NUESTRO NOA

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE
CONOCIMIENTOS SOCIALES EMANCIPATORIOS

Revista Nuestro NOA es una publicación de la Universidad Nacional
de Jujuy. Para solicitar información referida a su distribución,
difusión e intercambio dirigirse a
revistanuestronoa@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.
Junio 2026.

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

PERCEPCIÓN DE UTILIDAD Y PREPARACIÓN PARA EXÁMENES DE ESTUDIANTES EN LA LICENCIATURA EN TURISMO DE LA FHYCS, UNJU: PERSPECTIVA COMPARADA ENTRE LA CURSADA PRESENCIAL Y LA MODALIDAD PCA
Abalos, Graciela Jimena ---- 6

RODOLFO KUSCH: CULTURA, DIALÉCTICA Y PSIQUISMO
Abraham, Martín ---- 22

NARRATIVAS FEMENINAS Y TRAYECTORIAS UNIVERSITARIAS EN TUCUMÁN: ENTRE LO PRIVADO Y LO PÚBLICO (1960-1970).
Argañaraz, María Milagros ---- 37

SOMBRAS IMPERIALES EN EL CONFÍN AUSTRAL: EL VIAJE DE JOHN NARBOROGH Y LA VIGILANCIA HISPÁNICA EN LA PATAGONIA
Besson, Juan Facundo ---- 56

ALUMNO EMERGENTE, ESCUELA DESVELADA Y PEDAGOGÍA DE FRONTERA. ENFOQUES EN PERSPECTIVA HUMANIZANTE
Lavanchy, Dina ---- 83

LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD COMO CAMPO ACADÉMICO: PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY
Márquez, Juan Carlos ---- 103

LA PSICOLOGÍA EN JUEGO. EL JUEGO ABORDADO DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA
Pazos, Hilda Graciela ---- 125

SALUD HUMANA EN UN PLANETA QUE SE CALIENTA: RETOS DEL CAMBIO CLIMÁTICO EN ARGENTINA
Rodríguez Garat, Cintia ---- 145

ANTROPOLOGÍA E IMPERIALISMO. SWAZILANDIA: UN REINO MALINOWSKIANO
Slavutsky, Ricardo ---- 174

APROXIMACIONES SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (ESI) EN TUCUMÁN. OBSTÁCULOS Y DESAFÍOS
Soraire, Noemí Liliana; Aredez, Martina y Araoz, Paula ---- 214

PERCEPCIÓN DE UTILIDAD Y PREPARACIÓN PARA EXÁMENES DE ESTUDIANTES EN LA LICENCIATURA EN TURISMO DE LA FHYCS, UNJU: PERSPECTIVA COMPARADA ENTRE LA CURSADA PRESENCIAL Y LA MODALIDAD PCA

Graciela Jimena Abalos[1]

RESUMEN

El sistema universitario argentino ha experimentado profundas transformaciones en las últimas décadas, lo que exige revisar su misión, función social, vigencia institucional y pedagogía.

Ahora bien, la evaluación de los aprendizajes en la universidad presenta una complejidad multidimensional, con implicancias técnicas, políticas, sociales y psicológicas.

En este marco, la preparación para los exámenes adquiere especial relevancia para el propio sujeto evaluado.

Este estudio aborda los aprendizajes y la evaluación en la universidad, con el objetivo de analizar la percepción de utilidad y la preparación para exámenes en estudiantes de la cohorte 2024 de la Licenciatura en Turismo (modalidad presencial y PCA) en la Expansión Académica Humahuaca, FHyCS, UNJu.

Para ello se diseñó una investigación que se puede tipificar como un estudio descriptivo, con un carácter comparativo-temporal.

Participaron 51 estudiantes universitarios, de entre 26 y 45 años de edad, alumnos en la enseñanza universitaria en función de la modalidad educativa que han cursado: presencial y PCA.

[1] Especialista en Docencia Universitaria. Licenciada en Turismo. Docente e investigadora en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. UNJu. Correo electrónico: gjabalos@fhycs.unju.edu.ar. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-8897-0576

Fecha de presentación del artículo: marzo de 2026.

Los resultados evidencian similitudes y diferencias en la percepción de utilidad y preparación para exámenes entre modalidades.
Se concluye que la modalidad PCA, como estrategia educativa, favorece una preparación más sólida del estudiante frente a la evaluación.

Palabras clave: estudiante universitario, modalidades educativas, perspectiva comparada, preparación para exámenes.

ABSTRACT

The Argentine university system has undergone profound transformations in recent decades, requiring a review of its mission, social function, institutional relevance, and pedagogy.
However, the assessment of learning at the university level presents a multidimensional complexity, with technical, political, social, and psychological implications.
Within this framework, exam preparation acquires particular relevance for the student being assessed.
This study addresses learning and assessment at the university level, with the objective of analyzing the perceived usefulness of exams and exam preparation among students in the 2024 cohort of the Bachelor's Degree in Tourism (in-person and PCA modalities) at the Humahuaca Academic Expansion, Faculty of Humanities and Sciences, National University of Jujuy (UNJu).
To this end, a descriptive, comparative-temporal study was designed.
Fifty-one university students, aged between 26 and 45, participated, representing their university studies based on the educational modality they had pursued: in-person and PCA. The results show similarities and differences in the perceived usefulness and preparation for exams between the modalities.
It is concluded that the PCA modality, as an educational strategy, fosters stronger student preparation for assessment.

Keywords: university student, educational modalities, comparative perspective, exam preparation.

INTRODUCCIÓN

La educación presencial ha sido la modalidad base para la transmisión del conocimiento durante cientos de años (Lara et al., 2015); sin embargo, a partir de la necesidad de atender las demandas y favorecer la igualdad de oportunidades de acceso a los estudios universitarios a los/las jóvenes y adultos/as de las comunidades de las regiones de Jujuy, se ha brindado mayor cobertura y flexibilidad curricular en los programas educativos en la Universidad Nacional de Jujuy. Debido a esto, desde el año 2021, se implementó una propuesta de teleformación, modalidad Presencialidad Contextual Asistida (PCA), con encuentros presenciales bimestrales para el cursado y aprobación de la Tecnicatura/Licenciatura en Turismo que se dicta de manera presencial en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.

La implementación de diferentes modalidades de enseñanza, que surgen en el contexto de pandemia y aún se implementan, puede favorecer y facilitar el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes, al mismo tiempo que lleva a los docentes a efectuar cambios en todo lo inherente a exámenes, con un rediseño de la metodología de evaluación, para comprobar fehacientemente no solo los conocimientos adquiridos por los estudiantes sino las instancias de preparación para los exámenes.

Dado lo anterior, se llevó a cabo este estudio con el objetivo de comparar la percepción de utilidad y preparación para exámenes de estudiantes que llevaron sus cursos en diferentes modalidades de estudio: presencial y PCA.

Para ello, se utiliza una metodología comparativa con el fin de detectar las semejanzas o diferencias que se establecen entre las mismas variables en contextos académicos y geográficos distintos, pero que pertenecen a un sistema social relativamente homogéneo.

Resulta oportuno destacar que la importancia que se ha otorgado a la educación comparada ha sufrido altibajos a lo largo de su historia. En la actualidad, una de las razones externas a la evolución son las razones específicas del estado actual del mundo académico en las universidades.

Se observa claramente que los procedimientos a utilizar en «modalidades educativas diferentes» se orientan a comprobar si existen respuestas comunes ante un mismo problema en unidades de comparación y contextos que son claramente distintos.

En efecto, se parte de la hipótesis de que la forma en que un estudiante prepara un examen depende, en gran medida, del estilo de enseñanza del docente, del tipo de examen propuesto y de la valoración que el estudiante hace de cada cátedra. Asimismo, influye el enfoque de aprendizaje, entendido como la combinación entre la interacción y el proceso realizado cuando un alumno se enfrenta a una situación de aprendizaje determinada, y el tipo de tareas a lo largo de la cursada.

Por ello, debemos tratar de preguntarnos: ¿cómo han evolucionado las modalidades educativas en la carrera Tecnicatura y Licenciatura en Turismo, FHyCS, UNJu?, ¿cuáles son las diferencias y similitudes en la forma en que un estudiante prepara un examen en la modalidad presencial y PCA?, ¿cuáles son las problemáticas que afectan la escasa preparación de un estudiante ante un examen?, ¿cómo se prepara un estudiante ante un examen online?, ¿cuáles son las estrategias de un estudiante el día del examen y durante el mismo?, ¿cuál es la percepción de un estudiante sobre su autopreparación para cada examen?

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Históricamente entre 1972 y 1976, periodo que marca la creación y los primeros pasos en la construcción de la Universidad Nacional de Jujuy, esta casa de estudios ha gozado de gran estima en el esfuerzo por cubrir las necesidades de los estudiantes ante la desigualdad de oportunidades, lo que significaba el freno al desarrollo educativo, económico y social de la provincia de Jujuy.

En términos sociales, la universidad también cumple una función de gran importancia. La demanda de educación superior no tan solo responde a la necesidad de formación profesional, también ha sido uno de los mecanismos de movilidad y ascenso social más usuales en la sociedad argentina, permitiendo a amplias capas de la población el acceso a profesiones antes solo reservadas a las elites. Por lo cual, el acceso a una universidad pública y gratuita reviste una importancia que excede el marco de lo meramente académico (Lagos, 2015).

La aceleración de los cambios exige y requiere normas, leyes y redes de regulación que aseguren la unidad del proceso. “Para la educación comparada es básico reconocer que los diferentes países responden de formas diferentes a problemas similares. Los filtros nacionales que modifican, mitigan, interpretan, resisten, configuran, acomodan, etc., todas las presiones externas ejercidas sobre los Estados y las sociedades nacionales, han recibido tradicionalmente mucha más atención que la naturaleza de la globalización” (Dale, 2002, p. 14).

En este marco, la Universidad Nacional de Jujuy, bajo la conducción del rector Lic. Rodolfo Tecchi en el 2020, implementó una política pública integral de proyectos de expansión académica en toda la provincia de Jujuy mediante la apertura de sedes académicas en el interior de la provincia de Jujuy. En la Universidad de Jujuy la regionalización se expresa y se materializa en el sentido de garantizar oportunidades de acceso a la educación a la mayor cantidad posible de las comunidades y de esa manera favorecer la igualdad de

oportunidades de acceso a los estudios universitarios a los/las jóvenes y adultos/as de Jujuy.

Los cambios se acentuaron durante el período 2020; en el contexto de pandemia, la UNJu, como todas las universidades del país, diseñó propuestas académicas para garantizar la formación, continuidad de los estudios universitarios y la inclusión de todos los que deseen profesionalizarse, sobre todo en los Valles de Altura en Jujuy.

En el caso de la carrera de la Tecnicatura/Licenciatura en Turismo que se dicta de manera presencial en la Universidad Nacional de Jujuy, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, en la Sede Humahuaca, para fortalecer la formación de los estudiantes se propuso la implementación de una modalidad de Presencialidad Contextual Asistida PCA[2], en las sedes académicas en los departamentos de Santa Catalina, Yavi, Cochinoca, Rinconada y Susques.

De manera puntual, "la metodología educativa tradicional debe desarrollarse hacia un enfoque innovador, que contemple los cambios que surgen en la enseñanza al utilizar diferentes recursos metodológicos. Además, las tecnologías de la información y de la comunicación por su interactividad estimulan las capacidades cognitivas, emocionales, sensitivas" (Fuentes, Cruz y Pastor, 2005, p. 32).

Asimismo, la universidad o, mejor, otras dependencias, han avanzado en la construcción de una gran diversidad de instrumentos para recoger información; la diversidad es notable en relación con la única posibilidad anterior: los exámenes.

[2] La modalidad de Presencialidad Contextual Asistida PCA consiste en una propuesta académica con instancias: virtuales y presenciales contextualizadas, ya que se desarrollarán clases presenciales no tan solo en la sede de Humahuaca sino en las localidades en las que residen los estudiantes y de esa manera favorecer al proceso de retención y promoción de los estudiantes.

Es claro que a cada modelo pedagógico puede corresponder de manera más lógica y coherente un enfoque evaluativo. Pero también es evidente que evaluar es un proceso sistemático y técnicamente riguroso, y no intuitivo, para el que se necesita preparación tanto para el docente como para el estudiante.

A los efectos de esta investigación[3], se compara la percepción de utilidad y preparación para exámenes de estudiantes que llevaron sus cursos en diferentes modalidades de estudio: presencial y PCA.

Los estudios comparativos ocupan un lugar muy destacado en las ciencias sociales, no sólo por el valor de las descripciones, explicaciones o interpretaciones de la realidad que puedan realizarse a partir de ellos, sino también, por la imposibilidad de aceptar los supuestos de las concepciones tradicionales de ciencia, o su rechazo, lo que ha dado lugar a una serie de perspectivas en las que la comparación se emplea con fines más bien ideográficos o interpretativos.

Noah (1990), afirma lo siguiente:

> La investigación comparada, cuando se realiza adecuadamente, nos ofrece un conocimiento más profundo de nuestra propia educación y nuestra sociedad; puede aportar datos útiles a las autoridades políticas y educativas. […] En otras palabras, puede ayudarnos a entender mejor nuestro pasado, a situarnos mejor en el presente y a vislumbrar con más claridad lo que nos deparará el futuro en el ámbito de la educación. Ello puede lograrse, ya sea con trabajos principalmente descriptivos, o con investigaciones de naturaleza más analítica o explicativa; con

[3] La lógica de investigación incluye el modo el que se formulan las preguntas de investigación, el modo en que se construye el conocimiento y los resultados que se esperan obtener. La lógica de investigación da cuenta de las concepciones básicas del hecho social y del proceso de conocimiento científico que subyacen a los diferentes modos de operar en la construcción del objeto.

> estudios limitados a uno o unos pocos países o con otros de mayor envergadura; con investigaciones que utilicen métodos y datos cuantitativos o bien con trabajos no cuantitativos; con estudios realizados desde paradigmas de la ciencia social formulados de manera explícita o con otros que asuman estilos menos formalizados. (p.178)

No toda la investigación comparada busca, por lo tanto, las explicaciones generales, pero toda investigación que aspire a ofrecer explicaciones generales debe ser comparada. La comparación forma parte, siempre, del razonamiento inductivo. Los investigadores no pueden contentarse con descubrir la existencia de una relación de dependencia; también deben definir la extensión y las condiciones de su aparición (Raivola, 1990, p.2).

Cuando se asume una perspectiva de casos comparados, el criterio de selección de los casos se complejiza en el sentido que tiene que haber elementos comunes que permiten la comparación, así como contextos que lo enriquezcan o que los problematicen, como ocurre en esta propuesta con los espacios geográficos y la temporalidad escogida, ya que ambos juegan un papel en los resultados del análisis de la desigualdad.

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

Sobre la base del estudio y desde una perspectiva comparada, para lo cual se diseñó una matriz de criterios de análisis de las variables pertinentes, predefinidas como las más relevantes.

En este marco se establecen algunas variables relevantes que aportan los insumos y datos fundamentales para su interpretación y explicación causal: a) modalidad de cursado, b) formas de preparación en cada turno de examen, c) estrategias para resolver un examen, d) percepción de utilidad de un examen para un estudiante.

Se ha establecido a priori una muestra de alumnos a ser estudiados, dado el carácter cualitativo de la investigación.

La investigación considera a la cohorte 2024; participaron 51 estudiantes, quienes se encontraban cursando el segundo año de la carrera de Licenciatura en Turismo, en modalidad presencial y PCA. Finalizado el segundo cuatrimestre se administró un cuestionario, vía online, en el marco del cual se requirió, mediante preguntas abiertas, describir el modo de prepararse frente a un examen y la percepción de utilidad.

Los participantes fueron asignados a dos grupos con base en la consideración de la siguiente variable: modalidad de cursado, presencial o PCA. Los análisis fueron realizados sobre dos grupos, conformados por: 1) 26 respuestas de estudiantes de modalidad presencial; 2) 25 respuestas de estudiantes de modalidad PCA.

Los análisis referidos, cuyos resultados serán presentados a continuación, permiten identificar diferencias en las estrategias de aprendizaje (o modos de prepararse para un examen) reconocidas por estudiantes de distintas modalidades.

RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados del análisis de datos para cada uno de los dos grupos analizados.

La elaboración de la fase descriptiva, que a primera vista puede parecer una tarea más o menos fácil, no lo es en absoluto puesto que más que una exposición exhaustiva y acumulativa de datos requiere una evaluación continuada de los mismos en base a criterios.

Ferrer (2002) en su libro *La Educación Comparada actual,* señala el criterio de la homogeneidad de los datos, éste es un principio que se debe respetar con pulcritud y que guarda una gran relación con la

necesaria clarificación conceptual que se señalaba en la etapa predescriptiva. Sin ella, la comparación que se realiza posteriormente correrá el riesgo de ser muy poco fiable. Conviene tenerlo presente tanto con los datos cualitativos como cuantitativos.

A partir de la información recogida, al finalizar el segundo cuatrimestre de 2024, se elaboró previamente un cuestionario con 12 ítems, cuya elección respondió a la necesidad de abarcar varios factores que se ponen en juego en el momento de preparar los exámenes. El primer apartado del cuestionario recoge información personal del estudiante como la edad, el género, el lugar de residencia y la modalidad de cursado en la carrera.

El análisis del subcorpus de datos correspondiente a 25 estudiantes que cursaban el segundo año de su carrera en modalidad presencial arrojó lo siguiente: el 65,5 % son mujeres, solo un 31 % de estudiantes son hombres; de igual manera, en la modalidad PCA, la mayor cantidad de estudiantes son mujeres en un 80 % y solo un 20 % corresponde a estudiantes varones.

En relación con la edad, la medida más alta corresponde a la edad entre 36 y 45 años de los estudiantes de la modalidad presencial, a diferencia de los estudiantes de la modalidad PCA, quienes pertenecen a un rango adulto joven de 26 a 35 años.

Cuando consideramos el lugar de residencia, cabe destacar que en la modalidad presencial los estudiantes asisten físicamente a la Expansión Académica Humahuaca; se resalta un 31 % de estudiantes que residen en Humahuaca, y en menor medida algunos estudiantes se trasladan desde localidades cercanas como Purmamarca (31 %), Maimará (6,9 %), Tumbaya (3,4 %), La Quiaca (3,4 %) y Santa Ana (3,4 %).

Por otro lado, la modalidad PCA no requiere el traslado frequente de estudiantes a la Expansión Académica Humahuaca. Los estudiantes

residen en comunidades como Catua, Arroyo Colorado, Cerro Negro, El Fuerte y Santa Catalina.

En este caso, el 92 % de estudiantes cursan sus estudios en la modalidad PCA, una medida mayor que la modalidad de cursada de estudiantes en la presencialidad (72,4 %). Esto se debe a que la modalidad PCA es una propuesta académica con instancias virtuales y presenciales contextualizadas, ya que se desarrollarán clases presenciales no tan solo en la sede de Humahuaca, sino en las localidades en las que residen los estudiantes y de esa manera favorece el proceso de retención y promoción de los estudiantes.

De acuerdo con las respuestas obtenidas ante el siguiente interrogante: «¿Cómo se prepara en cada turno de examen?», los resultados son interesantes. Los estudiantes de la modalidad presencial (51,7 %) señalan que consiguen el material de estudio con tiempo (no solo el obligatorio); por otro lado, los estudiantes de la modalidad PCA (52 %) valoran la capacidad de sintetizar la información y hacer esquemas.

Si comparamos los resultados obtenidos ante la pregunta «¿Qué haces el día antes del examen?», un 72,4 % de estudiantes en la modalidad presencial repasa lo que ha estudiado; en segundo lugar, prepara los materiales (44,8 %), y en menor medida planifica cómo llegará al lugar de examen (20,7 %) y prepara la ropa que va a llevar (13,8 %). Aquí existen ciertas similitudes en las respuestas de los estudiantes de la modalidad PCA: un 88 % de estudiantes repasa lo que ha estudiado; en segundo lugar, prepara los materiales (48 %), y en menor medida planifica cómo llegará al lugar de examen (16 %) y prepara la ropa que va a llevar (12 %).

En el caso de exámenes online, las respuestas de estudiantes de ambas modalidades coinciden en que, en la instancia de preparación ante un examen, se comprueba que el ordenador/dispositivo, la pantalla, la cámara, el micrófono y la conexión a internet funcionen bien, lo cual indica un 82,8 % de estudiantes en la modalidad presencial y un 84 %

en la modalidad PCA. Otras formas destacadas fueron realizar una revisión técnica del equipo y utilizar recursos tales como diapositivas, presentaciones interactivas o esquemas.

Las formas más destacadas en las acciones de los estudiantes el día del examen resaltan que no hay coincidencia entre los estudiantes de cada modalidad. Es por ello que, en la modalidad presencial los estudiantes (62,1 %) valoran llegar con tiempo al lugar donde se realiza el examen, mientras que un 76 % de estudiantes en la modalidad PCA sostiene que se sienten más nerviosos/as. Otras variables que se destacan en menor medida son: repasar el temario, mirar los apuntes, recoger los materiales necesarios para poder hacer el examen, cuidar de tener cubiertas las necesidades básicas e identificar el aula en que se realizará el examen.

ESTRATEGIAS QUE LOS ESTUDIANTES PONEN EN JUEGO DURANTE EL EXAMEN

Esta investigación también se propuso descubrir cuáles son las estrategias que los estudiantes implementan durante el examen. Los datos recogidos reflejan que existe una coincidencia en las respuestas de los estudiantes de ambas modalidades. Un 82,8 % de los estudiantes de la modalidad presencial lee las preguntas con detenimiento; asimismo, un 88 % de estudiantes en la modalidad PCA implementa la misma estrategia. En menor medida revisan sus respuestas, distribuyen el tiempo, clasifican las preguntas y responden con precisión.

Resulta oportuno mencionar que una de las pautas generales para la elaboración de un examen es emplear el vocabulario propio de la cátedra acorde con el utilizado durante la mediación pedagógica. En relación con esto, Viñao (2004) señala uno de los aspectos más visibles que conforman la cultura escolar:

> Los discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación utilizados en el mundo académico y escolar. O sea, el léxico o vocabulario, las fórmulas y pautas lingüísticas, las expresiones y frases más utilizadas, las jergas, y el peso respectivo de lo oral, lo escrito, lo gestual y lo icónico en el aula, fuera de ella y en los modos de evaluación. (p. ñ59)

Por otro lado, hay que destacar la percepción que tiene un estudiante ante un examen; en este caso, nuevamente coinciden los estudiantes de ambas modalidades: un 58,6 % de estudiantes en la modalidad presencial percibe que aprobará el examen, así como también un 60 % de estudiantes de la modalidad PCA. Se agregan otras respuestas en menor medida, como los beneficios posteriores al examen, prepararse en grupo y la preparación en las cátedras.

¿Cómo considera usted su autopreparación para cada examen?

Llama la atención que los estudiantes de las dos modalidades consideran su autopreparación regular: un 62,1 % de estudiantes de la modalidad presencial ha respondido así, frente a un 76 % en la modalidad PCA.

Otros factores que influyen en la preparación de exámenes

Aquí se resalta como respuesta, en gran medida, la sobrecarga laboral: un 55,2 % de la modalidad presencial y un 56 % de estudiantes de la modalidad PCA. Seguidamente, por la vinculación con otras actividades. En menor medida se hace referencia a otros factores como problemas personales, enfermedad, poca dedicación personal, entorno social peligroso y problemas de conexión a internet.

CONCLUSIONES

La implementación de diferentes modalidades de enseñanza de cursos académicos —presencial y PCA (esta última que puede presentarse a partir de la introducción de las tecnologías de la información en el

contexto de pandemia, y que aún se implementa)— puede favorecer y facilitar el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes, al mismo tiempo que lleva a los docentes a efectuar cambios en todo lo inherente a exámenes, con un rediseño de la metodología de evaluación, para comprobar fehacientemente no solo los conocimientos adquiridos por los estudiantes sino las instancias de preparación para los exámenes.

Es claro que a cada modelo pedagógico puede corresponder de manera más lógica y coherente un enfoque evaluativo. Pero también es evidente que evaluar es un proceso sistemático y técnicamente riguroso, y no intuitivo, para el que se necesita preparación tanto para el docente como para el estudiante.

En relación con el objetivo planteado en este trabajo, que fue comparar la percepción de utilidad y preparación para exámenes de estudiantes que llevaron sus cursos en diferentes modalidades de estudio: presencial y PCA, entendemos que las formas de evaluación, en particular los exámenes, necesariamente influyen en las estrategias de aprendizaje desarrolladas por los alumnos.

Lo que se entiende por método comparativo en escritos metodológicos y en la práctica de la investigación es extraordinariamente variado, consecuencia (en parte) de que el concepto muchas veces se emplea como sinónimo de comparación, de análisis comparativo o de investigación comparativa. La educación comparada es un campo de estudio aplicado, cuya justificación práctica radica en su utilidad para la evaluación, la gestión, la administración y la toma de decisiones en la política educativa (Noah, 1990, p. 186).

Ahora bien, los resultados de la investigación evidencian que los estudiantes se preparan para un examen con antelación, consiguen el material de estudio con tiempo (no solo el obligatorio) y valoran la capacidad de sintetizar la información y hacer esquemas. Los estudiantes, un día antes del examen, repasan lo que han estudiado y preparan los materiales necesarios.

Para los exámenes en línea, los estudiantes tienen en cuenta el equipo técnico, el lugar y la conexión a internet.

La resolución de la prueba es en un tiempo continuo, sin fraccionar; por lo cual se valora llegar con tiempo al lugar donde se realiza el examen; paralelamente es normal que los estudiantes se sientan más nerviosos/as. Esta ansiedad se puede deber a la presión de obtener buenos resultados o a la preocupación por no hacerlo bien.

En cuanto a las estrategias que los estudiantes ponen en juego durante un examen, cabe resaltar que los estudiantes leen las preguntas con detenimiento.

La percepción de los estudiantes sobre un examen puede variar según la importancia del examen, la forma en que se evalúa y la relación que tengan con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aquí se destaca que la percepción es positiva, hacia la aprobación del examen.

Asimismo, ante una autopreparación de los estudiantes regular, el factor que más influye es la sobrecarga laboral.

En otra fase de la investigación podría realizarse un acopio de información mediante la observación de clase durante un examen, entrevistas a alumnos y revisión de los sistemas de registro de los métodos evaluativos que implementan los docentes en las modalidades presencial y PCA, para conocer en qué medida sus prácticas de evaluación en el aula inciden en la preparación para exámenes de estudiantes, a su vez que se alinean con el currículo establecido. La pregunta que surge es si esto se debe simplemente a una nueva forma de abordar el conocimiento, o si las tareas planteadas por el docente no requieren de más profundización que la que ya se establece en el salón de clases o, inclusive, en las prácticas evaluativas.

BIBLIOGRAFÍA

Achili, E. (1992). *Las lógicas de la investigación social (mimeo)*. Rosario: Escuela de Antropología, Universidad Nacional de Rosario.

Dale, R. (2002) Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada? En: Schriewer, J. (comp.) *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares.

Falcón, P. (Coord.) (2020). *La universidad entre la crisis y la oportunidad. Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia*. EUDEBA y UNC.

Ferrer, F. (2002). Teoría y metodología de la educación comparada en la actualidad en F. Ferrer (Ed.), *La Educación Comparada actual* (pp. 1-55). Ariel Educación.

Fuentes Almendras, M., Cruz Molina Garuz M., Pastor Vicente, C. (2005). ¿El entorno digital de enseñanza mejora la adquisición de conocimientos? *Educ Médica, 8* (Supl. 1) p. 32.

Lagos, G. (2015*). Historia de la Universidad Nacional de Jujuy (1972-2015).* Universidad Nacional de Jujuy.

Lara, T., López, F. y Freitas, D. (2015). Las fronteras entre La educación presencial y la virtual como ampliación del campo de lo posible. *Suplemento SIGNOS EAD*, (4). https://p3.usal.edu.ar/index.php/supsignosead/article/view/3682/4562

Noah, H. (1990). Usos y abusos de la educación comparada. En: P. Altbach y G. Kelly (Comps), *Nuevos Enfoques en Educación Comparada*. Mondadori.

Raivola, R. (1990). ¿Que es la comparación? Consideraciones metodológicas y filosóficas. En P. G. Altbach y G. Kelly (Comps.), *Nuevos enfoques en educación comparada*, Mondadori.

Viñao, A. (2004). *Sistemas educativos. Fuerzas, estructuras y tendencias*. Morata.

RODOLFO KUSCH: CULTURA, DIALÉCTICA Y PSIQUISMO

Martín Abraham[1]

RESUMEN

En la filosofía de Rodolfo Kusch, la cultura, el pensamiento dialéctico y un psiquismo colectivo y templadamente inconsciente aparecen entrelazados o interconectados. Para fundamentar esta aparición temática en el pensamiento kuscheano, nos concentraremos en diferentes pasajes de la obra kuscheana a fin de explicitar esta relación triádica que se presenta o aparece en la tematización emprendida o ensayada por el pensador argentino. En primer lugar, nos concentraremos en la bifurcación psíquica que Kusch encuentra en los pueblos mayas merced a la noción de paisaje y al análisis semiológico del Popol Vuh.

En segundo término, en las formas culturales presentes en América y que explican nuestra conformación dialéctica. Finalmente, nos introduciremos en la psicología de los sentimientos ensayada por Rodolfo Kusch a lo largo de su obra desde *Seducción de la barbarie* (1953).

Palabras clave: Kusch, dialéctica, cultura; psiquismo.

[1] Profesor y Licenciado en Filosofía. Universidad Nacional de Jujuy. UNJu. Correo electrónico: martinnicolasabraham@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7051-6702.

Fecha de presentación del artículo: abril de 2026.

ABSTRACT

In Kusch's philosophy, culture, dialectical thought, and a collective and affectivity unconscious psyche appear intertwined or interconnected. To substantiate this thematic emergence in Kusch's thought, we will focus on different passages of his work in order to clarify this triadic relationship that arises in the thematization undertaken or explored by the Argentine thinker. First, we will concentrate on the psychic bifurcation that Kusch finds in the Mayan peoples through the notion of landscape and the semiological analysis of the *Popol-Vuh*. Second, we will examine the cultural forms present in the Americas that explain our dialectical formation. Finally, we will delve into the psychology of feelings explored by Rodolfo Kusch throughout his work, beginning with *Seducción de la barbarie* (1953).

Keywords: Kusch, dialectic, culture, psychism.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de su obra, Rodolfo Kusch desarrolla una filosofía de la cultura anímicamente templada y pensada en términos dialécticos. En otras palabras, considera los procesos culturales o la conformación de la identidad dialécticamente y desde una perspectiva psicológica con ciertas peculiaridades que oportunamente expondremos. La dialéctica Kusch la hereda de Hegel (1970, p. 78); en su obra *Fenomenología del espíritu (Phänomenologie des Geistes),* el autor alemán considera al movimiento *(Bewegung)* del espíritu como dialéctico *(dialektisch)* y lo llama con el vocablo *Erfahrung* (experiencia). Asimismo, la tesis de los temples anímicos la hereda tanto de Martin Heidegger como de Carl Gustav Jung.

Para mostrar esta interacción entre cultura, dialéctica y psiquismo en el pensamiento kuscheano, extraeremos diferentes pasajes de su obra en orden a patentizar esta relación tríadica en la tematización

emprendida por Kusch. En nuestros dos primeros abordajes -el de *Seducción de la barbarie* (1953) y *América profunda* (1962)- nos concentraremos fundamentalmente en la relación dialéctica entre las culturas que componen América en tanto continente mestizo. En cambio, en el último apartado de este escrito, nos concentraremos detenidamente en la psicología de los sentimientos que Kusch elabora desde, por lo menos, *Seducción de la barbarie* y que previamente había sido sólo sugerida por necesidades del mismo tratamiento temático.

Ahora bien, efectuada esta presentación general de las cuestiones que nos proponemos elaborar en esta exposición de ideas, nos dirigimos a iniciarnos en la bifurcación "subjetiva" característica que Kusch rastrea en los pueblos mayas a partir de la noción de paisaje y de un análisis semiológico o semiótico del *Popol-Vuh*.

LA BIFURCACIÓN "SUBJETIVA" DE LOS MAYAS EN *SEDUCCIÓN DE LA BARBARIE* (1953)

En su primer libro publicado, Rodolfo Kusch basa su análisis semiológico del *Popol-Vuh*[2] en la conceptualización heideggeriana de paisaje procedente de *Ser y tiempo* (1927). En el § 15 de esta última obra, Heidegger sostiene que con el uso de los útiles en el mundo circundante (*Umwelt*) es factible co-descubrir la naturaleza (*Natur*) en tanto útil. De esta manera, la naturaleza es co-descubierta como útil, aunque en este descubrir permanece oculta la naturaleza como aquello que vive y crea, nos sobrecoge y apodera de nosotros en calidad de paisaje (*Landschaft*) (Heidegger, 1967, p. 70). De este modo, Heidegger deja sentado que la naturaleza no es comprendida templada

[2] Un recurso constante al que Kusch recurre en el marco de su pensamiento es el análisis semiótico o semiológico de textos indígenas o precolombinos de manera semejante a los trabajos teóricos efectuados por Roland Barthes y Tzvetan Todorov sobre otras textualidades.

y discursivamente por el *Dasein* en la forma que había sido comprendida por el cartesianismo, es decir, la naturaleza no se le apresenta al *Dasein* al modo de un objeto en su mundo circundante o más próximo, sino, más bien, como un útil co-descubierto en virtud de la utilización de otros útiles, que no son propiamente la naturaleza. Por otro lado, para Heidegger, la naturaleza encierra en sí una forma de aparición, donde aquella termina enseñoreándose sobre el *Dasein*. Este modo de aparecer de la naturaleza, que Heidegger denomina como paisaje, no está supeditada a las anticipaciones de sentido características del *Dasein*, como si ocurre con el fenómeno de la naturaleza en tanto útil. Kusch se hace de esta noción -de la naturaleza en tanto paisaje- para analizar los pueblos mayas, concibiéndolo como una alteridad que interpela y en esa interpelación nos trastoca, afecta o subvierte. En otras palabras, el paisaje produce una afectación "subjetiva".

El paisaje, dice Kusch (2007a), esconde en sí un demonismo (p. 25). Ante este paisaje, apunta Kusch (2007a), el maya lo replica miméticamente a través de un geometrismo estilizado, que le provee cierta defensa (p. 30)[3]. En el decir kuscheano, el mundo maya, creado a la defensiva, tiene rasgos inconfundibles de aquel de quien se defiende (Kusch, 2007a, p. 30). Esta replicación mimética del paisaje opera inconscientemente e implica depositar una emocionalidad fallida o una intelectualización rudimentaria de un resentimiento (Kusch, 2007a, p. 31). Esto explicita que el maya, para Kusch, se siente impotente frente al paisaje y por ello, lo replica. También, deja sentado que la reacción del maya ante el paisaje se fundamenta en una disposición anímicamente templada. Sobre esta última cuestión, profundizaremos posteriormente.

[3] Esta idea de la defensa provista por la replicación mimética del paisaje aparece nuevamente en el pensamiento kuscheano al modo de una ciudad amurallada frente a la cultura del estar.

La aproximación geométrica del "autóctono" a la emoción o al devenir de la vida, que caracteriza al paisaje permanece, para Kusch (2007a), escindida al no compenetrarse dialécticamente con el paisaje (p. 32). En otras palabras, hay una dialecticidad cultural característica de los pueblos precolombinos que, sin embargo y paradójicamente, no se resuelve dialécticamente, lo que explicita una replicación de la crítica que Hegel acertadamente dirige a Kant. No obstante, la cultura "autóctona" o precolombina, para Kusch (2007a), mantiene la escisión entre la verdad del suelo y la verdad del espíritu en el demonismo (p. 33), lo que implica una relación con el paisaje más prometedora que el actual antagonismo entre ciudad y paisaje, aun cuando no se resuelva dialécticamente.

Este quiebre psíquico con el paisaje que Kusch (2007a) observa en los mayas, con la Conquista americana implica la vuelta de aquellos al paisaje culturalmente como indios (p. 44). El indio, dice Kusch (2007a), con la conquista se convierte en paria (p. 44) o lumpen. Asume el suelo o se arraiga al demonismo del paisaje. En esta reflexión kuscheana en torno a la vuelta del indio al paisaje con la Conquista aun no aparece el famoso concepto de fagocitación presente en *América profunda*. El sujeto culturalmente mestizo oficia, de puente entre el blanco citadino y el indio telúricamente situado en el paisaje, al llevar a la ciudad un apartado del inconsciente social (Kusch, 2007a, p.45). De este modo, Kusch deja sentado que gravita psicológicamente el paisaje en el mestizo.

Habiendo desarrollado la escisión característica de los pueblos mayas, que Kusch observa entre las verdades del cielo de la tierra, nos introduciremos seguidamente en la distinción kuscheana predilecta entre cultura del ser y cultura del estar.

CULTURAS DEL SER Y DEL ESTAR EN *AMERICA PROFUNDA* (1962)

En *América profunda*, Kusch afirma que los verbos o, más precisamente, verboides ser y estar propios del castellano manifiestan lingüísticamente que nosotros reposamos en una tensión entre culturas, es decir, que nos encontramos conformados dialécticamente desde un punto de vista cultural o identitario. Hay una cultura del estar y una cultura del ser en América, aunque aquella aparezca negada o reprimida en las ciudades. En el decir de Kusch (2007a), América es un continente mestizo (p. 60). La lengua quechua también explicita este mestizaje característico de América, particularmente, en el verbo copulativo *cay*, que es el equivalente -afirma Kusch (2000a)- a los verbos castellanos ser y estar y significa marcadamente *estar* (p. 108)[4].

Por contraposición a esta expresión lingüística del mestizaje americano, Kusch sostiene que las lenguas anglosajonas y francesa reposan en la cultura del ser, es decir, en un dinamismo cultural, que las ciudades americanas intentan replicar y expandir. Leopoldo Zea (2010) hablaba en este sentido de una creciente occidentalización de América debido a un complejo de inferioridad característico (p. 79), con lo cual la lectura de este autor es prácticamente idéntica a la que podemos encontrar en Kusch, en la medida que la replicación cultural citadina también procede de un inconsciente colectivo o procesos psicológicos. Sobre esta temática profundizaremos más adelante.

La relación lengua-cultura tal como se encuentra planteada por Rodolfo Kusch, la podemos encontrar ya en Alexander von Humboldt y en Heidegger. El primero de estos últimos sostiene una imbricación profunda entre un pueblo y su lengua y el segundo destaca la existencia de una significación "pragmática" o pre-lingüística, que fundamenta el lenguaje (*Sprache*). Efectivamente, Heidegger en manera alguna

[4] La cursiva pertenece al original.

desarrolla, en principio, una filosofía de la cultura, como si lo hace Kusch, sin embargo, ambos terminan haciendo depender a la linguisticidad de otros fenómenos anteriores, que hacen de soporte y fundamento. En el caso de Kusch, la cultura, ya sea la del ser o la de del estar. Primero es la cultura y luego, el lenguaje y no al revés. En este sentido, Kusch hereda del marxismo un modelo de interpretación de la realidad, que implica poner sobre sus pies al hombre hegeliano.

Siguiendo las posiciones señeras de Heidegger, Kusch sostiene que en la Edad Media el concepto de ser fue el centro de la reflexión filosófico-teológica, sin embargo, en las filosofías moderna y contemporánea termina constituyéndose en una categoría vacía de tipo lógico. Incluso, dice Kusch (2000a), permanece como una referencia última en las filosofías de Heidegger y Hartmann (p. 137). Sin embargo, Kusch le reconoce a Heidegger que, a pesar de escribir en una lengua anglosajona -el alemán-, termina anidando en su filosofía la cultura del estar. En particular, cuando Heidegger analiza el *Dasein* que cotidiana, regular e inmediatamente se nos aparece en nuestro mundo público (*öffenliche Welt*) o con otros (*Mitwelt*). El "se" o *das Man*, donde el *Dasein* se presenta embozado, familiarizado o absorbido por el mundo muestra, en el parecer de Kusch, la intención heideggeriana de pensar el estar. Sin embargo, Heidegger termina abrevando en una filosofía que hace propia la dinamicidad del ser. De este modo, Kusch muestra que Heidegger ha logrado superar temáticamente las limitaciones lingüísticas propias del alemán para pensar el estar y romper con una cultura del dinamismo.

EL ORIGEN DE LA CULTURA DEL SER

La cultura del ser o sencillamente, para Kusch, el ser se traduce en un *ethos* determinado llamado ser alguien o actitud de ser. Este *ethos* es un individualismo recalcitrante caracterizado por la competencia, que

podemos rastrearlo en la Modernidad[5], aunque Kusch (2000a) lo retrotrae al Imperio Romano, cuando se introduce en éste el cristinismo con el objetivo de universalizarse (p. 126). Reconoce Kusch, sin embargo, que en la historia de Occidente cabe reconocer antecedentes propios del *ethos* del estar. El fenómeno universitario medieval y particularmente, su organización comunitaria u orgánica, que se traduce en formas colectivas y anónimas de elaboración de conocimiento[6] sería un ejemplo concreto de esta cultura del estar referida por Kusch. No hay aun en la Edad Media derecho a la propiedad intelectual. Lo elaborado es atribuible a un sujeto colectivo. Esto explicita la aparición de la cultura del estar en Europa, a pesar de que el dinamismo del ser proceda ya de la Antigüedad. En el feudalismo europeo, Kusch (2000a) también rastrea esta aparición de una cultura del estar, puesto que en esta forma de organización social el cristianismo mantiene su ira de dios y su conciencia de mero estar (p. 134).

El *ethos* del ser es citadino, en la óptica de Kusch. Roma -afirma el filósofo argentino- es una ciudad (Kusch, 2000a, p. 130). No en vano, dice Kusch, Agustín de Hipona habla de la ciudad de Dios. Kusch deriva esta hipótesis -polémica y discutible- acerca de la conexión entre la cultura del ser y la ciudad de *Sociología del saber* (1926) de Max Scheler, que se asemeja fuertemente al análisis fenomenológico arendtiano acerca de las esferas pública y privada en diferentes momentos históricos, en la medida que efectúan en sus tematizaciones una simplificación de la complejidad característica de los procesos históricos. Efectivamente, las pretensiones de todos estos autores –

[5] La instauración del autor en la Modernidad tal como es postulada por Roland Barthes en 1984, puede ser interpretada como un gesto propio de la cultura del ser.

[6] A pesar de que las *Summas* son atribuidas a determinados autores -Tomás de Aquino, por ejemplo-, es dable destacar que la práctica colectiva de educación e investigación denominada *disputatio* manifiesta la producción comunitaria del conocimiento en el Medioevo europeo y que, por lo tanto, es atribuible la autoría a un sujeto colectivo y no a un individuo.

Kusch, Scheler y Arendt- no son historiográficas, sino más bien, filosóficas o de teoría política, no obstante, cabe cuestionar esta desaprensión teórica respecto de los hechos que producen estas generalizaciones temáticas de las que terminan presos muchos filósofos.

La descripción identitaria o si se quiere cultural efectuada por Kusch es consciente de la inexistencia de identidades puras y por ende, del acontecer histórico. Por ello, habla del continente americano como un espacio geográfico caracterizado como mestizo culturalmente desde *Seducción de la barbarie*. No obstante, la prosecución de Kusch en la tesis scheleriana acerca de la conexión existente entre metafísica del ser y ciudad termina aprisionando su tematización en una generalización inapropiada. La ciudad medieval en manera alguna es equiparable a Roma, las *polis* griegas o la ciudad de Dios tal como fuera pensada por Agustín de Hipona.

Ahora bien, más allá de estos cuestionamientos que podemos dirigir al abordaje kuscheano en torno a la ciudad como asiento o ubicación de la cultura del ser, cabe destacar lo interesante que resulta postular que en nuestros tiempos las ciudades se oponen, culturalmente, a los pueblos indios o campesinos. Cabe destacar a este respecto, que las intuiciones kuscheanas acerca de las ciudades en tanto espacios amurallados de la cultura del ser no se derivan exclusivamente de la obra de Max Scheler, sino también, del trabajo kuscheano de observación fenomenológica, "etnográfica" e inclusive, semiológica de los porteños interactuando con la ciudad. De esta manera, Kusch opera teóricamente al modo de las fenomenologías de Heidegger y Sartre. Aplica el principio a las cosas mismas (*zu den Sachen Selbst*). La observación fenomenológica obviamente no sólo procede de Heidegger y Sartre, sino también, del trabajo teórico de Carlos Astrada, que encaraba su elaboración filosófica del mismo modo. Antes de su viraje marxista, Astrada formula una fenomenología

gaucha de la que Kusch es deudor y explica las descripciones fenomenológicas de las culturas del ser y del estar.

La cultura del ser y el *ethos* citadino, es referido por Kusch con el concepto de "pulcritud", por oposición a formas culturales "hediondas". Calvino, uno de los que produce el cisma de la Iglesia junto a Lutero, concibe el trabajo como servicio de Dios, lo que se traduce -según Kusch (2000a)- en una realidad física y exterior, es decir, en casas y calles pulcras (p. 139). La dinámica cultura del ser se establece de esta manera en las ciudades, surgiendo la ciudadanía. Kusch observa en el mercader moderno la coronación de todo este proceso de represión o negación de la cultura del estar europea.

En *Indios, porteños y dioses* (1966), Kusch grafica la cultura citadina tomando al porteño como arquetipo de estas formas culturales. Sostiene que el porteño cree que la ciudad en la que se encuentra inscripto es el mejor de los mundos posibles (2007b, p. 300), replicando la expresión leibnizeana. La ciudad porteña significa la coronación de un progreso que se inicia allá a lo lejos con el hombre primitivo. Dejar de tener fe o creer en los méritos de la ciudad implica retornar al pasado, es decir, a la barbarie y en definitiva, a América. Cuando Kusch sostiene en *América profunda*, que el continente americano es un espacio geográfico mestizo apunta a destacar su carácter barbárico. Además de la cultura del ser, está la cultura del estar. Seguidamente, nos detendremos en el análisis anímicamente templado de nuestra inscripción cultural en América.

KUSCH Y LA PSICOLOGÍA DE LOS SENTIMIENTOS

Como fue previamente sugerido por imperio del tratamiento temático, cabe observar una psicología de los sentimientos, a lo largo de la obra de Rodolfo Kusch, como trasfondo teórico. Kusch postula la existencia de un inconsciente colectivo o de una psicología social inconsciente que precipita ciertas formas culturales, traduciéndose en

determinados temples como el temor, la vergüenza o incluso en una intelectualización rudimentaria del resentimiento. En otras palabras, esta afectividad psicológicamente mentada por Kusch precipita ciertas modalidades culturales. De este modo, Kusch logra explicar la unidad cultural en las ciudades, puesto que, de otra manera, tendría que bosquejar causas culturales o sociológicas a la conformación cultural citadina. Este psiquismo inconsciente compartido socialmente lo dispensa de tener que ensayar explicaciones de tipo cultural o social.

La lectura templada de los seres humanos en la cultura que Kusch bosqueja en su pensamiento procede de la escuela fenomenológica y particularmente, de Heidegger. Este último autor en *Ser y tiempo* sostiene que el *Dasein* o el ente que nosotros mismos somos tiene en su ser la estructura de la afectividad como forma de ser de la apertura (*Erschlossenheit*) (Heidegger, 1967, p. 220). Sin embargo, la interpretación heideggeriana acerca de la apertura templada al mundo, que caracteriza al *Dasein* no tiene los ribetes psicológicos, que si se encuentran presentes en Kusch. La carencia de matices psicológicos en el abordaje heideggeriano acerca de la afectividad se debe al profundo antipsicologismo que caracteriza a las fenomenologías de Husserl y Heidegger y que comparten con Gotllob Frege. Ya el joven Heidegger (1978) manifiesta en sus escritos tempranos (*Fhühe Schriften*)[7] su comulgación con los antipsicologismos fregeano y husserliano (p. 20). Esta psicología universal inconsciente que Kusch postula le sirve para sustentar su hipótesis acerca de la cultura citadina y se semeja en gran medida a la tesis, presumiblemente, aristotélica en torno al intelecto agente[8]. De otra manera, es decir, si no existiera un

[7] Nos estamos refiriendo particularmente al escrito "Nuevas investigaciones sobre lógica" ("*Neuere Forschungen über Logik*") de 1912. Estos abordajes tempranos de Heidegger en el territorio de la lógica se deben a la formación inicial de Heidegger en el marco de la lógica y de la matemática

[8] El filósofo musulmán Averroes, que hubieran desarrollado su pensamiento en la Península Ibérica, y posteriormente, los averroístas latinos -herederos de aquel- sostenían la tesis del intelecto agente en la filosofía aristotélica.

psiquismo general sustentando o fundamentando la negación cultural, no sería factible explicar la conformación cultural en las ciudades tal como es pensada por Kusch. Esta interpretación en términos psicológicos de los procesos identitarios lo podemos encontrar también en Leopoldo Zea y su noción de filosofía sin más, como fue previamente referido.

La idea kuscheana de un psiquismo social templado e inconsciente ya se encuentra prefijado en el escrito inicial *Seducción de la barbarie*. Aquí Kusch (2007a) ya habla de una cobardía característica que nos impide resolver dialécticamente -a los citadinos- la ambivalencia entre el abismo y la ciudad (p. 21). También, el pensador argentino plantea en la obra referida una intelectualización inconsciente y rudimentaria de un resentimiento en la replicación maya del paisaje.

En *Indios, porteños y dioses*, Kusch (2007b) refiere a la vergüenza como temple que precipita la enajenación citadina de una clase media que se ubica entre una aristocracia ganadera y un proletariado mestizo (p. 304). La ciudad se amuralla contra el estar, sostiene Kusch (2007b), y persigue la expansión de esta forma cultural en orden, por ejemplo, a industrializar la puna jujeña (p. 301). En esta actitud citadina, dice Kusch (2007b), hay un vuelco del ser humano hacia la exterioridad y en manera alguna, hacia la interioridad en tanto lo innombrable o anterior a todo nombre (p. 302). Es, en definitiva, una cultura escindida la de las ciudades. Los procesos revolucionarios marxistas en América o incluso, el marxismo, son considerados por Kusch como réplicas de esta cultura del ser. Lo mismo cabe decir respecto de las dictaduras montadas por las fuerzas armadas en diferentes momentos históricos. También, el intelectual que se concibe a sí mismo como un genio dentro de un mundo masivamente bárbaro en una solapada referencia de Kusch a la crítica a las masas desplegada por Ortega y Gasset. Son todos estos gestos de una cultura enajenada.

El estar es concebido como una particular manera de ver y de sentir presente en los indios y mestizos y como la contracara de estas formas

culturales “desarraigadas” o negadoras del sentir americano, que nos reposiciona en el mundo de otra manera. Kusch lee al vuelco anímico como fundamental para poder reposicionarnos de una forma diferente en el mundo. Heidegger, en este sentido, sostiene lo mismo acerca del temple fundamental (*Grundstimmung*) de la angustia (*Angst*), pero sin esta perspectiva psicológica.

En el altiplano, hay cooperación o comunidad, “sujetos” anónimos y una economía de amparo, por contraposición a la economía del desamparo característica de la cultura del ser. No hay ciudadanía, no hay intelectualidad estéril. El arquetipo de vida no es el burgués, ni el de la clase media urbana. No se desean las mieles provistas por Occidente. Los “cabecitas negras” que pululan en la ciudad anuncian el morar citadino en una cultural del estar.

En *Geocultura del hombre americano* (1975), Kusch (2000b) grafica el peso de los estados de ánimo en la elaboración de un pensar en América entre los intelectuales citadinos no sólo por la carencia de una técnica, sino, sobre todo, por el miedo a pensar lo nuestro (p. 11). La actividad académica citadina alejada rotundamente de lo que Kusch ha dado en llamar pensamiento indígena y popular precipita, dice Kusch (2000b), la esterilidad filosófica y el academicismo (p. 11), en la medida que las categorías de un pensar americano están en estas últimas formas culturales y no en técnicas foráneas o procedentes de Europa occidental o Estados Unidos. De este modo, Kusch patentiza los efectos de los temples anímicos en el desarrollo del pensar americano, pudiendo replicar este hilo argumental en otras dimensiones de la cultura del ser previamente caracterizada.

En síntesis, lo que anima este “extrañamiento cultural” que Kusch observa en las ciudades americanas es este miedo a ser inferior, replicando de este modo la argumentación de Leopoldo Zea en torno al complejo de inferioridad.

CONCLUSIONES

El pensamiento de Rodolfo Kusch encierra en sí un entretejido entre cultura, dialéctica y procesos psíquicos templadamente inconscientes. De este modo, es que logra explicar la negación o represión cultural característica de las ciudades, como así también, la posibilidad de transicionar hacia lo que Kusch denomina como estar-siendo. América, como bien declama Kusch, es un continente mestizo, que aúna dos formas culturales: la cultura del estar y la cultura dinámica del ser. La primera aflora en las ciudades, aun cuando constantemente sea reprimida o negada inconscientemente en orden a replicar la "pulcritud" europea. La asunción del mestizaje cultural característico de América está supeditada -para Kusch- a un cambio en la forma en la que un ser humano se encuentra anímicamente dispuesto en el mundo. Superar la represión o negación cultural es fundamental para arribar a una integración distinta con el paisaje semejante o idéntica a la que presentan los indígenas desde la Conquista, haciéndonos de la terminología kuscheana en *Seducción de la barbarie*.

BIBLIOGRAFÍA

Barthes, R. (1984). *Le bruissement de la langue: Essais critiques IV*. Éditions du Seuil.

Hegel, G. W. F. (1970). *Phänomenologie des Geistes* (Band 3). Suhrkamp Verlag.

Heidegger, M. (1967). *Sein und Zeit*. Max Neimer Verlag.

Heidegger, M. (1978). *Frühe Schriften* (Gesamtausgabe Band 1). Vittorio Klostermann.

Kusch, R. (2000a). *América profunda*. Fundación Ross.

Kusch, R. (2000b). *Geocultura del hombre americano*. Fundación Ross.

Kusch, R. (2007a). *La seducción de la barbarie*. Fundación Ross.

Kusch, R. (2007b). *Indios, porteños y dioses*. Fundación Ross.

Zea, L. (2010). *La filosofía americana como filosofía sin más*. Siglo XXI Editores.

NARRATIVAS FEMENINAS Y TRAYECTORIAS UNIVERSITARIAS EN TUCUMÁN: ENTRE LO PRIVADO Y LO PÚBLICO (1960-1970)

María Milagros Argañaraz[1]

RESUMEN

El presente escrito recoge narraciones orales en primera persona de mujeres tucumanas que transitaron por la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) entre los años 1960 y 1970. Consiste en una aproximación a la temática a nivel local, donde se busca rescatar el relato singular, triangulado con documentos bibliográficos locales y nacionales. Se trata de un trabajo exploratorio e interpretativo basado en un análisis cualitativo. El principal eje de indagación fue la experiencia relatada por las entrevistadas sobre la vida universitaria, esto es: ingreso, permanencia y/o egreso. Ello derivó en consideraciones sociales, familiares y personales que atravesaban el "ir a la facultad" en aquellos años. Las trayectorias de las mujeres por la universidad tucumana en la década del 60 y 70, estuvieron atravesadas por múltiples aristas más allá de las aulas; durante los

[1] Psicóloga. Doctora en Psicología (UNT). Docente en la cátedra de Historia de la Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Especialista en Psicología clínica con niños, niñas y adolescentes (UNT-Cohorte 2016). Especialista en Estudios sobre las violencias por razones de Género contra las mujeres dictada por CLACSO (Cohorte 2021). Investigadora integrante del proyecto PIUNT Encierro y salud mental en Tucumán. Subjetividad, género y clase social financiado por Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica de la UNT (2023-2026). Universidad Nacional de Tucumán (UNT) / CONICET. Correo electrónico: milagrosar.psic@gmail.com ORCID https://orcid.org/0000-0003-4665-6294.

Fecha de presentación del artículo: abril de 2026.

testimonios emergieron referencias al ejercicio de la sexualidad, al uso de la píldora anticonceptiva, a los discursos religiosos y referencias a los activismos sociales de aquellos años.

Palabras clave: Narrativas, Mujeres, Universidad, Tucumán.

ABSTRACT

This paper compiles first-person oral narratives from women in Tucumán who experienced university life at the National University of Tucumán (UNT) between 1960 and 1970. It offers a local perspective on the topic, seeking to recover individual accounts, triangulated with local and national bibliographic documents. This exploratory and interpretive work is based on qualitative analysis. The main focus of the inquiry was the women's own recounted experiences of university life: their entry, time spent there, and/or graduation. This led to social, familial, and personal considerations surrounding "going to university" during those years. The trajectories of these women at the University of Tucumán in the 1960s and 70s were shaped by multiple facets that extended far beyond the classroom. During the testimonies, references emerged to the exercise of sexuality, the use of the contraceptive pill, religious discourses, and references to the social activism of those years.

Keywords: Narratives, Women, University, Tucumán.

INTRODUCCIÓN

El presente escrito recoge narraciones en primera persona de mujeres tucumanas que transitaron la vida universitaria entre los años 1960 y 1970 en la provincia de Tucumán, Argentina. Se trata de un trabajo exploratorio e interpretativo que busca conocer las trayectorias universitarias de estas mujeres: ingreso, permanencia y/o egreso. Es

una aproximación a la temática que recupera testimonios evocados por dichas mujeres, analizados a la luz de otros estudios realizados a nivel local (Garrido et al., 1995; Nassif, 2013; Pucci, 2012) y nacional —algunos también basados en testimonios de mujeres— (Barrancos, 2007; Brown, 2016; Felitti, 2002; Fernández, 1993; Jelin, 1999; Oberti, 2017; Ramacciotti y Biernat, 2013).

Desde la Nueva Historia (Burke, 2000), la Antropología Cultural y la Epistemología Feminista (Haraway, 1998), se sostiene la oralidad como fuente epistemológicamente legítima para las Ciencias Sociales y las Humanidades (Contreras, 2018). Este escrito comprende al testimonio como una forma de relato que no consiste solamente en un intercambio entre un sujeto que requiere información y otro que la brinda, principalmente, en términos de portavoz de una verdad sobre un hecho vivido, sino que es, ante todo, una situación de transmisión (Skura, 2017).

Se analizaron cuatro entrevistas semiestructuradas a mujeres que transitaron la universidad entre los años 1960 y 1970. Tres de ellas fueron estudiantes en la carrera de Psicología y una de Abogacía, todas de la UNT. Una de las características en común de las mujeres entrevistadas fue su pertenencia al sector socioeconómico de clase media de aquella sociedad moderna; las entrevistadas se recibieron de maestras en el magisterio y luego ingresaron a la universidad pública para realizar distintas carreras profesionales. Algunas pertenecieron a sectores conservadores y otras fueron militantes humanistas. Resulta interesante rescatar estas narrativas diversas sobre los múltiples trazos sociales, políticos y discursivos que coexistieron en la misma época y que, a su vez, son creadoras de sentidos sociales y subjetivos.

Durante las entrevistas, las participantes evocaron recuerdos de su vida personal, articulándolos de manera constante con su inscripción en la esfera pública. El intersticio entre lo personal y lo político, lo íntimo y lo público atravesó las narrativas. Los testimonios presentan referencias al ejercicio de la sexualidad, a los lugares de paseos

públicos y salidas sociales, a modos de cortejo, a los medios de comunicación (radio, revistas, televisión), a los discursos religiosos y a la vida como activistas sociales de los años sesenta y setenta. A su vez, en el discurrir del relato, los aspectos referidos a la planificación familiar, con la llegada de la píldora anticonceptiva, estuvieron enlazados a aspectos referidos a la vida universitaria y el ejercicio de una profesión.

EL FEMINISMO DE LA SEGUNDA OLA: LO PERSONAL ES POLÍTICO

A partir de la segunda mitad del siglo XX comenzó a desarrollarse la llamada segunda ola del feminismo en los países occidentales centrales, denominada también feminismo de la diferencia, en contraposición a las reivindicaciones de la primera ola que eran identificadas como feminismos de la igualdad. La conquista por el sufragio lograda por las feministas de la primera ola fue un avance simbólico y necesario; sin embargo, advirtieron que el problema de la desigualdad sexo-genérica no terminaba allí, sino que, por el contrario, eran necesarias otras transformaciones estructurales del sistema patriarcal (Barrancos, 2023). Por ello, el feminismo de la segunda ola puso el acento en el cuerpo y la sexualidad como lugares en los que se anuda la diferencia sexual y el dominio patriarcal sobre las mujeres a partir de la ecuación mujer=esposa y mujer=madre (Barrancos, 2014; Brown, 2016; Felitti, 2011; Fernández, 2021; Jelin, 2020).

Las feministas de este momento acuñaron el lema «lo personal es político» para instalar en el espacio público asuntos como la sexualidad, el aborto, las violencias domésticas, los afectos y las experiencias subjetivas. El acento se puso en la apropiación o reapropiación del cuerpo (Brown, 2016). Para estas feministas, era la anatomía sexual lo que había configurado el destino de reclusión doméstica para las mujeres como grupo social (Maffia, 2006). El

control del cuerpo, que incluye la capacidad de las mujeres de decidir sobre él, fue visto como el elemento que permitiría la emancipación, puesto que este era el punto nodal donde se asentaba el dominio patriarcal. Revolución sexual, amor libre, píldoras anticonceptivas y aborto legal fueron las banderas del momento. Los cuerpos y las sexualidades ocuparon el centro de la escena; lo que se buscó fue separar la sexualidad de la reproducción como destino biológico para las mujeres (Rosenberg, 1997). Tarducci (2012) explica que los feminismos de la segunda ola politizaron la vida cotidiana; es decir, las cuestiones que antes eran consideradas del orden de lo íntimo adquirieron dimensión pública. Así, temáticas sobre los vínculos interpersonales, los aspectos de la sexualidad o de las violencias familiares pasaron a ser considerados problemas políticos que requieren y demandan respuestas estatales.

Brown (2016) explica que es a partir del ingreso de las mujeres a la vida pública y académica, con el ingreso masivo de las mujeres en las universidades, que el feminismo de la diferencia comienza a indagar sobre las causas y mecanismos de opresión de las mujeres. No se trataba solo de visibilizarlas como copartícipes de la historia, sino también, de entender los motivos de su exclusión. Es en esta dirección que la categoría patriarcado cobra relevancia como unidad de análisis. Kate Millett, en su texto Política sexual (1970) —entre otras autoras— ofrecerá fundamentos a este posicionamiento.

Es a partir del feminismo de la segunda ola que el término patriarcado adquiere relevancia en tanto categoría analítica en las Ciencias Sociales. Es definido como un sistema simbólico y político que estructura las relaciones humanas jerarquizando las características masculinas por sobre las femeninas, las objetivas sobre las subjetivas, lo público sobre lo íntimo, las tareas productivas por sobre las reproductivas y de cuidado, y lo humano sobre la naturaleza. Es decir, establece un sistema de valores opuestos y jerárquicos. De esta forma, el varón (blanco, de clase alta y cisheterosexual) es quien queda

posicionado por encima de otras categorías sexogenéricas y, por ende, es quien tiene y ejerce el poder (Friedan, 1963; Millett, 1970; Rubin, 1986).

Es a través de la socialización, del aprendizaje en la esfera doméstica, en las escuelas, en los credos religiosos, en los ámbitos laborales, en las universidades y en todos los dominios donde transcurre la vida cotidiana, y no necesariamente por imposición coercitiva, que el poder patriarcal se sostiene, se reproduce y se naturaliza; por ende, no se cuestiona. El patriarcado, como sistema simbólico, se ha ido colando en todas las esferas de la vida cotidiana, transformándose históricamente según el clima de época; es decir, adquiriendo nuevos ropajes de camuflaje para perpetuarse en el poder y producir subjetividades (Córdoba, 2018).

TUCUMÁN: VIDA SOCIAL, POLÍTICA Y UNIVERSITARIA EN LOS AÑOS 60 Y 70

Durante las décadas de 1960 y 1970, se registraron en Tucumán una serie de cambios sociales y culturales que se inscriben en el proceso de modernización que se dio en el país —y también a nivel internacional— en medio de un clima de efervescencia política, juvenil, progresiva crisis del modelo económico y transformaciones en los roles de género y pautas de moral sexual. Las mujeres estuvieron en la escena protagónica de estos cambios, en especial las jóvenes de los sectores medios, que tuvieron la oportunidad de moderar las aún rígidas estructuras familiares y escolares en lo que respecta al valor de la virginidad femenina, el matrimonio y la maternidad (Brown, 2016).

La sociedad tucumana presentaba sus particularidades y diferencias respecto a la cosmopolita Buenos Aires (Brown, 2016; Felitti, 2014; Ramacciotti, 2013). En la provincia del norte coexistían hacia los años sesenta sectores conservadores fuertemente religiosos que buscaban preservar valores tradicionales como la familia, las relaciones sexuales

exclusivamente matrimoniales, la mujer como ama de casa en rol de esposa y madre; a la vez que sectores progresistas permeables a las transformaciones de la época, con una recepción más amplia de acontecimientos internacionales como la Revolución Cubana, el Mayo Francés y de la segunda ola feminista.

Tucumán ya era por aquellos años polo universitario de las provincias del norte y presentaba un crecimiento demográfico acelerado por migraciones de las provincias vecinas. El cierre de los ingenios azucareros hacia 1966 implicó nuevas migraciones del campo a la ciudad, aumento de la desocupación y fortalecimiento de la lucha obrera a través de huelgas y movilizaciones (Nassif, 2015). Tucumán representó un polo de desarrollo cultural en el NOA ya que, además de promover el fomento de actividades culturales, había sido la primera provincia en contar con una universidad nacional en la región (Nassif, 2013). El sector artístico, fuertemente politizado, era la expresión visible del lado más vanguardista tucumano. Una de las expresiones emblemáticas es la muestra *Tucumán arde*, replicada en provincias como Buenos Aires, Córdoba y Rosario.

Garrido (1998), en una investigación local, explica que durante las décadas de 1940 y 1950 comienza a registrarse el ingreso de las mujeres en facultades como Abogacía, Arquitectura u Odontología de la UNT. Sin embargo, es en la década de 1960 que las mujeres invadieron la universidad tucumana, produciéndose la incorporación masiva, continua y progresiva de estas. En 1960, las mujeres representaban el 37,4 % del total de los matriculados/as, hacia 1970 el porcentaje ascendió a 45,1 % y para 1994 al 55,7 %. En 1985 se registra un total de 1225 egresados/as para el conjunto de la Universidad, de los cuales 613 eran mujeres.

Algunas de las narrativas escuchadas a través de las entrevistas localizan el ingreso a la universidad pública como un valor puesto en la voluntariedad o el deseo propio de las mujeres en realizar una carrera profesional:

> "las madres de esa época consideraban que la única tarea digna de una mujer era ser maestra, después si querías estudiar otra cosa podías hacerlo, pero sino siendo maestras ya podías tener una salida laboral bien vista" (*G. 85 años, abogada*).

Las entrevistadas acuerdan en que la decisión de sostener los estudios universitarios conllevó la asunción de cierta sobrecarga en sus roles tradicionales de mujer, madre, esposa. Una de ellas expresó: "A pesar del ingreso de la mujer en el ámbito universitario, las responsabilidades de la casa, del cuidado y la reproducción recaían en la mujer" (P. 86 años, Psicóloga). También hicieron referencia a altas tasas de deserción una vez que contraían matrimonio y/o llegaban los hijos. "Fuimos una generación que conjugaba el querer tener hijos, el querer militar, el querer estudiar, trabajar, muchas ganas de hacer de todo y querer hacerlo bien. Cómo una exigencia de mucho movimiento" (*L. 81 años, Psicóloga*).

El salto que dieron las mujeres de los sectores medios en aquel entonces fue cualitativo y veloz, pasando del magisterio, habitado por otras mujeres, a la universidad, habitada mayormente por hombres. Si bien no había restricción de matrícula, es posible pensar en barreras simbólicas que hacían más complejo el sostenimiento de la carrera y la posterior inserción laboral para estas mujeres, quienes debían resolver la ecuación singular de mujeres-amas de casa y mujeres-profesionales (Fernández, 1993). Las entrevistadas plantearon ciertas diferencias de exigencias con respecto a sus compañeros varones, sobre todo en las calificaciones de exámenes o al momento del ingreso en el mundo laboral, donde el privilegio se posicionaba en ellos.

Es importante establecer diferencias de clases sociales en los modos de construir sentidos. Las mujeres entrevistadas reconocen su pertenencia a sectores medios de la sociedad; fueron las nietas de los inmigrantes quienes ingresaron en la universidad. Para la mayoría de las mujeres de sectores populares y rurales de la provincia, su entrada

a la universidad ocurrió tiempo después. Por su parte, las mujeres de clase alta mantenían un círculo de élite exclusivo y cerrado. Era el sector que perpetuaba los valores tradicionales de la mujer dentro del hogar, ocupada en su rol de esposa y ama de casa, lo cual también limitaba el ingreso a la universidad pública a pesar de contar con los recursos económicos.

Uno de los testimonios refiere:

> "Las mujeres de la clase alta se reunían entre ellas, sin posibilidad que nadie ingrese. Las señoritas de la clase media íbamos al cine los domingos por la tarde y luego íbamos a dar un paseo en la calle Laprida, hacia la plaza Independencia. Las mujeres caminábamos, nunca solas, siempre con las amigas/hermanas/primas. Los varones estaban parados y miraban. Eran formas de cortejo" (*G. 85 años, abogada)*.

Es posible considerar que los estereotipos de géneros operaron como barreras simbólicas para el reconocimiento pleno de las mujeres en tanto universitarias y profesionales. Una de las entrevistadas expreso:

> "En abogacía era muy difícil el ejercicio profesional siendo mujer. Los clientes recurrían mayormente a abogados varones porque los consideraban más duros o fuertes a la hora de enfrentar conflictos legales. Creo que por eso me dediqué al fuero civil, para realizar sucesiones o divorcios, el fuero penal era exclusivo de hombres" (*G. 85 años, Abogada*).

LAS MUJERES EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNT

Algunas de las mujeres entrevistadas fueron pioneras en sus carreras. La carrera de Psicología de la UNT tuvo su inicio en 1959, con una mayoría de mujeres inscriptas (Dagfal, 2009). La misma se dictó en la

Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, con lo cual había muchas materias en común con otras carreras de dicha facultad. En términos institucionales, la carrera atravesó diversas etapas hasta consolidarse como unidad académica autónoma. Luego de funcionar durante décadas dentro de la Facultad de Filosofía y Letras, en 1987 se creó la Escuela Superior de Psicología, lo que implicó un mayor grado de autonomía organizativa. Finalmente, en 1994, esta estructura dio lugar a la actual Facultad de Psicología de la UNT, formalizando un proceso de institucionalización que había comenzado décadas atrás. En Tucumán, esta transición estuvo fuertemente influida por tradiciones previas de psicotecnia y orientación profesional, lo que otorgó a la formación inicial un carácter híbrido entre lo clínico, lo educacional y lo laboral.

Al crearse la carrera de Psicología, las tensiones con los psiquiatras se incrementaron; el campo de la salud mental significó un terreno en disputa entre psicoanalistas, psiquiatras y psicólogos/as. Así, las primeras egresadas en Psicología que se insertaron en los espacios públicos de salud tuvieron más bien un papel técnico, de ayudantes del médico. La hegemonía disciplinar y de género —en su mayoría médicos varones— se vio interpelada por las nuevas psicólogas, en su mayoría mujeres jóvenes (Dagfal, 2009). Una de las entrevistadas expresó:

> "En el año 56 es mi ingreso a la facultad de Filosofía, a la carrera de Psicotecnia y Orientación profesional. En primer año teníamos la materia Anatomía, que se dictaba en la Facultad de Medicina, pero para poder entrar, nos juntábamos antes y entrabamos juntas, todas mujeres, porque si no, los estudiantes de medicina, en su mayoría varones, nos decían piropos que hoy son visto como acoso sexual, y nos hacían bromas sobre que no íbamos a poder cursar, o que volvamos a nuestra casa o que la psicología no era ciencia como la medicina" (*L. 81 años, Psicóloga*).

La creciente presencia de mujeres en el campo psicológico ha sido frecuentemente interpretada en relación con la asignación cultural del cuidado, la escucha y la empatía como atributos "naturales" de lo femenino. Esta asociación no solo operó como un mecanismo de legitimación del ingreso de mujeres a la disciplina, sino que también contribuyó a delimitar los tipos de prácticas consideradas más "adecuadas" para ellas, reforzando una segmentación interna del campo profesional. Asimismo, el desarrollo histórico de la práctica clínica, especialmente en su modalidad privada, favoreció la incorporación de mujeres al permitir formas de ejercicio profesional compatibles con las exigencias sociales vinculadas al ámbito doméstico. La posibilidad de instalar consultorios en el propio hogar o de organizar horarios flexibles constituyó un factor relevante en contextos donde la participación femenina en el mercado laboral estaba mediada por responsabilidades familiares y mandatos de género persistentes. Lejos de ser un dato menor, esta condición evidencia cómo las configuraciones materiales del trabajo profesional se entrelazan con las expectativas sociales sobre la feminidad.

Por otra parte, la temprana vinculación de la psicología con la educación y el desarrollo infantil reforzó su asociación con lo materno. La intervención sobre la infancia —ya sea en ámbitos escolares, clínicos o comunitarios— se inscribió en una matriz simbólica que posicionaba a las mujeres como sujetas privilegiadas para estas tareas, en tanto extensiones de su supuesto "instinto" de cuidado. Desde una perspectiva crítica, esta construcción puede leerse como parte de un proceso de feminización que, si bien amplió las oportunidades de inserción profesional para las mujeres, también reprodujo jerarquías de género al mantener la desvalorización relativa de aquellas áreas vinculadas al cuidado frente a otros campos considerados más "técnicos" o prestigiosos.

En diálogo con los aportes de la historia crítica de la psicología, especialmente en la línea de Kurt Danziger, es posible problematizar

estas configuraciones como productos históricos situados, antes que como derivaciones naturales de disposiciones individuales. A su vez, las epistemologías feministas han señalado que la feminización de ciertas profesiones no implica necesariamente una transformación de las estructuras de poder que las organizan, sino que muchas veces coexiste con formas persistentes de desigualdad, como la menor valoración económica, la segregación horizontal y vertical, y la invisibilización de aportes teóricos realizados por mujeres.

En este sentido, a pesar de los esfuerzos, voluntariedades subjetivas y logros puestos en estudios superiores, en muchos casos las mujeres continuaron orientando su educación universitaria hacia aquellas carreras en las que se podría prolongan en el ámbito público, los roles sociales tradicionalmente asignados a las mujeres (Garrido, 1993).

LA PLANIFICACIÓN FAMILIAR COMO LLAVE DE ENTRADA A LA VIDA UNIVERSITARIA: LA LLEGADA DE LA PÍLDORA ANTICONCEPTIVA

Las voces de las mujeres entrevistadas confluyen en plantear que la llegada de la píldora anticonceptiva a Tucumán significó la posibilidad de planificar la reproducción familiar, ya que la anticoncepción no quedaba totalmente del lado de los varones con el uso del preservativo masculino. Esto favoreció que muchas mujeres detuvieran la reproducción familiar en pos de ingresar y sostener sus estudios universitarios. Aun así, quienes hacían uso de la píldora, en su gran mayoría, eran mujeres casadas que ya habían sido madres y, en segundo lugar, su uso era por indicación ginecológica. Es decir, mujeres que ya tenían hijos/hijas, pero podían regular y tomar decisiones con respecto a ocupar otros roles sociales no exclusivamente ligados a la maternidad (Argañaraz, 2021).

Las mujeres entrevistadas mencionan que las pastillas eran de venta libre en las farmacias, pero no había información disponible en los

centros de salud, radios, revistas o en la televisión. Las entrevistadas expresaron que se trataba de información del «boca en boca» entre amigas o compañeras, y que el principal tema de debate eran los efectos secundarios que el uso de las píldoras podría traer: aumento de peso, cambios de humor y alteraciones hormonales, entre otros.

Es posible observar algunas diferencias entre los sectores más conservadores y religiosos con respecto a los sectores militantes y progresistas en relación al uso de la píldora en relaciones sexuales por fuera del matrimonio, aunque todas las entrevistadas coinciden en señalar que no era frecuente hablar de la sexualidad en términos de placer. En el primer caso, este tipo de vinculaciones era muy juzgado por la mirada social, donde las relaciones sexuales estaban estrechamente ligadas a la reproducción. Una de las mujeres expresó: «Por más que estaba la píldora, las costumbres no habilitaban su uso para el placer sexual sin fines reproductivos». Otra entrevistada dijo: «algunas mujeres no contaban a nadie que estaban tomando anticonceptivos, menos aún al marido; así podían correrse del rol exclusivo de madre y ensayar otros roles como ser estudiantes universitarias». En el segundo caso, se evidencia mayor permeabilidad hacia prácticas sexuales múltiples bajo la idea de amor libre, y con una mayor apropiación del placer sexual femenino. No obstante, las tensiones de la época también se manifestaban en la persistencia de ciertas estructuras tradicionales. Al respecto, una de las mujeres entrevistadas explica: «Estaba la novia formal con la que el hombre no tenía relaciones, con la que se iba a casar y de la que estaba enamorado; pero era con otra con la que tenía relaciones».

Otro de los testimonios sostiene:

> “Si bien la píldora ya había llegado a Tucumán, algunos círculos conservadores, no lo admitía para su uso “libre” en tanto relaciones sexuales libres, te diría que recién hacia los 80, luego de la vuelta a la democracia, la rigidez de la

> sociedad fue cambiando, la moral social fue cambiando" (*G. 85 años, abogada*).

Las entrevistadas expresaron que en los debates políticos no se incluían reivindicaciones sobre cuestiones de género. Esto coincide con lo señalado por Sepúlveda (2010), quien sostiene que las mujeres de sectores militantes consideraban ya obtenidas para sí situaciones de igualdad con respecto a los varones —por ejemplo, en el acceso a la universidad— y amplias diferencias con respecto a la representación de la mujer ama de casa de la década de 1950. De esta forma, las reivindicaciones eran de carácter social más amplio, contra el capitalismo y la opresión hacia los sectores populares. Una de las entrevistadas expresó: «No hablábamos de feminismo en esos términos, son cosas que fueron apareciendo después, a la vuelta de la democracia, junto con las luchas por los derechos humanos»; mientras que otra señaló: «La apropiación del cuerpo y de vinculación con el placer separada de la reproducción comenzaron a pensarse a la vuelta de la democracia, donde el cuerpo adquirió otro símbolo social».

La ocupación de aquellos lugares públicos promovió nuevas formas de socialización, intercambios y empoderamiento femenino. En los sectores militantes, la asamblea era un momento de encuentro político y amoroso. La pareja militante incluía el compromiso amoroso y, a la vez, con una causa compartida (Cosse, 2010). Sin embargo, a medida que la década fue transcurriendo, las reuniones en este sector fueron pasando a la clandestinidad por causa del terrorismo de Estado que se instaló en la provincia y en el país desde el año 1974. La represión y la dictadura militar dejaron huellas en el cuerpo social, en el cuerpo y en la sexualidad femenina (Jelin, 2012).

El ingreso de las mujeres en la universidad también implicó la apertura a otros discursos y otros modelos sociales; fue una forma de pase de la esfera privada a la esfera pública. Una de las mujeres manifestó:

> "El psicoanálisis trajo mayor apertura a poner la sexualidad en el discurso público, escuchar hablar de sexualidad en el aula era inquietante y desafiante para nosotras como jóvenes mujeres" (*P. 86 años, Psicóloga*).

Nassif (2013), plantea que el arribo del psicoanálisis y la consolidación de la psicología social produjeron un fuerte impacto cultural y sirvieron para encarar los cambios que se estaban produciendo en la moral sexual. La mayor libertad que proponían estas transformaciones iba desde la elección del uso de la píldora anticonceptiva hasta la adopción de las minifaldas y el pelo largo. Todos estos elementos producían fastidio a los sectores más conservadores de la sociedad.

La llegada de la píldora habilitó nuevas formas de vivenciar la sexualidad, que no sean estrictamente relacionada a la reproducción, ni al matrimonio. Fue una revolución en tanto habilitó una pregunta sobre la sexualidad femenina y luchar en contra de su asociación con lo pecaminoso y lo prohibido. Pero, tal como lo plantea Felliti, fue discreta porque se mantuvo la centralidad de la pauta heterosexual, la estabilidad de la pareja y de la sexualidad unida a la afectividad.

Los cruces entre la vida íntima, privada de las mujeres y su participación en espacios públicos como la universidad estuvieron permanente interconectados. El acceso de las mujeres a la educación estuvo íntimamente relacionado a factores económicos, sociales y políticos, aunque también atravesado por los roles sociales asignados históricamente a las mujeres.

REFLEXIONES FINALES, A MODO DE CONCLUSIÓN

Las narrativas analizadas permiten comprender que el ingreso de las mujeres tucumanas a la universidad durante las décadas de 1960 y 1970 no constituyó un proceso lineal de emancipación, sino una

experiencia atravesada por tensiones, negociaciones y ambivalencias. Lejos de representar una ruptura absoluta con los mandatos tradicionales de género, la incorporación a la vida universitaria implicó, en muchos casos, una reconfiguración de dichos mandatos en nuevas condiciones históricas.

En este sentido, el acceso a la educación superior aparece simultáneamente como una apertura de oportunidades y como un espacio donde persistieron desigualdades estructurales. Las mujeres no solo debieron sostener trayectorias académicas en contextos mayoritariamente masculinos, sino también gestionar la superposición de roles asociados al cuidado, la vida doméstica y la maternidad. Esta doble exigencia evidencia que la ampliación de derechos no implicó necesariamente una redistribución equitativa de responsabilidades.

Asimismo, los relatos ponen de manifiesto que la expansión de la vida pública femenina —a través de la universidad, la militancia y los espacios de sociabilidad— estuvo profundamente imbricada con transformaciones en el orden de la intimidad. En particular, la posibilidad de planificación familiar mediante el uso de la píldora anticonceptiva operó como una condición clave para sostener proyectos educativos y profesionales. Sin embargo, esta herramienta no supuso una liberación plena de las normas sociales, sino que se inscribió en un entramado de regulaciones morales, silencios y desigualdades en el acceso a la información.

Por su parte, la feminización de ciertas carreras, como Psicología, revela cómo los procesos de inclusión de las mujeres en el ámbito universitario estuvieron acompañados por mecanismos de segmentación profesional. La asociación entre lo femenino y el cuidado contribuyó a legitimar su presencia en determinados campos, al tiempo que limitó su reconocimiento en otros espacios considerados de mayor prestigio o autoridad.

En suma, el análisis de estas trayectorias de mujeres universitarias permite problematizar la idea de progreso lineal en materia de derechos.

BIBLIOGRAFÍA

Argañaraz, M. (2022). Construcciones en torno a las subjetividades femeninas: Relatos sobre la llegada de la píldora anticonceptiva a Tucumán (1960–1970). *Temas de Mujeres, 17*(17), 4–14. http://ojs.filo.unt.edu.ar/index.php/temasdemujeres/article/view/496

Bacci, C., Capurro Robles, M., Oberti, A., & Skura, S. (2014). Entre lo público y lo privado: Los testimonios sobre la violencia contra las mujeres en el terrorismo de Estado. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, (1).

Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina: Una historia de cinco siglos*. Sudamericana.

Brown, J. (2004). Derechos, ciudadanía y mujeres en Argentina. *Política y Cultura*, (21), 111–126.

Brown, J. (2014). *Mujeres y ciudadanía en Argentina: Debates teóricos y políticos sobre derechos (no) reproductivos y sexuales (1990–2006)*. Teseo.

Brown, J., Pecheny, M., Gattoni, S., & Tamburrino, C. (2013). Cuerpo, sexo y reproducción: La noción de autonomía puesta en cuestión: La cuestión del aborto y otras situaciones sensibles. *Revista Latinoamericana de Investigaciones sobre Cuerpo, Emociones y Sociedad*, (12), 37–49.

Cosse, I. (2009). Los nuevos prototipos femeninos en los años 60 y 70: De la mujer doméstica a la joven "liberada". En I. Cosse et al., *De minifaldas, militancias y revoluciones: Exploraciones sobre los 70 en la Argentina*. Luxemburgo.

Cosse, I., Felitti, K., & Manzano, V. (Eds.). (2010). *Los '60 de otra manera: Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina*. Prometeo.

Felliti, K. (2006). El debate médico sobre anticoncepción y aborto en Buenos Aires en los años sesenta del siglo XX.

Felliti, K. (2012). *La revolución de la píldora*. Edhasa.

Felliti, K. (2017). En sus propias palabras: Relatos de vida sexual y (no) reproductiva de mujeres jóvenes mexicanas durante las décadas de 1960 y 1970. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0211953620180002000003

Fernández, A. M. (1993). *Las mujeres en la imaginación colectiva: Una historia de discriminación y resistencias*. Paidós.

Garrido, H. B. (1998). Ser universitaria en Tucumán: Las relaciones sociales en el espacio universitario. *Temas de Mujeres*.

Jelin, E. (2012). *Los trabajos de la memoria* (2.ª ed.). IEP.

Moyano, S. A. (2017). Familia y relaciones de género en Córdoba (1960–1970): Notas sobre las desigualdades en el ámbito familiar.

Nassif, S. (2015). Tucumán en el Mayo Argentino del ’69. *Revista digital de la Universidad Nacional de Rosario*. http://hdl.handle.net/2133/18111

Pucci, R. (2012). *Pasado y presente de la Universidad de Tucumán*. Lumiere.

Scott, J. (2000). Historia de las mujeres. En P. Burke, *Formas de historia cultural* (pp. 59–88). Alianza.

Sepúlveda, P. G. (2015). *Mujeres insurrectas: Condición femenina y militancia en los 70*. Universidad Nacional de Quilmes.

SOMBRAS IMPERIALES EN EL CONFÍN AUSTRAL: EL VIAJE DE JOHN NARBOROGH Y LA VIGILANCIA HISPÁNICA EN LA PATAGONIA

Juan Facundo Besson[1]

RESUMEN

La investigación analiza la expedición de John Narborough a la Patagonia y al estrecho de Magallanes entre 1669 y 1671 como parte de la disputa imperial por el control del extremo sur americano. Su objetivo principal es demostrar que el viaje no constituyó un episodio meramente exploratorio, sino una operación inserta en la articulación entre navegación, cartografía, comercio ultramarino y competencia geopolítica entre Inglaterra y la Monarquía Hispánica.

Metodológicamente, se adopta un enfoque histórico-cualitativo basado en el análisis bibliográfico y documental de fuentes primarias y secundarias, tales como relatos de viaje, registros de navegación, mapas e historiografía especializada sobre la frontera austral. Entre los principales resultados, se destaca que la expedición produjo información hidrográfica, cartográfica y etnográfica de gran valor estratégico para Inglaterra, al tiempo que activó una reacción hispánica fundada en la vigilancia, la fortificación y el reconocimiento sistemático de la Patagonia, Chiloé y Valdivia.

[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: abril de 2026.

Se concluye que el viaje de Narborough contribuyó decisivamente a convertir el confín austral en un espacio de competencia imperial, donde conocimiento geográfico, posesión simbólica y control territorial pasaron a ser instrumentos fundamentales de soberanía.

Palabras clave: Narborough, Patagonia, Inglaterra, Expedición.

ABSTRACT

This study examines John Narborough's expedition to Patagonia and the Strait of Magellan (1669–1671) within the broader framework of inter-imperial rivalry in the South Atlantic and the South Pacific. Its main objective is to analyze the voyage not as an isolated exploratory episode, but as part of a strategic process linking navigation, cartography, commercial interests, and geopolitical competition between England and the Spanish Monarchy.

Methodologically, the research adopts a qualitative historical approach based on bibliographic analysis and the interpretation of primary and secondary sources, including travel accounts, navigation records, cartographic materials, and historiographical studies on the Spanish imperial frontier in southern South America. The study reconstructs the background of European exploration in the far south, the political and commercial logic of English maritime expansion, and the defensive responses deployed by Spanish colonial authorities. The main findings show that Narborough's voyage generated valuable hydrographic, cartographic, and ethnographic knowledge, while also intensifying Spanish surveillance, fortification, and territorial monitoring in Patagonia, Chiloé, and Valdivia.

The article concludes that the expedition marked a significant moment in the transformation of the austral region into a contested imperial space, where scientific observation, symbolic possession, and defensive vigilance became central instruments of sovereignty and maritime power.

Keywords: Narborough, Patagonia, England, Expedition.

INTRODUCCIÓN

La historia del extremo sur americano en la temprana modernidad debe ser comprendida no como una mera sucesión de viajes aislados, sino como parte de un proceso más amplio de disputa por el control marítimo, la circulación de riquezas y la proyección del poder imperial sobre territorios periféricos que adquirieron creciente valor estratégico. En ese marco, la expedición de John Narborough (1669-1671) resulta particularmente reveladora, no solo por su dimensión exploratoria, sino porque evidencia cómo la región austral se convirtió en objeto de vigilancia y competencia entre imperios. Su significado histórico solo puede entenderse dentro de una temporalidad más extensa, vinculada a las exploraciones, nominaciones y representaciones cartográficas iniciadas en el siglo XVI.

El punto de partida de este proceso se sitúa en la expedición de Fernando de Magallanes y Juan Sebastián Elcano (1519-1522), que transformó la percepción europea del mundo oceánico al revelar la existencia de un paso interoceánico en el extremo austral. El estrecho de Magallanes no solo conectó el Atlántico con el Pacífico, sino que integró al sur americano en la geografía estratégica de la primera globalización marítima. A partir de entonces, el espacio austral dejó de ser un margen incierto para convertirse en un umbral clave en la articulación de rutas comerciales, acompañado por un proceso sostenido de producción de conocimiento geográfico, donde la toponimia operó como forma de apropiación simbólica del territorio.

Durante el siglo XVI, diversas expediciones —como las de García Jofre de Loaísa (1525-1526) y las navegaciones vinculadas a Francisco de Camargo en la década de 1540— ampliaron el conocimiento empírico del extremo sur, permitiendo a los cosmógrafos españoles elaborar cartas relativamente coherentes del

estrecho de Magallanes y las costas patagónicas. En este proceso, la figura de Pedro Sarmiento de Gamboa resultó decisiva: sus relevamientos hidrográficos y el intento de fundar las colonias de Nombre de Jesús y Rey Don Felipe, aunque fracasados, consolidaron la percepción estratégica del estrecho. Hacia finales del siglo XVI, la cartografía española alcanzó un grado significativo de precisión, constituyendo una forma de «certidumbre cartográfica» que hacía inteligible la región para la navegación europea.

Sin embargo, esa inteligibilidad facilitó la irrupción de otras potencias marítimas. Navegantes ingleses como John Davis (1592) y Richard Hawkins (1594) registraron avistajes en el área malvinense, mientras que el neerlandés Sebald de Weert (1600) incorporó las islas a la cartografía bajo la denominación de «Sebaldinas». Posteriormente, Jacob Le Maire y Willem Schouten (1616) descubrieron una nueva ruta al Pacífico al doblar el cabo de Hornos, demostrando que el acceso interoceánico no dependía exclusivamente del estrecho de Magallanes. Así, el Atlántico sur comenzó a configurarse como un sistema geográfico estratégico integrado por Patagonia, el estrecho, el cabo de Hornos y el archipiélago malvinense.

En el siglo XVII, este espacio se convirtió en un escenario de creciente tensión geopolítica. La Monarquía Hispánica percibía una amenaza constante por parte de Inglaterra y Holanda, especialmente tras las expediciones de Francis Drake (1578-1580) y Thomas Cavendish (1586-1588), que evidenciaron la vulnerabilidad del dominio español. La región austral —incluyendo Valdivia y Chiloé—, habitada por pueblos como los huilliches y mapuches, no sometidos a la Corona, aparecía como un territorio susceptible de alianzas con potencias rivales (Urbina, 2025). Los temores a incursiones, amplificados por informes de espías y rumores locales, impulsaron una revalorización estratégica de estos espacios marginales, mientras que los relatos de viajes, cargados de propaganda y elementos míticos —como la imagen de los «gigantes patagones»—, contribuyeron a consolidar un

imaginario europeo atravesado por la competencia imperial. En este contexto, la expedición de Narborough se inscribe como parte de un proceso histórico más amplio en el que exploración, cartografía y disputa geopolítica configuraron el extremo sur americano como un espacio central en la dinámica atlántica.

PROYECTOS ESTRATÉGICOS Y COMERCIO ULTRAMARINO: REINO UNIDO FRENTE AL IMPERIO ESPAÑOL EN EL SIGLO XVII

A mediados del siglo XVII, individuos como Simón de Cáceres, judío sefardita residente en Ámsterdam y radicado en Londres, presentaron al lord protector Oliver Cromwell planes para la ocupación de Valdivia, utilizando como base la isla de Mocha. Según este proyecto, Inglaterra podría apoderarse de los fuertes y de las alianzas con grupos indígenas locales para asegurar el control del Mar del Sur y de los valiosos cargamentos que transitaban hacia Panamá y Filipinas (Böhm, 1980). La propuesta, ambiciosa en extremo, chocaba con la realidad de la resistencia española y el limitado alcance naval y logístico de británico, que, a pesar de su eficiencia interna, aún debía consolidarse frente a imperios rivales. Sin embargo, más allá del fracaso específico de esta iniciativa, el interés inglés por el Pacífico sur estaba ya ligado a la visión estratégica que Cromwell imprimió a la política exterior británica: asegurar rutas comerciales y dominar el transporte marítimo a través de leyes y regulaciones que favorecieran sus intereses mercantiles.

En el marco de lo que se conoció como la *Commonwealth* de Inglaterra, instaurada tras la ejecución de Carlos I en 1649 y concebida como una república parlamentaria que abolía la monarquía y la Cámara de los Lores, Oliver Cromwell no se limitó a ejercer como jefe militar ni como líder político provisional. Bajo su mando, la *Commonwealth* se transformó en una estructura de poder centralizado

que pretendía consolidar un nuevo orden político y económico, apoyado en una concepción mercantilista del comercio y en el uso sistemático de la fuerza naval. Cromwell entendió que el éxito de esta república dependía no solo de la estabilidad interna, sino también del control de las rutas marítimas y del comercio transatlántico, claves en una Europa que disputaba la hegemonía económica en el Atlántico y el Caribe.

En este contexto, las primeras medidas legislativas dirigidas a ordenar el comercio colonial fueron el *An Act for prohibiting Trade with the Barbadoes, Virginia, Bermuda and Antego* (1650) y el *Navigation Act* de 1651. El primero, promulgado el 30 de octubre de 1650, tuvo un carácter eminentemente político y punitivo. Su objetivo fue sancionar a las colonias americanas y caribeñas que habían permanecido leales a la monarquía durante la Guerra Civil. El texto acusaba explícitamente a Barbados, Virginia, Bermuda y Antigua de haber cometido "*divers acts of Rebellion … usurped a Power of Government … and set up themselves in opposition to … this State and Commonwealth*" ("*diversos actos de rebelión … usurpado un poder de gobierno … y erigido su autoridad en oposición a … este Estado y Mancomunidad*") (Parliament of England, 1650/2023). La norma prohibía todo comercio con dichas colonias y autorizaba la captura de cualquier navío que intentara comerciar con ellas. Se trataba, en esencia, de un acto de guerra económica y de control político sobre territorios coloniales disidentes, que revelaba el esfuerzo de Cromwell por imponer la supremacía de la Commonwealth en ultramar.

El paso siguiente fue más ambicioso y estructural: el *Navigation Act* del 9 de octubre de 1651, titulado oficialmente *An Act for increase of Shipping, and Encouragement of the Navigation of this Nation*. Su propósito se expresaba de forma explícita: "*for the increase of the shipping and the encouragement of the navigation of this nation, which under the good providence and protection of God is so great a means of the welfare and safety of this Commonwealth*" ("*para el*

incremento de la marina y el estímulo de la navegación de esta nación, que bajo la providencia y protección de Dios constituye un gran medio para el bienestar y la seguridad de esta Mancomunidad") (Navigation Act, 1651/2023). La ley estipulaba que ninguna mercancía proveniente de Asia, África o América podía ser importada a Inglaterra o a sus dominios salvo en barcos de pabellón inglés, cuyo capitán y al menos tres cuartas partes de la tripulación fueran súbditos de la *Commonwealth*. Del mismo modo, las mercancías europeas sólo podían ser transportadas directamente en naves del país productor o en embarcaciones inglesas. La medida golpeaba de lleno a los Países Bajos, cuyo sistema mercantil se había erigido en el principal redistribuidor de bienes coloniales en Europa durante la primera mitad del siglo XVII (Wilson, 1969).

En su conjunto, estas leyes de navegación combinaban fines políticos y económicos. Buscaban, por un lado, garantizar la lealtad de las colonias, castigando la disidencia y asegurando la subordinación al nuevo régimen republicano; y, por otro, desplazar a Holanda de las principales rutas internacionales, favoreciendo así el renacimiento de la marina mercante inglesa tras el estancamiento sufrido en la Guerra de los Ochenta Años. Detrás de estas disposiciones se encontraba la lógica mercantilista: la riqueza de un Estado dependía de controlar el flujo de mercancías y metales preciosos, y de restringir la intermediación extranjera. Como señala la propia ley de 1651, "*The act banned foreign ships from transporting goods from Asia, Africa or America to England or its colonies*" ("*la ley prohibió que barcos extranjeros transportaran mercancías de Asia, África o América hacia Inglaterra o sus colonias*") (Navigation Act, 1651/2023).

La aplicación de estas medidas descansó en instituciones reforzadas. Cromwell consolidó el Almirantazgo como órgano central del poder naval, supervisando tanto la construcción de nuevas flotas como la organización y financiación de armadas permanentes. Al mismo tiempo, estableció tribunales especializados en jurisdicción marítima

que garantizaban la ejecución de las sanciones previstas por las leyes. Esta combinación de legislación, control judicial y poder naval configuró un marco institucional novedoso, que no solo operó en el Atlántico y el Caribe, sino que puede proyectarse como un modelo potencial de dominación en espacios alejados, como el Pacífico sur.

Estas disposiciones reflejaban una Inglaterra que transitaba desde un orden posfeudal hacia formas de capitalismo incipiente, en el cual la protección del comercio exterior era prioritaria. Cromwell actuó con pragmatismo: más que perseguir los ideales igualitarios de los niveladores, buscaba fortalecer a la *Commonwealth* como un Estado moderno, capaz de sostenerse gracias a un comercio controlado y protegido por una marina poderosa. En esa lógica, la posesión directa de territorios podía ser secundaria respecto de la capacidad de regular y monopolizar las rutas marítimas. Así, los proyectos ingleses sobre enclaves en América del Sur, aunque no prosperaron, se inscriben en una estrategia que anticipaba la proyección global británica del siglo XVIII, donde el dominio de los mares y la regulación del comercio eran inseparables de la construcción del poder estatal.

En el marco de estas tensiones, la corona española estableció regulaciones precisas sobre las arribadas inglesas a sus puertos. A pesar de la formalidad de la paz declarada en 1660 entre España e Inglaterra, la cual se apoyaba en la sucesión de acuerdos previos, desde el Tratado de Londres de 1604 hasta el Tratado de Madrid de 1630, las instrucciones a las autoridades coloniales españolas eran tajantes: garantizar que los puertos imperiales solo se abrieran a fines lícitos y prevenir la introducción de comercio inglés que pudiera menoscabar los intereses de la corona (ABC, 2017; Revilla Canora, 2017).

El Tratado de Londres, firmado el 28 de agosto de 1604 en *Somerset House*, había puesto fin a la prolongada Guerra anglo-española de 1585–1604, estableciendo condiciones que, si bien eran en apariencia favorables a España, implicaban compromisos significativos, como la renuncia española a intervenir en la sucesión inglesa y la obligación

de Inglaterra de suspender su apoyo a los Países Bajos rebeldes. No obstante, los episodios posteriores, como la Guerra anglo-española de 1655–1660 durante el Protectorado de Cromwell, evidenciaron que la paz formal no bastaba para garantizar la estabilidad en los territorios ultramarinos, dado que las ambiciones comerciales inglesas y las debilidades económicas de la corona española generaban un conflicto constante en el Caribe y las rutas del tesoro de Indias (Fernández Duro; Levy, 2015).

Las consecuencias de la Guerra anglo-española de 1655–1660, aún tras la restauración de Carlos II y la firma de los tratados de paz de Madrid de 1667 y 1670, muestran la insuficiencia de los acuerdos europeos para regular los espacios ultramarinos. La toma de Jamaica por los ingleses y los ataques a flotas españolas en Cádiz y Tenerife demostraron que los tratados de Londres y Madrid eran interpretados de manera distinta por cada parte, especialmente en lo relativo al comercio en las Indias y la legitimidad de los actos de corsarios y bucaneros bajo patente de corso inglesa (ABC, 2017; Barrionuevo, 1654–1658; Firth & Rait, 1911). Mientras que en Europa se consolidaba un marco legal de no agresión y comercio mutuo, en los territorios coloniales la implementación efectiva de las normas dependía de la autoridad y la iniciativa local, con la necesidad de responder a incursiones, proteger el tesoro y garantizar el monopolio, reflejando una tensión persistente entre la paz formal y los intereses estratégicos y económicos de las potencias involucradas (Antúnez y Acevedo, 1797; North & Thomas, 2016). En este contexto, la acción de los gobernadores como defensores activos de los tratados y de los derechos de la corona revela la complejidad de una política colonial que no podía reducirse a simples formalidades diplomáticas, sino que requería una vigilancia constante y medidas coercitivas frente a las ambiciones extranjeras.

LA EXPEDICIÓN DE NARBOROUGH AL SUR DE AMÉRICA

En el contexto de la política expansiva impulsada por Carlos II, la expedición de John Narborough a los mares australes de América representa un episodio significativo en la proyección temprana del poder naval británico hacia el Atlántico sur y el Pacífico. Narborough (Norfolk, 1640 – Chelsea, 1688), marino de carrera formado en las guerras anglo-neerlandesas y con participación destacada en la batalla de Solebay (1672), reunía tanto la experiencia técnica en navegación y cartografía como la comprensión estratégica de los objetivos imperiales de la monarquía restaurada. Incorporado a la *Royal Navy* en 1662 y promovido rápidamente por méritos en combate, fue seleccionado por el Almirantazgo para liderar una misión que, si bien tenía un propósito declarado de exploración científica y prospección comercial, respondía subyacente y explícitamente a una lógica estratégica orientada a la expansión mercantilista inglesa.

La expedición, financiada por la corona, zarpó del puerto de Deptford, Londres, el 26 de septiembre de 1669, con las naves *Sweepstakes*, al mando directo de Narborough y equipada con 36 cañones, y *Bachelor Pink*, bajo el capitán Fleming y provista con cuatro cañones. Ambas embarcaciones transportaban mercancías de bajo valor —cuchillos, espejos, tijeras, telas, hachas y clavos— destinadas a facilitar intercambios con pobladores indígenas y colonos, a modo de cobertura para fines estratégicos. Tras el cruce del Atlántico, la Bachelor perdió contacto con la nave capitana y retornó a Inglaterra el 23 de febrero de 1670, dejando a Narborough al mando exclusivo de la *Sweepstakes* para proseguir la exploración.

A pesar de la fachada científica y comercial, la misión perseguía objetivos estratégicos precisos: el reconocimiento detallado de la costa patagónica, el estrecho de Magallanes y las posiciones españolas en el sur de Chile, con el propósito de identificar puntos geopolíticos estratégicos que permitieran a Inglaterra consolidar su presencia en la región y asegurar un control indirecto sobre los flujos mercantiles

hacia el Pacífico, anticipando posibles pretensiones de ocupación territorial en el futuro (Martinic & Moore, 1992). Esta expedición constituye, por lo tanto, un ejemplo temprano de cómo la diplomacia naval, la exploración científica y los intereses mercantiles se entrelazaban en la expansión imperial británica del siglo XVII.

Tras cinco meses de navegación, la expedición llegó a Puerto Deseado, en la actual provincia de Santa Cruz, el 24 de febrero de 1670. Narborough permaneció allí hasta septiembre, realizando trabajos hidrográficos y esperando sin éxito la llegada de la *Bachelor Pink*. El 25 de marzo de ese año efectuó 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!*" (Cananor, 2021). Este gesto unilateral y efímero evidencia la proyección inglesa sobre territorios nominalmente españoles, pero escasamente controlados, reflejando la concepción europea de los espacios no ocupados como susceptibles de apropiación. Durante su estancia, Narborough realizó observaciones sistemáticas sobre geografía, recursos naturales y habitantes locales, describiendo a los indígenas como de estatura mediana, de color leonado, adornados con conchas y pinturas de grasa y tierra roja, sin estructuras de poder centralizadas (Martinic & Moore, 1992). Estas notas constituyen uno de los primeros registros europeos sobre la población austral de la Patagonia.

Posteriormente, la expedición avanzó hacia el sur, penetrando en el estrecho de Magallanes el 22 de octubre de 1670, donde Narborough documentó la hidrografía, el clima, la fauna y la flora, así como la disposición estratégica de accidentes geográficos. La expedición recaló en la boca oriental del estrecho de Magallanes, reconoció parcialmente su trayecto y alcanzó el Pacífico el 26 de noviembre. Las bitácoras y mapas generados cumplían un doble propósito: científico y exploratorio, y también militar y político, al constituir insumos para

futuras pretensiones de control inglés sobre rutas marítimas y territorios estratégicos del extremo sur del continente (Urbina, 2025). Tras la tentativa de reunirse con la *Bachelor* en Puerto San Julián, Narborough retornó a Puerto Deseado para aprovisionarse, consolidando temporalmente la presencia inglesa y dejando constancia en actas y mapas, en línea con la mentalidad expansionista que consideraba territorios sin control efectivo como susceptibles de ocupación (Martinic & Moore, 1992).

Estas acciones provocaron un refuerzo de la vigilancia española en la región austral. La amenaza de incursiones inglesas había motivado previamente la fortificación de Valdivia y Chiloé, en línea con lo señalado por Guarda (1990), quien sostiene que las expediciones de Narborough y otros planes de ataque dinamizaron la consolidación de la presencia española en el sur. La combinación de expediciones inglesas y holandesas evidenció la fragilidad del control español más allá de los centros urbanos fortificados y subrayó la necesidad de mantener presencia efectiva en puntos estratégicos como isla Mocha y Valdivia.

Simultáneamente, la corte hispánica y las autoridades coloniales mantuvieron una vigilancia constante sobre las incursiones extranjeras. La corona instruyó a virreyes y gobernadores de las Indias a reportar cualquier presencia foránea y permitir arribadas únicamente para fines lícitos, asegurando que los comerciantes ingleses no introdujeran mercancías prohibidas. Esta política, respaldada por los mencionados tratados de paz con Inglaterra de 1604 y 1630, implicaba un delicado equilibrio entre diplomacia y defensa militar (Urbina, 2025). En Valdivia, se reforzaron los fuertes y se mantuvieron guarniciones listas para intervenir ante intentos de ocupación o saqueo, y la vigilancia se extendió al litoral patagónico para registrar topografía, recursos y distribución de poblaciones indígenas (Guarda, 1990).

El control riguroso se inserta en la concepción borbónica del absolutismo colonial, que combinaba administración centralizada con la presencia de funcionarios peninsulares. Los Borbones buscaron reemplazar gradualmente las estructuras heredadas de los Austrias, imponiendo un régimen uniforme que reforzará la autoridad real, aunque debieron coexistir con la influencia de la neoescolástica y los jesuitas, cuyo arraigo cultural y educativo otorgaba autonomía local (Dell'Oro Maini, 1959; Montero, 1915; Sierra, 1950). La implementación del absolutismo en América fue, por ello, progresiva y condicionada por la realidad colonial, debiendo equilibrar defensa militar, regulación comercial y lealtades locales.

Estas operaciones se inscriben en un patrón histórico de intervenciones extranjeras en la región austral. Antes de Narborough, exploradores ingleses y holandeses, como Hendrik Brouwer, Joris van Spilbergen y Simón de Cordes, habían explorado la zona con fines similares, evidenciando la vulnerabilidad de la Patagonia y motivando la colonización y fortificación de puntos estratégicos como isla Mocha, Valdivia y el estrecho de Magallanes (Vázquez de Acuña, 1992). La colonización española en la Patagonia enfrentó dificultades desde el siglo XVI debido al aislamiento, la resistencia indígena y la escasez de recursos. La refundación de Valdivia en 1645 tras la expulsión temporal por los mapuche-huilliche ejemplifica la fragilidad de estos asentamientos y la necesidad de vigilancia constante (Guarda, 2001).

La expedición de Narborough tuvo relevancia más allá de su objetivo mercantil inmediato. La observación sistemática de paisajes, ríos y habitantes locales permitió a Inglaterra generar información estratégica sobre la región austral, útil para operaciones futuras de ocupación o comercio. La descripción de los indígenas —su apariencia, vestimenta, armas y organización social— refleja un interés tanto antropológico como militar, al evaluar capacidades de resistencia y relaciones internas para proyectar cualquier acción de dominio (Martinic & Moore, 1992).

La dinámica entre la colonización española y la presión inglesa conforma un marco complejo de interacción en la Patagonia. Mientras los españoles buscaban consolidar su dominio mediante fundaciones, fortificaciones y alianzas locales, los ingleses evaluaban sistemáticamente vulnerabilidades y oportunidades de expansión. Lugares como el estrecho de Magallanes, los golfos San Jorge y San Julián y la isla Mocha se convirtieron en nodos estratégicos. La expedición de Narborough, aunque limitada en duración y recursos, representa un gesto explícito de apropiación territorial y un ejercicio de influencia inglesa en un área aun débilmente controlada por España (Cananor, 2021).

RESULTADOS DE LA EXPEDICIÓN DE NARBOROUGH EN LA PATAGONIA

El primer tramo de expedición de John Narborough a la Patagonia y al estrecho de Magallanes en 1670 se constituyó en un esfuerzo sistemático de reconocimiento hidrográfico, cartográfico y etnográfico que combinaba objetivos científicos con fines estratégicos de la corona inglesa. En su estancia en Puerto Deseado, Narborough realizó observaciones detalladas de la geografía local, incluyendo islas cercanas, bahías resguardadas y la posición de ríos que podían servir como puntos de reabastecimiento. Estas mediciones, que incluían profundidades, corrientes y orientación de costas, cumplían un doble propósito: permitían establecer rutas seguras y posibles emplazamientos para futuros asentamientos, y proporcionaban información estratégica sobre el control del tráfico marítimo hacia el Pacífico sur (Urbina, 2025). La información cartográfica generada constituía un activo de alto valor para la corona inglesa, al ofrecer un conocimiento práctico de la región austral que integraba exploración científica y planificación militar.

Narborough también registró de manera minuciosa el contacto con los pueblos indígenas locales. Observó la vestimenta, armas, ornamentos y hábitos de los grupos, señalando la ausencia de una autoridad centralizada y la autonomía de los individuos: "*Los indígenas de esta tierra según me parecieron: algunos tienen ropa suelta de pieles de animales, otros desnudos. Sus armas son arcos y flechas. Tienen una estatura mediana, no más que un inglés típico; Tienen un color leonado como los indígenas de Nueva Inglaterra y se pintan completamente con grasa y tierra roja: no obedecen a ningún jefe y parece que cada uno hace lo que quiere hasta donde pude apreciarlo. Como adornos esta gente tiene pequeñas conchas brillantes que las mujeres llevan como gargantillas, también algunas pulseras y conchas de moluscos. Vi varios hombres mujeres y niños, pero no pude percibir nada de valor entre ellos*" (Martinic & Moore, 1992, p. 143). Esta documentación reflejaba no solo un interés etnográfico incipiente, sino también una evaluación estratégica de la población, considerando su potencial como aliada o impedimento frente a posibles intentos de establecimiento inglés.

Paralelamente, las autoridades españolas en la región respondieron con vigilancia y refuerzo de su presencia territorial. Valdivia y Chiloé se consolidaron como centros de control, y se promovieron exploraciones adicionales hacia el sur para monitorear incursiones extranjeras, reflejando una lógica imperial que buscaba alimentar al centro de decisiones en Madrid con información precisa sobre la periferia (Guarda, 2001). Las disposiciones españolas sobre la llegada de naves extranjeras eran estrictas; la cesación de armas con Inglaterra en 1660 no implicaba libertad irrestricta para comerciar, y la introducción de bienes ingleses quedaba sujeta a la autorización de las autoridades coloniales. En este marco, el gobernador de Valdivia limitó la libertad de movimiento de Narborough, obligando a colocar la nave bajo el alcance de los cañones antes de proveer suministros, demostrando la aplicación del derecho colonial como instrumento de control frente a potencias extranjeras (Urbina, 2025).

La expedición de Narborough también se inscribe en un contexto de proyectos previos de colonización e incursiones inglesas en la región austral. Planes de Simón de Cáceres y Carlos Henríquez, a mediados del siglo XVII, habían propuesto la ocupación de Valdivia y las islas Mocha y Santa María con fines mercantiles y estratégicos, estableciendo un antecedente de interés inglés que Narborough concretó parcialmente mediante la exploración del estrecho de Magallanes y la toma simbólica de Puerto Deseado (Böhm, 1980). Desde la perspectiva española, estas acciones evidenciaban la vulnerabilidad territorial y motivaban nuevas estrategias de colonización, fortalecimiento de fortificaciones, incremento de la cartografía de ríos y golfos, y establecimiento de alianzas con comunidades indígenas (Guarda, 1990).

La travesía hacia el estrecho de Magallanes reveló la complejidad de la navegación en la región. Narborough documentó los vientos, corrientes, accidentes geográficos y la disposición estratégica de bahías y pasos, registrando información crucial tanto para fines científicos como para la futura proyección militar y comercial inglesa (Narborough, 1694; Urbina, 2025). La descripción de "*the Streights of Magellan, the South Seas, the vaſt Tracts of Land beyond Hollandia Nova, &c*." (el Estrecho de Magallanes, los Mares del Sur, los vastos tramos de tierra más allá de Holanda Nova, etc.) evidencia la magnitud de la empresa y la importancia de la información recopilada (Narborough, 1694).

Las observaciones etnográficas incluyeron la caracterización de los habitantes locales, como los tehuelches, detallando su indumentaria, herramientas y adaptaciones al medio: "*Skins of Penguins, Seals, and other Animals peculiar to the Climate*" (*Pieles de pingüinos, focas y otros animales propios del clima*), ilustrando la integración de estos grupos con su entorno natural (Narborough, 1694). Estos registros permitieron evaluar tanto su capacidad de resistencia frente a

incursiones extranjeras como su potencial para establecer relaciones comerciales o alianzas estratégicas.

En suma, la expedición de Narborough combina reconocimiento hidrográfico, contacto cultural y toma simbólica de territorios, representando un ejercicio temprano de expansión inglesa en el sur de América. Al mismo tiempo, sus actividades impulsaron a España a consolidar la presencia en la Patagonia mediante fortificaciones, guarniciones y regulaciones estrictas sobre arribadas extranjeras, reflejando la interacción entre exploración científica, proyección estratégica y conflicto potencial entre imperios. Las bitácoras y diarios de Narborough se erigen, así como fuentes primarias fundamentales para reconstruir la percepción europea de la región, ofreciendo un testimonio detallado de la geografía, los pueblos indígenas y los desafíos de la navegación en el Atlántico sur durante el siglo XVII (Cananor, 2021; Martinic & Moore, 1992; Narborough, 1694; Urbina, 2025).

NARBOROUGH EN LA COSTA CHILENA: EXPLORACIÓN Y REACCIÓN ESPAÑOLA

En diciembre de 1670, la expedición de John Narborough continuó su recorrido por la costa chilena, explorando inicialmente Chiloé y la isla Guamblín antes de dirigirse hacia Valdivia, plaza estratégicamente fortificada por los españoles desde mediados del siglo XVII. El 15 de diciembre, Narborough arribó a la bahía de Corral e intentó negociar el abastecimiento de su nave. La respuesta española fue inmediata: dos oficiales y dos marineros ingleses fueron apresados y se exigió que la nave fondeara bajo las baterías del fuerte. Consciente de su inferioridad militar frente a las defensas locales, Narborough optó por retirarse hacia Inglaterra, donde arribó en junio de 1671.

Tras el regreso de Narborough, las autoridades españolas recibieron informes detallados sobre la expedición y sus actividades en Puerto

Deseado, el golfo de San Jorge y el estrecho de Magallanes. Las crónicas inglesas documentaban con precisión la navegación de la costa, la topografía de bahías, ríos y golfos, así como la composición y hábitos de los pueblos indígenas (Martinic & Moore, 1992). Este conocimiento generó preocupación tanto en el virreinato del Perú como en la gobernación de Chile, donde se temía que tales exploraciones pudieran preceder a intentos de establecimiento permanente inglés.

La reacción española consistió en reforzar la vigilancia y la cartografía, así como en impulsar proyectos de ocupación y fortificación. Valdivia, ya objeto de fortificación tras la ocupación fallida de Hendrik Brouwer en 1643 y la refundación española en 1645, fue fortalecida nuevamente (Guarda, 1990). Paralelamente, se promovió la exploración sistemática de puntos costeros aislados, como los golfos de San Jorge y San Julián, y se registraron minuciosamente cursos de ríos y bahías susceptibles de ser utilizados por fuerzas extranjeras. Mapas y croquis, derivados de información de marinos locales y exploradores, se integraron a los informes enviados a Madrid, permitiendo a la Corte evaluar riesgos y proyectar acciones defensivas.

En paralelo, se intensificaron los intentos de colonización española en la Patagonia como respuesta a la amenaza externa. Los proyectos buscaban asegurar el control territorial y generar asentamientos permanentes que funcionaran como puntos de vigilancia y abastecimiento. La colonización incluía la instalación de guarniciones militares, el fomento de poblaciones mixtas y la organización de expediciones de reconocimiento hacia el sur, hasta las inmediaciones del estrecho de Magallanes. La corona española regulaba estrictamente la llegada de extranjeros, prohibiendo la introducción de comercio ilícito y estableciendo procedimientos para recibir visitantes en puertos controlados, como Chiloé y Valdivia, con el fin de impedir que ingleses u otras potencias obtuvieran ventaja estratégica (Urbina, 2025).

Asimismo, se mantuvo un sistema de alerta temprana mediante correspondencia constante entre autoridades locales y el virrey del Perú. Las cédulas y avisos llegados desde Londres, o transmitidos por comerciantes y exploradores, se comparaban con informes de navegantes y pobladores. Esta circulación de información permitió a España anticipar amenazas y evaluar la vulnerabilidad de la región austral, especialmente en territorios prácticamente deshabitados y sin control efectivo de la corona, como el área comprendida entre el río Bío Bío y el confín del continente (León, 2001).

La geopolítica regional situaba a Inglaterra como potencia emergente, tras asegurar Jamaica y consolidar su presencia en el Caribe, proyectando su influencia hacia el sur con la intención de establecer enclaves que permitieran intervenir en el comercio del Pacífico y controlar rutas estratégicas de navegación. Por su parte, España se apoyaba en fortalezas, guarniciones y alianzas parciales con grupos indígenas para consolidar la presencia territorial y mantener la integridad de su imperio. El estrecho de Magallanes, por su valor estratégico como acceso al Pacífico, se convirtió en eje de esta confrontación indirecta (Böhm, 1980).

La expedición de Narborough y sus observaciones sobre Puerto Deseado, el golfo San Jorge y el estrecho de Magallanes, demostró la continuidad del interés inglés en ocupar y comerciar en territorios considerados periféricos por España. La respuesta española no se limitó a la vigilancia militar inmediata, sino que incluyó la promoción de exploraciones sistemáticas, la construcción de mapas precisos y la preparación de futuras colonias, consolidando la soberanía en la Patagonia mediante un entramado de poder militar, administrativo y geográfico (Guarda, 2001).

El impacto de estas acciones se proyectó a lo largo del siglo XVII y XVIII. La documentación acumulada en archivos de Santiago y Sevilla refleja la persistente preocupación española por la presencia extranjera y la necesidad de mantener una cartografía actualizada y

confiable. Además, la interacción con los pueblos indígenas, observados tanto por Narborough como por exploradores españoles, proporcionó información crucial sobre su capacidad de resistencia y posibilidades de cooperación, aspectos fundamentales para cualquier proyecto de colonización o defensa (Martinic, 1977).

En conclusión, la incursión de John Narborough a la costa chilena y su intento de acceder a Valdivia no solo constituyeron actos simbólicos de ocupación inglesa, sino que evidenciaron la vulnerabilidad de la región austral y estimularon la consolidación de la presencia española mediante exploración, cartografía, fortificación y regulación estricta de arribadas extranjeras. La interacción entre intereses ingleses y españoles, la documentación etnográfica y geográfica, y la proyección de poder en territorios aislados reflejan la compleja dinámica de soberanía, comercio y control en la Patagonia del siglo XVII (Cananor, 2021).

CONCLUSIONES

Entre 1672 y 1680, las autoridades españolas organizaron expediciones sistemáticas hacia el Golfo San Jorge, Puerto Deseado, Puerto San Julián y sus alrededores, con el objetivo de establecer puestos de observación y abastecimiento temporal. Durante estas incursiones se documentaron detalladamente las características geográficas, la hidrografía, el clima, los recursos naturales y la fauna, así como la presencia de grupos indígenas. Se observó que, aunque dispersos y sin organización política centralizada, los pueblos locales podían convertirse en aliados o, al menos, en informantes sobre la presencia de extranjeros, lo que proporcionaba un conocimiento estratégico valioso para la administración colonial (León, 2001). Los registros etnográficos, similares a los realizados por Narborough, detallaban armas, vestimenta, adornos y costumbres, permitiendo

evaluar la capacidad de cooperación o resistencia de los indígenas frente a incursiones extranjeras.

El establecimiento de colonias permanentes fue limitado debido a las condiciones climáticas extremas, la baja densidad poblacional y la distancia de los centros de poder. No obstante, se impulsaron proyectos para consolidar la soberanía mediante la creación de rancherías y pequeños asentamientos militares y religiosos en puntos estratégicos, regulando estrictamente la llegada de extranjeros y la circulación de mercancías para evitar la introducción de comercio no autorizado o la formación de enclaves de facto (Urbina, 2025). La vigilancia y control administrativo se apoyaban en la correspondencia constante entre gobernadores locales, el virrey del Perú y la Corte en Madrid, donde cada alerta sobre posibles intrusos era registrada y evaluada.

Durante este período, la cartografía adquirió un valor estratégico excepcional. Mapas derivados de exploraciones locales y de información obtenida de navegantes extranjeros permitieron a la Corona identificar rutas navegables, bahías protegidas, fuentes de recursos y posibles puntos de defensa. Esta información servía tanto para anticipar movimientos enemigos como para planificar futuras ocupaciones y establecer rutas comerciales seguras para las naves españolas. La documentación generada se sistematizó en archivos de Santiago y Sevilla, constituyendo una base de conocimiento para la acción colonial en la Patagonia y en el estrecho de Magallanes (Martinic, 1977).

A pesar de la paz formal con Inglaterra desde 1660, los informes españoles reflejaban una sospecha constante sobre operaciones encubiertas inglesas y holandesas. Los antecedentes de incursiones de Drake, Cavendish, Hawkins y Brouwer reforzaban la percepción de amenaza. Por ello, cualquier actividad de exploración o comercio de extranjeros era cuidadosamente monitoreada y los desembarcos sin autorización considerados ilegales y sujetos a represión (Böhm, 1980).

Esta dinámica generó un estado de vigilancia permanente en la región austral, donde la soberanía debía ejercerse no solo mediante ocupación efectiva, sino también mediante la prevención y el control de información estratégica.

Los asentamientos españoles en la Patagonia cumplieron además funciones logísticas para futuras exploraciones y la defensa frente a incursiones extranjeras. La combinación de guarniciones militares, puntos de reabastecimiento y vigilancia costera permitió a España mantener una presencia activa, aunque limitada, en territorios inhóspitos y alejados de los centros de poder. La integración de información geográfica, etnográfica y estratégica en la toma de decisiones reflejaba un enfoque sistemático de la soberanía que combinaba ciencia, administración y proyección militar (Guarda, 2001).

A partir de la década de 1680, la Corona intensificó la exploración sistemática de ríos y costas del sur patagónico, especialmente aquellos que podían servir como vías de acceso a recursos naturales y puntos de aprovisionamiento para naves que circunnavegaran el continente. Estas expediciones estaban bajo la supervisión de los gobernadores de Chiloé y Valdivia, siguiendo instrucciones del virrey del Perú y de la Corte en Madrid (Martinic, 1992). Se buscaba mapear cursos fluviales, identificar bahías seguras y catalogar flora, fauna y condiciones climáticas, en función de una estrategia de ocupación que combinara presencia militar y comercio legal.

Entre 1682 y 1690 se organizaron exploraciones hacia la desembocadura de ríos como el Deseado, el San Julián y el Santa Cruz, así como hacia bahías del golfo San Jorge y de la región del Cabo Blanco. La bitácora de estas expediciones refleja un interés particular por la hidrografía y los recursos pesqueros, así como por la presencia de grupos indígenas, quienes, aunque dispersos, demostraban habilidades en pesca y caza, y cuya falta de jefaturas centralizadas

facilitaba su control relativo mediante alianzas o intercambios limitados (León, 2001).

La cartografía producida tuvo un doble carácter: científico y estratégico. Mapas realizados por exploradores como Francisco de Eliza detallaban profundidades de bahías, cursos de ríos navegables y características costeras útiles como fondeaderos o puntos de desembarco, fundamentales para proyectar comunicación y abastecimiento entre asentamientos españoles y anticipar incursiones extranjeras, principalmente inglesas y holandesas (Vázquez de Acuña, 1992). Las regulaciones españolas buscaban asegurar que toda actividad en la región se ajustara a la soberanía de la Corona, prohibiendo asentamientos y comercio no autorizados bajo la Real Cédula del 13 de septiembre de 1660 (Urbina, 2025).

La exploración de la costa atlántica y del estrecho de Magallanes se intensificó ante la continua evaluación inglesa de posibilidades de ocupación o comercio. Narborough había dejado un precedente en 1670 al tomar posesión simbólica de Puerto Deseado, y la información obtenida por su expedición circuló entre autoridades españolas y mapas, alertando sobre posibles rutas de penetración. La respuesta española combinó expediciones científicas con patrullajes y vigilancia militar, reforzando Valdivia y Chiloé como centros de control y proyección en la región (Guarda, 1990).

Entre 1690 y 1700, la sistematización de exploraciones permitió identificar puntos estratégicos para futuras comunicaciones marítimas y terrestres. Ríos como el San Julián, Deseado y Santa Cruz se convirtieron en ejes de navegación interna, mientras bahías protegidas como Puerto Deseado sirvieron como puntos de reabastecimiento temporal. La combinación de exploración científica, cartografía precisa, control militar y regulación estricta del comercio consolidó la soberanía española en territorios australes marginales, pero estratégicamente relevantes (Cananor, 2021).

La documentación acumulada durante estas décadas refleja la preocupación constante por la presencia extranjera, tanto inglesa como holandesa o francesa, percibida como amenaza directa en comercio y control de rutas hacia el Pacífico. La información permitió anticipar movimientos, planificar fortalezas y evaluar alianzas posibles con grupos indígenas, demostrando la sofisticación del imperio español en la gestión de su periferia, donde la soberanía se ejercía mediante ocupación física, vigilancia, regulación y control de información estratégica (Böhm, 1980).

Aunque la misión de Narborough no logró establecer enclaves ni alianzas comerciales duraderas, su expedición tuvo relevancia histórica. La cartografía elaborada por Narborough se utilizó durante casi dos siglos para la navegación de las costas patagónicas y magallánicas, sirviendo como instrumento de conocimiento estratégico para futuras expediciones británicas. Su viaje puso además en alerta a las autoridades españolas, que multiplicaron exploraciones y patrullajes sin encontrar asentamientos ingleses, pero conscientes de que el Atlántico sur había entrado en la órbita de las potencias rivales.

Posteriormente a la expedición que se abordó, Narborough continuó su carrera en la Marina Real, participando en la tercera guerra anglo-neerlandesa y en operaciones contra piratas en Trípoli y Argel, consolidando su prestigio como comandante y diplomático naval. Falleció en Chelsea en 1688, dejando un legado como explorador de los mares australes y precursor de la proyección británica sobre Patagonia y Chile, cuyo episodio de 1669-1671 prefiguró la tensión anglo-española en el Cono Sur y anticipó ambiciones globales que Inglaterra desplegaría con mayor intensidad en los siglos posteriores.

BIBLIOGRAFÍA

ABC. (18 de mayo de 2017). El Tratado de Londres, la paz con la que España avergonzó a Inglaterra tras la «Armada Invencible». *ABC.* https://www.abc.es/historia/abci-tratado-londres-espana-avergonzo-inglaterra-tras-armada-invencible-201705190135_noticia.html

Albi, J. (1987). *La defensa de las Indias (1764-1799)*. Instituto de Cooperación Americana.

Barros, J. (1988). La expedición de Narborough a Chile: nuevos antecedentes. *Anales del Instituto de la Patagonia, Serie Ciencias Sociales*, 18, 35–59.

Böhm, G. (1980). Simón de Casseres y su plan de conquista de Chile: antecedentes históricos. *Ibero-Amerikanisches Archiv, Neue Folge*, 6(1), 117–147.

British History Online. (1911). Navigation Act 1651. En C. H. Firth & R. S. Rait (Eds.), *Acts and Ordinances of the Interregnum, 1642–1660* (pp. 559–562). His Majesty's Stationery Office. https://www.british-history.ac.uk/no-series/acts-ordinances-interregnum/pp559-562

Cananor, R. (1993). *Cronología patagónica: proyectemos el futuro reconociendo nuestro pasado*. El Ciprés.

Constitution Society. (s.f.). Navigation Act 1651. https://constitution.org/1-History/sech/sech_110.htm

Dell'Oro Maini, A. (1959). *Presencia y sugestión del filósofo Francisco Suárez*. Editorial Universitaria.

Furlong, G. S. J. (s.f.). *Los jesuitas y la escisión del Reino de Indias*.

Guarda, A. (1990). *Exploraciones y defensa en el litoral patagónico*. Ediciones del Sur.

Guarda, G. (1990). *Flandes Indiano. Las fortificaciones del Reino de Chile, 1541-1826*. Universidad Católica de Chile.

Guarda, G. (2001). *Nueva historia de Valdivia*. Universidad Católica de Chile.

Internet Archive. (1650). *An Act for prohibiting Trade with the Barbadoes, Virginia, Bermuda and Antego (November 3, 1650)*. En *Acts and Ordinances of the Interregnum, 1642–1660*. Parliament of England. https://archive.org/details/actsandordinanc00england

León, L. (2001). Indios, piratas y corsarios en las costas de Araucanía y Patagonia, 1557-1790. *Boletín de Historia y Geografía*, 15, 117–151.

Martinic, M. (1977). *Historia del estrecho de Magallanes*. Andrés Bello.

Martinic, M. (1992). *Historia de la Región Magallánica* (Vol. 1). Universidad de Magallanes.

Mateo Martinic, M., & Moore, D. (s.f.). *Las exploraciones inglesas en el estrecho de Magallanes 1670-1671*.

Montero, B. (1915). *Un filósofo colonial: el doctor Carlos Joseph Montero*. Editorial del Río de la Plata.

Narborough, J. (1694). *An account of several late voyages & discoveries to the south and north…*. Sam. Smith & Bonj. Walford.

Sierra, V. D. (1950). *Historia de las ideas políticas en Argentina*. Editorial Cultural.

Urbina, J. (2025). *Diplomacia y defensa en la América colonial*. Editorial Histórica.

Urbina, X. (2025). *La sospecha de ingleses en el extremo sur de Chile*

Vázquez de Acuña, I. (1992). *Las incursiones corsarias holandesas en Chiloé: Simón de Cordes (1600) y Enrique Brouwer (1643)*. Universitaria.

Vázquez de Acuña, I. (2004). *Historia naval del reino de Chile, 1520-1826*. Compañía Sudamericana de Vapores.

Wikisource. (s.f.). Navigation Act 1651. https://en.wikisource.org/wiki/Navigation_Act_1651

ALUMNO EMERGENTE, ESCUELA DESVELADA Y PEDAGOGÍA DE FRONTERA. ENFOQUES EN PERSPECTIVA HUMANIZANTE

Dina Lavanchy[1]

RESUMEN

Compilamos investigaciones que presentan aspectos y características de los alumnos realizadas en las últimas décadas. El ámbito donde se ejerce el oficio de alumno son las instituciones educativas, las escuelas. Entre ambos, se desarrolla una pedagogía. En este caso citamos la Pedagogía de Frontera. Así mismo algunos teóricos esperanzados en dar elementos de resolución de problemas y necesidades que atraviesa la educación.

Palabras clave. alumno, educación, escuela, Pedagogía.

ABSTRACT

We have compiled research that presents aspects and characteristics of students conducted in recent decades. The setting where the role of student is exercised is within educational institutions, specifically schools. A pedagogy develops between these two. In this case, we cite Border Pedagogy. We also consider the work of some theorists who hope to provide solutions to the problems and needs that permeate education.

[1] Magíster en Educación con Orientación en Educación Permanente. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. UNJu. Correo electrónico: dinalav951@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6655-5787

Fecha de presentación de artículo: febrero de 2026.

Keywords: Student, Education, School, Pedagogy.

INTRODUCCIÓN

Alumno, pedagogía y escuela son tres componentes esenciales del sistema educativo. Diferentes teóricos han investigado estos campos y puesto de relieve situaciones particulares en las que se consideran la línea histórica, los cambios sociales y las condiciones del binomio educación/escuela.

En la pedagogía tradicional, el alumno es considerado un receptor pasivo de información, cuyo rol principal es escuchar, memorizar y reproducir los conocimientos transmitidos por el docente. Se caracteriza por ser sumiso, ordenado y obediente, sin cuestionar la verdad absoluta que imparte el maestro, situándose así en una posición de subordinación. Quienes no lograron cumplir con esas premisas fueron expulsados de las escuelas.

Los cambios sociales impactaron tanto en la concepción del alumno como en sus características y actitudes en la escuela. A partir de los años setenta y hasta la actualidad, se publicaron investigaciones y teorías superadoras de la mirada tradicional que proponen alternativas democráticas e inclusivas.

ALUMNO EMERGENTE: LA RELACIÓN DE LAS NUEVAS JUVENTUDES Y LA ESCUELA

García Bastan, et al. (2020), reseñan la relación de los jóvenes y la escuela, clasificándola en tres líneas.

La primera refiere a la mirada europea. En los años 70 particularmente en el contexto francés, a las teorías de la reproducción (Baudelot & Establet, 1975; Bourdieu & Passeron, 1998), muestran que la escuela pensada como una instancia culturalmente homogénea en realidad

reproduce las desigualdades de origen. En Inglaterra, la célebre investigación de Paul Willis (1988), ilustraba algunos modos a través de los cuales estudiantes varones provenientes de hogares obreros entraban en conflicto con las normas escolares. Estos jóvenes construían una cultura contra-escolar. Willis demostraba de esta manera el escaso margen existente para que su destino escolar fuese otro que el del fracaso, dando lugar a una explicación cultural de la reproducción social de la clase obrera en la Inglaterra de la segunda mitad del siglo XX.

La segunda línea señala los desarrollos de la escuela francesa de Eric Debarbieux y Catherine Blaya que, generaron un programa de investigación empírica a mediados de los años 90 y que daría surgimiento en 1998 a la creación del primer Observatorio Europeo de Violencia en las Escuelas. Organismo precursor del Observatorio Internacional: una red de investigadores de escala global con desarrollos que permiten el establecimiento de mediciones y comparaciones entre países.

Se publicaron trabajos acerca del clima social escolar, con la pretensión de comprender las articulaciones entre las perspectivas de los actores acerca de las relaciones interpersonales en la escuela y el contexto en que se producen las interacciones (Kornblit, et al., 2008). Esta perspectiva, contempla, además, el modelo organizativo, la relación pedagógica en el aula, la relación entre alumnos y el sentimiento de justicia en la escuela.

Y la tercera línea desarrolla otra serie de trabajos europeos que aparecen hacia finales de la década de 1980, fundamentalmente en Inglaterra y España, y que se publican a lo largo de los años 90. Abordando las relaciones de convivencia, indagando la dimensión micro-política de la vida al interior en los centros educativos (Ball, 1994). Todo esto es inherente al conflicto en la organización escolar (Jares, 1997) y el entramado interno de relaciones de poder entre diversos sujetos, en el campo de la organización escolar

(de Puelles Benítez, 1997). Estas consideraciones, vinculadas con una intención de democratización de la institución educativa, generaron una prolífica producción teórica que tuvo impacto en las políticas educativas.

Los desarrollos europeos que intentaron dar cuenta de la relación triangular entre los jóvenes, la escuela, y el par violencia-conflictividad, orientan la comprensión del fenómeno de la violencia en las escuelas como problemáticas psicológicas, psicosociales y derivadas de la micro-política escolar.

LA RELACIÓN JÓVENES-ESCUELA EN EL CONTEXTO ARGENTINO

Estas líneas de investigación en Latinoamérica aparecen más tardíamente. Argentina recién hacia finales de los años 80 surgen las primeras investigaciones que problematizaban la relación jóvenes-escuela media. Estudios sobre desigualdad educativa y sobre violencia/conflictividad en la escuela se desarrollaron como campos relativamente autónomos.

A partir de la década de 1980, un conjunto de investigadores (Braslavsky, 1985, 1986; Braslavsky & Filmus, 1988; Krawczyk, 1989) empezarían a generar categorías conceptuales para definir los procesos de desigualdad en el sistema educativo argentino. Esto fue un importante punto de partida para el desarrollo de campos de investigación empírica. Estos trabajos que permitieron arribar a las nociones de segmentación y desarticulación educativa, búsqueda conceptual que dio cuenta de la crisis de los sistemas educativos en sociedades de mercado, como el caso de Argentina.

En la década de los 90, estos mismos investigadores ratificaban la vigencia de los procesos de segmentación educativa (Tiramonti, et al., 1995) y advertían de una tendencia de "elitización del subsistema

privado". Transcurrida esta década, y con la generación de nuevas conceptualizaciones acerca de las clases medias argentinas (Svampa, 2010), surgen las investigaciones del grupo "Viernes" coordinado por Guillermina Tiramonti, que marcaron una transición desde la noción de segmentación educativa. Esta idea de segmento, popularizada hacia finales de los 80, resultaba impropia para describir el espacio social y educativo, por el contrario, la noción de fragmento remite a un "espacio autoreferido, [...] un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes" (Tiramonti, 2004, p. 27). Esto marca la ruptura de un sentido compartido por las instituciones e instaura el relevo por la multiplicidad de sentidos articulados con estrategias institucionales y familiares.

Otro grupo de investigaciones (Baquero et al., 2009; González & Crego, 2017; Maddonni, 2014; Martínez, 2015; Nobile, 2013) investigó las experiencias que toman a los nuevos formatos escolares como escenario (por ejemplo, las Escuelas de Reingreso (ER) en la Ciudad de Buenos Aires, los Programas de Inclusión y Terminalidad en Córdoba (PIT) y el Plan FinES a nivel nacional). Trabajos que han contribuido a la evaluación de la productividad de las políticas educativas destinadas a adecuar el formato escolar a las necesidades de los estudiantes, con la premisa que el régimen académico determina las trayectorias educativas y no las características del alumnado que pudieran reunirse bajo el concepto de educabilidad (Baquero et al., 2009). Es por esto que estas investigaciones focalizaron en los sectores más vulnerables, sobre todo en jóvenes que han experimentado el fracaso escolar, teniendo en cuenta la calidad de los vínculos con los docentes, con el conocimiento, y las marcas estigmatizantes en estudiantes que deben asistir a "la escuela para repetidores".

También en la década de los noventa los trabajos de Kaplan (2007, 2008, 2009), permitieron una apreciación de los estudiantes como eficacia simbólica de las categorías escolares de clasificación y nombramiento. Revela que las representaciones docentes de sus

estudiantes deben comprenderse en la trama de configuraciones sociales. La autora retomaba los postulados de trabajos clásicos que habían estudiado los efectos "pigmaliónicos" de las prácticas educativas (Rist, 2000; Rosenthal & Jacobson, 1980) para ponerlos en diálogo con el trabajo de Bourdieu y de Saint Martin (1998). Así, logró examinar en escuelas públicas la incidencia de las categorías del juicio profesoral sobre los límites en el aprendizaje de los alumnos, y las concepciones de los docentes que señalaban quienes eran buenos o malos alumnos justificando su opinión con sus propias representaciones que operarían como veredictos de los alumnos en relación al éxito o fracaso escolar, constituyendo así un efecto de destino.

Otra línea de trabajos vinculó la problemática de la desigualdad educativa con la apropiación desigual de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), permitiendo identificar brechas digitales entre los sectores populares y los sectores medios y altos (Benítez Larghi, 2011; Dussel, 2012), y, posteriormente, la reducción de las brechas a partir de la implementación del Programa Conectar Igualdad (Benítez Larghi et al., 2014; Lemus, 2017).

En relación a los jóvenes, la escuela y la violencia en Argentina, numerosos investigadores coinciden que en Argentina la temática tuvo un fuerte auge a partir del suceso acontecido en 2004, conocido como la "masacre de Carmen de Patagones" (D'Angelo & Fernández, 2011; Di Leo, 2008; Míguez, 2008; Noel, 2009). Ya que contribuyó a potenciar la percepción de la violencia como fenómeno central y generalizado en el escenario educativo. Por un lado, jerarquizó la temática en las agendas mediáticas y políticas, y también movilizó a la comunidad académica y científica hacia la ponderación de la incidencia efectiva de este fenómeno.

Los estudios de clima social escolar tuvieron también un importante desarrollo en Argentina. Los trabajos del equipo coordinado por Kornblit (2008), constituyeron un aporte fundamental para exponer la

vinculación entre los climas sociales y la violencia en la escuela, superando las explicaciones deterministas de estos fenómenos, que quitaban responsabilidad a las dinámicas propias de los centros educativos, cerrando la posibilidad de generar intervenciones institucionales que puedan ser efectivas en las modificaciones de los niveles de violencia.

Una de las investigaciones (Adaszko & Kornblit, 2008) trabajó exclusivamente en el subsector público de escuelas provinciales, y no encontraron diferencias por nivel económico en los porcentajes de victimización y protagonismo en violencia. Esto mostraba que ese factor no incidía necesariamente en los niveles de violencia en el ámbito escolar analizado. Posteriormente tomaron una muestra más abarcativa que incluía al subsector privado (Kornblit et al., 2008), encontrando que los mayores niveles de conflictividad ocurrían en escuelas de sectores socioeconómicos altos. No obstante, señalaban que no ocurriría lo mismo con los niveles de violencia, que en su relevamiento mostraron ser significativamente más altos en sectores de nivel socioeconómico bajo. Es decir, en los sectores altos encontraron mayor conflictividad y en los sectores bajos mayor violencia.

CARACTERÍSTICAS DE LAS NUEVAS GENERACIONES DE ESTUDIANTES

A las poblaciones de jóvenes actualmente se las denomina "generación". La Generación Z y la Generación Alpha en la escuela de la modernidad líquida, articulada por las transformaciones que las TIC producen en hábitos vitales y estilos de aprendizaje en las interacciones personales y sociales.

Las denominadas Generación Z y Generación Alpha, en la infancia y juventud, para Castro et al. (2020), es una generación que convive con tecnología en una sociedad globalizada y de la información. A esta

clasificación recientemente se ha añadido la categoría de Generación Alpha para denominar a aquellos nacidos desde el año 2010, auténticos nativos digitales. En el trabajo realizado por Pérez-Escoda et al. (2016), se abordan las características del alumnado de la Generación Z, señalando el interés que esta generación tiene hacia las tecnologías de la información y la comunicación, así como su uso continuado en su vida.

Son competentes en el uso de las TIC donde muchos de los aprendizajes se han adquirido de forma autodidacta y muestran preferencia hacia la información visual. Mut y Morey (2008) refieren que se trata de un alumnado que tiende al "copiar y pegar" en la escuela, a la mera reproducción de la información sin el adecuado filtrado, ordenación, comprensión y adaptación.

En cuanto a la generación Alpha hemos de señalar que no tienen características definidas (Nagy & Kölcsey, 2017) pero sí se tiene la certeza de que estarán inmersos en un mundo conectado.

El investigador Mark McCrindle (2014) acuñó el nombre a esta generación, al percatarse que el abecedario había terminado con la generación Z. La generación Alpha justamente tiene más herramientas para acceder a la información, "quieren todo y ahora".

A nivel sociocognitivo se destaca su falta de atención, la menor capacidad de dedicar mucho tiempo a una tarea, la necesidad de cambio de tarea constante, baja tolerancia a la frustración, así como la escasa supervisión de los progenitores en el uso de medios y dispositivos tecnológicos (McCrindle, 2014).

La señalada facilidad para la interacción digital combinada con la ingenuidad e inmadurez propia de la edad hace que estos niños y niñas se encuentren en situaciones potenciales de peligro y de desprotección (Cigdem & Feyza, 2020).

Las características que perciben en su alumnado vinculadas con la fascinación por los medios, la baja tolerancia a la frustración, la búsqueda de inmediatez, así como la disminución de atención hacia la tarea y la ausencia de reflexión son coincidentes con los resultados reportados por Álvarez et al. (2019), McCrindle (2014) y Vilanova y Ortega (2017). La falta de reflexión apuntada por el profesorado tiene relación con lo que Mut y Morey (2008) decían cuando calificaban a este alumnado como los "copia y pega". La figura docente ya no es identificada como único referente para el alumnado y se precisan de marcos de colaboración potentes entre los centros educativos y las familias al identificarse, desde el discurso del profesorado, necesidades de regulación emocional, resolución de conflictos, y de conquista de autonomía en los niños, que limitan su desenvolvimiento en la escuela y en la vida.

Plaza de la Hoz (2026) afirma que el acceso libre al conocimiento que facilita internet, democratiza y acerca el saber, pero necesita orientación y discernimiento. Cabe así asentar la autoridad al construir un lazo educativo compartido (Neut, 2015, p. 35; Muñoz, 2013, p. 130), reconociendo el profesor sus limitaciones al buscar la colaboración con otros docentes y contenidos online, y hacer ver al alumno las suyas al carecer de experiencia para distinguir lo importante de lo accesorio, o la trascendencia de gestionar responsablemente perfiles, identidades y comportamiento en red. Un distanciamiento del profesor que puede generar la confianza necesaria.

ESCUELA DESVELADA
LA ESCUELA EN EL DIÁLOGO DE INVESTIGADORES Y TEÓRICOS

En el artículo "La escuela desvelada, anversos y reversos", conversaciones entre Patricia Redondo y Perla Zelmanovich, incluido en el libro Sola, fané y descangayada (FLACSO, 2015), Redondo y

Zelmanovich manifiestan su inquietud por lo que está pasando en las escuelas, ámbito donde trabajan e investigan. Por ello, surgen interrogantes porque interpela tanto la novedad como la repetición; es posible ver lo que ya no tiene velo. La idea del vacío irrumpe ahí, entre la pedagogía, el psicoanálisis y otras disciplinas, en una escuela vacía. Esto les permite escribir escenas escolares, narrar una escuela vacía.

Afirman que hay vacíos y vacíos: algunos que son necesarios, nos movilizan, nos hacen encender la radio, leer o que busquemos amparo en las producciones culturales.

Lo que sucede allí donde los sujetos, en este caso niños, adolescentes, jóvenes, son nombrados con apelativos cristalizados, fijados a su condición social. Cuando los sujetos son fijados a determinados lugares preestablecidos, en un intento por taponar el vacío que nos desvela, pero sin advertir el des-velo –juego de palabras–, el des-velo que sería lo sin velo. La educación viene a salvar toda la crudeza de ese agujero existencial, haciendo lugar a ese vacío, humanizándonos, amoblando la vida con producciones de la cultura.

La macro política, sin la micropolítica, queda desencarnada y la micropolítica sola apela al voluntarismo individualista de los actores.

En el caso de la educación, si se la despoja de sentido político, de la dimensión política del acto pedagógico, es muy difícil pensar en términos de una transformación posible.

Las autoras narran que todos hemos conocido alguna institución que nos pareció estar a la deriva, donde los sujetos se iban moviendo por efecto de los acontecimientos diarios, de próximo en próximo, faltos de conducción, como si no hubiese nadie a cargo del timón o careciesen de orientación temporal que los llevase hacia un horizonte. En Argentina el porcentaje de infantilización de la pobreza sigue siendo relativamente elevado. La evocación de una escena concreta de la cotidianidad escolar, claramente micropolítica. Reflexionan la

necesidad de cambiar la dirección de la mirada por lo puramente académico y mirar a los sujetos y sus realidades.

En la misma línea, Duschatzky (2019) aporta un análisis a las escuelas.

Desarmando escuelas es una reflexión profunda sobre el sistema educativo, sus estructuras y la necesidad de repensar la educación desde una perspectiva crítica. Silvia Duschatzky, socióloga y pedagoga, realiza un análisis de las dinámicas sociales, políticas y culturales que moldean la escuela tradicional y cómo esta estructura, a menudo rígida y obsoletamente, dificulta el desarrollo pleno de los estudiantes.

Duschatzky aborda las dificultades y limitaciones del modelo educativo clásico, centrado en la transmisión de conocimientos desde una perspectiva vertical, autoritaria y uniforme. La autora considera que la escuela no solo reproduce la desigualdad social, sino que también limita las posibilidades de creatividad, pensamiento crítico y aprendizaje autónomo.

Plantea la necesidad de "desarmar" las estructuras escolares tradicionales para poder construir nuevas formas de enseñar y aprender, más inclusivas, flexibles y acordes a las necesidades actuales. Duschatzky hace un llamado a repensar el sentido de la educación, para que se enfoque en el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo la participación activa, el cuestionamiento y la construcción colectiva del conocimiento. Realiza un profundo cuestionamiento al sistema educativo tradicional, describe las múltiples desigualdades sociales y educativas, y propone nuevas formas de enseñar y aprender a partir de una educación crítica y transformadora.

La escuela juega un papel fundamental en la construcción de la subjetividad de los individuos. A través de sus reglas, valores y expectativas, forma la identidad de los estudiantes, muchas veces limitando su creatividad y pensamiento crítico.

Los docentes no solo transmiten conocimientos, sino que también son parte de un sistema que refuerza las dinámicas de poder y control. El currículo, más que una simple transmisión de saberes, también es una herramienta de conformación social que tiende a reproducir desigualdades.

Desarmando Escuelas es el concepto más revolucionario del texto. Repensar la estructura de la escuela y la educación, sugiriendo la necesidad de "des-armar" las instituciones escolares tradicionales para abrir un espacio en el que el aprendizaje sea más libre, participativo e inclusivo. Es una crítica profunda a las formas tradicionales de educación, proponiendo un cambio hacia una escuela más flexible, inclusiva y crítica que promueva el desarrollo integral de los estudiantes y sea capaz de transformar la sociedad.

PEDAGOGÍA DE FRONTERA FRENTE A LA INSOLVENCIA DE LA PEDAGOGÍA TRADICIONAL, NACEN OTRAS PEDAGOGÍAS

El principal referente teórico de la Pedagogía de Frontera es Henry Giroux y se desarrolló en la década de 1990.

El interés de la Pedagogía de Frontera es desarrollar una filosofía pública y democrática que incorpora la noción de diferencia como parte de una lucha común por extender la calidad de la vida pública. La noción de pedagogía de frontera presupone un reconocimiento de las cambiantes fronteras que transforman y reterritorializan las diferentes configuraciones de la cultura, el poder y el conocimiento. Además, enlaza las nociones de enseñanza y educación con una lucha por una sociedad democrática radical. Es una pedagogía que intenta ligar una noción emancipadora del modernismo con un postmodernismo de resistencia.

Las consideraciones teóricas referentes a esta pedagogía son, en primer lugar, la categoría de frontera señala, en el sentido metafórico y literal, cómo el poder se imprime, de diferentes maneras, en el cuerpo, en la cultura, en la historia, en el espacio, en el territorio y en la psique. En segundo lugar, declara también la necesidad de crear condiciones pedagógicas en las cuales los estudiantes se conviertan en "cruzadores" de fronteras para entender la "alteridad" en sus propios términos y crear después tierras fronterizas en las cuales los diversos recursos culturales permitan el diseño de nuevas identidades dentro de las actuales configuraciones de poder.

En tercer lugar, la Pedagogía de Frontera sirve para hacer visibles las fuerzas y limitaciones, histórica y socialmente construidas, de aquellos lugares y fronteras que heredamos y que encuadran nuestros discursos y relaciones sociales; más aún, como parte de una más amplia política de la diferencia, la Pedagogía de Frontera hace primario el lenguaje de lo político y lo ético. Enfatiza lo político examinando cómo las instituciones, el conocimiento y las relaciones sociales se imprimen en el poder de manera diferente; destaca lo ético examinando cómo las cambiantes relaciones del conocer, el actuar y la subjetividad son construidas en espacios y relaciones sociales basados en juzgamientos que exigen y encuadran "diferentes modos de respuesta al otro (por ejemplo, entre aquellos que transfiguran y los que desfiguran, los que se preocupan por el otro y su alteridad y los que no lo hacen)" (Kearney, 1988, p. 369).

Como parte de una práctica pedagógica radical, la Pedagogía de Frontera apunta hacia la necesidad de condiciones que permitan a los estudiantes escribir, hablar y escuchar en un lenguaje en el cual el significado se convierte en multiacentuado, disperso y resistente a una clausura permanente. Este es un lenguaje con el cual uno habla "con otros" más que exclusivamente "a otros". La Pedagogía de Frontera necesita reconfigurar las fronteras del modernismo y del postmodernismo como divisiones rígidas u oposiciones binarias; en

vez de eso, apunta hacia una tierra fronteriza que sirve para combinar los mejores alcances de ambas. De acuerdo con eso, los educadores y trabajadores de la cultura necesitan combinar el énfasis modernista sobre la capacidad de los individuos para usar la razón crítica a fin de dirigir la problemática de la vida pública, con un interés postmodernista sobre cómo podemos experimentar la acción en un mundo constituido en diferencias no apoyadas por fenómenos trascendentes o garantías metafísicas. De ese modo, la Pedagogía de Frontera puede reconstruirse a sí misma en términos que son tanto transformantes como emancipadores.

La Pedagogía de Frontera, como tal, está contra el currículum totalizante y contra prácticas pedagógicas que marginan diversas culturas e historias de los estudiantes al seleccionar aspectos de producción, audiencia, dirección y recepción.

De la misma manera, la pedagogía de frontera está contra la enseñanza "de transmisión" o lo que Paulo Freire (1973) ha llamado "educación bancaria", oponiéndose al aprendizaje basado en el consumo superficial de textos. "Interrumpiendo" las prácticas representativas que claman por la objetividad, la universalidad y el consenso, los trabajadores de la cultura pueden desarrollar condiciones pedagógicas en las cuales los estudiantes puedan leer y escribir dentro y contra los códigos culturales existentes, mientras que al mismo tiempo se les da la oportunidad de crear nuevos espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad.

La cultura popular necesita convertirse en un objeto serio de estudio en el currículum oficial. Lo que está en juego aquí es el desarrollo de una Pedagogía de Frontera que pueda trabajar fructíferamente para romper esas ideologías, esos códigos culturales y prácticas sociales que impiden a los maestros y estudiantes reconocer cómo operan las formas sociales, en coyunturas históricas determinadas, o cómo reprimen lecturas alternativas de sus propias experiencias, de la sociedad y del mundo.

PRODUCCIONES EN ARGENTINA QUE PUEDEN RELACIONARSE CON LA PEDAGOGÍA DE LA FRONTERA

La visión de la Pedagogía de Frontera orienta a la democratización de la educación, de manera inclusiva, igualitaria y respetuosa de todos. Dos líneas de investigación y producción teórica en Argentina sugieren el "cómo" hacerlo con las poblaciones vulnerables.

A partir de 2017 Graciela Frigerio y equipo realizan publicaciones de lo que llamaron "los oficios del lazo". Así mismo, Carina Kaplan a partir de 2021 publica diversas obras referidas a la empatía, a las emociones y a los afectos en la escuela.

Los oficios del lazo son aquellos que «se ocupan de que exista la posibilidad de un mundo común» (Frigerio, 2017, p. 44). El concepto de "oficios", entendidos no solo como trabajos en el sentido tradicional, sino como actos que, aunque sencillos, tienen un gran significado dentro de las relaciones interpersonales y la estructura social. El lazo es una metáfora que conecta a las personas, las situaciones y las costumbres, representando tanto los vínculos afectivos como los lazos laborales y culturales que configuran la vida cotidiana.

La obra propone la reflexión de la importancia de los gestos, los detalles pequeños que muchas veces pasamos por alto, pero que son esenciales para construir y mantener lazos sociales, familiares y laborales. Cada oficio o acción que se describe en el libro tiene un value simbólico y refleja una dimensión humana más profunda, que está en constante construcción. Principalmente se centra en los lazos humanos, promoviendo vínculos afectivos en el plano social y cultural.

El estilo de Graciela Frigerio es reflexivo y poético, y logra conectar lo personal con lo colectivo, invitando al lector a reflexionar sobre su propia vida y las formas en las que sus "lazos" han marcado su trayectoria. Sugiere que existe una dimensión posible en el oficio de

enseñar que es acompañar, curar, asistir, educar, analizar. Esto conlleva muchas acciones que orientarán a “enlazar” a los sujetos que podrían ser vulnerables y caerse del sistema educativo.

La obra de Kaplan invita a reflexionar sobre cómo los vínculos afectivos en la escuela pueden sanar heridas sociales y promover una pedagogía humanizadora. La autora sostiene que la escuela, como espacio vital, debería centrarse en las huellas afectivas que dejamos en los estudiantes y cómo esas huellas pueden contribuir a una formación educativa más humana y consciente. Explora la ternura como una mirada ética que humaniza las relaciones en la escuela. Kaplan propone que los docentes tienen la responsabilidad de acompañar a los estudiantes en su proceso educativo con una mirada afectuosa, donde la cooperación, el cuidado y el respeto mutuo sean fundamentales. Reflexiona sobre cómo los educadores pueden contribuir a la creación de huellas afectivas que reparen y protejan emocionalmente a los estudiantes.

El lenguaje emocional guía las relaciones en la escuela. Examina los sentimientos que atraviesan tanto a educadores como estudiantes, e invita a reflexionar sobre el amor y la amorosidad como acciones educativas. La mirada sociocultural del sufrimiento provoca y plantea interrogantes sobre cómo podemos sensibilizarnos ante el dolor social y cómo nuestra práctica educativa puede ayudar a aliviar las "heridas invisibles" de los estudiantes.

Dar lugar a las emociones refleja el derecho de las infancias y juventudes a ser amadas y protegidas, destacando la responsabilidad de los educadores en la construcción de un mundo más justo y afectivo.

La educación emocional y la inteligencia emocional se han convertido en conceptos de interés para políticos, legisladores y educadores, y se promueven leyes, iniciativas y estudios sobre este tema a nivel global. A pesar de este enfoque creciente, las emociones han sido

históricamente ignoradas en la pedagogía, siendo tratadas de manera marginal en la teoría educativa. Sin embargo, el giro afectivo actual reconoce la importancia de las emociones en la convivencia escolar y en los resultados educativos, subrayando que las interacciones en el aula están estructuradas por circuitos afectivos que influyen en los comportamientos y los aprendizajes.

CONCLUSIONES

La presencia de nuevas tecnologías en la vida cotidiana, las transformaciones sociales, los cambios en los vínculos familiares y los vínculos entre los actores sociales de la escuela son elementos que desafían el mandato de educar a las generaciones futuras.

Cruzar tres componentes fundamentales de la educación, como alumnos, escuela y pedagogía, aporta al análisis de estos fenómenos y contribuye a la comprensión de los mismos.

Las características de las nuevas generaciones de estudiantes trascienden los muros de la escuela y son observadas por la sociedad en su conjunto.

De la misma manera, el mandato de educar de las escuelas está desdibujado por las problemáticas sociales, culturales y económicas que impactan en las instituciones educativas.

La producción de nuevas teorías pedagógicas generadas por librepensadores que manifiestan y denuncian situaciones complejas que perjudican a las poblaciones vulnerables da pistas de superación de diferentes problemáticas basando la acción en la mirada humanista.

A la vez que observamos el devenir complejo de los sujetos de la educación, encontramos propuestas de intervención con pistas de solución a través de teorías pedagógicas sustantivas.

BIBLIOGRAFÍA

Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, *9*, 71–85. https://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/educabilidadCuadernos-Baquero.pdf

Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B. & Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *7*(4), 292–319. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094016

Castro, A., Patera, S. & Fernández, D. (2020). ¿Cómo aprenden las generaciones Z y Alpha desde la perspectiva docente? Implicaciones para desarrollar la competencia aprender a aprender. *Aula Abierta*, *49*(3), 279–285. https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.279-285

Duschatzky, S. & Aguirre, E. (2019). *Des-armando escuelas*. Noveduc.

Frigerio, G. & Korinfeld, D. (2021). *Cosas dichas y desdichas (A propósito de los oficios del lazo)*. Seisdedos Editorial.

Frigerio, G., Korinfeld, D. & Rodríguez, C. (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.

Frigerio, G., Korinfeld, D. & Rodríguez, C. (2018). *Saberes de los umbrales: Los oficios del lazo*. Noveduc.

Frigerio, G., Korinfeld, D. & Rodríguez, C. (2019). *Las instituciones saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico*. Noveduc.

Frigerio, G. (2004). Ensayo, bosquejos conceptuales sobre las instituciones. En N. Elichiry (Comp.), *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional* (pp. 11–42). Manantial.

Gallo, P., Agostini, B. & Míguez, D. (2015). Transformaciones estructurales y nuevas sociabilidades: la reconfiguración de la autoridad escolar. En D. Míguez, P. Gallo & M. Tomasini (Coords.), *Las dinámicas de la conflictividad escolar, procesos y casos en la Argentina reciente* (pp. 11–54). Miño y Dávila.

García Bastán, G., Tomasini, M. & Gallo, P. (2020). Juventudes y escuela en Argentina. Una revisión crítica de los estudios sobre desigualdad, violencia y conflictividad. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, *30*(1), 161–174.

García Del Dujo, Á. (2011). Rodríguez Neira, T. «Los cristales rotos de la escuela». Barcelona: Ediciones Sello Editorial, 2010 [Reseña de libro]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *22*(2), 227–230. https://doi.org/10.14201/8307

Giroux, H. (1992). La pedagogía de frontera y la política del postmodernismo. *Revista Intringulis*, *6*, 33–47.

Kaplan, C. (Coord.). (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Miño y Dávila.

Kaplan, C. (2021). *Los sentimientos en la escena educativa*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Kaplan, C. & Arévalos, D. (2021). *Las emociones a flor de piel. Educar para la sensibilidad hacia los demás*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Llimós, A. G. & Plaza Shaefer, V. (2015). Nuevos modos de recrear la condición de jóvenes en escuelas secundarias, a partir de la apropiación de TIC. *Cuadernos de Educación*, *13*(13), 1–12. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/11498/11940

Niedzwiecki, D. (Comp.). (2015). *Sola, fané y descangayada: conversaciones sobre la escuela* (1.ª ed.). FLACSO Argentina.

Nobile, M. (2013). *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la ciudad de Buenos Aires* (Tesis doctoral). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.

Plaza de la Hoz, J. (2016). Autoridad docente y nuevas tecnologías: cambios, retos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, *27*(2), 589–607. http://dx.doi.org/10.5209/RCED.5228

Redondo, P. & Zelmanovich, P. (2015). La escuela desvelada, anversos y reversos. En D. Niedzwiecki (Comp.), *Sola, fané y descangayada: conversaciones sobre la escuela* (1.ª ed., pp. 55–72). FLACSO Argentina.

LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD COMO CAMPO ACADÉMICO: PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY

Juan Carlos Márquez[1]

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito reconstruir el proceso de gestación, creación e institucionalización de la formación en educación para la salud en la Universidad Nacional de Jujuy. El estudio se inscribe en un enfoque cualitativo de carácter histórico-documental, basado en el análisis de expedientes institucionales, resoluciones académicas y proyectos fundacionales de las carreras vinculadas a este campo.

Los resultados permiten identificar un proceso progresivo de construcción académica caracterizado por la articulación entre demandas sociosanitarias, decisiones institucionales y transformaciones en las políticas públicas de salud. En este marco, la creación de la carrera de Educación para la Salud se configura como una respuesta situada frente a las problemáticas regionales, mientras que su evolución posterior —a través de la licenciatura y el profesorado— evidencia una jerarquización y complejización del campo formativo.

Asimismo, se destaca el papel de la universidad en la formación de recursos humanos orientados a la promoción de la salud y en la

[1] Magister en Educación en Ciencias de la Salud. Licenciado en Educación para la Salud. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. UNJu. Correo electrónico: jcmarquez@fhycs.unju.edu.ar. ORCID https://orcid.org/0009-0005-7557-0037.

Fecha de presentación del artículo: marzo de 2026.

construcción de un campo interdisciplinario que articula saberes de la educación, la salud y las ciencias sociales. Se concluye que la educación para la salud se consolida como un campo académico estratégico para el abordaje educativo de problemáticas sanitarias en contextos regionales.

Palabras clave: Educación Para La Salud, formación universitaria, institucionalización académica, Salud Pública.

ABSTRACT

This article aims to reconstruct the process of emergence, creation, and institutionalization of Health Education training at the National University of Jujuy. The study adopts a qualitative, historical-documentary approach based on document analysis of institutional records, academic resolutions, and foundational projects of the programs related to this field.

The findings reveal a progressive process of academic construction characterized by the articulation between socio-health demands, institutional decisions, and transformations in public health policies. In this context, the creation of the Health Education program emerges as a situated response to regional challenges, while its subsequent development—through the Bachelor's Degree and the Teaching Degree—reflects the consolidation and increasing complexity of the field. The study also highlights the role of the university in training professionals oriented toward health promotion and in shaping an interdisciplinary field that integrates knowledge from education, health, and social sciences. It concludes that Health Education has become a strategic academic field for addressing health-related issues from an educational perspective in regional contexts.

Keywords: Health Education, University Training, academic institutionalization, Public Health.

INTRODUCCIÓN

La formación de profesionales en educación para la salud en la Universidad Nacional de Jujuy constituye una experiencia académica singular dentro del sistema universitario argentino, en tanto articula los campos de la educación, la salud y la acción comunitaria. Esta articulación configura un campo interdisciplinario orientado a intervenir en problemáticas sociosanitarias mediante estrategias educativas situadas.

Desde su creación, las carreras vinculadas a este campo han buscado responder a las necesidades regionales, formando profesionales capaces de intervenir en procesos de promoción de la salud, prevención de enfermedades y desarrollo comunitario. De este modo, la educación para la salud trasciende el ámbito estrictamente sanitario, incorporando dimensiones sociales, culturales y educativas en la comprensión de los procesos de salud y enfermedad.

El presente artículo tiene como propósito reconstruir el proceso de gestación, creación e institucionalización de la formación en educación para la salud en la Universidad Nacional de Jujuy, analizando los fundamentos conceptuales que orientaron su desarrollo, el contexto sociosanitario que motivó su creación y las transformaciones institucionales que acompañaron su consolidación como campo académico.

A partir de este análisis, se busca aportar una mirada histórica y analítica sobre la construcción de la educación para la salud como campo académico, destacando el papel de la universidad en la formación de profesionales comprometidos con la promoción de la salud y con el mejoramiento de la calidad de vida de la población.

FUNDAMENTOS CONCEPTUALES E HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD

Los documentos fundacionales de la carrera permiten situar el surgimiento de la educación para la salud en el marco de la evolución histórica de las prácticas sanitarias y educativas, configurando un campo de intervención que se consolida progresivamente como área específica de conocimiento.

En sus primeras etapas, las prácticas vinculadas con la salud se encontraban asociadas a concepciones mágicas o religiosas, en las que la enfermedad era interpretada como resultado de fuerzas sobrenaturales. Estas prácticas incluían normas y prescripciones que, aun sin base científica, cumplían funciones de regulación social vinculadas al cuidado de la salud.

Con el desarrollo de las ciencias médicas, estas concepciones fueron progresivamente reemplazadas por un enfoque empírico basado en la observación y el conocimiento anatómico y fisiológico. Este proceso consolidó una perspectiva centrada en el diagnóstico y tratamiento de la enfermedad.

Sin embargo, el reconocimiento de los factores sociales, culturales y ambientales en los procesos de salud-enfermedad impulsó una ampliación del enfoque biomédico, incorporando la prevención y la promoción de la salud. En este contexto, la educación para la salud comenzó a configurarse como una actividad específica orientada a generar cambios duraderos en las conductas de la población.

En palabras de los documentos analizados:

> En este momento, se incrementa la educación para la salud como actividad específica, que persigue crear conductas sanitarias duraderas, logradas a través de aprendizajes sistematizados que constituyen el sustrato de toda acción sanitaria. (Universidad Nacional de Jujuy, 1987)

Desde esta perspectiva, la educación para la salud requiere la articulación de distintos campos del conocimiento. Las ciencias médicas aportan el conocimiento biológico y epidemiológico; las ciencias sociales permiten comprender los factores culturales y sociales; y las ciencias de la educación brindan herramientas pedagógicas para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje.

De este modo, la educación para la salud se configura como un campo interdisciplinario que media entre el conocimiento científico y las prácticas sociales, reconociendo que las conductas sanitarias se construyen en contextos socioculturales específicos.

En este marco, la creación de la carrera en la Universidad Nacional de Jujuy puede entenderse como parte de un proceso más amplio de consolidación de este campo, orientado a formar profesionales capaces de intervenir en la promoción de la salud desde una perspectiva educativa.

PROBLEMÁTICA SOCIO-SANITARIA Y NECESIDAD DE FORMACIÓN

La creación de la carrera de educación para la salud en la Universidad Nacional de Jujuy se inscribe en un contexto histórico caracterizado por problemáticas sociosanitarias específicas de la provincia y del conjunto del Noroeste argentino durante la década de 1980. Este escenario estuvo marcado por condiciones estructurales que evidenciaban la necesidad de desarrollar estrategias de intervención que incorporaran la dimensión educativa en las políticas de salud.

Los documentos analizados señalan la persistencia de enfermedades endémicas, entre las que se destacan la tuberculosis, el mal de Chagas-Mazza y el paludismo, así como la presencia de enfermedades de transmisión sexual, problemas de desnutrición y elevados niveles de analfabetismo en determinados sectores de la población. Estas

condiciones daban cuenta de desigualdades sociales profundas que incidían directamente en los procesos de salud-enfermedad.

En este sentido, el diagnóstico elaborado en el proyecto legislativo destacaba que la provincia: “no cuenta, en absoluto, con una sola carrera relacionada con las ciencias de la salud, padeciendo aún el flagelo de la tuberculosis, el mal de Chagas-Mazza, el paludismo, las enfermedades venéreas, la desnutrición y el analfabetismo (Cámara de Diputados de la Nación, 1985, p. 11).

A estas problemáticas se sumaban características propias de la región, como su condición de provincia de frontera y una estructura productiva basada en actividades agropecuarias y mineras, asociadas a riesgos laborales específicos. Asimismo, la dispersión geográfica de la población y las dificultades de acceso a los servicios de salud reforzaban la necesidad de estrategias de intervención que trascendieran el modelo asistencial.

En este contexto, el sistema sanitario provincial se apoyaba principalmente en la labor de agentes sanitarios que desarrollaban tareas de atención primaria en distintos territorios. Si bien estos actores cumplían un rol fundamental, su formación resultaba limitada y el número disponible era insuficiente para cubrir las necesidades de la población.

Frente a este panorama, la creación de la carrera de educación para la salud se planteó como una estrategia orientada a fortalecer las capacidades del sistema sanitario mediante la formación de recursos humanos especializados en el desarrollo de acciones educativas vinculadas con la prevención y promoción de la salud.

De este modo, la propuesta académica respondió a una necesidad concreta del contexto regional: formar profesionales capaces de intervenir en procesos educativos orientados a mejorar las condiciones de salud y la calidad de vida de la población, incorporando la

dimensión educativa como componente central de las políticas sanitarias.

EL PERFIL Y LAS FUNCIONES DEL EDUCADOR SANITARIO

Los documentos fundacionales de la carrera definen al educador sanitario como un profesional orientado a promover procesos educativos destinados a mejorar las condiciones de salud de la población. Esta definición supone un desplazamiento respecto de enfoques centrados exclusivamente en la atención de la enfermedad, situando la intervención en el campo educativo.

Desde esta perspectiva, la prevención y promoción de la salud requieren no solo conocimientos provenientes de las ciencias médicas, sino también estrategias pedagógicas que posibiliten su apropiación por parte de la comunidad. El educador sanitario se configura, así, como un mediador entre el conocimiento científico y las prácticas sociales.

En este sentido, los documentos analizados señalan que su función consiste en actuar como un: "puente de unión entre la ciencia y la población, simplificando los numerosos y complejos progresos científicos" (Universidad Nacional de Jujuy, 1987).

Esta función de mediación implica la capacidad de traducir contenidos técnicos en propuestas educativas contextualizadas, considerando las características socioculturales de los grupos destinatarios. Su intervención no se limita a la transmisión de información, sino que promueve procesos de aprendizaje orientados a la modificación de conductas y prácticas vinculadas con la salud.

El perfil profesional incluye la capacidad de analizar necesidades sanitarias, identificar problemáticas prioritarias y diseñar estrategias educativas pertinentes. Asimismo, se destaca la importancia de una actitud investigadora, orientada a comprender las variables sociales,

culturales y económicas que inciden en los procesos de salud-enfermedad.

Entre sus funciones se encuentran la planificación, ejecución y evaluación de programas de educación para la salud en distintos ámbitos de intervención, tales como instituciones sanitarias, espacios educativos, organizaciones comunitarias, ámbitos laborales y medios de comunicación social.

De este modo, el educador sanitario se configura como un agente clave en la promoción de la participación comunitaria y en el desarrollo de capacidades colectivas orientadas al cuidado de la salud, contribuyendo tanto a la transformación de prácticas individuales como al fortalecimiento de procesos sociales vinculados al bienestar.

FUNDAMENTOS CURRICULARES INICIALES: FINES, PERFIL Y ESTRUCTURA

El proyecto de creación de la carrera de educación para la salud incluyó una propuesta formativa orientada a definir el perfil del egresado, sus ámbitos de intervención y la estructura curricular necesaria para su formación. Estos elementos fueron concebidos de manera articulada, en coherencia con una perspectiva de la salud centrada en la promoción y la prevención.

Entre los fines principales se encontraba la formación de profesionales capaces de desempeñarse como agentes promotores de la salud en distintos ámbitos sociales. Esta orientación implicaba superar una concepción restringida al ámbito sanitario, incorporando espacios educativos, comunitarios, laborales e institucionales como escenarios de intervención.

En este sentido, los documentos fundacionales establecían como objetivo: “formar profesionales […] que propicien la promoción y

prevención de la salud en la comunidad y sus instituciones" (Universidad Nacional de Jujuy, 1987).

Asimismo, la propuesta formativa enfatizaba la necesidad de vincular la formación académica con el contexto regional, promoviendo el contacto directo con las problemáticas sociosanitarias de la provincia. Esta orientación territorial buscaba garantizar la pertinencia de las intervenciones y fortalecer la capacidad de los egresados para actuar en contextos concretos.

En relación con el campo ocupacional, el educador sanitario fue concebido como un profesional con capacidad de intervención en múltiples ámbitos. Esta amplitud refleja una comprensión de la salud como fenómeno complejo, atravesado por diversas dimensiones de la vida social.

Tal como se señala en el proyecto: El profesional podrá desempeñarse en el ámbito "institucional, laboral, comunitario, educacional, sanitario y en los medios de comunicación social" (Universidad Nacional de Jujuy, 1987).

Desde el punto de vista curricular, la carrera fue diseñada como una formación de nivel intermedio con una duración de tres años, a la que se sumaba la realización de un trabajo final. Esta estructura buscaba equilibrar una inserción laboral relativamente rápida con una formación académica sólida.

La formalización institucional de la carrera se concretó mediante la Resolución del Consejo Superior N.º 004/92, que dispuso su creación en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. Posteriormente, la Resolución N.º 2614/94 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación otorgó validez nacional al título de Educador Sanitario, consolidando su reconocimiento en el sistema universitario argentino.

El plan de estudios se organizaba en torno a tres áreas principales: ciencias de la educación, ciencias sociales y ciencias de la salud, reflejando el carácter interdisciplinario del campo. La formación incluía asignaturas teóricas, metodológicas y prácticas distribuidas a lo largo de los tres años.

Un rasgo distintivo de la propuesta era la fuerte presencia de prácticas de campo, orientadas a articular la formación teórica con la intervención en contextos reales. Estas instancias permitían a los estudiantes desarrollar experiencias en comunidades, instituciones, espacios laborales y medios de comunicación, fortaleciendo su capacidad de intervención.

Asimismo, la inclusión de un trabajo final de investigación reforzaba la dimensión reflexiva de la formación, promoviendo la producción de conocimiento situado sobre problemáticas de educación para la salud.

En conjunto, estos elementos configuran una propuesta curricular orientada a integrar saberes y prácticas, formando profesionales capaces de intervenir en los procesos educativos vinculados con la promoción y prevención de la salud desde una perspectiva interdisciplinaria y contextualizada.

PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN Y EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN

La creación de la carrera de educación para la salud en la Universidad Nacional de Jujuy constituyó un paso definitivo en la configuración de este campo como espacio académico específico dentro del ámbito universitario regional. Este proceso no puede comprenderse como un hecho aislado, sino como el resultado de una construcción progresiva en la que confluyen decisiones institucionales, demandas sociales y transformaciones en el campo de la salud.

La ubicación de la carrera en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales respondió a una concepción de la salud como

fenómeno complejo, vinculado con dimensiones sociales, culturales y educativas. Esta decisión implicó situar la formación en educación para la salud fuera de un enfoque exclusivamente biomédico, reconociéndola como un campo interdisciplinario.

En este sentido, la institucionalización del campo implicó no solo la creación de una carrera, sino también la delimitación de un espacio académico con objetos de estudio y prácticas específicas, orientado a comprender la relación entre conocimiento científico, educación y prácticas sociales vinculadas al cuidado de la salud.

Un elemento central de este proceso fue la articulación entre la universidad y el sistema sanitario provincial, particularmente a través de instancias de trabajo conjunto con el Ministerio de Bienestar Social. La existencia de acuerdos y espacios interinstitucionales permitió vincular la formación académica con las necesidades concretas del sistema de salud, configurando una lógica de formación basada en la relación entre docencia y servicio. Esta articulación contribuyó a definir el perfil profesional y a orientar la propuesta curricular en función de problemáticas territoriales específicas.

En términos de desarrollo institucional, el proceso puede comprenderse a partir de una secuencia de etapas que reflejan la progresiva consolidación del campo. En una primera instancia, la creación de la carrera de nivel intermedio permitió la formación de educadores sanitarios orientados a la intervención directa en el territorio. Sin embargo, con el tiempo comenzaron a evidenciarse las limitaciones de este nivel de formación frente a la creciente complejidad de las intervenciones sociosanitarias y las nuevas políticas educativas del país.

Estas transformaciones se vinculan con cambios más amplios en las políticas de salud, en las que adquieren centralidad enfoques basados en la promoción de la salud, los determinantes sociales y la participación comunitaria. En este nuevo escenario, el rol del educador

sanitario se complejiza, requiriendo capacidades vinculadas no solo a la intervención educativa, sino también a la planificación, gestión e investigación.

En este contexto, la Universidad Nacional de Jujuy avanzó en la jerarquización de la formación mediante la creación del Ciclo de Licenciatura en Educación para la Salud, aprobado por la Resolución del Consejo Superior N.º 0128/98. Este proceso se consolidó con la Resolución C.S. N.º 0118/1999, que formalizó la creación de la Licenciatura en Educación para la Salud como carrera de grado.

Posteriormente, la Resolución N.º 297 del Ministerio de Salud de la Nación, de fecha 15 de diciembre de 2000, otorgó reconocimiento oficial al título de Licenciado en Educación para la Salud, consolidando su validez a nivel nacional y reforzando la institucionalización del campo.

La creación de la licenciatura respondió, por lo tanto, a una doble necesidad: por un lado, superar las limitaciones de una formación de nivel intermedio; y por otro, dar respuesta a las demandas del sistema sanitario, que requería profesionales con mayor capacidad de intervención estratégica.

Este proceso de ampliación se profundizó posteriormente con la creación del Profesorado en Educación para la Salud, aprobado mediante la Resolución N.º 3451/2017 del Ministerio de Educación de la Nación, que estableció los alcances del título correspondiente. Esta nueva instancia formativa incorporó la dimensión docente como componente central del campo, ampliando sus posibilidades de inserción en el sistema educativo formal.

En conjunto, la evolución de las carreras vinculadas a la educación para la salud evidencia un proceso de institucionalización progresiva caracterizado por la diversificación de la oferta formativa, la ampliación de los niveles de formación y la consolidación de un campo interdisciplinario.

Este proceso de diversificación formativa implicó también una redefinición de los perfiles profesionales en función de los distintos niveles de formación. Su perfil se orienta no solo a la intervención educativa, sino también al análisis crítico de las problemáticas sociosanitarias, al diseño y gestión de proyectos de intervención y a la producción de conocimiento en el campo. De este modo, el licenciado se posiciona como un actor estratégico en la planificación y evaluación de políticas y programas de educación para la salud, integrando enfoques interdisciplinarios y herramientas metodológicas propias de la investigación social y educativa.

En esta misma línea, el Profesor en Educación para la Salud incorpora de manera específica la dimensión pedagógica del campo, orientándose a la enseñanza en distintos niveles del sistema educativo y en espacios de educación no formal. Su formación habilita la planificación, conducción y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados a la promoción de la salud, así como la elaboración de propuestas didácticas contextualizadas. En este sentido, el profesorado consolida la institucionalización del campo en el ámbito educativo, ampliando sus posibilidades de intervención y contribuyendo a la formación de sujetos capaces de construir prácticas de cuidado desde una perspectiva crítica y participativa.

Este proceso puede sintetizarse en una secuencia que va desde la creación de la carrera inicial, orientada a la intervención territorial, hacia la jerarquización académica mediante la licenciatura y la ampliación del campo con la incorporación de la formación docente. Como se observa en el Cuadro 1, estos hitos reflejan no solo una expansión de la oferta académica, sino también una transformación en el perfil profesional y en las formas de intervención en el campo de la salud.

De este modo, la institucionalización de la educación para la salud en la Universidad Nacional de Jujuy puede entenderse como un proceso dinámico, en el que la formación universitaria se configura en diálogo

permanente con las demandas sociales, las políticas públicas y las transformaciones del campo sanitario.

Tabla 1:
Hitos en la construcción del campo de la Educación para la Salud en la Universidad Nacional de Jujuy.

Año	Hito / Creación	Actor/es impulsores	Instrumento / Ámbito	Significado en el proceso
1985	Aprobación del proyecto de declaración para la creación de la carrera	Diputados Adrián Álvarez y Adolfo Stubrin	Cámara de Diputados de la Nación	Legitima políticamente la necesidad de formar educadores sanitarios
1986	Presentación del anteproyecto en la UNJu	Aurora Brajovich de Gaggero y Daniel A. Gaggero	Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales	Inicio del proceso académico en el ámbito universitario
1987	Inicio del expediente de creación de la carrera	UNJu (FHyCS)	Expediente F.H. N.º 800-445/1987	Formalización institucional del proyecto
1987–1988	Reformulación del plan y del perfil profesional	UNJu + Ministerio de Bienestar Social	Comisiones interinstitucionales	Articulación docencia–servicio y adecuación a necesidades del sistema de salud
1992	Creación de la carrera de Educación para la Salud	Universidad Nacional de Jujuy	Resolución C.S. N.º 004/92 (09/03/1992)	Institucionalización de la carrera en la FHyCS; inicio formal de la formación de

Año	Hito / Creación	Actor/es impulsores	Instrumento / Ámbito	Significado en el proceso
				Educadores Sanitarios
1994	Validez nacional del título de Educador Sanitario	Ministerio de Cultura y Educación de la Nación	Resolución N. ° 2614 (12/10/1994)	Reconocimiento oficial del título a nivel nacional
1998	Creación del Ciclo de Licenciatura en Educación para la Salud	Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNJu)	Resolución C.S. N.º 0128/98	Primera instancia de jerarquización académica del campo
1999	Modificación del plan de estudios de la carrera	UNJu (FHyCS)	Expediente F.H. N.º 800-1999	Actualización curricular en función de nuevas demandas formativas
1999	Creación de la Licenciatura en Educación para la Salud	Universidad Nacional de Jujuy	Resolución C.S. N.º 0118/1999	Consolidación del campo académico; incorporación de formación en investigación y planificación
2000	Reconocimiento oficial del título de Licenciado en Educación para la Salud	Ministerio de Salud de la Nación	Resolución N. ° 297 (15/12/2000)	Validación nacional del título de grado
2016	Creación del Profesorado en	Universidad Nacional de Jujuy	Resolución C.S. N° 214/16	

Año	Hito / Creación	Actor/es impulsores	Instrumento / Ámbito	Significado en el proceso
	Educación para la Salud			
2017	Validación nacional del título de Profesor/a en Educación para la Salud.	Ministerio de Educación de La Nación + UNJu	Resolución N. º 3451/2017	Consolidación de la formación docente y ampliación del campo profesional

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis del Expediente F.H. N.º 800-445/1987 y documentación complementaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. Se incluyen resoluciones del Consejo Superior de la UNJu (Resoluciones C.S. N.º 004/92, N.º 0128/98 y N.º 0118/1999), del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (Resolución N.º 2614/1994), del Ministerio de Salud de la Nación (Resolución N.º 297/2000) y del Ministerio de Educación de la Nación (Resolución N.º 3451/2017).

DISCUSIÓN

El análisis del proceso de creación e institucionalización de la educación para la salud en la Universidad Nacional de Jujuy permite comprender la configuración de este campo como resultado de la articulación entre demandas sociales, decisiones institucionales y transformaciones en las políticas de salud. En este sentido, la experiencia analizada trasciende el caso particular, ofreciendo elementos para la comprensión de procesos similares en otros contextos universitarios.

Uno de los rasgos centrales que emerge del estudio es el carácter interdisciplinario del campo. La articulación entre saberes provenientes de las ciencias de la salud, las ciencias sociales y las ciencias de la educación configura un enfoque que amplía la comprensión de los procesos de salud-enfermedad, incorporando

dimensiones sociales, culturales y educativas. Este resultado se alinea con los planteos de la Organización Mundial de la Salud, que destaca el papel de la educación en la promoción de la salud y la necesidad de abordar los determinantes sociales como componentes centrales de las políticas sanitarias.

Asimismo, la centralidad otorgada a la dimensión educativa en el campo de la salud puede vincularse con las perspectivas que enfatizan la formación de sujetos capaces de participar activamente en la construcción de su propia salud. En esta línea, autores como Rovere (2000) han señalado la importancia de superar enfoques centrados exclusivamente en la atención de la enfermedad, incorporando estrategias de promoción y participación comunitaria como ejes de las políticas sanitarias.

En este sentido, la experiencia analizada puede interpretarse como un proceso de construcción de un campo académico en diálogo con las necesidades del contexto, lo que refuerza la idea de la universidad como actor social comprometido con la transformación de su entorno. Esta perspectiva se aproxima a los planteos de Cecilia Braslavsky, quien destaca el papel de las instituciones educativas en la formación de profesionales capaces de intervenir en contextos complejos.

Otro aspecto relevante es la evolución del campo formativo, que evidencia una progresiva jerarquización académica a partir de la creación de la licenciatura y del profesorado en educación para la salud. Este proceso puede interpretarse como una respuesta tanto a las limitaciones de la formación inicial de nivel intermedio como a las transformaciones en las demandas del sistema sanitario, que requiere profesionales con mayores capacidades de análisis, planificación e investigación.

En este marco, la institucionalización de la educación para la salud no puede entenderse únicamente como la creación de una carrera, sino como un proceso dinámico que implica la consolidación de un campo

de conocimiento, la definición de un perfil profesional y la construcción de espacios de intervención específicos. Este proceso se encuentra atravesado por tensiones entre las lógicas académicas, las demandas del sistema sanitario y las condiciones sociales del contexto.

A partir de lo analizado, pueden identificarse tres rasgos que caracterizan la construcción del campo en la Universidad Nacional de Jujuy: su anclaje territorial, expresado en la vinculación con problemáticas regionales; su carácter interdisciplinario, que integra distintos campos del conocimiento; y su orientación socioeducativa, centrada en la promoción de la salud a través de procesos de aprendizaje.

No obstante, el estudio también permite señalar algunos desafíos para el desarrollo futuro del campo. Entre ellos se destacan la necesidad de fortalecer la producción de conocimiento específico en educación para la salud, consolidar su reconocimiento académico dentro del sistema universitario y profundizar la articulación entre formación, investigación y extensión.

En este sentido, la experiencia de la Universidad Nacional de Jujuy aporta elementos relevantes para la comprensión de los procesos de institucionalización de nuevos campos académicos en contextos regionales, mostrando cómo la formación universitaria puede contribuir al abordaje de problemáticas sociales complejas a través de propuestas interdisciplinarias y territorialmente situadas.

CONCLUSIONES

El análisis de los documentos institucionales y normativos permitió reconstruir el proceso mediante el cual la educación para la salud se configuró como un campo académico y profesional en la Universidad Nacional de Jujuy. Este proceso se desarrolló en estrecha relación con las condiciones sociosanitarias de la región y con las transformaciones

en las políticas de salud, evidenciando la articulación entre universidad, Estado y sociedad.

La creación de la carrera respondió a una necesidad concreta del contexto regional, caracterizado por problemáticas de salud pública y por la ausencia de oferta académica en el área. En este marco, la formación de educadores sanitarios se constituyó como una estrategia orientada a fortalecer las capacidades de intervención educativa en distintos ámbitos sociales.

Desde sus orígenes, la propuesta se definió por su carácter interdisciplinario, integrando saberes provenientes de las ciencias de la salud, las ciencias sociales y las ciencias de la educación. Esta articulación permitió configurar un perfil profesional orientado a la promoción de la salud desde una perspectiva educativa, superando enfoques centrados exclusivamente en la atención de la enfermedad.

Asimismo, la fuerte vinculación con el territorio, expresada en las prácticas de campo y en la articulación con el sistema sanitario provincial, constituyó un elemento distintivo del proceso de institucionalización del campo. En particular, la participación del Ministerio de Bienestar Social evidenció la importancia de la construcción interinstitucional en la definición del perfil profesional y en la orientación de la formación.

La evolución posterior de la propuesta formativa, a través de la creación de la licenciatura y del profesorado en educación para la salud, refleja una progresiva jerarquización académica y una ampliación del campo de intervención. Este proceso respondió tanto a las limitaciones de la formación inicial como a las nuevas demandas del sistema sanitario y educativo.

En conjunto, el caso analizado permite sostener que la institucionalización de la educación para la salud no se reduce a la creación de una carrera, sino que implica la construcción de un campo académico en permanente desarrollo, atravesado por tensiones entre

las lógicas institucionales, las demandas sociales y las transformaciones del campo de la salud.

En este sentido, la experiencia de la Universidad Nacional de Jujuy ofrece aportes relevantes para otras instituciones que buscan desarrollar propuestas formativas orientadas al abordaje de problemáticas sociosanitarias desde una perspectiva interdisciplinaria y territorialmente situada.

Finalmente, este estudio abre nuevas líneas de investigación vinculadas con el análisis comparado de procesos de institucionalización de la educación para la salud en otras universidades, así como con el estudio de las prácticas profesionales de los egresados y su impacto en las políticas públicas de salud.

BIBLIOGRAFÍA

Cámara de Diputados de la Nación. (1985). *Proyecto de declaración: Creación de la carrera Educación para la Salud en la Universidad Nacional de Jujuy* (Orden del Día N.º 988). Congreso de la Nación Argentina.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1994). *Resolución N.º 2614/94: Otorgamiento de validez nacional al título de Educador Sanitario*.

Ministerio de Educación de la Nación. (2017). *Resolución N.º 3451/17: Alcances del título de Profesor en Educación para la Salud*.

Ministerio de Salud de la Nación. (2000). *Resolución N.º 297/2000: Reconocimiento oficial del título de Licenciado en Educación para la Salud*

Organización Mundial de la Salud. (1986). *Carta de Ottawa para la promoción de la salud*. OMS.

Rovere, M. (2000). *Redes en salud: Los grupos, las instituciones y la comunidad*. Lugar Editorial.

Universidad Nacional de Jujuy. (1992). *Resolución del Consejo Superior N.º 004/92: Creación de la carrera de Educación para la Salud*.

Universidad Nacional de Jujuy. (1998). *Resolución del Consejo Superior N.º 0128/98: Creación del ciclo de Licenciatura en Educación para la Salud*.

Universidad Nacional de Jujuy. (1999). *Resolución del Consejo Superior N.º 0118/99: Creación de la Licenciatura en Educación para la Salud*.

Universidad Nacional de Jujuy. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. (1987). *Expediente F.H. 800-445/1987: Proyecto de*

creación de la carrera Educación para la Salud [Documento institucional].

Universidad Nacional de Jujuy, & Ministerio de Bienestar Social. (1987). *Actas de trabajo interinstitucional para la creación de la carrera Educación para la Salud* [Documento interno].

LA PSICOLOGÍA EN JUEGO. EL JUEGO ABORDADO DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA[1]

Hilda Graciela Pazos[2]

RESUMEN

Este trabajo se propone como objetivo ampliar la mirada sobre el juego considerando:

Las implicancias psicológicas que éste posee en la constitución del sujeto, en su evolución y en la elaboración de sus conflictos.

La importancia de los distintos juegos en el transcurso de la vida, los componentes y funciones de la inteligencia implicados en ellos y el abordaje lúdico en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno normal y con necesidades educativas especiales.

La función que posee en la integración de grupos de recreación y como medio que posibilita la socialización.

[1] Este trabajo es una investigación realizada para el ISFD N.º 39 de Vicente López en el año 2005 y publicado en la Revista Formadores (ya desaparecida) en el vol. 2. 2006, fue empleada como recurso didáctico para la asignatura "Psicología del Desarrollo y el Aprendizaje" de 1º Año del Profesorado de Educación Física de ese establecimiento en el que me desempeñé como profesora. Ha sido ampliado para esta publicación.

[2] Licenciada en Psicología. Profesora de Castellano Literatura y latín. Profesora de Enseñanza Primaria. Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes. Especialista en Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación Especialista en Alfabetización. Diplomada en Educación Sexual Integral. ISFD Nº 39, ISFD y T Nº 77 de Vicente López-ISFD Nº 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: marzo de 2026.

Para ello se realizó una exhaustiva investigación bibliográfica que cuenta con un cuadro explicativo sobre el juego.

Palabras clave: psicología, juego, aprendizaje, socialización.

ABSTRACT

This work aims to broaden our understanding of play by considering:
The psychological implications of play in the constitution of the individual, their development, and the resolution of their conflicts.
The importance of different types of play throughout life, the components and functions of intelligence involved in them, and the use of play in the teaching and learning process for both typical students and students with special educational needs.
The role of play in the integration of recreational groups and as a means of facilitating socialization.
For this purpose, an exhaustive bibliographic investigation was carried out, which includes an explanatory table about the game.
Keywords: psychology, play, learning, socialization.

EL JUEGO EN LA EVOLUCIÓN DEL SUJETO

Desde el nacimiento, el sujeto humano posee un cuerpo que es una unidad anatómica y fisiológica que no tiene un mundo propio dentro del cual operar. Según Jacobo Moreno (1889-1974), “se ve obligado a formar su mundo sobre la base de zonas pequeñas y débilmente relacionadas, distribuidas desigualmente a lo largo del cuerpo” (Moreno, 1993, p. 96). Podemos dividir las zonas en operacionales y no operacionales. Algunas zonas tales como la visual, la nasal y la oral ya están en formación durante la primera semana de la vida del niño. Estas zonas son de gran importancia en la medida en que tienen una función indispensable para el niño, ya que lo excitan a concentrarse en

el desempeño de la función de atemperación, que es la que le permite la realización de actos.

El sujeto humano desde su nacimiento cuenta con un valioso "*Yo auxiliar"* su madre que decodifica sus demandas y satisface sus necesidades, permitiéndole la supervivencia e iniciándolo en la primera matriz relacional, modelo básico de sus futuras relaciones personales. Ella, con su presencia, facilita en el infante el desempeño de nuevos roles y el desarrollo de la espontaneidad. Sin embargo, la madre que le brinda su afecto y su cuidado, y es considerada por él como una parte de sí mismo que le permite sentirse omnipotente a pesar de su desvalimiento inicial, no es un objeto de amor incondicional; puede, ante la demanda del niño, privarlo del don de su pecho y sus cuidados. Esta presencia-ausencia de la madre, que le genera frustración, deberá resolverla a través de juegos como el de arrojar objetos, —que luego su madre le devolverá y donde actuará activamente el abandono sufrido— o por el apego a un muñeco, *objeto transicional* que reemplazará a la madre durante su ausencia.

El juego como proceso de atemperación permite al sujeto humano desempeñar roles y facilita la liberación de su espontaneidad. Moreno logra reconocer cuatro formas de espontaneidad que vemos en el juego del infante, dado que el juego tiende en su comienzo a buscar en forma espontánea:

- *La activación de conservas culturales y estereotipos sociales* que se observa claramente en el juego de rincones del jardín, en el desempeño de roles en el juego de la familia o aun en el juego del bebé que tira un objeto que el adulto tiende a alcanzarle repetidas veces. En todas estas situaciones vemos el juego como favorecedor de la socialización del sujeto humano que tiende a adquirir, mediante este, el desempeño efectivo de roles sociales e interacción con su medio.

- *La creación de nuevas situaciones* donde el niño puede desplegar su fantasía e imaginar que un palo de escoba es un caballo y

actuar como si estuviera en otro lugar y fuera alguien diferente. Esto es sólo posible cuando el niño puede acceder al proceso de simbolización.

- *La expresión de su personalidad y la elaboración de sus conflictos a través del juego*, ya que todo sujeto va a significar la realidad con su particular modo de percibirla, condicionado por su dotación congénita y las experiencias que el medio le brinda. Es por ello que el juego desempeña una importante función diagnóstica y terapéutica en el tratamiento de los trastornos de conducta, patologías de la personalidad y problemas de aprendizaje de los niños.

- *Las respuestas adecuadas a situaciones nuevas*, *buscando medios para obtener su fin,* lo que se observa ya desde los comienzos de la inteligencia práctica del infante —que tira de un hilo para acercar un objeto atado con este— hasta los juegos de simbolización que le permiten recrear situaciones y avanzar en el logro de esquemas mentales más complejos y estructuras de pensamiento más evolucionadas.

Si se tienen en cuenta los aportes del biólogo y psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980), podemos inferir que el juego brinda al sujeto humano la posibilidad de explorar la realidad de su medio, satisface su necesidad de recreación y autorrealización a través de la acción, y le permite implementar mecanismos funcionales de asimilación y acomodación que posibilitan su adaptación creativa y el desarrollo de esquemas mentales y estructuras de pensamiento de mayor complejidad. En el juego, el sujeto compromete su atención e interés y satisface su necesidad de experimentación de nuevas situaciones que le posibilitan ampliar su esquema mental, incursionar en nuevos roles, y expresarse en el campo del juego con seguridad y libertad, mostrando su subjetividad y espontaneidad.

A continuación, se presenta un esquema de la evolución del juego en los distintos momentos de la vida del hombre y su relación con la motricidad, el lenguaje, la moralidad y la afectividad.

Tabla 1:
Esquema Explicativo Interrelacionado.

Lenguaje	Motricidad	Juego	Moralidad	Afectividad
Ruidos guturales.	Posición supina.	Juego de chupeteo	No se diferencia de su madre.	Llanto frente a situaciones de tensión o displacer.
Vocaliza, ríe, gruñe, parlotea.	Logra sentarse.	Juego exploratorio. (Juego de la manta) Uso de sonajero.	Empieza a diferenciarse de su madre.	Reconoce personas familiares
Uso de la palabra global	Gateo y comienzo de la bipedestación	Juegos con agua, tierra y arena. Uso de globos, pelotas y tambor. Juegos de huida.	Aumento de la ansiedad frente a la separación de la madre.	Puede expresar miedo, afecto, celos, ansiedad y simpatía.
Aparición del lenguaje.	Control de esfínteres.	Juegos de muñecas y de té. Realiza trasvasamiento de líquidos.	Proceso de internalización de reglas y exigencias.	Puede expresar Cólera y negativismo. Deseos y fantasías a través del juego
Arma frases refiriéndose a situaciones concretas.	Puede correr, saltar, usar triciclo. Se desempeña en la mesa y en el baño.	Juegos de rincón del hogar. Dibuja imágenes. Juegos sexuales	Aparición de sentimientos morales intuitivos. Moral heterónoma.	Desarrollo de sentimientos interindividuales Surge el respeto (Afecto y temor)
Amplía su vocabulario y emplea la jerga de su grupo de pares.	Adquiere aptitudes motrices. Anda en bicicleta y patines. Aprende deportes.	Juegos de disfraces. Juegos de competencia y de salón.	Moral de autonomía personal.	Adquiere sentido de cooperación y aparece la reflexión
Puede formular hipótesis y conceptualizar con mayor nivel de abstracción.	Puede realizar deportes, bailar, tareas de auto valimiento. Ejercita destrezas y habilidades.	Juegos de competencia, de ingenio y de salón, informáticos e interactivos.	Hay una reconsideración de los valores en función de la nueva forma de percibir la realidad.	Predomina la ambivalencia emocional y los cambios de humor.

Utiliza su competencia lingüística como medio de comunicación eficaz en los distintos ámbitos.	Desempeña tareas laborales y de auto valimiento. Puede realizar deportes y actividades físicas diversas.	Juegos de competencia y de salón. Juegos sociales en ámbitos laborales. Juegos de azar. Juegos informáticos e interactivos.	La moral es de autonomía personal influida por los valores de la cultura en que se encuentra y el grupo de pertenencia.	Etapa que supone un mayor equilibrio afectivo y estabilidad emocional. En la actualidad se evidencian situaciones de ansiedad y stress, efectos del malestar cultural.
Puede disminuir la comunicación como efecto de depresión o pérdida de vínculos familiares.	Puede existir disminución de actividad física por problemas de salud que la impiden.	Juegos de salón. Juegos de integración en ámbitos institucionales. Juegos de azar.	Detentan los valores y costumbres de su grupo de pertenencia de contemporáneos Mayor dificultad para aceptar las nuevas ideas o costumbres.	Pueden encontrarse situaciones de apatía, depresión, irritabilidad, rigidez de pensamiento o una normal adaptación a esta etapa con nuevos intereses y actividades.

Fuente: Elaboración Propia.

El esquema dado es una forma de abordaje posible de las distintas etapas de la vida del ser humano en sus funciones más significativas, teniendo en cuenta los hitos evolutivos que atraviesa; sin embargo, no considero que esta estructuración agote las múltiples posibilidades de acción ni las variadas formas de expresión del sujeto humano en la relación entre juego y aprendizaje que se da desde el comienzo de la vida, ya que el bebé, mediante el juego, experimenta y explora la realidad.

Silvia Peaguda, una especialista en estimulación temprana perteneciente al equipo de la Dra. Lydia Coriat, expresa en su artículo "A qué jugamos con los bebés: precursores del Fort-da":

> El bebé es jugado por el Otro. Esto no es sin consecuencia para el recién nacido, ya que son estos significantes del Otro los que marcan al bebé como tal, es decir, permiten que un puro cuerpo biológico entre en el circuito del deseo del Otro. [...]Decimos que es jugado más que jugar ya que no está en condiciones aún

> de poder tomar esos significantes que le son donados y hacerlos propios. (Peaguda, 1983, p. 35)

El juego que en el bebé es exploración y experimentación es decodificado por el otro significativo como tal. Silvia Peaguda considera que existen algunos juegos constitutivos precursores del fort-da, que es el juego considerado en sentido estricto.

Entre estos juegos precursores encontramos:

Juego de chupeteo: Sigmund Freud (1856-1939) afirma en *Tres ensayos para una teoría sexua*l: "El chupeteo que aparece en el lactante y puede conservarse hasta la madurez o persiste toda la vida, consiste en un contacto de succión con la boca, repetido rítmicamente que no tiene por fin la nutrición" (Freud, 1973, p. 1199).

En este juego la actividad del chupeteo surge de la necesidad de alimentación y se prolonga más allá de la necesidad como experiencia de placer y le permite al bebé el reconocimiento de los objetos y aún de partes de su cuerpo a través de la boca.

Juego de ajó: En este juego la mirada y el gorjeo son interpretados por la madre como respuestas que establecen el primer diálogo lúdico. En esa situación interactiva con la madre o adulto significativo, el niño empieza a establecer una interacción social. La no respuesta de la madre instala según el psicoanalista francés Jacques Lacan (1901-1981) la primera matriz simbólica: la dupla: presencia-ausencia; donde la madre pasa a ser el primer agente de frustración para el bebé con su ausencia. "Este par presencia-ausencia, articulado de forma extremadamente precoz por el niño, connota la primera constitución del agente de la frustración, que en el origen es la madre" (Lacan, 1993, p. 69)

Juego del sonajero: En el lugar de la ausencia de la madre, aparecen los objetos como objetos de don, que sirven para consolar al pequeño sujeto humano.

Lacan considera que los objetos tienen, para el bebé, la marca del valor de esta potencia que es la madre. El sonajero funciona como este objeto de don, que es un intermediario y sirve para sustituir en forma momentánea el objeto-causa que es la madre. Funcionaría como un *objeto transicional* que permitiría al sujeto soportar la ausencia de la madre.

> En suma, […] los objetos que el niño quiere conservar junto a él, ya no son tanto, objetos de satisfacción sino la marca del valor de esa potencia que puede no responder y que es la potencia de la madre. En otros términos, la situación ha dado un vuelco - la madre se ha convertido en real y el objeto en simbólico. El objeto vale como testimonio del don proveniente de la potencia materna. (Lacan, 1993, pp. 70-71)

Juego del cucú: Es un juego donde la matriz presencia-ausencia se manifiesta de manera interactiva entre el bebé y el adulto significativo. La presencia del Otro resulta necesaria. No hay cucú si no hay alguien que lo esté diciendo mientras tapa y destapa su rostro. En este juego se manifiesta claramente la discontinuidad presencia-ausencia, pero sancionada por el otro. Silvia Peaguda afirma: "Exige la presencia del otro muy aproximada a su ausencia. A la vez ya este cucú anticipa la apropiación por parte del niño, de esta dupla significante, por eso puede empezar a jugarla" (Peaguda, 1997, p. 38).

Juegos de bordes (Continente-contenido): Son juegos donde el infante tira juguetes fuera de la cuna, empuja objetos desde la cuna o desde el borde de la mesa hasta que caen y hurguetea en los agujeros y las pequeñas aberturas. Estas actividades pueden ser significadas como juegos donde se expresa la falta, la ausencia del otro y la pérdida del objeto.

> Explorar los límites del equilibrio, las fronteras de un dominio, lo llevan al campo del vértigo, de la curiosidad, hurguetear.

> Decimos que lo que está hurgueteando es aquello que tiene que ver con la falta, con la posibilidad de que el Otro no esté, las distintas manifestaciones de la separación. (Peaguda, 1997, p.38)

*El juego del Fort-da***:** Se da cuando el bebé puede perder a la madre como objeto pulsional y en la renuncia hay pérdida de goce. En este juego el niño intenta tramitar la separación del Otro.

Silvia Peaguda formula como conclusión a estos juegos observados en su labor clínica:

> Estos juegos son estructurantes y por lo tanto no son sin consecuencias en la constitución del sujeto psíquico. Cuando decimos que son estructurantes, decimos que producen marca y diferencia en el recorrido que va desde una huella al significante, desde un cuerpo "manojo de reflejos" "a un cuerpo subjetivado, desde un pedazo de carne a un bebé con nombre propio." (Peaguda, 1997, p. 41)

El psicólogo alemán Erik Erikson (1902-1994) considera que el juego es una función del yo que intenta sincronizar los procesos corporales y sociales en el sí mismo. El objetivo del juego será alucinar un dominio yoico, pero también practicarlo en una realidad intermedia entre la fantasía y el mundo real.

Propone la teoría de que el juego del niño es la manera infantil que tiene de usar la experiencia por medio de la creación de situaciones modelo y también para dominar la realidad por medio del experimento y del planeamiento. Es decir que, a través del juego, el niño pequeño aprende a desempeñarse con eficacia en el mundo.

LA IMPORTANCIA DE LOS JUEGOS EN LA VIDA Y EL APRENDIZAJE

El juego se halla presente desde los comienzos de la cultura humana y, si consideramos la aseveración del filósofo e historiador neerlandés Johan Huizinga (1872-1945), "la cultura surge en forma de juego: la cultura al principio se juega" (Huizinga, 1968, p. 75).

Es importante pensar cómo se desempeña el jugador en el juego, ya que se maneja en un espacio y un tiempo diferentes, vaciándolos de sus contenidos y funciones habituales. Scheines lo describe así: "[…]el jugador puede ser definido como aquel que vacía la realidad de determinaciones transformándola así en juguete" (1981, p. 280).

El juego puede desempeñar diferentes funciones a lo largo de la vida del sujeto, tanto recreativas, de aprendizaje como terapéuticas.

La psicoanalista argentina Arminda Aberastury (1910-1972) explica la importancia del juego en su función terapéutica en "*Teoría y técnica del psicoanálisis de niños*".

> La técnica creada por Melanie Klein se basa en la utilización del juego y continúa las investigaciones de Freud. Piensa que el niño al jugar vence realidades dolorosas y domina miedos instintivos proyectándolos al exterior en los juguetes, mecanismo que es posible porque muy tempranamente tiene la capacidad de simbolizar.
>
> Lo que he observado en niños me permite afirmar que, si juegan suficientemente y a su debido tiempo, se adaptan progresivamente a la realidad. Cada etapa del desarrollo exige determinados juegos que hay que comprender y facilitar para no trabar su evolución normal. (Aberastury, 1978, p. 42)

Podemos considerar distintas categorías de juegos:

Juegos como ejercicio: Aparecen en la fase sensorio-motriz exclusivamente y tienen como finalidad reiterar una actividad por el simple placer funcional ligado a ella.

> Puede observarse pues, ya mucho antes del lenguaje, un juego de las funciones sensorio-motrices, que es un juego de puro ejercicio, sin intervención del pensamiento ni de la vida social, ya que no pone en acción más que movimientos y percepciones. (Piaget, 1966, p. 39)

Juego simbólico: Alcanzan su mayor desarrollo entre los tres y los seis años y se caracterizan por la posibilidad de sustituir y representar una situación vivida por una supuesta. "En resumen, el juego simbólico no es un esfuerzo de sumisión del sujeto a lo real, sino por el contrario, una asimilación deformada de lo real al yo" (Piaget, 1966, p. 40). Se presenta en:

a) *La imitación diferida*: que es cuando el niño simula en su juego acciones evocadas, en ausencia del modelo correspondiente.

b) *El juego de imaginación*: que es aquel en que el niño puede desplegar su fantasía y usar los objetos que tiene a su alcance convirtiéndolos en los que desea para realizar su juego.

c) *El juego reglado*: solo es posible que el niño acate las reglas de que gana o pierde en el juego si ha logrado resolver su conflictiva edípica, ha adquirido un superyó —producto de la internalización de los imagos parentales— y, por consiguiente, tiene una moral autónoma. Es por su característica el juego que se presenta en los años escolares y se mantiene en el transcurso de toda la vida del sujeto humano.

El aprendizaje, junto con el placer por el azar, permiten el surgimiento de juegos de competencia donde el sujeto implementa las funciones cognitivas de memoria, atención, percepción, esquemas de pensamiento y relaciones espacio-temporales que le posibilitan optar por las estrategias más adecuadas en juegos como el ludo, el ajedrez,

el juego de damas, el dominó, el ta-te-ti, el juego de la oca, el estanciero y otros similares, donde el jugador debe tomar decisiones adecuadas para lograr el éxito.

La relación que se da en algunos casos entre juego y aprendizaje, sobre todo en el ámbito educativo es implementar algún juego como motivación para el aprendizaje de determinados contenidos. Incluso algunas tendencias consideran el juego como un elemento necesario para la alfabetización. Como es de conocimiento de todos, el niño comienza escribiendo como un juego. Toda actividad humana tiene una base lúdica, [...] en tanto la escritura es una actividad cultural y se origina en el juego, debe aprenderse jugando (Motta, Risueño, 2013, p. 12).

Algunas entidades estatales como la AFIP (Administradora de Fondos de Ingresos Públicos), presentó en la 16ª Feria de Libro Infantil y Juvenil que se realizó en el mes de julio de 2005 en la Ciudad de Buenos Aires un stand de juegos para niños de distintas edades que tenían como finalidad el aprendizaje de los deberes y derechos del ciudadano en relación con los impuestos y el destino de ellos para el mantenimiento de entidades estatales y de bien público.

Presentaron a los docentes a cargo de grupos el "Tribukit: Juegos didácticos para una educación tributaria" que consta de dos juegos: "El tesoro del ciudadano" en sus dos variantes para niños de 7 a 9 años y con mayor complejidad para niños de 10 a 12 años y "Vuelta al país" para niños de 10 años en adelante. Plantean los juegos el siguiente objetivo, explicitado en la guía para el docente:

> *"*Los juegos didácticos adquieren una dimensión particular acercando el mundo lúdico a la educación formal, combinando entretenimiento con aprendizaje, con el fin de facilitar la tarea del docente como así también las posibilidades de desarrollo cognitivo del alumno" *(Objetivos de los Juegos didácticos).*

Estos juegos podrán ser una ayuda para la Educación Tributaria en el aula. Los conceptos que se trabajan corresponden a los tres ejes en que se divide el programa: Formación en Valores, Convivencia democrática y Hacia una Cultura Tributaria.

La propuesta transforma ambos juegos en experiencias de aprendizaje estructuradas mediante las que los alumnos realizan estrategias, descubren normativas tributarias vigentes, despliegan competencias expresivas, establecen hipótesis, profundizan conocimientos, resuelven problemas y elaboran conclusiones.

En un artículo publicado en el diario Clarín el viernes 12 de marzo de 2004 con el titular *Los videojuegos les sirven a los chicos de la calle para aprender,* la socióloga Tatiana Merlo Flores, presidenta del Instituto de Investigación en Medios, directora del Comité sobre la Infancia y los medios de la Unesco y coordinadora del trabajo que incluyó investigaciones realizadas en el ámbito de las universidades de Buenos Aires, la Patagonia Austral y Valencia, llegó con su equipo, luego de un relevamiento que incluía entrevistas a 85 chicos que viven en las calles del microcentro, Once, Retiro y Constitución a las siguientes conclusiones:

> El 80% de los menores dijo concurrir a los locales de videojuegos y juegos en red, muchos aseguraron hacerlo todos los días.
>
> Los valores que ellos mencionan como prioritarios son los de la superación y el logro de metas; hay elementos muy fuertes de aprendizaje y de socialización.
>
> Se da una ejercitación constante, acumulativa y perdurable basada en la observación, el ensayo-error y la horizontalidad: aprenden mirando al de al lado.
>
> Se sienten capaces de conseguir objetivos, de evolucionar y de enseñarles a otros, incluso a los mayores.

> Es a partir de la actividad lúdica que uno se introduce en el conocimiento de la realidad social.
>
> La experiencia de juego se asocia a procesos de identificación y afirmación de la personalidad.
>
> La mayoría de los niños manifestaba preferencia por entretenimientos en los que no predominaban las temáticas violentas.

A esta visión sobre los videojuegos se suma la apreciación de Esnaola (2006), que en su libro *Claves culturales en la construcción del conocimiento ¿Qué enseñan los videojuegos?* explica:

> En el espacio lúdico de los videojuegos el Otro aparece, según sean los lugares sociales, tanto como un oponente, un rival peligroso o un enemigo al que hay que eludir o destruir. Pero también el Otro puede constituirse en un próximo con quien entablar un vínculo solidario. (p. 32)

Susana Gamboa de Vitelleschi y Roberto Ramos en su libro "*Juegos diferentes*" muestran el juego como posibilidad de aprendizaje e integración de niños y niñas con capacidades diferentes tales como sordomudez, Síndrome de Down y retraso mental leve.

En las distintas edades pueden darse juegos o pasatiempos donde el sujeto implementa para su resolución el uso de sus componentes y funciones cognitivas y este procedimiento agiliza su desempeño en ciertas áreas del conocimiento. Como ejemplo de esto se pueden mencionar los juegos de ingenio o de razonamiento lógico o aquéllos en que se observa la inteligencia lateral del sujeto que los realiza.

Gladys Brites de Vila y Ligia Almoño de Jenichen en su libro Inteligencias *múltiples. Juegos y dinámicas para multiplicar las formas de aprender utilizando al máximo las capacidades de la mente"* basándose en teoría de Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples plantean distintos juegos con sus propósitos y finalidades

para que él o la docente implemente en clase con estudiantes de distintas edades.

Con la misma finalidad de aprendizaje en *101 Juegos para educadores, padres y docentes,* Brites de Vila y Müller (1989), proponen:

> Los objetivos de esta obra apuntan a que los adultos y jóvenes que intervienen en diversas situaciones de aprendizaje realicen cambios vivenciales y participativos que comprometan a todos los integrantes de las comunidades familiares, educativas, religiosas, etc, en la dialéctica del enseñar y aprender. (p. 11)

A partir de todo lo expuesto en este apartado podemos observar la importancia que tiene el juego en la construcción de la subjetividad, la autoría de pensamiento y el logro de una identidad saludable en una cultura contemporánea, que se encuentra signada por la crisis de valores.

EL JUEGO COMO RECURSO PARA LA INTEGRACIÓN Y SOCIALIZACIÓN

El juego es un recurso privilegiado para la formación de grupos y para dar cuenta de los fenómenos que se observan en la dinámica grupal.

Se puede afirmar que en todas las formas de agrupamiento puede existir el juego como un factor que favorece la integración y cohesión grupal, ya sea empleado como medio para o como fin en sí mismo.

El pediatra y psicoanalista inglés Donald Winnicott (1896-1971) afirma en su obra “Realidad y juego”, donde se refiere a la función terapéutica del juego.

> En otras palabras, lo universal es el juego, y corresponde a la salud: facilita el crecimiento y por lo tanto esto último, conduce a relaciones de grupo; puede ser una forma de comunicación o

> psicoterapia, y por último el psicoanálisis se ha convertido en una forma muy especializada de juego al servicio de la comunicación consigo mismo y con los demás. (Winnicott, 1971 p. 36)

Varios autores e investigadores coinciden en que los individuos logran las relaciones más saludables en campos lúdicos, ya que en ellos predomina una mayor libertad y espontaneidad, que facilita la comunicación.

Existen juegos que nos identifican como país porque se considera que muestran la idiosincrasia del pueblo argentino, entre ellos el fútbol y el truco. En este último, que es un juego de baraja, se establece un tipo de trampa codificada donde resulta ganador aquel que sabe plantarse con seguridad y actúa mejor con las cartas que le tocaron.

En todo el transcurso del juego se observa el simulacro con la finalidad de engañar al contrincante y obtener ventaja sobre este. Se incentiva la competencia y el azar, y se manejan estrategias y gestos que permiten, con un compañero, ganar la partida.

En el juego se plantea un desafío donde los participantes, como contrincantes, se encuentran en iguales condiciones de ganar; la diferencia entre el ganador y el perdedor la definen los jugadores con las jugadas que llevan a cabo.

Gladys Brites y Marina Müller plantean en su obra *"Un lugar para jugar"* una nueva mirada sobre el juego, donde enfatizan la creatividad, el compromiso y el conocimiento para resolver modos conflictivos de convivencia, promoviendo la solidaridad y la integración personal y del grupo a través de la toma de conciencia de las potencialidades y limitaciones.

El juego se despliega en la recreación, actividad del tiempo libre que, en nuestra sociedad, en muchos casos se encuentra coordinada por

Técnicos en recreación y tiempo libre o profesores de Educación Física.

Mausi Brinnitzer Rodríguez establece en su libro "*Juegos y técnicas de recreación*" un esquema clarificador sobre el tipo de recreación que se lleva a cabo de acuerdo con las características de la situación y de los grupos a quienes se destina la recreación.

Explica cómo debe realizarse el trabajo de recreación en los grupos y el rol que debe asumirse en cada caso.

> En ocasiones es necesario asumir el rol de animadores, es decir, que toda responsabilidad sobre el desarrollo de la actividad recae sobre nuestra persona. Este es el caso de una actividad con un grupo muy numeroso, en el primer encuentro de un grupo que aún no se conoce, en una actividad corta.
>
> Seremos conductores cuando tengamos que llevar adelante una tarea compartiendo con el grupo sus necesidades, intereses, vivencias y expectativas.
>
> Aportaremos nuestras experiencias, pero desde el mismo lugar de los demás. (Brinnitzer Rodríguez, 2004, p. 11)

Para que el grupo se constituya como tal, es necesario que los integrantes posean una permanencia en el tiempo, tengan un lugar de reunión, una identidad como grupo, una finalidad, una estructura, una cohesión grupal y un liderazgo. Cuando el grupo se ha configurado se van a ir logrando en forma creciente la autogestión, el compromiso, la responsabilidad, la participación y la cooperación que le permitirán lograr sus objetivos y realizar su actividad en un clima grupal cooperativo y armonioso que facilitará vínculos positivos entre sus miembros.

Es relevante la implementación del juego para la integración grupal, no sólo en niños sino también en adolescentes y adultos.

El uso del juego se da como medio de integración o motivación para llevar a cabo determinadas actividades en grupos formales e informales, institucionales y espontáneos, primarios o secundarios, naturales o artificiales.

En el espacio lúdico todos los integrantes del grupo pueden mostrar sus capacidades, creatividad, fantasías, conflictos, defensas y relacionarse con los demás de una manera diferente, quizás más auténtica y espontánea.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El juego es una de las primeras formas de relación que el ser humano implementa y perdura a lo largo de su vida como matriz relacional.

El ser humano, en el transcurso de su existencia, tendrá que enfrentar numerosos desafíos y conflictos que pueden generar frustración, repetición, aprendizaje y crecimiento. El juego es una de las formas posibles para explorar los desafíos y resolver, en forma simbólica, los conflictos que se le plantean.

El juego resulta fundamental en la constitución de una subjetividad autónoma, donde predomine un aprendizaje que propicie la autoría de pensamiento en un entorno cultural de libertad.

Además, es un recurso valioso en la actual cultura contemporánea globalizada y hegemónica para potenciar un aprendizaje distinto, en el que prevalezcan la creatividad, la espontaneidad y los vínculos de socialización e inclusión del sujeto en su relación con los demás.

BIBLIOGRAFÍA

Aberastury, A. (1968). *El niño y sus juegos*. Editorial Paidós.

Aberastury, A. (1978). *Teoría y técnica del psicoanálisis de niños*. Editorial Paidós.

Bally, G. (1973). *El juego como expresión de libertad*. Fondo de Cultura Económica.

Barthélemy, C.-K. (1988). El potencial educativo de la concepción africana del juego. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, *18*(1), 147-156.

Brinnitzer Rodríguez, M. (2004). *Juegos y técnicas de recreación*. Editorial Bonum.

Brites de Vila, G., y Müller, M. (1990). *Un lugar para jugar: El espacio imaginario*. Editorial Bonum.

Brites de Vila, G., Müller, M., y Cairo, O. (1989). *101 juegos para educadores, padres y docentes: Actividades para talleres de aprendizaje y grupos de encuentro*. Ediciones Bonum.

Brites de Vila, G., Müller, M., y Cairo, O. (2004). *Inteligencias múltiples: Juegos y dinámicas para multiplicar las formas de aprender utilizando al máximo las capacidades de la mente*. Editorial Bonum.

Cañeque, H. (1991). *Juego y vida: La conducta lúdica en el niño y el adulto*. Editorial El Ateneo.

Erikson, E. H., Piaget, J., y Winnicott, D. W. (1980). *Juego y desarrollo*. Editorial Grijalbo.

Esnaola, G. (2006). *Claves culturales en la construcción del conocimiento: ¿Qué enseñan los videojuegos?* Alfagrama Ediciones.

Freud, S. (1973). Tres ensayos para una teoría sexual. En *Obras completas* (Tomo 2). Biblioteca Nueva.

Gamboa de Vitelleschi, S., de Belmonte, S. A., y de Galíndez, E. A. (2001). *Juegos diferentes: Una alternativa para vivir la discapacidad desde la integración*. Editorial Bonum.

Huizinga, J. (1968). *Homo ludens*. Emecé.

Lacan, J. (1976). *Escritos 1*. Editorial Siglo XXI.

Lacan, J. (1981). *El seminario, libro 1: Los escritos técnicos de Freud*. Editorial Paidós.

Lacan, J. (1993). *El seminario, libro 4: Las relaciones de objeto*. Editorial Paidós.

Merlo Flores, T. (2004, 12 de marzo). Los videojuegos les sirven a los chicos de la calle para aprender. *Diario Clarín*.

Moreno, J. L. (1993). *Psicodrama*. Editorial Lumen.

Motta, I., y Risueño, A. (2013). *El juego en el aprendizaje de la escritura: Fundamentación de las estrategias lúdicas*. Editorial Bonum.

Peaguda, S. (1997). A qué jugamos con los bebés: Precursores del fort-da. *Escritos de la Infancia*, (8), 35-43.

Piaget, J. (1966). *Seis estudios de psicología*. Editorial Paidós.

Scheines, G. (1981). *Juguetes y jugadores*. Editorial de Belgrano.

Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Editorial Gedisa.

SALUD HUMANA EN UN PLANETA QUE SE CALIENTA: RETOS DEL CAMBIO CLIMÁTICO EN ARGENTINA

Cintia Rodríguez Garat [1]

RESUMEN

Este artículo analiza los impactos del cambio climático en la salud humana, con especial atención en los países en desarrollo y, particularmente, en el contexto argentino. A partir de una revisión crítica de literatura científica, normativa internacional y legislación nacional, se delimitan los aspectos conceptuales y jurídicos que configuran el fenómeno del cambio climático, identificándolo como una amenaza creciente que exacerba las desigualdades existentes.

Se concluye que, para enfrentar los riesgos sanitarios derivados de la crisis climática, es necesario promover políticas públicas integrales centradas en la justicia climática, la equidad y la resiliencia, incorporando enfoques ético-sanitarios que articulen conocimientos científicos y comunitarios.

El estudio aporta elementos para repensar la gobernanza del cambio climático desde una perspectiva de derechos humanos, subrayando la urgencia de fortalecer los marcos institucionales y normativos en América Latina ante los desafíos ambientales y sociales del siglo XXI.

Palabras clave: cambio climático, impacto en la salud, vulnerabilidad, desigualdad.

ABSTRACT

[1] Doctoranda en Filosofía (UNLP). Magíster en Filosofía (UNQ). Magíster en Bioética (FLACSO). Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires. Correo electrónico: cintiarodriguezgarat@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6914-9565

Fecha de presentación del artículo: marzo de 2026.

This article examines the impacts of climate change on human health, with particular attention to developing countries and, specifically, the Argentine context. Based on a critical review of scientific literature, international frameworks, and national legislation, the conceptual and legal aspects shaping the phenomenon of climate change are delineated, identifying it as a growing threat that exacerbates existing inequalities.

It is concluded that, in order to address the health risks posed by the climate crisis, it is essential to promote comprehensive public policies grounded in climate justice, equity, and resilience, incorporating ethical and health-oriented approaches that integrate scientific and community-based knowledge.

The study offers elements to rethink climate governance from a human rights perspective, emphasizing the urgency of strengthening institutional and regulatory frameworks in Latin America in response to the environmental and social challenges of the twenty-first century.

Keywords: climate change, health impact, vulnerability, inequality.

INTRODUCCIÓN

El cambio climático constituye una de las amenazas más urgentes para la salud humana en el siglo XXI, especialmente en contextos de desigualdad estructural como los que atraviesan numerosos países en desarrollo (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2021; Panel Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático [IPCC], 2022). Este fenómeno, originado principalmente por actividades antropogénicas como la quema de combustibles fósiles y la deforestación, ha provocado un aumento sostenido de la temperatura global con efectos devastadores sobre los ecosistemas, la seguridad alimentaria y los sistemas de salud (Naciones Unidas [NU], 2023). Si bien sus impactos son globales, las poblaciones más vulnerables -entre ellas, mujeres, pueblos indígenas, niños, migrantes y personas en situación de pobreza- son quienes enfrentan mayores riesgos, a pesar

de ser quienes menos han contribuido a su origen (OMS, 2023; Ulloa, 2016).

Este artículo se propone problematizar el vínculo entre cambio climático y salud humana desde una perspectiva situada en el caso argentino, con el fin de identificar los desafíos normativos, éticos y sanitarios que impone la emergencia climática. En primer lugar, se delimita el concepto de cambio climático desde su definición científica y jurídica, recuperando tanto los compromisos internacionales como la legislación nacional (Ley 27.520, 2019). En segundo lugar, se analizan los efectos sanitarios más relevantes en los países en desarrollo, destacando las formas en que el riesgo climático profundiza las desigualdades sociales y territoriales. Finalmente, se examina el caso de Argentina a través de un análisis crítico del *Plan Nacional de Adaptación y Mitigación al Cambio Climático a la gestión* 2030 (Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible [MAyDS], 2022; en adelante, PNAyMCC) y su relación con el derecho a la salud, señalando tanto sus aportes como sus limitaciones en términos de participación, equidad e interculturalidad (Rodríguez Garat, 2022, 2023; Rekers et al., 2023).

Desde un enfoque ético-político y transdisciplinario, el objetivo de este artículo es aportar a la reflexión sobre las condiciones de posibilidad de una justicia climática que reconozca y articule diversas epistemologías —incluidos los saberes tradicionales indígenas— en la construcción de políticas públicas orientadas a la resiliencia sanitaria y la protección de derechos humanos en contextos de crisis ambiental (Altieri y Nicholls, 2017; Toledo, 2013; Young, 2005). En este sentido, se sostiene que la emergencia climática no puede ser abordada exclusivamente desde criterios técnicos o económicos, sino que requiere una revisión profunda de los marcos normativos y de los modos de producción del conocimiento que históricamente han invisibilizado a los sectores más afectados.

METODOLOGÍA

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo y crítico, centrado en el análisis conceptual, normativo y ético-político del cambio climático y sus impactos sobre la salud humana, con especial atención a los contextos de vulnerabilidad en países en desarrollo como Argentina. Para ello, se realizó una revisión documental y bibliográfica de fuentes primarias y secundarias que incluyen marcos jurídicos internacionales y nacionales, informes de organismos como el Panel Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS), así como literatura académica especializada en salud pública, justicia climática y derechos humanos.

El análisis se estructura en tres ejes: la delimitación jurídica del concepto de cambio climático, los impactos sanitarios en poblaciones vulnerables y las respuestas estatales desde una perspectiva de justicia climática. La reflexión se articula desde un enfoque transdisciplinario, con énfasis en la integración de saberes científicos, ético-políticos y tradicionales.

DESARROLLO

1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL Y JURÍDICA DE LA NOCIÓN DE "CAMBIO CLIMÁTICO"

El "cambio climático" suele ser definido como "los cambios a largo plazo de las temperaturas y los patrones climáticos" (Naciones Unidas [UN], 2023); o bien, dicho con mayor precisión, el cambio climático antropogénico refiere a la "variación del clima atribuido directa o indirectamente a la actividad humana, que altera la composición de la atmósfera mundial y que se suma a la variabilidad climática natural observada durante períodos de tiempo comparables" (Ley 27520, 2019, Art. 3°). En este sentido, independientemente de las diversas

definiciones, lo cierto es que el cambio climático es la mayor amenaza para la salud a la que se enfrenta la humanidad (OMS, 2021, 2024).

De modo que, para poder dimensionar de qué se trata este fenómeno climático, debemos enfocar la mira, al menos, hacia dos aspectos. El primero de ellos orientado a pensar en qué originó esta crisis climático-ambiental, y el segundo, a establecer cuáles son las amenazas concretas que esta variación de la temperatura global genera en la actualidad y a futuro en nuestras vidas y en nuestra salud. A continuación, se plantearán algunas de las causas de esta crisis; empero, este análisis se centrará específicamente en el segundo aspecto.

Así, reflexionando sobre el primer aspecto, es interesante notar que para Naciones Unidas (2023), desde el siglo XIX, el factor causante del cambio climático, resumidamente, ha sido el conjunto de las actividades antropogénicas que involucraron e involucran la quema de combustibles fósiles como el carbón, el petróleo y el gas. En particular, esta quema produce emisiones de GEI que "actúan como una manta que envuelve a la Tierra, atrapando el calor del sol y elevando las temperaturas[2] (Naciones Unidas, 2023).

Entre los factores que han tenido mayor incidencia en el cambio climático se encuentran la combustión de petróleo y carbón en grandes

[2] Las emisiones principales de Gases de Efecto Invernadero (GEI) que provocan el cambio climático son el dióxido de carbono (CO2), el óxido nitroso (NO2) y el metano (CH4). Los GEI tienen la propiedad de absorber y re-emitir la radiación infrarroja que la Tierra recibe del sol. Si bien algunos de estos gases se encuentran naturalmente en la atmósfera, otros son producidos por el ser humano. De allí, estos gases surgen del uso de la gasolina o el carbón; por el desmonte de tierras y bosques; por la agricultura y las actividades relacionadas con el petróleo y el gas; como también, por la energía, la industria, el transporte, los edificios, la agricultura y el uso del suelo.

cantidades, la tala de bosques, ciertos métodos de explotación agrícola intensiva y el proceso de industrialización iniciado hace más de un siglo (Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible [MAyDS], 2023). Estas acciones han promovido un incremento de la temperatura media de la superficie terrestre en más de 0,6°C (MAyDS, 2023). De allí que, según expresa el Panel Intergubernamental de Cambio Climático (IPCC, por sus siglas en inglés -*Intergovernmental Panel on Climate Change*-), este fenómeno denominado "calentamiento global" ha revelado subas constantes de la temperatura planetaria que "durante más de un siglo han provocado un calentamiento global de 1,1 °C por encima de los niveles preindustriales" (p. 1).

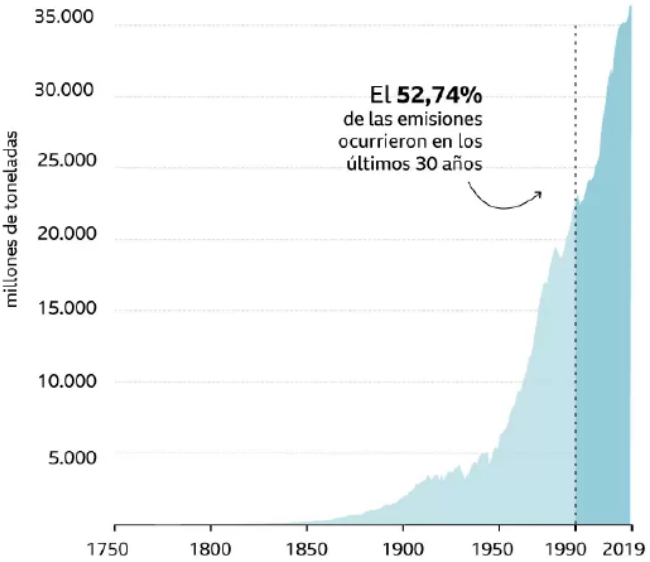
Este proceso de calentamiento global se ha intensificado drásticamente en las últimas tres décadas. Según señala el *Global Carbon Project* (2021), "cerca de un 52,74% de las emisiones en todo el mundo (ocurrieron) a partir del año 1990"[3]. Incluso, en 1989 las emisiones ya eran de 22.000 millones de toneladas, casi cuatro veces más que en 1950[4], y tomando en consideración el dato más reciente; es decir, el correspondiente al año 2019, puede observarse que "el mundo emitió 36.400 millones de toneladas de este gas" (tal como expresa el Gráfico 1)[5].

[3] Disponible en https://www.bbc.com/mundo/noticias-59013521

[4] Según el Global Carbon Project, "en 1950, solo cinco años después del fin de la Segunda Guerra Mundial, las emisiones globales saltaron de 4.000 millones de toneladas de dióxido de carbono al año a 6.000 millones". Véase: https://www.bbc.com/mundo/noticias-59013521

[5] *Ibid*.

Gráfico N.1:
Emisiones totales de CO_2 por año.



Fuente: Global Carbon Project (2021).

Sobre este asunto, algunos organismos internacionales, como Naciones Unidas (NU) (2023), plantean que, si bien todos los países deben tomar medidas con respecto al cuidado ambiental y el clima, hay siete países que deben asumir una mayor responsabilidad[6] para

[6] Cuando se habla de responsabilidades, el enfoque de este principio apunta a las obligaciones de las generaciones actuales para con las futuras (Saruwatari Zavala, 2009). En este aspecto, Truccone (2023) afirma que en las responsabilidades que deben asumir los países desarrollados es una forma de restablecer ciertas condiciones de equidad y compromiso internacional entre los Estados, respecto a los costos que deben afrontar los países afectados por los impactos que el cambio climático tendrá a escala global, y en concreto, en la salud. Para más información remitirse al Protocolo de Kyoto.

frenar las actuales consecuencias del cambio climático, por ser los mayores emisores de GEI (NU, 2023). Según confirma NU (2023) los mayores emisores (concretamente, se refiere a China, Estados Unidos, India, la Unión Europea, Indonesia, Rusia y Brasil), "fueron los causantes de la mitad de las emisiones de gases (…) a nivel mundial mundial en 2020" (NU, 2023).

Por este motivo, actualmente, los acuerdos internacionales no solo se gestan en torno a establecer las obligaciones de los países industrializados (CEPAL, 2020)[7] para actuar conforme al interés de la seguridad humana (Protocolo de Montreal de 1987; retomado por la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático de 1992 -en adelante CMNUCC-), sino también hacia la búsqueda de las formas más apropiadas de reducir las emisiones de GEI. En este aspecto, el objetivo de esta reducción se centra en el cumplimiento de los compromisos nacionales de mitigación y de los objetivos asumidos en el Acuerdo de París (2015) (CMNUCC, 2015)[8], tal como fue plasmado en el último Informe sobre la Brecha de Emisiones 2022 (PNUMA, 2022)[9].

[7] En el marco de la CMNUCC, las naciones industrializadas acuerdan apoyar las actividades relacionadas con el cambio climático en los países en desarrollo, mediante la prestación de apoyo financiero para la adopción de medidas sobre el cambio climático, más allá de la asistencia financiera que ya proporcionan a estos países. Asimismo, los países industrializados también acuerdan compartir la tecnología con las naciones menos avanzadas.

[8] El Acuerdo de París de 2015 (adoptado bajo la Convención Marco de Naciones Unidas sobre el Cambio Climático –CMNUCC-), busca reforzar la acción climática, mediante compromisos nacionales voluntarios y revisables de mitigación y adaptación al cambio climático.

[9] En este informe se expresa la meta de lograr la reducción en las emisiones de gases de efecto invernadero de aquí a 2030: un 45% de disminución en relación con las proyecciones de las políticas actuales para encaminarse al objetivo de 1,5 °C y 30% para la meta de 2 °C. Para más información, *véase*: Informe sobre la brecha de emisiones, 2022

Más allá de la relevancia de estos acuerdos internacionales, me enfocaré específicamente en las amenazas concretas que esta variación de la temperatura global está generando en la vida, y en particular, en la salud de las personas. En este sentido, es interesante, para mi planteo, distinguir semánticamente la noción de "riesgo climático", de la de "impacto climático". Esta diferenciación conceptual resulta relevante, puesto que no solo me interesa describir los efectos que tiene el cambio climático sobre el ambiente, la sociedad y la economía ("impacto climático"); sino también, mi preocupación se orienta al riesgo climático, en tanto forma potencial en la que, a causa de algún peligro concerniente al clima, se pueden producir consecuencias adversas sobre las personas o aquello que estas poseen o valoran. Concretamente, según el IPCC (2023) este potencial depende de la combinación de tres factores fundamentales: la amenaza, la exposición y la vulnerabilidad (p. 1.059).

Dicho esto, cuando los organismos internacionales, como la Organización Panamericana de la Salud (2023) (OPS, en adelante) y NU (2023), abordan la gravedad del riesgo climático señalan que entre los impactos directos que afectan (y afectarán cada vez más intensamente) nuestra salud se encuentran las olas de calor, las sequías, las tormentas catastróficas, el aumento del nivel del mar, las inundaciones, el cambio de circulación de los océanos, el deshielo de los polos y la disminución de la biodiversidad[10]. De modo análogo, la OPS (2023) sostiene que entre los impactos indirectos que traerá aparejado el aumento de la temperatura media durante cada año, se encuentran el incremento de las enfermedades de las vías respiratorias

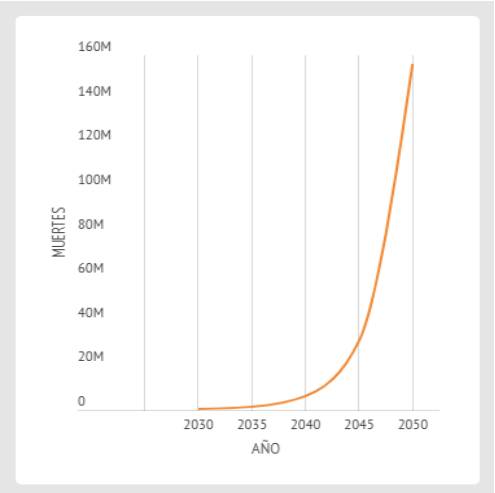
[10] En este marco, la amenaza se vincula con la probabilidad y/o intensidad esperada de condiciones climáticas adversas en un determinado territorio. Por su parte, la exposición se relaciona con la presencia de elementos potencialmente susceptibles de ser afectados por los impactos climáticos en cada territorio. En cambio, la vulnerabilidad se corresponde con la variable de susceptibilidad de un sistema (por ejemplo, un territorio y su población, sector económico, etc.) en su posibilidad de verse afectado negativamente por las amenazas climáticas a las que está expuesto.

y las transmitidas por vectores, como también la inseguridad alimentaria y del agua; produciendo, de esta manera, la desnutrición y los desplazamientos forzados (OPS, 2023).

Ahora bien, cuando esta información sobre el impacto climático se cristaliza en términos cuantitativos, según afirma la OPS (2023), se traducen en 250.000 muertes adicionales por año en las próximas décadas (en una proyección realizada entre 2030 y 2050), debido a enfermedades sensibles al clima como el dengue, la malnutrición, el paludismo, la diarrea y el estrés calórico, tal como se muestra en el Gráfico 2.

Gráfico 2.

Estimación de muertes adicionales por enfermedades sensibles al clima desde 2030 en adelante.



Fuente: Organización Panamericana de la Salud (OPS), 2023[11]

[11] Gráfico reimpreso por OPS (2023) con autorización de Edenhofer O. et al., Summary for policymakers. En: Climate change 2014: mitigation of climate change. Contribution of Working Group III to the Fifth Assessment Report of the IPPC. Nueva York: Cambridge University Press; 2014.

Por este motivo, la forma más eficaz para hacer frente a los impactos sanitarios catastróficos y, de este modo, prevenir millones de muertes vinculadas al cambio climático, se simplifican en lo que el IPCC (2018) sostiene cuando plantea que la medida más transcendente es la limitación del aumento de la temperatura a 1,5 °C. En este sentido, el IPCC (2018) afirma que "las emisiones del pasado ya han hecho inevitables un cierto nivel de aumento de la temperatura mundial y otros cambios en el clima" (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2021). No obstante, para los expertos es prioritario señalar que un calentamiento mundial de incluso 1,5 °C no se considera seguro; puesto que cada décima de grado de calentamiento adicional tendrá un grave impacto en la vida y la salud de las personas (IPCC, 2018; de Coninck et al., 2018).

A modo de síntesis, si nos detenemos en las implicancias del cambio climático desde un planteo jurídico, se puede afirmar que se trata de un fenómeno que afecta al clima de la Tierra y que tiene alcances para el derecho internacional, el derecho nacional y los derechos humanos. Es claro que el cambio climático proporciona desafíos y oportunidades para el desarrollo de normas, de principios, de instituciones y de mecanismos jurídicos que regulen las responsabilidades, los derechos y los deberes no solo de los Estados, sino también de otros actores sociales frente a este problema global (Gabinete Nacional de Cambio Climático [GNCC], 2020)[12]. Sin embargo, no es menos cierto que

[12] El régimen jurídico internacional en materia climática se basa en la CMNUCC de 1992, que establece principios, objetivos, obligaciones y mecanismos de cooperación entre las Partes para enfrentar el cambio climático. Asimismo, el mencionado Acuerdo de París y el Protocolo de Kyoto de 1997, en tanto instrumento vinculante que complementa la CMNUCC, fija metas concretas y diferenciadas de reducción de emisiones de gases de efecto invernadero para los países desarrollados. De allí que, en el marco de la CMNUCC, todos los países que la integran deben intensificar distintas acciones contra el cambio climático, que son denominadas Contribuciones Determinadas a Nivel Nacional (NDC, por sus siglas en inglés). Específicamente, Argentina ha llevado adelante un proceso de revisión respecto a

estos desafíos deben ofrecer respuestas concretas en pos de la protección y promoción de los derechos humanos de las personas y las comunidades sobrerrepresentadas[13] en la distribución de los riesgos climáticos para la salud; es decir, aquellos sectores que son los más vulnerables y marginados (Urrutia Silva, 2010; Giles Carnero, 2016; Macías, 2010).

Desde este marco analizaré no solo las disposiciones y compromisos que el derecho nacional argentino ha adoptado para prevenir, controlar y reducir las emisiones principales de GEI, sino, más concretamente, las formas puntuales en las que el cambio climático afecta los derechos humanos de las personas vulnerables —como los pueblos indígenas, las mujeres, los niños, los ancianos, los migrantes, las personas con discapacidades y los pobres—. En este aspecto, son muchos los derechos reconocidos internacionalmente (como el derecho a la vida, a la salud, a la alimentación, al agua, a la vivienda, a la cultura, al desarrollo y al medio ambiente, entre otros) que se ven afectados (IPCC, 2023, p. 50; Urrutia Silva, 2010).[14] Por ello, a continuación, me dispongo a mostrar las formas en las que dichos efectos atentan

sus Contribuciones, mediante la coordinación interministerial a través del Gabinete Nacional de Cambio Climático (GNCC). Para ello, ha desarrollado una estrategia participativa de los distintos sectores de la comunidad en el ámbito del Gabinete ampliado, e interjurisdiccional, a través del Consejo Federal de Medio Ambiente (COFEMA).

[13] Con el término comunidades 'sobrerrepresentadas' me refiero al empleo distorsionado que se realiza políticamente de los datos o resultados en los que participan ciertos grupos u opiniones, como aquellas provenientes de las comunidades indígenas. En este sentido, no es extraño observar que estas voces (y epistemes) muestran una presencia o influencia exagerada, que se encuentra alejada de la realidad.

[14] Sobre este aspecto, el IPCC (2023) afirma: "Climate change has adversely affected human physical health globally and mental health in assessed regions and is contributing to humanitarian crises where climate hazards interact with high vulnerability"

contra ciertos derechos humanos consagrados en los países en desarrollo, como es el caso de Argentina.

2. IMPACTOS DEL CAMBIO CLIMÁTICO EN LA SALUD: PAÍSES EN DESARROLLO

Luego de haber identificado, anteriormente, la gravedad del riesgo ambiental y sanitario que genera el cambio climático me interesa describir dichos efectos en el contexto socioambiental de los países en desarrollo. Me preocupa observar los daños (Truccone, 2023)[15], que este fenómeno causa en la vida de las personas, y, en particular, cómo afecta a las poblaciones vulnerables residentes en estos países.

Como se ha planteado, la crisis climática es inminente y, por ello, tomar medidas drásticas para la adaptación y la mitigación de sus efectos es un asunto prioritario a nivel internacional. Sin embargo, es relevante notar que, aunque nadie está a salvo de estos riesgos, hay personas que verán aún más perjudicada su salud que otras. En particular, la OMS (2023) afirma que el impacto climático afectará más incisivamente justo a quienes menos contribuyen a sus causas, que son precisamente quienes poseen menor capacidad de adaptación. En concreto, este organismo se refiere a las personas pertenecientes a los países y comunidades de bajos ingresos y desfavorecidos (OMS, 2023).

De allí, según el último Informe de Síntesis publicado por la IPCC (2023), "(e)l aumento de los fenómenos meteorológicos y climáticos extremos ha expuesto a millones de personas a una inseguridad alimentaria aguda y a una reducción de la seguridad hídrica" (p. 50). Para dimensionar las magnitudes de este fenómeno, el IPCC (2023)

[15] Se emplea la categoría "daño" aludiendo a una concepción contra fáctica que tiende a entender que la condición actual de una persona o población se encuentra empeorada con relación a cómo hubiese estado, o bien, a cómo estaba antes de atravesar por determinado suceso.

sostiene que “entre 3.300 y 3.600 millones de personas viven en contextos altamente vulnerables al cambio climático” (p. 50). Del mismo modo, “las regiones y las personas con considerables limitaciones de desarrollo son muy vulnerables a los peligros climáticos” (IPCC, 2023, p. 50). Específicamente, el IPCC (2023) sostiene que los lugares y/o comunidades que sufrirán los impactos más adversos de esta problemática serán África, Asia, América Central y del Sur, los Países menos desarrollados (LDCs, por sus siglas en inglés -*Least Developed Countries*-), las islas pequeñas y el Ártico[16]. No obstante, globalmente los sectores sociales más afectados serán “los pueblos indígenas, los productores de alimentos a pequeña escala y los hogares de bajos ingresos” (IPCC, 2023, p. 50).

Incluso, numerosos estudios (Pascual Bellido, 2017; Mussetta et al., 2017; Barros y Camilloni, 2020) proyectan que los efectos del cambio climático exacerbarán las desigualdades sanitarias existentes entre los países en desarrollo, y también dentro de ellos, ya que estos países cuentan con menor capacidad para prevenir, mitigar y adaptarse frente a las amenazas climáticas. En este contexto, es importante considerar que los sistemas sanitarios de dichos países suelen ser más frágiles (OMS, 2021; OPS, 2023)[17]en términos de cantidad de recursos humanos, financieros y tecnológicos, por lo que presentan importantes dificultades para garantizar el acceso equitativo y oportuno a los servicios de salud (Barros y Camilloni, 2020). Evidentemente, esto se

[16] Concretamente, el IPCC (2023) plantea que “(e)ntre 2010 y 2020, la mortalidad humana por inundaciones, sequías y tormentas fue 15 veces mayor en regiones altamente vulnerables, en comparación con regiones con vulnerabilidad muy baja” (p. 50).

[17] La OMS afirma que las zonas con malas infraestructuras sanitarias —en su mayoría en países en desarrollo— serán las menos capacitadas para prepararse y responder frente a esos cambios si no reciben ayuda. Según la OPS, “en las Américas un 67% de las instalaciones de atención médica están ubicadas en áreas proclives a desastres. En la última década, 24 millones de personas quedaron sin acceso a la atención médica por meses debido a daños de la infraestructura”.

debe a que la salud pública, tal como plantea Kottow (2014), está condicionada por factores contextuales que se perfilan de acuerdo con la realidad económica y cultural de las sociedades; por ende, en estos países resulta ciertamente complejo establecer agendas comunes que se orienten a enfrentar los complejos desafíos que trae aparejada la crisis climática.

Sumado a la vulnerabilidad que presentan los sistemas sanitarios en los países en desarrollo, también se suscita una situación de extrema fragilidad, que se vincula con que la mayor parte de la población de estos países se encuentra en situación de pobreza. Asimismo, según señalan Barros y Camilloni (2020), un gran porcentaje de estos sectores reside en el área rural y se sostiene en base a una economía de subsistencia. Análogamente, otra cuantiosa proporción de estas poblaciones vulnerables vive en las ciudades, en áreas informales, que carecen de los servicios esenciales. A este grave escenario, se le añade que "gran parte de la población de menores recursos carece de niveles de educación que le permitan acceder por sí misma a la información sobre los aspectos del Cambio Climático relevantes para sus intereses" (Barros y Camilloni, 2020, p. 94).

Asumiendo esta preocupación por la incidencia de la crisis climática en la salud de las personas que residen en los países en desarrollo, en el marco de la CMNUCC, se han promovido las Conferencias de las Partes (COP) desde 1995 (Pascual Bellido, 2017)[18]. Estas conferencias buscan abordar los desafíos globales del cambio climático, reconociendo que este fenómeno no sólo amplifica los riesgos e impactos en la salud y el bienestar, sino que también exacerba las vulnerabilidades preexistentes, como la pobreza y la falta de acceso a información. En efecto, en muchos países en

[18] Pascual Bellido, afirma que, durante la COP21, celebrada en el año 2015 en París, el planteo se situó en torno a reforzar una respuesta global frente a la amenaza climática en el contexto del desarrollo sostenible y en base a los esfuerzos por erradicar la pobreza (ONU, 2015).

desarrollo, las comunidades ya enfrentan una situación de vulnerabilidad de base—caracterizada por desigualdades económicas, sociales y educativas—que se agravará con los efectos del cambio climático.

En paralelo, en la Organización de las Naciones Unidas (ONU) también se han establecido los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), vigentes hasta 2015, cuya continuación, según expresa Pascual Bellido (2017), es "la iniciativa Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2016-2030 y que tiene como principal prioridad la erradicación de la pobreza extrema y del hambre hacia 2030" (ONU, 2016, p. 83). Claramente, la CMNUCC reconoce la vulnerabilidad de todos los países, y en particular de los países en desarrollo, frente a los efectos del cambio climático y solicita que "se hagan esfuerzos especiales para mitigar las consecuencias, especialmente en los países en desarrollo que carecen de recursos para hacerlo por sí mismos" (Naciones Unidas, 2023). En este marco, cobra vigor el concepto de justicia climática (Rodríguez Garat, 2024, 2025; IPCC, 2023)[19], puesto que este enfoque permite atender desde un abordaje ético las necesidades específicas que surgen del cambio climático en estas poblaciones (Pascual Bellido, 2017; Pardo Buendía y Ortega, 2018; Ulloa, 2016; Truccone-Borgogno, 2021b).

En efecto, resulta sumamente importante pensar en disminuir futuras necesidades de protección desde la vulnerabilidad específica que presentan los países en desarrollo. Para ello, es prioritario centrar el análisis en un marco de justicia climática y, desde allí, indagar no sólo

[19] Cuando se habla de 'justicia climática' se busca poner en evidencia que la crisis climática, y fundamentalmente, el riesgo climático, no afecta a todas las personas del mismo modo. En la misma línea, como sostiene el Acuerdo de París, es claro que no todos los países comparten la misma responsabilidad frente a la emergencia que ha generado el cambio climático. De este modo, no hay dudas de que tanto las responsabilidades, como las consecuencias del cambio climático no se reparten de forma globalmente equitativa (Rodríguez Garat, 2024, 2025).

sobre las formas en que el riesgo climático afectará potencialmente a las personas más vulnerables y desfavorecidas, sino también en cuáles son las mejores maneras de crear sistemas de salud resilientes al clima. En particular, considero prioritario para el logro de este propósito basarme en la construcción de enfoques ético-sanitarios desarrollados desde las diversas *epistemes* que componen nuestro modo de habitar el suelo (Kusch, 2007). Por ello, en el próximo apartado, caracterizaré las formas en que Argentina planifica dar respuestas a la crisis climática.

3. EL DERECHO A LA SALUD EN ARGENTINA EN EL CONTEXTO DE LA EMERGENCIA CLIMÁTICA

Con el objetivo de situarnos en el territorio argentino y, desde allí, abordar los indicadores sanitarios específicos que genera la emergencia climática, en este apartado, me aproximaré a su estado de situación. Sin intención de detenerme en el análisis del derecho a la salud en Argentina, describiré de modo general el abordaje de la acción climática de nuestro país, materializado en el PNAyMCC (2022). En este sentido, es claro que los desafíos que afronta Argentina frente al cambio climático son sumamente complejos, debido a que la población, los territorios y las infraestructuras son considerablemente vulnerables a las consecuencias de la crisis climática (PNAyMCC, 2022, p. 194).[20]

Ciertamente, según la Ley Nº 27.520[21], la República Argentina presenta una "sensibilidad o susceptibilidad del medio físico, de los

[20] A través del Plan Nacional para la Reducción del Riesgo de Desastres (PNRRD), se incorpora al cambio climático como uno de los ejes prioritarios, cuyo objetivo estratégico es incorporar los efectos reales o esperados del cambio climático a la gestión integral del riesgo de desastres

[21] La Ley N° 27287 crea el Sistema Nacional para la Gestión Integral del Riesgo y la Protección Civil (SINAGIR) y su Decreto Reglamentario N° 383/17. A través del Plan Nacional para la Reducción del Riesgo de Desastres (PNRRD), se incorpora al

sistemas naturales y de los diversos grupos sociales a sufrir modificaciones negativas que puedan producirse por los efectos del cambio climático, incluida la variabilidad climática y los fenómenos extremos" (Art. 3). De allí que, como establece este tercer Artículo de la Ley, dicha "vulnerabilidad está en función del carácter, magnitud y velocidad de la variación climática al que se encuentra expuesto un sistema natural o humano, su sensibilidad y su capacidad de adaptación". La importancia de este escenario radica en que es clave entender que el grado de vulnerabilidad de un país (IPCC, 2007; Pascual Bellido, 2017)[22] determinará, en gran medida, la magnitud de los efectos que se enfrentarán a corto y mediano plazo (OMS, 2021).

Al analizar el estado de vulnerabilidad del sistema natural y humano en Argentina, así como la necesidad de desarrollar un plan de adaptación estratégico, solidario e inclusivo que promueva una transición justa, es importante destacar que el país cuenta actualmente con una población total de 45.773.884 habitantes. Su perfil demográfico se caracteriza por tener un 12% de personas mayores de 65 años con relación a la población total. En concreto, hay 102 mujeres por cada 100 hombres y 53 personas mayores (es decir, con 65 años o más) por cada 100 niños menores de 15 años. Asimismo, realizando un abordaje respecto a la población potencialmente activa (potenciales participantes de la fuerza laboral), es decir, referido a la población entre 15 y 64 años, este grupo representa el 65,2% de la población total del país en 2023 (29.847.464 personas). (Organización Panamericana

cambio climático como uno de los ejes prioritarios, cuyo objetivo estratégico es incorporar los efectos reales o esperados del cambio climático a la gestión integral del riesgo de desastres.

[22] Pascual Bellido, afirma que esta problemática tiene amplio y extenso abordaje, puesto que "(e)n el Fourth Assessment Report (AR4) del IPCC elaborado en 2007 ya se ponían de manifiesto los impactos y riesgos más dañinos derivados del cambio climático, especialmente graves para los países en desarrollo, y en varios ámbitos: agua, agricultura y seguridad alimentaria, salud, biodiversidad y bosques, turismo y pobreza" (p. 84).

de la Salud [OPS], 2023c). Por su parte, la población potencialmente pasiva, según afirma la OPS (2023c), que se obtiene de sumar las cifras de los 10.406.281 menores de 15 años y los 5.520.140 mayores de 65 años, tiene como resultado una tasa de dependencia de 53,4 personas potencialmente pasivas por cada 100 personas potencialmente activas (OMS y CMNUCC, 2023)[23]. Estos datos resultan fundamentales para dimensionar el alcance y la urgencia de las acciones necesarias para enfrentar los desafíos actuales y futuros.

Esta variable demográfica y humana es central en el PNAyMCC argentino (CMNUCC, 2023). En concreto, este Plan sostiene que si bien "(e)l cambio climático es producto de procesos políticos, económicos, sociales y productivos particulares que traen como consecuencia un sostenido deterioro de las condiciones ambientales" (p. 181), la planificación de la adaptación y mitigación frente al cambio climático "está centrado en las personas".

En este contexto, es interesante resaltar que, si se consideran las emisiones de gases de efecto invernadero a nivel global, Argentina contribuye en un porcentaje entre medio y alto (UNESCO, 2022)[24], puesto que representa el 0,7% de la emisión total realizada por los países desarrollados (Berisso, 2021; Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible [MAyDS], 2023)[25].

[23]Esta información consta en el Perfil de País sobre Salud y Cambio Climático elaborado por la OMS y CMNUCC, durante este año (2023) en nuestro país.

[24] De acuerdo con el Atlas Global del Carbono, la Argentina produce emisiones entre medias y altas, que en 2020 alcanzaron las 3,5 toneladas de CO2 equivalente por persona. Se calcula que en el país viven unos 45,2 millones de personas.

[25] En intensidad de emisiones, nuestro país se encuentra en tercer lugar dentro Latinoamérica, detrás de Brasil y México. El primero de ellos con una fuerte concentración de las emisiones en la deforestación y el segundo en lo energético. Argentina es el sexto país del mundo en términos de tierra cultivada, con 39 millones de hectáreas. Según datos oficiales, el país está entre los diez países con mayor pérdida neta de bosques en el período 2000-2015. La región más afectada es el

Por ello, el PNAyMCC argentino afirma que debido a que los impactos climáticos no afectarán a todas las personas por igual, se otorgará "especial atención a las comunidades en situación de mayor vulnerabilidad a fin de garantizar la equidad e igualdad de oportunidades para todas las personas que habitan el territorio nacional" (p. 181). Para el logro de esta propuesta, Argentina se propone impulsar "la construcción de una agenda climática coordinada y solidaria con todos los países, fomentando el desarrollo regional para transitar, en fraterna unión, el tiempo de la justicia social, financiera y ambiental" (PNAyMCC, 2022, p. 180). Del mismo modo, Argentina atestigua que, para la toma de decisiones sobre las políticas climáticas más pertinentes según las necesidades propias del contexto de vulnerabilidad de nuestro territorio, se ha centrado en un proceso participativo (Ley Nº 27.287, 2016)[26] para la formulación del Plan Nacional para la Reducción del Riesgo de Desastres (PNRRD) 2024-2030 y del PNAyMCC.

Sin embargo, aunque Argentina en su PNAyMCC afirma que, a partir de la consulta intercultural, con perspectiva de género y de diversidad, ha identificado diversas iniciativas que abordan los riesgos transfronterizos, la sistematización de información, el fortalecimiento de diagnósticos y la elaboración de estrategias para el abordaje integral

Parque Chaqueño, el segundo foco de deforestación de la región después del Amazonas.

Otro dato relevante respecto a las emisiones de gases realizada por Argentina es brindado por el último inventario de GEI, el cual afirma que "el 53 % de las emisiones del país están vinculadas al sector energético; el 37 % agricultura, ganadería y silvicultura y otros usos de la tierra; el 6 % a la industria y el 4 % restante a los residuos".

[26] Según lo establecido en la Ley Nº 27.287, se mantendrán espacios de articulación entre el Consejo Nacional, el Consejo Federal, el sector científico-tecnológico y académico (RED GIRCYT), las ONG y organizaciones sociales agrupadas en el Consejo Consultivo de la Sociedad Civil y el sector privado enmarcados en la Resolución 1049/19 del Consejo Consultivo Empresarial en Reducción del Riesgo de Desastres y Gestión de la Emergencia (CCEGIRE).

y articulado de estos riesgos; lo cierto es que dichos aportes no revelaron propuestas concretas que respondan a las experiencias provenientes de los saberes tradicionales. Como es sabido, la incorporación de los conocimientos tradicionales de las comunidades indígenas es crucial para mitigar los efectos de los GEI, debido a su enfoque holístico y sostenible en la gestión de los recursos naturales. Estos conocimientos, transmitidos generacionalmente, incluyen prácticas agrícolas, forestales y de conservación que promueven la biodiversidad y la resiliencia climática (Toledo, 2013). Por ejemplo, técnicas como la agroforestería y el manejo tradicional de suelos pueden reducir la deforestación y mejorar la captura de carbono (Altieri y Nicholls, 2017; IPCC, 2022)[27]. Así, pese a que se realizaron intercambios epistémicos entre la comunidad científica y las comunidades indígenas para la co-construcción interepistémica e intercultural (Rodríguez Garat, 2022) de respuestas de adaptación y mitigación frente al cambio climático, en el PNAyMCC finalmente "no se establece cómo estas propuestas o los diagnósticos y experiencias compartidos durante las reuniones impactan en el desarrollo de las estrategias de adaptación propuestas" (Rekers *et al.*, 2023, p. 57).

Sobre este aspecto, el informe de Rekers *et al.* (2023) sostiene que el PNAyMCC es un claro ejemplo de *"epistemic washing"*. A saber, este concepto alude a una falsa inclusión epistémica de los saberes locales y tradicionales, que consigue promover que "los inputs de estos pueblos no (ejerzan) una genuina influencia en los outputs del proceso", lo cual evidentemente impide "una genuina participación, la generación de oportunidades epistémicas y la coproducción de conocimiento y estrategias de adaptación" (Rekers *et al.*, 2023, p. 33).

[27] Además, su integración en políticas públicas puede fortalecer la justicia ambiental y el reconocimiento de los derechos indígenas.

En consecuencia, frente al planteo ofrecido en el PNAyMCC, creo prioritario subrayar la importancia de agenciar el cuidado en el territorio desde enfoques diferenciales co-construidos a partir de un verdadero proceso de gestión democrática y participativa de los sectores involucrados (Rovere, 2023; Young, 2005; Rodríguez Garat, 2022, 2023). Desde este marco, ciertamente, conviene asumir que las formas más adecuadas de abordar las problemáticas sanitarias exacerbadas por la crisis climática en nuestro país deben surgir precisamente de lo que las mismas poblaciones vulnerables y marginadas -como las comunidades indígenas, las mujeres, los niños, los ancianos, los migrantes, las personas con discapacidades y los pobres- necesitan y valoran. Estas comunidades, al ser las más afectadas por los impactos del cambio climático, poseen conocimientos y experiencias fundamentales para diseñar estrategias de mitigación y adaptación que sean efectivas y culturalmente pertinentes. Por ello, su inclusión activa en la toma de decisiones no solo es un imperativo ético, sino también una condición necesaria para garantizar la equidad y la sostenibilidad de las políticas públicas (IPCC, 2022).

Finalmente, es esencial que estas políticas se construyan desde un enfoque intercultural y transdisciplinario, integrando saberes tradicionales y científicos para fortalecer la resiliencia de los sistemas de salud (Toledo, 2013; Altieri y Nicholls, 2017). Sin embargo, para que estas iniciativas sean verdaderamente transformadoras, es urgente superar las deficiencias en la implementación y el control de las normativas existentes, asegurando que los derechos humanos y ambientales sean protegidos de manera efectiva. Solo así se podrá avanzar hacia respuestas innovadoras y equitativas que enfrenten la crisis climática desde una perspectiva de justicia climática y salud integral.

CONCLUSIONES

El cambio climático, definido tanto desde una perspectiva científica como jurídica, representa la mayor amenaza para la salud humana en la actualidad y el futuro (OMS, 2021). Como he abordado, su origen radica en actividades antropogénicas, especialmente la quema de combustibles fósiles, que han intensificado el calentamiento global (Naciones Unidas, 2023), generando impactos ambientales y sanitarios críticos.

Aunque los efectos del cambio climático afectan a toda la humanidad, los países en desarrollo y las poblaciones vulnerables sufren sus consecuencias con mayor intensidad debido a su limitada capacidad de adaptación (OMS, 2023; IPCC, 2023). En este sentido, la inseguridad alimentaria, el aumento de enfermedades transmitidas por vectores y el estrés calórico son algunos de los riesgos más graves que enfrentan estas poblaciones.

En este contexto, el derecho internacional y nacional, como la Ley Nº 27.520 en Argentina, buscan regular las responsabilidades de los Estados para mitigar el cambio climático y proteger los derechos humanos de los más afectados. Sin embargo, sostengo la necesidad de que la justicia climática se centre en enfoques ético-sanitarios que integren múltiples epistemes y perspectivas, promoviendo sistemas de salud resilientes que permitan afrontar la crisis climática de manera equitativa y efectiva. En particular, es prioritario desarrollar políticas de salud pública y ambientales que integren un enfoque de justicia climática, asegurando que las comunidades más vulnerables -especialmente los pueblos indígenas, las mujeres, los niños, los ancianos, los migrantes, las personas con discapacidades y los pobres- sean protagonistas en la toma de decisiones sobre estrategias de mitigación y adaptación, puesto que serán las poblaciones más afectadas.

Sumado a lo dicho, como he mencionado, también es clave destacar la urgencia de fortalecer los sistemas de salud con una mirada intercultural y transdisciplinaria, promoviendo diálogos entre el conocimiento científico y los saberes tradicionales para enfrentar los impactos del cambio climático (Rodríguez Garat, 2022, 2023, 2024). Incluso, resulta pertinente plantear la preocupación por la falta de mecanismos efectivos de implementación y control de las normativas existentes, lo que pone en riesgo la protección de los derechos humanos y ambientales. Finalmente, me resulta importante subrayar la necesidad de seguir profundizando la investigación en la intersección entre salud, ambiente y justicia climática para desarrollar respuestas innovadoras y equitativas ante la crisis climática.

BIBLIOGRAFÍA

Acuerdo de París. (2015). Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático. https://www.un.org/es/climatechange/paris-agreement

Altieri, M. A. y Nicholls, C. I. (2017). Agroecología: única esperanza para la soberanía alimentaria y la resiliencia socioecológica. En *Agroecología: Ciencia y Política* (pp. 23-42). Editorial Icaria.

Barros, V. y Camilloni, I. (2020). *La Argentina y el cambio climático: de la física a la política* (1.ª ed.). Eudeba.

Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático. (1992). Naciones Unidas. https://unfccc.int/resource/docs/convkp/convsp.pdf

Edenhofer, O., Pichs-Madruga, R., Sokona, Y., Farahani, E., Kadner, S., Seyboth, K., Adler, A., Baum, I., Brunner, S., Eickemeier, P., Kriemann, B., Savolainen, J., Schlömer, S., von Stechow, C., Zwickel, T. y Minx, J. C. (Eds.). (2014). *Climate change 2014: Mitigation of climate change. Contribution of Working Group III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge University Press.

Global Carbon Project. (2021). *Los gráficos que muestran que más del 50% de las emisiones de CO2 ocurrieron en los últimos 30 años*. BBC News Mundo. https://www.bbc.com/mundo/noticias-59013521

IPCC. (2022). *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009325844

IPCC. (2023). *La acción climática urgente puede garantizar un futuro habitable para todos* [Comunicado de prensa].

https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/press/IPCC_AR6_SYR_PressRelease_es.pdf

Kottow, M. (2014). Bioética en salud pública: una mirada latinoamericana. *Revista Chilena de Salud Pública*, *18*(3), 286-289.

Kusch, R. (2007). *Obras completas: Vol. III*. Fundación Ross.

Ley Nº 27.520. Presupuestos Mínimos de Adaptación y Mitigación al Cambio Climático Global. 20 de diciembre de 2019 (Argentina). https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27520-333515/texto

Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. (2023). *¿Qué es el cambio climático?* Gobierno de Argentina. https://www.argentina.gob.ar/ambiente/cambio-climatico/que-es-el-cambio-climatico

Musetta-Lambert, J., Muto, E., Kreutzweiser, D. y Sibley, P. (2017). Wildfire in boreal forest catchments influences leaf litter subsidies and consumer communities in streams: Implications for riparian management strategies. *Forest Ecology and Management*, *391*, 29-41.

Naciones Unidas. (2023). *¿Qué es el cambio climático?* https://www.un.org/es/climatechange/what-is-climate-change

Organización Mundial de la Salud. (2021). *Cambio climático y salud* [Hoja informativa]. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/climate-change-and-health

Organización Mundial de la Salud. (2024). *La mortalidad infantil alcanzó un mínimo mundial histórico en 2022*. https://www.who.int/es/news/item/13-03-2024-global-child-deaths-reach-historic-low-in-2022---un-report

Organización Panamericana de la Salud. (2023c). *Perfil de País Argentina. Salud en las Américas*. https://hia.paho.org/en/countries-22/argentina-country-profile

Pardo Buendía, M. y Ortega, J. (2018). Justicia ambiental y justicia climática: el camino lento pero sin retorno, hacia el desarrollo sostenible justo. *BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (24), 83-100. https://doi.org/10.20932/barataria.v0i24.415

Pascual Bellido, N. E. (2017). Cambio climático, pobreza y sostenibilidad. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (7), 81–116. https://doi.org/10.15257/ehquidad.2017.0003

Plan Nacional de Adaptación y Mitigación al Cambio Climático al 2030. (2022). Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (Argentina). https://www.argentina.gob.ar/ambiente/cambio-climatico/plan-nacional

Plan Nacional para la Reducción del Riesgo de Desastres (PNRRD) 2024-2030. (2023). Sistema Nacional para la Gestión Integral del Riesgo (Argentina). https://www.argentina.gob.ar/sinagir/plan-2024-2030

Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. (2022). *Informe sobre la Brecha de Emisiones 2022*. https://www.unep.org/es/resources/informe-sobre-la-brecha-de-emisiones-2022

Protocolo de Kioto de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático. (1997). Naciones Unidas. https://unfccc.int/resource/docs/convkp/kpspan.pdf

Rekers, R., Gerbaldo, M. V., Rekers, L., Yabar, C. y Heinemann, J. (2023). *La protección del derecho humano a la salud en la emergencia climática. La obligación de los Estados de adaptarse al cambio climático para garantizar el derecho humano a la salud de sus residentes* [Observaciones presentadas para la Solicitud de Opinión

Consultiva OC-1-2023 ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos].

Rodríguez Garat, C. (2024, 6 de junio). *Entrevista con Mg. Cintia Rodríguez Garat*. Fundación Jaime Roca; TCBA. https://doi.org/10.17605/OSF.IO/F9CT7

Rodríguez Garat, C. (2025). Coproducción epistémica en salud intercultural: Propuesta deliberativa decolonial con mujeres indígenas. *Bioética UNAM*, (2). https://doi.org/10.22201/pub.bioeticaunam.2025.2.50

Rodríguez Garat, C. D. (2022e). *Cuerpos-territorios de las mujeres mapuce: Testimonios de opresión y de resistencia*. Unidad de Publicaciones de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes.

Rodríguez Garat, C. D. (2023). Políticas públicas para un abordaje intercultural de la salud de las Pu Mapuce Zomo. *Religación: Journal of Social Sciences and Humanities, 8*(35), Artículo e2301026. https://doi.org/10.46652/resistances.v3i5.60

Rovere, M. (s. f.). *Derecho a la salud y atención primaria de la salud (APS): de cómo la meta "salud para todos" creó las condiciones para plantear el derecho a la salud*. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata. https://acortar.link/mXwUtN

Toledo, V. M. (2013). El paradigma biocultural: crisis ecológica, modernidad y culturas tradicionales. *Sociedad y Ambiente*, *1*(1), 50-60.

Truccone, S. (2023, 23 de mayo). *Enriquecimiento climático injusto y justicia global* [Conferencia]. Seminario Intensivo de Ética de la Investigación 2023: Nuevos desafíos en bioética, FLACSO Argentina. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=T2DZA4IXSls

Ulloa, A. (2016). Justicia climática y mujeres indígenas en América Latina. *Latin American Studies Association Forum*, *47*(4), 12-16.

UNESCO. (2022). *Argentina: Comunicación y educación sobre el cambio climático*. Profiles Enhancing Education Reviews (PEER). https://education-profiles.org/es/america-latina-y-el-caribe/argentina/~comunicacion-y-educacion-sobre-el-cambio-climatico

Young, I. (2005). *Responsabilidad y justicia global: un modelo de conexión social* [Conferencia]. Oxford University.

ANTROPOLOGÍA E IMPERIALISMO. SWAZILANDIA: UN REINO MALINOWSKIANO

Ricardo Slavutsky[1]

RESUMEN

A pesar de que, técnica y jurídicamente, solo queden algunas pocas islas o territorios incluidos bajo la denominación de colonia, el mundo actual está muy lejos de haber terminado con el colonialismo. Los caminos que han recorrido los pueblos para acabar con la situación colonial han sido múltiples y, en general, dolorosos. La antropología se desarrolló en la situación colonial. Aquí analizamos un caso particular, Suazilandia (hoy Reino de Eswatini), donde un monarca, Sobhuza II, condujo un proceso de descolonización bajo un modelo que coincide con la visión que Bronislaw Malinowski tenía sobre el futuro africano. Esta experiencia induce a la reflexión sobre nuestra realidad como sociedad en un mundo globalizado que plantea incertidumbres que requieren de una crítica científica, responsable y profunda.

Palabras clave: Colonialismo, Swazilandia, Malinowski, Sobhuza II, Antropología.

ABSTRACT

Although technically and legally only a few islands or territories remain classified as colonies, the world is far from having eradicated colonialism. The paths taken by peoples to end colonialism have been numerous and, generally, painful. Anthropology developed within the

[1] Doctor en Antropología. Universidad de Buenos Aires. UBA. Universidad Nacional de Jujuy. UNJu. Correo electrónico: rslav7750@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0009-0004-1377-0052
Fecha de presentación del artículo: marzo de 2026.

context of colonialism. Here we analyze a particular case, Swaziland, (now the Kingdom of Ezwatini), where a monarch, Sobhuza II, led a decolonization process based on a model that aligns with Bronislaw Malinowski's vision for the future of Africa. This experience prompts reflection on our reality as a society in a globalized world that presents uncertainties requiring scientific, responsible, and profound critique.

Keywords: Colonialism, Swaziland, Malinowski, Sobhuza II, Anthropology.

INTRODUCCIÓN

En la historia de la humanidad, todos los procesos de expansión territorial implicaron también alguna forma de conceptualización sobre el otro conquistado o dominado que habitaba en esos territorios, y sobre los mecanismos de relación que se establecerían: desde el genocidio hasta formas “amigables” de coexistencia.

Aun cuando, posiblemente, el interés económico haya primado en la práctica de la expansión, este estuvo mediado por algún tipo de concepción moral del otro —su humanidad—; el mestizaje, producto de la sexualización de la conquista; las expectativas respecto del asentamiento definitivo en el espacio (colonización) y el requerimiento de mano de obra.

Es difícil imaginar la conformación de una humanidad y el desarrollo tecnológico, así como algunos aspectos de la producción simbólica relacionados con las identidades, sin movilidad espacial y demográfica.

En este sentido, la tensión entre la fisión y fusión, entre la diferenciación/jerarquización y la amalgama, son constantes en las relaciones sociales tanto intra como interétnicas, y constituye la base material de las ideologías y las teorías científicas de las sociedades y culturas.

Sin embargo, a pesar de los avances tecnológicos de la humanidad en muchos aspectos, a juzgar por la incidencia de los aspectos culturales, étnicos y religiosos en las guerras de fines del siglo XX y en lo que va del XXI, pareciera que estamos muy lejos de que la humanidad como totalidad haya logrado algún tipo de consenso tendiente a morigerar la consideración de las diferencias como esenciales y sostenidas por alguna forma de racismo biológico o cultural.

En una primera visión de la cuestión, la pregonada unidad psicobiológica de la humanidad, su compatibilidad genotípica demostrada, no pudo horadar el sentido común que considera las diferencias fenotípicas —como el color de la piel— como determinantes de los comportamientos sociales, o formas culturales —como la vestimenta o los rituales religiosos— como indicadores de riesgo u obstructores de la interacción. Las formas de diferenciación, discriminación, segregación y racismo parecen haberse multiplicado a través de la tan mentada "revolución" en las comunicaciones, en un sentido contrario a la también mentada promesa de democratización que implicaría este proceso.

La antropología se conformó como campo científico en tanto dispositivo capaz de elaborar algún tipo de teoría y leyes que racionalizaran, desde la perspectiva occidental, estas diferencias dentro de la diversidad humana, y para elaborar procedimientos que por lo menos acortaran la brecha dentro de una pirámide en cuya cima se encontraba una pequeña élite científica, cultural y económica, y cuya base estaba compuesta por una enorme cantidad de alteridades, muchas de las cuales formaban parte de las clases sociales bajas, "inferiores", del propio Occidente. Esto es, que en la consideración de la alteridad se deben tomar en cuenta —como parte del mismo problema— las alteridades propias (internas) de las sociedades dominantes. La cuestión judía o la incorporación de un proletariado migrante al interior de los Estados, o la visibilización de las

sexualidades divergentes, están asociadas a la conceptualización del otro externo.

Para fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, tanto en Francia, bajo el influjo de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, como en Inglaterra por la acción de los abolicionistas, la cuestión de un tronco común para el conjunto de la humanidad parecía superficialmente zanjada en términos políticos y discursivos. También eran congruentes con las afirmaciones bíblicas de una única creación que había sostenido la Iglesia católica desde el siglo XVI en relación con América.

No obstante, las tesis poligenistas —ya sea aquellas que consideraban a las "razas" como especies diferenciadas desde su origen (Morton, 1854) o las que sostenían un poligenismo evolutivo (Haeckel, 1876)— mantuvieron su vigencia a lo largo de todo el siglo XIX. Incluso, las dudas sobre las posibilidades de los negros afroamericanos para organizarse autónomamente (sin la tutela blanca) se vieron fortalecidas por los acontecimientos relacionados con la revolución haitiana, cuyos efectos tendrán también una duración prolongada en los temores de las élites europeas. Aun los evolucionistas, que por mandato teórico estaban obligados a afirmar la unidad biopsicológica de la humanidad, consideraban necesario resaltar la jerarquía estamentaria de las razas por su condición evolutiva.

Por otra parte, la guerra de Secesión en Estados Unidos (1861-1865) y la decisión de las potencias europeas de tomar posesión del interior del continente africano en la década de 1880 (Conferencia de Berlín) reactualizaron la cuestión del estatus biológico del "negro" y/o las formas de civilizarlo, y si este "esfuerzo" tenía posibilidades de fructificar.

Este momento de incertidumbres coincidió con los comienzos de la consolidación científica de la antropología que incluía los cuatro campos tradicionales del estudio de los otros: antropología física,

arqueología, etnografía y lingüística. Todos orientados hacia el otro no occidental, a diferencia del folklore que buceaba en las alteridades temporales de los pueblos europeos.

La perspectiva de los estudios que realizaban era fundamentalmente museológica y partía de la certeza de que la misión principal de su tarea era la preservación de testimonios de la historia natural de la humanidad. Las sociedades "primitivas" eran vistas como supervivencias que estaban condenadas a la desaparición. El contacto directo estaba a cargo de viajeros, aventureros, comerciantes, funcionarios, militares y misioneros, quienes proveían objetos e información. Los dos mecanismos civilizatorios principales eran el comercio y el cristianismo.

En Estados Unidos, donde la cuestión indígena era más cercana en medio de la expansión hacia el oeste y la aprobación de la Dawes Act en 1887 —que implicó una inmensa expropiación de tierras—, tanto Lewis Henry Morgan al comienzo de su carrera, como Frank Gouldsmith Speck (1881-1950) y James Alexander Teit (1864-1922), manifestaron interés, preocupación y compromiso por la situación de algunos pueblos indígenas; sin embargo, la perspectiva dominante en el Instituto Smithsoniano fue también de índole museológica y preservacionista.

No obstante, el mérito fundamental de esta nueva disciplina fue su capacidad de generar algún tipo de confusión en ciertos valores y en la moral rígida que primaba en las sociedades anglosajonas, imbuidas en la convicción de la superioridad racial sostenida por la interpretación teológica de la predestinación inscripta en el plan de Dios. El evolucionismo social, encarnado en la figura de Herbert Spencer, era perfectamente compatible con esta doctrina.

El quiebre fundamental de esta tendencia, netamente académica, recién se produjo después de la Primera Guerra Mundial en el vasto Imperio británico, en relación con la necesidad de administrar un

conjunto amplio y heterogéneo de situaciones coloniales que se articuló con la vocación de institucionalizar y expandir el conocimiento antropológico en las universidades y centros de investigación. En Estados Unidos, el interés por la situación social del indio confinado en las reservaciones se convirtió en un problema a resolver "humanitariamente" dentro de la agenda política, con el advenimiento de un sector progresista y humanista como parte de la administración de Roosevelt, encabezada por el secretario del Interior, Harold Ickes, y John Collier como comisionado de Asuntos Indígenas entre 1933 y 1946.

Dentro de la *intelligentsia* del Imperio británico —que será el objeto de nuestro interés en adelante— coexistían distintas líneas de pensamiento respecto a cómo administrar la diversidad de pueblos y culturas que conformaban la base demográfica del Imperio, independientemente de la creencia común de que estaban destinadas a desaparecer como tales, para integrarse de alguna forma a la civilización o extinguirse.

A diferencia del modelo centralizado y asimilacionista implementado por el colonialismo francés, los británicos desarrollaron formas de administración colonial basadas en las diferentes experiencias prácticas que surgían en los territorios que iban controlando, y optaban, por lo general, por aquellas que consideraban menos costosas y menos conflictivas.

De esta manera, en aquellos territorios donde ya existían gobiernos con cierto grado de centralización administrativa, prefirieron el sistema político de los protectorados, en los cuales la élite local gobernante pasaba a depender de la autoridad de un comisionado real británico; o bien se designaba a nuevos líderes, a los cuales se los sostenía por la fuerza, pero que no necesariamente gozaban de la adhesión de los pueblos a los cuales iban a gobernar.

También, en reiteradas oportunidades, la fuerza militar del Imperio era convocada por alguna de las facciones en las disputas intratribales o frente a la agresión de algún pueblo vecino, de tal manera que se instituían protectorados "voluntarios", con fuertes beneficios para la Corona y los colonos. Este sistema, para la década de 1920, fue conocido bajo la denominación de gobierno indirecto, basado en la descentralización y autonomía limitada de las autoridades tribales para asuntos locales.

En los territorios donde la colonización blanca había logrado constituirse como mayoritaria, merced a las políticas de exterminio y arrinconamiento de la población local, y esta no era imprescindible como mano de obra masiva para enclaves productivos —como en Australia, Nueva Zelanda y Canadá—, se sostuvo una práctica segregacionista basada en las barreras raciales, que impedían todo tipo de mestizaje, confinando a la población local a espacios restringidos y controlados, excepto para aquellos destinados a los servicios personales o laborales. En otros espacios donde existía una minoría blanca relevante, cuyos emprendimientos requerían mano de obra local intensiva (minería, plantaciones), la autoridad recaía en los colonos blancos y se sostenía en estrictas reglas de represión, segregación y racismo.

Asch (2009) sostiene que esta política de apropiación territorial se fundamentó legalmente en la doctrina de terra nullius, que afirma que la soberanía de un espacio "desocupado" pertenece a quien primero se asienta, considerando como desocupado aquello que no está "cultivado", según la interpretación de Locke en los *Dos tratados* sobre el gobierno civil: "una proposición que se tradujo en un principio jurídico explícito en los Comentarios de Blackstone (Tucker 1803, pp. 107–108).

> Tras una sentencia sin precedentes de los Lores de la Ley del Consejo Privado en 1919, la justificación de esta distinción pasó de la de Locke a una que distinguiera entre los "más avanzados"

> y los "menos avanzados", basada en la teoría del progreso tal como se determinó en la teoría evolucionista del siglo XIX". (Asch, 2009, p. 157)

No obstante, las voces disidentes, basadas en principios cristianos o de sensibilidad social, estuvieron siempre presentes en parte de la sociedad civil británica desde las luchas de los abolicionistas de principios del siglo XIX, en grupos religiosos misioneros como los seguidores de John Wesley, en la prensa como la *Congo Reform Association* —creada por Edmund Morel y a la cual adhirieron numerosos intelectuales y políticos— e incluso en funcionarios de diversos rangos como Roger Casement, conocido por sus informes sobre la explotación de los caucheros como cónsul inglés.

Algunos antropólogos también formaron parte de estas voces disidentes; Asch (2009) cita un artículo publicado en *The Times* de Londres en 1937, donde Radcliffe-Brown responsabiliza al colonialismo por las malas condiciones de vida de los aborígenes australianos:

> Los aborígenes están desapareciendo, reducidos ya a una quinta parte de su número anterior, porque les han arrebatado sus tierras (y por lo tanto su fuente de alimentos), se ha destruido su organización social y se han introducido enfermedades nuevas y mortales para las que no tienen inmunidad adquirida, como la viruela, la tuberculosis y la gonorrea. (Asch, 2009, p. 155)

Sin embargo, Radcliffe-Brown no era partidario de una política de "protección de los aborígenes" que incluyera alguna cláusula de segregación, tal como lo había planteado en la clase inaugural de la cátedra de Antropología de la Escuela de Vida y Lenguas Africanas en la Universidad de Ciudad del Cabo en 1920. Por el contrario, estaba convencido de que la integración era una cuestión inevitable, una condición que provenía de la estructura social donde necesariamente las instituciones coloniales estaban articuladas —conflictivamente o

no— con las sociedades tribales. Por lo tanto, la ciencia antropológica debía estudiarlas en conjunto y contribuir a un sistema social compuesto por instituciones funcionalmente equilibradas.

En este sentido, su posición era congruente con el liberalismo progresista que rechazaba la segregación y el racismo, y por eso, a pesar de su efímero paso por Sudáfrica, consolidó un importante grupo de discípulos que inauguraron los primeros esfuerzos antropológicos por investigar en los medios urbanos. En estos estudios, el conflicto fue un punto de partida para el análisis, que incluía necesariamente al proceso histórico como parte de la explicación. Desde una perspectiva política, sobre todo en Sudáfrica —donde se había formado un núcleo importante de antropólogos conducidos por Winifred Hoernlé e Isaac Schapera—, los principios liberales relacionados con la igualdad de oportunidades, independientemente de la "raza" o el color, condujeron a los practicantes de la antropología social a ser opositores acérrimos de la segregación y militantes de las reformas sociales tendientes a la eliminación de barreras y a una integración de la sociedad más equitativa.

La variabilidad de situaciones indujo a la administración colonial a racionalizar los criterios que debían regir en los gobiernos de ultramar, de tal manera que, al mismo tiempo que generaran los mayores beneficios económicos y políticos, se compatibilizaran con algunos fundamentos éticos y morales ligados al liberalismo y al cristianismo que estaban consensuados en la metrópoli, y controlasen en alguna medida las prácticas coloniales efectivas.

Es en este contexto que adquirieron relevancia los "Intelectuales del colonialismo" como Lord Lugard[2] y Sir Hailey[3], ambos funcionarios coloniales de alto rango, autores de propuestas sistemáticas para el mejor gobierno colonial y representantes británicos en la Comisión Permanente de los Mandatos de la Sociedad de las Naciones, el primero, y figura clave en la creación del Commonwealth, el segundo. Los dos fueron defensores de la Antropología funcionalista como método para el estudio y el entendimiento de las sociedades tribales en proceso de cambio, y contribuyeron a su institucionalización como disciplina científica y para la aplicación de sus conocimientos.

También, es necesario destacar que esta preocupación por fomentar el conocimiento científico sobre la cuestión colonial fue sostenida, además de las Universidades metropolitanas-, por las dos Universidad Sudafricanas angloparlantes: El Cabo creada en 1829 y Witwatersrand en 1896; así como por el International Institute of African Languages and Cutures creado en Londres en 1926; y, el Rodhes Livingstone Institute de Rodhesia en 1937.

A diferencia de antropólogos como Max Gluckman que estaban convencidos de la necesidad de la construcción de una sociedad única,

[2] Sir Frederick Lugard (1858-1945) ocupó diversos cargos en la administración colonial (Gobernador de Hong Kong, Gobernador del protectorado de Nigeria de Sur y de Nigeria del Norte, representante británico en la Comisión Permanente de los Mandatos de la Sociedad de las Naciones, escribió la obra El mandato dual en el África tropical británica (1922) y fue el promotor más relevante del Instituto Internacional de lenguas y culturas africanas, cuya revista África fue un ámbito de discusión de la problemática antropológica.

[3] Hailey fue un intelectual orgánico colonial que inició su carrera en la India donde se desempeñó como gobernador del Punjab de 1924 a 1928 y de las Provincias Unidas de Agra y Oudh de 1928 a 1934. Allí aprendió que la diferencia cultural era útil para el manejo de los conflictos coloniales, específicamente entre las prácticas económicas de los musulmanes y los hindúes. En la década de 1930 fue responsable de la redacción de An African Survey, que se convirtió en un texto fundamental para la Administración Colonial en el proceso de descolonización. Fue asesor colonial hasta su muerte en 1964.

sin segregación, donde los conflictos debían solucionarse focalizándose más en la posición de los africanos segregados como proletarios o marginados urbanos, que en la cuestión étnica y, en base a "estudios científicos"; la posición de Malinowski sintetizada en una de sus obras póstumas The Dynamics of Culture Change. An Inquiry into Race Relations In Africa (1945), sostiene otras alternativas más ligadas a la cuestión étnica y a la prevalencia de las culturas "tradicionales".

Malinowski fue un defensor de lo que denominaba "antropología práctica", posiblemente más que por convicción ideológica, por su compromiso con la institucionalización disciplinaria como una ciencia capaz de contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales que ya eran ostensivos en África en las décadas de 1920 y 1930, como consecuencia del desarrollo de los enclaves mineros y la industrialización incipientes, que aceleraron la migración rural-urbana, la destribalización y la aparición de fenómenos sociales como las huelgas.

Desde su perspectiva, la antropología funcionalista estudiaba la occidentalización del mundo, y "el deber del antropólogo es ser un intérprete justo y veraz de los pueblos indígenas porque conoce que el destino de los pueblos indígenas ha sido trágico en el proceso de contacto con la invasión europea" (Malinowski, 1945, p. 3).

De esta manera, el antropólogo no puede evadirse de los problemas reales y, por lo tanto, está involucrado en los problemas políticos que enmarcan su actividad como estudioso del contacto cultural, que muchas veces conduce al conflicto.

En este punto, Malinowski advierte sobre los riesgos de la desestructuración de las culturas tradicionales, quebrando su integridad funcional sin crear una nueva alternativa:

> El africano se da cuenta de que está siendo abandonado a su suerte. Un nuevo conservadurismo está naciendo como

reacción. Muchos africanos educados están cambiando de parecer y comienzan a ver el tribalismo no como algo que despreciar, sino como un símbolo de su herencia racial, sus esperanzas nacionalistas y de una futura independencia cultural. El hecho de que la moral sexual disminuya con la educación, el cristianismo y el contacto cercano con la vida europea; que el matrimonio y la familia se desintegren; que la autoridad parental, así como el respeto por la ley y la costumbre, decaigan, todo esto preocupa tanto a los europeos comprensivos como a los nativos educados. Las formas del nuevo "individualismo africano" son todas negativas o patológicas, debido en parte a que la transición implica una dualidad de control, y a que la doble moral rara vez es una moral real. La desintegración de la familia y la solidaridad de parentesco no se deben a la influencia del individualismo de la cultura europea frente al "comunismo" africano; es una fase que se produce en todas las sociedades bajo la presión de la miseria económica. Así, el africano en transición se encuentra en tierra de nadie, donde su antigua estabilidad tribal y su seguridad en cuanto a recursos económicos, salvaguardadas bajo el antiguo régimen por la solidaridad de parentesco, han desaparecido. La nueva cultura, que lo ha impulsado a abandonar el tribalismo, le ha prometido elevarlo mediante la educación a un nivel de vida digno de un hombre instruido. Pero no le ha proporcionado equivalentes adecuados y satisfactorios. No ha podido otorgarle los derechos de ciudadanía que se consideran propios de un occidental educado; y lo ha discriminado socialmente en prácticamente todos los aspectos de la vida cotidiana. El antiguo tribalismo, tal como era antes de la llegada del hombre blanco, está ahora muerto y enterrado. Como tal, resulta irrelevante para el cambio cultural, su comprensión y la planificación. También vemos que el nuevo milenio africano, en el que el hombre negro disfrutará de todos los beneficios, espirituales y materiales, de la cultura occidental,

aún no se ha materializado. Es probable que no se materialice en algún tiempo. Pero es deber del antropólogo señalar que, si bien el antiguo tribalismo ha desaparecido, el nuevo tribalismo, tal como sobrevive, es de suma importancia para la felicidad del nativo individual y el bienestar de la comunidad africana; que este nuevo tribalismo, si se le dan las condiciones para desarrollarse, contiene los gérmenes de una futura comunidad africana sana. Pero si, con las mejores intenciones, continuamos destruyendo lo que queda de él, nos enfrentamos al nacimiento y crecimiento de nuevas fuerzas de nacionalismo y racismo, que pueden ser hostiles, incontrolables y peligrosas a largo plazo. Los diversos movimientos que han surgido hasta ahora se han desmoronado en gran medida porque los nativos aún no están preparados para una acción nacional, bien organizada y colectiva. Para cuando una potencia europea en el poder pueda verse políticamente comprometida y exista un terreno fértil para la unión de los pueblos indígenas desde los Lagos hasta el Cabo, tal consenso colectivo podría no ser un factor irrelevante. El antropólogo debería tener como uno de sus deberes, no actuar como espía, y mucho menos como agente provocador, sino estudiar las crecientes fuerzas del nacionalismo bantú; insistir, como hacen todos aquellos con conocimiento y visión de futuro, en que una mejora de las condiciones sociales y, sobre todo, económicas, constituye la única salida a la dificultad; y que ningún precio es demasiado alto para evitar un desastre inevitable. (Malinowski, 1945, p. 61)

El problema más importante del cambio cultural puede formularse así: Los nativos están cambiando y avanzando hacia... ¿Qué? La definición de este espacio en blanco o X es el elemento crucial del problema. ¿Podemos garantizar a la comunidad nativa y garantizarnos a nosotros mismos la honestidad de nuestros planes: que ellos, los africanos, tarde o temprano recibirán una participación importante en los recursos

> económicos de su territorio, y que serán educados para asumir un papel protagónico en la gestión y el desarrollo de estos recursos? ¿Podemos garantizar que serán los futuros dueños de su propio país, y que sus convicciones religiosas les asegurarán la plena dignidad de hombres civilizados y cristianos que esa religión implica? Si la respuesta es afirmativa, solo entonces podremos imponerles honestamente nuestra civilización desde su perspectiva técnica y con sus implicaciones legales, políticas y religiosas. De lo contrario, es más prudente concederles una amplia libertad de autodeterminación según sus líneas culturales históricamente establecidas. (Malinowski, 1945, p. 62)

Es esta última perspectiva, la que condujo a Malinowski a apoyar a Sobhuza II, rey de los Suazi, a construir un Estado bajo una monarquía absoluta que interpelaba las imposiciones coloniales del liberalismo como sistema político.

SWAZILANDIA. EL NACIMIENTO DE UN ESTADO AFRICANO

Gellner (1987), en su análisis sobre la cuestión del cambio cultural en Malinowski, considera que esta está enraizada en su propia experiencia y sentimientos como polaco que creció dentro del Imperio austrohúngaro de los Habsburgo, donde las culturas/nacionalidades se desarrollaban en forma autónoma, independientemente de su pertenencia a un Estado. Las vivencias que genera crecer en una sociedad con nacionalidad/cultura propia, pero sin Estado, pueden derivar en el nacionalismo —la lucha por la construcción de un Estado acorde a una cultura particular— o bien en un universalismo donde la dinámica cultural se consolide funcionalmente en formas transitorias, resultantes de intercambios, adopciones y adaptaciones encarnadas más en individuos que en colectivos sociales.

Malinowski asoció al nacionalismo con el fascismo; esto es, descartó la idea hegeliana de que para que un pueblo/cultura ingrese en la historia debía estar asociado a un Estado como organización política. Sostenía que "la soberanía política nunca debe ser asociada a la nacionalidad, ya que produce el peligroso explosivo del nacionalismo. En realidad, el poder político, en cuanto está centralizado, debe investirse en una jerarquía de unidades federales" (1948, pp. 249-251). De igual modo, afirmaba que "la nacionalidad tiene derecho a preservar su cultura, pero el Estado nacionalista es una amenaza para la humanidad" (Malinowski, Libertad y civilización, 1968, Citado por Jacorzynski, 2023, p. 49).

En su crítica al concepto de supervivencias, la cultura es un eterno presente que puede modificarse, pero mantiene su coherencia funcional. Es lo verdaderamente observable y, por lo tanto, el comienzo de todo conocimiento científico. Su vínculo con el positivismo proviene ya de su tesis doctoral de 1908 en Cracovia, "Sobre el principio de la economía del pensamiento", cuyo eje es el antitrascendentalismo de Ernst Mach.

Su crítica al historicismo lo conduce a priorizar aquellos aspectos de las sociedades donde el orden prevalece como condición sobre el progreso. Ese orden se encuentra en la trabazón funcional de instituciones y necesidades.

> Una institución integral perdura porque está orgánicamente conectada y satisface una necesidad esencial de la sociedad. Puede ser reprimida, pero entonces se ve obligada a operar en la clandestinidad. Puede ser mutilada, privada de tal o cual aspecto o prerrogativa, pero solo desaparece con la destrucción de toda la identidad cultural de un pueblo. (Malinowski, 1945, p. 54)

Malinowski pensó que la propuesta de Lugard del gobierno indirecto era una oportunidad para que los cambios que necesariamente se iban a producir en los pueblos "primitivos" —por el empuje del

colonialismo y la diferencia tecnológica— avanzaran acorde a las posibilidades de absorción de estas culturas. Así, podían mantener las instituciones tradicionales básicas, como el parentesco, y evitar su desarticulación, a la cual conducían la educación misionera con la introducción de valores y prácticas disonantes; la pérdida de la posesión de la tierra, que incentivaba la migración hacia las ciudades y la proletarización; y la disolución de las formas tradicionales de gobierno, que alteraba las formas de justicia y las reglas que moldeaban las relaciones sociales.

Advierte:

> [L]a extinción completa de una autoridad realmente efectiva, de una forma ordenada de llevar a cabo el asunto de la procreación, de salvaguardar la propiedad y mantener la ley y el orden, de producir alimentos y otras necesidades para la sociedad, resultaría en una anarquía y desorganización completas. De hecho, hay secciones de África destribalizada donde algo parecido a un estado como este ya existe en algunos aspectos. (Malinowski, 1945, p. 54)

En el modelo pragmático del colonialismo inglés, Malinowski —volviendo al planteo de Gellner— vislumbró una posibilidad para que, a través del conocimiento producido por la antropología funcional, se concretara el proceso de ingeniería social que combinara el universalismo liberal con el desarrollo de las culturas tribales, basadas en la tradición y capaces de absorber los procesos de contacto, evitando sus consecuencias trágicas.

Aunque no visitó África hasta 1934, su interés por este continente había comenzado a mediados de la década anterior con su participación en el Instituto Internacional de Lenguas y Culturas Africanas y las publicaciones que realizó en la revista *Africa*, donde polemizó con funcionarios y administradores coloniales, y comenzó a

esbozar sus planteos sobre antropología práctica y la utilidad del conocimiento antropológico para la buena administración colonial.

También fue delineando sus diferencias con el estructural funcionalismo de Radcliffe Brown y sus seguidores sudafricanos, que abarcaban dos aspectos fundamentales: mientras éstos afirmaban la unidad estructural de la realidad colonial que implicaba la necesidad analítica de considerar la totalidad de intereses, posiciones sociales, proyectos en un solo contexto donde primaban los conflictos, para Malinowski era imperativo analizar tres escenarios diferentes (el europeo, el tribal, el de contacto cultural) que le permitía identificar los espacios en los cuales prevalecían las instituciones tradicionales, resilientes; por otra parte, mientras los primeros abogaban por la separación entre el trabajo científico y la política colonial, teniendo la expectativa que sus conclusiones fueran tomadas por los movimientos políticos antisegregacionistas, Malinowski no dudaba de la relación entre ciencia y política, y su expectativa era "ser un intérprete justo y veraz de los pueblos indígenas" (Malinowski, 1945: 17) dentro del accionar colonial.

En 1934, fue invitado a participar como expositor a la conferencia de la New Education Fellowship (NEF) celebrada en Ciudad del Cabo y Johannesburgo, por su condición de experto en educación primitiva y problemas sociales. Esta es la primera y única vez que Malinowski visitó África, donde permaneció durante algunas semanas y pudo recorrer algunos espacios tribales guiado por Hoernlé y Schapera, y acompañado por su joven discípula, Hilda Kuper (Breemer, en ese momento) en cuyos textos se encuentra un detallado relato de la travesía de Malinowski por el sur africano, y específicamente en Swazilandia.

Como dato contextual se debe señalar que uno de los temas de interés de la Conferencia era la propuesta de incluir el sistema de regimientos

por edad (ibutho[4]) como organizador del sistema educativo en Suazilandia sobre el cual Hoernlé y Schapera habían escrito un informe favorable, pero al cual se oponían las misiones religiosas como responsables máximas de la educación de los africanos; y, la relación que mantenía Malinowski con el General Smuts[5], que presidía la Conferencia como autoridad de la Unión Sudafricana.

Seguramente la posición de Malinowski no coincidía con la de los intelectuales liberales y progresistas sudafricanos y tampoco con los misioneros religiosos, tal que le escribió a su esposa Elsie: "«Mi conferencia principal, presidida por Smuts, suscitó mucha animosidad y críticas. Pero algunos nativos africanos, en particular el jefe supremo de Suazilandia, me dijeron que había sido muy buena; creo que con total sinceridad. Así que, al final, estoy satisfecho". (Citado por Cocks, 2000, p. 30)

Macmillan (1985) sintetiza la participación de Malinowski en el evento:

> Durante su estancia en Suazilandia, a Malinowski también se le pidió (aunque no está claro quién) que escribiera un informe para el Secretario Jefe del Gobierno de Suazilandia en apoyo del

[4] Ibutho era una institución bantú que agrupaba a los jóvenes de una misma generación o grupo de edad para otorgarles instrucción militar y moral. Estaban sometidos a una disciplina estricta y tenían prohibido casarse durante los años que duraba la instrucción, salvo permisos especiales, que si transgredían debían compensar con multas (amabhaca) que engrosaban las arcas de la monarquía, también estaban obligados a trabajar en las tierras del rey.

[5] El General Jan Smuts, fue un militar y político sudafricano promotor de la Unión Sudafricana, partidario de la segregación moderada. Dirigió los "comandos" Boers en la guerra contra los británicos, terminó formando parte del Gabinete de Guerra inglés durante la Primera Guerra Mundial, fue uno de los creadores de la Real Fuerza Aérea y una figura importante en la creación de la Sociedad de las Naciones y luego en el diseño de la Naciones Unidas, dirigió a las tropas sudafricanas bajo bandera inglesa en la captura de la colonia alemana de África del Sudoeste y en África del Este, nombrado Mariscal de Campo en 1941.

sistema Ibutho (BMP, Malinowski a Marwick, 22 de noviembre de 1934). En él expresó su pleno apoyo al informe de Hoernlé y Schapera y se adhirió plenamente al «ferviente deseo expresado tanto por los nativos como por los antropólogos de desarrollar el sistema según líneas modernas». Malinowski señaló que era la «tendencia moderna en la administración —ya sea que se la denomine gobierno indirecto o desarrollo paralelo— otorgar un alto grado de autogobierno a los nativos y utilizar las instituciones nativas». Añadió que Suazilandia contaba con un sistema de jefatura, un «Jefe Supremo» y un cuerpo jurídico consuetudinario bien desarrollado, con excelentes mecanismos de control para el mantenimiento de la familia, el parentesco, la autoridad política y la moral. Por lo tanto, argumentó que el sistema «ibutho [sic] es la esencia misma de la educación nativa en materia de derecho y disciplina tribal»; que fomentaba el entrenamiento físico para la salud; y proporcionaba una introducción a las actividades ceremoniales, agrícolas y otras actividades económicas. Lejos de amenazar los intereses europeos, escribió: «El sistema inculca respeto por los ancianos tribales, por la tradición y por el jefe, y. está impregnado de la idea de servicio a la comunidad», lo que fomenta un «espíritu de cuerpo y reverencia por la ley nativa» que resulta útil para los colonos «tanto moral como económicamente» (BMP, B. Malinowski, «Informe sobre el sistema de grados de edad del pueblo suazi y su valor en el desarrollo nativo», 13 de agosto de 1934, p. 1). Malinowski argumentó que las críticas de los blancos «generalmente se basaban en la ignorancia», mientras que las del «nativo educado» provenían del hecho de que «aún no había aprendido a superar la timidez tan típica del individuo recientemente destribalizado». A diferencia del propio Sobhuza: «Estos individuos aún no han aprendido a desechar, de vez en cuando, sus atuendos europeos que no les sientan bien y sus ideas europeas mal asimiladas, y a reaparecer con su vestimenta

nativa o asociarse con sus hermanos tribales» (BMP, «Informe del sistema de grados de edad»: 2). La acusación de que el sistema ibutho fomentaría la promiscuidad sexual fue sin duda el tema más emotivo y polémico planteado por sus oponentes (véase BMP, Marwick a Malinowski, 20 de diciembre de 1934; y Marwick a Hoernlé, 19 y 20 de diciembre de 1934). Con su estilo característico, Malinowski desestimó tales críticas, señalando que la inmoralidad sexual en forma de «sodomía, prostitución, promiscuidad sexual y, por supuesto, enfermedades venéreas» resultaban del contacto con la civilización europea. Quienes se profesaban cristianos, continuó, debían «denunciar los efectos que nuestra civilización cristiana produce en los nativos» y no caer en la «hipocresía respecto a este problema» (BMP, «Informe sobre el sistema de grupos de edad»: 2). Malinowski señaló entonces que el movimiento de los Boy Scouts se inspiró en gran medida en los grupos de edad bantúes que su fundador, Baden-Powell, «observó durante su estancia en Sudáfrica». Así, escribió: «Es una gran vergüenza que, al devolver el movimiento de los Boy Scouts a los nativos, hayamos tenido que alterarlo y modificarlo, aboliendo la igualdad y la fraternidad que constituyen su fundamento mismo. Me refiero, por supuesto, al hecho de que los Boy Scouts y las Girl Guides nativos deben ser llamados con nombres diferentes para satisfacer los prejuicios raciales del hombre blanco». Sería un grave error revivir el sistema de grados por edad de los suazis bajo la forma de los «Caminantes» y los «Exploradores», lo que les daría una imitación de una imitación, en lugar del sistema original que ya poseen. (BMP, «Informe sobre el sistema de grados por edad»: 2-3) La controversia se prolongó hasta septiembre de 1935, cuando Sobhuza la intensificó al inaugurar un nuevo regimiento. A pesar de la oposición, finalmente se acordó que el nuevo regimiento se integrara en la Escuela Nacional. Esto se debió en

> gran medida al apoyo que los funcionarios administrativos, y especialmente Marwick, brindaron a la propuesta, «quien fue en todo momento el aliado más firme y elocuente de Sobhuza» (Kuper, 1978, pp. 106-107). Si bien inicialmente se consideró un éxito, con el tiempo se desvaneció y se vio como un fracaso (Kuper, 1947ª, p. 76). Sin embargo, como señala Macmillan, tuvo éxito en la formación de varios miembros de la élite conservadora que controlarían Suazilandia tras la independencia. (Macmillan, 1985, pp. 651-652)

Malinowski no dudó en inmiscuirse en un asunto colonial de alto voltaje político y describe a Sobhuza II como "un hombre culto e inteligente; un gran patriota y muy interesado en preservar las antiguas instituciones" (Cocks, 2000, p. 30). Lo conoció en Johannesburgo en julio de 1934, pero es probable que Sobhuza estuviera al tanto del prestigio de Malinowski, ya sea por su visita a Londres en 1922 para reclamar la devolución de las tierras de los suazi —cedidas a principios del siglo XX a colonos británicos—, o ya sea por su interés en la antropología (Kuper, 1947). Es posible incluso que hubiera asistido a algún curso en la London School.

De cualquier forma, Malinowski aceptó la invitación de Sobhuza para visitar Suazilandia, donde estuvo alrededor de dos semanas junto a A. G. Marwick, comisionado residente interino en Mbabane, e Hilda Kuper, alojado en la aldea real de Lobamba como huésped especial (Kuper, 1978).

La historia de Swazilandia, en la actualidad Reino de Eswatini, está necesariamente entrelazada con la figura de Sobhuza II, quien la gobernó, en parte junto a la reina regente[6], durante casi 84 años (1899-1982), en los cuales debió realizar un aprendizaje que le permitiera desarrollar su gobierno con algún margen de autonomía en un contexto

[6] Hasta 1921, cuando Sobhuza cumplió 21 años, Labotsibeni Mdululi, su abuela, cumplió la función de reina regente.

geopolítico africano dominado por el apartheid sudafricano, los resabios del colonialismo y los diversos tipos de guerras (étnicas, anticoloniales, entre facciones políticas en el marco de la guerra fría).

Aunque en la actualidad existen numerosos trabajos de investigación sobre Swazilandia a partir de la creación de la Universidad de Ezwatini que adquirió autonomía de la Universidad de Botswana, Lesotho y Swazilandia a partir de 1982, la fuente más importante sobre su historia proviene de los trabajos de Hilda Kuper, quien contó con el apoyo oficial swazi para la obtención de testimonios y documentación.

Los suazi, son un pueblo de habla bantú que en su migración hacia el sur se establecieron en un territorio que aproximadamente coincide con el que actualmente ocupa el reino de Eswatini[7], a partir del siglo XV, y cuya conformación proviene de la hegemonía que ejerció un grupo Nguni parlante liderado por el clan dlamini, sobre otros grupos bantú, los sotho y los tsonga, y otros pueblos de origen san (bosquimanos).

La ubicación geográfica que ocuparon incluía valles fértiles, convenientes para la cría de ganado y el cultivo, y estaba sobre la ruta hacia el sur africano y, por lo tanto, fue objeto de presiones tanto por parte de otros grupos tribales, como los zulú, como de colonos Boers y británicos sobre todo durante el siglo XIX.

Si bien se considera que a partir de mediados del siglo XVIII, el rey Ngwne III fue quien logró el control definitivo del territorio con la fundación de Lobamba como sede gubernamental, fue Sobhuza I alrededor de 1820, quien consolidó el dominio sobre los pueblos vecinos, y le dio forma a la estructura de clanes en el gobierno, afirmando la primacía Dlamini a través de una estrategia flexible que implicaba la negociación e incluso la retirada cuando las condiciones no eran favorables y la guerra cuando sí lo eran.

[7] Entre Sudáfrica y Mozambique.

Hilda Kuper (1964) describió detalladamente las instituciones de gobierno y poder entre los suazi y su funcionamiento remarcando que se encuentran entrelazadas con las relaciones de parentesco y herencia, y legitimadas por un sistema altamente ritualizado.

Señala que:

> [U]na monarquía centralizada reemplazó a los jefes de clanes autónomos. En el proceso de centralización, los miembros del clan real se dispersaron por todo el territorio y la mayoría de los clanes dejaron de ser grupos locales diferenciados. Los clanes se clasifican aproximadamente según su relación con la monarquía y la posición que ocupan sus miembros en el estado. En la cúspide se encuentra el Nkosi Dlamini, donde el linaje del rey es preeminente y cuanto más estrechos sean los lazos de sangre con los reyes, mayor será el estatus de los individuos; a continuación, en rango, se encuentran los clanes denominados "Portadores de Reyes", es decir, clanes que han proporcionado reinas madres que, por regla general, eran elegidas por ser hijas de jefes poderosos. En tercer lugar, se encuentran los clanes con sus propias áreas locales y jefes hereditarios, que aún no han dado reinas madres. Un poco más abajo están los clanes de los que se seleccionan funcionarios para funciones rituales o administrativas especiales, y finalmente, los clanes sin ceremonias de coordinación, sin centros locales y sin representantes nacionales reconocidos. La jerarquía de los clanes no es tan precisa ni tan estática como un sistema de castas. (Kuper, 1964, p. 18)

La relación que se establece entre las jerarquías políticas reproduce las relaciones intrafamiliares donde “El jefe de la aldea es el «padre» del hogar. El rey es el «padre» del país” (Kuper, 1964, p. 26), y los hijos son considerados como menores de edad hasta que establecen un hogar propio a través del casamiento por dote (lobola) para lo cual dependen de la voluntad de los padres.

Kuper señala que:

> [L]os suazis no fueron conquistados por la fuerza, y aunque las funciones de las autoridades tradicionales se modificaron, el sistema político con su red de parentesco se mantuvo aparentemente bajo la administración británica. Solo en los últimos años se ha realizado un esfuerzo deliberado para integrar la doble monarquía en un marco democrático occidental y desarrollar un gobierno único para todo el territorio de Suazilandia. (Kuper, 1964, p. 29)

Los swazi, a diferencia de otros grupos bantú en los cuales el asesinato del rey por parte de un pariente parece haber sido un mecanismo para mantener la institución de la monarquía independientemente del rey y su linaje (Gluckman, 1963), desarrollaron un complejo sistema dinástico con dos cabezas (el rey y la reina madre) cuyas funciones estaban ritualmente distribuidas y limitadas por un sistema de gobiernos locales, consejos de estado, que incluía a los plebeyos en algunas funciones

Kuper (1964) sintetiza:

> La estructura de la monarquía suazi limitaba el despotismo. El primer freno al abuso de poder y privilegios por parte de los gobernantes reside en la propia monarquía dual. El rey debe su posición a una mujer cuyo rango —más que sus propias cualidades personales— determinó su elección como monarca, y entre ambos gobernantes existe un delicado equilibrio de poder. Él preside el tribunal supremo y, antiguamente, solo él podía imponer la pena de muerte, dictada por brujería y traición; pero ella está a cargo del segundo tribunal supremo, y la cabaña-santuario de su hogar es un refugio para quienes buscan protección. Él controla los regimientos de edad, pero el comandante en jefe preside en la capital. Tiene poder para distribuir tierras en la "zona nativa", pero juntos realizan la

magia de la lluvia que las fructifica. Los objetos sagrados nacionales están a su cargo, pero no son efectivos sin su cooperación. Él se asocia con la dureza, expresada en el trueno; ella con la suavidad del agua. Él representa el linaje de los reyes del pasado y habla con los muertos en la cabaña-santuario de la capital; ella provee la cerveza para las libaciones. Él se revitaliza en el ritual anual de la coronación, que se celebra en su casa. Tiene derecho a usar el ganado de los rebaños reales, pero ella puede reprenderlo públicamente si malgasta la riqueza nacional. En resumen, se espera que se ayuden y se aconsejen mutuamente en todas las actividades y que se complementen. En el pasado, cuando la nación era más homogénea y ambos gobernantes eran analfabetos, sus deberes se distribuían equitativamente, pero hoy el rey es instruido y asume más responsabilidades administrativas, dejando que la carga del ritual recaiga principalmente en la reina madre. El conflicto entre el rey y la reina madre siempre se ha reconocido como una amenaza potencial para la seguridad y el bienestar nacionales, y ciertas reglas, no siempre obedecidas, se han formulado a lo largo de los años en un intento de minimizar la tensión. Las diferencias de temperamento se aprecian en una sociedad basada en el parentesco personal, y cómo el rey es elegido por el pueblo (Kuper, 1964, pp. 29-30). Para evitar problemas de sucesión "la reina madre solo debe tener un hijo. Una vez nombrada, sin importar su edad, la reina madre tiene prohibido tener más hijos; y cuando su esposo muere, queda excluida de la costumbre del levirato que se aplica a todas las demás viudas. El conflicto directo también se evita mediante la obligatoria separación espacial de la aldea del rey de la capital. La reina madre no puede alejarse mucho del santuario nacional y puede pasar semanas sin recibir la visita del rey… Los suazis afirman: «Un rey muere joven». Se espera que su madre eduque a su sucesor y le entregue el poder cuando el nuevo rey alcance la madurez.

> Según un dicho suazi, "La planta de calabaza dura más que el fruto"; es decir, la reina madre sobrevive al rey. En el reinado actual, esto no sucedió. Sobhuza ha vivido más que la mayoría de los reyes suazis. Su propia madre, Lomawa, murió en 1942 y fue sustituida por Nukwase, su hermana y coesposa. Tras la muerte de Nukwase, la tribu se encontró en un dilema, y los consejeros finalmente nombraron a una de las esposas mayores de Sobhuza, del mismo clan, como las dos "madres" fallecidas. A esta mujer ahora se la llama "madre" y se la excluye de toda relación conyugal con él. Toda sociedad debe adaptarse a lo inesperado; no deja de funcionar simplemente por dificultades imprevistas (…) el elaborado sistema de sucesión era, en parte, un medio para proteger a un hombre de la competencia de sus hijos. (Kuper, 1964, p. 32)

La segunda mitad del siglo XIX resultó convulsionada para los swazi por una sucesión de reinados débiles, la presión boer desde Transvaal para apropiarse de tierras agrícolas, el descubrimiento de oro, diamantes, hierro y amianto al cual prestaron atención los capitales británicos, y el hecho de quedar incluidos en la guerra anglo-boer y su resolución política a principios del siglo XX, que derivó en la posibilidad de su anexión a la Unión Sudafricana.

Estas condiciones adversas indujeron a los reyes swazi Mbandzeni y Bunhu Ngwane V a hacer grandes concesiones de tierras a los colonos británicos y, finalmente, pedir su protectorado. A la muerte de Bunhu Ngwane V, lo sucedió Sobhuza II, con pocos meses de vida bajo la regencia de la Reina Labotsibeni Gwamile Mdluli.

Hasta que Sobhuza II cumplió los 21 años que le permitían el ejercicio pleno de sus funciones, la conducción del pueblo swazi estuvo a cargo de la reina regente quien se encargó de financiar la mejor educación occidental disponible en Sudáfrica para el rey, así como mantener el funcionamiento de las instituciones tradicionales y el reclamo de la

devolución de las tierras que habían sido cedidas por los monarcas anteriores.

Cuando Sobhuza II cumplió la mayoría de edad, fue enviado a Londres con una delegación de abogados para efectuar los reclamos correspondientes por las tierras y el reconocimiento de su investidura como rey y no como Jefe Supremo. Estos reclamos tenían no solamente valor simbólico, sino que formaban parte de una estrategia de reproducción de la sociedad y cultura suazi, y de garantizar el derecho a opinar sobre la posible integración a la Unión Sudafricana.

La cuestión de la tierra es uno de los ejes centrales para entender la problemática de los suazi, y jurídicamente proviene del denominado Partition Proclamation de 1907, cuando se reservó solo un tercio de las tierras disponibles para usufructo de la población local, mientras que el resto quedaba en manos de la Corona inglesa a través de su comisionado, incluyendo los yacimientos mineros, para su distribución. Los suazi que vivían dentro de las tierras no reservadas para ellos debían abandonarlas en un plazo de cinco años.

La meta de esta política colonial era, indudablemente, la liberación de mano de obra para las plantaciones de azúcar y tabaco, la minería y la destribalización. Sobhuza II no tardó en percatarse de que las reglas de negociación occidentales estaban determinadas por el poder económico disponible, y que la manera más eficiente de obtenerlo era fortaleciendo la monarquía tradicional como lugar de concentración y distribución de la riqueza. Frente a la superpoblación que se vivía en las escasas tierras que habían quedado para los suazi, alentó la migración golondrina a Sudáfrica y dispuso un impuesto del 25% sobre los salarios de los trabajadores, que fue destinado a un fondo para la recompra de las tierras en manos de la Corona inglesa. Asimismo, amenazó con aceptar un trato ventajoso para los suazi respecto a la anexión del territorio a la Unión Sudafricana, que ya competía con el Reino Unido por el control de los recursos mineros.

Con el estallido de la Segunda Guerra Mundial y la necesidad de Gran Bretaña de apoyo militar —los suazi aportaron unos 4000 hombres de sus regimientos al ejército inglés— y de los recursos coloniales, los reclamos de Sobhuza II fueron tomados en cuenta por el Parlamento británico y, "en 1940, los fondos de Bienestar y Desarrollo Colonial se destinaron a la recompra de tierras en manos europeas, y la mayor parte de las tierras restantes de la Corona (hasta entonces reservadas para la compra europea) se reservaron para uso de los suazis… Para la independencia en 1968, el 56 por ciento de las tierras estaban en manos suazis" (Cocks, 2000, p. 32).

En los años siguientes a la guerra, la situación en Suazilandia se fue transformando por las inversiones extranjeras —sobre todo en la minería y en la industria forestal—, el aumento de la tensión entre el Reino Unido y la Unión Sudafricana —donde a partir de 1948 se estableció el apartheid— y por la habilidad de Sobhuza II en las negociaciones con el gobierno inglés, que estaba interesado en consolidar las reglas del gobierno indirecto frente a los procesos de descolonización encabezados por los movimientos nacionalistas.

A diferencia de estos, que intentaron, en general infructuosamente, instrumentar formas de gobierno y representación occidentales —ya sea basadas en las repúblicas democráticas capitalistas, ya sea en el modelo socialista—, Sobhuza II fortaleció la institución tradicional de la monarquía bicéfala a través de negociaciones en las cuales las formas suazi de gobierno y justicia iban ganando espacio.

Booth (1983) sintetiza así este proceso:

> [A] partir de 1944, la administración colonial comenzó a emitir una serie de proclamas destinadas a reforzar el poder de la monarquía suazi para que actuara como su agente en la perpetuación del gobierno indirecto. Ya se habían promulgado proclamas de «autoridades nativas» en Bechuanalandia (1934) y Basutolandia (1938), y la intención era que la Proclamación

de Administración Nativa de 1944 en Suazilandia siguiera su modelo. Pero el rey manipuló el proceso para asegurar y mejorar su propia posición. Los antecedentes de las acciones decisivas del ngwenyama durante las décadas de 1960 y 1970 para asegurar la reproducción de la monarquía se encuentran claramente en sus maniobras previas a las diversas proclamaciones de "administración nativa" de 1944 y 1950. El rey en consejo se enfrentó repetidamente a la administración por una serie de cuestiones relacionadas con los poderes respectivos mientras se redactaban dichas proclamaciones. El resultado fue que las leyes de Suazilandia (a diferencia de las de Bechuanalandia y Basutolandia) eliminaron efectivamente al estado colonial como iniciador y controlador de la administración local en favor del rey, colocando al estado más en la posición de "ejercer ocasionalmente un veto en ciertas direcciones". Las Proclamaciones de los Tribunales Nativos y del Tesoro Nacional de 1950 restauraron la jurisdicción penal de la monarquía, que había sido retirada en 1904, y su autoridad independiente sobre una parte del impuesto nativo. Los poderes legislativos y de aplicación de la ley conferidos a la casa real suazi la diferenciaron drásticamente de las demás dependencias en cuanto a su soberanía sobre la economía política tradicional. En consecuencia, la monarquía suazi pudo participar en las negociaciones que condujeron a la independencia durante la década de 1960 con poderes mucho mayores que los que poseían las monarquías basotho o tswana. Es importante comprender, en conclusión, que las causas de esta diferencia radicaban en una serie de acciones iniciadas a lo largo del siglo XX, primero por Gwamile y posteriormente por Sobhuza, con el objetivo de restaurar la soberanía económica y política de la casa real, que había sido primero dilapidada por sus predecesores inmediatos y luego arrebatada por los colonialistas. Cabe afirmar que el poder que Sobhuza ejercía sobre el sector tradicional al

> acercarse la independencia era, en todos los sentidos, importante, mayor que el que ostentaba su padre al fallecer en 1899. Este poder, a su vez, le permitiría consolidar el dominio real sobre la economía política de Suazilandia durante las décadas de 1960 y 1970, un desenlace que no estaba en absoluto predestinado. El control sobre la sociedad tradicional era especialmente importante, ya que en Suazilandia las instituciones y costumbres tradicionales desempeñan un papel fundamental en la regulación y la organización de la vida cotidiana. (Booth, 1983, p. 33)

En definitiva, cuando Sobhuza II abordó en 1968 el proceso de la independencia de Swazilandia y la necesidad de consensuar una Constitución, debió negociar con los colonos residentes y con una clase media swazi occidentalizada a través de la educación misionera. El resultado fue una Constitución al estilo Westminster, de corte parlamentario, aunque con mayores prerrogativas ejecutivas para la monarquía. Cinco años más tarde, luego que su partido ganara todas las elecciones, Sobhuza II anuló esta constitución, disolvió el parlamente y prohibió los partidos políticos, reemplazándolos progresivamente por las formas de representación política swazi:

> (…) prácticas políticas sumamente indeseables, ajenas e incompatibles con el modo de vida de nuestra sociedad, y diseñadas para perturbar y destruir nuestros propios métodos pacíficos, constructivos y esencialmente democráticos de actividad política; este elemento genera cada vez más hostilidad, resentimiento e inquietud en nuestra sociedad pacífica. (Proclamación de Sobhuza, 1973, como se citó en Kuper, 1978, pp. 335-336)

REFLEXIONES

Después de la disolución de la Unión Soviética, luego de un agónico sinfín de renunciamientos, pareciera que la humanidad como conjunto no ha logrado imaginar o sintetizar algún modelo alternativo de relaciones sociales al capitalismo, con todas sus variantes.

En lugar de pensar en una transformación estructural de las sociedades, la tendencia en los movimientos sociales es a plantear transformaciones en las conductas de los sujetos a través de la formación de pequeños grupos de referencia —que dificultosamente irradian hacia otros colectivos— o producir cambios legales en determinados aspectos de la vida social, pero que no cuestionan profundamente las reglas impuestas por lo que Marx definió como el fetichismo de la mercancía.

Las tecnologías de la comunicación y la información han contribuido a empañar más la situación. Cada cual puede construirse el mundo virtual de sus deseos y en cuasi soledad. La imaginación utópica fue reemplazada por la distópica. Mientras tanto, la inmensa mayoría de la población mundial sigue viviendo en condiciones de pobreza, obligada a migrar y bajo situaciones sanitarias propias del siglo XIX.

En este contexto, la construcción que Sobhuza II hizo de Suazilandia no es "un mundo feliz". Es tan pobre como cualquier otro país africano, no ha podido evitar la epidemia del VIH/SIDA, no está especialmente bien ubicado en los Índices de Desarrollo Humano y cada vez hay más voces disidentes alentadas por el "Occidente liberal y progresista". Sin embargo, y esto es lo interesante, a diferencia de la inmensa mayoría de los demás países de la región, el régimen monárquico pudo evitar, hasta ahora, las guerras genocidas y las luchas por el poder con fuertes componentes étnicos.

¿Cuál es, finalmente, el sentido del anticolonialismo?

La respuesta parece obvia, y tiene que ver con que un pueblo se libere de las reglas impuestas por otro pueblo/Estado que se apropió de sus recursos territoriales e impuso sus leyes, su lengua y su cultura, generando una diferencia basada en la segregación y el racismo que se solapa con las desigualdades de clase.

Pero, ¿después qué?

Las experiencias latinoamericanas del siglo XIX y las africanas del siglo XX no parecen muy alentadoras. Las primeras transitaron por distintas etapas que fueron desde la desestructuración social —producto de la ruptura del pacto colonial tejido durante siglos—, las guerras civiles, la dependencia hegemonizada por oligarquías internas y el neocolonialismo, con momentos de esplendor y ocaso de resistencias, rebeliones y revoluciones.

Las segundas, en general, derivaron en luchas fratricidas, golpes de Estado, dictaduras crueles, etnocidios, situaciones de pobreza, migraciones en masa y la permanencia de las estructuras coloniales de poder, ahora asociadas a distintos grupos locales.

Es en este punto donde la experiencia de Suazilandia resulta significativa.

El colonialismo —como lo demostraron Fanon, Sartre, Memmi, Bhabha y también los filósofos de la liberación latinoamericanos, entre otros muchos— no solo es un proceso estructural que impone reglas económicas, sociales, políticas y culturales, sino que se despliega en las prácticas de la vida cotidiana e intenta transformar las subjetividades.

Como lo señaló Scott (2000), los pueblos colonizados logran en parte resistir el embate colonial a través de lo que denomina “transcripción oculta”, creando espacios “privados” de autonomía:

> El dominador nunca controla totalmente la escena, pero normalmente logra imponer sus deseos. A corto plazo, al

> subordinado le conviene actuar de una manera más o menos verosímil, usando los parlamentos y haciendo los gestos que, él sabe, se espera que haga. De esto resulta que -excepto en caso de crisis- el discurso público es sistemáticamente desviado hacia el libreto, el discurso, representado por los dominadores. En términos ideológicos, el discurso público va casi siempre, gracias a su tendencia acomodaticia, a ofrecer pruebas convincentes de la hegemonía de los valores dominantes, de la hegemonía del discurso dominante. Los efectos de las relaciones de poder se manifiestan con mayor claridad precisamente en este ámbito público; por ello, lo más probable es que cualquier análisis basado exclusivamente en el discurso público llegue a la conclusión de que los grupos subordinados aceptan los términos de su subordinación y de que participan voluntariamente, y hasta con entusiasmo, en esa subordinación. (Scott, 2000, p. 27)

Pero ¿hasta qué punto el hábito hace al monje?

Las críticas al régimen monárquico de Suazilandia se han acrecentado últimamente desde distintos espacios, contrastándola, fundamentalmente, con las democracias republicanas o parlamentarias occidentales en lo político: por la práctica de la poliginia —se dice que Sobhuza II tuvo alrededor de 200 esposas y 700 hijos— y el matrimonio por dote (lobola); por las demostraciones de acumulación de riqueza de la monarquía —¿acaso las monarquías occidentales son austeras?—; por mantener un sistema que combina la existencia de una aristocracia con una red clientelar que llega hasta el último campesino; por negociar su reproducción en el poder con las potencias internacionales y regionales —nunca se manifestó como abiertamente anti-apartheid y es de los pocos Estados que reconoce a Taiwán como Estado autónomo—; por cercenar la libertad de prensa y por mantener algunos mecanismos de represión arbitrarios, e incluso por haber resignificado instituciones tradicionales, inventando una tradición

(Hobsbawm y Ranger, 1983) en favor de su legitimidad y de instituciones que acrecientan su riqueza.

Es probable que todas estas críticas sean adecuadas. Para evitar cualquier tipo de hipocresía, personalmente no viviría en un Estado/Nación de estas características sin oponerme. También, me resulta cada vez más difícil vivir en un Occidente que tiene graves fallas de representación política y, donde cada vez con mayor sofisticación los sistemas expertos de control social incitan a delegar la propia libertad de acción y opinión, para garantizar una Libertad abstracta, muy similar a la imaginada por Weber bajo el concepto de "jaula de hierro" que la burocracia y la racionalidad eficientista imponían.

Sin embargo, la interpelación de Malinowski y Sobhuza II reside en el hecho de que se postula que la mejor forma de enfrentar al colonialismo es mantener vigentes las instituciones de poder —y su capacidad reproductiva— propias de los pueblos/culturas/naciones a las cuales el colonialismo sometió por medios violentos. Solo un pueblo organizado institucionalmente sería capaz de resistir exitosamente los embates del colonialismo y sus consecuencias.

Es en este sentido que la política desarrollada por Sobhuza II fue consecuentemente antiimperialista, y la posición de Malinowski de defensa del orden institucional/funcional de los pueblos colonizados tiene una dimensión sutilmente anticolonial.

Sobhuza II desde que asumió su reinado no dejó de abogar por la recuperación de las tierras para los swazi utilizando todos los mecanismos legales posibles y acumulando riquezas para recomprarlas; aceptó las condiciones impuestas por la corona británica para lograr la Independencia, pero a los cinco años restauró el sistema tradicional de gobierno; mantuvo negociaciones con el poderoso vecino Sudafricano, pero sustrajo a su pueblo de la ignominia del apartheid; apostó a la extensión de la educación, muchas veces

misional, pero afianzó el sistema de regimientos que fortalecía la cultura suazi. En todas sus acciones parece haber primado el principio malinowskiano de que la mejor alternativa para que los pueblos bajo dominio colonial se defendieran era mantener sus instituciones funcionando.

> El rey reinó con mano firme hasta el final. Su popularidad se reafirmó plenamente durante las celebraciones del Jubileo de Diamante en septiembre de 1981, que, sin duda, fueron una impresionante demostración nacional de amor, lealtad y orgullo. La ceremonia en sí misma simbolizó su filosofía de vida: la simbiosis entre lo tradicional y lo nuevo. El venerable soberano descendió de su limusina, descalzo de pies y pecho, vestido hasta la cintura con piel de leopardo y adornado con plumas reales, portando un hacha de guerra tradicional. Caminó lentamente por una alfombra roja para inspeccionar las filas de su moderno ejército, ataviado con sus elegantes uniformes de gala con chaquetas rojas. Luego se dirigió al campo para bailar con sus guerreros tradicionales, parte del mismo ritual que había realizado en su coronación sesenta años antes. La larga homilía de Sobhuza abordó varios temas, todos ellos simbólicos de sus numerosas luchas: la falta de confianza entre las naciones, la arrogancia cultural de los colonizadores, la necesidad de lograr un equilibrio entre los valores probados por el tiempo y las innovaciones modernas. Habló de lo que él consideraba los grandes desafíos para la moderna Suazilandia, con una clara referencia a las recientes convulsiones políticas que él mismo había provocado: «El desafío que enfrentan ahora es preservar lo bueno de su cultura y adoptar lo bueno de la cultura extranjera, independientemente de su origen. Cada nación está tratando de identificar lo bueno y concentrarse en las bendiciones otorgadas por Dios. Si resulta necesario», advirtió, «una nación tomará medidas para revivir las costumbres que la

hicieron íntegra en el pasado». Menos de un año después, el 21 de agosto de 1982, murió el rey. (Booth, 1983, p. 78)

(…) el nuevo tribalismo, tal como sobrevive, es de gran valor para la felicidad del individuo nativo y el bienestar de la comunidad africana [y]… si se le dan las condiciones para desarrollarse, contiene los gérmenes de una futura y próspera comunidad africana. Pero si, con las mejores intenciones, seguimos destruyendo lo que queda de él, nos enfrentamos al nacimiento y crecimiento de nuevas fuerzas de nacionalismo y racismo, que a la larga pueden ser hostiles, incontrolables y peligrosas. (Malinowski, 1961, pp. 60-61) Así pues, resulta evidente que Sobhuza personificaba para Malinowski este «nuevo conservadurismo» o «nuevo tribalismo». Malinowski elogió explícitamente a Sobhuza en la versión revisada de las conferencias sobre educación que impartió en la conferencia de la NEF en Sudáfrica en 1934. Además de la descripción de Sobhuza citada anteriormente, «un africano ilustrado» con «una sólida apreciación de los valores europeos» y «un amor por su propia tradición nacional», destacó el intento de Sobhuza de «incorporar ciertos principios de la educación africana a la enseñanza europea». También incluyó una referencia a las «palabras memorables» del memorándum de Sobhuza a la administración de Suazilandia sobre la educación de los africanos, y se hizo eco de los sentimientos de Sobhuza al sugerir que «el mejor camino parecería ser usar su propia cultura [suazi] como fundamento y erigir sobre ella la superestructura de la educación europea, y así sacar lo mejor de ambas, llevando a los africanos a la civilización mundial como verdaderos africanos. (Malinowski, 1936, pp. 494, 498, 512-13; Malinowski, 1961, pp. 86, 90, como se citó en Cocks, 2000, p. 41)

El mundo actual se está reconfigurando con un destino indefinido. En muchos aspectos parece que los beneficios de la revolución tecnológica están produciendo consecuencias no previstas tanto en la formación de las subjetividades como en la mayor dependencia de los sistemas expertos. La globalización de los mercados tiene como contraparte la retracción de las identidades tanto individuales como nacionales.

El "experimento" Suazilandia es un incentivo para la reflexión, ni malo ni bueno en sí mismo, solo el camino seguido por un pueblo para tratar de sortear, pacíficamente, el terror al hecho maldito de la modernidad: el colonialismo.

BIBLIOGRAFÍA

Asch, M. (2009). Radcliffe-Brown on Colonialism in Australia. *Histories of Anthropology Annual*, *5*, 152–165. University of Nebraska Press.

Bonner, P. (2018). *The Rise, Consolidation and Disintegration of Dlamini Power in Swaziland between 1820 And 1889. A study in the relationship of foreign affairs to internal political development* [Tesis doctoral]. ProQuest LLC.

Booth, A. (1983). *Swaziland. Tradition and Change in Southern African Kingdom*. Westview Press.

Cocks, P. (2000). The King and I: Bronislaw Malinowski, King Sobhuza II of Swaziland and the vision of culture change in Africa. *History of the Human Sciences*, *13*(4), 25–47. SAGE Publications.

Fernandez, O. (2013). Malinowski and the New Humanism. *History of the Human Sciences*, *26*(2), 70–87.

Forrester, B. y Laterza, V. (2014). *Development in Swaziland: Myths and Realities*. Sahee Foundation.

Gellner, E. (1987). *Culture, Identity, and Politics*. Cambridge University Press.

Gillis, H. (1999). *The Kingdom of Swaziland: Studies in Political History*. Greenwood Press.

Gluckman, M. (1947). Malinowski's 'Functional' Analysis of Social Change. *Africa: Journal of the International African Institute*, *17*(2), 103–121.

Gluckman, M. (1963). *In Tribal Africa. Collected Essays with an autobiographical introduction*. Cohen & West.

Haeckel, E. (1876). *History of creation. Or the development of the earth and its inhabitants by the action of natural causes*. King.

Hobsbawm, E. y Ranger, T. (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge University Press.

Jacorzynski, W. (2023). Malinowski o el desquite polaco: una aproximación de Ernest Gellner. *Desacatos*, (71), 44–61. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Kuper, H. (1947). *An African Aristocracy: Rank among the Swazi*. Oxford University Press.

Kuper, H. (1964). *The Swazi. A South African Kingdom*. University of California.

Kuper, H. (1978). *Sobhuza II, Ngwenyama and King of Swaziland*. Africana Publishing Co.

Levin, R. (1985). *Hegemony and Crisis: Swazi Royal Power in Transition* [Tesis doctoral, University of Liverpool]. Department of Political Theory and Institutions.

Macmillan, H. (1985). Swaziland: Decolonisation and the Triumph of 'Tradition'. *The Journal of Modern African Studies*, *23*(4), 643–666.

Macmillan, H. (1995). Administrators, Anthropologists and 'Traditionalists' in Colonial Swaziland: The Case of the 'Amabhaca'. *Africa: Journal of the International African Institute*, *65*(4), 545–564.

Magongo, E. (2009). *Kingship and Transition in Swaziland, 1973-1988* [Tesis de maestría, University of South Africa]. Repositorio institucional UNISA.

Malinowski, B. (1944). *Freedom and Civilization*. Roy Publishers.

Malinowski, B. (1945). *The Dynamics of Culture Change. An Inquiry into Race Relations in Africa* (P. Kaberry, Ed.). Yale University Press.

Modudusi, G. (2016). *An Analysis of the System of Government of Swaziland* [Tesis de maestría, University of the Free State]. Repositorio institucional UFS.

Morton, S. (1854). *Types of Mankind: Ethnological Researches, Based upon the Ancient Monuments, Paintings, Sculptures, and Crania of Races, and upon their Natural, Geographical, Philological, and Biblical History*. Lippincott, Grambo & Co.

Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. Ediciones Era.

Sereo, H. (2018). *The Contribution of the People's United Democratic Movement (Pudemo) to Democratic Change in Swaziland, 1983-2013* [Tesis doctoral, University of Zululand]. Department of History.

Simelane, H. (2018). *Colonial administrators, indigenous leaders, and missionaries: Contesting the education of the Swazi child, 1921-1939*. University of Zululand.

APROXIMACIONES SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (ESI) EN TUCUMÁN. OBSTÁCULOS Y DESAFÍOS[1]

Noemí Liliana Soraire[2]
Martina Aredez[3]
Paula Araoz[4]

RESUMEN

Esta investigación tiene por objetivo analizar el estado de implementación de la Ley Nº 26.150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI), en la provincia de Tucumán durante el período 2023-2024, identificando los principales avances, obstáculos y desafíos en su desarrollo reciente. El estudio fue realizado

[1] Este trabajo surge a partir de la participación de las autoras en el proyecto de investigación *"Estado de situación sobre la implementación de la ESI en el NOA"* dirigido por el Dr. Omar Jerez de la Universidad Nacional de Jujuy y el Observatorio del Derecho a la Educación (ODE) de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación y el Programa Nacional de Educación Sexual Integral durante 2022. Ante los obstáculos que se presentaron para desarrollar esa investigación en Tucumán, surgieron nuevos interrogantes y abordajes para el estudio de la implementación de la ESI en la provincia entre 2023 y 2024.

[2] Lic. y Prof. en Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.UNT. Correo electrónico: liliana.soraire@filo.unt.edu.ar. ORCID 0000-0001-9986-4383

[3] Estudiante de la Lic. y Prof. en Historia- Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán. UNT. Correo electrónico: martina.aredez@filo.unt.edu.ar. ORCID 0009-0001-6689-7987

[4] Estudiante de la Lic. y Prof. en Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán. UNT. Correo electrónico: paula.araoz@filo.unt.edu.ar. ORCID 0009-003-5864-3113

Fecha de presentación del artículo: marzo de 2026.

con carácter cualitativo, exploratorio y descriptivo. La muestra estuvo conformada por entrevistas semiestructuradas a profesionales vinculadas al Programa Jurisdiccional de ESI del Ministerio de Educación provincial, además de la triangulación con normativas vigentes e informes de divulgación pública.
Los resultados dan cuenta de que, hasta 2023, se consolidaron procesos de formación docente, producción de materiales y acompañamiento institucional, favoreciendo la incorporación de la ESI en prácticas pedagógicas y en el abordaje de situaciones de vulneración de derechos. No obstante, se identifican obstáculos vinculados a resistencias culturales e institucionales, limitaciones presupuestarias, desigualdades territoriales y dificultades en la articulación con las familias. Asimismo, a partir de fines de 2023, se evidencia un debilitamiento de la política pública, con pérdida de centralidad del programa en la estructura ministerial.
Se concluye que la implementación efectiva de la ESI requiere políticas sostenidas, recursos adecuados y estrategias integrales que garanticen su transversalidad como derecho en el sistema educativo.

Palabras clave: educación sexual integral, género, políticas educativas, Tucumán.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the status of implementation of Law No. 26,150, the National Sex Comprehensive Education Program (CSE), in the province of Tucumán during the 2023–2024 period, identifying the main advances, obstacles, and challenges in its recent development. The study was conducted using a qualitative, exploratory, and descriptive approach. The sample consisted of semi-structured interviews with professionals involved in the Provincial Ministry of Education's Jurisdictional CSE Program, supplemented by triangulation with current regulations and publicly available reports.

The results show that, up to 2023, processes for teacher training, the production of materials, and institutional support were consolidated, facilitating the incorporation of CSE into teaching practices and the handling of situations involving rights violations. However, obstacles linked to cultural and institutional resistance, budgetary constraints, regional inequalities, and difficulties in coordinating with families were identified. Furthermore, beginning in late 2023, there is evidence of a weakening of public policy, with the program losing its centrality within the ministerial structure.
It is concluded that the effective implementation of CSE requires sustained policies, adequate resources, and comprehensive strategies that guarantee its mainstreaming as a right within the education system.

Keywords: comprehensive sex education, education policy, gender, Tucumán.

INTRODUCCIÓN

Frente a la compleja situación nacional y provincial que atraviesa la ejecución de las diferentes políticas públicas vinculadas a la Educación Sexual Integral (en adelante, ESI), nos proponemos compartir algunas reflexiones en torno al estudio y análisis del estado actual de la implementación de lo establecido por la Ley Nacional N° 26.150 y normativas vigentes durante 2023 y 2024 en la provincia de Tucumán.

Esta investigación se estructura desde una mirada de género sobre la Educación Sexual Integral. Luego de un largo recorrido teórico, debates y discusiones iniciado en nuestro país en la década de 1990, es oportuno aclarar algunas categorías que darán sustento a esta investigación. Desde el enfoque antropológico, Lagarde (1997) considera a la sexualidad como el conjunto de experiencias humanas atribuidas al sexo y definidas por este, que constituye a los individuos

y obliga su adscripción a grupos socioculturales genéricos y a condiciones de vida predeterminadas. Es un complejo cultural históricamente determinado, que define la identidad básica de los sujetos; por lo tanto, mujeres como varones son construidos sociocultural e históricamente. Según esta antropóloga, se trata de un complejo de determinaciones y características económicas, sociales, jurídico-políticas, psicológicas y culturales, que crean lo que en cada época, sociedad y cultura son los contenidos específicos de ser mujer o ser hombre, o ser cualquier otra categoría genérica. Los géneros son históricos, y, en ese sentido, son producto de la relación entre biología, sociedad y cultura, y por ello devienen y presentan una enorme diversidad. La utilización del género, como categoría analítica, tiene como objetivo la "desnaturalización" de lo humano, cuestionando la subordinación femenina, la heterosexualidad obligatoria y otras prácticas condicionantes.

Con respecto a la definición de la educación sexual, Morgade (2011) analiza las prácticas educativas y sostiene que toda educación es sexual, ya que en todos los procesos educativos se producen, negocian y transmiten sentidos y saberes respecto de la sexualidad y de las relaciones de género. Por ende, la educación no puede no ser sexual: la escuela enseña estas cuestiones de manera transversal, por acción o por omisión, en el currículum explícito, en el oculto y en el omitido. Propone nombrar como educación sexuada a aquella que reconoce el carácter integral de los cuerpos que se encuentran en el ámbito escolar y reconoce al sujeto sexuado en su dimensión deseante, pensante y actuante. Para Morgade (2009), el sistema de relaciones de género es el conjunto de expectativas y valores sociales establecidos para lo femenino y lo masculino. Pensar desde el enfoque de género es descubrir cuánto de arbitrario hay en la posición que mujeres y varones ocupan en la sociedad.

A partir de este marco, se analizarán las acciones previas al período propuesto, considerando especialmente el impacto que tuvo la

pandemia. Es importante señalar que entre los años 2023 y 2024 en la provincia de Tucumán hubo cambios en la gestión ministerial en el ámbito educativo, lo que generó una redefinición de las políticas y estrategias estatales provinciales en torno a la implementación de la ESI.

Posteriormente, siguiendo con el análisis de las líneas de acción sobre la implementación de la ESI, se pondrá énfasis en las relacionadas al currículo y los contenidos; a la formación docente y a las prácticas y estrategias pedagógicas. Luego, se analizará el impacto, los factores, los obstáculos y los desafíos que inciden en el abordaje transversal de la ESI.

Cabe señalar que esta investigación parte de un enfoque cualitativo a través de entrevistas semiestructuradas a profesionales que estuvieron vinculadas al Programa de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la provincia durante ese período —con distintos rangos y responsabilidades— y la triangulación de datos de informes de divulgación pública y normativas vigentes. Es importante aclarar que no se citarán los nombres reales de las interlocutoras ni los cargos que ocuparon durante el período estudiado para su resguardo. Es decir, se distinguirá a los testimonios con un seudónimo y se hará referencia, de modo general, a que integraron el equipo técnico jurisdiccional evitando, así, la distinción de funciones y responsabilidades.

LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESI Y EL IMPACTO DE LA PANDEMIA

A partir de la sanción de la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral (2006), se establece que “todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”. Desde entonces, se inició un proceso de institucionalización de la ESI

a nivel nacional y en cada jurisdicción con el objetivo de llevar adelante su implementación.

En 2008, luego de la aprobación por parte del Consejo Federal de Educación (en adelante, CFE) de los Lineamientos Curriculares Básicos, se puso en marcha el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (en adelante, PNESI), el cual funcionó bajo la órbita del Ministerio de Educación de la Nación. Este programa tuvo como objetivos la coordinación y la facilitación de las acciones de ESI en todo el país, así como la evaluación de las mismas. Entre sus principales líneas de acción, se destacan la construcción y fortalecimiento de los equipos técnicos provinciales de ESI, y el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades docentes para la enseñanza de la ESI.

En relación con la modalidad de gestión, las provincias fueron las encargadas de nombrar a profesionales idóneos para coordinar el Programa Jurisdiccional de ESI. En el caso de Tucumán, podemos decir que, si bien la Honorable Legislatura de la provincia adhirió a la normativa nacional recién en el año 2022, ya desde 2008 funcionó la Coordinación para la Implementación del Programa de Educación Sexual Integral en todos los niveles educativos.

No obstante, es a partir de fines de 2015 donde cobran mayor fuerza las acciones tendientes a la implementación de la normativa. En este sentido, el Programa Jurisdiccional fue transformándose en su composición y número de integrantes. Hacia 2016, el equipo a cargo de ejecutar las acciones establecidas por la Ley N° 26.150 se encontraba conformado por tres personas; mientras que, de acuerdo con lo afirmado por una de las referentes del programa en 2023, estuvo compuesto por quince profesionales con distintas formaciones académicas, por lo que se convirtió en un grupo diverso y heterogéneo. Su trabajo fue interdisciplinario y se esforzó por consolidar su presencia en las escuelas tucumanas. Su labor se realizó articuladamente con las distintas Direcciones del Ministerio de

Educación con el objetivo de lograr un acompañamiento integral a las instituciones. Cabe destacar que este trabajo se realizó a pesar de la no adhesión provincial a la ley, la falta de un presupuesto concreto y, por consiguiente, la ausencia de honorarios acordes para el equipo técnico.

En el contexto de la pandemia del COVID-19, durante 2020 y 2021, en Tucumán el equipo de ESI produjo recursos didácticos nuevos o se elaboraron reediciones de materiales que estuvieron disponibles en los repositorios del Ministerio de Educación de la Nación y del Programa particularmente. Los nuevos recursos didácticos incluían producciones escritas de diferente tipo (secuencias didácticas, cuadernos, cuadernillos, actividades individuales, folletos, flyer, juegos didácticos, entre otros); producciones audiovisuales (videos para difundir a través de la redes sociales y producciones para televisión) y producciones para radio.

El tipo de contenido de los recursos es diverso: algunos son materiales didácticos, destinados a los/as docentes o actividades cuyos/as destinatarios/as directos/as son los/as estudiantes; otros son guías de orientación para incluir la ESI en los diseños curriculares ministeriales o de los establecimientos educativos; otros son protocolos de acción, y otras son producciones para la difusión de cuestiones generales vinculadas a la ESI. Por otra parte, se elaboraron publicaciones específicas para diversas áreas disciplinarias. Estas se enmarcaron, sobre todo, en los recursos producidos por algunas jurisdicciones para garantizar la continuidad educativa en el contexto del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (en adelante, ASPO) y el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (en adelante, DISPO).

A partir del análisis de los informes divulgados por el PNESI y los datos recabados a partir de las entrevistas se destaca que, durante enero a agosto de 2020, se entregaron a los establecimientos educativos recursos didácticos propios y/o del Programa Nacional. La distribución fue tanto de materiales impresos como en formato digital.

En algunos casos fue por decisión Ministerial; en otros fue resultado de solicitudes recibidas por parte de los equipos directivos de los establecimientos educativos.

La distribución digital se realizó a partir del envío de correos electrónicos o divulgación en grupos de WhatsApp. Los mensajes incluían tanto copia de los materiales como links de acceso a los mismos. En algunos casos, los correos electrónicos fueron enviados a las Direcciones de Nivel Educativo (primario, secundario, entre otras), a supervisores/as de las zonas de supervisión, a los directivos de establecimientos educativos y/o a docentes ya que se contaba con listados de contactos, resultado, por ejemplo, de capacitaciones pasadas. Cabe señalar, por último, que los materiales producidos por el equipo técnico del Programa Jurisdiccional de ESI están disponibles en internet.

Sobre los sitios web donde están disponibles los materiales sobre ESI, podemos destacar la página web oficial del Ministerio de Educación de Tucumán. También se usaron las redes sociales como Facebook, por ejemplo, para su difusión. También se utilizaron aulas virtuales y repositorios de recursos didácticos. Estos sitios incluyen no sólo los materiales jurisdiccionales sobre ESI, sino nuevos materiales del PNESI y bibliografía general.

Particularmente durante la pandemia, las preocupaciones se relacionaron con las posibles cercanías de las infancias y adolescencias, víctimas de violencia, con sus agresores a causa del encierro obligatorio. Por lo tanto, los desafíos se relacionaron con el diseño de estrategias y acciones como la realización de conversatorios con docentes y familias reconociendo que el domicilio no siempre es un espacio seguro y de resguardo para las niñeces y adolescencias. Estos se siguieron realizando posteriormente hasta 2023.

El impacto de la pandemia y las medidas dispuestas por el Poder Ejecutivo Nacional sobre el ASPO y posteriormente con el DISPO,

provocaron que se realicen otras acciones con respecto a la enseñanza en general y a la ESI en particular, como conversatorios y la promoción de espacios de escucha, detección y acompañamiento en situaciones de vulnerabilidad detectadas.

2023: CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESI

A partir del análisis de las entrevistas y los informes analizados, podemos destacar la existencia de una articulación fructífera entre los equipos nacional y provincial hasta 2023. En este sentido, una de las entrevistadas, integrante del equipo técnico del Programa Jurisdiccional de ESI, destacó un importante acompañamiento presupuestario desde Nación que les permitió tener autonomía para trabajar. A su vez, remarcó la presencia sostenida del equipo nacional en actividades organizadas a nivel jurisdiccional, lo cual posibilitó la visibilización y legitimación de su labor en el sistema educativo provincial.

Las estrategias que se diseñaron para el fortalecimiento de la implementación de la ESI en el sistema educativo provincial se relacionaron con cuatro líneas de acción: a) capacitación docente, b) capacitaciones específicas (como por ejemplo, el Encuentro Provincial de Directores y Directoras de Educación Secundaria “Los desafíos de la ESI en la gestión Directiva”, donde directivos y supervisores/as socializaron experiencias locales de escuelas de la provincia), c) orientación y acompañamiento institucional, d) orientación y acompañamiento en situaciones que irrumpen en las escuelas o situaciones de vulneración de derechos (como situaciones de abuso, de violencias, o infancias y adolescencias en proceso de transición de género). Por otra parte, como un modo de promover y fortalecer la enseñanza de la ESI en las instituciones educativas, se enviaron circulares con sugerencias y especificaciones para cada nivel educativo destacándose su transversalidad, se diagramaron estrategias

para que sea una prioridad al interior de los diversos equipos ministeriales y se produjo y adecuó contenido curricular de acuerdo a las especificidades de cada nivel educativo, de esta forma, podemos vislumbrar el diseño de distintas estrategias para su implementación.

El equipo técnico del Programa Jurisdiccional de ESI diseñó, organizó y/o dictó cursos o capacitaciones sobre ESI. Algunos de los dispositivos de formación en ESI realizados en las jurisdicciones fueron exclusivamente desarrollados por sus equipos técnicos, mientras que otros son resultado de acciones de articulación con el Programa Nacional de ESI, con el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), con otras áreas de los gobiernos jurisdiccionales y con universidades nacionales.

Los dispositivos de formación descriptos incluyeron postítulos, diplomaturas, cursos, capacitaciones, ciclos de formación, ateneos didácticos. Los contenidos de los dispositivos de formación incluyeron los cinco ejes conceptuales de la ESI: Cuidar el cuerpo y la salud, Valorar la afectividad, Garantizar la equidad de género, Respetar la diversidad y Ejercer nuestros derechos. También se brindaron cursos y capacitaciones centrados en la normativa sobre ESI, la implementación de la ESI en el territorio, la especificidad de los Equipos de Orientación Escolar (en adelante, EOE) y de los Equipos de Referentes Escolares de ESI (figura contemplada en la Resolución del CFE 340/18). Estos temas fueron propuestos con el objetivo de incorporar la ESI en el diseño curricular, para favorecer la transversalidad y el abordaje de situaciones problemáticas emergentes.

Las capacitaciones docentes tuvieron distintas modalidades: se organizaron trayectos formativos y jornadas. La mayoría fueron con inscripción cerrada, es decir, el equipo del Programa Jurisdiccional de ESI decidió qué escuelas, de qué circuitos, y de qué nivel recibirán la formación. Esta selección se realizó de acuerdo a las problemáticas y demandas que requerían el acompañamiento ministerial.

Las Direcciones de los niveles educativos, generalmente, recomendaron que el equipo docente asistiera acompañado no sólo del equipo directivo sino también del Departamento de Orientación Escolar (en adelante, DOE). Algunas de estas capacitaciones fueron dictadas a través del campus virtual de FORMAR (Capacitación Docente Universal y Gratuita)[5]dependiente del Ministerio de Educación de Tucumán. Al finalizar los trayectos formativos, los asistentes debían aprobar una instancia obligatoria de evaluación.

Otra iniciativa de formación docente impulsada por el Ministerio de la Provincia fue el Postítulo de Educación Sexual Integral, lanzado en marzo del 2023 y destinado a docentes de todos los niveles y todas las modalidades. Tuvo un cupo reducido de 240 (doscientos cuarenta) participantes, por lo que fue necesario realizar la convocatoria a través de las Direcciones de cada nivel educativo.

Por otra parte, hay que destacar la promoción para la realización, desde 2018, de manera obligatoria en todos los establecimientos educativos de la provincia, de la Jornada Nacional "Educar en igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género", de acuerdo a lo que establece la Ley 27.234 (2015). Además, se realizaron encuentros de sensibilización y actualización con supervisores/as e integrantes de equipos directivos, como parte de las actividades preparatorias para dichas jornadas.

En 2022, se diseñó y se difundió en versión digital *Diversidad Sexual en las escuelas*. *Guía para las buenas prácticas institucionales en su abordaje*. Este es un material de apoyo curricular y pedagógico para

[5] FORMAR (Capacitación Docente Universal y Gratuita) fue una dependencia del Ministerio de Educación de la provincia de Tucumán que ofrecía capacitaciones gratuitas a docentes, directivos y supervisores de los distintos niveles del sistema educativo provincial. Las capacitaciones podían ser presenciales, virtuales o mixtas a través de un campus virtual. En 2024, tras la nueva gestión ministerial fue reformulado.

pensar en el acompañamiento y abordaje de las diversidades en las escuelas, enmarcado en la Resolución Ministerial N.° 1073/5 sobre Identidad de Género.

Cabe señalar que durante 2023 el Equipo Jurisdiccional de Tucumán produjo recursos didácticos nuevos sobre ESI que se distribuyeron en 500 (quinientas) escuelas.

En este sentido, es importante destacar que gran parte del equipo técnico estuvo conformado por profesionales que tuvieron una importante experiencia y trayectoria en el movimiento feminista y de la diversidad en Tucumán, lo cual enriqueció las modalidades de intervención estatal pero también los debates al interior de este grupo de trabajo:

> "Éramos un equipo de mujeres, de mujeres, trans, de lesbianas, y eso se sintió increíble en su momento, porque era poder estar implementando la ESI hacia el interior de nuestro equipo de trabajo. Y era un equipo de trabajo conformado por activistas que hemos militado a lo largo de estos años en diferentes causas en Tucumán. Entonces era un intercambio permanente hacia el interior del Programa. Y creo que a medida que pasa el tiempo y que uno está dentro del Estado, infelizmente se da cuenta que eso son excepciones extraordinarias y muy esperanzadoras también. Ay, te digo esto y me dan ganas de llorar, te juro. Porque el último año de vigencia plena del programa fueron una de las cosas más increíbles, ¿no? ver cómo entrábamos a las escuelas a capacitar travestis, lesbianas, gordas, maricas. Y bueno, eso, eso ya no está. Con las compañeras del programa seguimos en contacto. Cada tanto nos juntamos y lloramos un poco las penas y seguimos adelante y nos apapachamos un poco para ver cómo desde cada uno (...) cómo cada una, desde el lugar en el que está, puede hacer una trinchera de resistencia de la

> ESI" (*Fernanda, ex integrante del Equipo técnico de ESI, comunicación personal, 2023).*

IMPACTO Y RESULTADOS DESDE LA PANDEMIA HASTA 2023

Como consecuencia del trabajo realizado en la implementación de la ESI, podemos identificar diversos resultados. A nivel institucional, han surgido dentro de algunas escuelas de la provincia proyectos institucionales muy interesantes, incluso en instituciones confesionales. Se reconocieron experiencias de proyectos que trabajaron desde la integralidad de la ESI y donde se reconoció, claramente, el trabajo articulado entre docentes y equipos directivos.

En relación a los/as docente:

> "En los últimos cuatro años, se capacitaron por trayecto formativo a más de treinta mil docentes. En las capacitaciones, han expresado que la ESI es una gran herramienta. Se identificaron a muchos docentes ávidos y con ganas de recibir formación y prepararse gracias al trabajo sistemático que se realizó desde el Ministerio de Educación. A su vez, se pudieron visualizar cambios en su forma de reaccionar ante diversas situaciones que atraviesan sus estudiantes" (*Emilia, ex integrante del Equipo técnico de ESI, comunicación personal, 2023*).

Por otra parte, considera que:

> "Ante situaciones de vulneración de derechos, de unx niñx o adolescente transicionando, de ENIA[6] o situaciones de

[6] El Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia (Plan ENIA) fue creado en 2017 con el propósito de reducir y prevenir los embarazos adolescentes no intencionales y fortalecer los derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos.

> abuso, antes la reacción era el desconocimiento sobre cómo actuar y preferían esperar al equipo. Actualmente, acuden al equipo para saber si lo que hacen está bien, para pedir acompañamiento. Ya no está la duda de qué hacer, sino en pensar juntas qué hacer para garantizar la trayectoria, pensar qué lugar ocupa la ESI en la escuela, qué se viene haciendo. La situación actual es entender la obligación que tenemos como sistema educativo de implementar, de trabajar los contenidos" (*Emilia, ex integrante del Equipo técnico de ESI, comunicación personal, 2023*).

Es importante destacar que los equipos directivos de las instituciones educativas solicitaron más asesoramiento y la intervención del equipo jurisdiccional de la ESI en situaciones problemáticas. Por otro lado, los/as docentes, de acuerdo a la dinámica diseñada para la formación, tuvieron una participación activa en distintas propuestas que se llevaron a cabo. Esto muestra una actitud receptiva de su parte:

> "Ha sido muy gratificante ver, con el paso de los años, cómo muchas docentes sí se han dejado interpelar. Quizás no en los niveles o en la profundidad que nosotros nos esperábamos, pero creo que sí hemos podido instalar algunas inquietudes, algunas preguntas, desarmar, algunos prejuicios y preconceptos. Todo en materia de diversidad sexual y de identidad de género, ayudando a la despatologización" (*Fernanda, ex integrante del Equipo técnico de ESI, comunicación personal, 2023*).

A partir del análisis de las entrevistas se puede considerar que entre los/as estudiantes, el impacto que tuvo la ESI se relaciona con su forma de transitar el ámbito escolar. Existen muchos casos de niños/as y adolescentes vulnerados/as en sus derechos. A partir del proceso de

enseñanza dentro del aula pudieron expresar su situación y ser acompañados. Se desnaturalizaron problemáticas que antes pasaban desapercibidas.

En cuanto a la articulación con las familias, sucede algo similar. Gran cantidad de ellas conocen los objetivos de la Ley, es decir, que se pretende implementar un programa de cuidado a la persona, por lo cual ya no se sienten solas a nivel institucional y saben que pueden atravesar situaciones problemáticas de una manera más acompañada.

POLÍTICAS EDUCATIVAS PROVINCIALES RECIENTES EN RELACIÓN A LA ESI

A partir del cambio de gestión, tanto nacional como provincial, la ejecución de las políticas educativas relacionadas con la ESI se transformó radicalmente. Desde fines de 2023 inicia un proceso de desmantelamiento del Programa ESI que se profundiza durante el 2024, caracterizado por la desadscripción de la mayoría de los/as integrantes del equipo técnico y la reubicación del personal restante en las Direcciones de los niveles educativos, desvinculados/as del trabajo que venían realizando previamente; es decir, sin lineamientos concretos en relación con la ESI. De esta forma, el Programa dejó de ser una línea visible:

> "En materia de política pública dentro del Ministerio (...) se acude a nosotras ante determinadas demandas, por ejemplo, específicas, de casos ya con situaciones bastante complejas. Pero ya no se concibe a la Educación Sexual Integral como una línea de capacitación permanente dentro de lo que es el Ministerio de Educación, que antes sí sucedía. Ha sido mucha insistencia de las pocas técnicas que hemos quedado de poder poner algunos de los temas de los ejes de la ESI" (*Fernanda, ex integrante del Equipo técnico de ESI, comunicación personal, 2023*).

Por otra parte, y en consonancia con este testimonio, la Educación Sexual Integral dentro de la política ministerial pasó de ser un programa jurisdiccional a ser un subeje opcional dentro de los 63 (sesenta y tres) propuestos por la Dirección de Educación Superior No Universitaria (2024) para la presentación de Proyectos de Formación Docente por parte de instituciones oferentes de propuestas externas, según establece en la Disposición N° 01, Anexo 1.

No obstante, con el viraje de estas políticas, también se manifestaron ciertas resistencias por parte de algunos/as docentes que empezaban a transitar en sus instituciones pasos sólidos en la transversalización de la ESI. Esto manifiesta que los quince años de trayectoria del Programa Jurisdiccional junto a otros programas nacionales, como ENIA, por ejemplo, lograron incidir en la transformación de instituciones concretas:

> "Ante el desmantelamiento de esta política pública, por ejemplo, a mí sí me había sorprendido que algunas escuelas más cercanas al centro de la capital de San Miguel de Tucumán, si tenían mucha noción de la importancia de la implementación de la ESI. Hablo de escuelas públicas, estaban empezando a implementarla cuando se desmanteló el programa y cuando se desmanteló ENIA, y bueno, ellas sí pudieron poner en valor el acompañamiento que ENIA venía haciendo y que desde el Programa de Educación Sexual Integral se había hecho los últimos años y lo que iban a costar esas ausencias, ¿no? Como para que tengamos referencias de que algunas escuelas ya estaban avanzando y en otras todavía es un tema súper tabú que cuesta muchísimo trabajarlo, ¿no? Dependiendo también si nos vamos al interior de la provincia, se ven mayores ausencias de la ESI, sobre todo (*Fernanda, ex integrante del Equipo técnico de ESI, comunicación personal, 2023*).

En este marco, se puede inferir que, a pesar del tiempo transcurrido desde la promulgación de la Ley N° 26.150 en 2006, su implementación en la provincia de Tucumán tuvo, con sus vaivenes, cambios, avatares y resistencias, un impacto real dentro de las aulas, sobre todo en el diseño de proyectos institucionales.

FACTORES, OBSTÁCULOS Y DESAFÍOS QUE INCIDEN EN EL ABORDAJE TRANSVERSAL DE LA ESI

El impacto de la formación docente muestra la importancia de sostener este tipo de instancias en todos los niveles educativos. Es decir, diversas capacitaciones e intervenciones por parte del equipo del Programa Jurisdiccional que les permitan reflexionar, discutir y socializar buenas prácticas con otros/as profesores/as de su establecimiento educativo y de otras instituciones. No obstante, para lograr cambios relevantes en el sistema educativo, esta formación debe tener un carácter continuo.

Pensar la complejidad de la implementación requiere tener en cuenta ciertos factores que son relevantes para garantizar el derecho a la ESI. Uno de ellos es la presencialidad. Luego de la pandemia, quedó de manifiesto que esta tiene un carácter irremplazable a la hora de trabajar ESI ya que requiere un constante ida y vuelta con los/as estudiantes.

Otro factor clave son los recursos. Si bien existe una asignación específica que es fundamental para llevar a cabo la implementación, se requiere de mayores recursos humanos y presupuestarios. Un programa que trabaja en pos de implementar la ESI requiere pensar en un trabajo de acompañamiento territorial a las escuelas en el proceso de implementación. Esto demanda la conformación de un equipo numeroso, formado académicamente, que pueda acompañar a las comunidades educativas. Y aunque el equipo del Programa Jurisdiccional de ESI estuvo constituido para garantizar la formación docente como prioridad, muchas de las capacitaciones docentes se

organizaron en función de las disponibilidades porque la demanda que tuvo el equipo fue enorme.

De esta forma, la conformación de equipos interdisciplinarios es un tercer factor significativo para un abordaje integral y situado. Para garantizar la transversalidad en la implementación, la formación de los miembros del equipo debe ser heterogénea. Es la interdisciplinariedad lo que permite profundizar en la complejidad que presenta cada una de las instituciones.

Finalmente, consideramos necesario pensar estrategias para lograr un mayor involucramiento de los/as estudiantes y las familias. Es decir, que haya un acercamiento a la ESI desde un lugar distinto al que proponen los/as docentes; que formen parte de la confección de diagnósticos escolares y que, particularmente, los/as estudiantes formen parte de la creación de estrategias para llevar a las aulas.

Entre los obstáculos, las entrevistadas destacaron que el miedo de algunos/as docentes a su propio entorno fue un factor importante a tener en cuenta en las aulas donde aún la ESI no se visibiliza. Por lo cual, un acompañamiento situado para deshilar aquellos temores se vuelve otro reto. Asimismo, y de acuerdo a los datos recabados, existen resistencias entre las instituciones escolares confesionales, por ejemplo. Entre las causas de esta resistencia, consideran que aún los/as docentes se encuentran atravesando un cambio de paradigma en relación a la ESI, y para ello, consideran necesario:

> "Que entiendan que darles herramientas a los chicos mejora la calidad educativa, que es necesaria y que son los mejores que pueden implementarla" (*Cecilia, ex integrante del equipo técnico de ESI, comunicación personal, 2023*).

Por otra parte, entre los desafíos esgrimidos por las entrevistadas, destacaron que aún queda un largo trabajo para la promoción de la transversalización plena de la ESI de acuerdo a lo que establece la Ley. Por otra parte, una de las deudas que se identificaron y se destacaron

fue a la necesidad de modificar las incumbencias de cargos estratégicos del sistema educativo, especialmente en el Nivel de Enseñanza Superior. Es decir, aún falta reflexionar y definir con mayor profundidad los perfiles están habilitados para cubrir los cargos docentes y cuáles no se están contemplando.

CONSIDERACIONES FINALES

Las dificultades e impedimentos burocráticos para la realización de este trabajo pueden ser interpretados como un dato no menor a tener en cuenta. Además, permite inferir que la ESI sigue siendo un tema controversial en el ámbito estatal y que existe una distancia significativa entre la obligatoriedad de su enseñanza plasmada en las normativas nacionales como provinciales, la responsabilidad de los Estados para garantizar el derecho a la ESI y las prácticas y acciones que se llevan a cabo en los distintos niveles educativos.

Por otra parte, a pesar de la insistencia de la transversalidad de la ESI, predomina el paradigma biologista en la definición de los perfiles docentes que la pueden impartir, en el caso del Nivel Superior especialmente, y en el diseño de proyectos institucionales en todos los niveles educativos. Por lo tanto, la enseñanza de la ESI aún queda supeditada al ámbito de las ciencias naturales, al cuidado del cuerpo y en algunos casos a la psicología.

En cuanto al trabajo articulado con las familias, siguen existiendo dificultades y tensiones dado que persisten miedos, prejuicios, resistencias y desconocimiento sobre la ESI y el abordaje de sus contenidos de acuerdo a cada nivel educativo.

A pesar de los esfuerzos realizados hasta octubre de 2023 por el equipo del Programa Jurisdiccional de ESI no fueron suficientes para abordar de la mejor manera las diversas problemáticas que se manifiestan en el ámbito escolar. Se destaca el voluntarismo de los/as docentes en el

diseño de acciones para impartir la ESI. Sin embargo, es necesario trascenderlo y lograr que la ESI no dependa de la buena voluntad de algunos/as agentes del sistema educativo, sino que haya una verdadera conciencia de que el Estado y sus instituciones deben garantizar el acceso a una Educación Sexual Integral de calidad.

Por otra parte, factores sociales e ideológicos - religiosos también atraviesan o intervienen en las comunidades educativas por lo que hace más compleja la enseñanza de la ESI de manera integral y eficaz. Sin embargo, ante estas dificultades se diseñaron otras estrategias para profundizar la transversalidad de la ESI promoviendo la participación, comprometida y responsable, y las buenas prácticas entre estudiantes, docentes y familias.

Asimismo, entre las acciones necesarias para una implementación de la ESI eficiente se puede destacar la ampliación del presupuesto y por ende el número de integrantes especializados del equipo técnico ministerial para afianzar el trabajo articulado, sobre todo, entre los/as supervisores/as de zonas de supervisión, directivos, docentes, estudiantes y familias favoreciendo a la promoción de más acompañamiento territorial a partir de demandas tanto jurídicas como pedagógicas.

Por último, las decisiones políticas cobran un rol fundamental ya que impactan de manera sustancial en la implementación de la ESI en los distintos niveles educativos. A partir de este trabajo, se entiende que los Estados, tanto nacional como provincial, a partir del diseño, planificación y ejecución de políticas públicas favorecerán al buen funcionamiento de los mecanismos que sostienen a la ESI, respetando las normativas vigentes y los compromisos adquiridos a nivel internacional, cumpliendo con la responsabilidad y obligación de garantizar el derecho que tienen los/as estudiantes de todos los niveles educativos a recibir una educación de calidad, equitativa, no discriminatoria.

BIBLIOGRAFÍA

Aprender 2019. (2020). *Documento metodológico* (1.ª ed.). Ministerio de Educación de la Nación. https://backend.educ.ar/refactor_resource/get-attachment/42453

Aprender 2021. (2022). *Educación Primaria: informe nacional de resultados: análisis sobre los logros de aprendizaje y sus condiciones* (2.ª ed.). Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_aprender_2021_1.pdf

Carrique, V., Llanos, M., Moons, M. y Nogales, C. (2015). *Evaluación de acciones de capacitación del Programa Nacional de Educación Sexual*. Universidad Nacional de Salta; Ministerio de Educación de la Nación. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007489.pdf

Dirección de Educación Superior No Universitaria. (2024). *Disposición N° 01/2024: Ejes prioritarios transversales para la formación docente continua (Anexo 1)*. Ministerio de Educación de Tucumán. https://des-tuc.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2026/02/Disposicion-01-2024-DESNU-Ejes-prioritarios-FDCI.pdf

El Tucumano. (30 de agosto de 2022). Tras 16 años, la Legislatura de Tucumán aprobó la adhesión a la Ley de Educación Sexual Integral. *El Tucumano*. eltucumano.com/noticia/actualidad/284637/tras-16-anos-la-legislatura-de-tucuman-aprobo-la-adhesion-a-la-ley-de-educacion-sexual-integral

Faur, E. (2018). *El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. Ministerio de Educación de la Nación; UNFPA. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/251893/1/Derecho-ESI.pdf

Fundación Transformando Familias. (27 de septiembre de 2021). *El Gobierno Provincial garantiza el derecho a la Identidad de Género en las escuelas*. https://transformandofamilias.com.ar/el-gobierno-provincial-garantiza-el-derecho-a-la-identidad-de-genero-en-las-escuelas/

Kornblit, A., Sustas, S. y Andasko, D. (2014). Concepciones sobre sexualidad y género en docentes. En A. Kornblit y S. Sustas, *La sexualidad va a la escuela* (pp. 45–66). Editorial Biblos.

La Gaceta. (15 de octubre de 2022). El Gobierno promulgó la Ley de ESI: claves de la norma que rige en Tucumán. *La Gaceta*. https://www.lagaceta.com.ar/nota/965564/politica/gobierno-promulgo-ley-esi-claves-norma-rige-tucuman.html

Lagarde, M. (1997). *Los cautiverios de mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Ley N.º 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 23 de octubre de 2006. B.O. N.º 31.017. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm

Ley N° 27.234. Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género. 25 de noviembre de 2015. B.O. N.º 33.271. https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/255000-259999/257439/norma.htm

Merlo, P., Soraire, L., Brizuela, E. y Fernández, M. (2014). *Avances en la implementación de la ESI en Jardines de Infantes en Tucumán* [Ponencia]. Jornadas Internacionales de Psicología Educacional, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán, Argentina.

Merlo, P., Soraire, L., Brizuela, E. y Fernández, M. (2015). *La implementación de la Educación Sexual Integral en Jardines de*

Infantes: Acceso a la información, posicionamientos y acciones de docentes, directoras y supervisoras [Ponencia]. V Coloquio Internacional Interdisciplinario: Educación, Sexualidades y Relaciones de Género, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

Ministerio de Educación de la Nación y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral*. UNICEF. https://www.unicef.org/argentina/media/3876/file/Estudio%20buenas%20practicas%20pedagogicas%20en%20ESI.pdf

Ministerio de Educación de Tucumán. (2022). *Diversidad sexual en las escuelas: Guía para las buenas prácticas institucionales en su abordaje*. https://transformandofamilias.com.ar/gestor/wp-content/uploads/2023/04/guia-docente.pdf

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Educación sexual integral en la escuela primaria. Voces de estudiantes, docentes y directivos en Aprender 2018*. Secretaría de Evaluación Educativa; BOLDT Impresores. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/251895/1/ESI-primaria-2018.pdf

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Sistema de Información de la ESI (SIESI): Ficha jurisdiccional 2018*. UNICEF. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007581.pdf

Morgade, G. (2009a). Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos existentes. En A. Villa (Comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación* (pp. 19–49). Novedades Educativas.

Morgade, G. (2009b). *Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina*. https://educacionnosexista.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/11/01-morgade-g-2009-hacia-una-pedagogc3ada-para-una-educacion-sexuada2.pdf

Morgade, G. (Coord.). (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía.

Morgade, G. y Alonso, G. (Comps.). (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Paidós.

Secretaría de Estado de Comunicación Pública. Gobierno de Tucumán. (27 de julio de 2022). *Presentaron una guía de ESI para las escuelas*. https://www.comunicaciontucuman.gob.ar/noticia/educacion/213608/presentaron-guia-esi-para-escuelas