al estudiante sobre la tarea actual y así desarrollar la capacidad de autorregular el desempeño en tareas futuras” (p. 2). Dentro de sus características principales se destacan la reflexión crítica, la contribución a la mejoría de los resultados, la contextualización de la información y el carácter constructivo.

En este sentido, se procura la reflexión sobre el desempeño del estudiante durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje, permitiendo también al docente evaluar hasta qué punto el proceso se está logrando y en qué medida sus estudiantes se aproximan a los

objetivos previstos. Por lo tanto, “esta información sirve de punto de partida para reflexionar sobre la efectividad de las estrategias metodológicas utilizadas en la clase” (Espinoza Freire, 2021, p. 392)

Sobre la metacognición

Metacognición es un término introducido por John Flavell, quien la entiende como

(...) el conocimiento o conciencia que uno tiene sobre sus propios procesos y productos cognitivos, como al monitoreo, regulación y ordenación de dichos procesos en relación con los objetos cognitivos, datos o información sobre los cuales ellos influyen, normalmente al servicio de un objeto o meta relativamente concreta. (Flavell 1976, p. 232, citado en González, 2017, p. 115).

Así el autor destaca dos aspectos centrales en el esquema de metacognición:

- El conocimiento metacognitivo o lo que sabemos sobre nuestra cognición, en donde se distinguen tres niveles de conocimientos: sobre las personas, sobre las tareas y sobre las estrategias.
- Las estrategias de autorregulación, es decir que el sujeto es consciente y reconoce un proceso sobre lo que experimenta en su tarea a través de sensaciones de estar realizando algo de forma correcta.

Por otro lado, Hurtado Velit (2017), describe a la metacognición como la parte de los procesos cognitivos que permite tomar conciencia sobre cómo se realiza y se resuelve una tarea determinada. Esto da lugar a reconocer estrategias de éxito y dificultades o limitaciones en el propio accionar. A las estrategias de metacognición, la autora las define como “una serie de pasos o procedimientos en búsqueda de acceder, procesar

e interiorizar nuestros conocimientos, son acciones concretas que realizamos de manera consciente a fin de mejorar o facilitar nuestro aprendizaje” (Hurtado Velit, 2017, p. 22).

En el contexto de educación superior, foco del presente estudio, la metacognición es clave para fomentar el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico y la autorregulación del estudiante, promoviendo la planificación, monitoreo y evaluación de las estrategias utilizadas y los resultados obtenidos.

METODOLOGÍA

En el estudio se llevó a cabo un proceso de análisis documental compuesto por ocho etapas: búsqueda, selección, recolección, clasificación, organización, análisis, interpretación y presentación. Se partió de la revisión de diseño curricular de la carrera y de la enunciación de la asignatura Química I, programas, exámenes y trabajos prácticos de años anteriores, priorizando los referidos al año 2023. Esto permitió contar con un diagnóstico sobre la manera en que se enseñaba y evaluaba, reconociendo aciertos y dificultades.

En segundo lugar, se planificó una intervención pedagógica para ser implementada durante el ciclo lectivo 2024, en la que se reformularon los trabajos para enfocarse en el estudiantado. Esta nueva planificación del espacio curricular está basada en el ciclo de evaluación formativa, por lo que fue necesario describir para las unidades I, II y III, los objetivos, criterios, evidencias, estrategias de retroalimentación y metacognición que se irían a implementar. Este esquema fue socializado con los estudiantes y ratificado por ellos.

La intervención se elaboró teniendo en cuenta los resultados de la línea de base de estudio (2023) conduciendo a generar trabajos prácticos orientados al desarrollo de conocimientos y capacidades, más alineadas al perfil del egresado. Las guías de actividades fueron descritas minuciosamente, destacando su vinculación con los

objetivos de la unidad y de la materia. También se implementaron estrategias lúdicas y de representación para complementar el entendimiento de conceptos abstractos como modelos atómicos, o tabla periódica, mediante actividades como Jenga químico, bingo o quiz de preguntas y respuestas.

En tercer lugar, se procedió a confeccionar un análisis comparativo de los años 2023 y 2024 destacando los cambios más significativos logrados en los programas, trabajos prácticos y acreditación.

RESULTADOS

En la **Tabla 1** se presentan los aspectos relevantes de los dos períodos analizados de forma comparativa (con y sin intervención pedagógica) y los resultados alcanzados.

Tabla 1:

Análisis comparativo de los programas de Química de los años 2023 y 2024.

Aspectos	Programa 2023	Programa 2024	Resultados
Finalidades formativas	Analizar y explicar los conocimientos básicos teóricos y descriptivos de la química general como ciencia, que son importantes para un mejor entendimiento y desarrollo de otras asignaturas de profesionalización.	Desarrollar habilidades profesionales y socioemocionales. Promover la adaptación a los avances tecnológicos. Capacidad para trabajar en equipo. Abordar la enseñanza desde un aspecto descriptivo y orientado al desarrollo de competencias.	Se refleja una transición en la manera de enunciar las finalidades formativas desde el enfoque en la apropiación de contenidos hacia el desarrollo de capacidades logradas a partir de la integración de los contenidos disciplinares.
Objetivos de aprendizaje	- Aplicar la Nomenclatura Química	- Identificar sistemas materiales y	Los objetivos de aprendizaje del año 2023 se

Aspectos	Programa 2023	Programa 2024	Resultados
	<p>Inorgánica con el fin de formular y de nombrar, adecuadamente compuestos químicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender y representar reacciones químicas de diferentes tipos, ya sean estas moleculares, iónicas, de ácido-base. - Entender las leyes que regulan los procesos estequiométricos. - Comprender el concepto de mol y de equivalente-gramo y ser capaz de establecer equivalencias. - Utilizar adecuadamente las distintas expresiones de concentración de soluciones para realizar cálculos de equivalencias entre las unidades. - Obtener una concepción general de los distintos 	<p>comprender su funcionamiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar propiedades físicas de la materia en según su configuración electrónica y enlaces químicos. - Desarrollar habilidades experimentales a través de trabajos prácticos de laboratorios. - Relacionar la Nomenclatura Química Inorgánica con fórmulas minerales. - Comprender los procesos químicos que desencadenan las reacciones y cómo se manifiestan las mismas. - Utilizar adecuadamente las distintas expresiones de concentración de soluciones para realizar cálculos de equivalencias entre las unidades. - Practicar la disciplina, responsabilidad y honestidad en las 	<p>orientaban a la adquisición de conocimientos que dieran lugar a la acreditación del cursado. En 2024, los objetivos se plantearon desde otro enfoque orientado al desarrollo personal de los estudiantes, fomentando sus habilidades. Además, estimulan el desarrollo profesional vinculando los contenidos mínimos con su aplicación en el ejercicio profesional. Finalmente, se propone poner en práctica valores y actitudes que contribuyan a su autonomía.</p>

Aspectos	Programa 2023	Programa 2024	Resultados
	modelos de la estructura atómica. - Desarrollar configuraciones electrónicas y comprender su valor predictivo en el estudio de las propiedades químicas de los elementos.	actividades académicas.	
Estrategias de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Resolución de situaciones problemáticas. - Investigación y recopilación bibliográfica. - Exposición oral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resolución de situaciones problemáticas. - Investigación y exposición oral. - Integración de grupos y trabajo colaborativo. - Elaboración de redes conceptuales. - Disertaciones por especialistas. - Implementación de TIC, aplicaciones y simuladores virtuales. 	Las estrategias se han diversificado de un período al siguiente. En el año 2023, la propuesta se acotó a tres tipos de estrategias, que no son inadecuadas, pero sí insuficientes desde la perspectiva formativa. En 2024 se sumaron al esquema de trabajo mapas mentales, TIC, trabajo colaborativo y la socialización de trabajos grupales, todos ellos orientados al desarrollo de competencias.

Aspectos	Programa 2023	Programa 2024	Resultados
Recursos	Cartillas teóricas Guías de trabajos prácticos. Aula virtual Classroom (Google). Presentaciones: PowerPoint, Prezi, cuadros, mapas e imágenes). Instrumentos de laboratorio.	Cartillas teóricas Guías de trabajos prácticos. Aula virtual Classroom (Google); Mentimeter, Educaplay PowerPoint, Prezi, cuadros, mapas e imágenes). Instrumentos de laboratorio. Instrumentos de medición pH, TDS, temperatura y conductividad.	Se amplió el uso de recursos, principalmente los digitales. Si bien en 2023 se utilizaron TIC, en 2024 se puso en práctica una variedad de plataformas interactivas, sincrónicas y asincrónicas que resultaron altamente satisfactorias. Además, se incorporaron instrumentos de medición que un técnico recibido debe conocer, manejar correctamente e interpretar sus valores.
Criterios de evaluación	- Presentación de: -Trabajos prácticos - Coloquios -Dos exámenes parciales o su correspondientes recuperatorios con nota de 6/10 como mínimo.	-Presentación de Trabajos prácticos y coloquios. -Consideración del proceso y el producto de los informes -Observación, autoevaluación y coevaluación. -Aplicación de conocimientos en situaciones reales.	Los criterios se diversificaron. La evaluación no quedó solo a criterio de la docente, sino que, en ocasiones, hizo partícipes a los propios estudiantes en el proceso.

Aspectos	Programa 2023	Programa 2024	Resultados
			La mirada de la evaluación se situó más en el aprendizaje que en la acreditación, sin dejar de lado este último aspecto.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados muestran que, si bien en 2023 se contaba un programa a principio de año, este no funcionaba como una hoja de ruta clara para el estudiantado al no destacar los objetivos de cada unidad. Tampoco se enfatizaban los contenidos mínimos (en línea con el diseño curricular). De una manera escueta se mencionaba cómo esta selección de contenidos contribuía a la formación del Técnico Superior. Respecto a los trabajos prácticos, más allá de que mostraran los objetivos, presentaban consignas aisladas y poco alineadas con los objetivos de cada unidad y del espacio curricular. Asimismo, el esquema evaluativo también era fragmentario y estaba definido unidireccionalmente por la docente, sin contemplar la visión del estudiantado.

RESULTADOS DE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LOS TRABAJOS PRÁCTICOS

Así como se planteó un análisis documental sobre las modificaciones incorporadas en los programas de Química I, a continuación, se presenta una revisión sobre los Trabajos Prácticos N° 2, 3 y 4 propuestos.

Tabla 2:

Análisis de resultados sobre los Trabajos Prácticos 2, 3 y 4 - Año 2023.

Año 2023	Consigna	Criterios de evaluación	Resultados generales	Principales dificultades
TP N°2	Desarrollar los ejercicios propuestos en las guías de trabajos prácticos.	- Presentación en tiempo y forma. - Obtener los mismos resultados que el docente.	Se obtuvo una respuesta positiva en la presentación de trabajos. Sin embargo, esto no reflejaba el nivel de aprendizajes significativos logrados.	Los resultados de los trabajos prácticos eran resueltos en conjunto o copiados.
TP N°3				
TP N°4				

Fuente: Elaboración propia.

Luego de atravesar la nueva etapa, se procedió a observar los resultados del cambio implementado, los cuales se detallan en la Tabla 3, donde se puede apreciar consignas claras con criterios alineados a los objetivos, lo que se tradujo en resultados satisfactorios.

Tabla 3:

Análisis de resultados sobre los Trabajos Prácticos 2, 3 y 4 - Año 2024.

Año 2024	Consigna	Criterios de evaluación	Resultados generales	Principales dificultades/ desafíos
TP N°2	Elaborar sus propios sistemas materiales, visualizando los cambios al mezclar diversos componentes	El estudiante es capaz de: Identificar fases y componentes de un sistema. Diferenciar fases por sus propiedades intensivas y extensiva	Se logró que los estudiantes observen y experimenten con los sistemas formados por ellos mismos. Se observó un elevado nivel de compromiso con el material solicitado para el trabajo.	Sigue siendo un desafío plantear ciertas experiencias de laboratorio sin contar con el espacio físico para ese tipo de actividades.
TP N°3	Determinar los métodos	El estudiante es capaz de:	Se alcanzó articular adecuadamente los	La introducción de actividades de

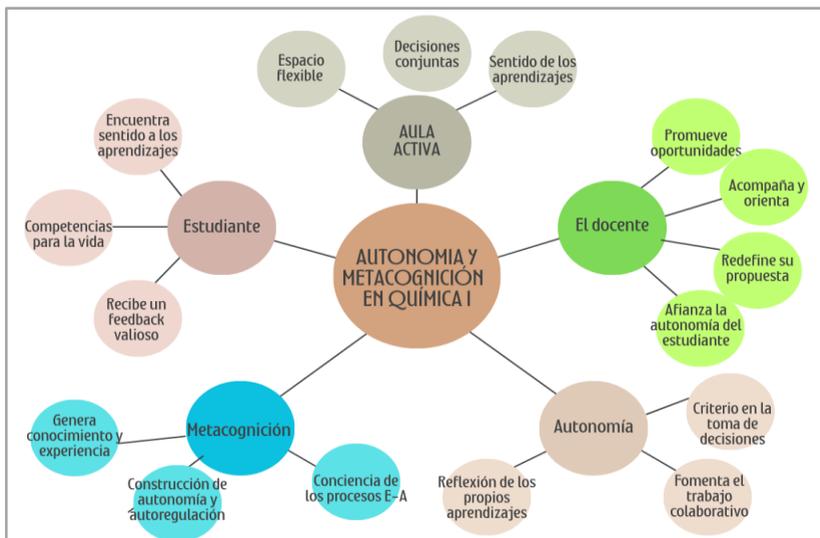
	adecuados para separar fases y componentes de un sistema material.	Aplicar con criterio la alternativa de separación de mezclas acorde al sistema. Integrar los conceptos anteriores con los nuevos. Trabajar colaborativamente.	contenidos de la primera unidad. Se introdujo a los estudiantes en la separación de mezclas, que es el fin último para la obtención del beneficio mineral.	metacognición en principio fue un desafío para la docente que no contaba con experiencia en la incorporación de este tipo de consignas.
TP N° 4	Completar la estructura de los átomos con el ordenamiento correcto de subpartículas	El estudiante es capaz de: Participar en clase. Identificar las subpartículas. Desarrollar capacidades de comprensión lectora.	Se evidenció un aumento en la atención de la clase de forma continuada, respetando pausas activas y recreos. Se observó gran motivación al incorporar herramientas y recursos digitales en las clases.	Mantener una actualización permanente de los sitios web con contenido actualizado en la temática.

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los resultados, se puede responder el planteo inicial de *¿Qué aspectos de las actividades evaluativas aportan al desarrollo de autonomía en los estudiantes?* Destacando que se ha logrado identificar en cada una de las actividades propuestas que los estudiantes asumieron una actitud positiva, evidenciada a través de la participación, desarrollo de habilidades de autogestión, y una fuerte motivación y compromiso. Dichos aportes se resumen y muestran en la Figura 1.

Figura 1:

Aspectos de las actividades evaluativas aportan al desarrollo de autonomía en los estudiantes de Química I (TSM).

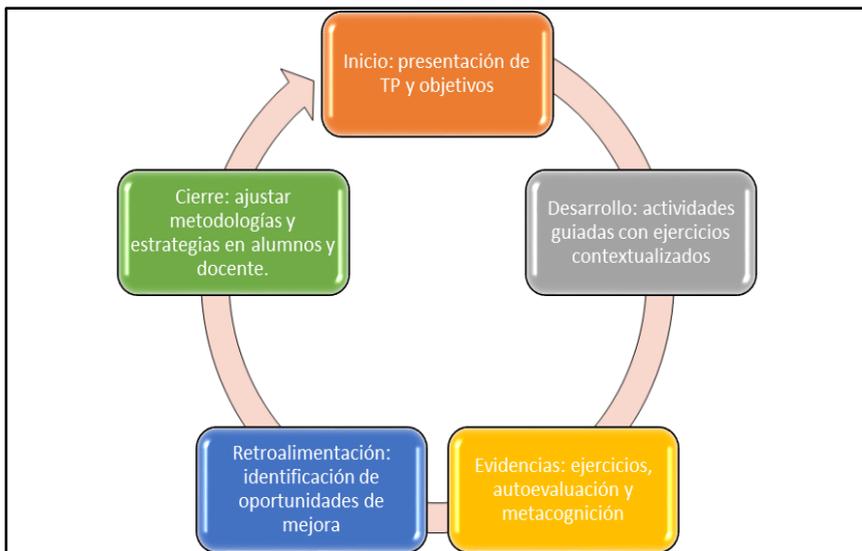


Fuente: Química I (TSM).

La decisión de incorporar nuevas estrategias de trabajo brindó oportunidades para visibilizar logros en los estudiantes a través del uso del ticket de salida o la realización de los coloquios con Mentimeter. De esta manera la curiosidad y la observación fueron motivadas por actividades guiadas a través de la experimentación, tal como sucedió en los primeros trabajos prácticos de Sistemas Materiales; pero estas capacidades evolucionaron y fueron más fructíferas en unidades más avanzadas en el programa, como por ejemplo en el estudio de Soluciones. El resultado de implementar un esquema diferente en cada trabajo práctico se puede apreciar en la siguiente figura.

Figura 2:

Proceso de implementación del nuevo enfoque de enseñanza orientado a la evaluación formativa.



Fuente: Elaboración propia.

El hecho de haber implementado recursos lúdicos en el estudio de la Tabla Periódica aportó al desarrollo de habilidades de comunicación (al interior del grupo y para comunicar los juegos propuestos) y gestión de los tiempos. Éste último aspecto reviste particular importancia ya que se busca preparar profesionales capaces de responder a las demandas de los altos mandos y a organizarse de forma individual en la gestión de las tareas atinentes al técnico minero.

CONCLUSIONES

El análisis documental representó una acción significativa dentro del proyecto, ya que permitió reconocer con claridad el punto de partida y generar una noción real de cuál había sido el camino transitado hasta el año 2023 frente al espacio curricular Química I. El diagnóstico permitió reflexionar sobre las acciones realizadas, muchas de ellas eran mecánicas en el sentido de que no existía un fundamento consistente sobre la forma de proceder en la elaboración de trabajos prácticos, estrategias de enseñanza y evaluación aplicadas hasta entonces. Para llegar a una lectura certera que refleje la realidad del cursado fue necesario organizar un significativo volumen de documentos antes de la intervención y de ese modo sentar una línea de base que diera lugar a comprender el escenario de partida.

Al transcurrir el período 2024, se fueron planificando y desarrollando las nuevas propuestas de enseñanza y evaluación, generando una nueva postura personal sobre la enseñanza de la Química I, y esto indefectiblemente se tradujo en un incremento del tiempo de gestión del material a utilizar. La preparación de consignas y revisión de los prácticos hasta el punto de descomponerlos en su totalidad condujo a plantear interrogantes del tipo: *¿por qué se eligió esa tarea?, ¿cuál era el sentido de realizarla?, ¿cómo contribuye esto al desarrollo autónomo de los estudiantes de minería?* En este proceso resultó sumamente útil organizar los diferentes aspectos de análisis en una matriz de planificación que incluyó: unidad, contenidos, criterios, evidencias, retroalimentación y metacognición. La integración de cada unidad con sus objetivos reflejó coherencia entre las finalidades formativas del espacio curricular y la forma en la cual se ha desarrollado. Los criterios de evaluación, más allá de ser indispensables para el seguimiento docente, al ser socializados con el grupo objetivo permitió que tuvieran en claro el rumbo de sus propios aprendizajes. El trabajo con las evidencias (resultados de las actividades) permitió a lo largo del cursado observar el proceso

completo de aprendizaje. Evidencias directas de este trayecto han sido los informes, presentaciones y trabajos prácticos, así como actividades de autoevaluación y coevaluación. Por otro lado, las evidencias indirectas se registraron a través de coloquios, encuestas de formulario Google y ticket de salida.

Bajo el nuevo esquema de evaluación (2024), se incorporaron permanentemente actividades de autoevaluación y metacognición a través de grillas de autoevaluación y ticket de salida con preguntas guiadas tales como:

Figura 3:

Grillas de autoevaluación y metacognición.

<p>Ticket de salida</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Qué aprendí? ¿Lo puedo explicar con mis propias palabras?- ¿Lo entendí o necesito plantear otra alternativa para comprenderlo?
--

Fuente: Elaboración propia.

También se realizó el seguimiento del 100% de los estudiantes desde el aula virtual (Figura 4).

Figura 4.

Seguimiento de actividades de metacognición a través del aula virtual Classroom.

Seguimiento de clase Fecha límite: 16 abr

Publicado: 7 abr (Editado: 15 abr)

Subir una imagen o imágenes de las actividades de autoevaluación y metacognición propuestas.

Indicar:

- ¿Resultó útil este tipo de ejercicio?
- ¿Considera que se podría aplicar a más unidades dentro del programa?
- ¿Podría este punto implementarse en más de un espacio curricular?

45 Entregadas	45 Asignadas
-------------------------	------------------------

Fuente: Elaboración propia.

Estas preguntas abrieron un espacio de reflexión y evidenciaron una valoración positiva de la actividad, permitiendo que los estudiantes alcanzaran una mayor comprensión conceptual. A continuación, se comparten algunas de las respuestas del estudiantado:

Tabla 1:

Respuestas del estudiantado.

EST.1: Me parece muy útil implementar este tipo de ejercicios a las clases, ya que es una manera distinta de aprender, más didáctica, ágil e interesante

EST.2: La autoevaluación propuesta me permitió reflexionar sobre mi aprendizaje, logros alcanzados y cosas por lograr. Considero que sería importante aplicarlo a otras unidades del programa y otros espacios curriculares.

EST.3: Sí resultó útil este tipo de ejercicio, considero que es una nueva forma de aprender que sale de lo común, se podría aplicar inclusive a otras materias teóricas como geología o en práctica profesional para hacer más dinámico el aprendizaje

Fuente: Elaboración propia.

Si bien las preguntas se enfocaron en la tarea los estudiantes llevaron el análisis más allá de lo solicitado, destacando el aporte a la motivación y al desarrollo de habilidades para su profesión: cumplimiento de plazos, trabajo en equipo, organización y escucha activa.

Desde el rol docente, se ha logrado integrar la enseñanza y la evaluación desde una mirada formativa a través de la intervención e innovación pedagógica durante el año 2024. Ciertamente, aún persisten desafíos, herramientas por conocer (principalmente en la retroalimentación) y estrategias evaluativas por implementar. Pero se destaca que la forma de encarar el estudio de la química, tanto para estudiantes como para la docente fue innovadora y generó un impacto positivo durante el desarrollo de la cursada.

ACTUACIÓN EN 2025

Para dar continuidad al trabajo realizado, se decidió seguir mejorando las estrategias y recursos implementados en el año 2024, atendiendo principalmente al análisis y diseño de consignas cada vez más adecuadas al enfoque de la evaluación auténtica. Para ello, se han realizado modificaciones para optimizar el ciclo de la evaluación formativa. Se planifica continuar trabajando en la misma línea, desde los siguientes enfoques:

Enfoque docente

- Continuar incorporando aprendizajes provenientes del campo de la didáctica de la Química y de la evaluación formativa, generando así una actualización profesional permanente.
- Diversificar los trabajos prácticos, incorporando herramientas que contribuyan al desarrollo de la autonomía de los estudiantes.
- Incorporar nuevas propuestas de autoevaluación, como por ejemplo el uso de imágenes para reflejar la temática de clase en una portada de un libro, la escritura de ideas clave y un recurso particularmente llamativo que es la Diana de autoevaluación.
- Mejorar el esquema de retroalimentación, basándose en el modelo de Hattie y Timperley (2007) que abarca al nivel de tarea, proceso, autorregulación y personal.
- Diseñar nuevas actividades de metacognición o trabajar sobre algunas ideas que pueden resultar atractivas a los estudiantes, como es el caso de la Baraja de Metacognición, basada en la taxonomía de Bloom (1956).

- Generar un esquema de autoevaluación y metacognición para mí como docente a cargo de la asignatura.

Enfoque institucional

- Socializar el PIP a nivel institucional con el fin de poner en conocimiento a todo el equipo de trabajo sobre las innovaciones implementadas, invitando a extrapolar este tipo de intervenciones en otros espacios curriculares.
- Proponer dentro del esquema de planificación anual, incorporar la matriz propuesta en el presente trabajo.
- Fortalecer la vinculación horizontal con materias del primer año, como es el caso de Comprensión y Producción de Textos (cuatrimestral), con el fin de trabajar de forma articulada el desarrollo de habilidades de lectura, escritura y oralidad.
- Generar proyectos integrados con otros espacios curriculares como Geología General y Práctica Profesionalizante I, promoviendo así la comprensión de la química desde el campo de aplicación específico de la carrera.

Con una visión a futuro, sería deseable generar un esquema colaborativo con el cuerpo docente, donde los aportes individuales de cada unidad curricular desde el enfoque formativo den lugar a un trabajo integrado y sinérgico que contribuya al perfil profesional.

Por último, la institución ha transitado ya más de diez años desde su creación en la formación de técnicos mineros, por lo tanto, esta visión transversal de evaluación formativa además permitiría una mayor flexibilidad en vistas de adecuaciones futuras por cambios en el plan de estudios.

BIBLIOGRAFÍA

Agencia de Calidad de la Educación (2017). *Guía de Uso: Evaluación Formativa. Evaluando*. Santiago de Chile.

Anijovich, R. (2017). *La evaluación formativa en la enseñanza superior*. Voces de la educación, 2(3), 31-31. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/32>

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81-96.

Anijovich, R.; Gonzalez, C. (2017). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique.

Arias Odón, F. (2023). Investigación documental, investigación bibliométrica y revisiones sistemáticas. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 31(22), 9-28.

Barraqué, F., Sampaolesi, S., Briand, L. & Vetere, V. (2021). La enseñanza de la química durante el primer año de la universidad: el estudiante como protagonista de un aprendizaje significativo. *Educación química*, 32(1), 58-73. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2021.1.75760>

Carless, D., Salter, D., Yang, M. & Lam, J. (2011). Developing Sustainable Feedback Practices. *Studies in Higher Education* 36 (4), 395–407.

Carriazo Baños, J., & Saavedra Alemán, M. (2004). La Didáctica de la Química: Una Disciplina Emergente. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (15). <https://doi.org/10.17227/ted.num15-5563>

Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana.

Espinoza Freire, E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 389-397.

Gellon, G., Feher, E., Furman, M., & Golombek, D. (2019). *La ciencia en el aula: lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla*. Siglo XXI Editores.

González F. (2017). Acerca de la metacognición. *PARADIGMA*, (14), 109–135. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.1996.p109-135.id184>

Guzman Loria, P. (2013). La evaluación de los aprendizajes en la sección de química general de la escuela de química, de la Universidad de Costa Rica. *Revista Actual Investigación Educativa*, (13), 283-310.

Hidalgo Apunte, M. (2020). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista internacional de pedagogía e innovación educativa*, 1(1), 189-210.

Islas, M. (2023). *Evaluaciones para el desarrollo del aprendizaje autónomo en Química Inorgánica*. [TFI]. Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades.

Martínez Olmo, J., & Mateo, J. (Eds.). (2008). *La evaluación alternativa de los aprendizajes*. ICE - Octaedro.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta. (2013). *Res. 2481/13. Plan de estudios*.

Parga Lozano, D. & Piñeros Carranza, G. (2018). Enseñanza de la química desde contenidos contextualizados. *Educación química*, 29(1), 55-64.

Porro, S. (2022). Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la Química... y más. *Nuevas Perspectivas. I*, 1-23.

Pozo, J. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ed. Morata.

Rivera, Y. (2002). *Módulo de autoaprendizaje*. Ministerio de Educación Pública.

Serrano González Tejero, J. M., & Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27. <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>

Velit, A. L. H. (2017). Los procesos cognitivos: metacognición como proceso de aprendizaje. *Educación*, (23), 19-24. <https://doi.org/10.33539/educacion.2017.n23.1165>

OSVALDO BOSSI/*BATMAN* Y EL AMOR MO(N)STRADO: POESÍA Y LECTURA EN CLAVE DISIDENTE

Alvaro Fernando Zambrano¹

RESUMEN

En este texto me interesa compartir algunas indagaciones sobre la poesía de Osvaldo Bossi para poner en valor la producción de este poeta, articulando un recorrido de observación, análisis y significación a partir de los aportes teóricos de los estudios de género (específicamente la *teoría queer*) que viene conformándose en nuestro territorio desde hace tiempo, promoviendo un cuestionamiento al interior de las Ciencias Sociales en general, y en el caso que me interesa, al amplio campo de la crítica literaria. El eje articulador será la “Teoría monstruo”, que adviene *creación/reafirmación* del monstruo.

Agotar esta discusión atendiendo a todos los aspectos que involucran a una configuración hegemónica de binarismos y la cisheteronorma excedería las aspiraciones de esta comunicación; sin embargo, ensayaré una lectura crítica para denunciar y desandamiar la participación y operatoria legitimadora/regularizadora de aquella configuración que decía antes.

Entonces, primero observaré el poema como instrumento retórico y discursivo que, *haciéndose-ver*, se instala como un reclamo, sustanciando una disrupción en la malla *estable de la regularidad homogeneizadora* que los discursos procuran; y el tópico de análisis será el amor y sus iluminaciones. Luego, señalaré cómo el poema

¹ Profesor Adjunto. Teoría y Crítica Literaria. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. Correo electrónico: alvaferzambrano@fhycs.unju.edu.ar ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0630-6199>. Fecha de presentación de artículo: noviembre del 2025

arrebata y disputa la agencia y administración privativa sobre el amor y sobre el amar que la hegemonía cisheterobinaria (se) adjudicó históricamente como su dominio.

Palabras clave: amor monstruo, disidencia sexogenérica, Osvaldo Bossi-batman, poesía.

ABSTRACT

It is the interest of this paper to put in common a few inquiries around Osvaldo Bossi's poetry in order to point out the value of his production. Concomitantly, an itinerary all over observation, analysis, and signification is presented, a path based on gender studies and its theoretical contributions (in particular *queer theory*). This approach has been building itself for a while in our land and promoting questioning inside social sciences and, as far as this paper concerns, the wide field of literary criticism. The central theme is to be the so-called "Monster Theory", which becomes both *creation* and *reaffirmation* of the monster.

It is not the aim of this paper to give an account of the whole debate around all sides that entail the hegemonic configuration of binarisms and cisheteronormativity but to essay a critical reading to denounce and disassemble the involvement and operations which recognize and regularize that configuration.

So firstly, attention will be paid to the poem as a rhetorical and discursive instrument. The poem *makes an appearance* and thus places itself as a claim. By means of this setup, the poem disrupts the *stable weave given in homogenizing regularity* sustained by discourses. The motive is to be love and its illuminations. At last, it is to be pointed out how the poem takes away and struggles for the agency and against the privative administration of love and loving, historically granted and appropriated as its territory by cisheterobinarism-based hegemony.

Keywords: monster love, gender-sexuality dissent, Osvaldo Bossi-batman, poetry.

PARA ENTRAR EN MATERIA

*Mi único pecado era tener
también yo un amor.
(Odysseas Elytis).*

En este artículo, tal como anticipé, quiero exponer y compartir algunos pensamientos sobre la poesía de Osvaldo Bossi; una lectura que, al mismo tiempo que ponga en valor la producción de este poeta, me permita articular un recorrido de observación, análisis y significación a partir de la recuperación de ciertos andamiajes teóricos de la teoría queer, con un enfoque interdisciplinario y que, desde ahí, promueve un cuestionamiento y una incomodidad al interior de las Ciencias Sociales en general, y en el caso que me interesa, al amplio campo de la crítica literaria.

Desde luego, agotar esta discusión atendiendo a todos los aspectos académicos, epistémicos, sociológicos, discursivos y retóricos que involucran a una configuración hegemónica de los binarismos y de la cisheteronorma, excedería las aspiraciones de esta comunicación; sin embargo, ensayaré un recorrido, una articulación probable, en la conformación de una lectura de la poesía de este autor que oficiará el inicio y destino de estas especulaciones y avances sobre la significación, y también la apertura a otros discursos y dispositivos de la cultura, en sentido extenso, para advertir y desandamiar su participación y operatoria legitimadora de aquella configuración que decía antes.

En este proceso y, en primer lugar, me gustaría demorarme en la potencia del lenguaje poético como instrumento retórico y discursivo que, *haciéndose-ver*, se instala como un reclamo, esto es, se hace

presencia sustanciando un temblor que, abriéndose paso en la maya *estable de la regularidad homogeneizadora* que los discursos y sus representaciones e imaginarios diseñan, pone en cuestión todo *origen* y toda conformación.

Dicho esto, la materia sobre la cual andaré es una construcción de la cultura, un tema y una pasión –acaso todo esto a un mismo tiempo– que resulta una constante en la producción poética del autor seleccionado: el amor, su acción y sus iluminaciones.

Mostrar el amor/*monstrar el amor* entonces y, en segundo lugar, no solo propone el reconocimiento de un giro estilístico, sino que intenta señalar un retorno por el cual se arrebatata y se disputa la agencia y administración privativa sobre el amor y sobre el amar que la cisheteronorma, a través de su actuación binaria, ha conformado como su dominio a lo largo del tiempo.

Para andar este viraje y recuperar esta inscripción del signo poético que deviene signo ideológico y político disidente en esa incomodidad que se instala, habré de asistirme de algunos lineamientos de la llamada “Teoría monstruo”, que ha venido nutriéndose y precisándose en las últimas décadas, ya que resultará adecuada para visibilizar cómo las operatorias, artefactos y funciones del sistema sexo genérico y afectivo hegemónico resultan cuestionadas, y simultáneamente podremos denunciar su reacción sancionadora, “reguladora”, que adviene como *creación* del monstruo.

PRIMERA PARTE: DEL POEMA

El poeta en la máscara

(...) *pero yo ya no soy yo,
ni mi casa es ya mi casa*
(F. G. Lorca)

Oswaldo Bossi es un poeta que nació en 1960 en Buenos Aires. Ha publicado numerosas obras, fundamentalmente líricas, y aunque su producción también abraza la narrativa –tal como él mismo lo dice– quizá nunca deja de escribir poesía.

Creo que no sería excesivo decir que a lo largo de su obra hay un tema, incluso una preocupación, que se mantiene como una constante: el amor, o con más rigor, la experiencia de amar en todo lo que tiene de potencia y de soledad o, lo que es igual, de búsqueda y de desconsuelo.

Siendo así, quiero llamar la atención sobre una estrategia retórica y poética que ha ido madurando y consolidándose casi como un sello en la conformación de una voz lírica que, al tiempo que se sustancia como voz –y acaso por ello mismo–, figura la presencia y actuación de un *sujeto autor-sujeto poeta* encarnado en un nuevo pliegue ficcional; me refiero al personaje de Batman.

En la publicación titulada *Del coyote al correccaminos* de 1988², se introduce un apartado con el título “los batipoemas” que contiene 11 poemas breves que presentan al lector una inquietud que se poetiza como preguntas sobre la vigencia de estos súper héroes³:

I
*¿Qué ha pasado
durante todos estos años?
¿Quién los borró
del mapa?
¿Dónde encontrar una señal?
¿Cuándo fue la última vez*

² Se hace necesario aclarar que este libro fue publicado en 2007 por editorial Huesos de jibia, y luego en 2010 por editorial Folia, mas, sin embargo, en la publicación *Única luz del mundo. Poesía reunida 1988-2019*, se consigna como el primer texto con la fecha 1988, tal como apuntamos en el artículo.

³ Todos los poemas citados corresponden a este apartado, “los batipoemas”, de la publicación de su poesía reunida, y se ajusta a la numeración señalada ahí.

*que los vi saltar
a los batitubos?*

Y paulatinamente se enfocará en el núcleo de su poética:

III

*Murciélagos
caprichosas ratas aladas
traficaron
entre malhechores y acertijos
una impensable leyenda de amor.*

Quedan así planteadas la bitácora de su poética y también la clave de lectura que avanzará sobre ese “tráfico”, sobre eso “impensable” que es “una leyenda de amor”: un gesto que deberemos advertir como tierna revelación y como gozosa entrega:

II

*Ciudad Gótica
los veneró
siempre y cuando ocultaran
sus familiares identidades
bajo antifaces y capuchas.
Ellos un día
se cansaron de irrealidad.*

Como vemos, en esta primera articulación lírica con el cómic, el poeta nos propone una recuperación que, partiendo desde sí, va incorporándose, esto es, va sustanciando *en* y *al* personaje *Batman*. Al mismo tiempo que la voz poética desarticula la “historia oficial” de estos súper héroes, la rearticula actualizando la vigencia de un secreto que se incrusta como motivo último de la gesta heroica que se redefine ahora como gesta amorosa.

Los *batipoemas* trazan el itinerario de una pérdida. Hay la nostalgia y el amor, y también, claro, los embates y escrutinios que la experiencia del amor alerta en el campo social, cultural y jurídico-legal. Itinerario de una pérdida cuyo signo es también una revelación: el coraje que sustenta toda emancipación y toda irreverencia.

En estos poemas la voz lírica y el punto de vista están puestos fuera de los personajes –salvo uno, el poema *X*, en el que nos detendremos luego–, esto es que Batman y Robin son sujetos *dichos*. La voz que dice recupera los ecos de un pasado, una memoria por efecto de la cual quedan establecidas una participación, una correspondencia y una complicidad.

Estos textos poetizan la historia de amor, con ese aire de ternura y melodrama, de peligro y cuidadoso recato de las telenovelas de los años 60 y 70. Y con este trasfondo, el yo lírico presenta una historia otra, una historia *no-oficial*, en la que, adueñándose de los gestos culturales propios de esas telenovelas revela aquella *leyenda* que habría estado ahí en la serie y el cómic, diríamos de manera subterránea, escondida.

IV

*Y Alfred los arropó
cuidadosamente
después de una larga jornada
después de haber atrapado al Guasón
después de las miradas y el café.*

En este poema, el *después* en el que se insiste no habla tanto de un desplazamiento como de un antes; quiero decir, hay en el yo lírico la conciencia de que algo habita y se mueve en la experiencia como un secreto en esos sujetos. Ese *después* es entonces una forma del retorno a esa materia sentida y misteriosa, sigilosa pero sabida, que late en el *adentro* de la casa, ahí donde lo no-dicho empalma de manera tácita

con las formas del cuidado que Alfred dispensa, quizá con ceremonioso recato, con amable connivencia.

A salvo ya del *afuera*, las miradas configuran también un lenguaje en el que se *pronunciaría* eso que no puede ser nombrado; un *im-pulso* en que comulga una exhortación y una correspondencia. En ellos acontece un yo abriéndose paso, dándose a ver y, acaso por ello mismo, *ex-poniéndose* en el anhelo del otro: amoroso llamado que, siendo pura búsqueda, no deja de ser total entrega.

Estas miradas trafican entonces la pasión, que es el punto de encuentro donde el deseo encarna; sutil deseo, inconfesable deseo. Las miradas señalan un acarreo que, yendo de aquí a allá, del uno al otro, pone a andar un lenguaje cómplice que, hablando sin hablar, se calla sin hacer silencio.

“Una secreta historia de amor”

El yo lírico inscribe su voz en una torción por la que se hace partícipe de esa leyenda de amor: en principio porque la conoce, sabe de ese secreto, sabe del deseo y de las miradas, sabe de los miedos y el peligro.

IX

*Y Ricardo Tapia
soñó con un lazo
que se cerraba lentamente
alrededor del fino cuello
de la peligrosa Gatúbela.*

Nos acerca esta historia con la ternura de quien se hace uno con ella. Y esto se debe a que hay un conocimiento, en última instancia, de aquel lenguaje que decíamos antes; lenguaje de las miradas, de los gestos, del secreto. Este yo lírico se denuncia como partícipe y cómplice porque sabe hablar esa lengua cuyo objeto está sancionado,

vale decir, sabe cómo se pronuncia ese amor, sabe interpretar la urgencia o la serenidad que promueve su deseo.

Desde ahí, reconociéndose y confesándose un igual con los súper héroes, esto es, hablantes de una lengua peligrosa y prohibida, conmovido y comprometido, trae a la luz un modo del amor que se nos entrega como materia poética, este otro lenguaje cuyo oficio revela ocultando. Elegir la palabra poética es ya ubicarse en un lugar particular, invita a un juego de espejos e ilusiones que aseguran, de alguna manera, una correspondencia entre el yo y el otro.

En un libro titulado *Querido joven maravilla*, Bossi (2022), en la voz de Batman dice lo siguiente:

El lenguaje de la poesía, aunque esté hecho con las palabras de todos los días, es un lenguaje distinto, un lenguaje que tiene sus propios mecanismos y sus propias leyes (Valéry). Con los pies en la tierra, nadie escribe poemas, ni una sencilla copla. Se necesita una pequeña tarima y una máscara, y una voz, y un oído muy afinado, y un amor incansable e inútil por lo ficticio. El yo lírico, sin ir más lejos, es una máscara también. (p.11)

Así, la poesía asegura una posibilidad doble: por un lado, el alumbramiento de una bella y sentida historia de amor que sobrevive en lo hondo, en el *después* que, como vimos, es sobre todo un antes. El poema mismo, su hechura, comporta el cuerpo donde ese amor se instala y se *da-a-ver*; se hace ejercicio de enunciación frente al que estamos llamados a aparecer, incluso a comparecer: un sujeto apasionado insuflando aliento al verso, a la palabra, para que toda pena y proscripción se anulen en la luminosa manifestación de un amor que reclama proferir su propia voz. El poema testimonia una materia sintiente donde respira un susurro emancipado que se levanta insolente en el campo blanco de *la ley* de la página.

La otra posibilidad que el poema habilita es la postergación como una extensión del *después*. Bajo el amparo de la ficción, el poema se

construye simultáneamente como evidencia y como máscara. La voz lírica en su entrega y búsqueda del otro se sustancia como pura anunciación, cifra la actuación de un sujeto que aparece y cuya identidad, cuyo rostro, se muestra en ese otro artificio sobre el que se duplica: la máscara. Así, máscara de otra máscara, el poema alumbra sin denunciar, distingue sin *des*-cubrir.

Con estos artilugios, el poema nos convida auténticamente, sin reparos, su propia voz; esa que podemos imaginar idéntica –esto es identificable –con el sujeto que la profiere⁴.

Siguiendo este pensamiento, la poesía sería la materia en que se compone y expresa una disposición pasional, una inteligencia y una sensibilidad, sobre la que reposa un modo de sentir y experimentar la vida, la cultura. Este sujeto poético nos deja oír su voz y con ello lo sustancial, pues figura la antítesis de la máscara, la atraviesa o, en todo caso, se nos convidan por igual. Su voz condensa y arrastra lo vivo, lo vital, de ese-que-habla, ese que tomando la palabra poética inscribe y redimensiona el horizonte siempre cambiante del mundo.

SEGUNDA PARTE: DEL AMOR Y SUS OFICIOS

*Todos los días, sin ir más lejos, con el
solo hecho de ponerme la baticapa,
derrumbo una montaña de oscuridad y
la convierto en un vasito de luz.*

(O. Bossi)

⁴ Respecto de la voz, Parret (1995) la comprende como *inter-cuerpo*, es decir, un cuerpo tendido –o con mayor exactitud, *ex-tendido*- entre un sujeto y otro, un cuerpo que tensionado hace forma, figura – figura del sujeto-. Por su parte Dorra (2005), un reconocido semiótico argentino, dice: “La voz –como, o con, el soplo de mi respiración- es una cosa que yo entrego al mundo, del mismo modo que si estuviera entregando a *éste-que-habla*” (p.28).

Hacia una clave disidente

Ya en este punto, es necesario hacer algunas precisiones que nos ayuden a señalar el espacio y la orientación con la que nos acercamos a lo poético, pues hay que poner en marcha una acción volitiva de desacartonar (y con esto quiero decir, de desobediencia a las políticas y dispositivos sexo-genéricos que han armado y que vigilan las hegemonías del binarismo y del sistema cisheteronormativo) e incluso renegar de las formas establecidas, legitimadas e instituidas por el sistema patriarcal sobre el que también descansa y además promueve y perfila (históricamente) el espacio y la producción de la cultura, incluidas ahí las prácticas de las literaturas.

Por esto, recupero las propuestas y reflexiones de Saxe (2020 y 2021), quien entiende: “(...) la disidencia sexual como una categoría/posibilidad/noción fluida, en disputa, contradicción y constante movimiento; vale decir, como una posibilidad de fuga de los modos de construcción del conocimiento del cisheteropatriarcado” (2020, p.3). Este modo de la indefinición redundante, en principio, en la resistencia permanente a los procesos e ingenierías de estabilización de las *anomalías* o disrupciones que el propio sistema pone en acción al momento de *regularizar* eso que registra como peligroso, y luego, en la apertura constante, es decir: receptividad y reconocimiento de nuevas expresiones, corporalidades, identidades, sensibilidades y posicionamientos, históricos y por venir, que en su propia manifestación actualizarían la fuga: ese incómodo corrimiento frente a la rigidez y esfuerzos de categorización y estabilización que toda estructura asegura.

Rubino (citado en Saxe, 2020) lo dice de este modo:

En definitiva, se trata de quedarse en la indefinición o, más precisamente, en una conceptualización que sea a la vez definición e indefinición, una (in) definición de la disidencia sexual, en ese sentido, quizás, un pensamiento colectivo y

abierto con la intención de devenir manada junto al pensamiento -académico, activista, artístico, cultural- en torno a la disidencia sexual. (p.3)

Se sabe que la(s) literatura(s) –como todas las expresiones del arte– han participado activamente en la conformación y perfilado de los modelos hegemónicos de valores, afectividades, cuerpos y sexualidades, entre otras⁵; pero también es cierto que esas mismas literaturas han obrado el refugio y el espacio de resistencia incorporando escrituras disidentes que tensionan rizomáticamente el campo literario, visibilizando y dando lugar a escritorxs, creadorxs, académicxs... que “(...) han logrado construir figuraciones de las disidencias sexuales a veces en clave, a veces con costos políticos y vitales” (Saxe, 2020, p.4).

Esas incorporaciones han promovido ciertos cuestionamientos al interior de esos estudios literarios, lo que fue gestionándose, algunas veces, como revisiones de ciertas categorías tales como “canon”, “historia literaria”, “modelos de crítica”, etc., en una diversificación y ensayo –siempre sospechados– de categorías otras que, aunque también pueden leerse como esfuerzos de estabilización del sistema, disputan un lugar en las agendas teóricas y epistemológicas de las academias, congresos y jornadas, publicaciones, etc.

Luego, entiendo la literatura –y aquí parafraseo a Saxe (2020)– en tanto que una materia múltiple, heterogénea y estética cuya expresión

⁵ c/f Angenot (2015), en su artículo “¿Qué puede la literatura? Sociocrítica literaria y crítica del discurso social”, reflexiona sobre estas dos posibilidades de actuación cultural, histórica y discursiva que le asisten (han asistido) a la literatura como práctica social. Si bien es cierto que Angenot no está pensando puntualmente en las discusiones “de género”, sí deja marcadas las tensiones que a nosotrxs nos permitirían incorporarlas como una de sus variables.

y prácticas soportan (*pueden soportar*) las resistencias y tensiones alrededor de las disidencias sexo-genéricas.

(...) teniendo en cuenta la posibilidad de pensar en las subversiones sexuales y los materiales literarios como un espacio cultural e históricamente complejo, cuyas manifestaciones críticas, teóricas e históricas oscilan entre la rebelión contra un sistema represivo y la reproducción de políticas de disciplinamiento y/o invisibilización. (p.2)

Con lo cual, hay *-habría-* en esta concurrencia (literaturas y disidencias sexuales) la potencia de una manifestación que contradiga, cuestione y/o denuncie las prácticas ejemplarizantes y de disciplinamiento diseñadas y promovidas por las hegemonías que rigen el campo cultural.

En esta misma línea, Henríquez Silva (citado en Saxe, 2020) dice:

La disidencia sexual es para mí un ejercicio, una forma de deformar las cosas. Pensar al revés el mundo y desobedecer cada orden que otro te indica. (...) pensar mis sucias ganas como una pulsión que puede ser política y hasta subversiva. (p.3)

Y agrega, casi como una poética: “Es un escribir de cierta manera, de nutrirse de referentes, de mostrar el cuerpo, politizar la letra, de infiltrar teoría encarnada” (s/p).

Por su parte, Osvaldo Bossi, después de 36 años de la publicación de los batipoemas, en un libro que lleva por título *El poeta como clown* (2024), escribe un texto donde despuntan estas ideas que apuntamos.

Ahí se puede advertir cómo opera el sistema cishéteropatriarcal binario en términos de observación y *escrutinio* en la regulación de *lo literario*, su valoración e, incluso, su posibilidad; además de indicar muy puntualmente cómo el sistema *encarna* en actuaciones y prácticas efectivas de personas reales cuyos poder y privilegios se autolegitiman

en tanto que se comportan como censores, es decir, como “manada”. Dice Bossi (2024):

A veces pienso que el objetivismo -el objetivismo a la criolla- fue solo una exigencia heteronormativa. Sus valores estéticos, si se lo piensa, eran profundamente morales. **Nada de yo lírico, basta de esas mariconerías sentimentales.** “Unos cuantos no”, escribió Pound. Un club básicamente de varones que se avalaban entre sí. De hecho, casi todos terminaron siendo **funcionarios y funcionales a esa idea.** (p.9)⁶

No obstante, ya su poesía, con ese otro lenguaje del artificio, lo había dicho antes, vislumbrando la materia de la vida, del “ser”, y su expresión/manifestación como un peligro, una amenaza. En este juego de ilusiones que refractan y metaforizan un estado de situación concreto, vigente y vigilante, se juega a la vida, como se juega al deseo y a la muerte.

VII

*En los ojos de Batman
la mirada de un niño
resplandecía.
Jugaba con la vida
y con la muerte
como se juega al ta-te-ti.*

Parir al monstruo

*El ojo que ves no es
ojo porque tú lo veas
es ojo porque te ve
(A. Machado)*

⁶ El resaltado es mío.

Como se dijo anteriormente, en este estado de las culturas, la teoría y estudios “monstruo” han venido a dar cuenta y denunciar la puesta en acción de un dispositivo específico pero expansivo, con capacidad para re-integrar y estabilizar, denunciar y reprimir, líneas de fuga, prácticas emergentes no asimiladas en las previsiones de la estructura, subjetividades y cuerpos otros insubordinados, sexualidades y afectos que, con su latencia y movimiento, alumbran una *abertura* que instala la visión -quizá sólo la sospecha- de una “posibilidad otra”: una potencia *del sentido* y de *lo sentido* que cuestionan la univocidad y homogeneidad de la malla discursiva “del mundo” por cuanto, más profundamente, contradice la legitimidad del estatuto heteronormativo y patriarcal establecido.

Este dispositivo, a partir de una mecánica de contracción –la actuación de una fuerza de represión al interior de su propio sistema (social y/o de la cultura)– y de despliegue de agentes y modelos de represión (por ejemplo, el bio-médico, el religioso, el jurídico), lleva adelante el diseño, identificación y conformación del monstruo, esto es, su estricta *parición*, para reconocerlo como ajenidad, un cuerpo hecho pura exterioridad, pura alteridad, cuyo peligro radicaría en ser epidémico, contagioso, corrupto, mortal. De allí que el monstruo, en su misión, opere como un esfuerzo de (re)domesticación/normalización: dicho de otro modo, una empresa de “sanidad-salud” del propio sistema.

Como dice Haraway (citada en Rubino, et al., 2021) “(...) la promesa de los monstruos es entonces, hacer visibles los modelos sobre cómo moverse y a qué temer en la topografía de un presente imposible pero absolutamente real, para encontrar otro presente ausente, aunque quizá posible” (pp.14-15).

Siendo así, el sistema activa procesos de criminalización efectivos en su ejecución, pues recuperan y actualizan los discursos biologicistas que prefiguran el atentado al pretendido “orden natural” y desde ese punto integran al discurso y el aparato jurídico-legal en donde se registra y patentiza la desobediencia a *la ley*.

Veamos ahora cómo podríamos leer esto en los poemas desde los que partimos.

VIII

*Se escaparon todos los pillos
de la penitenciaría de Ciudad Gótica.
El Pingüino, Gatúbela, el Gausón,
el Bibliófilo y el Capitán Hielo,
el Acertijo y el Rey Tuth...
Quieren atrapar
quieren matar al Dúo Dinámico.
Hasta cuándo
deberán seguir pagando
el precio de su amor?*

Malhechores y héroes conservan, en principio, sus lugares de “malos” y “buenos”, respectivamente, pero lo que ha variado es la dirección de la misión heroica: la actuación del héroe es, al final, la búsqueda de la libertad de amar que se traduce en una forma de implícita declaración; esto es como una *evidencia o una huella*, en el propio decir del poema.

Con la iluminación de este trasfondo más *humano*, cotidiano y, de alguna manera, simple, hay la emergencia de una nueva escala de valores que reorganiza los lugares que estos personajes ocupaban.

Batman y Robin se configuran como héroes en la medida en que son “paladines de la justicia”; ellos vigilan y hacen cumplir la ley de Ciudad Gótica desarrollando su actividad –actividad que los justifica– en articulación con el aparato policial. De este modo, encarnan la Ley y dejan definido el campo de lo legal –y todos los valores que se le adjudican: lo moral, lo co-rrecto, lo bueno, lo *regular/regulado*– tanto como su contrapartida, el campo de lo ilegal con todo lo que comprende culturalmente: lo inco-rrecto, lo inmoral, lo malo, lo criminal.

Así, si leemos el revés de la trama, podemos inferir que aparece con este *secreto* que se nos revela en *lo dicho*, una nueva valencia para la noción de “delito” que opera en dos orientaciones: por un lado, cuestiona el estatuto de “súper héroes” del Dúo Dinámico, ya que incurrirían en una falta al código que fija la heteronorma, la que se constituye también como una modalidad de *la ley*. De allí que haya la certeza de que esta *leyenda de amor* deba mantenerse en el secreto, pues lo que está en juego es nada menos que la vida (“*Quieren atrapar // quieren matar al Dúo Dinámico*”).

Asimismo, el saber y la conciencia de que la experiencia de este amor “debe ser” secreto acusaría una forma de *confesión* que se instala en el poema como *reafirmación*: el sujeto lírico halla en la expresión de ese amor poetizado un descargo que interpela el origen de toda persecución.

Por otro lado, queda habilitado un nuevo orden de fiscalización social, colectivo, sobre las relaciones sexo-afectivas que genera una nueva profundidad en la noción de malhechores.

Batman y Robin *mal-hacen* llevando adelante ese amor y con eso se invierten los papeles, pues ahora hasta aquellos “malos” –El Pingüino, El guasón, etc.– se vuelven *menos malos* ya que offician el brazo regulador y sancionador que vigila el cumplimiento de esta *ley*, diríamos anterior, primaria e incluso *natural*, sobre los cuerpos y los vínculos, los afectos y placeres. Estos malhechores cumplen ahora una función social y cultural de protección del statu quo en tanto que revelan un peligro “más profundo y gravoso” para la sociedad, como lo es el amor contrahegemónico, amor libre, amor marica.

Dicho de otro modo, ante la revelación de aquel secreto y por la función social que ahora se les asigna a los antiguos malhechores, la Ley parecería indicar que, si estos son malos, los otros, los amantes, son aún peores, pues encarnan –*viven*– un amor que les hace más peligrosos.

En la lengua del monstruo

Atendiendo a lo que decía antes, el poema (y sus máscaras) nos propone un recorrido de lectura que se ajustaría, en principio, a eso que llamamos historia oficial: enfoca la criminalidad –quizá el odio– de los villanos en tanto que demuestra una causa más honda para su antagonismo exponiendo su misión “oculta”: el propósito de matar a Batman y Robin o, lo que es igual, el amor que “clandestinamente” sienten y expresan.

Sin embargo, ese juicio y misión de vigilancia y muerte que cumplen los villanos, que incluso podríamos percibir como una propiedad o concordancia con su conformación estereotipada, vale decir, pensar (y tal vez, esperar) que ante la sospecha de esa “leyenda de amor”, ellos actúen de esa manera, posteriormente y con una ampliación de la mirada, se vuelve duda y cuestionamiento de las certezas sobre los “buenos”, los justicieros, los aliados.

V
*Se despertó
 alelado
 sudando un miedo infinito,
 la realidad de los batiguantes y de la baticapa
 le deparaba una certeza
 todavía peor.*

El poema indica una especie de epifanía, un *darse cuenta* de algo que en el develamiento del sueño perdura como *miedo infinito* en la vigilia. Sea cual fuere ese develamiento, es claro que está ligado al conocimiento de su leyenda de amor en el espacio público y, podemos conjeturar, de las consecuencias y efectos que se activarían en “este” espacio de La Ley: frente a esto solo le asiste la certeza de un destino *todavía peor*. Y aquí podríamos preguntarnos: ¿peor que qué?

Como vemos, toda la poesía y todo cuanto vinimos apuntando nos hablan de la presencia del monstruo. Un monstruo sigiloso, *impronunciado*, oculto a plena luz, evidente en su rotundo callar. Su conformación se condensa bellamente en la palabra poética, en el poema, como “leyenda de amor”, haciendo del Dúo Dinámico también seres monstruosos, dislocados, hermosos y tiernos, valientes y apesadumbrados, alertas pero valerosos abrazados en la pasión de ese amor heroicamente corrompido.

La persecución de que son objeto y el miedo que se instala, las silenciosas complicidades, las crueles y terribles revelaciones que arrastra el sueño, nos hablan de los artefactos que la sociedad y el sistema han puesto –y quizá, sigan poniendo– en marcha como empresas de regulación o políticas de exterminio⁶. Así, el nombre del monstruo vuela en el aire.

Tal como indican Rubino, Saxe y Sánchez (2021, pp.18-19), se podría reconocer en el amplio campo de los “estudios monstruo”, dos polos u orientaciones teóricas: 1) el monstruo como alteridad y por lo tanto como dispositivo normalizador, y 2) el monstruo como potencia política afirmativa.

En cuanto a la primera, “es ese otro (exterior o interior), esa alteridad que se sale de los sistemas de clasificación, dinamitando sus mismos principios clasificatorios, que altera la organización supuestamente “natural” de las especies, los géneros, etc.” (Rubino, et al., 2021, p. 19). Así, esta orientación reconoce la operatoria y funcionalidad de la

⁶ c/f Giorgio (2004) quien dice sobre los sueños de exterminio: *la homosexualidad ha ofrecido a la imaginación cultural una galería de cuerpos terminales: cuerpos donde se cierran relatos e historias colectivas, donde se cancelan generaciones, genealogías, linajes (...) existencias contra natura, estériles en las que se han cifrado, de las maneras más diversas, sentidos colectivos y ficciones del cuerpo político. (...) la imaginación y los lenguajes del exterminio como “guerra interna” e “higiene social” se juegan alrededor de la gestión de la vida colectiva.* (pp. 10-11)

construcción del monstruo desde el centro, como un ejercicio de poder activado por el sistema.

Sobre esas premisas, la segunda orientación propone un giro de tuerca emancipatorio. “En la alteridad del monstruo (...) radica su potencial subversivo y transformador, (...) la multiplicidad viviente que desborda el biopoder eugenésico como una ‘potencia afirmativa’” (Negri citada en Rubino, et al., 2021, p. 26). Todes aquellos que encarnan la materia viviente de *lo otro*, tienen también esta potencia: no “a pesar de” sino “precisamente por” (Rubino, et al., 2021, p.26).

La poesía de Bossi viene a *acuerpar*⁷ esta potencia que se inscribe como poema erguido, levantado, en la articulación de una voz que, desde una emoción dulce y cálida, templada y firme, dice el amor en primera persona. Dice el monstruo.

X

Batman

*qué pasará si un día
nos descubren?*

*Si alguien, alguna vez
revela lo nuestro?*

*Te imaginás la cara
que pondrá Súperman?*

*Podremos encontrarnos
a la misma batihora*

*y por el mismo
baticanal?*

Aquí la voz lírica se pregunta sobre el futuro, lo que vendrá, y más puntualmente, sobre el gesto que el conocimiento de esta leyenda –

⁷ Recupero este término de la activista feminista lesbiana boliviana Adriana Guzmán quien en sus declaraciones y discursos lo utiliza para señalar el ejercicio activo, político y contestatario el cuerpo patentiza como hacer-se-presente/presencia viva en su carnadura

que sigue y se continúa— despertará en *los buenos*. Se cuestiona las certezas del lugar que ocupan en ese orden heroico y, quizá, si todo el bien que hicieron alcanzará, será suficiente, para hacer que las cosas no cambien. Pero más allá de eso, el poema deja ver que hay en Batman un conocimiento que anticipa algo *todavía peor*.

Luego, están la duda y el peligro, acaso una sutil intuición que anuncia lo terrible; aunque también —y más valioso e importante— hay *lo nuestro*. Sobre esto no hay dudas; antes bien, hay la claridad y la decisión como un modo de habitar y nutrir esa común-uniión, ese vínculo que auspicia el luminoso arden de esa indisciplinada pasión.

Más allá de la máscara, más allá de los lenguajes, lo amoroso se anuncia en saberse siendo, y con ello desbarata los fondos de cartón de esas otras ficciones amoratorias que pre-diseña la inagotable máquina de la heteronormatividad. Amar con el furioso ímpetu o escándalo de la libertad sexo-genérica y decirlo, sería abrazar tiernamente al bello monstruo que nos habita.

Dice Bossi (2022)

Me encanta ser Batman. Amo su máscara y sus guantes y su capa resplandeciente. Pero cuando una máscara se te pega a la cara, qué tristeza. Los amigos, por ejemplo, no te llaman por teléfono. Y los fines de semana, si no estuvieras vos, mi querido Joven Maravilla, me quedaría mirando los altos edificios de Ciudad Gótica, preguntándome, mientras tomo una copa de vino, qué fue exactamente lo que hice mal. Aunque, seamos sinceros, ¿se puede tener todo? ¿Se puede, digamos, ser Batman y al mismo tiempo tener una familia? Ya lo sé, ya lo sé [...]. (p. 32)

Como afirma Giorgi (citado en Rubino, et al., 2021), el monstruo encuentra:

(...) en la literatura y el arte un lugar para presentarse: porque los lenguajes estéticos apuntan hacia lo singular, hacia lo que,

en la serie de los cuerpos, disloca las clasificaciones y las sintaxis, y deja ver lo que en ellos desborda los modos de inscripción social, jurídica y política de lo humano. El lenguaje del monstruo es un lenguaje sin lugar, como su cuerpo es un cuerpo ajeno, o disruptivo, respecto de las gramáticas del pensamiento de la vida social. (p.39)

En este sentido, hay en la poesía una *dis-torción* sobre la que se funda: por un lado, la concurrencia de una materia artística (el comic y la serie televisiva) que, a partir de un proceso de reescritura sub-versiva, imprime una huella otra: la figuración de una presencia clandestina pero patente (otra voz, otros cuerpos, experiencias y sensibilidades) que atentan contra el sistema cisheterobinario con el que disputan un lugar que se emplaza como espacio de enunciación propio para, desde ahí y por otro lugar, articular con otras tantas subjetividades, identidades y experiencias que viven el amor, el deseo y el placer también otros, exigiendo un corrimiento hacia los agenciamientos disidentes. Esta conformación como significante se realiza entonces como la afirmación –o más adecuadamente, reafirmación– de una individualidad y también de una pertenencia.

POESÍA Y AMOR MO(N)STRADO

A mitad de camino entre un personaje (una máscara) y un actante (una fuerza, un impulso), este Batman de Osvaldo Bossi se levanta para tomar la palabra, palabra poética y palabra de la poesía, inscribiendo y revelando el lugar desde donde habla, un lugar de enunciación desde el que toda su poesía se precisa, pues se comporta como el origen mismo del decir poético, esto es que se nos presenta como un Batman poeta, y paralelamente como el artificio, la ilusión necesaria, es decir, esa que la poesía dispensa sin cesar, en fin, un Batman poetizado.

Siendo así, y si atendemos a lo que el propio Batman o Bossi –o ambos – señalaban, el poema levantado y sostenido en la actuación de su propia voz, esto sería su *sí-mismo*, nos pondría en presencia de lo más

genuino: un sujeto revelándose tanto en su intimidad como en su voluntad de aparecer, vale decir, en todo cuanto tiene de amor y de decidida presencia.

En un juego de articulaciones enunciativas, el yo lírico y la historia de amor secreta entre Batman y Robin se con-funden, parecen una y la misma; o acaso quienes se confunden son el yo lírico y cada uno de los súper héroes, tal vez ambas cosas, porque al fin de cuentas esta parece ser una historia que se inscribe en el eco siempre renovado y siempre amenazado y perseguido de los amores maricas. Historias silenciadas cuyo heroísmo radica en el empeño, incluso en la indisciplinada obstinación, de no dejar de amar.

Como dice Vir Cano (2022, p.29), “Lo bueno de la maquinaria afectivo- hétero-cis-capitalista es que falla, fracasa una y otra vez, a veces muta inesperadamente, incluso tiene pliegues donde el desierto se hace cobijo y, el destierro, encuentro”. Entonces hay que amar “como un modo de interrumpir esa pedagogía (...) amar de modos distintos a como lo dictan la moral, las costumbres o las instituciones (...) para así ampliar los matices y los territorios de la amorosidad” (Cano, 2021).

Dice Bossi:

XI

*Yo no los olvidé.
Los enterré en mi corazón
y no están muertos,
yo sé que no están muertos
todavía.*

En contrapartida de aquellos augurios terribles, destructores, que acechan el amor de Batman y Robin y que significan la muerte como ejemplo y disciplinamiento, a los lectores nos asisten dos certezas: que ese amor es ya “una leyenda”, esto es, que ha perdurado en la sensibilidad y el compromiso de memoria que ejercita el sujeto lírico,

y también el poema que la testimonia, que se inscribe como palabra poética y desde ahí reclama aparecer, reclama su lectura.

En articulación con esto, una lectura disidente no se trata solo de un proceso de “acomodación” o de “ajustes” teóricos o de categorías respecto del sistema estético literario, ni se agota en una advertencia o reconocimiento de la diversidad, sino de un desmontaje y cuestionamiento profundos que, al mismo tiempo que desarticulen los dispositivos represivos y sus tecnologías del género (al decir de Teresa de Lauretis, 1989), promuevan las insurgencias epistemológicas, teóricas, académicas (y sus agencias), en articulación con las afectividades, sexualidades e identidades emancipadas, que disputen ideológica y políticamente las arenas culturales, en sentido restringido, y la vida, en sentido extenso.

En estos contextos donde los discursos del odio y de la crueldad recuperan y hacen patentes otras tantas políticas de exterminio (al decir de Giorgi, 2004), quizá volver sobre esta materia resulte hoy una necesidad; quiero decir, una amorosa voluntad que se hace ejercicio político tanto en lo que tiene de desafío y de contestatario, como de entrega y compromiso.

Con todo, frente a lo terrible y peligroso que el sistema cisheteropatriarcal coagula en lo monstruoso y sus presagios, los “batipoemas” nos invitan a un *ver-otro*, que es también un modo de ver-desde-aquí, desde este lugar desde el que hablo, desde donde no podría sino mirar y, entonces, sentir su belleza, su calidez y ternura; esas que me (nos) dispensa con su luminoso aparecer.

Y con este acto de amor que parte del poema y se vivifica pues sobrevive en todes y cada une de quienes amamos escapando de los frágiles o pobres libretos culturales asignados por las lógicas del amor romántico héteronormado, la poesía de Bossi nos interpela a un cambio, a desaprender para volver a aprender a amar mostrando el amor.

Quizá, entonces, debamos comenzar por las palabras y, desde estos lugares desterritorializados, volver a conjugar: elles aman, nosotres amamos, yo amo...

Pues al final es un hermoso y gentil monstruo el amor.

BIBLIOGRAFÍA

- Angenot, M. (2015). ¿Qué puede la literatura? Sociocrítica literaria y crítica del discurso social. *Estudios de Teoría Literaria Revista digital*, 4 (7), pp. 275 – 287. Facultad de Humanidades / UNMDP.
- Bossi, O. (2019). *Única luz del mundo. Poesía reunida 1988 – 2019*. Caleta Olivia.
- Bossi, O. (2022). *Querido Joven Maravilla*. Mágicas Naranjas.
- Bossi, O. (2024). *El poeta como clown*. Salta el pez.
- Cano, V. (2021). *Borrador para un abecedario del desacato*. MadreSelva.
- Cano, V. (2022). *Poéticas afectivas. Apuntes para una re-educación sentimental*. Galerna.
- De Lauretis, T. (1996). La Tecnología del género. *Mora. Revista del Área Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer*, (2), 6-34.
- Dorra, R. (2005). *La casa y el caracol*. Alción
- Giorgi, G. (2004) *Sueños de exterminio. Homosexualidad y representación en la literatura argentina contemporánea*. Rosario. Beatriz Viterbo.
- Parret, H. (1995). *De la semiótica a la estética. Enunciación, sensación, pasiones*. Edicial S. A.
- Rubino, A. R., Saxe, F. & Sánchez, S. (2021). *Lecturas monstruo: género y disidencia sexual en la cultura contemporánea*. Oveja negra.
- Saxe, F. (2020). Literaturas y disidencias sexuales: sub-versiones, disturbios, genealogías. *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 4 (2), e114.

