

MARÍA BELÉN **RANDAZZO**

SOFÍA GINA **BARELLI**

coordinadoras

# IX

## JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES

---

Reapertura del Instituto de Humanidades

---



**EDIUNS**

IX Jornadas de Investigación en Humanidades: Reapertura del Instituto de Humanidades / Marta Negrín...[et al.]; Coordinación general de María Belén Randazzo; Sofía Gina Barelli - 1º ed. – Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-655-395-7

1. Historia. 2. Literatura. 3. Filosofía Contemporánea. I. Negrín, Marta II. Randazzo, María Belén, coord. III. Barelli, Sofía Gina, coord.

CDD 190

### Editorial de la Universidad Nacional del Sur

Santiago del Estero 639 - B8000HZK - Bahía Blanca - Tel.: 54-0291-4595173

www.ediuns.com.ar | ediuns@uns.edu.ar

### Staff

*Direcutora:* Rebeca Canclini

*Coordinación editorial:* Alejandro Banegas

*Administración y ventas:* Sandra Reeb

*Diseño:* Fabián Luzi

*Imprenta:* Mario Díaz



Diagramación interior: Alejandro Banegas

Tapa: Fabián Luzi

No se permite la reproducción parcial o total, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las Leyes 11723 y 25446. Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

Esta obra se encuentra bajo licencia Creative Commons, Atribución - No Comercial - Sin Derivadas

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Bahía Blanca, Argentina, junio de 2025.

© 2025, Ediuns.



**Jornadas de  
Investigación  
en Humanidades**

## **Universidad Nacional del Sur**

### **Autoridades**

*Rector*

Dr. Daniel Vega

*Vicerrector*

Dr. Javier Orozco

*Secretaria General de Ciencia y Tecnología*

Dr. Sergio Vera



**Jornadas de  
Investigación  
en Humanidades**

## **Departamento de Humanidades**

### **Autoridades**

*Director Decano*

Dr. José Emilio Zaina

*Vice Director Decano*

Dra. María Alejandra Pupio

*Secretaría Académica*

Lic. Eleonora Ardanaz

*Sec. de Extensión y Relaciones Institucionales*

Dra. Cecilia Simón

*Sec. de Investigación, Posgr. y Form. Continua*

Dr. Sebastián Alioto





### ***Comité Académico***

**Dr. Sandro Abate**

*Universidad Nacional del Sur - CONICET*

**Dra. Marcela Aguirrezabala**

*Universidad Nacional del Sur*

**Dr. Sebastián Alioto**

*Universidad Nacional del Sur - CONICET*

**Dra. Adriana Arpini**

*Universidad Nacional de Cuyo*

**Dr. Marcelo Auday**

*Universidad Nacional del Sur*

**Dra. Cecilia Barelli**

*Universidad Nacional del Sur*

**Dr. Fernando Bahr**

*Universidad Nacional del Sur - CONICET*

**Lic. Cristina Bayón**

*Universidad Nacional del Sur*

**Dr. Adrián Bertorello**

*Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de San Martín - CONICET*

**Dr. Hugo Biagini**

*Universidad Nacional de La Plata - CONICET*

**Dr. Juan Ignacio Blanco Ilari**

*Universidad Nacional de General Sarmiento - CONICET*

**Dr. Gustavo Bodanza**

*Universidad Nacional del Sur - CONICET*

Dra. Lucía Bracamonte

*Universidad Nacional del Sur - CONICET*

Dr. Emiliano Buis

*Universidad de Buenos Aires - CONICET*

Dr. Roberto Bustos Cara

*Universidad Nacional del Sur*

Dra. Rebeca Canclini

*Universidad Nacional del Sur*

Dra. Carmen Cantera

*Universidad Nacional de La Pampa*

Dra. Julieta Cardigni

*Universidad de Buenos Aires - CONICET*

Dr. Marcos Carmignani

*Universidad Nacional de Córdoba - CONICET*

Dra. Silvia Cattoni

*Universidad Nacional de Córdoba*

Dra. Mabel Cernadas

*Universidad Nacional del Sur - CONICET*

Dr. Andrés Celier

*Universidad Nacional de Marcos Paz - CONICET*

Dr. Ricardo Crespo

*Universidad Nacional de Cuyo - CONICET*

Dr. Oscar Miguel Esquisabel

*Universidad Nacional de La Plata - CONICET*

Dra. Claudia D'Amico

*Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de La Plata - CONICET*

Dra. Lorena De-Matteis

*Universidad Nacional del Sur - CONICET*

Dra. Laura Cristina Del Valle

*Universidad Nacional del Sur*



# **Jornadas de Investigación en Humanidades**

**Dra. Claudia Fernández**

*Universidad Nacional de La Plata - CONICET*

**Dr. Rubén Florio**

*Universidad Nacional del Sur*

**Dr. Esteban Freidin**

*Universidad Nacional del Sur - CONICET*

**Dra. Lidia Gambón**

*Universidad Nacional del Sur*

**Dr. Ricardo García**

*Universidad Nacional del Sur*

**Dra. Viviana Gastaldi**

*Universidad Nacional del Sur*

**Dra. Analía Gerbaudo**

*CONICET*

**Dra. Graciela Mabel Giammateo**

*Universidad de Buenos Aires*

**Dr. Alberto Héctor Giordano**

*Universidad Nacional de Rosario*

**Dra. Ana Mónica González**

*Universidad Nacional del Sur*

**Dra. María Isabel González**

*Universidad de Buenos Aires*

**Dr. Hipólito Hasrun**

*Universidad Nacional del Sur*

**Dra. Graciela Hernández**

*Universidad Nacional del Sur - CONICET*

**Dra. Yolanda Hipperdinger**

*Universidad Nacional del Sur - CONICET*

**Dra. Silvina Jensen**

*Universidad Nacional del Sur - CONICET*

Dr. Juan Francisco Jiménez

*Universidad Nacional del Sur*

Dra. María Luisa La Fico Guzzo

*Universidad Nacional del Sur*

Dra. Adriana Lamoso

*Universidad Nacional del Sur*

Dr. Javier Legris

*Universidad de Buenos Aires - CONICET*

Dra. Celina Lértora Mendoza

*Universidad del Salvador - CONICET*

Dr. Esteban Linares Lejarraga

*Universidad Nacional del Sur - CONICET*

Dr. Fernando Lizárraga

*Universidad Nacional del Comahue - CONICET*

Dra. Carolina López

*Universidad Nacional del Sur*

Dra. Juliana López Pascual

*Universidad Nacional del Sur - CONICET*

Dr. Fortunato Mallimaci

*Universidad de Buenos Aires - CONICET*

Dr. José Marcilese

*Universidad Nacional del Sur - CONICET*

Dra. Gabriela Marrón

*Universidad Nacional del Sur - CONICET*

Dra. Stella Maris Martini

*Universidad de Buenos Aires*

Dr. Ricardo Minervino

*UNComahue - CONICET*

Dr. Rodrigo Moro

*Universidad Nacional del Sur - CONICET*



# **Jornadas de Investigación en Humanidades**

**Dr. Jorge Mux**

*Universidad Nacional del Sur*

**Dra. Marta Negrín**

*Universidad Nacional del Sur*

**Dra. Patricia Orbe**

*Universidad Nacional del Sur - CONICET*

**Dr. Diego Parente**

*Universidad Nacional de Mar del Plata - CONICET*

**Dr. Sergio Pastormerlo**

*Universidad Nacional de La Plata*

**Dr. Mariano Pérez Carrasco**

*Universidad de Buenos Aires - CONICET*

**Dra. María Alejandra Pupio**

*Universidad Nacional del Sur - Comisión de Investigaciones Científicas*

**Dra. Elizabeth Rigatuso**

*Universidad Nacional del Sur - CONICET*

**Lic. Adriana Rodríguez**

*Universidad Nacional del Sur*

**Dra. Elsa Rodríguez Cidre**

*Universidad de Buenos Aires - CONICET*

**Dra. María Mercedes Rodríguez Temperley**

*Universidad de Buenos Aires - CONICET*

**Dr. Jorge Alfredo Roetti**

*Universidad Nacional del Sur - CONICET*

**Dr. Miguel Rossi**

*Universidad de Buenos Aires*

**Dra. Martha Ruffini**

*Universidad Nacional de Quilmes - CONICET*

**Dr. Sergio Sánchez**

*Universidad Nacional de Córdoba*

Dr. Sebastián Sayago

*Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco - CONICET*

Dr. Mariano Schlez

*Universidad Nacional del Sur - CONICET*

Dra. María Inés Silenzi

*Universidad Nacional del Sur - CONICET*

Dra. Beatriz Taboada

*Universidad Nacional de Entre Ríos - CONICET*

Dra. Marcela Tejerina

*Universidad Nacional del Sur*

Dra. Verónica Tozzi

*Universidad Nacional de Tres de Febrero - CONICET*

Dra. Sandra Uicich

*Universidad Nacional del Sur*

Dr. Hernán Ulm

*Universidad Nacional de las Artes*

Dra. Ma. Celia Vázquez

*Universidad Nacional del Sur*

Dr. Esteban Vergalito

*Universidad Nacional de San Juan*

Dr. Emilio Zaina

*Universidad Nacional del Sur*



**Jornadas de  
Investigación  
en Humanidades**

***Coordinación general de las IX Jornadas de  
Investigación en Humanidades***

Dr. Sebastián Alioto

***Comisión organizadora***

Carolina Andrada-Zurita

Sebastián Ciccone

Adriana Eberle

Diana Fuhr

Adriana Lamoso

Candela Lorente

Marlene Sofía Müller

Luciana Pezzutti

Lourdes Ramos Irazoqui

Juana Regues

Fabiana Tolcachier



## Presentación

Desde el año 2005, las Jornadas de Investigación en Humanidades se han consolidado como un espacio que propicia la discusión y el intercambio entre los diferentes actores institucionales de nuestro Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. Se trata de una instancia que invita al diálogo entre docentes e investigadores, pero que también ofrece una oportunidad fundamental para nuestros alumnos y alumnas, becarios y becarias, y para todos aquellos que participan directa o indirectamente de nuestra comunidad académica. En este presente que atraviesa nuestro país en general y el sistema universitario en particular, reafirmamos más que nunca nuestra convicción sobre la vital importancia de difundir y sostener este tipo de actividades que nos invitan a revisitar, problematizar y enriquecer las prácticas docentes, analizar y reflexionar sobre los alcances de la labor del investigador, compartir experiencias e interiorizarnos en los intereses de las nuevas generaciones de estudiantes, todo lo cual construye el sentido comunitario que creemos fundamental para pensar la universidad en su contexto social.

En esta ocasión, los trabajos que conforman esta edición de las Actas fueron presentados en las IX Jornadas de Investigación en Humanidades “Reapertura del Instituto de Humanidades”, realizadas los días 5, 6 y 7 de diciembre de 2022 en la ciudad de Bahía Blanca. Esta novena edición de las jornadas se realizó luego de la pandemia de COVID-19, por primera vez, bajo modalidad híbrida, lo que facilitó la participación de profesionales no solo de distintas regiones de nuestro país sino también de otros países latinoamericanos (México, Perú, Paraguay, Colombia) y europeos (España, Italia y Polonia), con los que fue sumamente fructífero tender lazos y pensar en agendas de investigación comunes. Las treinta y cuatro mesas temáticas, coordinadas por docentes investigadores del Departamento de Humanidades en colaboración con profesionales de otras instituciones, reunieron un total de más de trescientas ponencias. La creciente participación de estudiantes, para algunos de los cuales



significó su primera experiencia en una reunión científica, así como también el aporte de graduadxs recientes y jóvenes auxiliares comprometidxs con el evento desde distintos espacios y roles, son factores que confirman la importancia de garantizar la realización de estos encuentros. A su vez, considerando su condición de gratuidad para toda la comunidad departamental y, al mismo tiempo, para estudiantes de todas las instituciones superiores en general, nuestras jornadas representan un espacio democrático, abierto e inclusivo que acoge un amplio repertorio de intereses disciplinares.

Además de las sesiones híbridas de exposición en mesas temáticas, las Jornadas contaron con una amplia variedad de actividades académicas y culturales: paneles plenarios, mesas de debate y difusión de proyectos de investigación y extensión, presentaciones de novedades editoriales, proyecciones de documentales y videos institucionales, conversatorios, talleres sobre distintas temáticas y mesas de debate sobre la reforma de planes curriculares. Algunas de las actividades plenarias estuvieron relacionadas con la reapertura del Instituto de Humanidades, importante instituto de investigación clausurado en 1975 por la intervención de Remus Tetu, y cuya recuperación demandó el trabajo de buena parte de la comunidad de docentes e investigadores de nuestro Departamento. Asimismo, se desarrollaron diversas actividades conmemorativas de los 40 años de la Guerra de Malvinas.

Cabe destacar también el otorgamiento del Doctorado *honoris causa* a la Dra. Dora Barrancos, por los imprescindibles aportes que ha hecho al campo de la investigación a lo largo de su trayectoria académica, en una ceremonia en la que estuvieron presentes las autoridades académicas, el rector, Dr. Daniel Vega, el vicerrector, Dr. Javier Orozco y el decano del Departamento de Humanidades, Dr. Emilio Zaina.

Fueron tres días de intensa actividad en distintas sedes de nuestra Universidad Nacional del Sur, en los que, pese al inolvidable calor de inicios de diciembre y a la agenda deportiva internacional del momento, prevaleció la voluntad de encuentro y construcción colectiva a través de la palabra, voluntad que, sobra decirlo, es imperioso sostener porque es la columna vertebral que mantendrá en pie al sistema universitario frente a los múltiples embates que pretenden desestabilizarlo.

Luego de la revisión de la Secretaría de Posgrado, Investigación y Formación Continua y de los profesionales de la Editorial de la Universidad Nacional del Sur, compartimos algunos de los trabajos que integraron las IX Jornadas de Investigación en Humanidades y que sus autores nos han enviado para su publicación en las presentes actas.

María Belén Randazzo, Sofía Gina Barelli



## Índice

**23 # A viva voz y con todo el cuerpo. Oralidad, cultura y educación**

24 # Las microclases en la formación docente: la voz y el cuerpo como objetos didácticos

*Marta Negrín, Natalia Silvina Fiore*

**37 # Argumentos filosóficos y evidencia empírica**

38 # Conocimientos en acción: ¿poder o vulnerabilidad?

*Silvina Damiani*

49 # Acerca de la actualización de enfoques en psicología. Análisis de manuales y libros de texto

*Marcelo Sapognikoff, Victoria Suárez, Julián Fernández Sagredo*

**62 # Artivismo: los lenguajes artísticos y la militancia creativa**

63 # Glosario de la salud mental en el hospital de día del H.I.G.A. Dr. José

Penna

*Javier Barrio, Fabricio Carballo*

69 # Intervenciones urbanas performáticas y el cuidado. La importancia del cuidado de los participantes en las intervenciones urbanas performáticas no sólo como mecanismo de protección sino como consolidación del concepto a proyectar

*María Emilia Bianco, Melisa Depetris*

**77 # Comunicación académica y profesional en la universidad: perspectivas teóricas y prácticas pedagógicas**

- 78 # Percepciones de los estudiantes de grado y graduados de la UNS en torno a las lenguas extranjeras en su formación profesional  
*Constanza Arriaga, Marina Coscia, Micaela Gómez*
- 90 # Contribución al desarrollo de competencias comunicativas para el desempeño profesional: una exploración del lugar de las habilidades comunicativas en programas de asignaturas universitarias  
*Lorena M. A. de- Matteis*
- 106 # Percepciones de los estudiantes de grado acerca de la comunicación oral en su futuro desempeño profesional  
*Mariel K. Starc, Ana M. Martino*
- 120 # **Debates actuales sobre Malvinas 40 años. Testimonios. Memorias. Soberanías**
- 121 # Milonga de un soldado (del muerto): cantar Malvinas en la inmediata posguerra (1982-1984)  
*Tomás Mariani*
- 131 # **Espacio urbano: diálogos interdisciplinarios**
- 132 # La privatización del espacio público en Bahía Blanca: peatonales, barcos y terrazas para unos pocos  
*Mariano Anderete Schwal*
- 147 # Tesoros LGBT escondidos en el espacio urbano de Bahía Blanca  
*José Ignacio Larreche*
- 160 # La producción del espacio urbano a partir de las prácticas comerciales de la agricultura familiar en la ciudad de Bahía Blanca  
*María Belén Nieto, Matías Alamo*
- 173 # El rol del Estado y el mercado inmobiliario en la segregación residencial. El caso de la ciudad de Bahía Blanca  
*Guillermina Urriza*
- 185 # **Filosofía argentina reciente: colectivos filosóficos**
- 186 # La cátedra de filosofía ambiental en UCES, como colectivo filosófico de pensamiento ambiental crítico (período 2008-2020)  
*Alicia Irene Bugallo*

- 198 # Temas, ejes y perspectivas en dos programas de Filosofía en la UNS:  
“Lógica” y “Estética” (1956-1961)  
*Raúl Domínguez, Santiago Cordero*
- 209# Los Congresos Nacionales de Filosofía AFRA. Estudio de participantes  
2019-2019  
*Celina A. Lértora Mendoza*
- 220 # Los institutos de investigación en Filosofía en las primeras universidades  
privadas y los primeros congresos de Filosofía  
*Dulce María Santiago*
- 232 # La presencia de Sergio Cecchetto en la Escuela de Filosofía  
Contemporánea (1979-1995)  
*Sandra Uicich*
- 241 # **Filosofía y teoría política. Espacio público, unidad, pluralidad**
- 242 # Leer a Maquiavelo desde los contemporáneos: Lefort, Foucault y Strauss  
*Carolina Y. Andrada Zurita*
- 253 # La interpretación arendtiana de la praxis socrática: la pluralidad del espíritu  
para la vida política  
*Florencia Garrido Larreguy*
- 265 # El *marketing* en la historia de la gubernamentalidad  
*Francisco López Corral*
- 277 # El proceso de construcción identitaria de las disidencias sexogenéricas en los  
*Encuentros plurinacionales de mujeres, lesbianas, travestis, trans,*  
*bisexuales, intersexuales y no-binaries* (2009-2021): un análisis desde las  
teorías antiesencialistas  
*Agustina Moller Poulsen*
- 287 # **Intercambio e incorporación de bienes, usos y tecnologías en la región  
pan-mapuche (siglos XVI-XIX)**
- 288 # Vías de comunicación entre el mundo ordinario y el mundo de los espíritus:  
el uso ritual del tabaco en el área panarauca (siglos XVII-XIX)  
*Mariana Vera, Florencia Álvarez Reyuk*

- 301 # **Investigación, extensión y docencia: integralidad de las prácticas universitarias desde la perspectiva de la educación popular y la pedagogía crítica**
- 302 # Formación docente e interculturalidad en la provincia del Neuquén  
*Roxana Cristina Fraticola, Celia Mercedes Antileo*
- 310 # **La cuestión colonial e imperial en América Latina: investigación, teoría, docencia y militancia política (siglos XVI-XX)**
- 311 # Gregorio Flores y la crítica al imperialismo (1971-1986)  
*José Barraza*
- 322 # ¿Una historia antiimperialista? Una primera aproximación a la carrera de Historia en el marco del Instituto de Estudios del Tercer Mundo “Eva Perón”  
*Luciana Colla, Rosario Fernández, Sabrina Guerstein*
- 335 # *Hinterland colonizado*: identidad nacional, periferia y dependencia en *El mito gaucho* de Carlos Astrada  
*Santiago Cordero Salusso*
- 346 # “La bomba de arroz”. El discurso de Fidel Castro en la Conferencia Tricontinental (La Habana 1966) y el debate sobre la transición al socialismo  
*Stella Grenat*
- 357 # Una primera aproximación al estudio del comercio y los comerciantes en Buenos Aires a través de La Gaceta Mercantil (1823). Del estado de la cuestión a los primeros pasos de la investigación  
*Florencia Rodríguez*
- 370 # La Historia como arma en la Universidad Nacional del Sur (1973-1974)  
*Mariano Schlez*
- 381 # **La enseñanza de la filosofía: sus planos prácticos, técnicos y experienciales**
- 382# Problematización del dualismo filosófico hombre/mujer desde la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario  
*Yamila Alcaráz, Aldana Pérez*
- 391 # Recursos didácticos en el marco de una práctica docente  
*Gabriel Mamani*

- 405 # Historia de la Filosofía Antigua: una reflexión sobre las prácticas docentes y sobre el valor del ‘pensar por imágenes’ propio de las prácticas artísticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje  
*Eugenia Josefina Rodríguez Castelli, Juan Luis Speroni*
- 413 # Hegel, Marx y Nietzsche y su importancia en las aulas  
*Luis González, Sergio Verduz*
- 423 # La ESI y su abordaje en la formación de profesores/as de filosofía en la Universidad Nacional del Sur  
*Rocío Villar*
- 435 # **La investigación sobre historia reciente, memoria y derechos humanos a escala local, nacional, comparada y/o transnacional**
- 436 # 14N: protesta ciudadana ante el golpe parlamentario en Perú (noviembre 2020)  
*Marty Ames*
- 451 # La ocupación del espacio público en Bahía Blanca (2003-2018). Caso: Movimiento de Derechos Humanos  
*Emanuel Rundau*
- 461 # **Leer y escribir en la formación docente universitaria: géneros vinculados con la programación de la enseñanza, prácticas y perspectivas**
- 462 # Géneros vinculados con la programación de la enseñanza: tres modalidades de inclusión en la formación docente universitaria  
*María Elena Molina*
- 474 # **Libros antiguos y raros en Bibliotecas, Museos y Archivos**
- 476 # En busca de autores castellanos en los impresos más antiguos de la Biblioteca de Humanidades “Arturo Marasso” de la Universidad Nacional del Sur  
*Carmen del Pilar André*
- 490 # Libros antiguos y raros: una aproximación a *Historia y magia natural, o ciencia de Filosofía oculta* (1723) de Hernando Castrillo  
*Felicitas Eleicegui*

- 500 # El fondo antiguo de la Biblioteca “Arturo Marasso” del Departamento de Humanidades: su proyección presente  
*María Marcela Esnaola*
- 513 # Cuando el libro dispara preguntas: una obra de Beda en la colección antigua de la Biblioteca “Arturo Marasso”  
*María Jorgelina Ivars*
- 526 # La Biblioteca Marasso: a la sombra del Atlas  
*Virginia Claudia Martin*
- 537 # Presencia aldina en el Fondo Antiguo de la Biblioteca de Humanidades “Arturo Marasso” (UNS): las *Noches áticas* de Aulo Gelio, 1515  
*Alejandra I. R. Ortuño*
- 550 # A la luz de los áureos tesoros del Fondo Antiguo de la Biblioteca Marasso  
*María Belén Randazzo*
- 563 # Descenso a la biblioteca: una experiencia con los libros antiguos  
*Verónica Marcela Zalba*
- 578 # **Literatura latinoamericana y argentina: tramas intelectuales y proyectos estéticos**
- 579 # *Ideas, letras y (artes) en la crisis*: las cosas perdidas en el paso de la primera a la segunda época de una revista singular  
*Diego Poggiese*
- 588 # **Los Derechos: reconocimiento y garantismo en la etapa constitucional argentina**
- 589 # “Soy pan, soy paz, soy más”: un acercamiento al discurso democrático de Raúl Ricardo Alfonsín en el Segundo Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988)  
*Teresa Elizabeth Brendel, Eugenia Maite Arango*
- 601 # “La ley electoral es el sistema activo que da eficacia a la Constitución”. Argumentos positivos a favor de la reforma electoral de 1901  
*Adriana Eberle, Rodrigo González Natale*
- 612 # A 30 años del Pacto de Olivos: el análisis de los hechos por los diarios *La Nación* y *La Nueva Provincia*  
*Andrea Rigotti*

616 # Discapacidad y Derechos Humanos en las escuelas

*Fernando Rojas, José Luis Fortunatti, Claudia Veyra*

624 # Los sujetos subalternos en disputa por ser sujeto ciudadano

*Virginia Troncoso*

641 # **Los estudios de mujeres en la antigüedad y en la edad media: líneas de investigación y herramientas metodológicas**

642 # Las mujeres en las familias de comerciantes paleoasirias a partir de sus cartas: relaciones entre los géneros y producción textil

*Bernarda Abril Benítez Reimers*

653 # Mujeres durante un momento de inflexión: la Antigüedad Tardía

*María Luján Díaz Duckwen*

664 # Enheduanna reposicionada: feminidad activa en la cuenca mesopotámica del Bronce antiguo

*Stella Maris Viviana Gómez*

675 # Mujeres de Palacio: la representación de la “mujer imperial” en la obra de Suetonio

*Tomás Ipucha*

684 # Los roles femeninos y el dinero en *Asinaria* y *Aulularia* de Plauto

*Lourdes López, Gabriela Monti*

692 # *Vida de Santa María Egipciaca*: análisis de elementos tradicionales y novedosos dentro de la práctica discursiva hagiográfica

*Facundo Mella*

702 # **Los usos y apropiaciones del pasado en la Argentina. Docencia, investigación, extensión y divulgación**

703 # “La historia y la poesía perpetuarán sublimes su memoria”. Análisis historiográfico de *La Lira Argentina*, 1810-1820

*Adriana Eberle, Valentín Gaiger*

714 # Alberdi... “*alcanzar el tiempo en su carrera*”

*Abel Omar Martínez Ocampo*

721 # El retorno a la democracia luego de la revolución de 1930 en *El Hogar*

*Mariela Susana Trujillo*



731 # Los caudillos y las leyes: el pensamiento jurídico del Primer Revisionismo  
Histórico Argentino  
*Eloy Vera Beltrán*

742 # **Movimiento obrero, conflictividad y lucha de clases: escenarios de  
debate en la historia argentina (siglos XIX, XX y XXI)**

743 # (...) *O seguimos trabajando, o nos quedamos afuera*: la Cooperativa Textil  
Patagonia, una fábrica recuperada por sus trabajadores/as (Trelew, Chubut,  
2001-2022)  
*Débora Natalia Saso*

753 # **Nuevas investigaciones, nuevas profesiones: el campo de la redacción  
digital**

754 # Análisis de un caso de redacción digital: el estilo discursivo del diario  
*Corta*. “sin adjetivos”  
*Ana Clara Millán, Agustín Ezequiel Barrios*

762 # Reflexiones sobre la escritura en redes: “Ser *copywriter*, ¿cualquiera puede  
escribir en redes?”  
*Aylén Chaparro, Maité Hernandorena*

771 # Nuevos perfiles laborales: ser *copywriter*  
*María Soledad Pessi*

780 # El perfil profesional del egresado de Letras de la Universidad Nacional del  
Sur  
*Morena Rosello*

793 # **Perspectivas contemporáneas sobre el cuerpo, la técnica, el lenguaje y  
la subjetividad en Oriente y Occidente**

794 # Revisitando *El Cuento de Sinuhé*. Viejas y nuevas miradas  
*Franco Balestra, Juan Francisco Coletta*

806 # La intimidad del élan vital con los procesos de auto-creación  
*María Cristina Vilariño*

812 # **Relaciones intergenéricas durante la modernidad y contemporaneidad**

813 # Mary Wollstonecraft y la educación de la mujer en la Inglaterra de finales  
del siglo XVIII. Una aproximación a *Vindicación de los Derechos de la  
Mujer*, *Mary* y *María*  
*Eva Levantesi*

**824 # Relaciones transnacionales: las literaturas latinoamericanas y argentinas en el espacio literario internacional**

825 # La traducción por reubicación: una analítica de la destrucción en dos obras experimentales de la editorial Colección Chapita

*Juan Manuel Cravero*

835 # *Species plantarum*. Diccionario de poesía botánica traducida

*Carlos Fratini*

845 # Samanta Schweblin: influencias reconocidas y adjudicadas a su obra

*Maité Hernandorena*

**856 # Normas sociales: cuestiones teóricas y metodológicas**

857 # Cambiar normas sociales depende de la definición

*Hipólito Hasrun*

867 # Normas sociales y perspectivas poscognitivistas. Análisis de los argumentos a favor y en contra de la percepción social directa en las interacciones

*Marcelo Sapognikoff, Maximiliano Senci*

878 # Pornografía e Inteligencia Artificial, algunas aproximaciones iniciales

*Santo Scabuzzo Nucillil*

**888 # Proyectos Grupales de Investigación**

889 # Formulación de un instrumento de investigación en línea en contexto de pandemia: criterios de diseño y resultados preliminares

*Lorena M. A. de- Matteis, Mariela K. Starc*



**Jornadas de  
Investigación  
en Humanidades**

**A viva voz y con todo el cuerpo.  
Oralidad, cultura y educación**

Las microclases en la formación docente: la voz y el cuerpo como  
objetos didácticos

*Marta Negrín, Natalia Silvina Fiore*



## Las microclases en la formación docente: la voz y el cuerpo como objetos didácticos

Marta Negrín<sup>1</sup>, Natalia Silvina Fiore<sup>1</sup>

### Resumen

Uno de los tópicos recurrentes a la hora de discutir los trayectos de formación docente, sus supuestos teóricos, epistemológicos y políticos, suele ser la pertinaz desarticulación entre lo que somos capaces de proponer durante la formación y las prácticas laborales de quienes se desempeñan como profesoras/es en contextos particulares. Numerosas expresiones metafóricas han sido acuñadas para dar cuenta de este desencuentro y de las tensiones y desafíos que se presentan a quienes se inician en la docencia: nadar o hundirse en aguas turbulentas, aterrizar, chocar, llegar a un territorio en calidad de inmigrante o de extranjero (Negrin, 2018).

Inscripto en esa línea de debates, este trabajo enfoca la microclase como dispositivo particular de formación que conjuga múltiples aspectos: la planificación, la selección de recursos, la puesta en escena, la retroalimentación, todo ello en un ámbito artificial (Souto, 2011) y, por ello mismo, protegido. Además de todos estos aspectos, nos interesa, específicamente, rescatar dos elementos que forman parte inescindible de la performance docente: la voz y el cuerpo, que adquieren, en las microclases, el estatuto de objetos didácticos (Gagnon y Dolz, 2016). No solo se trata de dos elementos claves de la performance profesoral en todas las disciplinas,

---

<sup>1</sup> UNS, Departamento de Humanidades, correo electrónico: [mnegrin@criba.edu.ar](mailto:mnegrin@criba.edu.ar), [nataliafiore17@gmail.com](mailto:nataliafiore17@gmail.com).

sino que, en el caso de la enseñanza de la lengua y la literatura, la voz y el cuerpo son herramientas de mediación de los textos literarios sobre las que se proyectan protocolos de observación y análisis (Anijovich, 2014).

A través del dispositivo de las microclases la voz y el cuerpo entran en juego para poner en escena los desafíos de construir un saber experiencial (Tardif, 2009) en torno a la práctica profesional docente, ya que se explora desde la seguridad que ofrece esta experiencia de formación la posibilidad de ensayar por primera vez en un aula el desarrollo y la performance de llevar adelante una clase y de analizar y reflexionar sobre ella entre compañeras/os y las docentes.

**Palabras clave:** formación docente - microclases - voz - cuerpo

## 1. Introducción

¿Uno de los tópicos recurrentes a la hora de discutir los trayectos de formación docente, sus supuestos teóricos, epistemológicos y políticos, suele ser la pertinaz desarticulación entre los planes de estudios habituales en las instituciones de nivel superior y las prácticas laborales de quienes se desempeñan como profesoras/es<sup>2</sup> en contextos particulares. Son numerosas las expresiones metafóricas acuñadas para dar cuenta de este desencuentro y de las tensiones y desafíos que se le presentan al profesorado que empieza a enseñar, llámese principiante, novel, de nuevo ingreso o en prácticas (Marcelo, 1991): “nadar o hundirse en aguas turbulentas, aterrizar, chocar, llegar a un territorio en calidad de inmigrante o de extranjero” (Negrin, 2015: 13).

Frente a la pregunta ¿cómo se aprende a enseñar?, la respuesta deseable sería: diseñando un programa continuado, diverso y rico en experiencias formativas que ayuden a los docentes de nuevo ingreso a aprender el lenguaje y los conocimientos de la práctica. En varios países existen iniciativas de este tipo, destinadas a proporcionar a los principiantes una experiencia de calidad en sus primeras inserciones laborales: el acompañamiento de un mentor a lo largo

---

<sup>2</sup> Adherimos a la perspectiva que propone la utilización de un lenguaje no sexista, que evite opciones léxicas que puedan interpretarse como sesgadas, discriminatorias o excluyentes. Sin embargo, para que la lectura del texto resulte más sencilla, se ha evitado utilizar conjuntamente el género femenino y masculino en aquellos términos que admiten ambas posibilidades. Así, cuando se habla de alumnos, estudiantes, docentes, se entiende que se refiere a los alumnos, a las alumnas, a los y las estudiantes, los y las docentes y aludir a los profesores no excluye la existencia de profesoras.

del primer año de docencia; acciones de apoyo que mejoran la autoestima y confianza en sí mismos y reducen el aprendizaje por ensayo y error; la integración en una cultura de colaboración con otros docentes mediante la participación en círculos de aprendizaje, entre otras, son algunas de las actividades formativas que se desarrollan al interior de las escuelas y fuera de ellas (Marcelo, 2022).

En nuestro contexto no existen políticas educativas que contemplen tales programas de inducción a la docencia: la obtención del título de profesor resultaría suficiente garantía de idoneidad, por lo que las instituciones universitarias quedarían desvinculadas de la tarea de orientar la socialización de los noveles en el medio laboral. Los intentos por acercar el mundo de la academia y el ámbito laboral, en un esfuerzo por “construir puentes desde lugares diversos” (Mastache, 2018: 41) adoptan, en general, el formato hegemónico denominado “residencia docente”, definido como

Un dispositivo pedagógico de la formación, un lugar y un tiempo pensados para formar, en la práctica, a los futuros docentes. Es formación y no enseñanza, de carácter pre-profesional, en tanto anticipa un rol propio de la profesión y prepara para su desempeño (Souto, 2011: 24).

Más allá de algunas variantes en las modalidades que asumen estos dispositivos —el momento en que se insertan en los trayectos formativos, las posibilidades materiales y los recursos disponibles, en tanto en muchos casos es preciso establecer convenios con otras instituciones, ciertas tradiciones y concepciones acerca de la relevancia de los saberes, habilidades y capacidades requeridos para el ejercicio profesional— se trata de una experiencia que se desarrolla “en situaciones cuidadas, supervisadas, preparadas para ese fin, las que, aunque se aproximan a la realidad profesional, no lo son aún” (Souto, 2011: 24).

En el caso del actual plan de estudios del Profesorado en Letras de la UNS, la residencia docente se encuentra inscripta en el cursado de Práctica Docente Integradora, asignatura anual ubicada en el quinto y último año de la carrera. Más allá de algunas observaciones aisladas en escuelas de nivel medio y de una práctica reducida al mínimo en instituciones de nivel superior, no están previstas, en años anteriores de la carrera, otras instancias formativas que impliquen “poner el cuerpo” en una situación de clase o lo más similar posible a una clase.

En este artículo exponemos una experiencia sostenida de diseño, puesta en escena y análisis de microclases, desplegadas como eje central de la propuesta formativa de Didáctica de la lengua y la literatura, asignatura cuatrimestral situada en el primer cuatrimestre del cuarto año

de estudios del Profesorado en Letras de nuestra universidad. En los siguientes apartados se presenta el marco teórico y metodológico en el que se enmarca esta experiencia pedagógica.

## 2. ¿Qué es una microclase? La cultura docente en acción

Con el nombre de “microenseñanza”, este dispositivo estuvo ligado, en sus inicios, a una visión positivista de la formación docente, en tanto enfatizaba el desarrollo de habilidades propias de una concepción técnica de la enseñanza. Consistía en un procedimiento de entrenamiento, cuyo objetivo era que el profesor observara, en una situación artificial, su propio modo de actuar y adquiriese destrezas técnicas de enseñanza. Según Anijovich (2014), el cuestionamiento hacia esta concepción de la microenseñanza radica en la pregunta acerca de si las habilidades ejercitadas en circunstancias tan controladas resultan fácilmente transferibles a situaciones reales de enseñanza, en las que los docentes deben, como advierte Perrenoud (2004) “decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia”.

Con el paso del tiempo, el mecanismo se fue modificando y enriqueciendo gracias al aporte de nuevos enfoques. Anijovich (2014) propone resignificarlo desde un paradigma de formación de docentes reflexivos y lo rebautiza con el título de “microclase”, en tanto el énfasis está puesto en generar una práctica reflexiva, que preste especial atención a las decisiones que los profesores toman en el proceso de diseño, coordinación y evaluación de sus propias prácticas de enseñanza.

En nuestro caso, desde el inicio del cursado se les anticipa a los estudiantes la decisión de hacer girar la formación en torno a esta experiencia, que debe desarrollarse en equipos de dos personas<sup>3</sup>. Se suministran una serie de contenidos incluidos en los diseños curriculares de las asignaturas del área de Lengua y Literatura para el nivel medio en las distintas jurisdicciones del país, de modo que cada pareja pedagógica pueda indagar y elegir el que quiere abordar en su microclase. Se les propone proyectarla pensando como destinatarios grupos de alumnos de escuela secundaria básica (primero, segundo o tercero) o de escuela secundaria superior (cuarto, quinto o sexto). También se les indica que deben elaborar la planificación de clase considerando tres momentos:

---

<sup>3</sup> Cassany explica la diferencia entre grupos y equipos: “los primeros solo aspiran a resolver una tarea inmediata con el mínimo esfuerzo, sin preparación ni entrenamiento. No tienen mucho que ver con la cooperación”, en tanto que los segundos “son estructuras diseñadas para ayudar a sus miembros a aprender con eficacia, autorregulación y responsabilidad” (2021: 36).

1. La introducción del tema de la clase de un modo que suscite interés o entusiasmo, recupere saberes previos, plantee un problema o interrogante, apele a un recurso visual o audiovisual, etc.;
2. Una exposición, de entre siete u ocho minutos, de conceptos y marcos teóricos desde los que se aborda la clase;
3. La presentación de actividades de distinto tipo, que comprendan la lectura, la escritura y la oralidad —consideradas como habilidades transversales y ejes de nuestra disciplina—.

Como forma de planificación se les solicita la elaboración de un *guion conjetural* que les permita narrar el desarrollo de la clase desde una escritura que “es al mismo tiempo un ejercicio de imaginación y de toma de decisiones en el que los saberes disciplinares son pensados desde el lugar de la enseñanza y en contexto” (Bombini y Labeur, 2014: 22). Planificar a partir de ese género desafía “el lugar común de la neutralidad del saber escolar” en tanto el guion se escribe en primera persona, ya que “las situaciones y contenidos son presentados por un «yo» que escribe lo que imagina para su futuro en el aula”. En ese sentido, mientras se escribe el guion, este se convierte en un espacio textual desde el cual “reflexionar sobre la práctica, pensar acerca de ella y pensarse en ella.” A su vez, esas reflexiones se incorporan a través de un discurso explicativo-argumentativo que da cuenta de las razones por las que toman determinadas decisiones didácticas en torno a:

- el diseño de las actividades,
- la formulación de las consignas,
- la elección de los textos,
- la explicitación de los objetivos,
- la selección de estrategias a poner en juego,
- la explicación de cómo se establece la transición de un momento al otro de la clase,
- la elección de los recursos visuales o audiovisuales,
- y todo lo que cada equipo considera necesario expresar para dar cuenta de lo propuesto y de cómo se prevé hacerlo.

A su vez, se les pide que le coloquen un título y que definan si la microclase va a funcionar como presentación del tema, como desarrollo o como cierre del tema elegido.

Previo a la entrega del guion, se reflexiona acerca de las características específicas de este género profesional, cuya escritura tiene una doble recepción: “el mismo autor desdoblado en una situación futura” (Bombini y Labeur, 2014: 22) y nosotras, las profesoras de la cátedra, que habilitamos un tiempo y un espacio común (tanto presencial como virtual asincrónico) para el análisis, el comentario y la discusión de aquellos aspectos de sus propuestas que



requieran reconsiderarse, ampliarse y/o reformularse. Para colaborar en la apropiación de este nuevo género profesional, se proveen algunos guiones elaborados por estudiantes de cohortes anteriores, escrituras genuinas producidas en similares situaciones didácticas.

Al mismo tiempo, trabajamos en el aula con diferentes protocolos de análisis de clases, que funcionan como instrumentos claves al momento de organizar las instancias de reflexión sobre la práctica realizada, a partir del diálogo y el intercambio de ideas (Anijovich, 2014) y que permiten focalizar la observación, identificar fortalezas y debilidades de la clase, señalar evidencias sobre las mismas, sugerir ideas y ofrecer recursos que puedan mejorar la clase, entre otros propósitos. Un primer protocolo de observación es suministrado por las docentes a partir de la búsqueda y selección de instrumentos recuperados de la bibliografía específica (Betancourt Cárdenas, 2021). El documento es examinado, discutido y modificado por el grupo, hasta que se logra consensuar la versión final con la que desean evaluar y ser evaluados.

Finalmente, luego de cada microclase, el resto del grupo completa la planilla con la ponderación de los ítems acordados, a partir de una escala predeterminada, además de un comentario final sobre alguno/s de los aspectos más destacados de la propuesta y la entrega a quienes han oficiado, durante esa clase, como docentes a cargo.

Para completar el circuito, la evaluación de la asignatura toma en consideración la totalidad de la experiencia: se trata de recuperar las instancias de elaboración del guion conjetural a los fines de señalar qué aprendizajes (y de qué tipo) pudieron construir a lo largo de esa fase preactiva; también se pide a los estudiantes que analicen sus microclases a partir de las reflexiones construidas luego de la puesta en práctica frente al grupo y a la luz de las devoluciones. Como resultado de ese análisis, deberán indicar qué aspectos modificarían si tuviesen oportunidad de volver a dar esa clase y por qué lo harían. Al mismo tiempo, decidimos que es este el momento de recurrir a la fundamentación teórica, dado que al abocarse a esta tarea deben implicarse en una búsqueda específica y singular en torno a los marcos teóricos y autores que consideren pertinentes y resulten insoslayables para justificar la selección de las actividades, de las estrategias, de los contenidos, de los propósitos, etc. de sus microclases, en el sentido que propone Tardif (2009: 41): “que los docentes examinen con atención sus conocimientos, los juzguen y los evalúen y, por tanto, objetiven un saber formado por todos los saberes traducidos y sometidos al proceso de validación constituido por la práctica cotidiana”.

Desde esa perspectiva, la microclase opera como una primera aproximación a la experiencia cotidiana de la práctica profesional en condiciones que, aun siendo artificiales, no dejan de ofrecer a nuestros estudiantes instancias de aprendizaje cuyo potencial reside en ese proceso de exploración que implica imaginar, pensar, diseñar y tomar decisiones respecto a la enseñanza, en el marco de un paradigma de formación de docentes reflexivos (Anijovich, 2014).

En ese sentido es que, apostando a un aprendizaje colectivo, les solicitamos, también, que recuperen tres aspectos —en sentido amplio— de las microclases de sus compañeros que les resultaron especialmente valiosos como para incorporar en su propio repertorio y que justifiquen su selección.

### **3. En la fase posactiva**

Considerar la microclase como un caso de enseñanza que está abierto a la discusión y a la reflexión habilita la construcción de procesos reflexivos sobre la enseñanza, tal como observaron algunos estudiantes:

No solo me hizo (nos hizo) cuestionar y repensar ciertas cosas, sino que también me ayudó a reafirmar determinadas decisiones.

Esta primera experiencia me sirvió para darme cuenta de la verdadera importancia de planificar, del tiempo que lleva el armado de una clase y de lo trascendental que es escuchar diferentes opiniones para poder mejorar aspectos en futuras clases.

Por otra parte, utilizar este dispositivo para la formación docente les permitió experimentar un acercamiento a la reflexión acerca de las condiciones del trabajo de enseñar y favorecer “la comprensión de aula como un ambiente complejo y dinámico, en el que es necesario articular un diseño de acción previo con cierto grado de flexibilidad que permita resolver imprevistos” (Anijovich, 2014: 131).

En síntesis, la experiencia de las microclases en la formación docente atiende a los siguientes propósitos:

1. Ayudar a pensar alternativas, y a compartir propuestas, dudas y experiencias desde los protocolos de observación y análisis.
2. Brindar la oportunidad de sistematizar y transformar las certezas subjetivas en un discurso de la experiencia para proporcionar respuestas a los problemas de enseñanza: a través de las relaciones con los compañeros y, por tanto, a través de la confrontación entre los saberes producidos por la experiencia colectiva.
3. Ofrecer una experiencia colectiva para tomar conciencia de que un profesor “no es solo un práctico sino también un formador” (Tardif, 2009: 40) en tanto se vuelve capaz de transmitir y objetivar sus saberes experienciales para sí mismo o para sus compañeros y colegas.

#### 4. La voz y el cuerpo como objetos didácticos

Un punto de partida para considerar la microclase como dispositivo didáctico para “poner el cuerpo” en un marco de enseñanza y aprendizajes, puede ser la afirmación de Dubar (1992, 1994), citado por Tardif (2009: 43): “trabajar no es exclusivamente transformar un objeto o situación en otra cosa; es también transformarse a sí mismo en y por el trabajo”; así, la experiencia de las microclases enseña que el actuar docente no implica solo un conjunto de saberes, en tanto “las palabras son pronunciadas por una persona que se dirige a otras personas. Son llevadas por una voz, una intención y una presencia física” (Cicurel, 2023: 21). Es por eso que nos interesa, en este apartado, detenernos en los aprendizajes en torno al cuerpo y la voz, considerados no solo como instrumentos de comunicación, sino como “objetos didácticos” (Gagnon y Dolz, 2016: 64), elementos claves de la performance profesoral en todas las disciplinas, pero, en el caso particular de la enseñanza de la lengua y la literatura, herramientas de mediación de los textos que se ponen a disposición del alumnado.

En una situación de copresencialidad como puede serlo el desarrollo de una clase, además de las palabras dichas, resulta relevante recuperar los aportes de los significados transmitidos de forma no verbal, que son los que permiten construir más fácilmente una interpretación de lo que está siendo dicho, dado que la comunicación no verbal, que ocurre en conjunto con la comunicación verbal oral, puede reforzarla, contradecirla, sustituirla, complementarla, enfatizarla, regularla o controlarla: “todo lo que decimos, pero también las pausas, gestos y silencios, son mensajes que contienen información comunicativa” (Montes y Navarro, 2019: 24). Poyatos (2003) alerta sobre esa triple realidad del lenguaje vivo, hablado, que existe solo como un continuo verbal-paralingüístico-kinésico formado por sonidos y silencios y por movimientos y posiciones estáticas, es decir, la triple estructura básica de comunicación.

Tomar conciencia de la importancia de esa performance profesoral permite a los estudiantes ponderar las dimensiones de la dicción: pronunciación, velocidad, tono; la prosodia: ritmo, volumen adecuado a la amplitud del auditorio y las dimensiones del espacio físico, como así también del conjunto de signos visuales y kinésicos, tales como las expresiones faciales, las miradas, las conductas proxémicas, las conductas hápticas, la postura, la gestualidad, la apariencia física y la vestimenta. Esto conduce a decidir ensayar los segmentos de exposición previamente, para practicar la expresión, controlar gestos involuntarios, mirar a toda la audiencia, leer los textos de manera pausada, evitando la entonación monocorde, entre otros comportamientos que no son dejados al azar. En el proceso, la propia voz y el propio cuerpo se constituyen en objetos didácticos puestos al servicio del actuar docente, como poner de manifiesto los siguientes testimonios de estudiantes:

Mientras practicaba la lectura, me di cuenta de cómo dar diferentes matices, realizar silencios, cómo y cuándo moverse en el espacio, entonar y de la necesidad de la práctica y planificación de la misma.

Para lograr una escucha comprensiva y atenta, optamos por una lectura teatralizada en la que se pusieron en juego los diferentes tonos de voz y movimientos corporales.

Para que resultara atractiva, tuve que ensayar repetidas veces la lectura del microrrelato puntualizando en el ritmo, los silencios, las entonaciones, las expresiones faciales, la gestualidad y la movilidad del cuerpo.

## **5. Algunas conclusiones: la microclase moldeada según la especificidad disciplinar**

Este trabajo cierra con la invitación a realizar una inferencia a partir de la reflexión de un estudiante:

En el primer trabajo del cuatrimestre planteé que como futuros docentes debíamos comenzar a armar nuestra “caja de herramientas” con textos, actividades, instrumentos, estrategias, etc. Me gratifica poder decir que a lo largo de este recorrido pude inaugurarla.

¿Cómo inaugura un futuro docente su “caja de herramientas” antes de cruzar el umbral del aula que le espera? ¿Acaso con la astucia de Odiseo en el episodio de los cíclopes: con su acción planificada y el empleo del ardid lingüístico que le permitió autonombrarse Nadie? ¿O con la entrega impasible atado al mástil escuchando solo el sonido de las sirenas?

Dedicamos este último apartado a recuperar, con una perspectiva etnográfica, algunos aspectos que dan cuenta de los significados que los propios sujetos construyen a partir de esta experiencia formativa y que ponen en evidencia que la especificidad disciplinar opera como un factor que otorga una inflexión particular a los modos de configurar este dispositivo en el campo de las prácticas reflexivas para la formación docente.

- a. Acerca de los textos que se llevarán al aula: la importancia de la selección, el tiempo y el esfuerzo que demanda la búsqueda, el recurso a los manuales escolares como “cantera” de textos (Negrin, 2015: 248), la discusión acerca de las circunstancias que determinan que determinados textos resulten o no apropiados para los contextos escolares:

El potencial de la clase se puede pensar a partir del texto, ya que este es el origen de la misma.

La selección del texto que deseábamos trabajar fue de suma importancia, ya que a partir de él fuimos elaborando el modo de llevar a cabo la clase.

A la hora de planificar, lo que nos ocasionó más dificultad y nos llevó mayor cantidad de tiempo fue la elección del cuento. Para nosotras era fundamental que el cuento nos gustara, que nos interpelara o nos llamara la atención, pero la mayoría de los que cumplían con este requisito eran demasiado extensos. Encontramos el indicado a través de consultas en grupos de Facebook (en donde recomendaban autores para trabajar el género policial en secundaria) y en la búsqueda en manuales escolares.

- b. Acerca de los modos de lectura de los textos: lectura en voz alta por parte del docente, lectura ahuecada, narración oral, lectura silenciosa; la exigencia de la planificación y la preparación de cada tipo de lectura; la vinculación entre estos modos, el género discursivo a abordar y la intencionalidad didáctica:

Me gustó mucho la experiencia de lectura en voz alta del cuento. Sentí que lo que había leído en Chambers efectivamente se estaba dando. Nuestra lectura dramatizada logró interpelar, fomentó una escucha atenta para el conocimiento de la situación narrativa [...] Sentí que hubo un disfrute del relato. Con mi compañera lo practicamos antes varias veces; es muy cierto que la lectura previa por parte del profesor es primordial.

En una de las devoluciones, nos preguntaron por qué habíamos decidido repartir las copias del texto luego de haber hecho la lectura en voz alta, y con mi compañera coincidimos en que el momento de la escucha fue muy efectivo sin la copia del cuento; además, nuestra lectura en voz alta estaba pensada para eso: intentamos hacerla lo más lenta y pausada posible.

Era un cuento no tan extenso, pero aun así tuvimos que hacer algunas modificaciones y adaptarlo porque queríamos experimentar la lectura en voz alta; creímos que implicaría un mayor esfuerzo de nuestra parte, pero que seguramente despertaría mayor interés o atención en los alumnos.

- c. Acerca de los desencuentros entre saberes académicos y contenidos que se enseñan en la escuela en el área:

El desafío mayor fue preparar una clase sobre un tema que nunca había estudiado en la universidad y del que tenía escaso conocimiento y que tampoco por mi propio interés había investigado nunca: la ciencia ficción.

Esto me estimuló a ponerme en movimiento y explayar las habilidades adquiridas luego de tantos años de estudiante: investigar, hacer una selección de información, verificar fuentes, establecer relaciones con otros conocimientos y saberes.

- d. Acerca de la importancia de la adecuada formulación de las consignas: el equilibrio entre “la valla y el trampolín” (Tobelem, 1981: 16):

Debo admitir que me preocupaba bastante la elección y la formulación de la consigna porque creo que, dentro del campo de las estrategias docentes, es mi punto más débil. Soy consciente de que consignas demasiado amplias pueden desorientar a los estudiantes, pero fue un riesgo que asumimos al intentar correrlos un poco de las respuestas esquemáticas y los resultados esperables que suelen tener algunas propuestas de escritura.

- e. Acerca de la necesidad de entramar saberes sobre la lengua y saberes sobre la literatura:

El requerimiento de incluir temas tanto de lengua como de literatura fue otra de las dificultades, no porque tuviese preferencia por una en particular, sino porque hasta el momento habían sido contadas las veces que había trabajado con ambas de manera interrelacionada y, dicho lisa y llanamente, no sabía cómo hacerlo.

Nos preguntamos, entonces, en qué medida el dispositivo de la microclase, concebido como práctica preprofesional, ofrece la posibilidad de construir “saberes experienciales” en torno al trabajo docente, en este caso, la enseñanza de la lengua y la literatura. Si reconocemos que, como señala Tardif (2009: 40-41), “la práctica docente puede considerarse como un proceso de aprendizaje a través del cual se reconstruye la formación adaptándola a la profesión” y que “la experiencia provoca un efecto de recuperación crítica (*retroalimentación*) de los saberes adquiridos antes [durante] o fuera de la experiencia profesional”, la respuesta puede ser afirmativa.

La cuestión radica en tener en cuenta, en primer lugar, que los protocolos de observación y análisis apuntan a reflexionar de forma grupal e individual en torno a considerar alternativas, compartir propuestas, dudas y experiencias, dejando de lado ese sentido tradicional de microenseñanza, que buscaba generar prescripciones (Anijovich, 2014). Para eso es necesario reconocer que los saberes “prácticos” no solo operan como “un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores pueden interpretar, comprender y orientar su profesión y su práctica” sino que “constituyen la cultura docente en acción” (Tardif, 2009: 37).

En segundo lugar, al pensar las microclases como espacios para compartir propuestas y dudas, se reconoce que es a través de las relaciones con los compañeros y, por tanto, a través de la confrontación entre los saberes producidos por la experiencia colectiva, que las certezas subjetivas pueden sistematizarse y transformarse en un discurso de la experiencia, capaz de informar o formar a otros y de proporcionar una respuesta a los problemas de enseñanza.

Por último, que con el dispositivo de las microclases se trata de ofrecer a los docentes en formación una experiencia colectiva que los haga tomar conciencia que un profesor es un práctico y, a la vez, un formador, en tanto, a partir de la práctica aprende a examinar con atención sus conocimientos disciplinares, pedagógicos y curriculares, a juzgarlos y evaluarlos, y, en tanto, se vuelve capaz de transmitir y objetivar sus saberes experienciales para sí mismo o para sus compañeros y colegas.

En palabras de una estudiante que realizó la experiencia: “aquellos puntos que me generaban cierta incertidumbre pude conducirlos a resultados que me ayudaron a complementar las herramientas que ya poseía. La microclase es un buen punto de partida para lo que será, en mi carrera, solo el inicio de una larga serie de aprendizajes en el rol docente”.

## Bibliografía

- Anijovich, R. (2014), *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*, Buenos Aires, Paidós.
- Betancourt Cárdenas, L. Y. (2021), *La mediación didáctica y la reflexión en los procesos de formación docente*. Universidad del Valle.
- Bombini, G. y Labeur, P. (2014), “Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica”, en: *Revista Enunciación*, vol. 18, n.º 1, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Cassany, D. (2021), *El arte de dar clase (según un lingüista)*, Barcelona, Anagrama.
- Cicurel, F. (2023), *El actuar docente en la enseñanza de lenguas. Interacciones y prácticas en el aula*, Buenos Aires, El Hacedor.
- Gagnon, R. y Dolz, J. (2016), “Corps et voix: quell travail dans la classe de du premier cycle du secondaire?”, en: *Le français aujourd'hui*, vol. 195, n.º 4, pp. 63-76.
- Marcelo, C. (1990), *El Primer año de enseñanza*, Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica.
- Marcelo, C. (2022), “La iniciación a la enseñanza en España: 30 años de investigación como respuesta a una de las 24 propuestas de reforma”, en: *Innovación Educativa*, 32. Disponible en: <https://doi.org/10.15304/ic.32.8728>.

- Mastache, A. (2018), “Del mundo académico al mundo profesional: entre brechas y puentes”, en: Menghini, R.; Negrin, M. y Guillermo, S., *Prácticas profesionales universitarias. Punto de articulación con el mundo laboral*, Rosario, Homo Sapiens.
- Montes S. y Navarro F. (2019), “Introducción”, en: Montes y Navarro (eds.), *Hablar, persuadir, aprender: Manual para la comunicación oral en contextos académicos*, Universidad de Chile, pp. 16-28.
- Negrin, M. (2014), “Las didácticas específicas como espacio de confluencia”, en: Malet, A. M. y Monetti, E., *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*, Buenos Aires, Noveduc.
- Negrin, M. (2015), “Políticas de formación, profesorado novel y libros de textos en el sistema educativo argentino: una investigación sobre la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria”, Tesis de doctorado, Universidad de Granada, España.
- Perrenoud, Ph. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.
- Poyatos, F. (2003), “La comunicación no verbal: algunas de sus perspectivas de estudio e investigación”, en: *Revista de Investigación Lingüística*, vol. 6, n.º 2, pp. 67-83.
- Souto, M. (2011), “La residencia: un espacio múltiple de formación”, en: Menghini, R. y Negrin, M. (comps.), *Prácticas y residencias en la formación de docentes*, Buenos Aires: Baudino Editores, pp. 23-47.
- Tardif, M. (2009), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea S.A.
- Tobelem, M. (1981), *El libro de Grafein: teoría y práctica de un taller de escritura*, Buenos Aires, Santillana.





## **Argumentos filosóficos y evidencia empírica**

Conocimientos en acción: ¿poder o vulnerabilidad?

*Silvina Damiani*

Acerca de la actualización de enfoques en psicología. Análisis de manuales y libros de texto

*Marcelo Sapognikoff, Victoria Suárez, Julián Fernández Sagredo*



## Conocimientos en acción: ¿poder o vulnerabilidad?

Silvina Damiani<sup>1</sup>

*Hay que tomar conciencia no solo de lo que uno no sabe sino también de lo que necesita y de lo que no necesita saber, al igual que de aquello que necesita saber para poder darse cuenta de qué es lo que necesita saber, y así sucesivamente.*  
(Dennett, 2007: 31)

### Resumen

El circuito cerebral de recompensa es una red de regiones cerebrales interconectadas que juegan un papel fundamental en la conducta humana, puesto que en él reside el principio explicativo de la motivación, la búsqueda de placer, la memoria y la toma de decisiones. Aunque es un sistema complejo y aún se están realizando investigaciones para comprenderlo completamente, se sabe que varias estructuras clave participan en este circuito. Con el fin de facilitar la comprensión acerca de cómo se da la experiencia de recompensa en el cerebro, cómo se anticipa o se experimenta una recompensa mostrando sensaciones de placer recurriremos a una serie de experimentos clásicos. Luego, analizaremos cómo el conocimiento científico de ese mecanismo y de otros también vinculados a nuestra biología son usados por

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: [sdamiani@criba.edu.ar](mailto:sdamiani@criba.edu.ar).

los equipos de ingenieros de los laboratorios de tecnología informática para manipular nuestras conductas y nuestras emociones con el objetivo final de responder a ciertas cuestiones filosóficas cruciales como: ¿Saber que nos manipulan y cómo lo hacen nos hace menos manipulables? ¿El conocimiento acerca de nuestra naturaleza nos hace más poderosos o más vulnerables?

**Palabras clave:** sistema de recompensa - tecnología digital - conducta - manipulación

Nuestra creencia de que nos gusta el chocolate porque es dulce es errónea. Según nos demuestra Darwin, nos dice el filósofo Dennett, desarrollamos un detector de azúcar porque el azúcar contiene energía y fuimos forzados a preferirla. No hay nada intrínsecamente dulce en una molécula de glucosa. Lo dulce, por así decirlo, nació al evolucionar nuestras conexiones cerebrales. Es decir, si queremos ver lo dulce, no tenemos que mirar la molécula sino nuestro cerebro. Esa preferencia evolutiva e instintiva por la comida energética, que nos lleva a preferir la glucosa antes que otra alternativa es el estímulo que activa el sistema de recompensa en nuestro cerebro. Ese sistema de recompensa se basa en sustancias químicas que genera el cerebro y es el sistema responsable de las sensaciones de placer y de bienestar (Dennett, 2007: 73).

La importancia del sistema de recompensa radica en que se trata de una estructura que se encarga no solamente de regular las sensaciones placenteras sino también de facilitar el aprendizaje y de memorizar los estímulos contextuales que pueden servir como desencadenantes en la repetición de una conducta. En definitiva, este circuito regula todas las funciones que están a la base de todos nuestros hábitos y, por ende, a la base de nuestras conductas.

Un experimento pionero publicado en 1938, que dio cuenta del funcionamiento de este circuito fue la caja de Skinner llamada “cámara de condicionamiento operante”. Este dispositivo fue usado con el objetivo de demostrar que se podía inducir y modificar el comportamiento de un animal mediante estímulos externos.

¿Cómo funciona? Se introduce una rata (hambrienta para que se sienta motivada a comer) dentro de la caja y se la deja que experimente su nuevo entorno. En algún momento descubre el botón (o la palanca) situado en algún rincón de la caja y lo pulsa, lo que automáticamente hace que salga una unidad de comida. La rata, motivada para conseguir más alimento, modificará su conducta y aprenderá rápidamente a pulsar el botón para seguir recibiendo comida. Este proceso pone en evidencia la asociación de conducta-estímulo y refuerzo positivo. La rata pulsa el botón varias veces en un breve período de tiempo de manera que los intervalos entre las pulsaciones coinciden con el tiempo necesario para comer la comida y saciarse, después

de lo cual no vuelve a presionar el botón hasta cuando vuelva a tener hambre que se dirigirá nuevamente al botón, lo pulsará y volverá a comer. El condicionamiento también puede darse por refuerzo negativo. En ese caso, se experimentó con cajas cuyo suelo estaba electrificado, de modo que cuando el animal pulsa el botón cesa la electricidad. Obviamente, después de un lapso de tiempo la rata aprende a pulsar el botón para evitar el choque eléctrico.

El refuerzo positivo es un elemento que actúa a modo de premio o de recompensa, que suele satisfacer alguna necesidad básica o generar una respuesta placentera. El refuerzo negativo, en cambio, es un elemento que genera una respuesta de dolor, desagrado o incomodidad y actúa como castigo. En ambos casos se consigue el mismo objetivo: modificar la conducta del animal (Skinner, 1975).

Algunos años después, en 1954, otros dos investigadores, Olds y Milner, modificaron el diseño de la caja de Skinner de manera que con un botón provocarían la estimulación cerebral por medio de un electrodo implantado en el cerebro. Al igual que en el experimento anterior se dejó una rata en una caja rectangular, pero con las esquinas etiquetadas con las letras A, B, C y D. Cuando la rata se dirigía a la esquina A, el investigador apretaba un botón que le daba un pequeño choque eléctrico por medio del electrodo. A los pocos choques eléctricos, la rata volvía a la esquina A de manera continuada, hasta que finalmente quedaba dormida en otro lugar. Al día siguiente la rata seguía más interesada en la esquina A que en las otras. Luego los investigadores trataron de dirigir la rata a otra esquina administrando choques cada vez que la rata iba hacia la esquina B. A los pocos minutos la rata iba a la esquina B. En poco tiempo quedó claro que mediante los choques eléctricos se podía guiar a la rata a cualquier esquina.

En el diseño de nuevos experimentos agregaron una palanca en la caja de modo que si la rata la presionaba se autoadministraba ella misma los pequeños pulsos eléctricos. Los investigadores se sorprendieron con el resultado: las ratas presionaban la palanca para estimular sus cerebros entre 500 y 5000 veces por hora. Preferían presionar la palanca a la comida y el agua. Las ratas macho ignoraban a hembras en celo y las ratas hembra abandonaban a sus crías para apretar la palanca. Accionar la palanca se había convertido en todo lo que las ratas deseaban hacer. Accionar la palanca se había convertido en una conducta adictiva (Olds y Milner, 1954).

El resultado de este experimento se constituyó obviamente en un hito de la historia de las hipótesis explicativas de la conducta, puesto que los investigadores habían descubierto (sin querer) el centro de placer en el cerebro. Con gran sorpresa comprobaron más tarde que su activación era más poderosa que cualquier otro estímulo<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Olds y Milner colocaron los electrodos de estimulación en un grupo de fibras que se originan en el área ventral tegmental y llegan al *núcleo accumbens*. El VTA contiene cuerpos neuronales que producen

Por último, mencionaremos otra serie de experimentos llevados a cabo por Wolfram Schultz<sup>3</sup> realizados en la década de 1980, que le permitieron demostrar que dentro del cerebro medio se halla un neurotransmisor que se relaciona con el sistema de recompensa del cerebro, la dopamina. Schultz daba a los monos sorbos de jugo de manzana mientras medía la actividad de neuronas individuales del cerebro. Con los sorbos de jugo de manzana el investigador observaba que se disparaba la dopamina en el cerebro del animal. No obstante, con sorbos continuos de manzana la dopamina decaía, lo cual indicaba que el cerebro del mono se aburría de la recompensa que significaba la dopamina extra y terminaba adaptándose sin deprimirse o enfurecerse. Lo más interesante de este experimento se produjo de manera casual. El científico descubrió que la dopamina se volvía a disparar ante cualquier otro evento asociado al acto de darle al mono el sorbo de jugo. Así, la dopamina aparecía al abrir la puerta, al sonar un timbre o al encender una lámpara, es decir la dopamina aparecía *al anticipar la acción que llevaba a la recompensa*. Eso le permitió concluir a Schultz que lo importante para el cerebro del mono no radicaba en el jugo de manzana sino en la recompensa que vendría después de los estímulos asociados. El cerebro del mono quería predecir el evento y el tiempo en que vendría la recompensa (Schultz, Apicella y Ljungberg, 1993).

Se cree que el conjunto de predicciones correctas e incorrectas ubica al cerebro en la realidad. El cerebro intenta hacer más pequeño el error de predicción asociando una recompensa posible a varios estímulos que operan como referencia de la recompensa esperada<sup>4</sup>. La aleatoriedad de la recompensa potencial genera impulsos de dopamina en valores abundantes. En la psicología del condicionamiento este mecanismo se conoce como condicionamiento de intervalo variable, un intervalo en el que no se sabe qué es lo que va a pasar, un descubrimiento valioso en la explicación de las adicciones (Schultz, 2006).

En suma, según lo expuesto, el sistema de recompensa tiene originariamente una función adaptativa, puesto que genera placer cuando realizamos actividades relacionadas con la supervivencia, pero también se activa frente a otras acciones que nos resultan gratificantes, como practicar deporte, jugar a videojuegos o pasar tiempo en Internet. Es decir que el sistema de recompensa se activa de igual manera con reforzadores naturales (agua, sexo) como artificiales

---

dopamina y lo envían hacia el núcleo accumbens. La activación del núcleo Accumbens por la liberación de dopamina del área VTA ocurre ante la presencia de reforzadores naturales y artificiales.

<sup>3</sup> Schultz recibió el premio Brain Dinamarca 2017 y el premio Gruber de neurociencia 2018. Actualmente es profesor de neurociencia en la Universidad de Cambridge.

<sup>4</sup> En suma, la respuesta dopaminérgica está implicada en la predicción del error o en la imprevisibilidad de los refuerzos.

(drogas, juegos, internet). Y no solamente se activa frente a acciones gratificantes sino también al pensar en ellas, esto es, al anticipar la acción que lleva a la recompensa. Además, se sabe que el neurotransmisor fundamental que actúa en este sistema es la dopamina (aunque también actúan otros<sup>5</sup>). Las neuronas dopaminérgicas son las consideradas *neuronas del placer*, y tienen diferentes patrones de disparo, mediante los cuales se obtiene la sensación de recompensa, normalmente se dispara en forma de ráfaga, golpe o chute.

El sistema de recompensa también influye en las áreas de la memoria y el aprendizaje, ya que recordamos y repetimos las acciones o conductas que generan placer y evitamos aquellas que producen sensaciones desagradables. Dado que el circuito de recompensa se encarga de regular las sensaciones placenteras, de facilitar el aprendizaje y de memorizar aquellos estímulos contextuales que pueden servir como desencadenantes en la repetición de una conducta, dicho circuito desempeña un papel preponderante en la motivación, pero también en el desarrollo y mantenimiento de las adicciones. Por esto, es crucial comprender que las prácticas que someten a este sistema de recompensa a un uso indebido o una superabundancia de estímulos pueden desencadenar en conductas adictivas (Frances, 2014).

En este sentido, por tanto, todos somos *potencialmente* “adictos conductuales”, porque todos estamos gobernados por centros cerebrales de placer y nuestro cerebro busca el placer de manera repetitiva (Frances, 2014). Este factor biológico es de crucial importancia y debe ser tenido en cuenta, porque si bien no es el único, forma parte de nuestra naturaleza humana.

Ahora bien, ¿por qué hemos estado describiendo el sistema de recompensa y la relación que aparenta tener con el origen de nuestras conductas? Porque sospechamos que esos conocimientos provenientes de la neurociencia y de la psicología son los que están en la base de los cambios conductuales que estamos experimentando. El desarrollo de las nuevas tecnologías digitales e informáticas ligadas a la inteligencia artificial comenzaron a modificar nuestras conductas y parece que continuará así. Consideremos, por ejemplo, el tiempo que pasamos navegando en internet.

Según la encuesta “Digital 2023: Global Overview Report”<sup>6</sup>, el tiempo diario promedio que pasaron en internet los internautas de todo el mundo en el tercer trimestre de 2022 es de seis horas y 37 minutos, aunque los latinoamericanos en particular registran algunos de los tiempos de navegación más elevados de los 46 países analizados. Los internautas de Brasil, Argentina

---

<sup>5</sup> GABA y glutamato.

<sup>6</sup> Encuesta realizada a usuarios de Internet de 16 a 64 años. Datos tercer trimestre de 2022. Estudio publicado por [DataReportal](#)

y Colombia destinan más de nueve horas diarias a navegar en la web, incluidas las redes sociales.

Otro dato interesante, que sirve también como pequeña muestra de potenciales cambios de conducta, podemos observarlo en la siguiente anécdota que consigna el periódico español ABC en su versión digital del día 17 de abril de 2017, cuando se le preguntó a Reed Hasting, CEO de Netflix, qué tan preocupado estaba por las plataformas competidoras, HBO o Amazon, respondió: “(En Amazon) están haciendo una gran programación, y seguirán haciéndola, pero no estoy seguro de que eso nos afecte a nosotros porque el mercado es muy grande. Pensad sobre ello: cuando ves una serie de Netflix y te enganchas, te quedas hasta tarde viéndola. Realmente, y al final, estamos compitiendo con el sueño”<sup>7</sup>. También ese mismo día, 17 de abril, publicó en la cuenta oficial de Netflix el tweet *Sleep is my greatest enemy*. Tanto la anécdota como esta última afirmación son interesantes, curiosas y, sobre todo alarmantes, pues estamos frente un fenómeno novedoso en todos los sentidos: las plataformas ya no se pelean entre ellas por capturar nuestra atención, sino que empiezan a pelearse con nuestra biología. Es importante que consideremos el impacto que estas estrategias tienen (o empezarán a tener) en nuestras vidas.

La inmediatez con la realidad cotidiana presente y la rapidez con que se dan estos cambios es tal que requieren de toda nuestra atención para que seamos capaces de percibirlos. Ahora estamos en efecto empezando a corroborar la verdad de la máxima de Mark Weiser, el ideólogo de la tecnología ubicua: “The most profound technologies are those that disappear. They weave themselves into the fabric of everyday life until they are indistinguishable from it” (1991: 94). Esta sentencia, expresada en 1993, es corroborada casi indiscutiblemente desde que se habla de la tecnología como una extensión del cuerpo, especialmente del smartphone (Shiple, 2004).

Pero, ¿por qué postulamos una relación entre el funcionamiento de nuestro sistema de recompensa y el uso de la tecnología?

“Hay dos industrias que llaman a sus clientes usuarios: la de las drogas ilegales y la del software”; esta frase, así expresada, aparece el documental *The Social Dilemma*. En esa expresión creemos que se encuentra la clave de algunos de los cambios de conducta que se están produciendo en nuestras sociedades contemporáneas. El documental se estrenó en febrero de 2020 en el Festival de Cine de Sundance, y posteriormente fue incluido en el ca-

---

<sup>7</sup> (2017, 17 de abril). “El gran competidor de Netflix es el sueño”. ABC.es. [https://www.abc.es/play/series/noticias/abci-gran-competidor-netflix-sueno-201704192030\\_noticia.html](https://www.abc.es/play/series/noticias/abci-gran-competidor-netflix-sueno-201704192030_noticia.html).

tálogo de Netflix. En él se despliegan los testimonios de muchos ex ejecutivos de las empresas de Silicon Valley y también de varios académicos. Tristan Harris, ex programador de Google, insiste (en el documental y fuera de él) en que las plataformas digitales están reprogramando peligrosamente nuestros cerebros y la civilización humana<sup>8</sup>:

Podemos pensar que el control en el uso de los dispositivos es nuestra responsabilidad, pero pensar eso es desconocer que detrás del otro lado de la pantalla hay un millar de personas cuyo trabajo es acabar con cualquier asomo de responsabilidad que tengamos.

El filme describe la adicción y los impactos negativos de las redes sociales en las personas y en las comunidades, y todo ello como resultado de las estrategias diseñadas para manipular las emociones y los comportamientos humanos con el propósito deliberado de mantener conectados a los usuarios la mayor cantidad de tiempo posible.

Ahora bien, ¿es posible manipular las emociones y modificar las conductas?

Cada vez son más los estudiosos pertenecientes a distintas disciplinas que sostienen que las redes sociales, las plataformas digitales y todas las aplicaciones se crearon para ser adictivas. Ya se cuenta con bastante evidencia de que todas ellas basan su diseño en el conocimiento acerca del cerebro, particularmente, del sistema de recompensa.

Marta Peirano, escritora española especializada en temáticas que interrelacionan tecnología y poder, señala en su libro *El enemigo conoce el sistema* (2019) que todas las aplicaciones que existen se basan en lo que hasta ahora era el diseño más adictivo, el diseño de las máquinas tragamonedas, que hace que un sistema produzca la mayor cantidad de pequeños acontecimientos inesperados en el menor tiempo posible. En la industria del juego se llama *event frequency*. Cuanto más alta es la frecuencia, más rápido uno se queda *enganchado*, debido al disparo de dopamina. Cada vez que hay un evento, eso provoca un chute de dopamina, y cuantos más acontecimientos se dan en una hora, más chutes se provocan. Así es como se termina generando adicción (Peirano, 2019).

La antropóloga cultural, Natasha Schüll, demuestra precisamente cómo funciona dicho mecanismo, y con ese propósito en mente explora la relación entre el diseño tecnológico y la experiencia de la adicción basándose en una extensa investigación entre los jugadores compulsivos y los diseñadores de las máquinas tragamonedas. Fue un aprendizaje que les llevó varias décadas a los ejecutivos del juego, nos dice, puesto que fueron dándose cuenta a medida que

---

<sup>8</sup> <https://www.tristanharris.com/>.



una nueva generación de máquinas tragamonedas basadas en la informática podían activar y amplificar la compulsión por alcanzar la “zona”<sup>9</sup>, así como prolongar el tiempo que cada jugador pasa en la máquina. Esas innovaciones impulsan el aumento de los ingresos sencillamente porque incrementan el volumen de juego total al prolongar el tiempo que cada jugador le dedica, gracias a que cada máquina es transformada en un “dispositivo de recompensa personalizada”. “La clave, sostiene un ejecutivo de los casinos ‘está en averiguar cómo valerse de la tecnología para actuar sobre las preferencias de los clientes [pero haciendo que sea] tan invisible como resulte posible (es decir, haciendo automagia, como yo lo llamo)’” (Dow Schüll, 2012: 107).

Estos resultados en la conducta explican también que hayan surgido compañías como *Dopamine Lab* —nótese el nombre— que ofrece un servicio a las empresas de tecnología que quieren “mantener comprometidos a los usuarios”. La aleatoriedad (recordemos el experimento de Schultz con los monos y el jugo) provoca disparos de dopamina y precisamente este elemento (la aleatoriedad) está en el corazón del servicio que ofrece. La empresa fue fundada *casualmente* por dos neurocientíficos llamados Dalton Combs y Ramsay Brown, que se convirtieron en programadores informáticos. Ellos han dicho pública y explícitamente que usan la inteligencia artificial para modificar aplicaciones y liberar un poco de dopamina para sorprender y *enganchar* a cada usuario.

Por otra parte, sabemos, que mientras pasamos nuestro tiempo en línea, en internet, estamos siendo monitoreados y, de este modo, las empresas de tecnología recopilan una gran cantidad de datos sobre nosotros, los usuarios, incluyendo nuestro historial de navegación, nuestras interacciones en la plataforma, nuestras preferencias y nuestros datos demográficos, entre otros miles de datos (y de metadatos) más. Esos datos se utilizan posteriormente para personalizar el contenido y los anuncios que se nos muestran, para mejorar la experiencia en la plataforma y, en general, para mantenernos más tiempo en línea. Ese último objetivo suele conseguirse con éxito.

Por lo tanto, cuando por alguna razón no nos es posible acceder a internet pueden aparecer sentimiento o emociones semejantes a las que fueron recogidas por el estudio global de estudiantes universitarios realizado por el Centro Internacional para los Medios y la Agenda Pública (ICMPA) en asociación con el Salzburg Academia de Medios y Cambio Global, que describe la “adicción” de los estudiantes a los medios de comunicación.

---

<sup>9</sup> La autora denomina así al estado de olvido de uno mismo, en el que la persona se siente transportada por un irresistible ímpetu que hace que se sienta como si estuviera siendo “jugada por la máquina”.

Los estudiantes universitarios de todo el mundo son sorprendentemente similares en la forma en que usan los medios y cuán 'adictos' son a ellos. Reiteradamente usan el término “adicción” para hablar sobre su dependencia de los medios de comunicación. “Los medios de comunicación son mi droga; sin ellos estaría perdido”, afirma un estudiante del Reino Unido. “Soy un adicto. ¿Cómo podré sobrevivir 24 horas sin ellos?”. El hecho de que emplearan las mismas analogías y metáforas prueba lo profunda que era su angustia y lo similares que eran sus reacciones a lo que se siente por la privación de una droga. En palabras de un estudiante estadounidense: “Me moría de ganas por usar el teléfono, me sentía como un drogadicto sin su droga”. Un estudiante argentino hizo la siguiente observación: “En algunos momentos me sentí como si estuviera muerto”, mientras que un estudiante de Eslovaquia sencillamente dijo: “Me sentía triste, solo y deprimido”<sup>10</sup>.

Ahora bien, saber cómo actúa el sistema de recompensa y saber cómo las compañías de software pueden usar —y efectivamente usan— ese conocimiento nos lleva a la siguiente conclusión: no somos adictos a la tecnología, sino a la ráfaga de dopamina que ciertas tecnologías han infiltrado de manera deliberada en sus plataformas.

Pero, entonces ¿además de las ya conocidas adicciones a sustancias estaríamos ahora frente a otro tipo de adicciones del comportamiento?

Según el psicólogo estadounidense y escritor Adam Alter, sí y explica, luego de rastrear la adicción a lo largo de la historia, que la adicción a sustancias tal como la conocemos hoy en día es relativamente reciente, porque depende de procesos químicos sofisticados y de herramientas caras y, agrega, que así como los químicos han ideado sustancias peligrosamente adictivas, los emprendedores digitales que diseñan experiencias han concebido comportamientos igual de adictivos. Alter insiste en que apenas estamos comenzando a comprender la epidemia de adicción conductual que se apodera de la sociedad. En sus argumentaciones recurre a la descripción de lo que ocurre en el interior del cerebro humano en el mismo momento en que se ganan puntos en un juego de teléfono inteligente, o en el momento en que vemos que a alguien le ha gustado una foto que hemos publicado en Instagram. En las últimas dos o tres décadas, afirma, esta evolución ha avanzado a gran velocidad, y no parece que vaya a detenerse (Alter, 2018).

Sin embargo, hay que ser muy prudente cuando se habla de adicciones, porque, por un lado, en alguna medida todos somos potencialmente «adictos conductuales», dado que todos contamos con un sistema de recompensa que se activa frente a determinados estímulos y ese rasgo forma parte de nuestra naturaleza humana. Es decir, se trata de un fenómeno demasiado

---

<sup>10</sup> <https://theworldunplugged.wordpress.com/>.

habitual para que podamos considerarlo un trastorno mental. Debemos tener cuidado, si es que no queremos correr el riesgo de que todos nos convirtamos en enfermos mentales, nos alerta el psiquiatra (Frances, 2014).

Por otro lado, nos dice:

Para que se considere adictivo un comportamiento tiene que tratarse de algo compulsivo, sin recompensa ni utilidad, que interfiera en nuestra participación y en nuestro éxito en la vida real, o provoque una angustia o incapacidad significativa. A la mayoría de las personas, su relación con Internet, por muy poderosa y absorbente que sea, les proporciona más placer o productividad que dolor y discapacidad (Frances, 2014).

En síntesis, por ahora no parece fácil ni conveniente considerar la exposición *on line* como un comportamiento adictivo, no sin hacer antes un análisis conceptual preciso y detallado de la adicción. Si se trata de una enfermedad, un trastorno social o alguna otra cosa, por ejemplo. Y no solo importa precisar el concepto, sino también todo lo que implicaría en términos clínicos, políticos y sociales.

Sin embargo, todo lo expuesto hasta aquí no ha sido en vano, pues saber que nuestros entornos pueden ser diseñados para explotar las vulnerabilidades naturales de nuestros cerebros es un conocimiento fundamental.

Conocer nuestras vulnerabilidades nos hace más poderosos.

Comprender cómo se han formado y reforzado nuestras preferencias sesgadas nos puede ayudar a modificarlas.

Saber quiénes somos y lo que somos, en virtud de nuestra biología y a la luz de la evolución, son conocimientos valiosos que contribuyen a cambiar nuestras pautas de hábitos cotidianos y nos permite desplazarnos desde lo que nos hace daño a lo que mejora nuestra calidad de vida, de lo que nos perjudica a nuestra mejor versión.

## Bibliografía

- Alter, A. (2018), *Irresistible: el auge de la tecnología adictiva y el negocio de mantenernos enganchados*, Nueva York, Penguin.
- Dennett, D. C. (2007), *Romper el hechizo: La religión como un fenómeno natura*, vol. 3031, Katz Editores.
- Dow Schüll, N. (2012), *Addiction by design: Machine gambling in Las Vegas*, Princeton, Princeton University Press.

- Frances, A. (2014), *¿Somos todos enfermos mentales? Manifiesto contra los abusos de la Psiquiatría*, Barcelona, Ariel.
- Olds, J. y Milner, P. (1954), "Positive reinforcement produced by electrical stimulation of septal area and other regions of rat brain", *Journal of comparative and physiological psychology*, vol. 47, n.º 6, pp. 419-427.
- Peirano, M. (2019), *El enemigo conoce el sistema: Manipulación de ideas, personas e influencias después de la economía de la atención*, Debate, Barcelona, Penguin Random House.
- Schultz, W. (2006), "Behavioral theories and the neurophysiology of reward", *Annual review of psychology*, vol. 57, pp. 87-115.
- Schultz, W.; Apicella, P. y Ljungberg, T. (1993), "Responses of monkey dopamine neurons to reward and conditioned stimuli during successive steps of learning a delayed response task", *Journal of neuroscience*, vol. 13, n.º 3, pp. 900-913.
- Shipley, G. J. (2004), "Natural-born cyborgs: Minds, technologies, and the future of human intelligence", *Mind*, vol. 113, n.º 450, pp. 326-329.
- Disponible en: <https://doi.org/10.1093/mind/113.450.326>.
- Skinner, B. F. (1975 [1938]), *La conducta de los organismos: un análisis experimental*, Barcelona, Fontanella.
- Weiser, M. (1991), "The Computer for the 21 st Century", *Scientific american*, 265(3), pp. 94-105.



## Acerca de la actualización de enfoques en psicología.

### Análisis de manuales y libros de texto

Marcelo Sapognikoff<sup>1</sup>, Victoria Suárez<sup>2</sup>, Julián Fernández Sagredo<sup>2</sup>

#### Resumen

En este trabajo nos propusimos realizar una estimación de la actualización teórico-empírica de los libros de texto y manuales de psicología en español, contrastando las publicaciones científicas en buscadores académicos y bases de datos, y comparando los resultados con los que arroja el mismo procedimiento, pero en el área de filosofía (de la mente). Entendemos como ‘actualización’ a la incorporación de enfoques de la cognición cuya aparición data de alrededor de tres decenios. Estos enfoques tienen en común el desafío al paradigma clásico de la mente o cognición, considerándolo insuficiente para dar explicación a muchos fenómenos mentales. A la fecha, estos enfoques han producido una vasta evidencia empírica; y se observa un patrón creciente de incorporación de esta evidencia en manuales y libros de texto de psicología en inglés. Sin embargo, en los textos de psicología en español esta tendencia no se ve reflejada. Esta diferencia no es tan marcada para el caso de los textos de filosofía. La metodología empleada se basó en una búsqueda de manuales y libros de texto. Para el caso de la psicología, establecimos cuatro categorías: *psicología general*, *psicología social*, *psicopatología* y *psicoterapia*. Con respecto a la filosofía, las categorías fueron *ciencias cognitivas*, *filosofía de la mente*, *filosofía de la psicología* y *filosofía de las ciencias cognitivas*. Fijamos como punto de origen de las búsquedas la década de los noventa, porque a partir de esta década

---

<sup>1</sup> UNISAL - UNS, correo electrónico: [marcelo.sapognikoff@gmail.com](mailto:marcelo.sapognikoff@gmail.com).

<sup>2</sup> UNISAL, correo electrónico: [victoriasuarez489@gmail.com](mailto:victoriasuarez489@gmail.com), [juliifernandez09@gmail.com](mailto:juliifernandez09@gmail.com).

fueron creciendo los enfoques en cuestión. Dentro de los textos, llevamos a cabo una búsqueda por palabras. Establecimos de antemano un conjunto de *palabras blanco* o *clave*, que son las que aparecen frecuentemente en la literatura proveniente de estos enfoques, y consideramos que su aparición en los textos refleja su incorporación. Por último, cuantificamos la frecuencia de aparición como medida de actualización, y comparamos esta frecuencia en libros de texto de ambos idiomas para ambas disciplinas.

**Palabras clave:** actualización en libros de psicología - enfoques 4E - poscognitivismo - ciencias cognitivas

## Introducción

Aproximadamente hace cuatro decenios, nuevas perspectivas en psicología y ciencias cognitivas emergieron como una reacción a la denominada revolución cognitiva, y cuyo desarrollo teórico y apoyo empírico se fue amplificando desde finales del siglo XX hasta el presente. Dicha revolución cognitiva se basó fuertemente en la metáfora del ordenador y la manipulación simbólica de representaciones mentales. Este modelo del procesamiento de la información predominó en la psicología desde la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, en la década de los setenta surgieron algunos cuestionamientos a sus postulados. Un exponente de este cuestionamiento está representado por el psicólogo James Jerome Gibson, quien sostenía que nuestra percepción no necesita de mediadores que realicen conjeturas acerca del mundo, sino que este proceso es llevado a cabo de una manera más directa (Gibson, 1979). Asimismo, a principios de la década de los noventa, el descubrimiento neurocientífico de las denominadas “neuronas espejo” (Di Pellegrino *et al.*, 1992), inauguró un nuevo abordaje mucho más cercano a las ideas de Gibson, descentralizando la mente y quitándola del lugar de componente mediacional entre *inputs* y *outputs*. El cuerpo de evidencias que se desprenden de estos programas de investigación motivó la recuperación del abordaje fenomenológico en las ciencias cognitivas, incluida la psicología. Estos desarrollos ponen en tela de juicio la idea de que la cognición se caracteriza por una manipulación simbólico-representacional del entorno estimular del mundo, tal como sostenían los representantes de la revolución cognitiva, ahora vistos, en su conjunto, como cognitivistas clásicos.

Con algunas modificaciones, la perspectiva gibsoniana es actualmente reivindicada por los enfoques de las 4E de la cognición (cognición: *embodied*, *embedded*, *extended* y *enactive*), los cuales han recibido un vasto apoyo empírico desde algunas décadas. No obstante, a pesar del

incremento en el conocimiento de esta área, las perspectivas poscognitvistas no parecen verse reflejadas en los manuales y libros de texto. Consideramos que los manuales y libros de texto son esenciales para la tarea de sintetizar, compilar y organizar la producción científica, así como para facilitar el vínculo entre el cúmulo de conocimientos sustentados en la evidencia generada por la comunidad científica, y el público especializado en la materia o en proceso de especializarse (o bien tenga interés en conocer el estado actual de esa rama del saber).

Los libros y manuales han sido tradicionalmente un gran repertorio de fuentes que brindan una idea del conocimiento estándar en un momento y espacio dado, y esa es la razón por la que son considerados importantes fuentes de consulta y vehículos para el saber (y el saber hacer). Los manuales contribuyen a la estandarización, codificación, transmisión y revisión del conocimiento. En consecuencia, el estudio de los libros de texto y su uso podría tener un papel relevante en nuestra comprensión de cómo se constituye el conocimiento experto en las sociedades. La escritura de un libro de texto implica la demarcación de los límites del conocimiento que constituye el núcleo de una materia y la producción de una forma particular de comunicarla, moldeada por fundamentos pedagógicos, científicos y políticos. Si queremos reducir la distancia entre la creación de la ciencia y su comunicación, los libros de texto deberán jugar un papel destacado, ya que no se puede ignorar su relevancia cuantitativa y cualitativa en la comunicación del conocimiento (Simon, 2016). Consecuentemente, sostenemos que un diálogo fluido entre las investigaciones teórico-empíricas y los manuales de texto, resulta esencial para poder brindar una visión actualizada del conjunto de conocimientos sobre una disciplina. Asimismo, resulta pertinente mencionar que un conocimiento designado para ser enseñado experimenta una serie de transformaciones adaptativas que lo hacen apto para ser incluido entre los objetos de enseñanza. Este proceso se conoce como “transposición didáctica” (Chevallard, 1997), y los manuales de texto son una parte crucial del mismo. De acuerdo con Chevallard (1997), se produce un *envejecimiento* o *desgaste biológico* cuando existe una distancia entre los saberes que circulan entre la comunidad científica, que él denomina “saber sabio”, y otros saberes<sup>3</sup>. Esta distancia es inevitable, aunque no lo es su naturalización e invisibilización. En este sentido, puede asistimos también otro concepto elaborado por Chevallard, el de “vigilancia epistemológica”, que nos permite arrojar luz acerca de la distancia entre el saber científico de la psicología como ciencia cognitiva y su plasmación en libros de texto y manuales.

---

<sup>3</sup> Chevallard se interesa especialmente en la relación entre el “saber sabio” y el “saber a enseñar”.

El objetivo de esta investigación es estimar el estado de la actualización teórico-empírica de los libros de texto y manuales de psicología en español. Como destacamos anteriormente, un aspecto que consideramos relevante es cómo la evidencia científica se refleja en los libros de texto y manuales que luego, por lo general, son utilizados en los procesos educativos. Consideramos esperable que la creciente evidencia del programa de investigación poscognitivista se vaya reflejando de manera gradual en los manuales y libros de texto. No obstante, estimamos que su incorporación a los libros de psicología en español es ocasional, aislada y no refleja el patrón observado en los libros de texto en inglés. Adicionalmente, para contrastar la presencia de estos enfoques en otra de las disciplinas que forman parte del entramado de las ciencias cognitivas, exploramos su incorporación en manuales de filosofía, específicamente en manuales de filosofía de la mente, filosofía de la psicología y filosofía de las ciencias cognitivas. En este sentido, resulta esperable que en el área de la filosofía se traten primero temáticas que luego se parcelan en el conocimiento propio de una disciplina. Por lo tanto, predecimos que la incorporación de estos enfoques puede ser mayor en esta área que en la de psicología. Lo que es menos esperable es que disciplinas cuyo objeto de estudio coinciden con el de la filosofía (de la mente), esto es, la psicología, no consideren estos avances teóricos.

Nuestra predicción es que, a pesar de su aparición alrededor de tres decenios atrás y de su crecimiento en cuanto a producción académica a lo largo de las décadas, los enfoques poscognitivistas o 4E no se han incorporado en los textos de psicología en español al ritmo de las publicaciones de artículos. Por otro lado, prevemos una diferencia en cuanto a lo que pasa con los libros de texto en inglés, esto es, que acompaña la tendencia de la publicación de artículos. Por último, y en una comparación entre áreas de investigación del campo de las ciencias cognitivas, sostenemos que existe una mayor incorporación de estos enfoques en libros de texto en español en el área de filosofía respecto de lo que sucede con el área de psicología.

Consideramos que estas diferencias son el resultado de intereses diferentes en la formación de perfiles de profesionales de estas áreas disciplinares y que están ancladas en las diferencias contextuales y del desarrollo sociohistórico de las disciplinas, especialmente de la psicología, y particularmente de la psicología en Argentina. A pesar de la trascendencia de las razones de esta diferencia, poder analizarlas excede el objetivo de este estudio. El trabajo estará estructurado como sigue: en un primer apartado ofreceremos el contexto en el que se ubican estos enfoques dentro de la psicología y su historia, que no pretende ser exhaustivo; un siguiente apartado en el que se presentará la metodología y consecuentemente el análisis de resultados; por último, discutiremos algunos aspectos débiles de nuestro estudio y posibles direcciones futuras.



## Contexto

Si bien definir taxativamente un campo de estudio o disciplina no es una tarea sencilla ni tampoco forma parte de los propósitos de nuestro trabajo, tener una definición al alcance de la mano puede servirnos como guía para dar soporte a los argumentos que luego ofreceremos. En este sentido, vamos a tomar la definición de psicología que suele aparecer en la literatura, incluidos diversos textos y manuales. Muchos autores concuerdan en que la psicología es el estudio científico de la conducta y los estados o procesos mentales en humanos y otros animales (tal es el caso de Morris y Maisto, 2011). Pero constituye tanto una ciencia básica (por ejemplo, la psicología experimental) como una profesión (por ejemplo, la psicología clínica). Como ciencia básica, la psicología forma parte de las ciencias cognitivas. Las ciencias cognitivas, a su vez, son un conglomerado de disciplinas que coinciden en cuanto a su objeto de estudio, que es el funcionamiento mental (Wilson y Keil, 2001).

La definición que hemos dado pone de manifiesto la ambigüedad en su objeto, no está del todo claro si es la conducta, si son los procesos mentales ni cómo es la relación entre ellos. Esta ambigüedad es el fruto del desarrollo mismo de la disciplina y los virajes que tuvo en cuanto a los fenómenos que constituían su objeto. En este sentido, se suelen proponer una serie de hechos que se consideran fundamentales en la historia de la psicología, pero que marcaron un avance no lineal y lleno de tensiones en el objeto que se pretendía estudiar. El hito fundacional, que coloca a la psicología como un campo separado de la filosofía, fue en 1879, hoy hace 144 años, cuando Wilhelm Wundt (1832-1920) fundó el primer laboratorio de psicología experimental en la Universidad de Leipzig, Alemania. La psicología wundtiana era una psicología introspeccionista y elementalista: estudiaba los elementos de la conciencia.

Las críticas epistemológicas, tanto al objeto como al método, no se demoraron en aparecer y a principios del siglo XX, a partir de los estudios del fisiólogo ruso laureado con el Premio Nobel de Fisiología o Medicina, Iván Pávlov, muchos investigadores reaccionaron a la psicología wundtiana. Con los trabajos de Edward Thorndike, John Watson y B. F. Skinner nace el conductismo, corriente de la psicología cuyo objetivo fue estudiar la conducta y ubicar a esta disciplina como una rama experimental puramente objetiva de las ciencias naturales (Watson, 1913). De esta manera, se rechaza la investigación en psicología realizada con métodos introspeccionistas y se elimina toda conceptualización mentalista: la mente pasa a ser considerada una caja negra<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Una caja negra es una metáfora para designar aquel elemento estructural de un modelo abstracto sobre el funcionamiento de un sistema que se halla entre la entrada (*input*) y la salida (*output*).

Esta reacción tuvo su contraparte a mediados del siglo XX, cuando se dio un movimiento que desafió la perspectiva conductista y que recuperó el estudio de la denominada caja negra. Investigadores de varios campos comenzaron a desarrollar teorías acerca de la mente basadas en representaciones complejas y procedimientos computacionales, dando lugar a la denominada “revolución cognitiva” (Miller, 2003; Gardner, 1985). De acuerdo con autores como Gardner (1985), la psicología cognitiva reunía cinco aspectos de especial importancia para aquel momento, a saber: (1) la creencia de que al referirse a las actividades cognitivas humanas era necesario referirse a las representaciones mentales como un nivel de análisis completamente separado de los niveles biológicos o neurológicos, por un lado, y los sociológicos y culturales, por el otro; (2) el presupuesto sobre la importancia de la metáfora computacional no solamente en cuanto al empleo de las simulaciones computacionales como herramienta de investigación, sino en cuanto constituye un modelo sobre el funcionamiento de la mente en general; (3) la decisión metodológica de dejar de lado la investigación sobre otros factores importantes del funcionamiento mental, tales como la personalidad, las emociones, los factores históricos y culturales, el rol del contexto, etc.; (4) el interés en el estudio interdisciplinario de los temas, y (5) la recuperación de la agenda de problemas sobre los que epistemólogos anteriores al surgimiento de las ciencias cognitivas han reflexionado durante siglos.

Algunos científicos de la mente en la actualidad ven la metáfora mente-ordenador como un “modelo sándwich clásico de la mente” (Hurley, 1998, y proponen, como alternativa científica más o menos radical al cognitivismo, un modelo de la mente que reivindica la corporeidad y la interacción con el entorno. Debido al cuestionamiento hacia el modelo clásico, ciertos autores les han puesto la etiqueta de *poscognitivismo* al conjunto de enfoques cuya premisa básica es la relación existente entre el cuerpo, el cerebro y el entorno o mundo para constituir lo mental o producir la cognición (Shapiro y Spaulding, 2021). Estos nuevos enfoques existen desde hace bastante tiempo, pero su crecimiento se aceleró gradualmente durante las últimas tres décadas, ganando visibilidad, influencia y un impulso sustancial, desde la década de 1990 (Gomila y Calvo, 2008: 7). Como resultado de su naturaleza encarnada-incrustada, la cognición y el comportamiento no pueden explicarse sin tener en cuenta el aparato perceptual y motor, que facilita el trato del agente con el mundo externo (Gomila y Calvo, 2008: 7). El poscognitivismo rechaza la idea de que la mente pueda ser concebida como una entidad abstracta que recibe estímulos del mundo externo (inputs), manipula símbolos siguiendo determinados algoritmos, y emite ciertas respuestas conductuales (outputs). De acuerdo con los defensores de este enfoque, cuerpo, acción y mundo externo son aspectos indisolubles de la cognición y, por tanto, la ciencia cognitiva debe integrarlos dentro de su programa de

investigación (Clark, 1998). Entre los aspectos centrales que componen a esta nueva concepción de la mente, Calvo y Gomila (2008) destacan, entre otros, los siguientes: i) una visión de la cognición como interactiva y dinámica; ii) una fuerte dependencia de los procesos corporales, tanto en su interacción física como social, con el mundo; iii) los procesos cognitivos complejos (*high-order cognition*) se construyen a partir de aspectos corporizados (*embodiment*); iv) el análisis de la interacción entre cognición, cuerpo y mundo externo debe verse en el tiempo real en que ésta ocurre; v) se rechaza la idea de la existencia de un “controlador central”, para pasar a la noción de la cognición como un proceso emergente; vi) se retoman aspectos fenomenológicos como parte de las explicaciones acerca de lo mental.

## Método

Seleccionamos una muestra aleatoria (un *corpus*) de 102 manuales y libros de texto de psicología en su forma digital; divididos en 4 categorías: *psicopatología*, *psicología general*, *psicoterapia* y *psicología social*<sup>5</sup>. Adicionalmente, realizamos la misma búsqueda en manuales de filosofía (divididos en *ciencias cognitivas*, *filosofía de la mente*, *filosofía de la psicología* y *filosofía de las ciencias cognitivas*), ya que consideramos que la incorporación de estos enfoques podría estar presente no solo en los manuales de psicología, sino también en otras áreas de conocimiento que comparten su objeto de estudio.

Para hacer tal estimación, establecimos como unidades de codificación palabras clave que sean representativas de los enfoques. Asimismo, realizamos búsquedas en Google Scholar con cada una de las palabras clave, con la finalidad de analizar la tendencia con la que se han ido incorporando estos enfoques en los manuales y libros de texto, en comparación con la cantidad de artículos científicos publicados sobre los modelos 4E.

Se establecieron como unidades de codificación para el análisis y la estimación de la incorporación de estos enfoques las siguientes palabras clave<sup>2</sup>: *embodied cognition*; *embodiment*; *enactive cognition*; *enactivism*; *extended mind*; *extended cognition*, y *embedded cognition*. Y sus versiones en español: cognición corporizada; cognición corporeizada; corporización; corporeización; cognición enactiva; enactivismo; mente extendida; cognición extendida, cognición situada y mente o cognición encarnada. En este sentido, resulta conveniente

---

<sup>5</sup> El criterio adoptado para establecer estas categorías fue que suponemos que la investigación en estos campos refleja en buena medida la investigación básica en la disciplina a nivel general.

mencionar que también se realizó un análisis del contexto en el que se encontraba cada palabra para determinar su referencia al concepto en cuestión.

Se realizó una búsqueda por palabras con *Ctrl + F* en los textos en formato PDF o aquellos que contaban con reconocimiento óptico de caracteres (OCR) y se estableció su frecuencia de aparición. Luego, se replicó la búsqueda por palabras en Google Scholar estableciendo intervalos por decenios, a partir de 1990 y hasta el 2020. Este último procedimiento se llevó a cabo como para tener un punto de referencia con el que comparar los resultados de búsqueda de la producción académico-científica con la incorporación de esa producción en los manuales y libros de texto.

Se procesaron las búsquedas en el software de estadística *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) luego de exportarlos desde una hoja de cálculo de Excel.

## **Resultados**

### **Análisis de la frecuencia de producción de artículos científicos a partir de búsquedas en Google Scholar de palabras clave**

A partir de las búsquedas realizadas, encontramos una diferencia significativa en cuanto a la cantidad de artículos científicos producidos en inglés (171914 artículos) y en español (10352 artículos) durante las últimas tres décadas, como era de esperar. Como puede observarse en la Imagen 1, ha habido un importante incremento en la producción de artículos científicos en inglés relacionados con los enfoques de las 4E. En la década de los 2000 se triplicó la producción respecto a la década anterior, y en la última década volvió a suceder lo mismo. De igual modo, como mostramos en la Imagen 2, también hubo un importante incremento en la producción en español. De hecho, en español, la producción en la década de los 2000 fue aproximadamente 5 veces mayor que en la década anterior, lo cual volvió a repetirse en la última década.

**Imagen 1.** Resultados de la búsqueda en Google Scholar de palabras clave en inglés entrecomilladas (para coincidencias exactas) y con intervalos de tiempo personalizados.

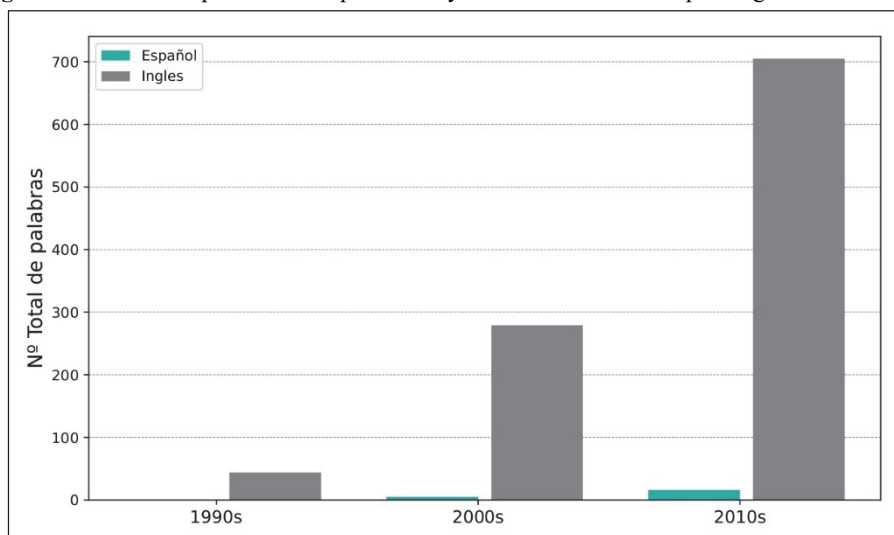
| Palabra clave/Decenio  | 1990 -1999       | 2000-2009        | 2010-2020        |
|------------------------|------------------|------------------|------------------|
| Embodied cognition     | 520 resultados   | 6260 resultados  | 28200 resultados |
| Embodiment + cognition | 12700 resultados | 29900 resultados | 63000 resultados |
| Enactive cognition     | 44 resultados    | 195 resultados   | 1720 resultados  |
| Enactivism             | 140 resultados   | 756 resultados   | 6760 resultados  |
| Extended mind          | 189 resultados   | 1680 resultados  | 12800 resultados |
| Extended cognition     | 53 resultados    | 407 resultados   | 4710 resultados  |
| Embedded cognition     | 73 resultados    | 317 resultados   | 1490 resultados  |
| <b>Totales</b>         | <b>13719</b>     | <b>39515</b>     | <b>118680</b>    |

**Imagen 2.** Resultados de la búsqueda en Google Scholar de palabras clave en español entrecomilladas (para coincidencias exactas) y con intervalos de tiempo personalizados

| Palabra clave/Decenio    | 1990 -1999     | 2000-2009      | 2010-2020       | Totales         |
|--------------------------|----------------|----------------|-----------------|-----------------|
| Corporización            | 165 resultados | 828 resultados | 3220 resultados | 4213 resultados |
| Conocimiento corporizado | 0 resultados   | 14 resultados  | 89 resultados   | 103 resultados  |
| Enactivismo              | 7 resultados   | 20 resultados  | 398 resultados  | 425 resultados  |
| Mente extendida          | 86 resultados  | 217 resultados | 750 resultados  | 1053 resultados |
| Cognición extendida      | 1 resultado    | 19 resultados  | 181 resultados  | 201 resultados  |
| Cognición situada        | 66 resultados  | 651 resultados | 3640 resultados | 4357 resultados |
| <b>Totales</b>           | <b>325</b>     | <b>1749</b>    | <b>8278</b>     | <b>10352</b>    |

## Análisis de la frecuencia de incorporación de palabras clave en los manuales de psicología y de filosofía

**Imagen 3.** Frecuencia de palabras clave por idioma y década en manuales de psicología

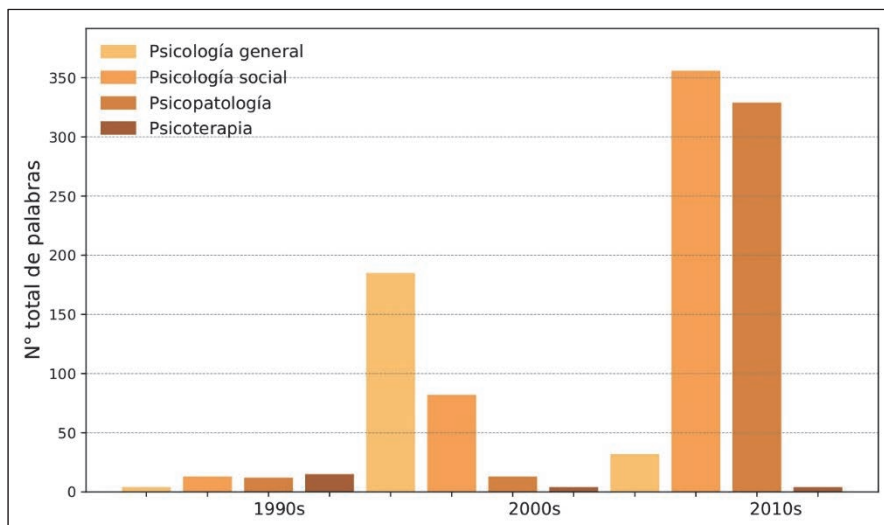


En la muestra de manuales de psicología ( $n = 102$ ), de los que 62 eran en inglés y 40 en español, los resultados muestran una diferencia significativa en la incorporación de palabras claves, con una frecuencia total en español de 21 palabras y una frecuencia total de 1028 en inglés. Al comparar la frecuencia por idioma y década en los manuales de psicología, como podemos observar en la Imagen 3, se observa una clara tendencia creciente en la incorporación de los enfoques poscognitivistas, especialmente en inglés. No obstante, no es tan clara esa incorporación en los manuales escritos en español, tal como predecíamos, donde las diferencias por década son notoriamente menores.

Esto no ocurre con los manuales de filosofía, donde con una muestra total menor ( $n = 56$ ) que, en la muestra de psicología, en la que 44 eran libros en inglés y 12 en español, se obtuvo un resultado de 1118 palabras encontradas en español (recordemos que los libros de psicología en español eran 40 y allí se computaron solamente 36 palabras). Asimismo, al comparar la frecuencia en manuales de filosofía y en manuales de psicología, encontramos una clara diferencia, siendo el total de palabras clave en filosofía mucho mayor (frecuencia total = 7585,  $n = 56$ ).

Adicionalmente, como puede observarse en la Imagen 4, segmentamos los manuales de psicología por categorías y encontramos evidencia de una mayor incorporación en las áreas de psicología social y psicopatología, principalmente durante la última década.

**Imagen 4.** Frecuencia de palabras clave por categoría y década en manuales de psicología



## Discusión

Hay una clara diferencia en los resultados de la búsqueda en español y en inglés sobre estos enfoques, tanto en Google Scholar como en los manuales. Sin embargo, lo que más llama la atención es que estos enfoques están prácticamente ausentes en manuales y libros de texto de psicología. Como se mencionó en el apartado de resultados, esto no ocurrió en los textos de filosofía, donde puede observarse una incorporación que acompaña la tendencia de las publicaciones de artículos académicos.

¿Cuál es la razón de tal diferencia? Suponemos que la diferencia radica en factores que exceden la producción científica y que se vincula a factores sociohistóricos de los que se desprende la concepción de profesionales que quieren formarse en determinadas zonas geográficas, particularmente en Argentina, donde la mayor parte de la literatura en la que se basan los programas de formación es en español y una gran proporción de la bibliografía supera los decenios. Pero no está en los objetivos de este trabajo poder delimitar o esbozar esas razones.

Otro aspecto a destacar es que los resultados muestran un incremento significativo en la presencia de estos enfoques en el área de la psicopatología. Esto demuestra que esta nueva

mirada de lo mental no es solamente relevante para las ciencias cognitivas básicas, sino que, tal como sugieren estos resultados, podría ser clave para los aspectos relacionados con la praxis o la aplicación de los conocimientos básicos dentro de la psicología clínica.

## Conclusiones

En este trabajo abordamos el estado y el ritmo de la incorporación de enfoques 4E en libros de texto y manuales de psicología en español, con el objetivo de estimar así su actualización teórico-empírica. Nuestra predicción fue que, i) a pesar de su aparición alrededor de tres decenios atrás y de su crecimiento en cuanto a producción académico-científica a lo largo de las décadas, los enfoques poscognitivistas o 4E no se incorporaron en los textos de psicología en español al ritmo de las publicaciones de artículos, y que ii) existía una clara diferencia con respecto a la presencia de estos enfoques en manuales y libros de texto en inglés. Asimismo, iii) que la presencia de estos enfoques en libros de texto en español en otras áreas de las ciencias cognitivas (filosofía de la mente, por ejemplo) sería mayor que la del área de psicología.

Los hallazgos en el análisis bibliométrico realizado en este estudio corroboran las hipótesis propuestas. Claramente, aún queda un gran camino por recorrer para poder dilucidar algunas cuestiones de las que aquí solamente podría surgir un sutil esbozo.

## Bibliografía

- Calvo, P. y Gomila, A. S. (2008), *Handbook of cognitive science: an embodied approach*, s/l, Elsevier.
- Chevallard, Y. (1997), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Di Pellegrino, G.; Fadiga, L.; Fogassi, L.; Gallese, V. y Rizzolatti, G. (1992), “Understanding motor events: A neurophysiological study”, *Experimental Brain Research*, vol. 91, pp. 176-180.
- Gardner, H. (1985), *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*, s/l, Basic Books.
- Gibson, J. (1979), *The Ecological Approach to Visual Perception*, s/l, Psychology Press & Routledge Classic Editions.



- Hurley, S. L. (1998), *Consciousness in Action*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Miller, G. A. (2003), “The cognitive revolution: A historical perspective”, *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 7, n.º 3, pp. 141-144.
- Morris, C. y Maisto, A. (2018), *Understanding psychology*, s/l, Pearson.
- Shapiro, L. y Spaulding, S. (2021), “Embodied Cognition”, en: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Winter Edition, Edward N. Zalta (ed.).
- Simon, J. (2016), *Textbooks. A Companion to the History of Science*, Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 400-413.
- Watson, J. B. (1913), Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, vol. 20, n.º 2, 158-177.
- Wilson, R. A. y Keil, F. C. (2001), *The mit encyclopedia of the cognitive sciences*, s/l, MIT Press.



**Artivismo:  
los lenguajes artísticos y la militancia creativa**

Glosario de la salud mental en el hospital de día del H.I.G.A. Dr.

José Penna

*Javier Barrio, Fabricio Carballo*

Intervenciones urbanas performáticas y el cuidado. La importancia del cuidado de los participantes en las intervenciones urbanas performáticas no sólo como mecanismo de protección sino como consolidación del concepto a proyectar

*María Emilia Bianco, Melisa Depetris*



## Glosario de la salud mental en el hospital de día del H.I.G.A. Dr. José Penna

Javier Barrio<sup>1</sup>, Fabricio Carballo<sup>2</sup>

### Resumen

La ley Nacional de Salud Mental 26657 la define como un “proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos, psicológicos, cuya perseveración y mejoramiento implica una construcción social vinculada a la concepción de derechos humanos y sociales de toda persona”. Esta definición contrasta, por un lado, con aquellas definiciones que entienden la salud en general y la salud mental en particular como un estado o un bien y por el otro, con aquellas que encierran el sufrimiento en la idea clasificatoria de patología. Sin embargo, los significados que adquieren las representaciones de la salud mental no pueden ser definidos por una ley, sino que deben ser contruidos en el diálogo con todas las personas involucradas en los procesos de atención y cuidado de la misma y con la comunidad en su conjunto. El presente proyecto de investigación-acción-participativa propone identificar los usos y significados de las palabras en el universo institucional de la salud mental del Hospital de Día del Hospital Interzonal Dr. José Penna de la ciudad de Bahía Blanca. Con el objetivo de construir colaborativamente un glosario de la salud mental. Para ello se realiza semanalmente un taller de escritura en el que participan usuarios del hospital de día, alumnos y docentes de la UNS. La dinámica del taller suele ser la siguiente: cada participante escribe una palabra en un trozo de papel, luego cada sujeto elige una palabra aleatoriamente y escribe

---

<sup>1</sup> UNS - Departamento de Ciencias de la Salud, correo electrónico: [barrio\\_javier@yahoo.com.ar](mailto:barrio_javier@yahoo.com.ar).

<sup>2</sup> UNS - Departamento de Humanidades, correo electrónico: [fabricio.carballo@uns.edu.ar](mailto:fabricio.carballo@uns.edu.ar).

aquello que asocia a dicha palabra. Finalmente, se realiza una puesta en común y se recomienza el proceso. Los encuentros son grabados y transcritos para su análisis. Vemos a las prácticas de escritura situadas en este escenario específico, como un modo de acceder a las representaciones habilitadas y obstaculizadas por el contexto institucional, sobre el universo de los sufrimientos psíquicos y el modo de nombrar nuestro (mal)estar en el mundo. Analizaremos las expresiones del lenguaje producidas, e identificaremos de qué forma este ejercicio permite reflexionar sobre el propio espacio institucional donde se abordan los padecimientos mentales.

**Palabras clave:** salud mental - glosario - hospital de día - taller de escritura - investigación acción - extensión

### **El hospital de día y la palabra**

En el Hospital de día funcionan diversos talleres, entre ellos, el Taller de Revista, de Teatro, de Cerámica y el Taller de Huerta. Éste último espacio es el más concurrido y funciona todos los días. El resto funciona una vez por semana. Todos los años el Taller de Revista publica un fanzine con textos escritos en el espacio. También en el Taller de Teatro aparece el ejercicio de la escritura. Por lo tanto, los usuarios del hospital de día están habituados a la escritura, y a que la palabra circule en publicaciones, programas de radio, y distintos soportes o cruces. Podríamos historizar el hecho de “habilitar la circulación de la palabra” en esta institución, cuando hacia inicios de los años 2000 se les permitió a los usuarios utilizar el teléfono (ubicado en la oficina) para llamar a quien quisieran en el momento que quisieran.

Este primer antecedente de habilitar la palabra para contribuir a reestablecer el lazo social, nos permite pensar, que el objetivo principal de este taller de glosario es justamente el de poner la palabra en circulación para restaurar los lazos sociales y legitimar su uso por parte de los participantes/usuarios.

El procedimiento del taller de glosario usualmente es el siguiente: se reúnen todos los participantes a la hora programada y a cada uno se le entrega papel y lapicera. En una primera instancia, cada participante anota una palabra en un papelito, la que elija. Luego se ponen todas esas palabras en una bolsa y cada usuario elige una al azar y pasa la bolsa para que sus compañeros seleccionen otra. Una vez que cada uno tiene su palabra, trabaja individualmente sobre su definición o sobre las resonancias y asociaciones que esta palabra les provoca, y vuelcan sus pensamientos en un escrito. Finalmente, cada uno lee aquello que escribió y se comentan

las impresiones que provoca en el grupo. En algunas ocasiones se trabaja sobre alguna imagen o concepto general como disparadores comunes para la elaboración de las definiciones.

Como registro de los encuentros luego del taller los talleristas recopilamos toda la producción escrita. Asimismo, grabamos las lecturas de las producciones, estas grabaciones son luego transcritas y ese material es el que utilizamos para el análisis y la edición del glosario.

### **¿Para qué sirven las palabras?**

A partir de esta pregunta dimos comienzo al taller de escritura “Glosario de la Salud Mental”. El espacio de “taller de arte” en el universo de la salud mental es concebido como un espacio terapéutico, de expresión. Pero la clave radica en el problema de los significados de las palabras, como espacios en disputa permanente. El lenguaje nos constituye. Las palabras locura, depresión, esquizofrenia, médico, enfermera, enfermedad y salud mental, tv, teléfono, mate, huerta, asamblea, sufrimiento, entre otras muchas palabras, son puestas en discusión y debate, en texto y oralidad, y son narradas de un modo situado. En definitiva, las palabras son puestas en escena, y construyen la escena de este universo.

Si el modelo médico hegemónico comprende y representa a la salud mental como un proceso biologicista propio de las ciencias naturales, este espacio propone identificar y valorar a las prácticas comunitarias como espacios situados de acompañamiento del padecimiento psíquico sin estigmatizar, sin encerrar ni castigar. En concordancia con las normativas actuales plasmadas en la ley nacional de Salud mental 26657 que resalta en su definición el aspecto social-histórico de la salud mental.

Las palabras y sus resonancias, desde las indagaciones que nos ofrecen sobre el contexto en el que se está accionando (el Hospital de día), es también el modo de construir una historicidad crítica. Construimos palabras y las palabras nos construyen a nosotros, nombramos palabras que nos nombran. Pensar este taller como un espacio de indagaciones cualitativas, con la palabra como espacio de disputa, nos lleva a pensar en las palabras que se pueden decir y las que no. Lo visible y lo no visible, es lo que en definitiva existe y lo que no existe. El proyecto propone la interpretación crítica del discurso en un contexto de observación participante como es el Hospital de día.

El objetivo del Glosario de la Salud Mental es construir un espacio de taller de escritura, en el que se precisarán las palabras que definen al espacio del Hospital de Día, pero fundamentalmente, el objetivo es construir un espacio donde la palabra de todas las personas, profesionales, estudiantes y participantes del lugar, tiene la misma legitimidad. Un espacio horizontal donde

la elección de las palabras y sus significados aparece como una construcción colectiva, y en disputa.

### **¿Quién escribe?**

El dispositivo del hospital de día está poblado de diferentes actores sociales: los usuarios, los profesionales y trabajadores del sistema público de salud; así como también becarios y estudiantes, principalmente de las carreras de tecnicatura en acompañamiento terapéutico, enfermería y medicina. El taller de glosario está abierto a todos los que circulan por el hospital de día, aunque solo han participado del mismo, los usuarios, los talleristas y los estudiantes.

La participación de y la puesta en juego de estas diversidades subjetivas permite la constitución de un debate metodológico y conceptual, haciendo eje en la interpretación de las palabras, en definitiva, en el análisis del discurso.

Creemos, que dentro del marco del taller de glosario quienes ejercitan la escritura lo hacen como un proceso de auto afirmación subjetiva en el mundo.

### **¿Qué se escribe?**

En rasgos generales podemos establecer seis categorías conceptuales que suelen ser las más recurrentes al momento de seleccionar palabras a trabajar: 1) Lo bello y placentero; 2) El amor y la vida; 3) La libertad y otros valores que nos definen; 4) La importancia de Dios; 5) Las pérdidas y dolores del pasado y 6) La crítica a la desigualdad, la banalidad del ser humano y el sistema médico.

A continuación, presentaremos esas categorías con un ejemplo de la producción del taller. Nos abstendremos de sacar conclusiones generales, especular sobre el sentido o generar teoría a partir de esta producción para dejar que el mensaje que tiene para transmitir este glosario de salud mental resuene en cada lector y siga su camino de invención colectiva.

#### **Lo bello y placentero**

*Música:* Me gusta mucho la música de los 80. En el hospital de día escuchábamos y cantábamos cuando teníamos el taller de música. Teníamos cancioneros con muchas canciones y a mí me gusta el tango y el folklore.

*Festejo:* Acá festejamos los cumpleaños, navidad y cosas así.

## **El amor y la vida**

*Amor:* El amor es todo, lo maravilloso, alegría. / El amor para el Pichu es amarquía y amarquía es amar y amar a las demás personas. Amar a los demás para amar a los demás. / Un estado mental que me hace falta pero que en demasía condiciona la consciencia de la realidad y un mayor entendimiento de lo que sucede. / Una palabra muy difícil de describir de darle un significado y muchas (veces) me lo pregunto. Qué es realmente amor. A otras personas, ya sea un ser querido, en las parejas o los amigos. Y llegué a una conclusión el amor es para mí hacer el bien y desearle el bien a los demás, en una iglesia aprendí que existen tres tipos de amor. El amor filiar; familia y amigos, el amor Éros que es el amor de de parejas y el amor Ágape que es el amor a dios. / Amor es el sueño tan esperado de todas las personas, el amor de la madre a un hijo, la ternura, el abrazo, el amor existió siempre y va a perdurar toda la vida, es un sentimiento, como la risa, que expresamos así es el amor, el amor nos lleva a dar la caricia, la ternura, la paciencia. Ay que hermoso es el amor que orgullo poder entregarlo.

## **La libertad y otros valores que nos definen**

*Libertad:* es liberarnos de todo el sistema psiquiátrico, buscando abrir una puerta hacia lo más iluminado. / estar libre (no condena). Hacer lo que se quiere, elegir sin contratiempos.

*Libre:* estar con la naturaleza no estar encerrados bajo prisión.

*Armonía:* es un sentimiento noble que te da paz y amor, que te sientes renovado.

## **La importancia de Dios**

*Biblia:* Biblia es la palabra de Dios, promesa de palabra de Dios. Edificación espiritual por el proceso que estamos pasando que vienen a ser dificultades, el problema y la reparación espiritual a través de dios a los demás. Por eso dentro de la palabra de Dios que significa Dios es amor, por eso está dentro de la palabra de Dios, ayudando a buscar lo positivo a no reprender por medio de sus palabras buscando lo negativo. / es un libro donde se encuentra la palabra de Dios. Nosotros tenemos la Biblia del pueblo en la biblioteca. Nos orienta para seguir un buen camino y es un alimento espiritual para sanarnos.

## **Las pérdidas y dolores pasados**

*Daña:* Por ejemplo, lo que daña es ser maltratado, tanto verbal como físico. A mí me daño la policía del comando, me golpearon.

*Miedo:* tuve miedo muchas veces al abandono, a la soledad. Miedo a perder las personas más valiosas de mi vida, que son min familia. Miedo al tiempo que pasa tan veloz, miedo al rechazo, miedo a frustrarme. Pero hay alguien del que nunca tuve miedo, nunca tuve miedo a Dios porque él fue y será mi consuelo en todas las etapas de mi vida.

### **La crítica a la desigualdad, la banalidad del ser humano y el sistema médico**

*Mundo humano:* el mundo humano es un manicomio a cielo abierto.

*Opresión:* Para mí opresión significa un estado mental angustiante de algo que se siente en el corazón y paraliza, y se siente muy mal. Con ayuda del cariño de alguien y la familia tiene que contener a la persona que se siente oprimida.





**Intervenciones urbanas performáticas y el cuidado.  
La importancia del cuidado de los participantes en las  
intervenciones urbanas performáticas no sólo como mecanismo  
de protección sino como consolidación del concepto a proyectar**

María Emilia Bianco<sup>1</sup>, Melisa Depetris<sup>2</sup>

## **Resumen**

El 1 de agosto de 2017 se produjo la desaparición de Santiago Maldonado, en medio de un contexto social cuyo aumento de tensiones se podía percibir especialmente en la calle y en el campo artístico. Para responder a esta situación, se formó en Bahía Blanca el grupo Acción Urgente, cuya finalidad era la de responder artísticamente al avance de la violencia utilizando el cuerpo y la calle. Durante los cuatro años en que este grupo ejecutó intervenciones urbanas y virtuales, se llegó a una comprensión más profunda de que el cuidado de la vida que había desencadenado la creación de la agrupación era también el eje fundamental interno para el funcionamiento del mismo. Lo que este trabajo pretende demostrar es que para lograr que se manifestara el mensaje de las intervenciones en favor del valor de la vida humana y el cuidado de los cuerpos, eran fundamentales los mecanismos internos de protección de cada compañero. Dichas estrategias no solamente aseguraban el resguardo de los individuos, su voluntad por participar en las intervenciones y la eficacia de las acciones propuestas, sino que a nivel profundo debían existir para dar sustento y potencia al mensaje conceptual y emocional que se pretendía proyectar. A su vez, esta comprobación de que poner en el centro el modo de

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: [mumilia@yahoo.com](mailto:mumilia@yahoo.com).

<sup>2</sup> Museo del Puerto de Ingeniero White, correo electrónico: [depetrismelinda@gmail.com](mailto:depetrismelinda@gmail.com).

trabajo contribuye con el resultado del mismo, sirve como elemento pedagógico para que se multiplique tal práctica en los futuros grupos en los que formen parte los participantes de AU!

**Palabras clave:** activismo - espacio público - cuidado

## Introducción

El presente trabajo se desprende de nuestra participación en la agrupación de intervenciones artísticas urbanas con finalidad de impacto social denominada Acción Urgente, entre los años 2017 y 2021. Este colectivo fue formado días después de la desaparición de Santiago Maldonado. En distintos sectores de la comunidad de artistas de Bahía Blanca se debatía informalmente la necesidad de salir a la calle a manifestar nuestras preocupaciones, pero el hecho que ocurrió el 1 de agosto precipitó la acción. Por medio de redes sociales, diversos artistas, estudiantes y trabajadores del arte fueron convocadxs para asistir a una reunión en la galería de arte Diamantina (Lamadrid 128). La convocatoria sobrepasó las expectativas e inmediatamente se comenzó una asamblea con el fin de pensar acciones de intervención urbana que pusieran de manifiesto la preocupación respecto al cercenamiento de derechos que se evidenciaba especialmente en las prácticas artísticas que se realizan en espacios públicos, y al avance sobre los cuerpos de quienes ocupaban esos espacios.

Lo que este trabajo pretende demostrar es que para lograr que se manifestara el mensaje en favor del valor de la vida humana y el cuidado de los cuerpos de las intervenciones, eran fundamentales los mecanismos internos de protección de cada compañerx. Dichas estrategias no solamente aseguraban el resguardo de lxs individuuxs, su voluntad por participar en las intervenciones y la eficacia de las acciones propuestas, sino que a nivel profundo debían existir para dar sustento y potencia al mensaje conceptual-emocional que se pretendía proyectar. Siguiendo el pensamiento de Donna J. Haraway:

La tarea es generar parientes en líneas de conexión ingeniosas como una práctica de aprender a vivir y morir bien de manera recíproca en un presente denso. Nuestra tarea es generar problemas, suscitar respuestas potentes a acontecimientos devastadores, aquietar aguas turbulentas y reconstruir lugares tranquilos. En tiempos de urgencias, es tentador tratar el problema imaginando la construcción de un futuro seguro (Haraway, 2020: 15).

## Mecanismos de cuidado

El primer cuidado que se tuvo fue el conceptual. Este era un desafío que se observaba de dos modos: primero, era necesario pensar cómo construir un mensaje que no se encontrara, una vez en el espacio público, con resistencia ideológica fácilmente. Si la acción podía ser asociada directamente con un reclamo coyuntural, las personas que estaban poniendo su cuerpo en la intervención podían llegar a ser agredidas, y además el mensaje tenía potencia de ser aplaudido o rechazado, pero no alcanzaba el objetivo del grupo que era el de generar reflexión. En segundo lugar, era necesario alcanzar el consenso conceptual para que todas las personas que asistieran voluntariamente a las reuniones se sintieran no sólo participantes sino también artífices y responsables de las intervenciones. Para tal fin, se realizaron numerosas asambleas antes de la primera acción, en las cuales se propusieron temas y modos de intervención. Como las asambleas eran numerosas, se trabajaba en pequeños grupos, que luego ponían sus ideas en común. Los resultados eran luego votados, para poder llegar a las acciones concretas. En esa asamblea se decidieron los temas de las tres primeras intervenciones.

En estos encuentros previos a la primera acción se eligió un mecanismo de intervención que caracterizó al grupo y que partió justamente de la intención de cuidar a los cuerpos. Debido a la experiencia de las personas más grandes del grupo en situaciones callejeras donde intervenía la policía, se concluyó que para evitar conflictos con los efectivos policiales lo más efectivo era estar constantemente circulando, ya que es uno de los primeros pedidos que hacen las fuerzas de seguridad ante un disturbio en la vía pública. Se utilizó este mecanismo en cada intervención urbana. La primera vez que se puso en funcionamiento, notamos la potencia del mismo, ya que, aunque el grupo de personas que realizaban una acción no era demasiado numeroso en alguna ocasión, la fila generaba un impacto visual que lo compensaba. Esta fila tampoco tenía un orden aleatorio, sino que se pensó especialmente quién debía encabezarla y quién debía cerrarla, ya que eran las posiciones más estratégicas y vulnerables. Para encabezarla, se eligió a un actor con años de experiencia, que podía sostener la actitud correspondiente a cada intervención a lo largo de todo el recorrido. Para cerrarla, se eligió a algunas de las personas que habían estado más involucradas en la organización de la acción, en general una mujer, quien debía tener la atención puesta a lo que le sucedía al resto del grupo. También se establecía un fuerte vínculo entre esta persona y la anterior de la fila, para asegurar la protección de todos.

Como estas intervenciones habían surgido luego de la desaparición de Santiago Maldonado, el cuidado ante las fuerzas de seguridad siempre estuvo en el centro del debate. Para evitar

conflictos y asegurarnos la tranquilidad de cada participante, se organizó una asamblea con una abogada, quien escuchó nuestras propuestas, evaluó los posibles riesgos, y nos aconsejó respecto a mecanismos de desconcentración. Se decidió no realizar ningún tipo de contravención, asegurarnos de que cada participante portara su documento de identidad y no tuviera ninguna sustancia ilegal. Para la primera intervención se tuvieron más recaudos ya que no se sabía qué respuesta nos íbamos a encontrar. Por lo tanto, se procedió a desconcentrar en pequeños grupos previamente acordados, lo cual implicaba que nadie se retiraba solo, y luego cada persona debía reportarse en La Casa del Pueblo o mediante uno de sus compañeros. En esa ocasión, notamos que las fuerzas de seguridad no estuvieron en ningún momento ni siquiera cerca del hecho, por lo cual se decidió que, a partir de ese momento, en vez de desconcentrar, finalizaríamos la intervención volviendo en fila al lugar de partida (que siempre era un espacio cultural independiente de la ciudad). Otra medida que se incorporó después de esa asamblea fue la de mantener un listado de nombres, números de DNI y teléfono de persona cercana de cada participante de la intervención. El objetivo era el de tener una respuesta rápida ante un arresto. Estas estrategias de seguridad se repitieron en cada ocasión.

Otro mecanismo que se incorporó en pos de la comodidad de los participantes y para evitar disturbios, fue el de acordar el silencio ante las preguntas de los transeúntes y observadores de las intervenciones. A medida que la fila avanzaba por la vereda, era común que espectadores increpen con sus preguntas a quienes realizaban la performance. Ninguna de las personas respondió nunca, ya que se sabía que no sólo podía romper la intervención en términos estéticos, sino que los participantes también habrían sentido tensión al tener que responder ante tales demandas. En la mayoría de las intervenciones, se contó con una persona de la agrupación que no formaba parte de la fila que componía la intervención, pero que observaba o registraba a distancia, y que sí comprendía en sus tareas la de responder a los curiosos, si se daba en términos amistosos. Esta persona ajena a la fila estaba a cargo de hablar con la policía si la situación se presentaba, y portaba la lista con los datos de los integrantes. En varias ocasiones también se contaba con algún tipo de folletería, que no contaba más que con el nombre del grupo, direcciones en redes sociales y alguna pregunta disparadora. Nuevamente, este mecanismo que surgió con motivo del cuidado de los individuos terminó por dar más potencia a la intervención, ya que los participantes permanecían en su papel, abstraídos de las influencias externas.

Antes de la primera salida, como cuidado también se contempló la preparación del grupo en términos estrictamente físicos. Gracias a la colaboración del espacio La Nave, realizamos reuniones numerosas en las que pudimos trabajar en movimiento. Esas veces hicimos

calentamientos con ejercicios de teatro, coordinados cada vez por alguno de los trabajadores del arte con herramientas en ese campo. Estas fueron las asambleas del cuerpo: el debate y construcción de ideas se daba a partir de ejercicios físicos. Primero cada grupo buscaba dar cuerpo a un concepto, luego se mostraba la propuesta y finalmente se debatía en conjunto, tomando lo que más nos servía de cada performance, hasta llegar a un acuerdo común. Dentro de los criterios de selección de los movimientos, se contemplaba que no todos los participantes tenían preparación física específica (como sí tenían los que eran bailarines y actores), por lo cual se eligieron secuencias simples, que no demandaban proeza física y con bajas probabilidades de ocasionar lesiones. Este criterio de selección basado en el cuidado trajo como consecuencia que los movimientos escogidos fueran simples, lo cual no sólo significa una potencia cuando la audiencia es pasajera y no está dispuesta a un análisis complejo, sino que también permitía que nuevos participantes se sumaran a la acción a último momento tras una breve explicación. Esta locación también nos incentivó a hacer la primera salida en hilera por el espacio público, solo como un ensayo técnico. Ensamblar ese cuerpo colectivo sin la presión de la mirada externa contribuyó con el afianzamiento interpersonal y a un ordenamiento estético.

Dicho cuidado de los cuerpos no solamente se procuró mediante la preparación física, sino también a través de debates específicos sobre el riesgo y la incomodidad que una idea interesante podría ejercer sobre los mismos. Hubo dos ocasiones en que las performances sugeridas ponían a los participantes en proximidad de fuego o agua de canales, lo que causó preocupación en varias personas. En el debate se argumentó que una idea de performance no podía ponernos en riesgo, cuando justamente estábamos manifestándonos en favor de la vida y el cuidado. De todos modos, fueron los mismos cuerpos los que dieron fin a la discusión. En estos contextos de asambleas horizontales, no se daba el control institucional al que alude Michel Foucault cuando dice que “no es el *consensus* el que hace aparecer el cuerpo social, es la materialidad del poder sobre los cuerpos mismos de los individuos” (Foucault, 1991: 87), ya que el acuerdo al que se llegó mediante el debate en ambas ocasiones fue que solo las personas dispuestas a poner sus cuerpos en esas situaciones realizarían la acción. En uno de los casos, un grupo de solo una o dos personas estaba dispuesto a hacerlo, y en el otro la sugerencia venía de parte de alguien que no pretendía prestar su cuerpo para la acción. Así es que los mismos cuerpos decidieron a qué debían someterse.

Sin embargo, los debates abarcaron también el cuidado emocional de los integrantes del grupo. Se implementó la palabra como el medio fundamental a través del cual lograr acuerdos, y también se prestó atención a las instancias en las que algunos participantes se sintieron incapaces o temerosos de expresarse ante todo el grupo. Esto significó que comentarios de

malestares llegaran por medio de rumores, por lo cual se convocó a una reunión con los afectados para poder resolver las diferencias mediante la charla. Es llamativo que las mismas diferencias de poder percibidas por los integrantes que no habían podido expresarse, era la que también había habilitado a compañeros a imponer su visión estética como crítica al trabajo de otros participantes. El cuidado consistió en que integrantes que no se sintieran en inferioridad de poder pudieran formar parte del debate, el cual concluyó en que se respetaría el trabajo ajeno, y que las decisiones estéticas podían ser consensuadas, pero no impuestas por miembros que se midieran por su experiencia, y que justamente estas decisiones subjetivas y especialmente técnicas eran secundarias al cuidado del grupo.

A pesar de esta intención manifiesta en el grupo, las asimetrías de poder nunca pudieron eliminarse completamente. Nunca se eligió a una persona como líder u organizadora, y justamente quienes asumieron pesadas cargas de trabajo alentaron a que los roles se turnen y las opiniones se expresen, pero las relaciones de poder invisibles podían igual percibirse en el silencio de quienes asistían a las reuniones. Siguiendo el pensamiento de Michel Foucault, corroboramos que en la toma de decisiones “La historia de las luchas por el poder, y en consecuencia las condiciones reales de su ejercicio y sostenimiento, sigue estando casi totalmente oculta” (Foucault, 1991: 93). Las mismas personas que en charlas amistosas manifestaban que su opinión no era escuchada, decidían no hablar cuando su postura era indagada directamente en las asambleas.

Otro factor que relacionamos al concepto de cuidado grupal fue que, si bien no había un líder o un grupo fijo en la organización, sí existían roles manifiestos de trabajo que iban rotando. Como cita Karina Batthyány:

Algunas autoras sugieren que es más adecuado hablar de redes de cuidado en lugar de organización, aludiendo a los encadenamientos múltiples y dinámicos de responsabilidades y tareas que se dan entre los distintos tipos de actores para brindar cuidado (Batthyány, 2020: 36).

Esta estructura operativa daba contención y ordenaba el funcionamiento de la agrupación, lo cual permitía responder inmediatamente con una intervención ante un acontecimiento preocupante. La necesidad de tener áreas de trabajo se debía a que permitían actuar con la urgencia que el presente demandaba. Áreas como las de audiovisual, convocatoria, texto, redes y utilería contaban con varios miembros que aportaban más o menos trabajo según su disponibilidad. También de este modo nos aseguramos de que todas las funciones iban a ser cubiertas, que los objetivos de la intervención iban a llevarse a cabo y que no quedaba todo en manos de una sola persona o grupo.

Por último, el grupo comprendió que la cohesión emocional debía estimularse por medio de pequeños rituales llamados de “armonización”. Éstos consistían en tomarnos de las manos, mirarnos a los ojos, sacudir el cuerpo y hacer un ejercicio vocal en conjunto que terminaba con el sonido “auuuuu” gritado por todos los participantes. No tenía que ver tanto con prácticas de elongación o concentración teatral, sino con el reconocimiento de nuestros compañeros. Era lo último que se hacía antes de comenzar la caminata. Si bien esto fue pensado con este objetivo de lograr cohesión comunitaria, naturalmente se dio que al terminar las intervenciones este abrazo grupal se producía espontáneamente. Esta experiencia de poner el cuerpo en la calle, todos juntos, con la intención de generar un impacto social es lo que probablemente causaba esa emoción que debía expresarse en el contacto amoroso al regresar. Luego de este abrazo, nos abríamos a expresar verbalmente lo que nos había sucedido durante el recorrido, ya que el silencio pactado también era entre nosotros. Estos momentos de reflexión aportaban al aprendizaje y mejora de futuras intervenciones, pero también se entendían como fundamentales para la salud emocional del grupo.

### **Consideraciones finales**

Estos mecanismos de cuidado que comprenden distintos aspectos del ser humano no solamente favorecieron que la agrupación pudiera funcionar en armonía entre muchas personas que no habían compartido prácticas artísticas antes de esos cuatro años, sino que también lograron consolidar la intención de cuidado social que había convocado a los participantes. Boris Groys dice:

Todo individuo está incluido en este sistema del cuidado ampliado. Nuestros cuerpos ampliados pueden ser denominados “cuerpos simbólicos”. Son simbólicos no porque sean de alguna manera “inmateriales”, sino porque nos permiten inscribir nuestros cuerpos físicos en el sistema del cuidado (Groys, 2022: 32).

Si bien el cuidado simbólico puede ejercer control sobre los cuerpos desde distintas instituciones, también esta inserción de un cuerpo simbólico en la sociedad mediante intervenciones artísticas intentaba reparar el daño que percibíamos ante la desaparición en democracia de una persona. Creemos que el tipo de relaciones que se crean y establecen dentro de una práctica artística, constituyen ese hacer y se proyectan en el impacto social.

Finalmente, haber compartido esta experiencia de cuidado también significa un aprendizaje que va más allá de las intervenciones, ya que marca una influencia en las futuras prácticas artísticas de cada participante. Muchas prácticas artísticas se caracterizan por priorizar la finalidad estética a costo de las relaciones entre participantes, y la experiencia de Acción Urgente invirtió estos factores. Esta comprobación de que poner en el centro el modo de trabajo contribuye con el resultado del mismo, sirve como elemento pedagógico para que se multiplique tal práctica en los futuros grupos en los que formen parte los participantes de AU!

## **Bibliografía**

- Batthyány, K. (2020), *Miradas latinoamericanas a los cuidados*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Siglo XXI.
- Foucault, M. (1994), *Microfísica del poder*, Buenos Aires, Planeta.
- Groys, B. (2022), *Filosofía del cuidado*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Caja Negra.
- Haraway, D. (2020), *Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthuluceno*, Buenos Aires, Edición Consonni.





**Comunicación académica y profesional en la universidad:  
perspectivas teóricas y prácticas pedagógicas**

Percepciones de los estudiantes de grado y graduados de la UNS  
en torno a las lenguas extranjeras en su formación profesional

*Constanza Arriaga, Marina Coscia, Micaela Gómez*

Contribución al desarrollo de competencias comunicativas para el  
desempeño profesional: una exploración del lugar de las habilidades  
comunicativas en programas de asignaturas universitarias

*Lorena M. A. de- Matteis*

Percepciones de los estudiantes de grado acerca de la  
comunicación oral en su futuro desempeño profesional

*Mariela K. Starc, Ana M. Martino*



## Percepciones de los estudiantes de grado y graduados de la UNS en torno a las lenguas extranjeras en su formación profesional

Constanza Arriaga<sup>1</sup>, Marina Coscia<sup>1</sup>, Micaela Gómez<sup>1</sup>

### Resumen

Desde 1989, el Departamento de Humanidades ofrece a los estudiantes cursos relacionados con el inglés como segunda lengua. Se dictan cursos de lectura comprensiva como apoyo para cumplir con el requisito de los planes de estudio y cursos de inglés como lengua extranjera. Desde el 2008 hasta el 2020, se dictaron cursos avanzados de propósitos específicos para acompañarlos en su formación académica y profesional y permitirles adquirir competencias necesarias para desenvolverse con confianza en ámbitos profesionales y multiculturales.

La existencia de tales espacios, tanto en una lengua extranjera como también en español, resulta fundamental para la *empleabilidad* (Busch, 2009) de los egresados, quienes deberán poner en juego competencias comunicativas adecuadas a los contextos profesionales en los que se desempeñen, entendiendo a la noción de competencia comunicativa como los saberes de las reglas lingüísticas, sociales y culturales que se ponen en juego en el uso de la lengua en diversas situaciones y contextos sociales (Hymes, 1972).

En este trabajo nos proponemos analizar la percepción de los estudiantes y graduados de distintas carreras sobre necesidades y oportunidades que brinda la UNS para desarrollar competencias comunicativas profesionales, centrándonos en las que involucran el inglés. Para ello analizaremos cualitativamente los datos de una encuesta en línea, instrumento diseñado desde

---

<sup>1</sup> UNS, Departamento de Humanidades, correo electrónico: [carriaga@uns.edu.ar](mailto:carriaga@uns.edu.ar), [mcoscia@uns.edu.ar](mailto:mcoscia@uns.edu.ar), [micaela.gomez@uns.edu.ar](mailto:micaela.gomez@uns.edu.ar).

una perspectiva apoyada en los lineamientos de la etnografía de la comunicación y la socio-lingüística y realizada desde noviembre de 2020 hasta septiembre de 2022 entre estudiantes y graduados de nuestra universidad que aborda estos temas, entre otros.

Contar con estos datos y analizarlos ayuda a identificar oportunidades para ofrecer espacios de capacitación a los estudiantes para enfrentar el desafío de insertarse en el mundo laboral con una ventaja competitiva como es el manejo de una segunda lengua. También permite detectar fallas en la comunicación o difusión de los cursos y actividades similares disponibles.

**Palabras claves:** lingüística aplicada - competencia comunicativa profesional - inglés como lengua extranjera - empleabilidad

## Introducción

En la actualidad, el manejo del inglés como lengua extranjera tiene dos grandes áreas de aplicación. Por un lado, el inglés se ha convertido en la lengua utilizada para la divulgación científica. Según la editorial Elsevier (2019): “Las estadísticas no dejan lugar a dudas: más del 52% de la producción científica mundial se hace en inglés (frente a un casi “anecdótico” 2% de las publicaciones en español)”. Por lo tanto, para todo estudiante universitario que desee continuar su vida profesional dentro del ámbito académico, será muy beneficioso poder comunicarse en inglés. Por otro lado, el manejo del inglés como segunda lengua tiene un papel fundamental en la empleabilidad porque se considera el idioma de la globalización y la internacionalización de las comunicaciones (Espinoza Zúñiga *et al.*, 2019). Teniendo en cuenta este dato, todo estudiante universitario inclinado a desarrollar su futuro profesional en la industria o el comercio, también se verá seguramente beneficiado si cuenta con manejo de inglés entre una de sus fortalezas al momento de buscar trabajo fuera del ámbito universitario.

Debido a la predominancia del inglés como medio de comunicación internacional en el ámbito académico y profesional, de entre los diversos campos de estudio de la Lingüística Aplicada, un área que está teniendo gran expansión en la actualidad es la investigación y enseñanza del Inglés para Fines Específicos (IFE) o Inglés Profesional y Académico (IPA), término acuñado por Alcaraz Varó (2000). De forma particular, las investigaciones llevadas a cabo en la subárea del Inglés para Fines Académicos (IFA) están suscitando gran interés en los últimos años debido, en su mayor parte, a sus implicaciones pedagógicas para los estudiantes universitarios y para los profesores-investigadores que aspiran a poder diseminar el resultado de sus trabajos de investigación en foros internacionales, principalmente a través de

comunicaciones y publicaciones científicas en inglés. Prueba de ello son los numerosos cursos de IFA que ofrecen en la actualidad universidades e institutos de todo el mundo.

Flowerdew y Peacock (2001) hacen referencia al IFA como la enseñanza del inglés con la finalidad específica de ayudar a los estudiantes en sus estudios universitarios. Hyland y Hamp-Lyons (2002) consideran que no solo se debe preparar a los estudiantes para que puedan realizar sus estudios en inglés, sino que también habría que equiparlos con las destrezas comunicativas necesarias que les permitan participar en contextos académicos y culturales concretos. Widdowson afirma que el inglés específico se ha convertido en la lengua internacional para las distintas comunidades científicas, hasta tal punto que, para el alumno universitario, el conocimiento de esta lengua es una vía más para avanzar en su andadura profesional.

### **Marco histórico de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la UNS**

Desde el año 1989, el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur ha ofrecido Cursos de Lectura Comprensiva de Textos en Inglés. Sus destinatarios son los estudiantes de grado y posgrado de todas las carreras que no cuentan con conocimientos básicos del idioma y deban aprobar el Examen de Suficiencia.

A partir del año 1999, el Departamento de Humanidades también dispuso de un laboratorio de idiomas dónde se dictaron Cursos de Inglés a Nivel Comunicativo destinados a la capacitación de docentes, investigadores y alumnos en las cuatro macro-habilidades lingüísticas.

En el año 2002, a raíz del proceso de acreditación para las carreras de Ingeniería llevado a cabo por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), se da origen al Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería (PROMEI), dentro del cual se incluye al idioma inglés como área a mejorar. El diagnóstico que hacen de estas carreras de ingeniería es que el nivel de idioma inglés de los graduados es marcadamente insuficiente para su inserción en un mercado laboral cada vez más exigente en esta materia.

Desde un nuevo marco institucional, en el año 2008 se comienza a dar forma al Programa que se iniciará formalmente en el primer cuatrimestre de 2009. El nuevo Programa de Idioma Inglés básicamente cumple con el objetivo general de incrementar la oferta de cursos para mejorar la formación de los estudiantes en idioma inglés.

Es así que, como un paso más en esta etapa de transición, se dictaron dos cursos de propósitos específicos, en un nivel intermedio: ‘English for Science and Engineering’, destinado a estudiantes de las carreras de ciencia e ingeniería, e ‘English for Work’, cuyo propósito era

la preparación del estudiante en su ingreso al mercado laboral. Más adelante, con la experiencia obtenida, se hicieron modificaciones y se crearon nuevos cursos con el propósito final de permitirle al estudiante adquirir nuevas competencias necesarias para desenvolverse con confianza en ámbitos profesionales y multiculturales.

En el año 2009, ya con la creación del Programa de Idioma Inglés, se agregaron cursos de Inglés como Lengua Extranjera, en niveles elemental e intermedio, de naturaleza opcional, con el objetivo de desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas y acompañar a más estudiantes en su formación académica y profesional.

El análisis previo también nos indicaba que había un segmento de estudiantes de distintas carreras que, si bien poseían un nivel intermedio de inglés y, muy probablemente, ya habían aprobado el examen de suficiencia que les exigía la universidad, necesitaban poner en práctica sus conocimientos anteriores y adquirir habilidades que les permitiesen insertarse en el mundo del trabajo. Estas circunstancias hacían que fuesen alumnos sumamente motivados y conscientes de los beneficios que el manejo fluido del idioma les puede traer en el futuro cercano. Al mismo tiempo, sabíamos que estos estudiantes tenían una alta carga horaria en sus respectivas carreras y algunos estaban a punto de graduarse.

Fue así que detectamos la necesidad de ofrecer un curso intensivo de un cuatrimestre de duración dirigido a alumnos de todas las carreras que, a corto o mediano plazo, preveían realizar una movilidad al exterior por motivos académicos o laborales y lo llamamos “How to Survive in the Real World”.

El curso se pensó para un total de 40 horas presenciales que se complementaban con actividades no presenciales o de autogestión. Toda la bibliografía seleccionada era específica y tenía como principal objetivo desarrollar la confianza para comunicarse y desenvolverse en el mundo real.

Más adelante, en el año 2013, el curso se denominó “Intercultural Communication Skills” y amplió su duración a dos cuatrimestres, de 80 horas de duración cada uno (60 horas presenciales + 20 horas no presenciales), para alumnos con nivel B2 Intermedio Alto (según Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas).

El primer módulo les permitiría a los alumnos que debían viajar al exterior por motivos de estudio o trabajo desarrollar la fluidez necesaria para desenvolverse y comunicarse con más seguridad en situaciones reales que debían enfrentar en un país extranjero. El segundo módulo tenía como objetivo desarrollar en los estudiantes las competencias interculturales necesarias al momento de solicitar una beca o emprender su carrera profesional. Estas destrezas incluían: la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera, la sensibilidad

cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas, la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas y la capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Otro curso, que comenzó a dictarse en el año 2014, se denominó “Academic Writing”. A diferencia del resto de los cursos del Programa de Idioma Inglés, este curso estaba también abierto a docentes de la universidad, no solo a estudiantes de grado y posgrado. El curso era cuatrimestral y el principal objetivo era analizar la estructura de una publicación académica en inglés para poder adquirir habilidades orientadas a publicar en revistas y *journals* internacionales. El curso contaba con un cuadernillo con marco teórico y luego se trabajaba con textos específicos según el área de estudio e interés de cada estudiante con publicaciones que ellos mismos seleccionaban. Este curso se dictó por última vez el segundo cuatrimestre de 2016.

La existencia de estos espacios, tanto en una lengua extranjera como también en español, resulta fundamental para la *empleabilidad* (Busch, 2009) de los egresados, quienes deberán poner en juego competencias comunicativas adecuadas a los contextos profesionales en los que se desempeñen.

## Situación actual

En la actualidad, el Programa de Idioma Inglés dicta exclusivamente cursos de lectura comprensiva de textos en inglés y cursos de inglés como lengua extranjera (ILE) nivel I, II y III que se corresponden con los niveles A2 a B1+ (básico a intermedio) del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Los cursos de Inglés para Fines Específicos (IFE) fueron desapareciendo gradualmente, a pesar de la clara necesidad e interés por parte de estudiantes y docentes. El último de estos cursos, “Intercultural Communication Skills” se dictó por última vez en 2020.

Si bien esto podría considerarse un paso atrás en el crecimiento del Programa de Idioma Inglés, poner fin a los cursos para fines específicos no fue algo decidido sin antes realizar un análisis de necesidades. Teniendo en cuenta el plantel docente y la cantidad de estudiantes, se consideró que era necesario limitar la diversidad de opciones de cursos. La prioridad fue poder ampliar la cantidad de comisiones en los cursos “básicos”, principalmente los de lectura

comprehensiva. Estos son los que preparan y capacitan a los estudiantes para rendir la suficiencia de la amplia mayoría de las carreras dictadas en la universidad. El examen de suficiencia de idioma inglés, que evalúa la lectocomprensión de los estudiantes, es el único requisito formal y explícito de esta lengua extranjera incluido en la mayoría de los programas de las carreras de grado. En la actualidad, la única excepción es la carrera Ingeniería en Sistemas de Información, que incluye dos exámenes de suficiencia. El primero es una evaluación de lectocomprensión similar a la suficiencia de la mayoría de los planes de estudio. Además, los estudiantes de esta carrera también deben rendir un examen integral, en el que se evalúan las cuatro habilidades macrolingüísticas.

Durán Escribano (2001) menciona que la lectura resulta vital para la enseñanza universitaria, y no solo en lengua materna, sino en inglés como vehículo de transmisión de la investigación y del conocimiento científico. A lo largo de sus estudios y en su vida profesional, el alumno va a tener que enfrentarse con la lectura de libros, artículos, informes técnicos, manuales de instrucciones y otros documentos escritos en inglés. Se le va a pedir que lea en inglés y, en un principio, esto puede parecerle difícil. Sin embargo, si al estudiante se le adiestra en las técnicas de lectura más importantes, se le estará facilitando el camino enormemente. Técnicas y estrategias, que no son necesariamente las mismas que las ya aprendidas para la lectura en su lengua materna; algunas de ellas lo son, y el alumno que viene a aprender un segundo idioma con ellas ya sabidas tiene mucho adelantado. Pero, no es así en la mayoría de los casos, por lo que el profesor tendrá que tenerlo en cuenta al orientar las clases, no solo hacia el aprendizaje de la lengua inglesa, sino de las técnicas de lectura más relevantes, que puedan ser transferidas a otras lenguas, incluso la suya propia.

Sin embargo, si consideramos que la competencia comunicativa “es un conjunto de habilidades y conocimientos que poseen los hablantes de una lengua, que les permiten comunicarse en ésta” (Pilleux, 2001), concentrarse exclusivamente en la enseñanza de la lectocomprensión parecería insuficiente. La competencia comunicativa es uno de los conceptos más importantes en lingüística aplicada, tanto en el estudio de la adquisición de segundas lenguas como, a un nivel más práctico, en la enseñanza de lenguas (Cenoz Iragui, 2004). Esta competencia comunicativa no incluye simplemente la lectocomprensión sino que abarca las cuatro macrohabilidades lingüísticas. Ser buenos comunicadores consiste en desarrollar diferentes competencias que supongan un dominio de habilidades comunicativas del lenguaje integrado. Es así que, en la enseñanza de lenguas extranjeras, se busca que los estudiantes dominen más allá del código de la lengua meta para poder actuar de forma comunicativamente adecuada. Para convertirse en un usuario eficiente, el estudiante debe

entrar en contacto con “el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas que los hablantes poseen para crear y mantener la cooperación conversacional” (Gumperz, 1982: 119).

Teniendo en cuenta que el énfasis en los cursos dictados en el Programa de Idioma Inglés está puesto en aquellos que preparan a los estudiantes para adquirir habilidades exclusivamente en cuanto a lectocomprensión con el objetivo de aprobar la suficiencia, dentro del marco del Proyecto Grupal de Investigación (PGI) “Competencias comunicativas profesionales y educación superior: representaciones sociales y diagnóstico de necesidades en carreras de grado de la Universidad Nacional del Sur”, consideramos interesante realizar un relevamiento para conocer si se trata de la mejor propuesta para los estudiantes. Con este fin, participamos con los miembros del PGI en el diseño de un cuestionario en línea para recabar datos que nos permitieran analizar distintos temas de interés contemplados en el PGI. El proceso de diseño del cuestionario se analiza en detalle en **de- Matteis y Starc (este volumen)** al igual que las ventajas y desventajas de trabajar con este instrumento.

En nuestro caso en particular, al momento de pensar en las preguntas que incluiríamos en la encuesta, nos pusimos como objetivo determinar y comparar distintos aspectos de la oferta académica de cursos en inglés dentro de la UNS y su impacto en los estudiantes. Organizamos preguntas en dos categorías principales, según los destinatarios. Por un lado, aquellas para los alumnos que actualmente están cursando sus carreras de grado en la UNS. Incluimos preguntas sobre sus necesidades y expectativas con respecto al idioma, el contacto con la lengua extranjera en materias específicas de sus carreras y el acceso a información sobre cursos o propuestas para adquirir habilidades relacionadas con el inglés. Por otro lado, elaboramos un conjunto de preguntas orientado a aquellos que ya terminaron sus estudios y actualmente desarrollan tareas profesionales dentro de distintos campos de especialización según la formación recibida en sus estudios de grado. El foco en este caso está puesto en la realidad que enfrentan en la cotidianeidad laboral con respecto al uso del inglés. Se les consulta si utilizan el idioma en sus tareas, si realizaron cursos de idiomas extranjeros durante su formación académica y si su empleador les ofrece la posibilidad de capacitarse para comunicarse en inglés dentro del trabajo.

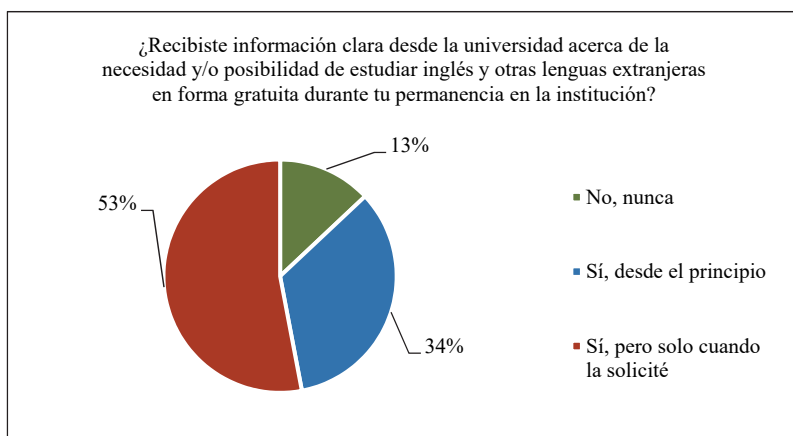
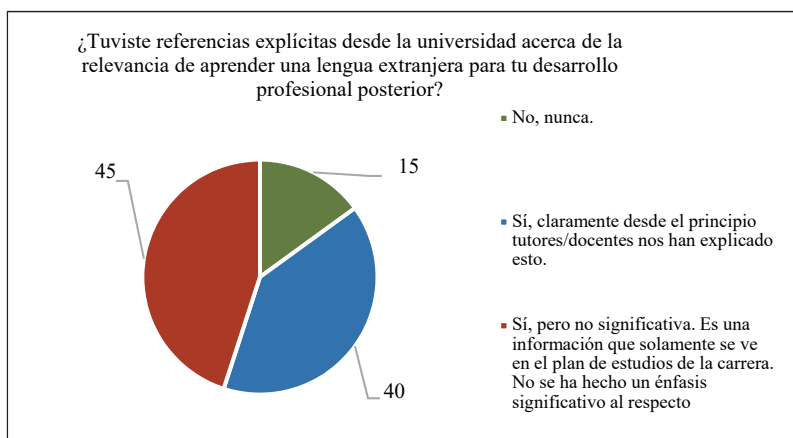
Al contar con datos de estudiantes y de graduados, buscamos comparar aquello que los estudiantes creen que necesitarán una vez insertados en el mercado laboral con lo que los graduados relatan que realmente necesitan y usan. Esto nos permite analizar la propuesta actual de cursos como parte de la oferta para nuestros estudiantes, detectar falencias y proyectar a futuro para realizar una oferta mejorada.



## Análisis de las respuestas

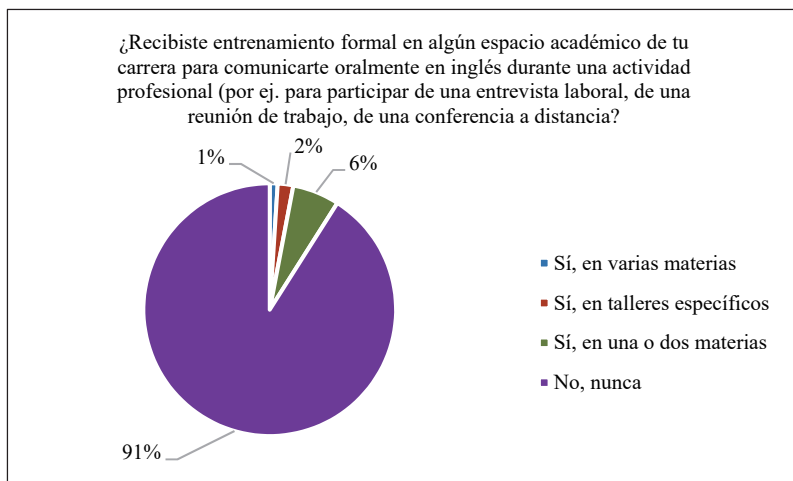
A continuación, se presentan y analizan los datos que arrojó la encuesta frente a dos interrogantes realizados a 106 estudiantes:

- *¿Tuviste referencias explícitas desde la universidad acerca de la relevancia de aprender una lengua extranjera para tu desarrollo profesional posterior?*
- *¿Recibiste información clara desde la universidad acerca de la necesidad y/o posibilidad de estudiar inglés y otras lenguas extranjeras en forma gratuita durante tu permanencia en la institución?*

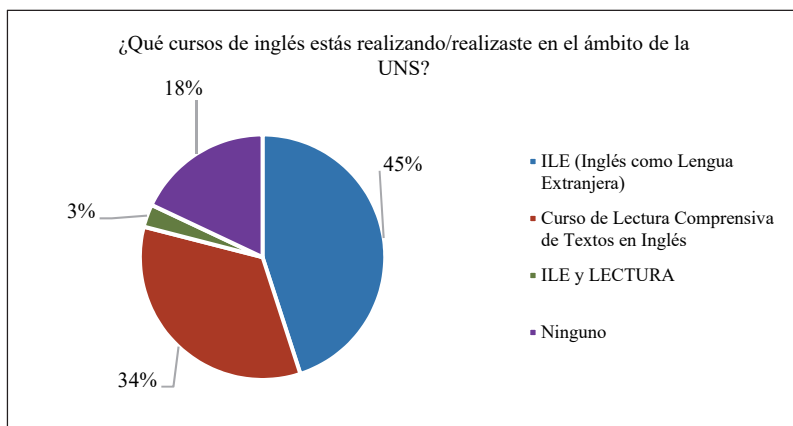


El análisis de los datos permite observar que, en su mayoría, los estudiantes refieren haber recibido información sobre los idiomas extranjeros que podían estudiar en el ámbito universitario. Sin embargo, la mayor parte admite que las referencias explícitas no fueron significativas y que la información fue dada solamente cuando la solicitaron.

A su vez, se les preguntó si habían recibido entrenamiento formal en materia de comunicación oral o escrita en inglés en algún espacio académico de su carrera que pudiera usar en su futuro desempeño profesional, a lo que casi la totalidad respondió de manera negativa.



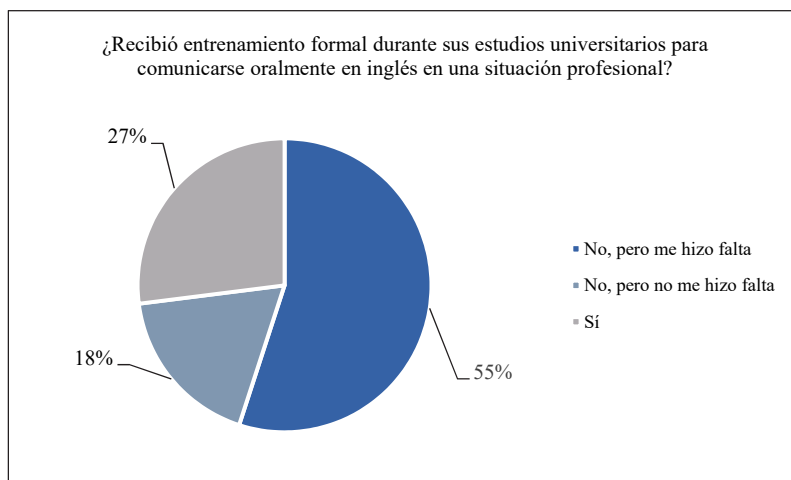
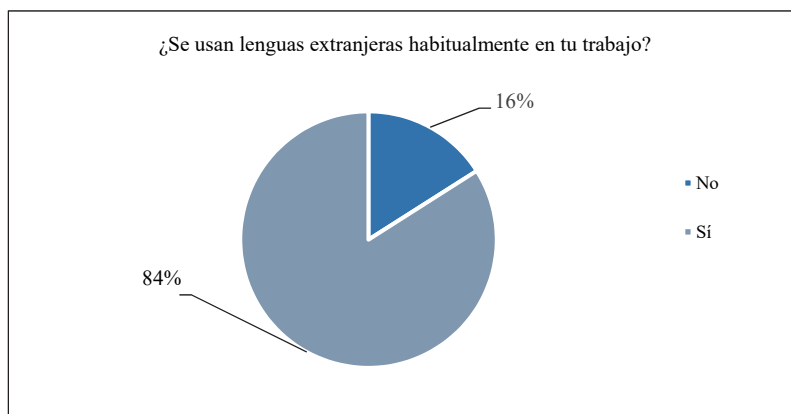
De los datos recabados, se puede apreciar que la mayoría de los alumnos encuestados aprovecha la oportunidad de realizar los cursos que brinda la UNS.



A continuación, compartimos algunos de los comentarios más destacados para dar respuesta al interrogante: *¿Qué otros cursos de inglés considerarás que te resultarían útiles y no se te ofrecen en el ámbito de la UNS?*

1. Cursos de Inglés aplicados a mi carrera.
2. Cursos más extensos de Intercultural Communication Skills (ICS).
3. Me gustaría profundizar un poco más el tema de la comunicación oral [...]
4. Inglés en el ámbito profesional según cada carrera.

Por su parte, de un total de 44 graduados encuestados casi la totalidad confirman el uso de las lenguas extranjeras en sus ámbitos laborales. Al ser consultados sobre su experiencia en la universidad, también refieren haber recibido información sobre los cursos de idiomas, pero no el entrenamiento formal que les hacía falta para comunicarse en forma oral o escrita en una lengua extranjera. Además, agregan la falta de este entrenamiento también durante su desempeño laboral.



Para finalizar, frente al interrogante: *¿Qué desafíos le plantea el idioma inglés en su desempeño profesional?*, se destacan las siguientes respuestas:

- El desafío más grande es la comunicación oral. Lograr una comunicación fluida y hacerse entender en otro idioma.
- En determinadas conversaciones técnicas, puede interrumpir la fluidez de la comunicación.
- Si bien tengo manejo del idioma, me dificulta la pronunciación.
- El principal desafío es superar la vergüenza para hablar en inglés.

## Conclusiones

A la luz de las respuestas obtenidas, se desprende que las lenguas extranjeras ocupan un lugar muy importante en la formación profesional de estudiantes y graduados. Sin embargo, la mayor parte de los encuestados manifestó no haber recibido entrenamiento formal en materia de comunicación oral o escrita en inglés en algún espacio académico de su carrera que pudiera usar en su futuro desempeño profesional. Más aún, los graduados agregan la falta de este entrenamiento también durante su desempeño laboral.

Por lo tanto, es importante que haya, como hubo en el pasado, espacios para poder desarrollar estas competencias comunicativas que favorecen la empleabilidad de los graduados. Asimismo, sería importante trabajar en la difusión de la oferta disponible para que los estudiantes conozcan y puedan aprovechar al máximo las oportunidades que ofrece la universidad.

## Bibliografía

Alcaraz-Varó, E. (2000), *El Inglés Profesional y Académico*, Madrid, Alianza.

Busch, D. (2009), “What kind of intercultural competence will contribute to students’ future job employability?”, en: *Intercultural Education*, t. 20, vol. 5, pp. 429-438.

Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/237019969\\_What\\_kind\\_of\\_intercultural\\_competence\\_will\\_contribute\\_to\\_students'\\_future\\_job\\_employability](https://www.researchgate.net/publication/237019969_What_kind_of_intercultural_competence_will_contribute_to_students'_future_job_employability). Fecha de acceso 1 de junio de 2023.

Cenoz Iragui, J. (2004), “El concepto de competencia comunicativa”, en: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid, SGEL, pp. 449-465.

- de-Matteis, L. y Starc, M. (2022, en este volumen), “Formulación de un instrumento de investigación en línea en contexto de pandemia: criterios de diseño y resultados preliminares”, presentado en las IX Jornadas de Investigación en Humanidades, Bahía Blanca, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, 5 al 7 de diciembre.
- Durán Escribano, M. (2001), “Funciones de la lectura en la enseñanza del inglés profesional y académico y estrategias de comprensión lectora”, en: *Didáctica*, vol. 13, pp. 99-111.
- Elsevier Connect (12 de septiembre de 2019), “¿En qué idioma publico mi artículo? La (incuestionable) hegemonía del inglés”.  
Disponible en: <https://www.elsevier.com/es-es/connect/ciencia/en-que-idioma-publico-mi-articulo-la-incuestionable-hegemonia-del-ingles>, Fecha de acceso: 2 de junio de 2023.
- Espinoza Zúñiga, A.; Veas Villagra, C.; Gómez Mella, P. y Romero Jeldres, M. (2019), “Inglés para fines específicos para el fortalecimiento de la empleabilidad en estudiantes de educación media técnico profesional en Chile”, en: *Revista de estudios y experiencias en educación*, vol. 18, n.º 36, pp. 15-34.  
Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-51622019000100015&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-51622019000100015&script=sci_arttext). Fecha de acceso: 2 de junio de 2023.
- Flowerdew, J. y Peacock, M. (2001), “Issues in EAP: A preliminary perspective”, en: Flowerdew, J. y M. Peacock (eds.), *Research Perspectives on English for Academic Purposes*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 8-24.
- Gumperz, J. (1982), *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hyland, K. y Hamp-Lyons, L. (2002), “EAP: Issues and directions”, en: *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 1, n.º 1, pp. 1-12.  
Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/222393560\\_EAP\\_Issues\\_and\\_directions](https://www.researchgate.net/publication/222393560_EAP_Issues_and_directions). Fecha de acceso: 1 de junio de 2023.
- Hymes, D. (1972), “On communicative competence”, en: Pride, J. B. y Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, pp. 269-285.
- Pilleux, M. (2001), “Competencia comunicativa y análisis del discurso” en: *Estudios filológicos*, n.º 36, pp. 143-152.  
Disponible en: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0071-17132001003600010](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010). Fecha de acceso: 1 de junio de 2023.
- Widowson, H. (1998), “Communication and Community: the Pragmatics of ESP”, en: *English for Specific Purposes*, vol. 17, n.º 1, pp. 3-14.  
Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0889490697000288>. Fecha de acceso: 1 de junio de 2023.



## **Contribución al desarrollo de competencias comunicativas para el desempeño profesional: una exploración del lugar de las habilidades comunicativas en programas de asignaturas universitarias**

Lorena M. A. de- Matteis<sup>1</sup>

### **Resumen**

Este trabajo releva algunas de las problemáticas y estrategias para desarrollar las habilidades comunicativas orales y escritas vinculadas más directamente con las competencias necesarias para el desempeño profesional fuera del ámbito académico. Se ha analizado en esta instancia una muestra de programas de asignatura de grado de esta universidad correspondientes a cátedras de tres carreras, en los que se intentó relevar las oportunidades para la ampliación de habilidades comunicativas. Si bien la función comunicativa del género *programa de asignatura* es múltiple y depende, en última de instancia, de quién lo utilice (Fink, 2012), la manera en que se formulan y comunican los contenidos a tratar, así como su selección previa, resulta informativa de los intereses y prioridades destacados en una determinada materia. En su análisis, las selecciones léxico-gramaticales así como, en ocasiones, la propia organización que asume este género universitario, permiten identificar tanto preocupaciones más o menos explícitas vinculadas con el desarrollo de las habilidades para la comunicación profesional oral y escrita, así como también estrategias adoptadas para su abordaje y recursos ofrecidos a los estudiantes. De esta manera, y teniendo en cuenta la estructura característica de este género en el ámbito de la UNS, en el análisis se hará referencia particular a: a) los modos de inserción

---

<sup>1</sup> CONICET, Departamento de Humanidades, correo electrónico: [lmatteis@uns.edu.ar](mailto:lmatteis@uns.edu.ar).

del léxico especializado, en tanto el dominio del vocabulario profesional es un requisito esencial de una competencia comunicativa profesional; *b*) la identificación de géneros orales y escritos académicos y profesionales, orales y escritos, en estrategias didácticas y de evaluación; y, por último, *c*) la tematización de habilidades comunicativas.

**Palabras clave:** competencia comunicativa profesional - programa de asignatura - léxico especializado - géneros profesionales

## 1. Introducción

Desde el PGI “Competencias comunicativas profesionales y educación superior: representaciones sociales y diagnóstico de necesidades en carreras de grado de la Universidad Nacional del Sur” nos hemos abocado a relevar algunas de las problemáticas comunicativas abordadas en carreras de grado de la Universidad Nacional del Sur (UNS) y las estrategias formuladas para desarrollar las habilidades orales y escritas de sus futuros egresados, esto es, para propiciar sus *competencias comunicativas profesionales* (CCP). Si bien entendemos que el dominio de los géneros universitarios —lo que con frecuencia se denomina como *alfabetización académica* (Carlino, 2013)— formará parte, en efecto, de tales competencias para un subconjunto de egresados<sup>2</sup>, priorizamos en esta investigación la consideración de aquellas habilidades vinculadas más directamente con las competencias necesarias para la empleabilidad y el desempeño profesional de los graduados por fuera del ámbito académico.

Los datos obtenidos a la fecha mediante las diversas técnicas para la recolección de datos<sup>3</sup> previstas en el marco del PGI sugieren que docentes, estudiantes y graduados reconocen la relevancia que tienen las CCP en el desempeño profesional (cfr. de- Matteis y Starc, 2021a) y hemos encontrado claras evidencias de una preocupación por estas habilidades (más o menos acentuada según el caso) en la formulación de los *programas de asignatura* de diversas carreras.

En este sentido, consideramos que la manera en que la selección y formulación de los contenidos a tratar en un *programa de asignatura* o *programa de materia* resulta informativa

---

<sup>2</sup> El dominio de los géneros académicos escritos y orales resultan central para las CCP de los egresados que se desempeñan profesionalmente, al menos durante parte de su tiempo, como miembros activos dentro de una comunidad académica.

<sup>3</sup> Cfr. de- Matteis y Starc (2022 en este mismo volumen), pág. 889.

de las prioridades disciplinares, de las tradiciones dentro de la cátedra y de los intereses transversales a una carrera. De ahí que la inclusión de temáticas de índole lingüística y comunicativa en materias que no las tienen como objeto de estudio central ni prioritario resulta especialmente indicadora del lugar que se otorga a la comunicación profesional en diversas formaciones de grado.

Este trabajo continúa la labor iniciada en de- Matteis (en prensa). Retomaremos, entonces, muchos de los resultados del análisis cualitativo de los programas de asignatura allí reflejados y los complementaremos con los de otras dos carreras. Esta ampliación corrobora los resultados obtenidos y permite identificar nuevas formas de incluir la problemática comunicacional en estos materiales.

Las selecciones léxico-gramaticales y, en ocasiones, la propia estructura que asumen los textos, permiten identificar preocupaciones más o menos explícitas vinculadas con el desarrollo de las habilidades para la comunicación profesional oral y escrita, algunas de las actividades que las contemplan e, incluso, algunos recursos complementarios ofrecidos a los estudiantes con este fin.

## 1.1 Algunas precisiones conceptuales

Para situar teóricamente este trabajo, se hace necesario establecer, en primer lugar, cómo puede entenderse la noción de *competencia comunicativa profesional*, basada en la más general de Hymes (1972) de *competencia comunicativa*. Esta categoría etnográfica alude al conjunto de los saberes acerca de las reglas lingüísticas, sociales y culturales que se movilizan en el uso de la lengua en diversas situaciones comunicativas y contextos sociales.

En la definición de este concepto, trabajado posteriormente en el terreno de la enseñanza de lenguas (por ejemplo, en el clásico estudio de Canale, 1983, pero también en otros que de manera análoga distinguen distintas clases de competencias) y revisado en profundidad por los estudios que integran el volumen editado por Rickheit *et al.* (2008), pueden tenerse en cuenta diversos aspectos. Entre ellos, destacamos las nociones asociadas de “efectividad” y “eficiencia”. La primera constituye un atributo funcional de la competencia comunicativa: “[...] which may relate to the ability to achieve or to infer a speaker’s meaning (e.g. that an utterance is meant ironic), or to the achievement of the goal behind this intent [...]” (Rickheit *et al.*, 2008: 25). Por su parte, según estos mismos autores, la noción de “eficiencia” opera al evaluar el tiempo y energía necesarios para que la comunicación resulte efectiva. Así, dado

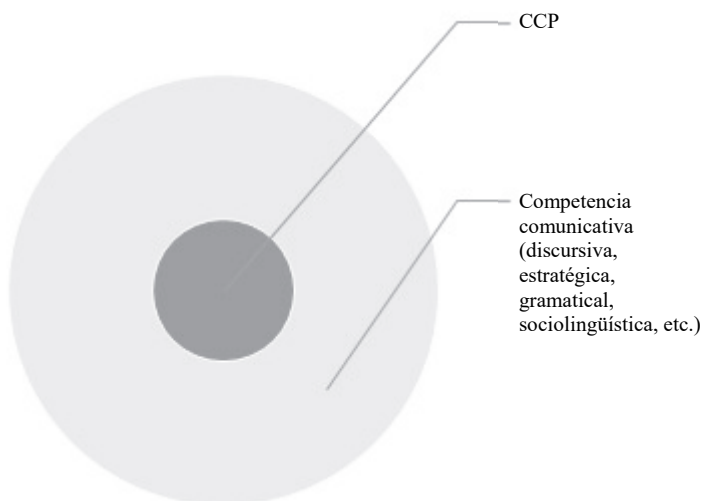


que la interacción en el lugar de trabajo y en ámbitos institucionales se caracteriza por la orientación de al menos uno de sus participantes hacia las tareas y objetivos propios de estos contextos (Drew y Heritage, 1998), la efectividad y la eficiencia resultan criterios centrales para definir las CCP. A su vez, estas pueden relacionarse con una noción más general de *competencia profesional*:

La capacidad que posee una persona que le permite aplicar un conocimiento a través de una habilidad (cognitiva, psicomotora, social, afectiva) en un contexto laboral/profesional específico, respondiendo a estándares de calidad aceptados para el ámbito en que se circunscribe (Salgado *et al.*, 2012: 268).

Si tenemos en cuenta esta última definición, entre otras posibles, creemos que puede pensarse a la CCP de dos formas. La primera, menos específica, la define como una más de las competencias que debe tener un profesional —junto con otras técnicas, administrativas, etc.— para desempeñarse de manera apropiada en un contexto específico. En segundo lugar, también puede pensarse a la CCP como un subconjunto específico de la competencia comunicativa de hablantes que cuentan con una preparación disciplinar específica (de- Matteis, en prensa), subconjunto que se activa en un contexto laboral o profesional determinado (figura 1).

**Figura 1.** Relación de integración entre las CCP y las competencias comunicativas de un hablante



De acuerdo con esta última definición, por otra parte, podemos plantearnos al menos tres interrogantes: ¿qué competencias comunicativas podrían ser consideradas como tales en un ámbito determinado?, ¿cuál es su relación con las llamadas *habilidades blandas* (Fixsen y Ridge, 2018)?, y ¿cuándo o en qué ámbitos se las puede desarrollar?

En un trabajo previo (de- Matteis y Starc, 2021b), sistematizamos una serie preliminar (no exhaustiva) de competencias que pueden ser consideradas profesionales (figura 2) y las subclasificamos de acuerdo con el medio de realización, precisando, asimismo, algunas vinculadas con la comunicación apoyada en medios digitales.

**Figura 2.** Algunas CCP (de- Matteis y Starc, 2021b)

|   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ✓ | <p><b>ORALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Producir aseveraciones claras y concisas.</li> <li>Producir enunciados asertivos.</li> <li>Utilizar un vocabulario preciso y/o una terminología adecuada al contexto.</li> <li>Sintetizar ideas con claridad.</li> <li>Persuadir y argumentar de manera ordenada</li> <li>Producir enunciados de manera fluida.</li> <li>Interpretar silencios y hacer preguntas.</li> <li>Escuchar de manera activa y con empatía, incluso los mensajes no verbales (gestos, postura, proxémica).</li> <li>Utilizar apropiadamente recursos paraverbales: velocidad al hablar, volumen de la voz, entonación.</li> <li>Demostrar atención hacia el interlocutor.</li> <li>Reformular y explicar.</li> <li>Detectar malentendidos o malinterpretaciones.</li> <li>Gestionar la diferencia de opiniones de manera no conflictiva.</li> <li>Adecuar la información provista al destinatario y al contexto.</li> <li>Brindar opiniones y distinguir opiniones de datos factuales.</li> <li>Transmitir información y percepciones negativas.</li> <li>Transmitir elogios y críticas, etc.</li> </ul> |
| ✓ | <p><b>ESCRITAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Producir textos escritos adecuados a los distintos géneros profesionales.</li> <li>Leer e interpretar información escrita y gráfica.</li> <li>Resumir información en un informe.</li> <li>Transmitir ideas con claridad y orden.</li> <li>Considerar destinatarios múltiples a la hora de producir un texto escrito.</li> <li>Compensar la asincronía utilizando expresiones precisas y evitando referencias deícticas de resultado ambiguo, etc.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| ✓ | <p><b>DIGITALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar distintas TIC.</li> <li>Adecuar las producciones verbales al tipo de plataforma de comunicación.</li> <li>Formular preguntas y resolver problemas asociados con las TIC.</li> <li>Comprender y ser flexible ante nuevas convenciones de escritura.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

En relación con el segundo interrogante, las habilidades blandas, *soft skills*, o habilidades no técnicas (*non-technical skills*) son aquellos atributos personales y profesionales, pero no específicos de las disciplinas, que contribuyen a que los individuos puedan alcanzar objetivos personales y organizacionales con éxito (Fixsen y Ridge, 2018) y que operan, cada vez más, como criterios para la búsqueda de personal en el mundo laboral. Las enumeraciones de capacidades no técnicas abarcan, por ejemplo, la *gestión del tiempo*, el *aprendizaje rápido*, la *atención al detalle*, la *creatividad*, la *innovación e iniciativa*, la *confianza*, etc. Otras de las habilidades blandas señaladas con mayor frecuencia incluyen las *relaciones interpersonales*, el *liderazgo*, el *manejo de conflictos*, la *colaboración* y la *negociación*, la *resolución de problemas*, el *trabajo en equipo* y la *competencia intercultural*: como es evidente, todas estas se ponen en práctica mediante distintas formas de interacción comunicativa. A estas pueden sumarse, por último, otras explícitamente comunicativas, por caso, la *comunicación efectiva* o la *capacidad para escuchar*. Es válido, en consecuencia, concluir que algunos de los saberes y capacidades comunicacionales que integran las CCP son transversales a varias de las habilidades blandas en el ámbito laboral y, por tanto, puede sostenerse que las integran.

Por su relevancia para la empleabilidad de los egresados universitarios, y en lo que hace específicamente a la capacidad para comunicarse de manera eficaz y eficiente, nos planteamos el tercer interrogante, a cuya respuesta pretende contribuir este trabajo: ¿cuándo puede comenzar a trabajarse sobre las habilidades comunicativas que integran las CCP? En este sentido, y si bien las competencias pueden asociarse de manera más directa con el mundo de la profesionalización (Barbier, 1999), podemos considerar que las universidades —que desde esta perspectiva pertenecen más bien al mundo de la formación y desarrollan habilidades pero no necesariamente competencias—, también pueden facilitar la familiarización de sus estudiantes con las futuras competencias profesionales, incluyendo las CCP (figura 3), en especial, en las carreras cuyos planes contemplan prácticas profesionalizantes (cfr. en relación con este punto el trabajo de Mastache, 2018)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Para un desarrollo más pormenorizado de este punto, cfr. de- Matteis (en prensa).

**Figura 3.** Mundos y lógicas: del conocimiento a las competencias según Barbier (1999).

## 2. Consideraciones metodológicas

Asumimos como hipótesis, entonces, la posibilidad de comenzar a desarrollar las CCP en las aulas de nivel superior. A fin de corroborarla, retomamos y ampliamos en este trabajo nuestro primer análisis exploratorio de programas de asignaturas universitarias (de- Matteis, en prensa), asumiéndolos como fuentes documentales productivas para relevar contenidos y actividades lingüístico-comunicativas en espacios curriculares de carreras de grado.

Los materiales se encuentran disponibles en línea en distintos portales de los Departamentos Académicos de la UNS. Pese a tratarse de información pública y siguiendo prácticas propias de la investigación en el ámbito educativo (Dambrosio, 2020), estos documentos se anonimizaron utilizando una clave que reemplaza el código numérico que identifica a cada espacio curricular en los sistemas informáticos de la UNS<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> La organización departamental de la UNS habilita que un departamento dicte materias para las carreras de otra unidad académica diferente. La codificación utilizada en este trabajo difiere parcialmente de la empleada durante la exposición oral de este trabajo y también de la empleada en de- Matteis (en prensa), en tanto se mejoró el sistema adoptado y se recodificaron las carreras ya procesadas.

Los resultados corresponden a programas de tres carreras de áreas disciplinares diferentes y dictadas por distintos departamentos académicos. La primera carrera que consideramos en nuestro trabajo previo sobre la temática fue seleccionada por contar con materias dictadas por nueve unidades académicas: esto nos permitió analizar programas elaborados por docentes con formaciones disciplinarias diversas y, de esta manera, identificar tentativamente las principales posibilidades para incorporar contenidos lingüísticos y comunicativos en programas de asignatura. Los planes de estudio de las dos carreras que sumamos al análisis en esta contribución no apelan a tantas “materias de servicio”, aunque todos cuentan con al menos una asignatura dictada por un departamento diferente a aquel al que pertenece la carrera.

El análisis realizado es cualitativo y consiste, en primera instancia, en la identificación del léxico metalingüístico y metacomunicativo (Gaulmyn, 1987, en Maingueneau, 1999) que introduce contenidos lingüístico-comunicativos<sup>6</sup>. En este trabajo se organizarán los datos de una forma diferente a la de nuestra primera aproximación a la temática (en prensa) y se hará referencia particular a: a) los modos de inserción del léxico especializado, en tanto el dominio del vocabulario profesional es un componente esencial de una CCP; b) la identificación de géneros orales y escritos académicos y profesionales, orales y escritos, mencionados en estrategias didácticas y de evaluación y de las habilidades con ellos relacionadas; y, por último, c) la tematización de dichas habilidades.

## 2.1 El género *programa de asignatura*

Antes de presentar los resultados del análisis, es necesario realizar algunas observaciones sobre el programa de asignatura en tanto género. De acuerdo con Fink (2012), su propósito comunicativo es diverso y depende de quién haga uso de él. Posee carácter informativo, pues ofrece a sus lectores datos académicos y administrativos: estipula objetivos, contenidos, estrategias didácticas, cronograma de clases y bibliografía de referencia; indica la ubicación de la materia en el plan de la carrera, su relación con otras asignaturas y vigencia temporal; establece los requisitos y condiciones de cursado y aprobación; y, por último, identifica al equipo de cátedra y ofrece el código de materia. Además, un programa puede poseer una finalidad evaluativa en los concursos docentes y en las acreditaciones de carreras, en un tipo de práctica de

---

<sup>6</sup> Sobre esta diferenciación, cfr. de- Matteis (en prensa).

evaluación particular dentro del mundo académico, ya que quienes intervienen en este tipo de procesos conocen las identidades de los demás participantes (Sidorkin, 2012).

El profesor a cargo de la materia es el emisor, mientras que los destinatarios habituales de un programa son las autoridades académicas, estudiantes, y los propios integrantes de la cátedra que lo utilizan. Ocasionalmente, son también destinatarios los jurados de un concurso o los evaluadores convocados por los sistemas de acreditación de carreras.

Otra característica importante del género es la polifonía, pues este texto sitúa al docente frente a la historia de su materia y sus responsables previos en la institución y, al mismo tiempo, como experto en un campo del saber, con el que dialoga.

**Figura 4.** Estructura prototípica del programa de asignatura en la UNS

|                              |  |  |  |         |  |
|------------------------------|--|--|--|---------|--|
| UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR |  |  |  | 1       |  |
| BAHIA BLANCA                 |  |  |  |         |  |
| DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES  |  |  |  |         |  |
| PROGRAMA DE:                 |  |  |  | CÓDIGO: |  |

| HORAS DE CLASE |            |            |            | PROFESOR RESPONSABLE Y DEMAS INTEGRANTES DE LA CATEDRA |  |
|----------------|------------|------------|------------|--------------------------------------------------------|--|
| TEORICAS       |            | PRÁCTICAS  |            |                                                        |  |
| por semana     | por cuatr. | por semana | por cuatr. |                                                        |  |
|                |            |            |            |                                                        |  |

| ASIGNATURAS CORRELATIVAS PRECEDENTES |          |
|--------------------------------------|----------|
| APROBADAS                            | CURSADAS |
|                                      |          |

| CONTENIDOS MÍNIMOS |  |
|--------------------|--|
|                    |  |

|                                            |  |
|--------------------------------------------|--|
| <u>OBJETIVOS</u>                           |  |
| <u>MODALIDAD</u>                           |  |
| <u>PROGRAMA SINTETICO</u>                  |  |
| <u>PROGRAMA ANALITICO</u>                  |  |
| <u>BIBLIOGRAFIA OBLIGATORIA</u>            |  |
| <u>BIBLIOGRAFIA OPTATIVA</u>               |  |
| <u>CONDICIONES DE CURSADO Y APROBACIÓN</u> |  |
| <u>CRONOGRAMA DE CURSADO PREVISTO</u>      |  |

| VIGENCIA DE ESTE PROGRAMA |                                              |     |                                              |
|---------------------------|----------------------------------------------|-----|----------------------------------------------|
| AÑO                       | PROFESOR RESPONSABLE<br>(Firma y aclaración) | AÑO | PROFESOR RESPONSABLE<br>(Firma y aclaración) |
|                           |                                              |     |                                              |

| VISADO              |                      |                                     |
|---------------------|----------------------|-------------------------------------|
| COORDINADOR DE AREA | SECRETARIO ACADEMICO | DIRECTOR<br>DEPARTAMENTO            |
|                     |                      |                                     |
| FECHA:              |                      | FECHA APROB. CONSEJO DEPARTAMENTAL: |

|                |  |  |  |  |  |  |
|----------------|--|--|--|--|--|--|
| VIGENCIA AÑOS: |  |  |  |  |  |  |
|----------------|--|--|--|--|--|--|

Por último, en su producción operan condicionantes institucionales que establecen la validez de los programas, su organización y otros aspectos, (por ejemplo, la Resol. DH 533/00) y los docentes cuentan con un formulario modelo que condiciona la estructura del texto.

Los factores señalados operan como variables significativas para la producción de este tipo de textos y las selecciones léxico-gramaticales —y estructurales— adoptadas ofrecen información relevante para nuestros objetivos de investigación.

### 3. Resultados

En este apartado organizaremos los resultados de una manera parcialmente diferente a la adoptada en nuestra exploración inicial, retomando varios de los ejemplos ya tratados e incluyendo, cuando resulta posible, nuevos casos que corroboran la pertinencia de las observaciones.

#### 3.1 Modificaciones de estructura genérica

Algunos programas incluyen una sección dedicada específicamente a la problemática comunicativa en el programa de asignatura y no prevista por el formulario modelo utilizado en la UNS. Cuando está presente, esta sección lleva por título “Descripción de las actividades previstas a desarrollar habilidades para la comunicación oral y escrita”. Como habíamos observado, este apartado se registra en los programas 7-11-15-03, 7-28-15-05<sup>7</sup>, pero también lo encontramos en los programas 8-89-09-09 y 8-90-09-09 (aunque solo aparece el título) por lo que esta modificación no es característica exclusiva ni de una carrera ni de una unidad académica.

Cuando la sección aparece desplegada, el texto puede tanto aludir a cualidades del discurso esperado por parte de los estudiantes en instancias evaluativas (ejemplo 1) como especificar géneros escritos y orales de relevancia para las CCP del futuro profesional (ejemplo 2).

---

<sup>7</sup> Como señalamos, el sistema de anonimización difiere del adoptado previamente. El primer dígito indica la carrera, el segundo el número de programa en nuestro corpus, el tercero codifica el departamento al que pertenece la carrera y el último al que dicta la asignatura. El código de la carrera trabajada en nuestra primera exploración se ha modificado por el 7 que aparece en este trabajo.

- (01) No se realizan actividades particulares en este sentido, sin embargo se toman exámenes escritos para promoción y final que contemplan variadas preguntas teóricas y que deben ser respondidas con *expresiones que demuestren capacidad en cuanto a comunicación de ideas* (7-28-15-05)<sup>8</sup>.
- (02) Se prevé la *redacción de informes de laboratorios*. Los mismos deben ser presentados en forma y considerados básicos para la aprobación del trabajo práctico. Se organizan *presentaciones orales*, preparadas por comisiones de alumnos, acerca de diversos puntos afines a la materia. (7-67-15-09)
- Además de esta sección, pudimos detectar un programa con un anexo que reproduce los ejes de desarrollo profesional, personal y formación complementaria de relevancia para la carrera, cuya redacción vincula claramente a la comunicación con las habilidades blandas:
- (03) Desarrollo profesional: desarrollar habilidades en comunicación oral y escrita, incluyendo idiomas extranjeros y capacidades para el trabajo en grupo. Desarrollar un comportamiento profesional ético que lo prepare para un ejercicio profesional responsable y comprometido con una actualización permanente. (...)
- Habilidades para *comunicarse con efectividad*, trabajar en grupos y desarrollar tareas interdisciplinarias. (7-34-15-07)

### 3.2 Introducción del léxico de especialidad

Central para la CCP de toda formación profesional, y como ya habíamos observado, la inclusión de la terminología disciplinar se subordina en los programas a la presentación de los conceptos centrales de cada materia. Si bien dentro de una lógica de transmisión de conocimientos el foco recae sobre el ordenamiento y las relaciones entre ellos, su presencia deja también asentadas las selecciones léxicas apropiadas para un determinado campo. Estos textos se caracterizan por una alta densidad terminológica, acentuada cuando los contenidos de las diferentes unidades se expresan solo mediante enumeración de conceptos. Ocasionalmente, los términos se destacan tipográficamente con *itálicas* —en especial cuando son voces foráneas—, circunstancia en la que también se los puede marcar tipográficamente mediante comillas.

---

<sup>8</sup> Las *itálicas* en los ejemplos nos pertenecen.



La tematización del vocabulario de una disciplina o de los sistemas de organización jerárquica de sus términos disciplinares destaca este componente de la CCP y, tratado en clase, ofrece la oportunidad de fortalecer la conciencia léxica de los futuros profesionales. Ejemplos son la formulación “*nomenclatura estratigráfica*” (7-41-15-13), o la mención de repertorios léxicos como en “*Glosario de Términos Náuticos en Español*” (7-18-15-15) o también en el ítem “*Vocabulario de la especialidad*” (8-90-09-09).

En ocasiones, los recursos de referencia léxica aparecen también en las bibliografías, como ya habíamos detectado en las asignaturas 7-18-15-15, 7-31-15-13 y 7-41-15-13, por lo que esta sección del programa permite reconocer la preocupación de los docentes por brindar a sus estudiantes herramientas para profundizar su acceso al lenguaje de especialidad que están adquiriendo durante su trayecto universitario.

### **3.3 De los géneros orales y escritos académicos a los profesionales: actividades de evaluación y otras estrategias didácticas**

Tanto en la formulación de distintas actividades prácticas como en la estipulación de las evaluativas, pueden detectarse expresiones que designan géneros. Como resulta esperable, el léxico metacomunicativo presente en los programas analizados se corresponde mayoritariamente con géneros escritos (u orales) de tipo académico, tal como ya mostramos en de- Matteis (en prensa). Aunque el dominio de varios de ellos puede resultar relevante en el ejercicio profesional, muchos poseen una función evaluativa dentro del ámbito universitario. Así, excluyendo la voz *examen*, general a todos los programas, registramos en numerosas Ocasiones denominaciones de géneros escritos como *trabajo práctico* (ocasionalmente seguida de un complemento que lo tipifica, como “de laboratorio”), *cuestionario*, *monografía*, y de géneros orales, como *exposición*, que en ocasiones aparece calificada por el adjetivo “crítica” (7-81-15-16) o asociada a otras voces como “socialización” (7-80-15-16), *defensa oral* (9-170-10-10)). Entre los géneros académicos escritos que tienen función evaluativa, pero presentan mayor relevancia para el ámbito laboral, por otra parte, destaca el *informe* mientras que la *presentación/exposición* también puede interpretarse como una práctica de relevancia para la oralidad profesional<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Los programas también mencionan géneros que los estudiantes no van a producir durante su carrera pero que deben manejar como profesionales, tales como la legislación que los afecta o algunas normas ISO.

En ocasiones, algunos de los géneros ya mencionados aparecen también en la formulación de estrategias didácticas, bajo la forma de nominalizaciones y asociados con verbos de carácter metacomunicativo que apuntan hacia habilidades comunicativas relevantes. Así, por ejemplo, se proponen trabajos prácticos orientados a la resolución de problemas caracterizados por la “*Discusión de trabajos específicos, metodologías y resultados obtenidos mediante distintas disciplinas*” (7-41-15-13), con actividades en las que “se *intercambiarán* opiniones acerca de la resolución de los problemas” (7-56-15-01), o se sostiene en los lineamientos metodológicos que estos deberán incluir proyectos que fomenten, “El desarrollo de *habilidades para la comunicación oral y escrita*” (8-88-09-09). Además, otros trabajos prácticos incluyen como géneros orales el *debate grupal* (7-80-15-16) —práctica que también aparece bajo el subtítulo método de enseñanza (9-173-10-10)—. La idea de *intercambio* (9-170-10-10) aparece como un objetivo de las instancias de supervisión y también se formulan encuentros organizados de tal manera que admitan la *presentación (voluntaria de experiencias)* y su *puesta en común* (9-155-10-04), instancias en las que se pueden ampliar capacidades de expresión oral. Como vemos, las selecciones léxicas de los docentes remiten a prácticas relevantes para la universidad pero que requieren y movilizan habilidades que resultan transferibles a la futura comunicación profesional.

Hemos registrado también la mención ocasional de géneros escritos propios del ámbito profesional, algunos de ellos multimodales. Entre estos, ya teníamos registrados la *Historia geológica* (constatado en los programas 7-39-15-13, 7-41-15-13); el *¿Estudio/evaluación?*<sup>10</sup> *de riesgo geológico/ambiental/de impacto* (denominaciones registradas, respectivamente, para las materias 7-45-15-13, 7-60-15-15, 7-71-15-15), y los *mapas, cartas y publicación náuticas* (7-18-15-15). Podemos añadir tentativamente a nuestro relevamiento otros dos que podrían asumir formas específicas luego de la formación de grado: “registro” (9-159-10-10) y “diario del estudiante de (carrera)” (9-170-10-10).

### 3.3.1 Habilidades y objetivos comunicacionales

Precisando nuestro tratamiento previo de la temática, podemos considerar que los verbos vinculados a procesos comunicativos, como *contestar, describir, discutir, explicar, exponer,*

---

<sup>10</sup> Para valorar la relevancia profesional, cuando resultó posible, consultamos a egresados de las carreras consideradas o de otras cercanas. En este caso, todavía no pudimos definir con exactitud la denominación más adecuada o si resultan intercambiables.

*informar, interactuar, intercambiar, leer, presentar*, junto a algunas nominalizaciones como *discusión, interpretación o lectura*, asociadas con los géneros comunicativos, señalan en este tipo de textos las habilidades comunicativas significativas para el trabajo en equipo de los futuros profesionales.

En relación con este punto, en la descripción de algunas materias, se detectaron expresiones axiológicas que introducen criterios para evaluar las producciones de los estudiantes y que operan, en definitiva, como objetivos comunicacionales. Entre ellas destacan la “*claridad en la exposición de las ideas*” o el empleo de un “*lenguaje apropiado y acorde con la disciplina*” (7-46-15-16), dos formulaciones (una metacomunicativa y la otra metalingüística) que describen acabadamente cualidades inherentes a las CCP de un profesional. Otro objetivo que también permite vincular la comunicación con las habilidades blandas es que los estudiantes puedan “*Demostrar la capacidad de interactuar con sus pares y en equipos multidisciplinarios*” (9-170-10-10).

### 3.4. La comunicación profesional tematizada en programas de materia

Al ampliar la muestra analizada para este trabajo, encontramos un resultado significativo que no habíamos observado previamente: la tematización específica de la comunicación —ya no solo del vocabulario— entre los contenidos mínimos de las materias o entre los contenidos analíticos desplegados en las unidades que integran un programa. Así, los contenidos mínimos de una materia incluyen la “*(...) comunicación, aprendizaje y seguridad*” (9-159-10-10), mientras que las siguientes formulaciones aparecen en la descripción de los contenidos de módulos o unidades: “*Importancia de la comunicación escrita y oral. El ingeniero como integrante de un equipo técnico*” (8-88-09-09); “*El lenguaje para los ingenieros*” (8-90-09-09), “*estrategias comunicacionales entre el equipo de salud y la familia*”, “*el proceso comunicacional en el equipo de Salud de las Áreas críticas: estrategias facilitadoras a través de prácticas compartidas*” (ambas en 9-159-10-10), “*Información y comunicación en la organización*” (9-155-10-04).

En ocasiones, por último, la comunicación es tematizada ya no como capacidad del futuro profesional sino como problemática a la que atender, con lo que se refuerza la conciencia lingüístico-comunicativa de los futuros egresados: los “*problemas de comunicación y el aprendizaje*”, “*cuidados de enfermería en el adulto con problemas de la comunicación y su familia por niveles de atención*”, “*el aislamiento y la incomunicación en el paciente crítico*” (todas registradas en el programa 9-159-10-10).

#### 4. Conclusiones

Si bien los programas de las materias específicamente disciplinares de las carreras universitarias no se concentran de manera prioritaria sobre la comunicación profesional, y aunque la profundidad de su tratamiento no es homogénea, de ninguna manera puede sostenerse que la temática está ausente en estos documentos. Por el contrario, puede reconocerse en muchos de ellos una preocupación por ofrecer oportunidades para mejorar habilidades comunicativas escritas y orales. Si bien predominan las académicas, por otra parte, a través de la referencia a géneros profesionales y a algunas de las cualidades deseables en la comunicación profesional, se identifica una preocupación por favorecer las más pertinentes para el desempeño laboral.

La continuación del análisis del corpus permitió corroborar la validez de sostener que las CCP comienzan a incorporarse durante la formación profesional, en paralelo con el acceso a otros saberes y prácticas disciplinares. También reforzó la sistematización de los modos como los contenidos lingüístico-comunicativos se expresan en programas correspondientes a materias disciplinares no vinculadas con las prácticas del lenguaje, incorporando la tematización explícita de la comunicación como una nueva modalidad.

#### Bibliografía

- Barbier, J. M. (1999), *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*, Buenos Aires, Nove-  
dades educativas.
- Carlino, P. (2013), “Alfabetización académica diez años después”, en: *Revista Mexicana de  
Investigación Educativa*, 18, 57, pp. 355-381.
- Dambrosio, A. (2020), “Fórmulas de tratamiento y consignas en español bonaerense: usos y  
percepciones en el ámbito educativo”, tesis doctoral, Bahía Blanca, Universidad Nacional  
del Sur.
- de- Matteis, L. (en prensa), “Las competencias comunicativas profesionales: su formulación  
en programas de materias universitarias”, en: *Les cahiers du GÉRES*, 14.
- de- Matteis, L. y Starc, M. (2021a), “Experiencias de docentes universitarios en cursos con  
alumnos internacionales en la Universidad Nacional del Sur: conciencia, actitudes y  
necesidades a la hora de enseñar competencias comunicativas profesionales”, presentado  
en el *XVIII Encuentro Internacional del Groupe d’Étude et de Recherche en Espagnol de  
Spécialité (GÉRES)*, en línea, Universidad Católica Argentina, 16 al 18 de junio.

- de- Matteis, L. y Starc, M. (2021b), “Las competencias comunicativas profesionales como parte de las habilidades blandas necesarias para el éxito laboral”, charla dictada en el marco del Programa EmpleoUNS, Bahía Blanca, agosto.
- de- Matteis, L. y Starc, M. (2022, en este volumen), “Formulación de un instrumento de investigación en línea en contexto de pandemia: criterios de diseño y resultados preliminares”, presentado en las *IX Jornadas de Investigación en Humanidades*, Bahía Blanca, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, 5 al 7 de diciembre, pp. 889.
- Drew, P. y John H. (1998), *Talk at work. Interaction in institutional settings*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Fink, S. (2012), “The many purposes of course syllabi: which are essential and useful”, en *Syllabus* 1, 1.  
Disponible en: <https://www.syllabusjournal.org/syllabus/article/view/161/PDF>. Fecha de acceso: junio de 2013.
- Fixsen, A. y Damien, R. (2018), “Shades of Communitas: A Study of Soft Skills Programs”, en *Journal of Contemporary Ethnography*, 48, 4, pp. 510-537.
- Hymes, D. (1972), “On communicative competence”, en: Pride, J. B. y Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics*, s/l, Penguin, pp. 269-293.
- Maingueneau, D. (1999), *Términos claves de análisis del discurso*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Mastache, A. (2018), “Del mundo académico al mundo profesional: entre brechas y puentes”, en: Menghini, R.; Negrin, M. y Guillermo, S. (comps.) *Prácticas preprofesionales universitarias. Punto de articulación con el mundo laboral*, Bahía Blanca/Rosario, EdiUNS y Homo Sapiens Ediciones, pp. 41-51.
- Rickheit, G.; Strohner, H. y Vorweg, C. (2008), “The concept of communicative competence”, en Rickheit, G. y Strohner, H. (eds.), *Handbook of Communication Competence*, Berlín/ Nueva York, Mouton de Gruyter, pp. 15-62.
- Salgado, F.; Corrales, J.; Muñoz, L. y Delgado, J. (2012), “Diseño de programas de asignaturas basados en competencias y su aplicación en la Universidad del Bío-Bío, Chile”, en: *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 20, 2, pp. 267-278.
- Sidorkin, A. (2021), “Syllabus, the genre”, en *Syllabus*, 1, 1.  
Disponible en línea: <https://www.syllabusjournal.org/syllabus/article/view/160/PDF>. Fecha de acceso: junio de 2013.



## Percepciones de los estudiantes de grado acerca de la comunicación oral en su futuro desempeño profesional

Mariela K. Starc<sup>1</sup>, Ana M. Martino<sup>1</sup>.

### Resumen

Las habilidades comunicativas, entendidas como la capacidad de expresarse e interactuar eficazmente en forma escrita y oral, se destacan entre las competencias más valoradas para aumentar la *empleabilidad* (McQuaid y Lindsay, 2005; Busch, 2009) y favorecer la permanencia en un mundo laboral globalizado y cambiante, que demanda, además, otras de las denominadas *habilidades blandas* (Fixsen y Ridge, 2018) como el aprendizaje autónomo, la resolución de problemas, la adaptación a una multiplicidad de tareas y el trabajo en equipo.

En este escenario, sin descuidar el lugar central que ocupa la comunicación académica, es fundamental que la universidad contribuya al desarrollo de competencias comunicativas propias del ámbito profesional. Partiendo de la presunción de que las habilidades de expresión oral parecen no tener la misma prioridad que las escritas y se adquieren principalmente durante el propio ejercicio profesional, nos proponemos indagar acerca del espacio otorgado al desarrollo de estas competencias en las carreras de grado.

Para ello, por medio de una encuesta diseñada en el marco del proyecto de investigación en el que se inscribe este trabajo, comenzamos por relevar las percepciones de los estudiantes sobre distintos aspectos vinculados con la competencia comunicativa profesional oral, tanto en español como en una lengua extranjera sin soslayar la incidencia de las tecnologías digitales.

---

<sup>1</sup> Departamento de Humanidades, UNS, correo electrónico: [mariela.starc@uns.edu.ar](mailto:mariela.starc@uns.edu.ar), [amartino@uns.edu.ar](mailto:amartino@uns.edu.ar).

Se observa un reconocimiento del insuficiente grado de preparación debido a las escasas oportunidades de práctica y a la falta de técnicas o herramientas para el desarrollo de una comunicación oral efectiva. Asimismo, se percibe la necesidad de adaptarse y mantenerse actualizado para un desempeño laboral exitoso y una conciencia de las particularidades de la comunicación oral mediada por distintas tecnologías. Se aprecia, además, un conocimiento de la diversidad de situaciones en las que este tipo de comunicación tiene un rol crucial para el cumplimiento de las demandas específicas de cada profesión.

**Palabras clave:** percepciones - estudiantes de grado - comunicación oral - desempeño profesional

## Introducción

Las habilidades comunicativas, entendidas como la capacidad de expresarse e interactuar eficazmente en forma escrita y oral, se destacan entre las competencias más valoradas para aumentar la *empleabilidad* (McQuaid y Lindsay, 2005; Busch, 2009) y favorecer la permanencia en un mundo laboral globalizado y cambiante, que demanda, además, otras de las denominadas *habilidades blandas* (Fixsen y Ridge, 2018) como el aprendizaje autónomo, la resolución de problemas, la adaptación a una multiplicidad de tareas y el trabajo en equipo.

Sin descuidar el lugar central que ocupa la comunicación académica, es fundamental que la universidad contribuya al desarrollo de competencias comunicativas propias del ámbito profesional, cuya importancia radica en su valor funcional, ya que “se utilizan como parte del proceso de búsqueda de mejores resultados y con el fin de minimizar las fallas; son un factor clave para la interacción entre los equipos de trabajo, con el público y los clientes” (Espinoza, 2020: 136).

En el desarrollo de la alfabetización académica, según indican Barcia y Barcia (2021), los géneros de expresión oral parecen no tener la misma prioridad que los géneros de expresión escrita, y podemos inferir que ocurre algo semejante con los géneros orales requeridos para el ejercicio profesional. A partir de esta presunción, nos proponemos indagar acerca del espacio otorgado al desarrollo de las competencias profesionales orales en las carreras de grado de la UNS. Para ello, por medio de un cuestionario diseñado en el marco del proyecto de investigación en el que se inscribe este trabajo<sup>2</sup>, comenzamos por relevar las percepciones de los

---

<sup>2</sup> PGI titulado: “Competencias comunicativas profesionales y educación superior: representaciones sociales y diagnóstico de necesidades en carreras de grado de la Universidad Nacional del Sur” (subsidio PGI 24/1284).

estudiantes sobre distintos aspectos vinculados con la *competencia comunicativa profesional oral*, tanto en español como en una lengua extranjera sin soslayar la incidencia de las tecnologías digitales.

Esperamos contribuir a comprender cómo se aborda actualmente la comunicación oral orientada al mundo profesional para poder identificar áreas de mejora en la formación de los futuros graduados.

### **Presupuestos teóricos**

La *competencia comunicativa* comprende los saberes de las reglas lingüísticas, sociales y culturales que se ponen en juego en el uso de la lengua en las diversas situaciones y contextos sociales. Esta noción formulada por Hymes (1972) fue ampliada por Canale y Swain (1980), cuyo modelo, revisado por Canale (1983), incluye cuatro componentes interrelacionados: gramatical; discursivo; sociolingüístico y estratégico. Por su parte, Bachman (1990) reorganiza las categorías de manera más detallada a través de una división en competencia organizativa (gramatical y textual) y competencia pragmática (ilocutiva y sociolingüística).

En el contexto de la *comunicación profesional oral* (CPO), la competencia comunicativa desempeña un rol fundamental. Además de poseer un sólido conocimiento gramatical para expresarse con claridad y precisión, los profesionales deben ser capaces de organizar sus ideas de manera coherente y cohesiva, teniendo en cuenta las características de cada situación comunicativa. La competencia sociolingüística es crucial para comprender y utilizar las normas de cortesía y formalidad adecuadas en los diferentes contextos profesionales. Asimismo, la competencia estratégica permite a los profesionales adaptarse a los desafíos de la comunicación oral, utilizando estrategias verbales y no verbales para superar obstáculos y lograr una comunicación efectiva.

Partiendo de esta noción central de competencia comunicativa, es posible entender la *competencia comunicativa profesional* (CCP) como los conocimientos y las habilidades para reflexionar de manera explícita ante situaciones comunicativas vinculadas al mundo profesional y ante las formas de expresión características de cada ámbito laboral.

Desde una perspectiva aplicada, la CCP se pone en relación con los conceptos de *habilidades blandas* y *empleabilidad*. Las habilidades blandas, también llamadas habilidades sociales o emocionales, se refieren a las competencias no técnicas que permiten a las personas interactuar efectivamente con otros en el entorno profesional/laboral. Fixsen y Ridge (2018)



subrayan la relevancia de las habilidades blandas en el ámbito profesional porque pueden influir en el éxito laboral y la satisfacción en el trabajo. Algunas de estas habilidades, importantes para la comunicación oral, incluyen la capacidad de escucha activa, la empatía, la capacidad de trabajar en equipo y la de adaptarse a diversas situaciones.

El concepto de *empleabilidad* se relaciona con la capacidad de las personas para obtener un empleo y mantenerse en el mercado laboral. McQuaid y Lindsay (2005) señalan que la comunicación oral efectiva es una de las habilidades clave que los empleadores buscan en los candidatos, ya que implica la capacidad para establecer relaciones laborales, transmitir información de manera clara y persuasiva, resolver conflictos y negociar. Por su parte, Busch (2009) destaca que la comunicación oral mejora la empleabilidad de los graduados, ya que una comunicación eficaz puede contribuir al logro de objetivos personales y organizacionales.

Por otra parte, es importante considerar las diferencias en las formas de expresión y los estilos de comunicación en diferentes ámbitos laborales (Celce-Murcia *et al.*, 1995). Cada profesión o campo de trabajo tiene sus propias convenciones y normas comunicativas, por lo que es esencial que los estudiantes adquieran habilidades de comunicación oral adaptadas a su futura carrera profesional.

### **Precisiones metodológicas**

Como instrumento de recolección de datos se utilizó un cuestionario en línea elaborado en la plataforma *Google Forms*, que permite un procesamiento automático de los datos cuantitativos. Este cuestionario —disponible en <https://forms.gle/x3eS4KLKQP8VBvkK6>— fue diseñado de manera conjunta en el marco del PGI, está organizado en varias secciones que contemplan múltiples aspectos de la comunicación oral y escrita, sea en la carrera o en el ámbito laboral, y dirigido a tres grupos de participantes: estudiantes, docentes y graduados<sup>3</sup>.

Para los fines de esta investigación, nos centramos en una de las secciones orientadas a los estudiantes, que lleva el título *La comunicación oral en tu carrera* y contiene nueve preguntas sobre cómo los estudiantes se preparan en los distintos trayectos formativos para comunicarse

---

<sup>3</sup> Para más detalles acerca de los criterios que se tuvieron en cuenta para la formulación y el diseño de este instrumento, consultar de-Matteis, Lorena y Mariela Starc (2022, en este volumen, p. 889), “Formulación de un instrumento de investigación en línea en contexto de pandemia: criterios de diseño y resultados preliminares”, presentado en las *IX Jornadas de Investigación en Humanidades*, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, 5 al 7 de diciembre.

oralmente —cara a cara o a distancia— en el ámbito profesional. Seis preguntas de opción múltiple para obtener datos cuantitativos se combinan con tres preguntas abiertas que solicitan alguna justificación o profundizan en algún aspecto particular, y permiten, por tanto, realizar un análisis cualitativo.

Las preguntas abordan los tipos de comunicación oral que consideran que van a tener que mantener en el trabajo, el momento apropiado para adquirir las herramientas necesarias para la comunicación profesional oral, su nivel de preparación para desempeñarse en situaciones profesionales que impliquen la comunicación oral con pares, clientes, estudiantes, pacientes, etc., la importancia de las tecnologías digitales y sus desafíos particulares en la comunicación oral profesional, la relevancia que le asignan a este tipo de comunicación en su futura actividad laboral y el entrenamiento formal recibido en algún espacio académico para participar de una entrevista laboral, una reunión de trabajo, una conferencia, etc.

## **Resultados preliminares**

A la fecha de presentación de este trabajo en las *IX Jornadas de Investigación en Humanidades*, en la sección destinada a los estudiantes se había obtenido un total de 108 respuestas, de las cuales 106 son válidas, ya que hubo dos ocurrencias repetidas que se detectaron a partir de una revisión de los registros en la tabla de datos generada automáticamente por *Google Forms*.

Los resultados alcanzados se consideran preliminares, primeramente, porque el cuestionario sigue abierto y en forma periódica es difundido para obtener más respuestas y, en segundo lugar, debido a que no existe un equilibrio entre las variables que definen el perfil sociolingüístico de los estudiantes que conforman la muestra, por ejemplo, edad, carrera, año de cursado, entre otras.

En cuanto a la edad, los datos revelan una amplia distribución entre los participantes. El grupo más representado es el de 18 a 25 años, con un total de 74 respuestas. Le siguen los participantes de 26 a 30 años, con 22 respuestas. En menor medida, se observa la participación de personas de 31 a 35 años y de 36 a 40 años, con 3 respuestas cada uno. En cambio, no se registraron respuestas de personas en el rango de 41 a 45 años. Por otro lado, se identificaron 2 respuestas tanto en el grupo de 46 a 50 años como en la categoría de más de 50 años. Estos resultados ilustran la diversidad en las edades de los participantes, con una concentración

destacada de personas jóvenes, y proporcionan una base para realizar análisis más detallados en relación con otras variables del cuestionario.

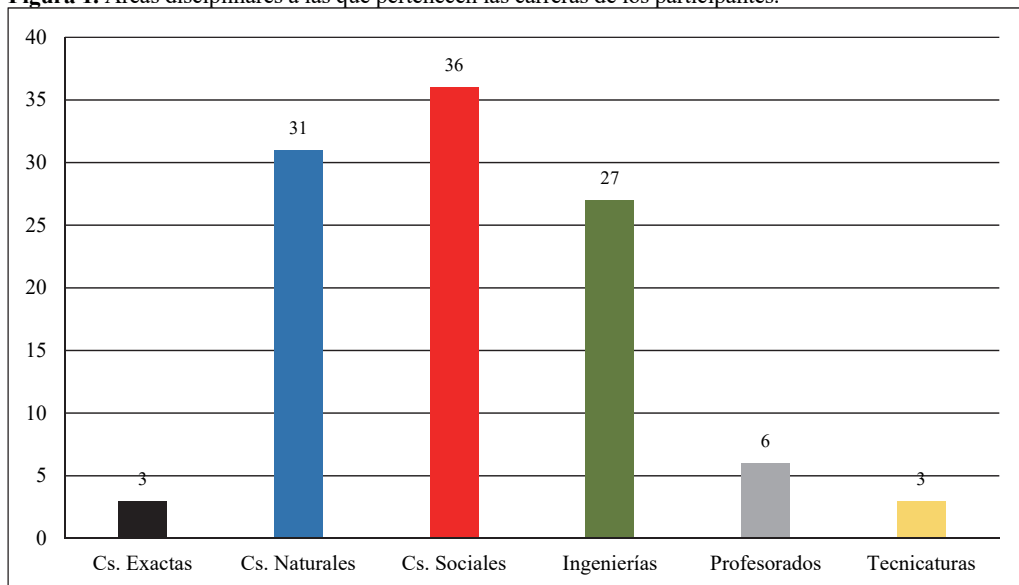
Con respecto a las carreras de los participantes, los resultados muestran una amplia variedad que se distribuye de la siguiente manera<sup>4</sup>:

- ❖ *Ciencias Sociales*: Arquitectura (3), Abogacía (7), Contador Público (5), Licenciatura en Administración (4), Licenciatura en Ciencias de la Educación (4), Licenciatura en Economía (2), Licenciatura en Historia (2), Licenciatura en Letras (8) y Licenciatura en Turismo (1). Total: 36 respuestas
- ❖ *Ciencias Naturales*: Bioquímica (7), Ingeniería Agronómica (5), Licenciatura en Ciencias Biológicas (5), Licenciatura en Ciencias Geológicas (3), Licenciatura en Enfermería (5), Licenciatura en Geofísica (1), Licenciatura en Oceanografía (2) y Medicina (3). Total: 31 respuestas
- ❖ *Ingenierías*: Ingeniería Civil, Ingeniería de Alimentos, Ingeniería Electricista, Ingeniería en Sistemas de Información, Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica e Ingeniería Química. Total: 27 respuestas
- ❖ *Ciencias Exactas*: Licenciatura en Física (1), Licenciatura en Matemática (1) y Licenciatura en Química (1). Total: 3 respuestas
- ❖ *Profesorados*: Profesorado en Filosofía (1), Profesorado en Historia (1), Profesorado en Letras (3), Profesorado en Química (1). Total: 6 respuestas.
- ❖ *Tecnicaturas*: Tecnicatura Universitaria en Medio Ambiente (2) y Tecnicatura en Cartografía, Teledetección y Sistemas de Información (1). Total: 3 respuestas

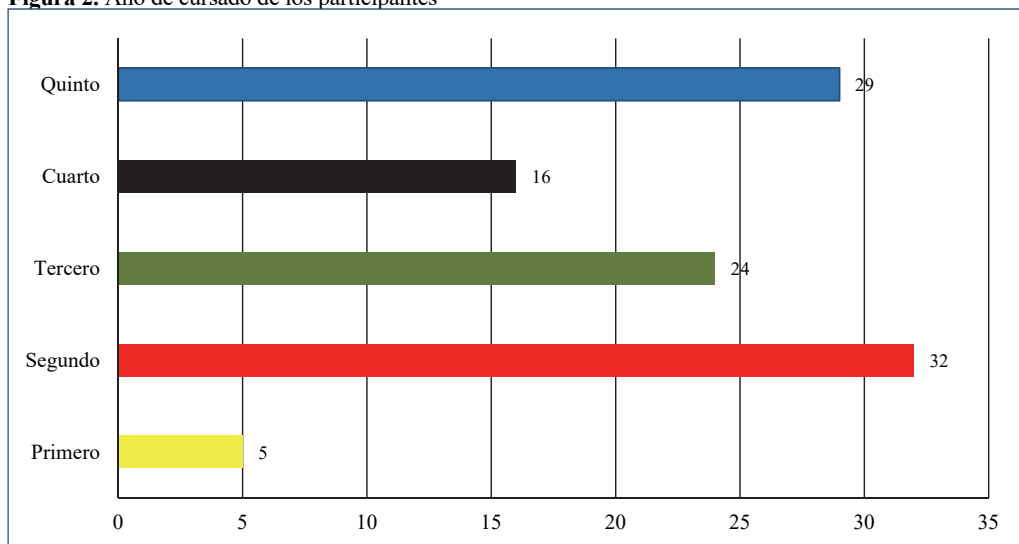
Al valorar estos resultados desde un punto de vista más general, según la clasificación de las carreras en áreas disciplinares (Res. CSU-762/10), se observa una mayor concentración de respuestas de estudiantes de carreras de Ciencias Sociales, como Abogacía, Contador Público y Licenciatura en Letras, y de Ciencias Naturales, como Bioquímica, Ingeniería Agronómica y Licenciatura en Ciencias Biológicas. El siguiente grupo de respuestas proviene de estudiantes del área de las Ingenierías, con Ingeniería Química e Ingeniería en Sistemas de Información como las más representativas. Por último, se registra una escasa presencia del área de Ciencias Exactas (figura 1).

---

<sup>4</sup> Los profesorados y las tecnicaturas se consideran de manera diferenciada, siguiendo la Resolución CSU-762/10. Los profesorados tienen tanto contenidos disciplinares comunes como divergentes, debido a su vinculación con diferentes áreas disciplinares. Aunque las tecnicaturas tienen una duración más breve, se incluyeron en este análisis por su enfoque en la formación laboral.

**Figura 1.** Áreas disciplinares a las que pertenecen las carreras de los participantes.

Otro de los aspectos relevados es el año del plan de estudios al que corresponde la mayor parte de las materias que los participantes están cursando. Según se aprecia en la figura 2, la mayoría (32 respuestas) se encuentra en segundo año. Le siguen el quinto año con 29 estudiantes, el tercer año con 24 estudiantes, el cuarto año con 16 estudiantes y el primer año con 5 estudiantes (figura 2).

**Figura 2.** Año de cursado de los participantes

El 63% de los participantes (66 respuestas) se dedica solamente al estudio, mientras que el 37% restante (40 respuestas) estudia y trabaja al mismo tiempo. A quienes están realizando ambas actividades simultáneamente se les solicitó que indicaran en qué tipo de organización o actividad están empleados. Los datos muestran que una minoría trabaja en la administración pública (1), el comercio (5) y la industria (1). Además, cuatro personas están involucradas en la docencia de otro nivel, ya sea en instituciones privadas o públicas, mientras que tres se desempeñan como auxiliares docentes en el ámbito universitario. Otras siete están empleadas en una actividad directamente vinculada con su carrera y también se registraron 20 respuestas en la categoría Otra (cuidado de niños, albañilería, venta directa, etc.)

La pregunta que completa la sección dedicada al perfil de los participantes se enfoca en la realización de prácticas profesionalizantes. Solo 23 estudiantes han tenido este tipo de experiencias, mientras que la mayoría (83) no ha participado en prácticas relacionadas con su campo de estudio.

Para orientar el análisis de las respuestas obtenidas en la sección destinada a la comunicación oral se dividen las preguntas en tres ejes: 1) preparación, 2) uso de tecnologías y 3) importancia de la competencia profesional oral.

### **Eje 1: Preparación**

*¿Sabés qué tipos de comunicación profesional oral vas a tener que mantener cuando te recibas?*

- ❖ No, no tengo idea: (39)
- ❖ Sí, conozco profesionales fuera de la UNS que me han informado: (6)
- ❖ Sí, me informaron al preparar y/o comenzar mis prácticas profesionalizantes: (2)
- ❖ Sí, mis profesores me lo han informado: (49)
- ❖ Sí, por otras fuentes de información: (10)

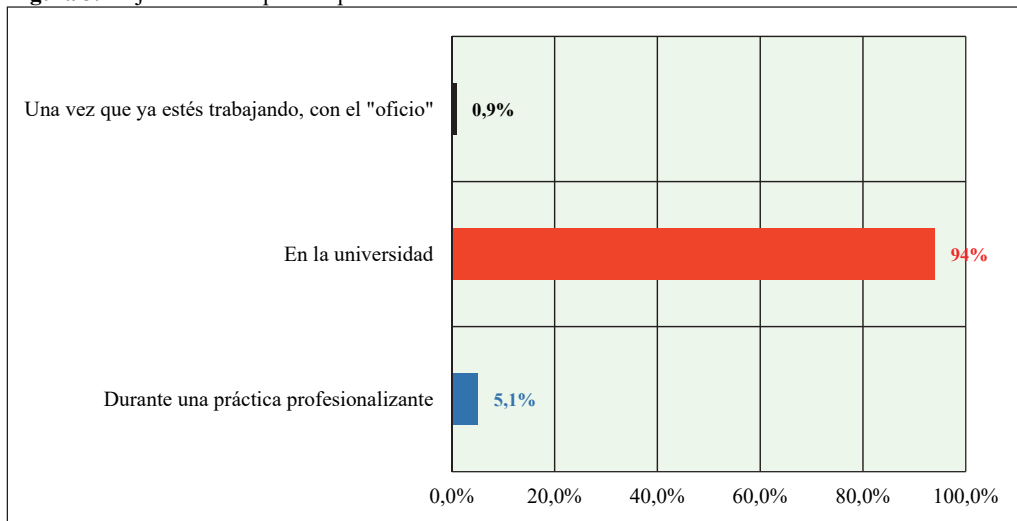
Estos resultados destacan la importancia de brindar información y orientación sobre las habilidades de comunicación necesarias en el ámbito profesional, y sugieren que aún hay una brecha en el conocimiento sobre este tema entre los estudiantes.

*¿Cuándo creés que es mejor adquirir las herramientas para la comunicación profesional oral?*

La gran mayoría de los estudiantes (94%) cree que es mejor obtener estas herramientas mientras están en la universidad. Siguen quienes piensan que el momento adecuado es el período en el que estén desarrollando una práctica profesionalizante (5,1%). Y solamente un

estudiante señaló que lo mejor sería una vez que esté trabajando, es decir, en el “oficio” (figura 3).

**Figura 3.** Mejor momento para adquirir las herramientas de la CPO.



Estos resultados indican que los estudiantes valoran la importancia de incluir el desarrollo de habilidades de CPO en su formación académica y apuntan a la necesidad de proporcionar oportunidades y recursos para ello.

*¿Sentís que estás preparado/a para desempeñarte en situaciones profesionales que impliquen la comunicación oral con tus pares, clientes, estudiantes, pacientes, etc.? Indicá qué respuesta describe mejor tu sensación.*

- ❖ No siempre tengo dificultades para lograr comunicarme exitosamente en forma oral: (14)
- ❖ Sí, en español sí, pero en una lengua extranjera me cuesta un poco: (42)
- ❖ Sí, en español sí, pero no en una lengua extranjera: (28)
- ❖ Sí, más en una lengua extranjera que en español: (1)
- ❖ Sí, por igual en español y en una lengua extranjera: (21)

A partir de estas respuestas se advierte que la mayor dificultad para el desempeño profesional oral radica en expresarse en una lengua extranjera y, por tanto, se plantea la necesidad de brindar apoyo para aumentar la confianza en estas situaciones específicas.

La siguiente pregunta, que solicita una breve explicación de la respuesta anterior, fue respondida por 59 participantes, mientras que los 47 restantes optaron por no hacer comentarios. A continuación, se mencionan las respuestas más relevantes:

Creo que necesitaría aprender técnicas de comunicación oral y escrita, y practicarlas para poder hacerlo mejor (18-25 años, Arquitectura, segundo año).

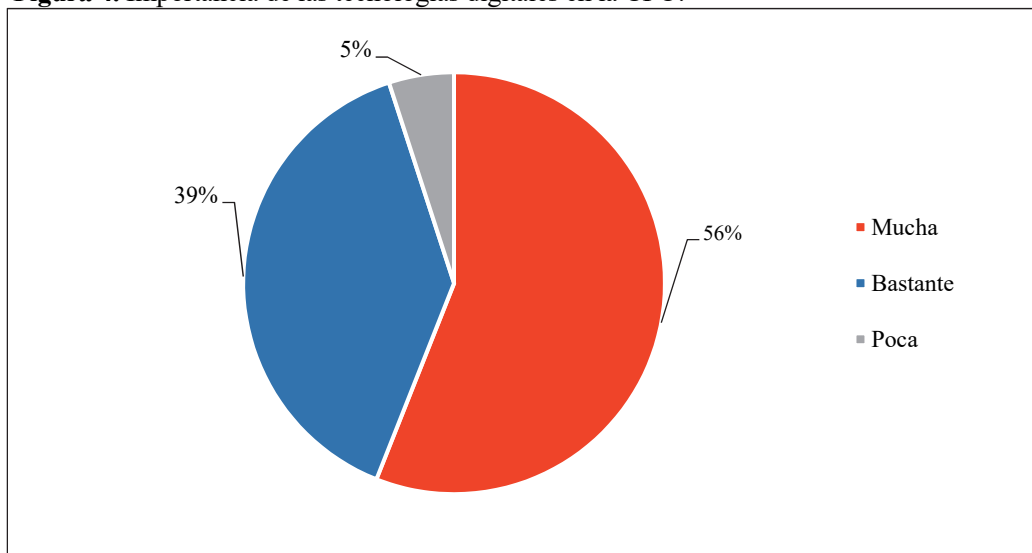
No sé si estoy preparado porque nunca realicé un simulacro de una comunicación profesional. Hablar con un estudiante, no es lo mismo que hablar con un paciente, o hablar con un cliente, o hablar con un jefe. En uno tienes que ser más empático, en otros más asertivo (26-30 años, Lic. en Geofísica, quinto año).

Considero que mi expresión oral en español en situaciones profesionales es apropiada, pero no así la habilidad oral en inglés. La capacidad de expresión oral en inglés apenas me alcanza para desenvolverse en situaciones informales, pero aún requiere de mucha práctica para poder ser suficiente en una situación profesional (18-25 años, Ing. Industrial, quinto año).

## Eje 2: Uso de tecnologías

*¿Qué importancia creés que tendrán las tecnologías digitales en tu comunicación oral como profesional? (Teniendo en cuenta criterios como frecuencia estimada de uso, cantidad y diversidad de tecnologías a usar, finalidad de su empleo —como canal para comunicarme, por ej. Zoom o similares, o herramienta auxiliar, por ej. usar un traductor en línea—, etc.)*

**Figura 4.** Importancia de las tecnologías digitales en la CPO.



Según se observa en la figura 4, una amplia mayoría, (95 %) cree que las tecnologías tendrán mucha o bastante importancia en su CPO, mientras que el 5 % restante le atribuye poca

importancia. En este último grupo se incluyen tres estudiantes de segundo año de Abogacía, Licenciatura en Enfermería y Profesorado en Filosofía; dos de tercer año de Licenciatura en Turismo y Licenciatura en Oceanografía, y uno de quinto año de Ingeniería Civil.

*¿Qué desafíos particulares te parece que te plantearán las tecnologías digitales en tu comunicación oral como profesional?*

Las respuestas a esta pregunta abierta destacan entre los principales retos la necesidad de capacitarse constantemente, la exigencia de adaptarse a los cambios y la conveniencia de adquirir nuevas estrategias comunicativas para interactuar con claridad, concisión y eficiencia en entornos digitales. Uno de los comentarios más significativos fue realizado por un estudiante de cuarto año de Medicina:

La tecnología será el centro y principal vía de comunicación en el ejercicio de la telemedicina, y a la vez la principal barrera comunicacional con el paciente. De un escritorio y un guardapolvo blanco a una distancia física y una pantalla como barreras comunicacionales (18-25 años).

### **Eje 3: Importancia de la comunicación profesional oral**

*Según la información con la que cuento, en mi futura actividad profesional, la comunicación profesional oral (entendiendo y hablando) será un factor*

- ❖ Crucial para la eficacia y la seguridad de las tareas que desempeñaré: (55)
- ❖ Importante para la eficacia de las tareas que desempeñaré: (18)
- ❖ Importante para la eficacia y la seguridad de las tareas que desempeñaré: (32)
- ❖ Poco relevante para las tareas que desempeñaré: (1)

De la pregunta siguiente, que solicita una breve explicación, se obtuvieron 48 respuestas en las que se resalta la importancia de la comunicación eficaz para proteger la integridad física de las personas (Ingeniería Civil); tener éxito en la vida profesional (Abogacía); lograr que el proceso educativo sea fructífero (futuros docentes); tener una exitosa participación interdisciplinar (Tecnicatura en Medio Ambiente); divulgar información entre pares y al público en general (futuros investigadores); brindar una atención segura y de calidad (Medicina).

*¿Recibiste entrenamiento formal en algún espacio académico de tu carrera para comunicarte oralmente en español durante una actividad profesional (por ej. para participar de una entrevista laboral, de una reunión de trabajo, de una conferencia a distancia, etc.)? Podés seleccionar más de una respuesta.*

- ❖ No, todavía no, pero creo que lo voy a recibir: (31)



- ❖ No, todavía no y creo que no lo voy a recibir: (28)
- ❖ Sí, al prepararme para realizar mis prácticas profesionalizantes, junto al profesor que las va a dirigir/supervisar: (5)
- ❖ Sí, en talleres específicos con docentes de mi carrera: (6)
- ❖ Sí, en talleres específicos con docentes de otras carreras: (4)
- ❖ Sí, en talleres específicos dictados en alguna jornada especializada de mi carrera u otra afín: (3)
- ❖ Sí, en un taller dictado en la institución donde estoy realizando o quiero realizar mis prácticas profesionalizantes: (1)
- ❖ Sí, en una o dos materias: (22)
- ❖ Sí, en varias materias: (12)

Se observa un cierto equilibrio entre quienes afirman que todavía no recibieron entrenamiento formal para la comunicación oral, pero creen que lo van a recibir y quienes creen que ya no lo van a recibir. En el primer grupo se concentran las respuestas de los estudiantes de segundo y tercer año, y en el otro, como era de esperar, la mayoría de las respuestas provienen de estudiantes de quinto año.

## Conclusiones

A partir de las respuestas obtenidas en este estudio, se evidencia un reconocimiento generalizado, entre los estudiantes de grado, del insuficiente nivel de preparación en términos de técnicas y herramientas para el desarrollo de la comunicación oral efectiva. Esta percepción pone de manifiesto la necesidad de mayor atención y enfoque en el desarrollo de habilidades comunicativas orales dentro de los programas de estudio.

Además, se observa una clara tendencia a reconocer la importancia y la necesidad de adaptarse a las tecnologías digitales en el ámbito laboral. Esto implica que los futuros graduados deberán adquirir competencias en el uso de herramientas digitales y dominar las formas de comunicación propias de los entornos virtuales, lo cual resulta fundamental para un desempeño exitoso en el mercado laboral actual.

Otro aspecto relevante que se desprende de los resultados es la valoración del rol de la comunicación oral en el cumplimiento de las demandas específicas de cada profesión, tanto en el idioma nativo como en una lengua extranjera. Esto resalta la importancia de una formación

integral que incluya el desarrollo de habilidades comunicativas orales en diferentes contextos profesionales y lingüísticos.

Estos resultados preliminares sugieren la necesidad de profundizar en el estudio de las prácticas comunicativas profesionales de los futuros graduados y su abordaje en los distintos espacios curriculares. Para ello, consideramos que los siguientes pasos apuntan a analizar los programas de las materias, realizar observaciones de clases y llevar a cabo entrevistas con docentes, poniendo el énfasis en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje vinculadas con la comunicación oral tanto en general como en el ámbito profesional.

## Bibliografía

- Bachman, L. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- Barcia, P. L. y Barcia, M. (2021), *Los géneros comunicativos universitarios: orales y escritos: teoría y práctica*, La Plata, Universidad Católica de La Plata.
- Busch, D. (2009), “What kind of intercultural competence will contribute to students’ future job employability?”, en: *Intercultural Education*, vol. 20, n.º 5, pp. 429-438.
- Canale, M. (1983), “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en Llobera y otros, *Competencia comunicativa; documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 63-83.
- Disponible en línea: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/canale01.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm). Fecha de acceso: junio de 2023.
- Canale, M. y Swain, M. (1980), “Theoretical basis of Communicative Approaches to Second Languages Teaching and Testing”, en: *Applied Linguistics*, t. 1, vol. 1, pp. 1-47.
- Celce-Murcia, M.; Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995), “A pedagogically motivated model with content specifications”, en: *Issues in Applied Linguistics*, vol. 6, n.º 2, pp. 5-35.
- de-Matteis, L. y Starc, M. (2022, en este volumen, p. 889), “Formulación de un instrumento de investigación en línea en contexto de pandemia: criterios de diseño y resultados preliminares” presentado en las *IX Jornadas de Investigación en Humanidades*, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, 5 al 7 de diciembre.
- Espinoza-Freire, E.; Lema-Ruiz, R. y Rivas-Cun, H. (2020), “Las competencias comunicativas en el proceso formativo profesional”, en: *Maestro y Sociedad - Revista Electrónica para Maestros y Profesores*, vol. 7, n.º 1, pp. 132-146.

- Fixsen, A. y Ridge, D. (2018), “Shades of Communitas: A Study of Soft Skills Programs”, en: *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 48, n.º 4, pp. 510-537.
- Hymes, D. (1972), “On communicative competence”, en: John B. Pride y Janet Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Penguin Books Ltd., pp. 269-293.
- McQuaid, R. y Lindsay, C. (2005) “The concept of employability”, en: *Urban Studies*, vol. 42, n.º 2, pp. 197-219.
- Universidad Nacional del Sur (2010), Res. CSU-762/10 Premio “25 de Mayo” (Deroga Res. CS-639/68).



**Jornadas de  
Investigación  
en Humanidades**

**Debates actuales sobre Malvinas 40 años.  
Testimonios, Memorias, Soberanías**

*Milonga de un soldado (del muerto): cantar Malvinas en la  
inmediata posguerra (1982-1984)*

*Tomás Mariani*



## ***Milonga de un soldado (del muerto): cantar Malvinas en la inmediata posguerra (1982-1984)***

Tomás Mariani<sup>1</sup>

### **Resumen**

El 26 de agosto de 1982 Jorge Luis Borges publicó en el diario *Clarín* —en donde escribía regularmente en esos años— un texto referido a la guerra de Malvinas que tuvo resonancia social: “Juan López y John Ward”. En ese breve relato presentaba como víctimas inocentes de la “corrupción” a dos soldados, uno argentino y otro inglés, que “hubieran sido amigos” pero murieron enfrentados en la guerra en “un tiempo que no podemos entender”. El 30 de diciembre del mismo año publicó en el mismo diario un poema titulado “Milonga de un soldado”<sup>2</sup>. El texto hace referencia a un soldado provinciano muerto en la guerra de Malvinas, alabando su valentía y desaprobando a los “vanos generales”. Si bien sostiene en este poema su posición de externo que observa a los “corruptos” y a las víctimas, agrega una exaltación del valor al momento de morir del soldado (por quien siente “envidia y pena”). Otra diferencia es que Juan López era porteño y este soldado sin nombre provenía de “una de tantas provincias del interior”. Este segundo poema tuvo quizás inicialmente menos resonancia que el primero, pero su estructura octosilábica facilitó su apropiación para ser musicalizado.

En 1983 se editaron los discos *Hagamos el amor* de Sandra Mihanovich y *Canto a los hombres del pan duro* de Teresa Parodi, en los cuales las artistas grabaron el poema con la música que cada una le compuso. En 1984 se editaron los discos *Eduardo Falú, con la*

---

<sup>1</sup> UNQ - CONICET, correo electrónico: [tomasmariani040487@yahoo.com.ar](mailto:tomasmariani040487@yahoo.com.ar).

<sup>2</sup> Publicado luego como “Milonga del muerto” en el libro *Los conjurados* (1985), en donde también se incluye “Juan López y John Ward”.

*participación del Coral Santa Cruz del histórico guitarrista folklórico y Memoria Del Pueblo del Cuarteto Zupay, en los cuales se incluyen versiones del poema con la música que compuso el tanguero Sebastián Piana*<sup>3</sup>. ¿Por qué tomaron ese poema de Borges artistas con trayectorias tan diversas? ¿Qué tienen en común en esta elección y cómo efectivamente funciona en su repertorio en ese momento?

**Palabras clave:** Música - milonga - Malvinas - Borges

### Aspectos del poema y del lugar de enunciación de Borges

Si bien la referencia al universo de lo criollo aparece desde sus primeros trabajos, ya avanzado en edad —y en pleno boom del folklore argentino— Borges (1899-1986) publicó una serie de poemas con estructura de milonga en un libro titulado *Para las seis cuerdas* (1965). Pero a diferencia de estas milongas en las que priman los compadres, las peleas de cuchillos, los suburbios y los acontecimientos históricos, en “Milonga de un soldado” habla sobre su propio presente procurando intervenir en las interpretaciones de un momento sin dudas trascendente para la Argentina (Cara, 2013).

A Borges ya lo habían musicalizado antes, sobre todo artistas vinculados/as al tango, pero también en menor medida al folklore y otros menos identificados con un género particular. Por lo cual, que Sebastián Piana y Teresa Parodi pongan música a un poema suyo, y que Eduardo Falú y el Cuarteto Zupay lo graben, sigue con la preeminencia de los dos géneros “nacionales” por excelencia. Pero el caso de Mihanovich rompe esa regla: aunque lo hace en el momento en el que el rock empieza a nombrarse como “nacional”.

Como adelantamos, Borges publicaba con cierta regularidad en el diario *Clarín* en esos años y eso incluye el poema “Juan López y John Ward” en agosto de 1982. En este queda plasmada su faceta más universalista y en “Milonga de un soldado” su vínculo con lo local y lo criollo en particular.

En el poema que nos interesa, como dijimos, Borges construye un yo lírico externo y caracteriza al soldado como valiente y “del interior”. Hay una frase que parece dar cuenta del

---

<sup>3</sup> Es notable que en varias notas periodísticas que comentan el poema o las musicalizaciones de escritos de Borges, se repite erradamente que la música de la “Milonga de un soldado (del muerto)” que cantan Mihanovich y Parodi en realidad es la compuesta por Piana. Persiste la mirada androcéntrica del “patriarcado musical” (Green, 2001) que indica que la composición es una tarea masculina.

apoyo transversal a la guerra mientras esta transcurría: “oyó el clamor de la gente”. De todos modos, es apenas una insinuación, sin dejar el lugar de juez que está por encima de “la gente”, intelectual y moralmente. Por otro lado, a pesar de exaltar la valentía y la “secreta victoria” del soldado, se lo representa sin ningún tipo de agencia: “lo mandaron a morir con sus hermanos”, “le entregaron [...] el rifle y el crucifijo”, oyó y vio lo que otros hacían, “le entraba la herida”, “lo dejó la vida”. El “sólo quería saber si era o si no era valiente”. No tuvo agencia sino “destino”. Si bien parece ser una reivindicación del soldado —y esa es la lectura que parecen haber hecho quienes lo musicalizaron—, el poema termina presentándolo de un modo despectivo, como un ingenuo, dominado, proveniente de “una *de tantas* provincias del interior”, que no posee ningún tipo de capital (ni económico, ni cultural, ni social, ni simbólico) salvo el que consigue con la muerte sin miedo (la valentía), que evidentemente ya no le sirve para disputar ninguna posición. Igualmente, esta caracterización resalta el lugar de víctima del soldado y el de victimarios de los generales a cargo.

Quien sí tenía capitales varios era el autor del poema, en especial un gran capital simbólico que hacía trascender todo lo que dijera o escribiera. Aun incurriendo en notables inconsistencias en el breve lapso de tiempo que va desde su explícito apoyo a Pinochet y al PRN y sus manifestaciones públicas posteriores a la derrota en la guerra de Malvinas. En el poema, además, el yo lírico habla desde un lugar apartado de los hechos que relata, no es víctima ni victimario sino juez, y en todo caso un afectado emocional (que siente “envidia y pena”). El lugar moral, no político, coincide con y a la vez, por la posición del autor, contribuye a la construcción de la lectura dominante del momento respecto de la guerra.

La legitimidad social y el capital simbólico de Borges sin dudas eran muy amplios. Eso le permitió posicionarse en un lugar moral en este contexto y ser reivindicado por sectores y artistas muy diversos/as, más allá de que pasó del apoyo inicial del régimen iniciado en 1976 al pedido de explicaciones por los desaparecidos en 1980, y finalmente a denunciar la irracionalidad (1982) y luego la inmoralidad de los militares (durante los juicios de 1985). Un derrotero similar al de la mayoría de la sociedad argentina.

## Sandra Mihanovich

El contexto favorable para el rock durante y después de la guerra fue ocupado en gran medida por artistas varones, pero resultó ser una oportunidad también para artistas mujeres. Ana Sánchez Trolliet afirma que a comienzos de los 80 hubo “un aumento considerable de mujeres tanto entre las artistas como entre el público que frecuentaba los recitales” (2018: 102). Según Mercedes Liska, “Puede decirse que, en ese tiempo, la música hecha por mujeres creció en las radios” (2022: 121), aunque en mucha menor medida en los grandes festivales. A esto se agrega que los conciertos propios de solistas y grupos de mujeres tuvieron un hito importante: el 2 de octubre de 1982 Sandra Mihanovich, “Fue la primera solista mujer en presentarse en el Estadio [Obras]” (Liska, 2022: 124).

La canción “Puerto Pollensa”, compuesta por Marilina Ross y grabada por Sandra Mihanovich para su álbum homónimo, ocupó los primeros puestos entre las canciones argentinas más escuchadas en las últimas semanas de la guerra de Malvinas, y el primero inmediatamente después (Liska, 2022). Según Liska esa canción de 1982 no determinaba el género gramatical de sus protagonistas, por lo cual es muy posible que “haya sido también recibida y querida como una canción de amor sin más; eso sí, enunciada por una mujer que tomaba la iniciativa deseante” (Liska, 2022: 117).

Desde esa posición y nivel de visibilidad, en 1983, Sandra Mihanovich editó su tercer LP, *Hagamos el amor*, en donde incluye su musicalización del poema de Borges. Hay dos ediciones del disco en ese año, ambas por Microfón. En la primera edición aparece la canción que nos ocupa y “A vos Ciudad” (de Pepe Cibrián y Luis María Serra), pero según se explica en la web oficial de Mihanovich “se quitaron por problemas de derechos de autor”. Esto sin dudas restringió la difusión de esta canción, aunque la primera tirada la incluyó y también lo hizo en posteriores ediciones (y más tarde en plataformas digitales). De todos modos, el hecho de ser alcanzada por este veto vinculado a los derechos de autor da cuenta del alto nivel de circulación del disco.

La música de Mihanovich<sup>4</sup> conforma una canción pop-rock, en compás 6/8 y/o 3/4, instrumentada con bajo, batería, guitarras (clásicas), teclados y la voz solista, más una trompeta que interviene solo en una sección y un coro sobre la vocal *a* que ingresa hacia el final (que termina en *fade-out* de consola). El canto es un poco más sobrio que en otras canciones del mismo disco, en parte porque la melodía tiene menos saltos y trabaja normalmente en un

---

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=7LxmM9WG1qA>.



ámbito más acotado. La armonía es poco convencional ya que secuencia la misma célula melódica (con variaciones) primero sobre un Sol mixolidio (con alteraciones) y luego en una serie de acordes por quintas. Esa célula melódica recurrente y la sobriedad del canto igualan en importancia las estrofas, pero algunas acentuaciones y articulaciones que incorpora la intérprete resaltan algunos pasajes. Es notable el cambio de la voz cuando dice: “Se obró con suma prudencia, se habló de un modo prolijo”, de tal forma que se remarca el tono irónico del texto original. Hay otros tres pasajes que se subrayan con distintos recursos musicales: 1. La cuarteta que inicia con “Oyó las vanas arengas de los vanos generales” y la siguiente se cantan sobre la parte musical B, más aguda, y se repite luego como última sección cantada; 2. La estrofa que relata la muerte sin miedo del soldado se canta sin la batería y el bajo sobre un tempo lento y sin pulso regular; 3. Hacia los tres cuartos de la canción Mihanovich recita la estrofa final sobre un redoblante y una trompeta con toques típicamente militares, acentuando el contexto de guerra y la “secreta victoria” del soldado.

## **Teresa Parodi**

En febrero de 1982 Mercedes Sosa volvió a la Argentina, tras tres años de exilio, a dar una serie de conciertos que trascendieron por el riesgo que implicó en ese momento y por la ampliación de repertorio que materializó. Durante la guerra se editó un LP a partir de esos conciertos, que se convirtió en uno de los más vendidos del año en el mercado local. Pero su trascendencia fue simbólica, en lo político —por su historia de militancia— y en lo artístico —por incluir rock nacional, nueva trova cubana y folkloristas jóvenes, además de su repertorio anterior—. Esto fue importante para todas las músicas populares locales, pero especialmente para el folklore. Teresa Parodi, que inició su desarrollo profesional durante los años 70 en Corrientes y luego en Buenos Aires, se hizo eco de eso.

A pesar de algunos logros importantes, como grabar su primer LP o cantar con Piazzolla, su música todavía tenía un nivel de circulación limitada para 1983 (su éxito llegaría al año siguiente al consagrarse en el Festival de Cosquín). Es así que en ese año editó en cassette y con una editora pequeña su segundo álbum *Canto a los hombres del pan duro*. Allí se perfilan algunas de las pautas que caracterizarán su producción posterior: músicas del litoral, pero poniendo en el centro la palabra —en muchos casos de poetas reconocidos— en vez del baile (que predomina en la región), con textos que apuntan a denunciar injusticias y desigualdades

sociales que sufre el “pueblo” y la identificación con Latinoamérica más que solo con Corrientes o el Litoral (Díaz, 2009).

La primera canción del álbum es “Milonga de un soldado” con música de Teresa<sup>5</sup>. Allí es una milonga campera, a dos guitarras y voz. La armonía es típica del género: tonalidad menor (Sim), repite Im-V7 en la parte A y en la parte B contrasta con la secuencia I7-Ivm-VII7-III-Im-Ivm-V7-Im. La melodía, de un ámbito de décima, abunda en cromatismos y saltos de intervalos disonantes (los propios de la escala y notas de paso), algo que en conjunción con la potencia y expresividad de la voz de la intérprete imprime una notable tensión y dramatismo. La frase “Una de tantas provincias del interior fue su tierra” queda remarcada porque inicia la parte B, más aguda y de mayor intensidad. En este caso, por la historia del género musical en el que se inscribe Parodi (el folklore, construido en contraste con el tango), el propio lugar de origen (Corrientes) y el acento del habla de su región (escuchable, por ejemplo, en el arrastre de la *r* en la palabra “guerra”), hay una identificación más fuerte con ese soldado “del interior”. En la voz de esta intérprete, la distancia que propone el poema se rompe o al menos se acorta. La cuarteta que inicia con la frase “Se obró con mucha prudencia, se habló de un modo prolijo” y la siguiente, que contienen las críticas más directas a los jerarcas militares, se cantan con la música de la parte B que refuerza su importancia por sus características armónico-melódicas. También tiene un momento recitado —un recurso típico en la milonga—, pero esta vez es la ante última estrofa, en donde se relata la muerte sin miedo del soldado. La estrofa final, con la música de la parte A, por contraste con el recitado anterior se subraya. La “secreta victoria” queda así en primer plano, y luego por el fraseo y la entonación el sentimiento de “pena” adquiere más peso que el de “envidia”<sup>6</sup>.

### Sebastian Piana por Eduardo Falú y el Cuarteto Zupay

El tanguero Sebastián Piana (1903-1994), apenas cuatro años menor que Borges, también le puso música de milonga al poema del reconocido escritor. Además, puso música a su “Milonga del infiel”, otro poema publicado también en *Los Conjurados* en 1985. Piana era reconocido por ser pionero de las milongas “porteñas”, como “Milonga sentimental o Milonga del 900”

---

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=RIOTdPCRTNE>.

<sup>6</sup> “De que me de envidia y pena” inicia con un quiebre de la voz, como un llanto, se canta con la boca más cerrada (lo que reduce el contenido de agudos) y se extiende la duración de la palabra “pena”.

(ambas con letra de Homero Manzi). En 1984 grabaron *Milonga del soldado* con su música, por un lado, Eduardo Falú y, por otro lado, el Cuarteto Zupay, en interpretaciones más cercanas a la milonga rural.

Eduardo Falú (1923-2013), reconocido como virtuoso guitarrista y cantante desde los 40 y 50, fue uno de los artífices del proceso que Claudio Díaz llama expansión y dignificación estética del folklore en los 60. En su amplia trayectoria ya había grabado composiciones de Piana y había puesto música a un poema de Borges. Por lo cual, su versión de la “Milonga de un soldado”<sup>7</sup> se presenta como una continuidad en su trabajo. En su primer LP en la flamante democracia, *Eduardo Falú, con la participación del Coral Santa Cruz* (1984), el guitarrista salteño incluye la canción, que ocupa el primer surco del lado A, y la interpreta sólo en canto y guitarra. La variedad de arpegios y juegos armónicos del intérprete resaltan una estructura simple: una introducción y parte A en tonalidad menor (Solm) que contrasta con una parte B sobre el relativo mayor. Ese recurso típico de músicas populares de la región, especialmente explotado en el tango, es un dinamizador de la pieza y remarca el comienzo de la parte B. La primera vez inicia con “una de tantas provincias del interior fue su tierra”, que en la voz de este folklorista acentúa la identificación con el soldado. Las frases “la tumba y los hospitales” y “la sangre en los arenales”, antes de la primera y segunda B respectivamente, y “a morir con sus hermanos” y “cuando lo dejó la vida”, al cierre de la primera y segunda B respectivamente, se cantan en rallentando, por lo cual, quedan subrayadas. De todos modos, la melodía se construye en un ámbito acotado y se canta en un registro grave y con una intensidad pareja, de tal forma que la canción se presenta como un fluido continuo hasta el cierre de la segunda parte B, en donde parece terminar. Pero se agrega una parte C, en la cual se recita la última cuarteta sobre un motivo rítmico de marcha militar, en Sol mayor con bajo en Re y una cadencia final sobre Sol menor.

El Cuarteto Zupay, formado en 1966, se caracterizaba por hacer un folklore vocal de voces masculinas haciendo uso de recursos de la tradición coral europea. Pero a diferencia de otros grupos vocales, tanto la instrumentación como el repertorio excedían el folklore y abrevaban en el tango, en la llamada Nueva Canción Argentina (con María Elena Walsh como principal referente) y otras músicas populares. A estas características estéticas luego le sumaron canciones de contenido militante. También en su caso grabaron antes de 1984 músicas de Piana y canciones con letra de Borges.

---

<sup>7</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=-2Bmg37Cej4>.

En el disco *Memoria Del Pueblo* (1984) además de autoras/es que ya habían transitado incorporan canciones del rock nacional, haciéndose eco de la apertura hacia ese género que promovió Mercedes Sosa. El repertorio es marcadamente contrario al proyecto político del PRN y su abordaje musical continúa su línea de trabajo previa. La canción que nos ocupa, nombrada como “Milonga del muerto”<sup>8</sup>, ocupa el cuarto surco del lado A del LP. Respecto de la versión de Falú hay varias coincidencias, pero también cambios. El tempo es más rápido y la introducción es solo un arpeggio típico de milonga sobre la tónica menor. La parte A mantiene la estructura general, pero con la armonía simplificada y la letra cantada en la usual polifonía con ritmo isócrono del grupo, que restringe la expresividad individual en función de un sonido vocal conjunto. En casi toda la canción, salvo una estrofa y el final, mantiene esa misma modalidad de canto. En la parte B hay más diferencias armónicas, que inicia con “una de tantas provincias” y cierra en rallentando sobre la tónica mayorizada cantando: “a morir con sus hermanos”. Otra vez folklore y provincianía se entrelazan, pero en este caso se exalta —con el cambio armónico, el canto coral y la ubicación estructural— la dimensión colectiva de ese soldado que muere junto a otros como él. Luego de un interludio a dos guitarras y sin preparación, inicia la segunda mitad de la canción un tono más agudo (Lam). La cuarteta que inicia con la frase “se habló con mucha prudencia”, la cantan al unísono y en registro grave, algo que, si bien puede renovar la atención, le imprime una solemnidad que borra el tono irónico del poema. La siguiente cuarteta se vuelve a cantar polifónicamente, pero con algunas variantes armónicas. La parte B’, que inicia con “oyó vivas y oyó mueras” y cierra con “cuando lo dejó la vida”, es la que presenta más variantes armónicas, con disonancias muy expresivas (en “cuando lo dejó la vida”, por ejemplo), en la densidad de voces, amplitud de registro e intensidades. La última cuarteta (“su muerte fue una secreta victoria”) la recitan grupalmente y sin acompañamiento instrumental: otra vez la solemnidad, un poco más densa, en línea con la “religiosidad no religiosa” que Carlos Molinero relevó en grupos militantes de los 60 y 70. Aunque en este nuevo escenario, la muerte ya no es necesariamente de un militante y además se produjo en una guerra liderada por “vanos generales”.

## Comentarios finales

Entre las muchas expresiones artísticas contrarias a la dictadura en el tramo final de esta y en el comienzo de la democracia, algunas tematizaron específicamente aspectos del conflicto

---

<sup>8</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=9R5nOuxt5UY&list=PLCmTxusl85iBGBdYqSZ9g7QMoVafPYkhd&index=4>.

bélico. En su mayoría coinciden en ciertos tópicos que aparecen en “Milonga de un soldado”. Esa lectura compartida ampliamente, la voz autorizada del escritor, la estructura de milonga y su difusión en uno de los principales diarios del momento facilitó su apropiación.

Las razones íntimas de por qué eligieron musicalizar este poema no se hicieron públicas, por lo cual, quedan fuera del interés de este trabajo que pretende dar con indicios de trascendencia social. En ese sentido, la elección da cuenta del interés por expresarse artísticamente respecto del tema en ese contexto inmediato, así como de la necesidad o el recurso táctico de recurrir a una voz autorizada para hacerlo.

Las músicas ligadas al folklore que grabaron Parodi, Falú y el Cuarteto Zupay, en distintos grados, acentuaron la identificación con los soldados “del interior”. Para Mihanovich la identificación puede ser mayor en términos generacionales. De todos modos, no es su única canción contraria a la dictadura. Tanto en su grabación como en la de Falú recurrieron a sonoridades estereotipadas asociadas a lo militar (tambor, trompeta, marcha) para recitar la última estrofa. En el caso de Parodi, musicalizar poetas “cultos” formaba parte de su práctica habitual, algo que también caracterizaba a Falú. Tanto este último como el Cuarteto Zupay ya habían grabado canciones con letra de Borges (el primero, además, con música propia). Los recursos instrumentales y armónicos ocupan un lugar relevante en las grabaciones de Mihanovich, Falú y Zupay. En contraste, la versión de Parodi limita esos recursos y refuerza la expresividad melódica y del canto. En todos los casos analizados, se expresó el rechazo a la dictadura en general y en particular a su “aventura militar” en Malvinas a través de la musicalización del texto de Borges, diluyendo las posibles tensiones entre algunos pasajes del poema y la propia trayectoria, así como las contradicciones del autor del texto respecto de los militares y sus acciones en el ejercicio del poder.

Buch y Juárez relevaron durante la guerra una suspensión de los antagonismos políticos y artísticos verificable en distintas prácticas musicales. Considerando los casos que analizamos es posible pensar que en la inmediata posguerra, si bien con un alcance distinto, el rechazo hacia los militares también puso en suspenso otras rivalidades y contradicciones políticas.

## **Bibliografía**

Buch, E. y Juárez, C. (2019), “Músicos y Malvinas. La cultura de guerra en la Argentina”, en *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, pp. 1-33.

- Cara, A. (2013), “Fighting Words, Disarming Music: Jorge Luis Borges’s ‘Milonga del Muerto’”, en: *Variaciones Borges*, vol. 35, pp. 181-98.
- Cisilino, J. M. y Barrena, F. R. (2021), “Que la música no me sea indiferente. La Guerra de Malvinas en el rock nacional (1982-2000)”, en: *Aletheia*, vol. 12, n.º 23, pp. 1-15.
- Crenzel, E. (2015), “Ideas y estrategias de justicia ante la violencia política y las violaciones a los derechos humanos en la transición política en Argentina (1982-1983)”, en: Feld, C. y Franco, M. (eds.), *Democracia, hora cero*, Fondo de Cultura Económica, pp. 81-114.
- Díaz, C. F. (2009), *Variaciones sobre el ser nacional. Una aproximación sociodiscursiva al Folklore Argentino*, Recovecos.
- Franco, M. (2018), *El final del silencio: dictadura, sociedad y derechos humanos en la transición (Argentina, 1979-1983)*, Fondo de Cultura Económica.
- Franco, M. (2015), “La ‘teoría de los dos demonios’ en la primera etapa de la posdictadura”, en: Feld, C. y Franco, M. (eds.), *Democracia, hora cero*, Fondo de Cultura Económica, pp. 23-80.
- Green, L. (2001), *Música, género y educación*, Morata.
- Guber, R. (2020), “Una guerra implausible. Las ciencias sociales, las humanidades y el lado moralmente probo en los estudios de Malvinas”, en: *Programa Interuniversitario de Historia Política*, vol. Dossier 11, n.º La guerra y posguerra de Malvinas. Aproximaciones a un campo en construcción, pp. 1-31.
- Liska, M. (2022), “Puerto Pollensa y Puerto Argentino: una canción de amor en épocas de guerra”, en: Buch, E. y Gilbert, A. (eds.), *Escuchar Malvinas. Músicas y sonidos de la guerra*, Gourmet Musical, pp. 109-26.
- Sánchez Trolliet, Ana (2018), “‘Haciendo el amor en la cocina’: mujeres, espacio doméstico y cultura rock en los tempranos ochenta”, *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, vol. 13, n.º 1, pp. 99-116.



**Espacio urbano:  
diálogos interdisciplinarios**

La privatización del espacio público en Bahía Blanca: peatonales,  
barcos y terrazas para unos pocos

*Mariano Anderete Schwal*

Tesoros LGBT escondidos en el espacio urbano de Bahía Blanca

*José Ignacio Larreche*

La producción del espacio urbano a partir de las prácticas comerciales  
de la agricultura familiar en la ciudad de Bahía Blanca

*María Belén Nieto, Matías Alamo*

El rol del Estado y el mercado inmobiliario en la segregación  
residencial. El caso de la ciudad de Bahía Blanca

*Guillermina Urriza*



## La privatización del espacio público en Bahía Blanca: peatonales, barcos y terrazas para unos pocos

Mariano Anderete Schwal<sup>1</sup>

### Resumen

Desde el año 2020 al 2022 se registra un avance en las intervenciones en el espacio público bahiense mediante la peatonalización de calles, la concesión de estructuras urbanas históricas y la instalación de “terrazas” en calles y veredas, cediendo su uso exclusivo a empresas gastronómicas para su explotación comercial. Dichas iniciativas son impulsadas por el gobierno municipal de Bahía Blanca como una medida de progreso para la ciudad, de acuerdo a una lógica de mercado. Mas se trata de un proceso de privatización donde se garantiza una ciudad para unos pocos consumidores que pueden pagar por el uso de dichos lugares. En el presente trabajo se identifican y analizan los distintos métodos de privatización de espacios públicos en Bahía Blanca. Asimismo, se describe al sector beneficiado recientemente y los usuarios esperados para dichos espacios. Se propone analizar las medidas teóricamente desde el espacio público como derecho a la ciudad y la reproducción de la segregación socio espacial mediante políticas públicas. Como conclusión, se advierte que el gobierno municipal aplica una teoría de mercado sobre el espacio público, priorizando los intereses de empresarios particulares por sobre el uso popular de parques, calles y veredas. Provocando, de tal forma, una reproducción de la segregación urbana por cuestiones socio económicas.

**Palabras clave:** derecho a la ciudad - segregación socio espacial - privatización del espacio público

---

<sup>1</sup> CERZOS (UNS-CONICET), [marianoand3@hotmail.com](mailto:marianoand3@hotmail.com).



## 1. Introducción

Desde el año 2020 al 2022 se registró un avance en las intervenciones en el espacio público de Bahía Blanca mediante la peatonalización de calles, la concesión de estructuras urbanas históricas y la instalación de “terrazas” en calles y veredas, cediendo su uso exclusivo a empresas gastronómicas para su explotación comercial. Dichas iniciativas son impulsadas por el gobierno municipal de Bahía Blanca como una medida de progreso para la ciudad, de acuerdo a una lógica de mercado. Los funcionarios se refieren a las privatizaciones en parques, plazas, calles y veredas como sinónimo de inversiones, generación de empleo y aprovechamiento de dichos espacios.

El principal diario local *La Nueva* tituló en 2022 “Se vienen más calles peatonales con aires gastronómicos en Bahía”<sup>2</sup>, celebrando dichas intervenciones como positivas para la ciudad. En tal sentido, se destaca el apoyo por parte del histórico medio de comunicación a las medidas municipales de privatización del espacio público, incluso aquellas que solo fueron un proyecto, como fue la intención de destruir la céntrica plaza del Sol para instalar un estacionamiento privado debajo<sup>3</sup>.

Las concesiones de espacios públicos a empresarios particulares forman parte de un proceso privatizador en la ciudad, donde se garantiza su acceso a unos pocos consumidores que pueden pagar por el uso de dichos lugares. Donde había una vereda o una calle de libre tránsito, se instalan negocios particulares para su “aprovechamiento” desde una lógica de ganancia privada y los usuarios se transforman en consumidores.

En el presente trabajo, se hace un análisis teórico y descriptivo sobre el espacio público, las privatizaciones y su segregación social consecuente. A continuación, se explican casos recientes por parte del gobierno local de Bahía Blanca.

---

<sup>2</sup> <https://www.lanueva.com/nota/2022-4-3-6-30-53-se-vienen-mas-calles-peatonales-con-aires-gastronomicos-en-bahia>.

<sup>3</sup> <https://www.lanueva.com/nota/2019-9-28-7-27-0-la-cochera-subterranea-para-150-autos-en-plaza-lavalle-cada-vez-mas-cerca>.

## 2. Desarrollo teórico

### El espacio público y su privatización

El urbanismo moderno considera al espacio público como un lugar físico (espacio) que tiene una modalidad de gestión o de propiedad pública. Carrión (2007) indica que este concepto de espacio público —generalmente aceptado— es difuso e indefinido, el cual puede incluir la plaza, el parque, la calle, el centro comercial, el café y el bar. Por su parte, precisa un criterio más rico, ya que es un ámbito o escenario del desarrollo urbano que puede tener funciones sociales y también políticas.

El espacio público es un lugar de encuentro, donde se producen múltiples relaciones, acciones y discursos, y se vinculan los diversos grupos sociales y culturales (González, 2020). Se estima que es aquello accesible a todos, de uso común y que no está permitido apropiarse de forma exclusiva para el uso particular (Rabotnikof, 1997). Representan una oportunidad para ejercer el “derecho a la ciudad”, entendida por Lefebvre (1975) como el derecho de los habitantes urbanos a construir, decidir y crear la ciudad. En tal sentido se debe garantizar su apropiación por parte de diferentes colectivos sociales, culturales, de género y de edad, en forma igualitaria (Borja, 2000).

En el mundo contemporáneo, Carrión (2007) menciona que el espacio público se encuentra acosado por las nuevas modalidades del urbanismo. Hay una especie de “agorafobia”, asedio, rechazo o desprecio por el espacio público. En relación a ello, las dinámicas dominantes en las ciudades del mundo desarrollado tienden a debilitar y privatizar los espacios públicos, generando una crisis en ellos (Borja, 2011).

La privatización consiste en la acción de sustituir los espacios públicos por áreas privatizadas, consideradas como zonas protegidas para un sector social y excluyentes para otro (Borja, 2000). Suele tratarse de otorgar parte del suelo a empresas privadas, a los efectos de que exploten comercialmente el lugar de acuerdo a las reglas del mercado actual, equivalente a un mercado internacional y globalizado (Rojas López, 2007). En tal sentido, no se trata de fomentar la economía social y popular, entendida como aquella de los trabajadores, sus familias, comunidades, asociaciones, organizaciones y redes de cooperación o ayuda mutua (Coraggio, 2020).

## **La distribución del espacio y la segregación social**

La segregación socioespacial urbana se refiere a la aglomeración de grupos socialmente homogéneos que se distinguen de otros, en áreas específicas de la ciudad (Linares, 2013). En las ciudades latinoamericanas se evidencia una segregación urbana por cuestiones socio económica, separando las interacciones dentro de la ciudad entre clases sociales. La misma no se agota en la dimensión residencial, sino que también implica circulación, uso de distintos espacios públicos, uso de medios de transporte, tiempos de traslados, acceso a servicios, etc. (Filardo *et al.*, 2019). En tal sentido, Valdés (2007) menciona que la segregación promueve el aislamiento de los estratos bajos y la formación de subculturas marginales, que tienen códigos y comportamientos propios.

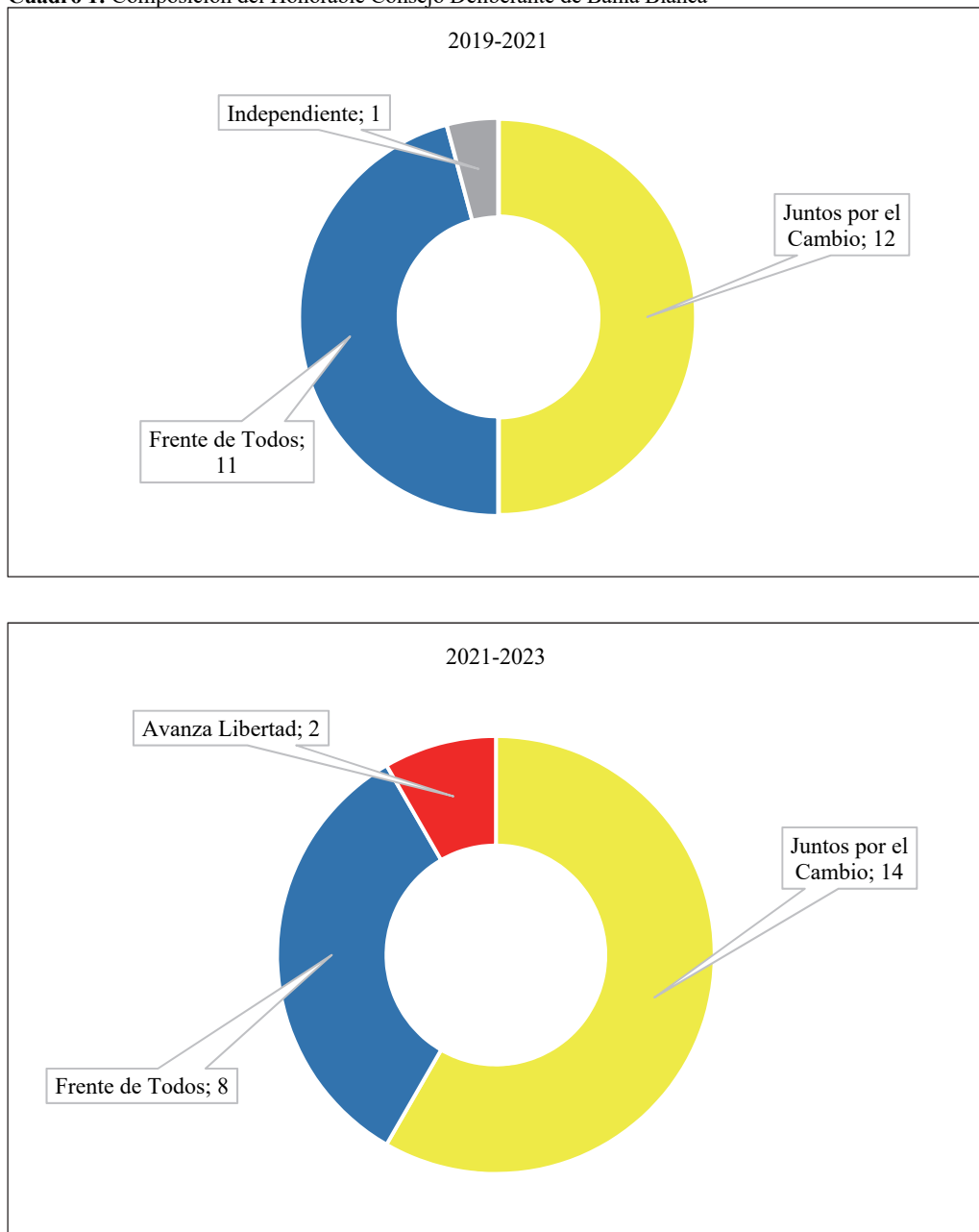
La privatización de los espacios públicos y la intervención del Estado juegan un rol fundamental en la segregación socio espacial, Borja (2011) menciona que:

Estas pautas de urbanización vienen reforzadas por el afán de distinción de clases altas y medias que buscan marcar su imagen diferenciada y privilegiada y a la vez la protección de áreas exclusivas... Los gobiernos locales a su vez, cómplices por acción o por omisión, encuentran en la urbanización una fuente de ingresos y un cierto apoyo social (2011: 41).

## **3. Privatizaciones del espacio público en Bahía Blanca**

A continuación, se describen los principales casos de privatizaciones del espacio público que se plantearon desde el gobierno local bahiense desde 2020 al 2022. A partir de diciembre del 2019, el periodista Héctor Gay encaró su segundo mandato como intendente de Bahía Blanca, contando con la mayoría de su partido “Juntos por el Cambio” en el Concejo Deliberante.

**Cuadro 1:** Composición del Honorable Consejo Deliberante de Bahía Blanca



Esta situación facilita el ejercicio del intendente, puesto que cuenta con el aval del Poder Legislativo local para obtener las ordenanzas necesarias para su gestión. No obstante, hay

medidas como la creación de terrazas que contaron con el apoyo unánime de todos los concejales.

### A) Peatonalización de calles:

Se presentó el proyecto de peatonalizar la calle conocida como pasaje Anchorena, aledaña al histórico mercado municipal. En el sitio oficial del Municipio mencionaron que las obras se ejecutan con el aporte de privados que desarrollan sus actividades en el lugar, forman parte de un proyecto integral a fin de generar un área para el desarrollo gastronómico. También estaban previstas obras de iluminación, veredas, rampas, instalación de wifi libre<sup>4</sup>. El dueño del restaurante Gambrinus, el cual instaló las mesas y sillas de su local en la nueva peatonal, declaró “Una vez que esté lista la peatonal, con un polo gastronómico y los detalles, sin dudas será el lugar más pintoresco de la ciudad”<sup>5</sup>.

**Fotografía 1.** Calle Anchorena antes y después de su peatonalización en el año 2020



Una vez inaugurada la peatonal Anchorena, se observan sillas, mesas y sombrillas como una extensión de los locales Gambrinus y Big Six. En su momento, se recibieron quejas del Observatorio de Discapacidad de la ciudad porque las mesas y sillas impedían el tránsito de personas con sillas de ruedas<sup>6</sup>. Esta situación evidencia que no se trata de una peatonal destinada al tránsito del público en general, sino una concesión del espacio para que lo exploren dos negocios gastronómicos particulares.

<sup>4</sup> <https://noticias.bahia.gob.ar/2020/10/06/peatonalizacion-de-calle-anchorena-comienza-la-puesta-en-valor-de-la-zona-del-mercado-municipal/>.

<sup>5</sup> <https://www.labrujula24.com/notas/2020/10/07/calle-anchorena-peatonal-para-el-dueno-de-gambrinus-sera-el-lugar-mas-pintoresco-de-bahia-n84343/>.

<sup>6</sup> <https://elagora.digital/anchorena-gastronomia-accesibilidad-peatonal/>.

Se pueden advertir diferencias con la peatonalización de la calle Drago, realizada como un emprendimiento privado en 1993 (y ampliada en 2008 por el municipio). La misma fue confeccionada con juegos para niños, bancos públicos, un amplio espacio para caminar y decenas de locales comerciales para el público en general.

**Fotografía 2:** Peatonal calle Drago y O'Higgins, año 2022



No obstante, en el año 2022 también se advierte la intención de entregar el uso la peatonal Drago a locales gastronómicos, como es el caso del café Muñoz. En la foto 2 se advierte que se cede un espacio de importantes dimensiones y se lo cierra con macetas y sillas, ocupando así el centro de la peatonal.

En dicho año también comenzó la peatonalización de la calle Portugal, la cual se encuentra detrás del histórico Teatro Municipal de Bahía Blanca. Se cuestiona la peatonalización porque su finalidad es puramente comercial, cuando por su ubicación debería tener un fin cultural y de esparcimiento<sup>7</sup>. Asimismo, se alienta a los vecinos frentistas la instalación de negocios, fomentando una transformación capitalista de dicho espacio.

<sup>7</sup> <https://frenteacano.com.ar/peatonalizacion-calle-portugal-tiene-un-objetivo-mas-comercial-que-cultural/>.

## **B) Construcción de Terrazas en calles y veredas**

Durante el primer año de pandemia de Covid-19 rigió el ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), por el cual los vecinos de todo el país no pudieron circular por la ciudad, sino solo para hacer las compras necesarias para su supervivencia. Durante esos meses del 2020 los locales gastronómicos solamente podían trabajar con reparto a domicilio, pero con el DISPO (Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio) se les permitió atender en determinadas horas del día al aire libre. Entonces, se presentaron alternativas gastronómicas en calles y veredas, debido a la imposibilidad de atender a sus clientes en el interior de los locales comerciales. Esta situación justificó la instalación de mesas y sillas en las veredas, además de permitirles el uso de “terrazas” donde previamente se permitía el estacionamiento de vehículos o transitaban los peatones. De tal manera, algunos locales gastronómicos pudieron expandir sus dimensiones. La autora del proyecto, Soledad Martínez de Juntos por el Cambio dijo:

Las plataformas urbanas pretenden extender las aceras generando nuevos espacios para los vecinos, convirtiendo áreas de estacionamiento sobre las calles en sectores para las personas, contribuyendo así al abastecimiento de espacios públicos y a la recuperación de las calles como espacios para todos<sup>8</sup>.

Aunque en la práctica dichas terrazas se convirtieron en plataformas expuestas al tránsito vehicular, sin el cordón cuneta que las proteja si un auto las embiste. Asimismo, no se tratan de “espacios para todos”, sino que son espacios de consumo para los clientes de los bares y cafeterías que se apropian de las mismas. Cuando el local gastronómico cierra, nadie las utiliza.

---

<sup>8</sup> <https://www.lanueva.com/nota/2020-8-13-18-15-0-autorizan-la-ampliacion-de-veredas-y-la-colocacion-de-plataformas-urbanas-en-las-calles>.



**Fotografía 3.** Terraza del café Eclair (calles Sarmiento y Mitre)



Una vez disipada la pandemia a mediados del 2022 y eliminadas las medidas oficiales de prevención del contagio, las terrazas quedaron instaladas en los locales. Las mismas no se retiraron, sino que comenzaron a instalar nuevas estructuras para más locales e incluso se ampliaron algunas de las ya concedidas.

**Fotografía 4.** Terraza del bar Bronx (Fuerte Argentino 200)





El caso más llamativo es el de calle Fuerte Argentino al 200, donde se le concedió al bar Bronx dos terrazas que invadían la calle y la vereda ubicadas en frente de su local. Asimismo, se le permite ampliarlo con la instalación de un carro estacionado en forma permanente. A diferencia de los clásicos permisos de instalar sillas y mesas en la vereda a bares y restaurantes, por cuanto se trataba de autorizaciones que se otorgaban durante el funcionamiento del bar y se retiraban por la noche. Mientras que las terrazas del año 2020 son estructuras permanentes cedidas a negocios particulares, para su apropiación exclusiva del espacio público.

**Fotografía 5.** Terraza y kiosco barco asignado a McDonald's en la Plaza Rivadavia



En la foto vemos la construcción de una terraza en la plaza Rivadavia, complementando la concesión de los históricos kioscos barcos a la empresa McDonald's, la cual también cuenta con otra estructura similar en la primer cuadra de calle O'Higgins. Dicha cadena de comidas rápidas obtuvo tres kioscos barcos y dos terrazas desde el año 2021, a modo de expansión en la ciudad de Bahía Blanca.

### **C) Macdonalización de los históricos “kioscos barcos”**

Los “Kioscos barco” se ubican en distintas veredas de la ciudad, se caracterizan por su art decó y se llaman así porque su forma —con sus líneas curvas y su techo plano— se relaciona con las cabinas de los buques que tenían la mayoría de los trasatlánticos en la década del 1930.

Fueron diseñados en 1939 desde la Dirección de Obras Públicas municipal como unos “pequeños establecimientos callejeros” destinados a reemplazar a otros kioscos que la comuna había colocado a principios del siglo, unos monopostes de chapa. El objetivo era darlos en concesión y asentar diversos emprendimientos de atención al público. La obra fue adjudicada al constructor Juan Taverna, quien comenzó por el kiosco ubicado en la esquina de avenida Colón y Vieytes, y continuó con el de la plaza Rivadavia sobre calle Alsina. Los barcos se habilitaron recién en 1942 y desde ese momento formaron parte de la estructura urbana de Bahía Blanca, al punto que en 1992 el municipio los incluyó en el inventario del patrimonio arquitectónico y urbano bahiense. En cuanto a su funcionamiento, la mayoría eran utilizados como kioscos de venta al público que complementaban a los puestos de diarios y revistas de chapa.

En 1996 el arquitecto Jorge Gazzaneo, quien dirigió los trabajos de puesta en valor de la actual sede de la Bolsa de Comercio local (ubicada en Av. Colón y Chiclana), propuso demoler el “Kiosco barco” que está en la vereda de ese edificio para favorecer la visualización del inmueble. Entonces, se generó un intenso debate para evitar esa demolición y se reconoció el valor histórico de dichas estructuras.

**Fotografía 6.** Kioscos Barco utilizados para recarga de transporte urbano



Hacia fines de la década de 2010 los kioscos barcos fueron dejados de usar por los puestos de diarios y revistas que los gestionaban (los cuales cerraron por la baja venta de diarios de papel). Los últimos dos activos eran utilizados por la Municipalidad para la recarga de tarjetas de transporte urbano hasta el cese de actividades en 2020 por la pandemia.

En 2021 la gestión municipal determinó un nuevo y “exitoso” destino para estos kioscos según el diario local *La Nueva*<sup>9</sup>. El diario concluye que estos kioscos “muestran cómo los

<sup>9</sup> <https://www.lanueva.com/nota/2021-11-20-6-30-45-kioscos-barco-ante-un-nuevo-y-exitoso-destino-en-la-ciudad>.

privados encuentran un destino a instalaciones que pueden pensarse como inadecuadas u obsoletas”, celebrando la explotación privada de dichas construcciones históricas. En la concesión resultó ganador de tres barcos McDonald's, la empresa multinacional de comidas rápidas.

**Fotografía 7.** Kiosco Barco en la plaza de Villa Mitre asignado a McDonald's



Se observa en el kiosco del Barrio Villa Mitre cómo se interviene la identidad barrial del histórico kiosco, donde funcionaba como anexo del puesto de diarios y revistas. La empresa multinacional instaló su negocio, aunque conservando los colores característicos del Club Villa Mitre y del barrio (blanco, verde y negro) para aprovechar la identidad y el sentido de pertenencia de los vecinos del barrio.

#### **4. Discusión ¿quiénes se benefician?**

El gobierno municipal, a través de sus funcionarios y voceros de la prensa local, destacan los beneficios de estas cesiones de espacio público para emprendimientos particulares: mencionan que se le da un nuevo uso a espacios olvidados, que se los “embellece”, que se trata de inversiones de origen privado (por lo cual no generarían gasto público), que se obtiene un

ingreso por el canon que cobran, que se crean puestos de trabajo y además producen ganancias a los empresarios gastronómicos, la cual repercutiría en la economía de toda la ciudad.

Por otra parte, desde la interpretación teórica del presente trabajo, se cuestionan los emprendimientos por tratarse de la cesión del espacio público a empresarios particulares para que lo exploten comercialmente, generando una segregación espacial entre aquellos clientes que pagan por su uso y quienes no pueden hacerlo. Además de afectar el derecho a la ciudad de los vecinos, beneficiando a un sector socio económico exclusivo.

A partir de su privatización, la calle Anchorena únicamente puede ser utilizada por clientes de los locales gastronómicos “Big Six” o “Gambrinus”, mientras que el resto de los vecinos no circulan por allí.

En las terrazas solo pueden sentarse los clientes de los locales gastronómicos. La invasión de dichas estructuras privatiza y parcela literalmente un espacio que es de todos como la calle. Y en determinadas ocasiones, como ocurre en el caso de Bronx, no sólo es ocupado este espacio por un negocio particular, sino que además se cierra creando nuevas estructuras que invaden un paseo verde lindero al arroyo Napostá.

Por último, tres de los kioscos barcos son explotados por una cadena multinacional de comidas rápidas, ampliando su presencia en plazas y parques. De esta forma, la ciudad cede construcciones históricas al mejor postor sin respetar su identidad bahiense.

## 5. Conclusiones

Como conclusión, se advierte que el gobierno municipal aplica una teoría de mercado sobre el espacio público, priorizando las ganancias de empresarios particulares por sobre el uso popular de parques, calles y veredas. Se propone entregar los espacios públicos al mejor postor, fundamentándolo en cuestiones económicas. A su vez, pretende convertir a los usuarios de dichos espacios en clientes de las empresas privadas, imponiendo como condición pagar por su utilización.

Los espacios públicos deberían ser prioritariamente un lugar de encuentro entre personas diferentes (por edad, origen, género, cultura, etc.) más allá de su poder adquisitivo y de que puedan pagarse una mesa como consumidores (Mariné, 2022). Al aplicar política sobre espacios públicos se fomenta una reproducción de la segregación urbana por cuestiones socio económicas, donde se aleja cada vez más del centro y de los lugares de esparcimiento a los sectores económicos de bajos ingresos, quienes no pueden costearse el consumo de los mismos.



**Fotografía 8.** Parque Boronat (calles Tres de Febrero y Ramón y Cajal)



No todas las intervenciones sobre el espacio público del gobierno municipal bahiense siguen la lógica de mercado, sino que se tienen excepciones recientes como el caso del parque Boronat. Se trata de un espacio verde próximo al centro creado en el año 2009, donde se destacan los juegos para niños, iluminación, senda peatonal, una cancha de básquet y la posibilidad de tener un espacio verde abierto y de acceso libre donde cientos de personas pasan el fin de semana. Asimismo, se realizan habitualmente ferias de emprendedores que fomentan la economía popular, se organizan recitales masivos y existen murales y homenajes que dotan de identidad al lugar. También sirve como espacio de encuentro de diversos grupos sociales todos los fines de semana. Si bien el reclamo actual de los vecinos es instalar baños públicos para su mejor aprovechamiento, las intervenciones del municipio promueven un uso común heterogéneo, aumentando la calidad de vida de los bahienses y garantizando el derecho a la ciudad de todos, sin convertir el lugar en un “polo gastronómico” de unos pocos empresarios.

## **Bibliografía**

- Borja, J. (2000), *El espacio público, ciudad y ciudadanía*, Barcelona, Electa.
- Borja, J. (2011), “Espacio público y derecho a la ciudad”, en: *Viento sur*, n.º 116, pp. 39-49.

- Carrión, F. (2007), “Espacio público: punto de partida para la alteridad. Espacios públicos y construcción social. Hacia un ejercicio de ciudadanía”, Santiago de Chile, Ediciones SUR, pp. 79-97.
- Coraggio, J. L. (2020), *Economía social y economía popular: Conceptos básicos*, Serie Consejeros, n.º 1.
- González, A. (2020), “La exclusividad del ocio. La privatización del espacio público costero y su vínculo con la segregación socio-espacial en Mar del Plata”, en: *Revista Pensum*, vol. 6, n.º 6, pp. 99-116.
- Filardo, V.; Pandolfi, J. y Angulo Benítez, S. (2019), “Segregación socioespacial en Montevideo. ‘Dar lugar a lugares’: cartografías topológicas de la ciudad”, en: *Cultura y representaciones sociales*, vol. 14, n.º 27, pp. 183-219.
- Lefebvre, H. (1975), *El derecho a la ciudad*, Barcelona, Península.
- Linares, S. (2013), “Las consecuencias de la segregación socioespacial: un análisis empírico sobre tres ciudades medias bonaerenses (Olavarría, Pergamino y Tandil)”, en: *Cuadernos Urbanos. Espacio, cultura y sociedad*, vol. 14, n.º 14, pp. 5-30.
- Mariné, P. (2022), “Espacio público urbano y privatización”, en: *Crítica urbana*, n.º 22, pp. 17-21.
- Rabotnikof, N. (1997), *El espacio público en la democracia moderna*, Serie ensayos n.º 1, Instituto Federal electoral, México.
- Rojas López, J. R. (2007), Espacio “privatizado”. El valor de privatizar un espacio público en zona urbana, [Tesis de Doctorado, Universitat Politècnica de Catalunya].
- Valdés, E. (2007), *Fragmentación y segregación urbana. Aportes teóricos para el análisis de casos en la ciudad de Córdoba* [Archivo PDF], <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/anteriores/alfilo-18/pdf/valdes.pdf>.



## Tesoros LGBT escondidos en el espacio urbano de Bahía Blanca<sup>1</sup>

José Ignacio Larreche<sup>2</sup>

### Resumen

A grandes rasgos, la ciudad es una creación humana en donde se conjugan formas, funciones y proyectos múltiples. Sin embargo, detrás de estos paisajes existen experiencias diversas (e igualmente relevantes) que, en mayor o menor medida, animan y explican la vida urbana, su dinámica y representación. En este sentido, este aporte quiere alumbrar tres experiencias vinculadas con el colectivo LGBT bahiense que exponen distintos usos del espacio urbano desde un enfoque cultural.

Adonis, Casa Zombie y El Peladero han ostentado un fuerte peso simbólico en las vivencias de estos grupos que permiten arribar a tres conclusiones: la diversidad dentro de la diversidad sexual, la dependencia nocturna y las cambiantes estrategias espaciales (públicas, privadas, comunitarias) para construir este territorio. En la actualidad ninguno de estos repertorios sigue en pie, a pesar de que están sumamente presentes en las memorias de sus habitués como paisajes afectivos. Descubrir estos tesoros escondidos en la historia y geografía de la localidad favorece la comprensión de la ciudad y de parte de sus habitantes (con el peso que evoca habitar) de una manera más auténtica y democrática.

**Palabras clave:** Lugarización - Espacio urbano - Geografía de las sexualidades - Enfoque cultural.

---

<sup>1</sup> Este trabajo se desprende de una investigación doctoral que se titula “Geografía de las sexualidades en un espacio no metropolitano de Argentina. El caso de Bahía Blanca” que, de una forma general, busca derribar las conexiones casi unívocas entre las expresiones LGBT y su desenvolvimiento en las grandes ciudades.

<sup>2</sup> Departamento de Geografía y Turismo, UNS, correo electrónico: [joseilarreche@gmail.com](mailto:joseilarreche@gmail.com).

## Introducción

Desde el encuadre de la geografía urbana, el espacio puede analizarse en dos niveles: inter e intraurbano. El primero responde a la red urbana nacional, regional o mundial compuesta por asentamientos urbanos diferentes (localidades menores, localidades intermedias, megaciudades, ciudades globales) que, en su interrelación, establecen una jerarquía urbana. En cambio, a nivel intraurbano la atención recae en el espacio interior de la ciudad, es decir, en los diferentes sectores que conforman dicho espacio urbano. Este cambio de escala pone en juego herramientas más cualitativas, distintas del análisis convencional, más estadístico y aéreo.

La construcción del espacio urbano y reproducción de la vida urbana es llevada cabo por diferentes agentes y sujetos que poseen diferentes grados de poder. En la ciudad capitalista contemporánea, propietarios de la tierra, desarrolladores, constructores y Estado se reparten las cuotas de poder en términos de intervenciones urbanas (Lobato Correa, 1989). Estas últimas son cada vez más negociadas y resistidas por grupos sociales que no gozan de una vivienda digna y son expulsados hacia zonas con pocos servicios básicos y desconectadas de la ciudad. La segregación urbana es resultado de una segmentación social por este motivo y estos análisis han sido privilegiados por la geografía urbana. Sin embargo, la cuestión de la reproducción de la vida urbana ha tenido menos eco académico y, dentro de ésta, los temas alusivos al colectivo LGTB<sup>3</sup> y su injerencia en la dinámica urbana han sido casi nulos si se repara en localidades intermedias como Bahía Blanca.

El objetivo que persigue el escrito es alumbrar tres experiencias vinculadas al colectivo LGBT bahiense que exponen distintos usos del espacio urbano desde un enfoque cultural. En este sentido, lo que se busca es dar cuenta de otros paisajes, otros sentidos de pertenencia y, si se quiere, otro orden urbano alternativo al que permea la reproducción de la sociedad en cuestión a partir de una nocturnidad pasada. Adonis (2006-2011), Casa Zombie (2010-2012) y El Peladero (2003-2021) han sido los sitios de análisis elegidos por dos motivos: como consecuencia de su aparición frecuente en las entrevistas en profundidad realizadas durante el período de investigación (2016-2021), y por ser “espacios diversos dentro de la diversidad” en función de su público y de las lógicas advertidas.

---

<sup>3</sup> Lesbianas, gays, bisexuales y personas trans. A pesar de que puede ser ampliada, a lo largo del trabajo se respetará esta sigla dado que estos sujetos socio-sexuales han sido dominantes en estas experiencias.



### **Paisajes invisibilizados pero cruciales: la lugarización de gays y lesbianas**

La idea de lugar está asociada fuertemente con la pertenencia a comunidades específicas (Barros, 2000). Infinidad de grupos sociales subalternos no pueden ser explicados y entendidos si no se tienen en cuenta los lugares con los que ellos se identifican o con los que son identificados por el resto de la sociedad (Paasi citado en Nogué y Albet, 2004). Esta afiliación es un componente clave de la subjetividad espacial. Tuan, Seamon y Buttimer han sido referentes vertebrales en la complejización del lugar desde la corriente geográfica humanista, concibiéndolo como un área limitada del espacio con una carga simbólica y afectiva cardinal. Así, el lugar da carácter al espacio y robustece las experiencias y aspiraciones de los sujetos, individual o colectivamente (Souto y Benedetti, 2011).

La conformación del lugar trae aparejado un proceso de acomodación y reconversión subjetiva que requiere tiempo y que involucra al mundo interior y al exterior en partes iguales, creando una trama de sentido: el sentido de lugar. Este proceso de la conciencia precipita en valores como la comodidad y la plenitud para los sujetos que lo visitan y ocupan. Siguiendo estas premisas, el lugar va ser leído como lugarización porque en este proceso se despliegan acciones, se traman alianzas y surgen complicidades que van más allá del tiempo de funcionamiento, es decir, quedan y activan la memoria colectiva.

Si bien cierta memoria ha sido depositada en museos, bibliotecas, monumentos y memoriales, las rugosidades del espacio urbano también colaboran en su rememoración. En este sentido, el énfasis está puesto en el patrimonio que permite advertir esos elementos que identifican, diferencian y destacan a un conjunto social a partir de su sedimentación o manifestación (Pinassi, 2017). Si bien en la propuesta del autor citado predomina un alcance general de los bienes de valor histórico-cultural, es interesante tener en cuenta que este repertorio puede acotarse a un grupo específico como el LGBT.

Fernández explica que estas otras memorias suelen estar apartadas de la historia local (que suele ser la hegemónica), “uno de estos patrimonios, invisibles, desamparados y marginados que en la actualidad necesita de unos grandes mimos y atención es el patrimonio histórico LGTB es una realidad plena, pero invisible” (Fernández, 2021: 8). El siglo XX ha sido uno de los períodos más intensos desde el punto de vista de la reivindicación LGTB y, como parte de esta sintonía, existen numerosos patrimonios que esperan ser mapeados, contextualizados, difundidos y protegidos a modo de hitos (Fernández, 2021). A esto se le suma un patrimonio bibliográfico y documental importante que también alerta sobre la concientización y visibilidad de estos hechos. Sin embargo, este tipo de recursos han sido mucho más explicitados en

las metrópolis europeas, y recientemente en las latinoamericanas que en los espacios no metropolitanos<sup>4</sup>.

Si bien las formas físicas de la ciudad son importantes para rescatar este patrimonio, no siempre es posible contar con la materialidad y allí cobra relevancia el geo-símbolo. Bonne-maison lo entiende como huellas identitarias de índole material o inmaterial que marcan y animan lugares y expresan sentidos enmarcados en relaciones de poder (citado en Flores y Giop, 2017). De esta forma, mediante el mismo se pueden rescatar patrimonios tangibles e intangibles, que se reproducen en las memorias de los involucrados y/o promotores. En este sentido, el enfoque cultural en geografía y particularmente en geografía urbana brinda le da un peso preponderante a los simbolismos y experiencias más de las materialidades.

## Adonis

En este pub la lugarización se edificó a partir de quienes perseguían una sociabilidad atravesada por el típico ocio nocturno que va a ser más conspicuo entre los que actualmente poseen entre 25 y 40 años. La incidencia entre gays y lesbianas será dispar en gran parte de su operatoria (djs, público, decisiones), siendo mucho más importante la presencia de estas últimas en el tramo final de la historia del pub bailable.

El primer promotor denominó a Adonis como un “club” por la cercanía y el vasto conocimiento de su público. Este halo de comunidad permaneció y va a ser una insignia muy presente entre sus nostálgicos. Adonis era realmente un club de amigos en su época de esplendor y parte de esa mística convirtió al boliche en un lugar de iniciación para una generación de gays y lesbianas que, gracias a la influencia de internet (fotolog principalmente) y el boca en boca, esperaban ansiosamente tener la edad requerida para ingresar a donde, una vez a la semana, podían ser realmente libres y sentirse importantes.

La libertad y comodidad es una constante entre quienes buscan definir a Adonis en las entrevistas, cuestión que beneficia el bienestar y consigo la consolidación de una red de amistades hasta hoy. “El bautismo se daba cuando uno sabía apropiarse de himnos como el de

---

<sup>4</sup> En el caso de la Argentina, la experiencia del Archivo de la Memoria Trans es de las más notables, pero también se pueden mencionar Moléculas Malucas, Potencia Tortillera y el Programa de Sexo y Revolución de la Universidad Nacional de San Martín, casi todas abocadas a restaurar y activar una memoria LGTB porteña.

Gloria Trevi” dice una entrevistada. Muchos testimonios asocian esta instancia de los movimientos del cuerpo al compás de las melodías gays como algo fundante en su felicidad. Las posibilidades de liberar el cuerpo es una cuestión clave. Aquí se hacen presentes recuerdos de algunos testificantes en torno a bailar a escondidas frente al espejo de la pieza o en el living de sus casas cuando no había nadie presente, una secuencia que tampoco había sido posible en los espacios de la nocturnidad disponibles en la ciudad hasta el momento. Por eso, Adonis no era sólo un boliche para su gente sino un lugar para *ser un@ mism@* como incitaba su entrada y artesanal marquesina.

En relación con esa proximidad social, Daniela entre risas dice que “se detectaba a la que iba por primera vez”. Asimismo, la congestión y el anonimato que durante los fines de semana se mezclan en un espacio de ocio hetero-centrado eran diametralmente opuestas en Adonis. René explica que “quedarte sola o solo no era un problema porque siempre alguien se acercaba a hablarte con buena onda”, otra diferencia con “paquilandia” como le dice. El personal de seguridad también componía esa atmósfera familiar. “Cuando iba podía estar con quien quisiera que nadie me hostigaba y muchísimo menos me iba a hostigar la seguridad de ahí” dice René. “Eran hombres y mujeres con una remera que decía seguridad, no estaba esa cosa de inhibir al otro con esteroides o la altura” agrega.

Si bien el encuentro era una pauta central, la seducción también ha sido contundente en la valorización del lugar. En casi todas las entrevistas, gran parte del historial amoroso de los consultados se remonta a Adonis y, en algunos casos, los “primeros” besos se dieron allí. Más allá de esas diferencias entre el levante gay y lésbico, la camaradería y el respeto no dejaban de ser consignas propias del ritual en Adonis.

Por otro lado, es menester comentar los rituales que se llevaban a cabo alrededor de la escena adonisíaca. La previa implicaba una reunión entre los más directos en algún bar cercano; en algunas entrevistas se menciona Pelicano, pero muy pronto por esos tiempos el pool de la galería (el pub estaba en la céntrica galería Visión 2000) o el bar colindante a Adonis (Justo A. Riva) van a ser captados para tal fin. En este sentido, este último bar también ha sido exorcizado por el público LGBT y ha funcionado como la antesala primordial de los fieles del ambiente.

El balcón de Adonis era compartido con el bar mencionado y estaba sólo separado de éste por una angosta pared. Esto hacía que, en ocasiones, se produjeran interesantes conversaciones entre muros y con apoyos sobre las barandas. Las interacciones de balcón a balcón una vez que la noche estaba avanzada produjo irrisorias amistades de sábado entre gays y lesbianas, por un lado, y heterosexuales, por el otro, que, gracias a la distensión del alcohol o el tabaco, se permitían pasar ese único límite.

El sentido de lugar construido en Adonis conducía a sortear cualquier barrera por parte de sus asiduos visitantes. Los entrevistados relatan que contaban los días para que llegue el fin de semana y muchas veces iban sin contar con dinero. Darío confiesa: “muchas veces decía que no iba porque no tenía plata y mis amigos me decían ‘vení igual que te pagamos’”. Otros recuerdan las “vaquitas” para comprar un trago y compartirlo en ronda. En eso también se notaba lo intergeneracional del lugar porque los más grandes podían invitar con tragos a los que todavía estaban estudiando o no tenían suficiente dinero. Esa invitación no siempre tenía que ver con una conquista sexual sino con la posibilidad de compartir una charla en la barra a través del trago regalado cualquiera sea el resultado. Lo hogareño también se traduce en que, muchas veces, el escenario de la pista era ocupado por bailarines amateurs de axé o pop y humoristas locales que desplegaban su talento en un intervalo de la noche.

“Era un lugar hermoso” “mi espacio”, “mi plan inamovible”, “mi escape”, “El lugar” son algunas expresiones que hablan de la memoria activa, del recuerdo patente en torno a Adonis. Cabe destacar que este ritual no sólo pre-ocupaba las mentes de los bahienses durante la semana sino también los anhelos de los que estudiaban en la ciudad y residían en las afueras. Si bien el interés principal pasaba por la sociabilidad y el amorío potenciado por la música y el alcohol, esos intereses no conformaban a todos sus concurrentes, quienes deciden potenciar una versión más bohemia y *under* en la Casa Zombie.

## Casa Zombie

Las diferencias de estilos entre los miembros del colectivo conducen a la creación un lugar con otro espíritu, pero igualmente poderoso para quienes lo conocieron. Los rasgos centrados en el arte y la juventud van a ser centrales en la experiencia Casa Zombie.

El promotor de esta obra, Fabricio, explica que la idea surgió por la disponibilidad de una propiedad familiar que en ese momento se encontraba en desuso. “Era suficiente espacio como para mudarme y bueno empecé a activar, le propongo a una amiga de mudarse conmigo y dejar de pagar alquiler y bueno, todo empezó así”. Poco a poco, lo que parecía una oficina se va acondicionando como casa, pero lo interesante sucede con el “sótano-galpón” que poseía. Allí tanto Fabricio como su compañera ven una oportunidad lúdica propicia para realizar pequeñas reuniones entre sus allegados que, como deja ver, planteaban otro ethos. Como sostiene Krochmalny (2007), entre las principales características de los bohemios aparece la valoración de la heterogeneidad, la personalidad y la originalidad.

“Ponele entre el 10 y 20 de octubre tiro como el posteo en facebook buscando gente que esté al pedo para limpiar un sótano, eso fue en 2010”. Después del llamado a la comunidad facebookera, el sótano queda limpio y listo para las primeras reuniones con compañeros que cursaban con Fabricio en la Escuela de Artes Visuales (ESAV) de la ciudad. “...bueno empiezan a caer los del curso y amigos de otros cursos y llevaban cervezas y poníamos música y bla” rememora. Las “juntadas” ganan popularidad entre quienes comulgan con el diseño y las exposiciones de arte y pronto se amplifican. “Con los pibes que tenían Perfecta Galería (una galería de arte ubicada en el centro), surgió una idea de hacer una fiesta en Casa Zombie”. Esta fiesta, llamada ‘Los sótanos sean unidos’, porque el otro sitio también estaba en un subsuelo, marca la primera fiesta oficial según el entrevistado. Con este puntapié el espacio ganó una estética entrañable.

Estos paisajes metaforizan el calabozo, el inframundo o lo más parecido al infierno donde siempre se desciende como una marca existencial de aquellos que supieron existir y adaptarse a la clandestinidad. No resulta casual que esta cuestión aparezca hasta el día de hoy en numerosos espacios pensados para el colectivo. A medida que se desciende por la escalera se procede al ocultamiento, a la desaparición de la superficie, a donde pertenecen los “normales”. El miedo de los promotores se instala cuando el volumen de los eventos invade la superficie exterior (los fumadores salían), el día (las fiestas operaban literalmente en modo zombie) y con eso lo vecinal. “Todo esto transcurría en el terreno del negocio de mi viejo y bueno, como que mi hermano después pone una ferretería que abría temprano, y bueno, también era super ilegal porque era un sótano, o sea, y se podía pudrir el asunto con la cana y mi viejo”. Para salvaguardar este concilio se redujeron los encuentros a los sábados porque el domingo no se trabajaba.

Lo cierto es que las fiestas continuaron y la comunidad zombie se fue acrecentando. “Se hacía compra de cervezas y de comida entre todos”, pero la llegada de otros interesados externos, impuso el cobro de una entrada simbólica, “salía cinco pesos la entrada, una locura” se ríe Fabricio. Esta estrategia también fue, en parte, para desalentar la llegada de personas que “iban a ranchar” como define. “La onda trash del lugar no debe confundirse con hacer cualquiera” aclara. Sin embargo, eso no empañó la vanguardia del lugar para esos momentos. “Una vez vino un ilustrador platense y pintó tres murales de onda y bueno todo el mundo se copaba así, yo no sé bien cómo pasó, pero era un flash”.

En relación a los estilos, Fabricio busca distanciar a Casa Zombie de los espacios de la nocturnidad existentes, inclusive para el colectivo LGBT. “Iba gente del under en general, gente que no encajaba con Chocolate, pero tampoco con El Club ni Adonis, iba como la gente

que no tenía un lugar”. De hecho, los gays y lesbianas que iban “no respondían a la típica cultura gay y que bueno, antes salían a Adonis porque era lo único que había” postula. De alguna manera, en este espacio había una gestión más queer tanto en su estética como en su composición juvenil que se aprecia en las auto-identificaciones como maricas y tortas con las que muchos de ellos adscriben en la actualidad. La ridiculización de algunos íconos gay como Britney Spears o Lindsay Lohan en posters pegados a la pared con imágenes de sus peores momentos personales (tal vez los más políticos), es un recuerdo en la retina de sus promotores que da cuenta de este distanciamiento del estilo gay conocido.

La atracción más importante del espacio la constituía la presentación de bandas de rock o la puesta en acción de jóvenes djs que hacían mezclas de sonidos más amateurs que profesionales. Más tarde, dos factores empezaron a desarticular el lugar. Por un lado, el papá de Fabricio le ofrece irse a vivir a otro lugar para poder alquilar esa zona y, por otro lado, algunos consumos de la noche empiezan a ser más una perturbación que una estimulación. Antes de su culminación total a principios de 2012, la comunidad Z sigue reuniéndose en la terraza y organiza ferias, “pero nunca más fue lo de antes” resume su principal mentor.

Julio y René fueron parte de este lugar en un momento en el que también se sentían disconformes con el ambiente por distintas causas. “Muchos gays al igual que yo tenían un prurito de ir porque estaba mal visto, estaba lleno de viejos y era grasa” dice Julio en referencia a Adonis. En Casa Zombie, el entrevistado descubre un lugar “hermoso”, “alucinante”, “de una sensibilidad diferente”. Claramente Julio buscaba una impronta desvinculada de todo lo conocido no sólo en la escena del ambiente sino en la nocturnidad en general. El lugar se convierte en una especie de Edén para quienes se veían motivados por una imagen vanguardista, tal vez de otros tiempos, y por un gusto erudito por la fotografía, la cinematografía y el arte visual. La extravagancia al vestir es parte de las características de la bohemia (Krochmalny, 2007).

“Recuerdo sentir mucha libertad para bailar, para hacer, para expresarme, para vestirme y había gente que se vestía como a mí me parecía que estaba bueno...cada uno buscaba una estética personal, con distintos resultados, pero siempre originales y disidentes”. Cabe destacar que, si bien no ha tenido la efusividad de las metrópolis, en Bahía Blanca aparecen de forma intermitente ferias de ropa barata, más ochentosa, donde se reunía este perfil que era muy atento también a los tatuajes, peinados y accesorios. Comprar en locales de ropa usada también era una constante para el armado de esta imagen. Sin embargo, como sostiene Krochmalny (2007) no en todos los casos se producía una correlación entre prácticas sexuales y presentación de sí.

Asimismo, Julio pondera la cuestión de las drogas psicodélicas como las llama (porro, LSD) que permitían “curtir la tuya, podías bailar, charlar en la escalera con alguien, subir a la terraza y estar caminando así todo lento, en tu viaje o mirar las estrellas (...) flasheabas y estaba todo bien”. René se pone eufórica al recordar el espacio (“ayyyy! cuántos recuerdos”) y señala que, a diferencia de Julio, la música no la distanció de Adonis sino los intereses extra-sexuales de esos noctámbulos: “en Casa Zombie había más gente de mi estilo, de mi palo, del rock, los recitales, del arte, cosas así”. Si Adonis era un lugar de iniciación, Zombie era un lugar de retiro espiritual.

## **El Peladero**

Más cercana a la experiencia de Casa Zombie, El Peladero conformó una atmósfera desligada de cualquier encuadre. Desde sus inicios en 2003 se pudo notar una construcción de sentido política, la fluidez hacia adentro y el combate con el afuera mediante las propuestas contraculturales que se promovían (esta puede ser la principal diferencia con los casos reseñados). En parte de esa historia estuvo presente un grupo llamado Entramadas que hizo de la cuestión lésbica una causa relevante.

Según su promotora, este grupo puede remontarse al año 2005 y su principal preocupación radicaba en fomentar un espacio de encuentro horizontal mediado por la escucha, la contención y el sostén entre lesbianas que estaban asumiéndose, querían encontrar ejemplos de apoyo o simplemente buscaban conocer otras lesbianas de la ciudad. “Esto se empieza a generar por la misma visibilidad lésbica del espacio después de que yo había blanqueado mi situación luego de un suceso personal” explica. La consultada detecta un efecto inmediato después de esto, “se acercaban al bar, pedían hablar conmigo y al principio me decían que querían hacer una muestra, pero yo me daba cuenta al toque de que había otro interés”. “A partir de esa urgencia decidimos armar un grupo con las chicas que conocíamos, con nuestras amigas” detalla.

“En ese momento era muy cerrada la cosa y había una necesidad, muchas chicas se acercaban y llegó a haber verdaderos operativos para llevar a alguna de ellas al lugar (...) vivían en hogares evangélicos o sus familias no las dejaban salir” aclara otra integrante del grupo. También comenta que, en muchas ocasiones antes, era necesario establecer un intercambio por celular o un encuentro previo en un café garantizando un diálogo menos invasivo, “tendiente a aflojar y ver si había ganas” para dirigirse a El Peladero. Perla habla de

“una bocanada de aire”, “un despertar” a partir de ese espacio social, principalmente para un conjunto que donde seguía pesando el discurso del lesbianismo como enfermedad.

Por otro lado, la ubicación de El Peladero permite rescatar el papel jugado por la distancia en este proceso de lugarización. “Estar en el culo del mundo en una ciudad de mierda”, como resume Valeria, tenía impactos subjetivos. Ya en el momento de tomar un colectivo o caminar hacia el lugar se estaba configurando esa valentía y construyendo lentamente una geografía del armario que rompía el aislamiento del espacio doméstico. Elisa comenta que una vez una mujer llegó a la reunión y mostró su tarjebus diciendo “esta es la tarjeta de mi libertad” visualizando el recorrido hasta allí como algo especial, una especie de peregrinación sanadora.

En la noche El Peladero mutaba a bar, un formato que captaba el sustento imprescindible no sólo para su continuidad sino para las ambiciones creativas cada vez más exogámicas en el espacio urbano bahiense. Perla explica que el bar tomó forma sobre la cámara frigorífica de criadero, con algunas mesas y sillas y un pequeño escenario. Prontamente la poesía (en las entrevistas se destaca la impronta de Pizarnik), el punk, el rock y otros festivales poco habituales en la ciudad se hicieron presentes en conexión con un componente lésbico que nunca dejó de ser importante en esos primeros años. Se destacó la visita de teóricas como Ochy Curiel, Val Flores y otros grupos lesbofeministas del país.

En la escena nocturna nunca dominó una seducción explícita entre mujeres y el beso lésbico tampoco estaba muy presente entre sus hábitos, aún a sabiendas que éste suele ser más aceptado. Quizás esto también hable del entorno amoroso más cercano a la amistad, “donde las miradas se cruzan francas” entre un público de todas las edades, identidades sexo-genéricas, credos, colores y clases. Asimismo, el bar tiene una connotación a menoscabar para la construcción del habitar lésbico que merece menoscabar.

La etnografía de Lacombe en un bar de Río de Janeiro expone que, en general, al bar lésbico se lo caracteriza como un bar familiar, una extensión del hogar, una especie de living con amigos orientado principalmente al consumo de cerveza. Sin embargo, desde lo enunciativo encuentra que los varones que frecuentan dicho espacio no emplean el término “bar” para denominarlo sino botequín, algo de menor jerarquía. A pesar del calco físico con el formato bar, la autora esgrime que esta interpretación se vincula al hecho de que “ellas marcan las rutinas, qué música se escucha, la utilización física del contexto y, sobre todo, el régimen de enunciación” (Lacombe, 2006: 37) y esto lo distancia de su idea primigenia como monopolio de varones. Entre los contactados se apreció esta misma inversión en referencia a El Peladero el cual no era tratado como bar sino más bien como centro cultural, mientras que el tratamiento opuesto ocurría con algunas gestoras del lugar. Lo cierto es que en poco tiempo este bar/centro



cultural trascendió fronteras y se convirtió en una “trinchera”, como lo llama su gestora, en la periferia de la ciudad.

En alguna medida, se puede decir que este espacio con gran injerencia lésbica afirma que las prácticas de estas mujeres son sumamente territoriales y muy distintas a las que lideran los gays porque no sólo ocupan, se reúnen y organizan, sino que intervienen en el espacio en el que se encuentran (Browne y Ferreira, 2015; Larreche, 2018). Asimismo, resulta pertinente hacer una diferenciación con respecto al espacio de la bohemia de Casa Zombie que, además de concentrar un rasgo etario menor, desarrolló una bohemia aficionada según Krochmalny (2007). Esto quiere decir que, pasado ese intervalo, sus concurrentes se insertan en la vida laboral y familiar ajena al mundo del arte. En cambio, en El Peladero se produce un uso no convencional del tiempo y hasta la presencia de una “comunidad conviviente” como asevera Perla, hasta el punto de contar con una zona de acampe con duchas.

Por último, El Peladero cerró definitivamente sus puertas en el contexto del segundo confinamiento decretado por La Presidencia de La Nación en 2021. Un video final del espacio casi vacío fue subido su facebook oficial con un mensaje que denota la huella imborrable de un lugar “emblemático” como popularizaron los comentarios anexos:

Así. En silencio. Apenas el eco del murmullo, de las risas, las músicas y los tambores como queriendo resistir la partida total. Adios para siempre Peladero! Gracias por tanto!

Llegó tu tiempo de transformación definitiva. En la esquina de Hernandarias y R. De Escalada vendrán nuevos murmullos y risas. Pero esta vez de voces de niñeces creciendo con otras pedagogías acordes a nuestros tiempos.

Feliz por tu nuevo camino. Era tiempo de que la noche de paso a la luz del día. Gracias por el camino andado. Bienvenidos los nuevos senderos de luz. Es tiempo de Florecer (Registro del 23/05/21).

Lo cierto es que las intenciones artístico-políticas de esta experiencia siguen activas entre muchas y muchos de quienes participaron de este lugar y hoy activan una lugarización a partir de lo vivenciado, cuestión crucial para la resistencia a nivel público.

## **Reflexiones finales**

Este breve estudio quiso alumbrar algunas experiencias LGBT en las sombras de la ciudad. Han sido casi nulas las investigaciones que se han encargado de discutir los espacios y las

sociabilidades en torno a los mismos desde las ciencias sociales. En este sentido, la geografía cultural permite valorar el papel del espacio (físico y simbólico) para mantener vivos los sentidos de lugar de un grupo históricamente invisibilizado.

Adonis, Casa Zombie y El Peladero pueden configurarse como tesoros a partir de los recuerdos y las voces de sus promotores y concurrentes y son estas movilizaciones de la memoria las que activan la lugarización, es decir, aunque se destruya el edificio o se refuncionalice, el sentido de su trazado no se borrará. Asimismo, con los casos se quiso evidenciar la sucesión de clímax espaciales del colectivo LGBT en su amplitud de estilos (más lúdicos o combativos, más privados o públicos), que han marcado la biografía y las nostalgias de quienes formaron parte en la primera década del siglo XXI.

Los gays y las lesbianas encontraron un andamiaje a partir de estas experiencias que sigue teniendo ecos en términos positivos (los amigos que quedaron) y negativos (la nocturnidad actual). Como sostiene Puente Lozano (2012) en estos paisajes afectivos se alumbró esta inclinación del corazón a volver, con la imaginación o el sentimiento, a ciertos lugares que nos son especialmente caros porque allí hemos puesto el corazón e implican una querencia.

Como conclusión, al hacer foco en estas experiencias se pudo humanizar el espacio urbano, más allá de sus formas, mutaciones o proyecciones urbanas en el juego de intereses de agentes con mayor incidencia.

## Bibliografía

- Barros, C. (2000), “Reflexiones sobre la relación entre lugar y comunidad”, en: *Documents d'analisi geografica*, 37, pp. 81-94.
- Browne, K. y Ferreira, E. (2015), *Lesbian geographies: Gender, place and power*, Ashgate.
- Fernández, R. (2021), “El patrimonio como medio para la construcción de la diversidad afectivo-sexual: estudio de su grado de desarrollo curricular en la formación de los futuros maestros de Educación Primaria en Andalucía” [Tesis doctoral, Universidad de Málaga], Repositorio institucional de la Universidad de Málaga.
- Flores, F. y Giop, M. (2017), “Geosímbolos religiosos en el espacio público. El centro de Luján como laboratorio de diversidad religiosa”, en: *Estudios Socioterritoriales*, 21, pp. 173-187.
- Lacombe, A. (2006), “*Para hombre ya estoy yo*”: masculinidades y socialización lésbica en un bar del centro de Río de Janeiro, Antropofagia.

- Larreche, J. I. (2018), “Enclaves de socialización lesbiana en Bahía Blanca. Un aporte desde la Geografía de las Sexualidades”, en: Mandirola, M. *et al.* (eds.), *Actas de Primeras Jornadas Internacionales de Estudios de Género del Nordeste Argentino y Países Limítrofes*, Universidad Nacional del Nordeste, pp. 116-120.
- Krochmalny, P. (2007), “Sociabilidad, sexualidad y afectividad en la joven bohemia artística”, en: Margulis, M.; Urresti, M. y Lewin, H. (eds.), *Familia, hábitat y sexualidad en Buenos Aires. Investigaciones desde la dimensión cultural*, s/l., Biblos, pp. 293-305.
- Lobato Correa, R. (1989), *O Espaço Urbano*, Serie Principios, s/l., Ática.
- Nogué, J. y Albet, A. (2004), “Cartografía de los cambios sociales y culturales”, en: Romero, J. (coord.), *Geografía humana: procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado*, s/l., Ariel, pp. 159-202.
- Pinassi, A. (2017), *Patrimonio cultural, turismo y recreación: el espacio vivido de los bahienses desde una perspectiva geográfica*, Bahía Blanca, Ediuns.
- Puente Lozano, P. (2012), “El valor emocional de la experiencia paisajística. Querencias y paisajes afectivos”, en *Cuadernos geográficos*, vol. 51, pp. 270-284.
- Souto, P. y Benedetti, A. (2011), “Pensando el concepto de lugar desde la geografía”, en: Souto, P. (Coord.), *Territorio, lugar, paisaje: prácticas y conceptos básicos en geografía*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 83-128.



## La producción del espacio urbano a partir de las prácticas comerciales de la agricultura familiar en la ciudad de Bahía Blanca

María Belén Nieto<sup>1</sup>, Matías Alamo<sup>1</sup>

### Resumen

El objetivo del presente trabajo es analizar las interacciones que se producen entre los espacios rural y urbano a partir de las prácticas productivas y comerciales de la agricultura familiar bahiense y de los actores socioprodutivos que la conforman y generan procesos de producción social del espacio en el marco de la Economía Social, Solidaria y Popular, priorizando la reproducción ampliada de la vida por sobre la reproducción del capital.

Para ello, el territorio de estudio es la ciudad de Bahía Blanca, la localidad portuaria de Ingeniero White y el área productiva irrigada por el río Sauce Chico donde se articulan las prácticas de producción, comercialización y consumo.

La metodología utilizada es de carácter cualitativo, recurriendo a entrevistas en profundidad e historias de vida a actores socioprodutivos referentes de las experiencias relevadas y poniendo en diálogo las categorías conceptuales provistas por el enfoque de la Economía Social, Solidaria y Popular.

**Palabras clave:** Canales Cortos de Comercialización - Economía Social, Solidaria y Popular - Agricultura Familiar - Relaciones Rural-Urbano.

---

<sup>1</sup> Departamento de Geografía y Turismo, UNS, correo electrónico: [mbnieto@uns.edu.ar](mailto:mbnieto@uns.edu.ar), [malamo@uns.edu.ar](mailto:malamo@uns.edu.ar).

## Introducción

En las últimas décadas el mundo rural ha sufrido profundas transformaciones, técnicas, productivas, sociales y culturales. Estos cambios que son inherentes al desarrollo de la sociedad no se encuentran aislados de las transformaciones que también se producen en el ámbito urbano. La percepción sobre un desarrollo territorial equilibrado debe incluir una mirada integral de ambos espacios; por ello es necesario reflexionar sobre las relaciones entre lo rural y lo urbano, superando la antigua división dicotómica.

En este contexto y específicamente en relación a la Agricultura familiar de la ciudad de Bahía Blanca se observan nuevas prácticas productivas y comerciales que vinculan al espacio periurbano con las dinámicas urbanas. A lo largo de los últimos años, cobran importancia nuevas formas de comercialización asociadas a canales cortos que priorizan el rol de los/las productores/as y emprendedores que producen y elaboran alimentos en ámbitos periurbanos y rurales.

Los canales cortos de comercialización se manifiestan como una alternativa a la situación compleja de la crisis económica, brindando una oportunidad accesible tanto para productores como para consumidores. Entendemos estas prácticas en el marco de esta otra economía, es decir Economía Social, Solidaria y Popular (Coraggio, 2016; Miño, 2022) que persigue la reproducción ampliada de la vida a través de la reciprocidad, la ayuda mutua y las prácticas colectivas.

Por lo antes expuesto, Bahía Blanca no es ajena a estos procesos y desde hace aproximadamente 20 años, con el surgimiento de novedosas formas de comercialización, entre ellas, los bolsones y bolsas de la Agricultura Familiar y las distintas ferias presentes en la ciudad, algunas con una trayectoria de casi 3 décadas, se puede observar un vínculo más directo entre los/las productores/as de las quintas del periurbano (espacio de Gral. Daniel Cerri y Sauce Chico) y los/las consumidores/as de la ciudad. En este contexto, destacamos las experiencias de la ciudad de Bahía Blanca, la localidad portuaria de Ingeniero White y el área productiva de Sauce Chico y Gral. Daniel Cerri donde se articulan las prácticas de producción, comercialización y consumo.

El objetivo del presente trabajo es analizar las interacciones que se producen entre estos espacios rural y urbano a partir de las prácticas productivas y comerciales dinamizadas por la Agricultura familiar y la articulación con los actores públicos que acompañan este proceso, en este caso agentes de extensión del programa “Prohuerta” y “Cambio rural” del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA). Para lograr este objetivo abordamos la

investigación a partir de una metodología cualitativa, haciendo fuerte hincapié en las entrevistas en profundidad y poniendo en diálogo y discusión el marco conceptual de la Economía Social y Solidaria y el análisis de los circuitos de la economía urbana, interpretando en esta investigación las dinámicas comerciales como parte de un circuito inferior de dicha economía.

### **La ciudad, las ferias, los espacios de intercambio y la Agricultura Familiar Urbana y Periurbana**

Las ciudades latinoamericanas han atravesado cambios en los últimos 30 años, que se manifiestan en sus aspectos socioespaciales, lo que conduce a pensar y reflexionar sobre esas transformaciones, sus características y las causas que las han generado. En el caso de nuestro país en particular, desde la década de los 90, en el contexto de la globalización, se asiste a un proceso de desregulación económica y apertura de mercados, que repercutió fuertemente en la precarización laboral, feminización de la pobreza y condiciones de vida cada vez más desiguales para la sociedad en general. Muchas de estas situaciones se reflejan en el uso del espacio público a partir de las actividades productivas y reproductivas. De esta manera, la ciudad y sus espacios públicos (calles, ferias, parques y plazas) se convirtieron en los lugares elegidos para algunos grupos sociales vulnerables quienes trasladan allí sus prácticas comerciales. En este sentido, el concepto de producción social del espacio de Henri Lefebvre (1974) permite pensar estas prácticas en sintonía con lo expuesto por su teoría.

El espacio es un producto social, fruto de las determinadas relaciones de producción que se están dando en un momento dado, así como el resultado de la acumulación de un proceso histórico que se materializa en una determinada forma espacio-territorial (Baringo Ezquerro, 2013: 123).

Es decir, el espacio es el resultado de la acción social, de las prácticas y relaciones sociales, un producto; sin embargo, para Lefebvre el proceso de producción del espacio y el resultado (producto) se presentan como un mismo elemento inseparable, “ya que no se puede analizar por separado el proceso de producción y el producto mismo, es decir, se requiere descifrar la práctica social de una sociedad por medio de la producción y de los productos, de forma simultánea” (Martínez Toro, 2014: 215).

Teniendo en cuenta lo expuesto, el análisis que desarrollaremos en este artículo tiene como punto de enfoque las ferias y las nuevas formas de comercialización de la Agricultura familiar urbana y periurbana y se propone comprender que el espacio de la ciudad donde se desarrollan estas prácticas comerciales es un espacio de pugna, de disputas, de intereses diferentes y conflictos entre los actores sociales, es decir un juego de poder.

Por otro lado, es necesario comprender la importancia que tiene la agricultura familiar como principal productora de alimentos frescos para abastecer a los mercados urbanos de nuestro país, considerándola como:

Un tipo de producción donde la unidad doméstica y la unidad productiva están físicamente integradas, la agricultura es la principal ocupación y fuente de ingreso del núcleo familiar, la familia aporta la fracción predominante de la fuerza de trabajo utilizada en la explotación y la producción se dirige al autoconsumo y al mercado conjuntamente (FoNAF, 2008: 9).

Muchas de estas experiencias poseen poco volumen de producción, por ello les resulta muy difícil y problemático poder comercializar sus productos. Ante esta situación se torna prioritario promover y desarrollar nuevas formas de asociativismo enmarcadas en la Economía Social, Solidaria y Popular que le permitan ofrecer sus productos sin tener que caer en las lógicas especulativas de la intermediación, construyendo nuevas formas de comercialización que acerquen al productor con el consumidor.

Desde el punto de vista demográfico, la población que habita en áreas urbanas en la Argentina es de alrededor del 92,8%, tendencia que sigue aumentando. Esta distribución no es homogénea en todo el país. En el caso de la provincia de Buenos Aires posee un 97,21% de población urbana, y en el caso específico del partido de Bahía Blanca, el nivel de urbanización asciende a un 98,5%. Esta expansión de las ciudades, notable en una ciudad intermedia de importancia regional como Bahía Blanca, crea una extensa y variable franja periurbana alrededor de las mismas, donde persisten rasgos y usos de suelos rurales.

El área de estudio se emplaza en el partido de Bahía Blanca ubicado en el Sudoeste de la provincia de Buenos Aires, con los partidos de Coronel Pringles, Tornquist, Villarino, Coronel de Marina Leonardo Rosales y con el mar Argentino. El partido posee una población de 335.190 habitantes (INDEC, 2022) y su superficie total es de 230.000 hectáreas. La ciudad cabecera es Bahía Blanca y concentra la mayor población del partido. Entre sus principales localidades se destacan Ingeniero White —puerto comercial—, General Cerri, Grunbein, Cabildo y Villa Harding Green. De acuerdo con lo expresado por el ingeniero agrónomo P. García de la Agencia de Extensión INTA-Bahía Blanca, el partido posee en la actualidad 37

productores hortícolas y 132 productores que se dedican a la cría de cerdos<sup>2</sup>. Los productores hortícolas se concentran en el área de General Daniel Cerri, Sauce Chico, Colonia La Merced y Alférez San Martín en el límite entre los partidos de Bahía Blanca y Villarino. En cuanto a los productores porcinos, su distribución territorial es más heterogénea, pero pueden distinguirse distintas áreas de criaderos, principalmente en el Sur de la ciudad y en el Noreste. Esta distribución guarda una relación con los barrios y sectores con mayores niveles de marginalidad y vulnerabilidad social de la ciudad.

Por su parte, las experiencias de comercialización de la Agricultura familiar bahiense ofrecen alimentos frescos de calidad a menor costo que los canales tradicionales y convencionales, y como en los últimos años ha habido un crecimiento y expansión de las mismas (las cuales se desarrollarán en el próximo apartado), esto ha generado tensiones con los comerciantes involucrados en la economía formal sumado a los conflictos inherentes a la organización y gestión territorial desde el municipio.

A continuación, ponemos en diálogo el enfoque teórico de la Economía Social, Solidaria y Popular y de los Canales Cortos de Comercialización en las experiencias seleccionadas del espacio urbano bahiense para este artículo.

## **Experiencias de comercialización de la Economía Social, Solidaria y Popular en Bahía Blanca**

A los fines de comprender las dinámicas de interacción entre el espacio rural y urbano de la ciudad de Bahía Blanca y las lógicas de comercialización de la Agricultura Familiar, es importante caracterizar el enfoque de la Economía Social, Solidaria y Popular. El mismo se entiende como:

Un proyecto de acción colectiva que incluye prácticas estratégicas de transformación y cotidianas de reproducción dirigidas a contrarrestar las tendencias socialmente negativas del sistema existente, con la perspectiva —actual o potencial— de construir un sistema económico alternativo que responda al principio ético ya enunciado [la reproducción y desarrollo de la vida]. [...] La solidaridad es, sin duda, un valor moral supremo, una dispo-

---

<sup>2</sup> Datos provistos por Pablo García Técnico-Asesor Grupos “Cambio Rural” Agencia de Extensión INTA Bahía Blanca.



sición a reconocer a los otros y velar por ellos en interés propio. Pero también a cooperar, a sumar recursos y responsabilidades, a proyectar colectivamente (Coraggio, 2016: 15).

Entonces, la ESyS implica contribuir a desarticular las estructuras de reproducción del capital —basadas en los principios y las prácticas del *homo economicus*— y construir un sector orgánico que provea a las necesidades de todos y todas con otros valores, institucionalizando nuevas prácticas a partir de una lucha contra hegemónica frente al modelo de acumulación capitalista.

Para analizar las experiencias que seleccionamos, es pertinente señalar algunas características que definen a la Economía Popular (EP). Entre los elementos que la distinguen son su alta heterogeneidad y fragmentación; las unidades domésticas tienen estrategias mixtas de recursos donde combinan los trabajos asalariados con las actividades de autoconsumo. Su reconocimiento implica la valoración social del trabajo doméstico de reproducción, altamente productivo, negado como generador de riqueza, aunque satisface necesidades vitales sin la mediación del mercado. En este marco cobra importancia la concepción de la EP como respuesta política, organizada territorialmente en función de las necesidades para la reproducción de la vida.

Por lo tanto, no se trata solo de una reproducción de la vida en función de las necesidades materiales, productivas, de estrategias que generen ingresos económicos y que permitan esa reproducción en un sentido más amplio. Al respecto Campana y Rossi Lashayas, señalan que la EP se manifiesta como:

Un conjunto de estrategias de reproducción social en un sentido amplio, colectivo y comunitario, cuyas prácticas concretas representan a su vez una disputa por su reconocimiento y por el cumplimiento de los derechos económicos, sociales y culturales fundamentales. De allí, su carácter económico-productivo, pero también político-organizativo y reivindicativo (Campana y Rossi Lashayas, 2020: 248).

A su vez, Coraggio y Loritz, destacan que la EP está:

Orientada por el principio ético de reproducción de la vida y la resolución y necesidades antes que de demandas solventes en el mercado, es una propuesta de construcción política desde el Estado y la sociedad civil, y no puede producirse sobre la base de una imaginaria abolición del mecanismo de mercado, activado por la competencia sin límites entre individuos egocéntricos, empresas o grupos maximizadores de resultados apropiables en

forma privada, sino que requiere de decisiones colectivas conscientes de regulación y coordinación del mercado, así como de solidaridad entre productores y consumidores y con la naturaleza (2022: 35).

En este marco, los canales cortos de comercialización (CCC), no sólo reducen las distancias físicas, sino que priorizan además los aspectos sociales y culturales, a través de la confianza y los valores compartidos entre productores y consumidores en torno a las características particulares de los productos que circulan. Además, López García señala que son:

Espacios económicos en los que producción y consumo mantienen un alto poder de decisión en cuanto a qué y cómo se produce, y en cuanto a la definición del *valor* de aquello que se produce. El tipo de experiencias que agrupamos dentro de esta categoría suele compartir además una base territorial común entre producción y consumo que permite una relación directa entre ambos extremos de la cadena agroalimentaria, por lo que se suele hablar de *mercados locales* como un concepto ligado al de CCC (2012, 2-3).

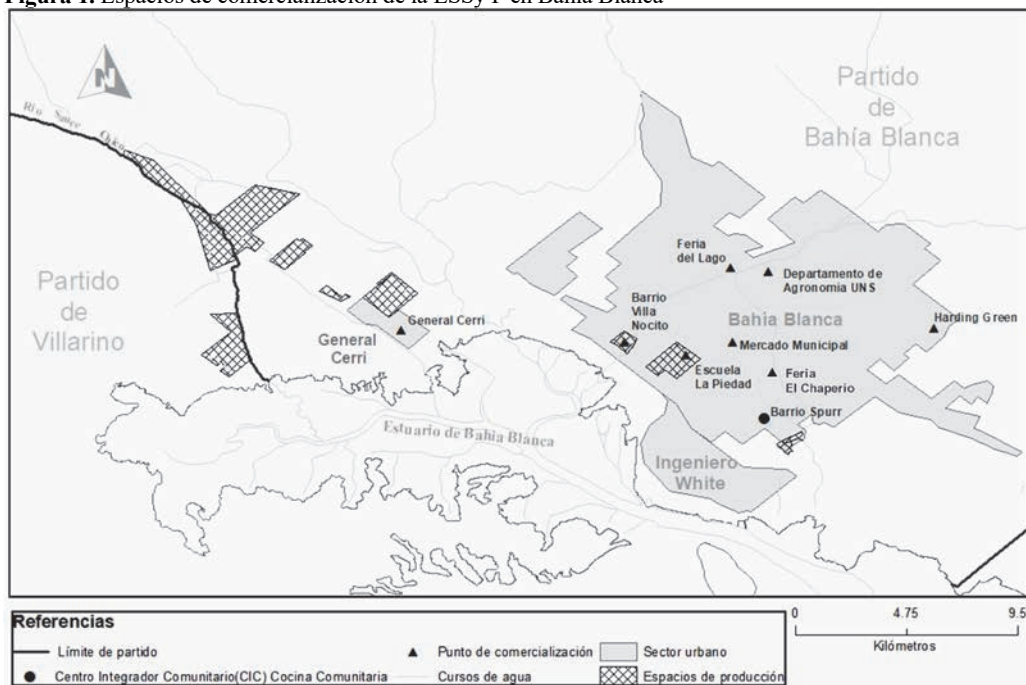
En cambio, los mercados formales de la economía proponen transacciones de manera convencional, donde existe la intermediación, es decir el productor no vende directamente al consumidor. Para acceder a este tipo de mercados el productor debe estar registrado como tal e inscripto según la reglamentación vigente.

Entonces, los mercados, las ferias de cercanía y las experiencias de comercialización directa proponen alternativas a los mercados formales. Caracciolo (2013) lo define como modalidades alternativas de comercialización que se caracterizan por ser ventas directas al consumidor o con mínima intermediación.

Las ferias son una modalidad de relación directa productor–consumidor sin gestión estatal, en la medida que constituyen iniciativas que tienen como finalidad eliminar intermediarios al momento de venta, y donde el estado, si bien puede realizar acciones de apoyo y fortalecimiento, no es el actor principal de la experiencia, mientras que sí lo es el colectivo de feriantes. Así se generan tramas de valor, donde las relaciones tanto verticales como horizontales entre los actores locales contribuyen a generar valor agregado a nivel del territorio.

Teniendo en cuenta lo antes expuesto a continuación se caracterizan las experiencias relevadas en los últimos años en la ciudad de Bahía Blanca (Figura 1).

**Figura 1.** Espacios de comercialización de la ESSy P en Bahía Blanca



**Fuente:** Mauri Antonella en base a Garabito Cristian (2020).

- ❖ **La Feria del Lago:** tiene su espacio de encuentro en el Parque de Mayo —uno de los espacios verdes más grandes de la ciudad— y ofrece una amplia variedad de productos artesanales, entre los cuales se destacan artículos de decoración, cosmética natural, juguetes, plantas, bijouterie, alimentos, entre otros. La Feria del Lago se desarrolla todos los domingos de 14 a 18 hs en el sector del lago de los Patos. En ella participan los productores hortícolas de Sauce Chico (Pro.Sau.Chi) que comercializan sus verduras y hortalizas de estación y es uno de los puestos más concurridos por los consumidores que se acercan a comprar sus productos.
- ❖ **Feria de la Economía Popular:** Se desarrolla en forma discontinua por la compleja dinámica colectiva de las organizaciones que la conforman, entre ellas, Frente Nacional Campesino (FNC), Corriente Clasista Combativa (CCC), Nuevos Vientos, Partido de Trabajo del Pueblo (PTP), y se realiza en la plaza principal de la ciudad (plaza Rivadavia) o en la plaza de la Resistencia y la Memoria (conocida también como plaza del Sol). Se comercializan distintos productos, entre los que se destacan, panificados,

verduras y hortalizas de los partidos de Villarino y Patagones (con presencia de producciones agroecológicas) y frutas del Alto Valle de Río Negro.

- ❖ **Feria de emprendedores de Villa Harding Green:** es una feria que progresivamente va aumentando su periodicidad y en el último tiempo se ha propuesto realizar al menos dos encuentros mensuales. En ella se pueden encontrar productos como panificados, miel, verduras y hortalizas frescas del partido de Villarino principalmente, conservas, dulces, artesanías (costuras, maderas, textiles, etc.).
- ❖ **Feria del Puerto (también conocida como Mercado del Puerto):** Se realiza los sábados y domingos con motivo de promocionar el espacio portuario en la localidad de Ingeniero White, como una alternativa familiar y de esparcimiento. En el Mercado de Puerto se da el espacio para la comercialización de productos de variada índole, tales como verduras y hortalizas (productores de Sauce Chico y Colonia La Merced); panificados; dulces; miel; huevos; quesos; conservas y cortes de carne porcina (provisto por el grupo PRO.DU.CERDO.)
- ❖ **Bolsones de la Agricultura Familiar:** es un bolsón de verduras que ofrece una amplia variedad de productos hortícolas frescos y de estación. Una de sus características está dada por la estrategia comercial de los puntos de distribución para los consumidores. Otro aspecto a destacar es la alternancia en la frecuencia que las distintas organizaciones involucradas acuerdan los días y horarios. En la comercialización y promoción participan distintas organizaciones sociales, entre ellas, Cáritas Bahía Blanca, Animate Vale Oro y la Mutual de Jubilados y Pensionados de Bahía Blanca.
- ❖ **Feria de Pato:** también se la denomina El Chaperío, surgió en el año 2001 en el contexto de la crisis económica en el cual se encontraba nuestro país. Se encuentra ubicada en las calles Beruti, Piedrabuena, Estados Unidos y Darregueira, en el barrio Rivadavia. Actualmente está compuesta por 385 feriantes que ofrecen distintas variedades de productos entre los que se destacan alimentos frescos, verduras, hortalizas, huevos, miel, panificados, frutos secos, aceites comestibles. Además, se comercializa ropa nueva y usada, calzados, juguetes. Funciona todos los jueves, sábados y domingos de 10.00 a 18.00 hs.

Analizando el conjunto de estas modalidades de comercialización que se enmarcan en la ES,S y P, se pueden destacar los siguientes aspectos:

- ❖ Las distintas experiencias muestran que el camino recorrido por los actores socioproductivos e institucionales a lo largo del tiempo, no ha sido lineal ni mucho menos exento de dificultades y obstáculos, al contrario el proceso organizativo y de gestión implica

muchos esfuerzos, y se ponen en juego decisiones que deben ser consensuadas por el colectivo de productores/as, emprendedores/as y los agentes de intervención territorial como es el personal de las diferentes instituciones y organizaciones que los acompañan. “Hoy hemos conseguido muchas cosas, vender acá en el puerto, tener nuestro puesto y que nos reconozcan como vendedoras y nos sigan comprando nos llevó muchos años, mucho sacrificio y todavía nos falta mucho” (C., Emprendedora y productora de Moras Brix, 2022).

- ❖ Los productores y productoras del periurbano encuentran oportunidades de comercialización más favorables en el ámbito urbano, dado la mayor presencia de consumidores y consumidoras, como por ejemplo la feria del Lago y la de la plaza del Sol, y el mercado del Puerto, espacios que se caracterizan por su buena accesibilidad y por la frecuencia de transporte público. Lo mismo ocurre con los puntos de venta de la bolsa de la Agricultura Familiar. “Poder vender en la plaza del Sol, un lugar central de la ciudad permite que lleguen jubilados, amas de casa, estudiantes que viven cerca, es un lugar estratégico y esto es beneficioso tanto para los feriantes como para los consumidores” (R. A., Organizador de la Feria de la plaza del Sol, 2021).
- ❖ Los consumidores distinguen en estas ferias y mercados de cercanía, que conocen el origen de los alimentos que adquieren, saben de donde provienen las verduras y hortalizas, y la manera de producirlo (en algunos casos productos agroecológicos o en transición hacia la agroecología). Este aspecto es sumamente valorado por los/las consumidores/as. “Son vecinos de la ciudad, yo vengo acá a comprar porque sé quién me está vendiendo la verdura, conozco a la familia” (A., Mujer entrevistada en la feria del puerto, 2022).
- ❖ Por último, las ferias y los espacios donde se comercializan las bolsas y bolsones de la AF, son un lugar de encuentro, de intercambio de experiencias, de saberes, de trayectorias y de vivencias. Incluso son espacios para el debate, para ponerse de acuerdo en cómo vender, cómo preparar las bolsas, como embellecer los puestos. “Venimos acá, traemos los huevos, las mermeladas nuestras y están los chicos de las verduras y ahí armamos las bolsas, pasamos un buen rato, a veces tenemos que ponernos firmes, y además tomamos mates, charlamos, es un momento que pasamos bien” (F., Productora y emprendedora de Moras Brix, 2022). “Acá en la feria, lo pasamos re lindo, no solamente es vender lo que tenemos, mirá ves esto somos, acá sentadas tomando mate, organizando el puesto, nos ayudamos, y siempre pensando en como hacer más linda la feria, que viene creciendo desde hace tantos años” (S., Vendedora en la Feria de Pato, 2023).

## Consideraciones finales

El objetivo del presente trabajo es dar cuenta de las interacciones que se producen entre estos espacios rural y urbano a partir de las prácticas productivas y comerciales de la agricultura familiar y de los actores socioprodutivos que la conforman y generan procesos de producción social del espacio en el marco de la Economía Social y Solidaria, priorizando la reproducción ampliada de la vida por sobre la reproducción del capital.

A partir de esta organización colectiva y mediante los canales cortos y el enfoque de esta Otra Economía se logran estrategias grupales de comercialización que generan vínculos entre el productor y el consumidor que favorecen la reproducción y el bienestar de la vida, el acceso a alimentos frescos, saludables y de calidad y a menor costo que en los canales tradicionales.

Las experiencias que analizamos resignifican el rol de los productores y emprendedores locales en el actual sistema agroalimentario concentrado, estas se presentan como una conquista colectiva, donde se legitiman las trayectorias y territorializan las acciones socio productivas y dinámicas comerciales frente al modelo de acumulación capitalista actual.

Se puede observar que el espacio urbano, es el lugar de encuentro de estos actores sociales, productores/as del periurbano, emprendedores/as, quienes han logrado a lo largo de muchos años de trayectoria conquistar espacios y territorializar acciones, es así como en la actualidad se visibilizan las ferias, los mercados, y los puntos de distribución de las bolsas de la AF, los cuales se han expandido por la mayor demanda de productos de los consumidores de la ciudad. También en las trayectorias de los y las productores/as, emprendedores/as y feriantes se observan las luchas y las resistencias, que le otorgan un nuevo significado a los lugares en los cuales se encuentran las ferias y mercados.

Por último, es importante destacar que estas ferias y mercados de la AF y de la Economía Popular son algo más que un espacio de intercambio de productos; es además un espacio donde se presentan una pluralidad de funciones que hemos señalado anteriormente, pero sobre todo generan un impacto socio-económico-cultural tanto para las unidades productivas como en los barrios y las localidades donde se realizan. Permiten construir una identidad compartida con sentido de pertenencia a un territorio y un orgullo por un estilo de vivir y producir.

## Bibliografía

- Baringo Ezquerro, D. (2013), “La tesis de la producción del espacio en Henri Lefebvre y sus críticos: un enfoque a tomar en consideración”, en: *Quid 16* Revista del área de Estudios Urbanos, n.º 3, pp. 119-135.
- Campana, J. y Rossi Lashayas, A. (2020), “Economía Popular y Feminismo: articulaciones y nuevas demandas emergentes”, en: *Otra Economía*, vol. 13, n.º 23, enero-junio, pp. 246-263.
- Caracciolo, M. (2013), *Los mercados y la construcción de tramas de valor en la Economía Social y Solidaria (versión preliminar)*, Programa de Economía Solidaria. Documento de la Cátedra Economía Social y Solidaria. Enfoques Contemporáneos, Buenos Aires, Argentina, IDAES, UNSAM.
- Coraggio, J. L. y Loritz, E. (2022), *Economía Popular. Entre la emergencia y la experiencia*, Buenos Aires, Ciccus.
- Coraggio, J. L. (2016), *Economía Social y Solidaria*. Los Polvorines, provincia de Buenos Aires. Ediciones UNGS Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Coraggio, J. L. (2016), “La economía social y solidaria (ESS): niveles y alcances de acción de sus actores. El papel de las universidades”, en: Puig, C. (coord.), *Economía Social y Solidaria: conceptos, prácticas y políticas públicas*, Universidad del País Vasco, Bilbao, pp. 15-40.
- Disponible en: [http://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/Libro\\_ESS.pdf](http://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/Libro_ESS.pdf).
- Garabito, C.; Nieto, M. B. y Alamo, M. (2020), “Experiencias de Economía Social y Solidaria desde una perspectiva de género. Los grupos de emprendedoras Moras Brix y Runtu Thani en la ciudad de Bahía Blanca en la actualidad”, en: Nieto, M. B y Becher, P. (comps.), *Territorios, Movimientos sociales y conflictividades: Experiencias en el Sudoeste Bonaerense*, Bahía Blanca, Ediciones De La Calle, pp. 99-126.
- Disponible en: <https://delacalle.org/territorios-movimientos-sociales-y-conflictividades-experiencias-en-el-sudoeste-bonaerense/>.
- García, P. (2022), *Ayudarnos a sostener esta experiencia es muy importante*, FM de la Calle.
- Disponible en: <https://delacalle.org/ayudarnos-a-sostener-esta-experiencia-es-muy-importante/?fbclid=IwAR1pAHhmNaM5DnqO9h3HUcmB66IgQC6smnircBk2oHRngBBEirRhrE6FurM>.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2023), Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Resultados provisionales.

Disponible en: [https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/cnphv2022\\_resultados\\_provisionales.pdf](https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/cnphv2022_resultados_provisionales.pdf).

López García, D. (2012), “Canales cortos de comercialización, un elemento dinamizador”, *Soberanía alimentaria, biodiversidad y culturas*, vol. 8, pp. 20-24.

Disponible en: <https://revistasoberaniaalimentaria.files.wordpress.com/2012/01/sabc8-parala-web.pdf>.

Miño, M. (2022), “Enlaces y reciprocidades en la comercialización solidaria: Conformación del sector en diálogo con la política pública”, en: *Otra Economía*, vol. 15, n.º 27, enero-junio, pp. 143-161.

Nieto, M. B. y Alamo, M. (2021), “Agricultura familiar periurbana bahiense. Nuevos espacios de comercialización actores socioprodutivos en los últimos años desde el 2015 a la actualidad”, en: *Revista Estudios Rurales de la Universidad Nacional de Quilmes*, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, marzo, pp. 1-11.

Disponible en: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/181/1811731007/index.html>.

Prieta, S. (2017), “Una vuelta por ‘El Chaperío’, el shopping de los más humildes”, *La Nueva Provincia*.

Disponible en: <https://www.lanueva.com/nota/2017-6-18-9-0-0-una-vuelta-por-el-chaperio-el-shopping-de-los-mas-humildes>.





**El rol del Estado y el mercado  
inmobiliario en la segregación residencial.  
El caso de la ciudad de Bahía Blanca**

Guillermina Urriza<sup>1</sup>

**Resumen**

Bahía Blanca, ciudad intermedia del sudoeste bonaerense, evidencia un patrón de segregación “a gran escala” —a nivel de grandes sectores— en el proceso de crecimiento urbano. Se puede observar que los estratos alto y medio-alto tienden a concentrarse en el norte y noreste de la periferia bahiense; los grupos medio y medio-bajo en el noroeste, parte del este y sudeste; y los grupos de menores recursos fundamentalmente en la franja oeste-sudoeste-sur de la ciudad.

Este proceso de diferenciación socioespacial se ve favorecido por el accionar del Estado. La normativa urbana define condiciones de uso y ocupación del espacio que determinan la estructura funcional y la configuración urbana e inciden en el mercado inmobiliario. En tanto, las inversiones públicas en infraestructura y equipamiento generan externalidades que también se reflejan en este mercado, situación que se hace más evidente cuando su distribución no es homogénea. Asimismo, las operatorias de vivienda para la población de menores recursos se emplazan en terrenos más baratos, donde la normativa pública lo permite. De este modo, la construcción y concentración espacial de conjuntos habitacionales de características seriadas y homogéneas tiende a reproducir la segregación residencial.

Es importante considerar que el precio de los inmuebles determina el patrón locacional de los distintos sectores sociales según su solvencia económica para acceder al suelo y/o vivienda.

---

<sup>1</sup> Departamento de Geografía y Turismo, UNS, correo electrónico: [gurriza@uns.edu.ar](mailto:gurriza@uns.edu.ar).

A su vez, la capacidad de pago de las actividades y el nivel socioeconómico de los grupos que se instalan o demandan localizarse en un cierto espacio intervienen directamente en la formación de precios del suelo/vivienda del lugar.

Ante lo expuesto, el presente trabajo pretende abordar el rol del Estado y el mercado inmobiliario como factores explicativos fundamentales del patrón de segregación a gran escala en la producción del espacio urbano bahiense.

**Palabras clave:** segregación residencial - diferenciación socioespacial - Estado - mercado inmobiliario

## Introducción

La comunidad internacional de investigadores ha estudiado ampliamente el fenómeno de la segregación residencial en los centros urbanos mayores, y en menor medida en ciudades intermedias. Diferentes estudios, desde distintos enfoques disciplinares de la investigación social, abordan el análisis de las dimensiones de la segregación, los factores explicativos y consecuencias, tanto en el uso y producción del espacio urbano, como en la diferenciación social, morfológica y funcional de la ciudad.

Indudablemente la segregación tiene implicancias en la vida cotidiana y en el habitar de las personas, positivas para algunos grupos sociales y negativas para otros, que justifican la necesidad de su investigación y entendimiento en vista de intervenir en materia de políticas públicas.

Resulta importante considerar que el accionar del Estado en la ciudad —mediante mecanismos de intervención directa, y en algunos casos indirecta— tiene implicancias en la operatoria del mercado de suelo urbano, y por ende en el proceso de diferenciación socioespacial. En este sentido, cabe destacar que la segregación resulta favorecida por la normativa urbana que define condiciones de uso y ocupación del espacio. De esta manera determina la estructura funcional y la configuración urbana de la ciudad que claramente condicionan el mercado inmobiliario. En tanto, las inversiones públicas en infraestructura y equipamiento generan externalidades que se reflejan en este mercado, situación que se hace más evidente cuando su distribución espacial no es homogénea.

Por su parte, las operatorias de vivienda social destinadas a la población de menores recursos se emplazan en tierras fiscales o en terrenos más baratos, donde la normativa pública lo permite. Estas localizaciones generalmente son las que reúnen peores condiciones urbanas en materia de accesibilidad y articulación con la ciudad, como en dotación de infraestructura y

equipamiento. Así la construcción y concentración espacial de conjuntos habitacionales de características seriadas y uniformes tiende a reproducir la segregación residencial.

Es dable considerar que el precio de los inmuebles supone una diferenciación socioespacial dada por la posibilidad de acceder al suelo y/o vivienda de acuerdo al nivel de ingresos de la población; es decir, determina el patrón locacional de los distintos sectores sociales según su solvencia económica. A su vez, la capacidad de pago de las actividades (usos) y el nivel socioeconómico de la población que se instalan o demandan localizarse en un espacio incide directamente en la determinación de los precios del suelo del lugar. Claramente las disparidades de capacidad de pago se reflejan en la calidad urbana del espacio y en el prestigio social de las diferentes áreas, y además representan un aspecto relevante evaluado por las familias y empresas al momento de decidir una localización.

Atento a lo expuesto, el objetivo general del presente trabajo es abordar el rol del Estado y el mercado inmobiliario como factores explicativos principales del patrón de segregación a gran escala en la producción del espacio urbano bahiense.

### **¿Qué es la segregación residencial?**

La segregación residencial es un fenómeno espacial definido por “el grado de proximidad espacial o de aglomeración territorial de las familias pertenecientes a un mismo grupo social, ya sea en términos étnicos, etarios, de preferencias religiosas o socioeconómicas, entre otras posibilidades” (Sabatini *et al.*, 2001: 27). Es decir, se trata de la concentración en el espacio de familias de una misma condición social, independientemente de los criterios utilizados para diferenciar los grupos.

Sabatini reconoce dos dimensiones objetivas de este fenómeno, por un lado, el grado de concentración espacial de los grupos sociales; y por el otro, la homogeneidad social que presentan las distintas áreas internas de las ciudades. En tanto identifica una tercera dimensión de carácter subjetivo vinculada al prestigio social de las distintas áreas o barrios de la ciudad (Sabatini, 2006).

En este contexto, es dable destacar la importancia de la escala de análisis dado que el grado de segregación probablemente será diferente según se observe este fenómeno a gran o pequeña escala. El patrón de segregación *a gran escala* supone que se distinguen en la ciudad áreas donde habitan mayoritariamente grupos de mayores ingresos y otras que concentran los

sectores más desfavorecidos de la estructura social. Claro está que el análisis a gran escala invisibiliza las diferencias sociales al interior de las áreas.

### **Segregación a gran escala en la periferia bahiense**

A partir de trabajos personales de investigación, vinculados a la dinámica de expansión urbana y el mercado de suelo en Bahía Blanca, ciudad intermedia de aproximadamente 300.000 habitantes (INDEC, 2010), se ha observado una tendencia a consolidar un patrón de Segregación residencial a gran escala en su proceso de crecimiento urbano<sup>2</sup>.

Atento a que los resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2022 aún no se encuentran disponibles<sup>3</sup>, las siguientes reflexiones se fundamentan en la observación y análisis de la distribución espacial de diferentes tejidos residenciales en la periferia bahiense como un indicador proxy de la capacidad económica de los grupos sociales que los habitan. A tal fin, se considera la localización de los asentamientos precarios, los conjuntos habitacionales y los loteos privados tipo barrio parque.

Teniendo en cuenta que la expansión de la ciudad se materializa de distintas maneras, se observan diferentes características morfológicas y socioeconómicas en el proceso de ocupación y configuración urbana de los distintos sectores de la periferia. A partir de la interpretación de la imagen satelital proporcionada por el Google Earth y la información aportada por otras fuentes, se consideran —en una primera aproximación al fenómeno de estudio— las siguientes tipologías de tejido residencial:

- ❖ *Villas y asentamientos precarios*: según el Registro Público Provincial existen 32 villas y asentamientos precarios en la ciudad de distinta data que evidencian diferente grado de consolidación y condiciones habitacionales<sup>4</sup>. Se localizan fundamentalmente en la franja oeste-sudoeste-sur, en muchos casos sobre tierras fiscales.

---

<sup>2</sup> Las terrazas del sector alto —al norte y noreste de la ciudad— y la presencia de los arroyos Napostá y Maldonado se destacan en un relieve llano con suave pendiente hacia el mar. La planicie costera constituye un ambiente bajo, de terrenos fangosos y anegadizos en algunos sectores.

<sup>3</sup> Se necesita disponer de los datos a nivel de radio censal a fin de analizar la distribución socioespacial de la población según diferentes variables. Esto permitiría obtener una aproximación más certera al fenómeno de la segregación en la ciudad y realizar diversos análisis en diferentes escalas.

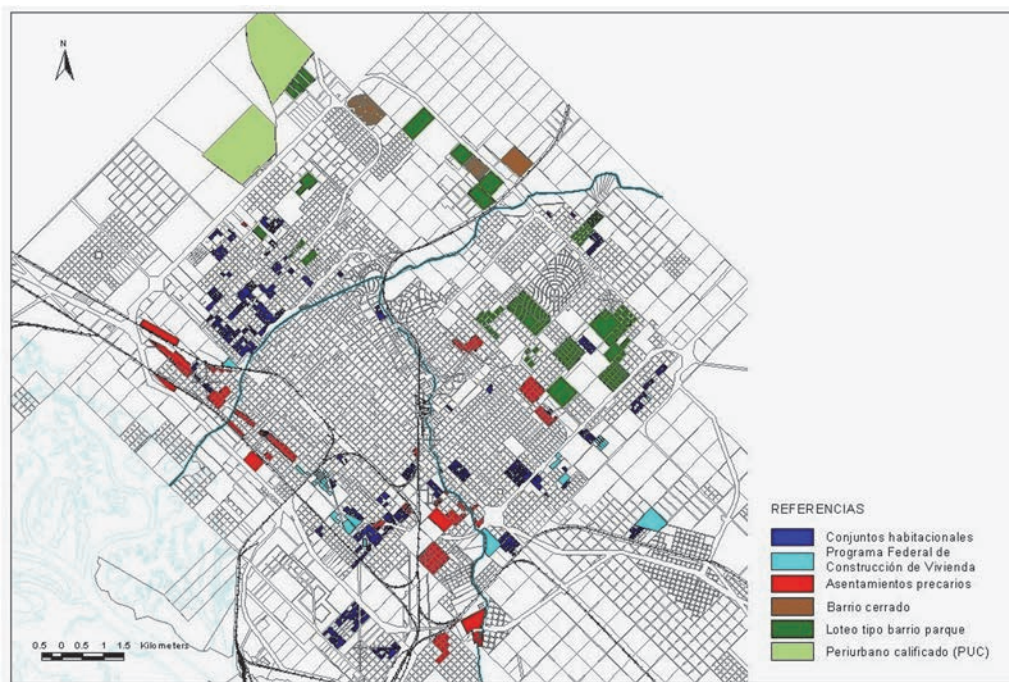
<sup>4</sup> Registro Público Provincial de Villas y Asentamientos Precarios. En: <http://181.171.117.68/registro/publico/> [Consultado: 26-11-2022].

- ❖ *Conjuntos habitacionales y planes de vivienda social*: se ha construido un número importante de conjuntos habitacionales a través de distintas operatorias, en algunos casos llevadas adelante por entidades intermedias (Sindicatos, Asociaciones, Cooperativas) y en otros por organismos estatales. En su gran mayoría se han localizados en los sectores noroeste y sur, y en menor medida en el este.
- ❖ *Loteos tipo barrio parque*: En la zona alta, en la franja norte-noreste-este de la ciudad, se concentra la mayor parte de loteos tipo barrio parque que, desarrollados generalmente por agentes inmobiliarios, ofrecen terrenos con servicios y, en algunos casos, forestación.
- ❖ *Urbanizaciones cerradas*: Existen tres urbanizaciones cerradas en el sector norte que incorporaron 716 parcelas (de 600 a 1500 m<sup>2</sup>) al submercado del suelo destinado a la población de ingresos medio-alto y alto.
- ❖ *Periurbano calificado*: En el sector norte de la ciudad, en el distrito periurbano calificado (PUC), se aprobaron dos loteos residenciales de muy baja densidad de ocupación, con parcelas de 600 a 2500 m<sup>2</sup>.

De esta manera, al analizar la distribución espacial de estos tejidos residenciales (Fig. 1) se pueden identificar tres grandes áreas: los estratos alto y medio-alto tienden a concentrarse en el norte y noreste de la periferia bahiense (la zona alta), con una fisonomía de “suburbio verde” y unifamiliar; los grupos medio y medio-bajo en el noroeste, parte del este y sudeste en una periferia más densa de conjuntos habitacionales; y los grupos de menores recursos, principalmente en la franja oeste-sudoeste-sur (zona baja), donde las condiciones en términos de calidad urbana, dotación de infraestructura y equipamiento, accesibilidad y articulación con la ciudad son evidentemente inferiores y en algunos casos deficientes.

Es importante destacar que esto no implica que dentro de estas grandes áreas no resida población de un nivel socioeconómico diferente, especialmente en los sectores urbanos de mejores ingresos.

**Figura 1.** Conjuntos habitacionales, loteos privados y asentamientos precarios en Bahía Blanca



**Fuente:** Elaboración propia.

## Algunos factores explicativos del patrón de segregación a gran escala

### ❖ La acción (inacción) del Estado

El Estado cumple un rol relevante —por acción u omisión— en la consolidación del patrón de segregación en la ciudad. La normativa urbana —usualmente conocida como zonificación— define condiciones de uso y ocupación del espacio (usos permitidos, subdivisión predial mínima, altura de edificación, constructibilidad, etc.), que determinan en gran medida la estructura funcional y la configuración urbana de la ciudad, y tienen importantes implicancias en el mercado inmobiliario.

El modelo territorial del Código de Planeamiento Urbano (CPU) de Bahía Blanca —sancionado en 1991— dividió a la ciudad en grandes fajas longitudinales respetando el soporte natural. Se establecieron tres grandes zonas: la *meseta* definida principalmente como un área residencial de baja densidad con tejido abierto; la *planicie central* donde se asientan los ejes de crecimiento de la ciudad con usos comerciales y viviendas de densidades medias,

y la zona residencial mixta; y el *área costera*, reservada principalmente para usos industriales de envergadura y actividades portuarias.

Es así que la zona alta de Bahía Blanca constituye el sitio preferencial de desarrollo de loteos privados tipo barrio parque y de urbanizaciones cerradas. Desde la sanción del Código, se destinó una importante superficie en este sector de la ciudad al uso *residencial parque*<sup>5</sup> que por su tipología de tejido supone —por las dimensiones de los lotes— un mayor poder absoluto de pago, una densidad poblacional baja y consecuentemente mayores costos unitarios de urbanización.

Mientras tanto, una faja de uso *residencial mixto*<sup>6</sup> separa la zona baja —reservada fundamentalmente para usos industriales— de la faja central destinada a uso residencial y comercial. La localización de la industria en la ciudad y los usos asociados a ella repercuten en la valorización inmobiliaria del entorno cercano, puesto que las externalidades negativas de esta actividad provocan un efecto de rechazo, especialmente entre la población de ingresos medio y alto, y por lo tanto, los inmuebles resultan más accesibles económicamente para la población de ingresos medio-bajos.

Por su parte, las inversiones públicas en infraestructura y equipamiento también generan externalidades que se reflejan en el mercado inmobiliario. Así, por ejemplo, la concreción de la avenida de Penetración Alberto Cabrera y del camino de Circunvalación Externa, a mediados de la década de 1990, favoreció el proceso de expansión urbana hacia el sector norte y noreste, y la consecuente movilización y valorización del suelo en las últimas décadas.

En este contexto, un párrafo aparte merece el Plan Director del Periurbano Bahiense, sancionado por Ordenanza n.º 15637 del año 2010. En consonancia con las tendencias de valorización inmobiliaria registrada en la zona alta de la ciudad, este Plan creó el distrito periurbano calificado (PUC) destinado al uso residencial de muy baja densidad de ocupación, con subdivisión mínima de 1000 y 2500 m<sup>2</sup> (FOS 40% y FOT de 0,40), en el sector NO-N-NE contiguo al Anillo de Circunvalación Externa. Teniendo en cuenta las tierras vacantes existentes, zonificadas como residencial parque, Bahía Blanca no necesitaba ampliar la oferta (física) de tierras destinadas a esta tipología (Urriza, 2016). En el marco de este plan, en el

---

<sup>5</sup> El CPU de 1991 asignó como uso dominante para la zona alta, en la franja norte-noreste-este, el *residencial parque* de densidad baja en dos tipologías de tejido urbano, Rp1 y Rp2. Éste se caracteriza por vivienda unifamiliar de baja densidad, con antejardines, retiros laterales y cercos vivos en amplios lotes. El Rp1 exige una subdivisión mínima de 600 m<sup>2</sup> (20 m de frente) y el Rp2 de 400 m<sup>2</sup> (17 m de frente).

<sup>6</sup> El residencial mixto compatibiliza las áreas de vivienda con industria taller y comercio, se localiza en el sector bajo, en la franja oeste-sudoeste-sur de la ciudad.

sector norte de la ciudad más allá de la Circunvalación, se aprobaron dos urbanizaciones de dimensiones sin precedentes en el ámbito local, que claramente están orientadas a los grupos de mayor solvencia económica que pueden acceder a este submercado de suelo.

Otro factor que tiene una relevante impronta en el fenómeno estudiado es la localización y concentración espacial de las operatorias de viviendas de interés social. En principio, éstas se emplazan donde la normativa urbana permite este tipo de tejido residencial. En los últimos años una importante superficie de tierras fiscales (expropiada de Ferrocarriles Argentinos) en el sector sudoeste de la ciudad ha sido aprovechada para ubicar conjuntos habitacionales del Programa Federal de Construcción de Vivienda. Por otra parte, en este mismo sector se cedieron, a través de los Programas Hábitat y Más Barrios, aproximadamente 1600 lotes fiscales a familias de escasos recursos.

En la medida que se trata de maximizar el número de soluciones habitacionales con un presupuesto limitado, las operatorias privadas a cargo de organizaciones intermedias se localizan en terrenos comparativamente más baratos que suelen reunir peores condiciones urbano-ambientales.

Estas situaciones han originado la concentración de emprendimientos habitacionales en ciertos sectores de la ciudad y, consecuentemente, la conformación de áreas relativamente homogéneas desde el punto de vista socioeconómico y urbano. En efecto, la construcción de conjuntos residenciales de características seriadas tiende a reproducir la segregación socioeconómica espacial.

### ❖ El funcionamiento del mercado inmobiliario

Existe una estrecha relación entre el fenómeno de la segregación residencial y el mercado inmobiliario. En tanto el valor de los inmuebles actúa a modo de “filtro” seleccionando quienes pueden acceder al suelo y/o vivienda, es causa y efecto de la distribución espacial de la población según su capacidad de pago; es decir, determina el patrón locacional de los distintos sectores sociales. A su vez, el nivel socioeconómico de los grupos que se instalan o demandan localizarse en un espacio incide directamente en la determinación de los valores del suelo del lugar. En este sentido, el entorno socioeconómico es uno de los factores de mayor relevancia en la formación de los precios del suelo urbano y en la definición de la estructura local de valores. Por otra parte, las disparidades de ingresos se reflejan en la calidad urbana del espacio y en el prestigio social de las diferentes áreas, y además representan un aspecto importante evaluado por las familias y empresas al momento de decidir una localización.



Resulta interesante señalar la analogía que realiza David Harvey entre el mercado de vivienda con un stock fijo y el proceso de ocupar secuencialmente los asientos en un teatro vacío, comparación que también puede aplicarse al mercado de suelo urbano.

El primero que entre tendrá  $n$  posibilidades de elegir, el segundo tendrá  $n-1$ , y así sucesivamente hasta que el último no tenga ninguna posibilidad de elección. Si los que entran para ocupar el teatro lo hacen por orden de capacidad de licitación, entonces aquellos que tengan dinero tendrán más posibilidades de elección, mientras que los más pobres ocuparán los asientos que queden después de que todos los demás hayan escogido sitio (Harvey, 1979: 176).

Es dable agregar a estas palabras, que los espectadores de mayor poder adquisitivo podrán elegir las mejores ubicaciones del teatro (las más caras), mientras que las personas de menores ingresos probablemente no podrán afrontar el valor de la entrada, y por lo tanto no accederán al recinto. En definitiva, los precios de la tierra determinan quienes acceden al mercado (formal) del suelo y quienes quedan fuera de él. De este modo, los grupos sociales tienden a ocupar el espacio de acuerdo a su capacidad de pago, favoreciendo la conformación de áreas residenciales relativamente homogéneas en su interior y diferenciadas entre sí.

El desplazamiento de población del estrato medio-alto hacia la periferia, fundamentalmente en el sector norte-noreste de Bahía Blanca, dio lugar a un importante crecimiento residencial en el área, así como también la aparición de nuevos desarrollos inmobiliarios, convirtiéndose esta franja de la ciudad en un submercado de suelo orientado principalmente a la población de este nivel de ingresos. Es dable considerar que los espacios ocupados por los estratos medio-altos se valorizan con anticipación, estableciéndose una especie de “reserva” para su desarrollo (Trivelli, 1982).

En otras palabras, el valor de un terreno guarda relación con lo que sobre él se construye o pueda construir. Las áreas periurbanas donde se instalan los grupos solventes se valorizan, y ese precio relativo mayor excluye de este submercado a otros sectores sociales o actividades menos rentables. Es decir, el uso define el valor de la tierra, y a su vez el precio condiciona —en gran medida— el futuro aprovechamiento del suelo.

Mientras tanto, aquellas áreas de la periferia urbana que no registran una demanda por parte de los grupos más solventes —y por ende tienen menor valor inmobiliario—, son ocupadas por la población de estrato medio y medio-bajo. Ello sucede fundamentalmente en el sector noroeste y parte del este, que también constituyen la alternativa de localización de los conjuntos habitacionales. Los planes de vivienda ofrecen facilidades de pago que posibilitan el

acceso al techo propio, principalmente para aquellas familias que generalmente no son sujeto de crédito.

A ello se suma las soluciones habitacionales ilegales de un número importante de familias, incapaces económicamente de acceder formalmente a la tierra y la vivienda; para quienes las tierras públicas ociosas —por ejemplo de exFerrocariles Argentinos—, y en algunos casos privadas, constituyen un espacio vacante donde pueden asentarse. Estas áreas, caracterizadas por la precariedad habitacional, se localizan principalmente en la franja oeste-sudoeste-sur de la ciudad, donde la dinámica inmobiliaria es significativamente menor. Estos sectores presentan peores condiciones urbano-ambientales, y no por casualidad concentran los hogares de menores recursos.

Atento a la precariedad física, las desventajas urbanas y la estigmatización social, estas áreas de la ciudad no despiertan el interés de los inversores privados, ni logran atraer a la población de un mejor poder adquisitivo. De este modo, “la limitante que imponen las condiciones socioespaciales imperantes tiende a reproducir la estructura social existente a través de la operatoria del mercado de suelo” (Trivelli, 1982: 19).

En efecto, la diferenciación socioespacial se profundiza en función de un comportamiento selectivo de las inversiones de capital —como ha sucedido sobre el eje de crecimiento de la avenida Cabrera—, que contribuye a mayores precios relativos de la tierra. La segregación residencial no sólo se vincula al prestigio que subjetivamente se le asigna al espacio, sino que también con una serie de aspectos que objetivamente diferencian la calidad física y funcional de los barrios en la ciudad.

Para concluir este apartado, resultan oportunas las palabras de Flores, “La segregación —antes que ser un resultado de las preferencias y decisiones residenciales de los hogares— constituye un fenómeno que se configura en relación a las restricciones que impone el mercado de tierra y vivienda y, también, las políticas públicas sectoriales (Flores, 2008 en: Di Virgilio, 2018).

### **Algunas reflexiones finales**

Si bien no se ha realizado un estudio de variables censales, se podría afirmar que existe un patrón de segregación “a gran escala” en el proceso de crecimiento urbano de Bahía Blanca. A partir del análisis de la distribución de ciertos tejidos residenciales, se identifican tres grandes áreas con características morfológicas y sociales diferenciadas.

Es importante resaltar que las diferencias socioeconómicas se reflejan en la calidad urbana de los distintos espacios y en el poder de atracción de las inversiones, que a modo de círculo “virtuoso” refuerzan los valores del mercado inmobiliario, y en definitiva, favorecen el fenómeno de segregación residencial en la periferia bahiense. Así se condiciona en forma duradera la vida de los individuos puesto que esto implica una distribución desigual de beneficios y oportunidades (Castells, 2014). En palabras de Nel lo y Sabatini, “...lejos de ser únicamente el ‘efecto’ de la desigualdad socioeconómica, la segregación residencial es a un tiempo ‘causa y efecto’, ‘motor y consecuencia’ de las desigualdades” (Nel lo y Sabatini, 2022: 537). Por lo tanto, es imperiosa la intervención del Estado en materia de políticas públicas para mejorar la calidad urbana y de vida de los sectores más desfavorecidos, y así romper este “círculo vicioso”.

En definitiva, el presente trabajo procura demostrar que la segregación residencial a gran escala en Bahía Blanca, como en tantas ciudades, resulta favorecida fundamentalmente por el Código de Planeamiento Urbano, los precios del suelo y la dinámica inmobiliaria de los distintos submercados de tierra/vivienda. Claro está que se trata de una aproximación al fenómeno de estudio. Es evidente la necesidad de ser problematizado e reinterpretado a la luz de datos censales que permitan realizar un análisis en otras escalas e indagar sobre los factores que intervienen en el proceso de segregación residencial a nivel micro-espacial.

## Bibliografía

- Castells, M. (2014), *La cuestión urbana*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno editores, 536 p.
- Di Virgilio, M. M. (2018), “Construyendo una lupa para mirar la división social del espacio en la ciudad de Buenos Aires. La segregación residencial revisitada en diferentes escalas”, *riUrb Revista Iberoamericana de Urbanismo*, n.º 14.
- Harvey, D. (1979), *Urbanismo y desigualdad social*, Madrid, Siglo Veintiuno editores, 340 p.
- Nel lo, O. y Sabatini, F. (2022), “Segregación residencial y políticas urbanas: convergencias y contrastes entre Barcelona y Santiago de Chile”, *Documents d’Anàlisi Geogràfica*, vol. 68/3, pp. 533-552.
- Sabatini, F. (2006), “La segregación social del espacio en las ciudades de América Latina”, Washington, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Sabatini, F.; Cáceres, G. y Cerda, J. (2001), “Segregación residencial en las principales ciudades chilenas: tendencias de las tres últimas décadas y posibles cursos de acción”, revista *EURE*, Vol. XXVIII, 82, pp. 21-42.

- Trivelli, P. (1982), “Accesibilidad al suelo urbano y la vivienda por parte de los sectores de menores ingresos en América Latina”, revista *EURE*, Vol. IX, 26, pp. 7-32.
- Urriza, G. (2016), “Expansión urbana, tierra vacante y demanda habitacional en Bahía Blanca. Modelos de ciudad y política urbana en debate”, *Quid-16*, 6, pp. 281-320.
- Urriza, G. (2017), “El suelo, soporte y mercancía del crecimiento urbano. Algunas consideraciones sobre la ciudad de Bahía Blanca”, en: Gárriz, E. (comp.), *Dinámica urbana y el proceso de crecimiento en contextos diferenciados: Estudio de casos*, Bahía Blanca, Ediuns, pp. 89-130.



**Filosofía argentina reciente:  
colectivos filosóficos**

La cátedra de filosofía ambiental en UCES, como colectivo  
filosófico de pensamiento ambiental crítico (período 2008-2020)

*Alicia Irene Bugallo*

Temas, ejes y perspectivas en dos programas de Filosofía en la  
UNS: “Lógica” y “Estética” (1956-1961)

*Raúl Domínguez, Santiago Cordero*

Los Congresos Nacionales de Filosofía AFRA- Estudio de  
participantes 2010-2019

*Celina A. Lértora Mendoza*

Los institutos de investigación en Filosofía en las primeras  
universidades privadas y los primeros congresos de Filosofía

*Dulce María Santiago*

La presencia de Sergio Cecchetto en la Escuela de Filosofía  
Contemporánea (1979-1995)

*Sandra Uicich*



## **La cátedra de filosofía ambiental en UCES, como colectivo filosófico de pensamiento ambiental crítico (período 2008-2020)**

Alicia Irene Bugallo<sup>1</sup>

### **Resumen**

Se trata de un relevamiento de la tarea de inclusión formal de la filosofía ambiental o ecofilosofía en la formación académica del filósofo, habida cuenta de la importancia particular adquirida por este nuevo ámbito del pensamiento tanto en lo que se ha llamado “rehabilitación de la filosofía ambiental práctica” como en el denominado “giro político” de la filosofía contemporánea. Es característica su diversificación, según los ejes ético, antropológico, epistemológico y ontológico. Emerge desde el horizonte de un cambio histórico sin precedentes: el reconocimiento de la vulnerabilidad del soporte vital biosférico ante la actividad antrópica en conjunto; es decir, la especie humana ha devenido una variable físico-bio-química en el sistema físico-bio-químico de la biosfera. Todo esto constituye una interpelación al rol del filósofo. En las facultades de filosofía del país se conoce poco sobre la filosofía ambiental; en los Institutos de Profesorado tampoco tiene presencia. Se limitan así las posibilidades de transmitir a nuestros jóvenes y futuros profesionales una herramienta conceptual que les sirva para afrontar conflictos ambientales en los que se ponen en juego componentes ideológicos, y no sólo para resolver ciertos problemas —por supuesto necesarios— de su entorno. La conclusión —provisoria al menos— es que el profesor de filosofía, como necesario intelectual transformativo, no está teniendo suficientes ocasiones

---

<sup>1</sup> UNS - UNSJ - UBA, correo electrónico: [alibugallo@yahoo.com](mailto:alibugallo@yahoo.com).

de acceder a una buena formación conceptual sobre el tema, acorde con los debates ya candentes en la región y otros contextos internacionales.

**Palabras clave:** ecofilosofía - interdisciplinariedad - pensamiento complejo - renovación curricular

## Introducción

El presente artículo hace referencia a una de las líneas de avance del proyecto de investigación “Colectivos filosóficos” que tiene sede en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. Sub-proyecto 6 “Desarrollos de la filosofía ambiental en la Argentina; modalidades de producción en diversos contextos académicos e institucionales”. Referiremos a la Cátedra de filosofía ambiental que funcionó en la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, UCES, para la carrera de Licenciatura en Filosofía, Facultad de Psicología y Ciencias Sociales.

La Cátedra tomó distintas modalidades. En una primera etapa, como Seminario de Filosofía Práctica III: “Filosofía ambiental” (período 2008-2015), correspondiente al quinto nivel curricular de la Licenciatura; luego, y hasta su supresión del diseño curricular de la carrera, funcionó como Seminario de Filosofía Práctica II: “Ética ambiental” (2016-2020), correspondiente al tercer nivel de la Licenciatura. En ambos casos teniendo como titular a la Dra. Alicia Irene Bugallo y como adjunta (desde 2011) a la Mg. Oriana Cosso.

Específicamente, se trata de un relevamiento de la tarea de inclusión formal de la filosofía ambiental o ecofilosofía en la formación académica del filósofo, habida cuenta de la importancia particular adquirida por este nuevo ámbito del pensamiento tanto en lo que se ha llamado “rehabilitación de la filosofía ambiental práctica” como en el denominado “giro político” de la filosofía contemporánea (Rebok, 1997).

La significativa tarea de pensamiento crítico que se viene desplegando desde el campo de la ecofilosofía en los últimos sesenta años, desde distintas latitudes (diferenciada del mero ecologismo) ha incorporado a su reflexión temas nuevos y complejos, cuestionando creencias, valores y metas de la civilización industrial.

Es característica su diversificación, según los ejes ético, antropológico, epistemológico y ontológico. Emerge desde el horizonte de un cambio histórico sin precedentes: el reconocimiento de la vulnerabilidad del soporte vital biosférico ante la actividad antrópica en conjunto; es decir, la especie humana ha devenido una variable físico-bio-química en el sistema físico-bio-químico de la biosfera.

## Una interpelación al rol del filósofo; percepción de una carencia

Naess también había subrayado la distinción entre lo que significa “ser un profesor de filosofía” y lo que significa “ser un filósofo”, un *amante de la sabiduría*. La primera función se puede agotar en la práctica especializada del análisis y transmisión de una angosta franja de ideas. Lo segundo implica haber desarrollado una filosofía de vida; esto es, haber alcanzado una visión filosófica totalizadora (*total view*) y vivir plenamente de acuerdo con ella.

Para este pensador, la filosofía, en tanto es enseñada en colegios y universidades, debería contribuir a que los estudiantes se ejercitaran en perspectivas amplias y profundas, al mismo tiempo que debería ayudarlos a desarrollar y articular sus propias visiones totalizadoras personales.

Estas cuestiones nos plantean el difícil desafío de asumir un insoslayable trabajo de reflexión, de auto-reflexión, de auto-conocimiento, para volver a resignificar nuestro puesto en el mundo. La filosofía ambiental pretende ir más allá de una primera alfabetización ecológica provista por la incorporación de conocimientos sobre cómo funciona el medio en el que vivimos, a fin de profundizar en el ejercicio de una actitud crítica que permita repensar la posición como individuos y como sociedad respecto de la diversidad biótica, su cuidado y sostenimiento a largo plazo.

Aunque no parezca habitual asociar la cuestión ambiental al desempeño profesional del filósofo, debe tenerse en cuenta que la responsabilidad en el diseño y puesta en práctica de caminos para un futuro sustentable es, cada vez más, un trabajo multidisciplinario.

En las facultades de filosofía del país se conoce poco sobre la filosofía ambiental; en los Institutos de Profesorado tampoco tiene presencia. Se limitan así las posibilidades de transmitir a nuestros jóvenes y futuros profesionales una herramienta conceptual que les sirva para afrontar conflictos ambientales en los que se ponen en juego componentes ideológicos, y no sólo para resolver ciertos problemas —por supuesto necesarios— de su entorno.

La conclusión —provisoria al menos— es que el profesor de filosofía, como necesario intelectual transformativo, no está teniendo suficientes ocasiones de acceder a una buena formación conceptual sobre el tema, acorde con los debates ya candentes en la región y otros contextos internacionales. Si bien las últimas décadas del pasado siglo han sido muy ricas en logros vinculados a los cada vez más acuciantes dilemas del impacto ambiental antrópico (legislación, normativas, educación ambiental, participación ciudadana, etc.) sigue siendo escasa la presencia de la filosofía ambiental vinculada a la formación de un pensamiento crítico para el filósofo.



En este sentido, consideramos que su inclusión como asignatura en el currículo de grado de una carrera de filosofía ha sido un aporte muy positivo, acorde también con los objetivos fundamentales de la UCES, tales como promover graduados con capacidad de investigar y de desarrollar un auténtico pensamiento crítico, incorporando al patrimonio intelectual conocimientos y propuestas innovadoras, como aporte necesario al logro de una vida institucional sustentable<sup>2</sup>.

Entre los objetivos de la asignatura que hemos dictado entre 2008 y 2020, se pueden mencionar:

- ❖ Presentar un panorama de las principales discusiones en la ecofilosofía contemporánea.
- ❖ Resaltar las dimensiones ontológica, epistemológica, antropológica, ética, estética, de sus representantes destacados.
- ❖ Vincular los conceptos abordados al análisis de casos de conflicto ambiental.
- ❖ Reflexionar sobre el rol del filósofo y del profesor de filosofía ante los desafíos de la crisis ambiental actual.
- ❖ Reconocer los vínculos entre ambientalismo científico y ecofilosofía.

Conjuntamente con la expansión de la ecofilosofía, surgió la necesidad de implementar una Educación Ambiental. Es un hecho que las competencias habituales del filósofo resultan afines a la tarea de la educación ambiental, tal como ésta es expresada algunos de sus objetivos.

En lo que hace al vínculo entre teoría y praxis, la formación filosófica debería facilitarles la comprensión de que, todo aquello que el hombre hace solo como parte de su obrar cotidiano, es parte de un obrar mucho más amplio, de un proyecto mucho más vasto, que es el que ejecuta su existencia. Esto es particularmente significativo para el tema que nos convoca, ya que implica vincular filosofía ambiental y educación ambiental.

Así, podemos mencionar como propio de la educación ambiental (y de la filosofía ambiental), el construir una mirada crítica a nivel local y regional que permita posicionarse en un lugar protagónico para el reconocimiento de problemas ambientales y el planteo de soluciones; resignificar la crisis ambiental como crisis de conocimiento; incentivar la participación

---

<sup>2</sup> Sobre otros antecedentes investigados, ver Bugallo, A. I. y Cosso, O. (2012), “Filosofía ambiental en la Argentina, 1981-2011; dimensiones y tendencias en su desarrollo”, en: *Revista Científica y de Investigación*, UCES, Vol. XVI, n.º 2, primavera, pp. 31-44. También en Bugallo, A. I. y La Valle, M. T., ‘Some Initial Approaches to Environmental Philosophy in Argentina’, *Environmental Ethics*, Winter 2012, Volume 34, 4, The Center for Environmental Philosophy, The University of North Texas, pp. 411-421. Más recientemente actualizamos en Bugallo, A. I.; Gutiérrez, D. y Cosso, O. (2017), “La Filosofía ambiental en el ámbito académico de nuestro país; algunos desarrollos y lineamientos problemáticos”, en: *Revista Cuadernos del Sur*, Universidad Nacional del Sur, 46 (1).

responsable y comprometida, individual y colectiva en el cuidado ambiental y la búsqueda de una mejor calidad de vida; acordar una ética ambiental y promover el desarrollo sustentable, entre otros puntos comunes<sup>3</sup>.

### Actualización metodológica y temática

La temática ambiental, interdisciplinaria y compleja, requiere un abordaje desde distintas disciplinas de la actividad humana, si bien los contenidos ambientales continúan presentándose desde asignaturas independientes; la información suele quedar fragmentada o desarticulada del contexto multidimensional que constituye 'el ambiente' (físico-biótico-social).

La academia tiene disciplinas, pero el mundo tiene problemas. Estos, inevitablemente sobrepasan los límites de cada especialización. Las ciencias y la filosofía aportan perspectivas

---

<sup>3</sup> Se han tratado algunos de estos aspectos en: Bugallo, A. I. (2019), “Filosofía ambiental, su aporte a una formación ambiental crítica” Teleconferencia para el Simposio Ecoepisteme 2019, *Ciencias ambientales y participación ciudadana*, Secretaría de Educación Pública, Ciudad de México; Bugallo, A. I. (2011), “Incorporación de la filosofía ambiental en la Licenciatura en Filosofía, UCES; perspectivas didáctico-pedagógicas”, *XVIII Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía - Coloquio Internacional 2011*, Programa para el mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía, Instituto de Filosofía, Universidad de Buenos Aires. Bugallo, A. I. (2011), “Filosofía ambiental, componente necesario de una educación ambiental más allá del ambientalismo”, en: Rubinelli, M. L. (comp.), *¿Los otros como nosotros? Interculturalidad y ciudadanía en la escuela. Reflexiones desde América Latina*, Tomo III, pp. 99-112; Bugallo, A. I. (2010), “Filosofía ambiental, eslabón necesario entre la educación y una nueva visión del hombre-con-la-naturaleza”, en: Maliandi, R. (comp.), *Actas de las Jornadas Nacionales de Ética 2009*, Conflictividad, Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires, UCES, Buenos Aires, Tomo 1, pp. 321-335; Bugallo, A. I. (2009), “El rol de la filosofía ambiental ante el desafío iberoamericano de la alfabetización ecológica”, en: *XI Simposio Iberoamericano de Filosofía Política Iberoamérica, doscientos años: Democracia, Comunidad e Instituciones*. Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca; Bugallo, A. I. (2009), “El lugar de la filosofía en el contexto de la educación ambiental en la Argentina”, en: *Congreso Internacional de Filosofía y Educación en Nuestra América. Políticas, Escuela e Infancias*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza; Bugallo, A. I. (2009), “Profundización de las relaciones entre formación ambiental y reflexión ético-filosófica”, en: *VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano “La Universidad como Objeto de Investigación”*, Universidad, conocimiento y sociedad: innovación y compromiso, Universidad Nacional de Córdoba; Bugallo, A. I. (2008), “El rol del profesor de filosofía en la educación ambiental”, en: *V Jornadas de Filosofía ¿Educación o Educación?*, UCES, Buenos Aires.

coincidentes y divergentes. Se ha tomado en cuenta una de las líneas del pensamiento complejo, como la planteada por Edgar Morin, la cual trata a la vez de vincular y de distinguir, pero sin desunir. Es decir, de llegar a lo “complexus”, a lo que “está tejido junto” (Morin, 1996: 12).

En cuanto a contenidos mínimos y referencias bibliográficas básicas, sostenemos que la enseñanza es una actividad autoreflexiva que debe proponer los interrogantes básicos y orientadores, seleccionar aquellas temáticas y/o contenidos que son centrales para la asignatura e interesantes, tanto para los estudiantes como para el docente.

Como líneas temáticas más frecuentes pueden indicarse:

- ❖ Contexto de emergencia de la reflexión ecofilosófica; distintas tendencias: ética de la tierra, ecosofía, movimiento ecología profunda, movimiento de liberación animal, socioecología, ética ambiental comparada, filosofía ambiental de campo (Leopold, White, Naess).
- ❖ Extensionismo moral y ética ambiental; modalidad kantiana, modalidad utilitarista, modalidad aristotélica. Ética ambiental de la virtud (Bentham, Taylor, Singer, Norton, Gudynas, Rozzi). Conceptos éticos densos (Putnam, Zavadivker).
- ❖ Conceptos básicos: antropocentrismo fuerte, antropocentrismo débil, biocentrismo, ecocentrismo (Norton, Naess, Gudynas).
- ❖ Análisis del movimiento ecología profunda desde la perspectiva del paradigma de convergencia (Naess, Maliandi).
- ❖ Análisis de conflictos ambientales regionales (Monjeau, Rozzi, Bugallo).
- ❖ La incidencia de disciplinas científicas (ecología, teoría de sistemas, cibernética, economía, antropología, sociología o psicología) en el campo de reflexión de la filosofía ambiental (Bugallo, Naess).
- ❖ Filosofía ambiental y ontología relacional. Perspectivas desde la posmodernidad y la fenomenología (Naess, Pintos Peñaranda).
- ❖ Visiones ecosóficas y etnoecología (Gudynas, Escobar, Rozzi).
- ❖ Filosofía ambiental de campo; perspectiva de la complejidad e interdisciplinariedad (Rozzi, Frodeman, Bugallo; estos contenidos se corresponden con la Investigación que se lleva a cabo desde la cátedra).

Incorporamos al final del artículo un anexo con la bibliografía más utilizada en las clases.

## Potencialidades de la relación docencia-investigación

La filosofía ambiental no consiste sólo en la construcción de argumentos para ser leídos sólo por otros filósofos. Sin dejar de lado ni descuidar los contenidos específicos de la ecofilosofía, intentamos apartarnos de un formato disciplinar empobrecedor, apuntando a nuevas formas de decir y hacer. Uno de tales caminos nos ha resultado la relación docencia-investigación.

En este sentido, la cátedra se propuso fomentar una actitud ‘exogámica’, frente al predominio del estilo ‘endogámico’ del especialista. De ahí que el trabajo áulico implicó también la vinculación con proyectos de investigación interdisciplinar con fuerte componente socio-ambiental. A tales efectos se llevó a cabo un proyecto de investigación: “Principales líneas de desarrollo de la filosofía ambiental en la Argentina; vínculos y redes con la región” (2008-2016). El mismo nos ha motivado a tomar contacto y colaborar activamente con varios centros académicos del país y del exterior que de algún modo vienen trabajando en distintas líneas de la filosofía ambiental.

En primer lugar, cabe destacar la participación en un proyecto que integra investigación, educación y conservación biocultural en la Reserva de Biosfera Cabo de Hornos, Chile (Universidad de Magallanes y University of North Texas)<sup>4</sup>. Se trata del accionar integrado de ecólogos, biólogos de campo, sociólogos, artistas y filósofos ambientales, latinoamericanos, europeos y estadounidenses<sup>5</sup>.

A su vez, también se mantuvo la vinculación con el proyecto “¿Silencio pactado? Contaminación: historias de sufrimiento ambiental y laboral”. El caso de la curtidora de cueros asentada en la localidad de Nonogasta, radicado en La Rioja, Argentina, Universidad Nacional de Chilecito. Se trata de la labor del filósofo español Iñaki Ceberio, profesor en la Universidad Nacional de Chilecito, que aborda temas de filosofía ambiental. Además de su participación en las Asambleas locales, aborda cuestiones ambientales problemáticas desde lo académico,

---

<sup>4</sup> Lo hemos consignado en: Bugallo, A. I. (2012), “Filosofía ambiental y conservación biocultural: experiencias de integración en la Reserva de Biosfera Cabo de Hornos”, en: Lértora Mendoza, C. (coord.), *La cuestión ambiental: temas y problemas*, Proyecto Ecoepisteme, FEPAI, Buenos Aires, e-book ISBN 978-950-9262-64-5.

<sup>5</sup> En ese entonces yo era integrante del “Programa de Conservación Biocultural Subantártica Parque Etnobotánico Omora” de la Universidad de Magallanes-Universidad de North Texas. A partir del proyecto de investigación se dio un convenio marco institucional UCES-UMAG. Esto me permitió dictar clases por teleconferencia desde UCES para la Cátedra “Ética Ambiental” en mayo de 2012, del programa de Master en Conservación Biocultural Subantártica, Universidad de Magallanes, Punta Arenas, Chile.

desde un proyecto financiado por la Universidad Austral de Chile, y por la Universidad Nacional de Chilecito<sup>6</sup>.

Más allá del trabajo específico sobre la bibliografía primera (abordaje de textos básicos) y las prácticas necesarias en la bibliografía segunda (comentario sobre textos básicos), nuestra evaluación es que el vínculo docencia-investigación provee alternativas para la generación de formatos de trabajo áulico innovativos desde la integración y el intercambio con otros académicos y proyectos de gestión en los que la variable ambiental es fuerte.

Y esto suele redundar en una mayor participación de los alumnos, un incremento de su motivación para implicarse activamente en debates de filosofía y ética ambiental. Pueden destacarse algunos casos ejemplificadores:

- ❖ Participación del Prof. Marcelo Sticco de la carrera de Gerenciamiento Ambiental, UCES, en la co-organización y presentación de trabajo de la Segunda Jornada UCES de Filosofía Ambiental, 2012 y de la Tercera en 2014.
- ❖ Presentación del Prof. Marcelo Sticco sobre la problemática del *fracking* en la Argentina, en el curso del Seminario de Filosofía Práctica III<sup>7</sup>. La cátedra colaboró con dicho colega en el armado de su exposición “Aspectos de ética aplicada al conflicto del *fracking* en Argentina” para tales Jornadas, planteándose líneas de cruce entre la ética convergente (ref. Prof. Ricardo Maliandi) y aspectos específicos de la ética ambiental y de resolución de conflictos ambientales.
- ❖ Presentación de ponencias de tres alumnos (Lourdes Lozano, Fernando Bosy, Lucía Manasliski) en el Tercer Simposio de Filosofía Ambiental *In memoriam Arne Naess (2009-2014)*, Centro de Estudios Filosóficos Eugenio Pucciarelli, Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires, junio 2014.
- ❖ Traducción al castellano del texto de Bryan Norton “Environmental Ethics and Weak Anthropocentrism” (de gran utilidad para la cátedra) por la egresada Ana María Cuelli en 2012; —en su momento preparaba su tesis de Licenciatura e integraba el proyecto de investigación como pasante—.

---

<sup>6</sup> Parte de esas tareas fueron presentadas en: Bugallo, A. I. (2018), “Environmental Philosophy and the training of Philosophy students in Argentina; integrative curricular proposals”, *XXIV World Congress of Philosophy*, Beijing, China, Section Environmental Philosophy. También en el Simposio Ecoepisteme 2021 *Problemas Ambientales en Latinoamérica 2021 y propuestas para su tratamiento* “40 años de filosofía ambiental en la Argentina; algunas de sus líneas ecológicas”, 5 de junio de 2021, pp. 17-25.

<sup>7</sup> El Lic. Marcelo Sticco colaboraba como pasante en nuestra investigación. Además, cursaba seminarios y asignaturas de la Licenciatura en Filosofía, como parte de su programa de Doctorado en Filosofía, UCA, abordando temas de filosofía ambiental (Dir. Lucio Florio, Co-dir. Alicia Bugallo)

- ❖ Realización de las 2° *Jornadas UCES de Filosofía Ambiental*, 31 de octubre de 2012. Entre los participantes contamos con la Dra. Celina Lértora Mendoza directora de la Fundación para el Pensamiento Argentino e Iberoamericano, FEPAI, quien comentó el lanzamiento del proyecto ECOEPISTEME, sus objetivos y líneas temáticas (proyecto con el que se mantienen vínculos al presente).
- ❖ Realización de las III *Jornadas UCES de Filosofía Ambiental*, UCES, 22 de octubre de 2014, participó activamente el alumno Marcelo Sticco, que ese año integraba el proyecto de investigación y que a su vez es profesor en la Licenciatura en Gerenciamiento Ambiental. También estuvo presente el Proyecto Ecoepisteme<sup>8</sup>.

### Palabras finales

En general, la recepción de la temática ecofilosófica por parte de los alumnos puede evaluarse como positiva. En todos los casos, desde 2008, han podido vincular las perspectivas ofrecidas en la cursada —que consideraron casi con unanimidad como nuevas para ellos— con temas y autores más conocidos desde otras asignaturas o vinculados a su interés particular.

En tanto filosofía práctica, y ante la crisis ambiental global que transitamos, la filosofía ambiental puede dar un marco conceptual amplio y crítico, más allá del mero ambientalismo. Se constata la necesidad de familiarizarse con la aproximación interdisciplinaria, ya que los problemas ambientales exceden la competencia de cualquier marco disciplinar. En contextos de trabajo interdisciplinar, la filosofía, que tradicionalmente ha ejercido esta visión generalista, puede cumplir una función unificadora, a condición de que el filósofo esté dispuesto a adoptar un accionar des-disciplinado, abierto al saber más allá de su propio aprestamiento profesional.

Por otra parte, y como resultado de esta conjunción de investigaciones y problemática ambiental, se consigna un enriquecimiento de los propios desempeños académicos, el fortalecimiento de una actitud proactiva y el incremento del trabajo interdisciplinario.

---

<sup>8</sup> Esas Jornadas, organizadas desde la cátedra, se llevaron a cabo en el horario de clase y con la presencia de los alumnos, contando con el apoyo del Departamento de Filosofía, quien proveía el flyer, cierta difusión, los certificados de asistencia y todo lo necesario para el coffee-break.

## Anexo Bibliografía utilizada en clase

- Boff, L. (2002), *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra*, Madrid, Trotta, caps. 6, 7 y 9.
- Bugallo, A. I. (2005), “Ecología profunda y biocentrismo, ante el advenimiento de la era pos-natural”, en: *Revista Cuadernos del Sur/Filosofía*, vol. 34, pp. 141-162.
- Bugallo, A. I. (2007), “Desafíos del pensamiento ambiental complejo; por un consumo ambientalmente responsable”, en: Noguera de Echeverri, P. (comp.), *Emergencias de un pensamiento ambiental alternativo en América Latina*, Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales. pp. 73-112.
- Bugallo, A. I. (2007), “Relación del Movimiento Ecología Profunda con distintos campos de la ciencia”, en: Monjeau, A. (org.), *Ecofilosofía*, Curitiba, Fundação O Boticário de Proteção à Natureza, pp. 39-56.
- Bugallo, A. I. (2011), *La filosofía ambiental en Arne Naess. Influencias de Spinoza y James*, Río Cuarto, Ediciones del ICALA.
- Bugallo, A. I. (2011), “Buen Vivir y derecho de la Naturaleza. Perspectivas desde la filosofía ambiental”, en: Wester, J. H.; Muller, G. y Martella, L. (eds.), *Bien común en sociedades democráticas*. Río Cuarto, Ediciones del ICALA, pp. 27-30.
- Carson, R. (2003 [1960]), “El mundo real que nos circunda”, en: Kwiatkowska, T. y Issa, J. (comps.), *Los caminos de la ética ambiental. Una antología de textos contemporáneos*, México, CONACYT, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, Plaza y Valdés, Tomo II, pp. 41-4.
- Cortina, A. (2002), *Por una ética del consumo*, cap. X, Montevideo, Taurus.
- del Percio, E. (2009), “Cuidado de nuestro mundo: la escuela como *oikos* del logos”, en: *Política o Destino* Buenos Aires, Sudamericana, pp. 239-254.
- Derrida, J. y Roudinesco, E. (2003), *¿Y mañana qué...?*, cap. V, Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- Diehm, C. (2003), “The Self of Stars and Stone: Ecofeminism, Deep Ecology and the Ecological Self”, en: *The Trumpeter* 19, n.º 3, pp. 31-45.
- Guattari, F. (1992), Por una refundación de las prácticas sociales. *Revista Ajoblanco* 47, Barcelona, pp. 33-35.
- Gudynas, E. (2010), “La senda biocéntrica; valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica”, en: *Tabula Rasa*, Bogotá, Colombia, n.º 13, julio-diciembre, pp. 45-71.

- Jonas, H. (1995), *El principio de Responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*, Cap. 1, puntos III a VI, Barcelona, Herder.
- Leopold, A. (2007 [1949]), “La ética de la tierra”, en: *Ambiente y Desarrollo*, vol. 23, n.º 1, Edición especial Ética Ambiental, pp. 29-40.
- Leopold, A. (2007 [1949]), “Pensando como una montaña”, en: *Ambiente y Desarrollo*, vol. 23, n.º 1, Edición especial Ética Ambiental, pp. 13-5.
- McKibben, B. (1990), *El fin de la naturaleza*, México, Diana.
- Morin, E. (1996), “Por una reforma del pensamiento”, en: *El Correo de la UNESCO*, pp. 10-14.
- Naess, A. (2005 [1992]), “Reflections on Gestalt Ontology”, en: *The Trumpeter*, vol. 21, n.º 1, pp. 121-5.
- Naess, A. (1997), “Heidegger, Post-modern Theory and Deep Ecology”, en: *The Trumpeter*, vol. 14.
- Naess, A. (1998 [1986]), “El Movimiento de Ecología Profunda: algunos aspectos filosóficos”, en: Kwiatkowska, T. y Issa, J. (comps.), *Los caminos de la ética ambiental. Una antología de textos contemporáneos*, Tomo I, México, CONACYT, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, Plaza y Valdés. pp. 19-40.
- Norton, B. (1984), “Environmental Ethics and Weak Anthropocentrism”, en: *Environmental Ethics*, vol. 6, pp. 131-148.
- Pintos Peñaranda, M. L. (2005), “Los derechos de todos los seres vivos a la luz de la fenomenología”, en: *Investigaciones fenomenológicas* 4, pp. 99-115.
- Putnam, H. (2004), *El desplome de la dicotomía hecho-valor y otros ensayos*, Barcelona, Paidós.
- Rozzi, R. (2001), “Ética ambiental: raíces y ramas latinoamericanas”, en: Primack, R.; Rozzi, R.; Feinsinger, P.; Dirzo, R. y Massardo, F. (comps.), *Fundamentos de Conservación Biológica. Perspectivas Latinoamericanas*, cap. X, México, Fondo de Cultura Económica.
- Sèrres, M. (1991), *El contrato natural*, Valencia, Pre-textos.
- Singer, P. (1984), *Ética práctica*, cap. 3, Cambridge, Cambridge Univ. Press.
- Zavadivker, N. (2004), *Una ética sin fundamentos*, Univ. Nacional de Tucumán.

## Bibliografía

- Morin, E. M. (1996), “Por una reforma del pensamiento”, en: *El Correo de la UNESCO*, París. febrero, pp. 10-14.



Rebok, M. G. (1997), “Algunos problemas de la ética contemporánea”, en: Bianco, G. (coord.), *El campo de la ética. Mediación, discurso y práctica*, Buenos Aires, Edicial. pp. 51-70.



## **Temas, ejes y perspectivas en dos programas de Filosofía en la UNS: “Lógica” y “Estética” (1956-1961)**

Raúl Domínguez<sup>1</sup>, Santiago Cordero<sup>1</sup>

### **Resumen**

La siguiente presentación forma parte de una investigación más amplia que, a partir de diversas fuentes —programas de materias filosóficas, resoluciones, actas, entrevistas a ex alumnos— pretende determinar las formas y los modos de circulación del saber filosófico en la Universidad Nacional del Sur entre los años 1956 y 1969. En investigaciones previas se valoró positivamente el estudio de estas fuentes, ya que contribuye a ampliar los conocimientos sobre nuestros filósofos y a reconocer y visibilizar las distintas corrientes e ideas filosóficas presentes en las universidades de nuestro país.

En este marco, el objetivo principal del trabajo es determinar los temas, ejes y perspectivas contenidos en los programas de las materias “Lógica” y “Estética” entre los años 1956 y 1961. Para llevar adelante este cometido se recurre a variables que han sido establecidas en análisis anteriores. Las mismas se dividen en dos grandes grupos: 1) variables observables: a) selección y secuenciación de los contenidos, b) autores y bibliografía; y 2) variables profundas: a) ejes estructurantes y b) tradición filosófica presente. A partir de los resultados obtenidos, se señala en las consideraciones finales las principales tendencias filosóficas identificadas y aquellos aspectos singulares de la fuente escogida.

---

<sup>1</sup> Departamento de Humanidades, UNS, correo electrónico: [rhdomin@yahoo.com.ar](mailto:rhdomin@yahoo.com.ar), [santi.cs03@gmail.com](mailto:santi.cs03@gmail.com).

**Palabras clave:** Filosofía argentina reciente - Fuentes alternativas - Universidad Nacional del Sur - Programas de Filosofía

## Introducción

La siguiente presentación forma parte de una investigación más amplia que, a partir de diversas fuentes —programas de materias filosóficas, resoluciones, actas, entrevistas a exalumnos—, pretende determinar las formas y los modos de circulación del saber filosófico en la Universidad Nacional del Sur entre los años 1956 y 1969<sup>2</sup>.

En investigaciones previas se valoró positivamente el estudio de estas fuentes, ya que contribuyen a ampliar los conocimientos sobre nuestros filósofos y a reconocer y visibilizar las distintas corrientes e ideas filosóficas presentes en las universidades de nuestro país. En este marco, el objetivo principal del trabajo es determinar los temas, ejes y perspectivas contenidos en los programas de las materias “Lógica” y “Estética” entre los años 1956 y 1961. Para llevar adelante este cometido se recurre a variables que han sido establecidas en análisis anteriores. Las mismas se dividen en dos grandes grupos: 1) variables observables: a) selección y secuenciación de los contenidos, b) autores y bibliografía; y 2) variables profundas: a) ejes estructurantes y b) tradición filosófica presente.

Las variables observables se denominan de esta forma porque se constatan a simple vista cada una de las subdivisiones propuestas. Ninguna de ellas implica un valor axiológico, sino que sólo sirve a los efectos de determinar un primer perfil del programa:

a) Selección y secuenciación de los contenidos: estos pueden ser “integrados” o “yuxtapuestos”, en el primer caso se encuentra con un programa en donde los contenidos están sólidamente vinculados, observándose una visión de totalidad de toda la materia; en el segundo caso, se refiere a un programa en donde los contenidos no presentan una hilaridad y es posible encontrar algún nivel de fragmentación de los mismos, en donde cada unidad (o dentro de cada unidad) se toma una parte del contenido pero sin establecer relaciones con las otras partes del programa.

---

<sup>2</sup> “Formas y modos de circulación del saber filosófico en la UNS a partir de dos programas: ‘Problemas de la filosofía’ e ‘Historia de la filosofía’ (1956-1961)” Berbeglia, C. E. et al. (2021), *Cuarenta años de filosofía argentina: balance y perspectivas: XX Jornadas de pensamiento filosófico*, coordinación general de Celina A. Lértora Mendoza, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, FEPAI, Libro digital, pp. 209-224.

b) Autores y bibliografía: para esto subdividimos en dos dimensiones, cuantitativas y cualitativas. En la primera los autores y la bibliografía pueden ser “amplia” o “adecuada”; si es “amplia” contiene no solo los textos y autores clásicos que se usan sino otros como parte de la bibliografía general, pero si es “adecuada” sólo se agregan los textos y autores clásicos que se utilizarán para el cursado; la segunda puede ser “abarcativa” o “correcta”; si trasciende la materia en cuestión entonces podemos hablar de bibliografía y autores “abarcativos”, en cambio si sólo se expresan los necesarios para el cursado hablamos de “correcta”.

Las “variables profundas” son, quizás, las más difíciles e interesantes de determinar, ya que es necesario recurrir a interpretaciones y conceptualizaciones filosóficas:

a) Ejes estructurantes: en esta variable podemos encontrar un eje o varios. En el caso de que sean varios hay que señalar el nivel de integración entre cada uno.

b) Tradición filosófica presente: aquí se intenta una primera aproximación para determinar la tradición filosófica sobre la cual está elaborado el programa.

### Lógica<sup>3</sup>

1957 (Segundo cuatrimestre) - Jorge Osvaldo Ruda

Variables observables

- ❖ Selección y secuenciación de los contenidos: los contenidos se encuentran “integrados” ya que presentan un claro orden expositivo desde la definición de la lógica hasta la historia de la misma.
- ❖ Autores y bibliografía: es “amplia” y “abarcativa”. El programa divide la bibliografía en dos partes: “Lógica general e historia de la lógica” y “Lógica de las ciencias y la metodología”.

Variables profundas

- ❖ Ejes estructurantes: los contenidos se organizan a partir de las principales nociones vinculadas a la lógica (Concepto, Juicio, Razonamiento, Silogismo) hasta abordar cuestiones referidas a las ciencias y su metodología. Se destaca la última bolilla que

---

<sup>3</sup> Para observar los contenidos y un breve resumen de los programas ver: Domínguez, R. (2020), “Programas de filosofía de la Universidad Nacional del Sur (1956-1968)”, en: *Revista Cruz del Sur*, n° 40 Especial, Año X, pp. 113-168, publicado: [http://www.revistacruzdelosur.com.ar/Numeros\\_031-040/RHCZDS-04006-Dominguez.pdf](http://www.revistacruzdelosur.com.ar/Numeros_031-040/RHCZDS-04006-Dominguez.pdf).

aborda la historia de la lógica con un tratamiento sobre la lógica dialéctica de Hegel y la lógica empirista, desarrollando, además, los fundamentos y antecedentes de la lógica moderna.

- ❖ Tradición filosófica: se evidencia que el despliegue de los contenidos de la materia se encuentra dentro de la tradición que comprende a la lógica como propedéutica al conocimiento filosófico.

1958 (Primer cuatrimestre) - Jorge Osvaldo Ruda

Variables observables

- ❖ Selección y secuenciación de los contenidos: los contenidos se presentan “integrados”. Las primeras tres unidades son introductorias, delimitan y describen las definiciones y nociones lógicas. Las últimas tres son desarrollos específicos de ámbitos propios de la lógica: Lógica pura (Husserl), Lógica dialéctica (Hegel), y Lógica simbólica.
- ❖ Autores y bibliografía: la misma es “amplia” y “abarcativa”. Divide la bibliografía en cuatro partes: 1. Lógica general e historia de la lógica; 2. Lógica pura o fenómeno-lógica; 3. Lógica Dialéctica; 4. Logística, lógica simbólica o lógica matemática. La primera se corresponde con las tres primeras unidades, la segunda con la cuarta, la tercera con la quinta, y la cuarta con la sexta. Al final contiene una indicación: “La bibliografía especial será indicada en clase, de acuerdo a las exigencias del desarrollo lectivo”.

Variables profundas

- ❖ Ejes estructurantes: se organiza desde un eje historizador. En las primeras unidades se evidencia mejor ese eje, pero en las últimas unidades es más específico y menos histórico (desarrolla a Husserl antes que la dialéctica hegeliana).
- ❖ Tradición filosófica: Se enmarca dentro de la visión de la lógica como propedéutica al abordaje filosófico, aunque en las últimas tres unidades se profundizan aspectos lógicos específicos.

1959 (Primer cuatrimestre) - Rodolfo Mario Agolia (Departamento de Humanidades)

Variables observables

- ❖ Selección y secuenciación de los contenidos: los mismos se presentan “integrados”. Presenta ocho bolillas divididas en tres partes: 1) Nociones preliminares; 2) Argumentos deductivos; y 3) La inducción y la ciencia. El desarrollo de los contenidos es bien analítico.

- ❖ -Autores y bibliografía: es “adecuada” y “correcta”. Presenta una “Bibliografía general” en donde contiene libros de lógica en español, inglés y francés. Al final señala “La Bibliografía especial para cada tema del programa será proporcionada a los alumnos durante el desarrollo del curso” y especifica que “El profesor pone a disposición de los alumnos todas las obras que figuran en la presente Bibliografía general y las que mencione con carácter Especial el curso”.

#### Variables profundas

- ❖ Ejes estructurantes: el programa aborda las nociones preliminares de la lógica, continúa con los argumentos deductivos y finaliza con el conocimiento científico. El eje principal es la tercera parte que se vincula especialmente con el conocimiento científico.
- ❖ Tradición filosófica: se encuentra dentro de la tradición que entiende el conocimiento lógico como propedéutico al conocimiento científico.

#### 1959 (Primer cuatrimestre) - Jorge Osvaldo Ruda

##### Variables observables

- ❖ Selección y secuenciación de los contenidos: los contenidos se presentan “integrados”. Las primeras tres unidades son más introductorias, delimitan y describen las definiciones y nociones lógicas. Las últimas dos son desarrollos específicos de ámbitos propios de la lógica: Lógica pura (Husserl) y Lógica simbólica. Lo único que cambia del programa del año anterior es que no tiene la unidad sobre la lógica dialéctica.
- ❖ Autores y bibliografía: la misma es “amplia” y “abarcativa”. Divide la bibliografía en tres partes: 1. Lógica general e historia de la lógica; 2. Lógica pura o fenomenológica; 3. Logística, lógica simbólica o lógica matemática. La primera se corresponde con las tres primeras unidades, la segunda con la cuarta, la tercera con la quinta. Al final contiene una indicación: “La bibliografía especial será indicada en clase, de acuerdo a las exigencias del desarrollo lectivo”.

##### Variables profundas

- ❖ Ejes estructurantes: se organiza desde un eje propedéutico e historizador. En las primeras unidades se evidencia mejor el eje propedéutico, pero en las últimas unidades es más específico.
- ❖ Tradición filosófica: se enmarca dentro de la visión de la lógica como propedéutica al abordaje filosófico, aunque en las últimas dos unidades se profundiza en aspectos lógicos específicos.

#### 1960 (Primer cuatrimestre) - Miguel Ángel Virasoro (Curso de Humanidades)

##### Variables observables

- ❖ Selección y secuenciación de los contenidos: los mismos se presentan “integrados”. El programa presenta una combinación de las nociones tradicionales de la lógica clásica con los de la lógica simbólica. En las dos últimas unidades hay una presentación de la lógica y dialéctica trascendental kantiana.
- ❖ Autores y bibliografía: es “adecuada” y “correcta”. Presenta una bibliografía general.

##### Variables profundas

- ❖ Ejes estructurantes: presenta un panorama general sobre la lógica desde la lógica clásica hasta la lógica simbólica, pero en las últimas dos bolillas profundiza en la lógica trascendental kantiana.
- ❖ Tradición filosófica: si bien, en general, se reconoce que el programa se encuentra dentro de la tradición que considera a la lógica como propedéutica al conocimiento filosófico, es posible indicar, también, que el mismo problematiza algunas cuestiones referentes a la lógica.

#### 1960 (Primer cuatrimestre) - Carlos Astrada

##### Variables observables

- ❖ Selección y secuenciación de los contenidos: los contenidos se presentan de forma integrada. El programa muestra los principales conceptos teóricos y líneas de desarrollo de la lógica. Si bien el horizonte de presentación de la lógica se realiza, fundamentalmente, desde la tradición aristotélica, con un pequeño agregado desde un enfoque kantiano, también incorpora la lógica simbólica y la cibernética.
- ❖ Autores y bibliografía: es “adecuada” y “correcta”. Presenta una bibliografía general: W.S. Jevons, *Lógica*; J. Stuart Mill: *Sistema de lógica deductiva e inductiva*; L. Liarel, *Lógica*; Pfänder, *Lógica*; Husserl, *Investigaciones lógicas*; Morselli, *Lógica*; Granell, *Lógica*.

##### Variables profundas

- ❖ Ejes estructurantes: el eje fundamental es ofrecer un panorama general sobre la lógica desde la lógica clásica hasta la lógica simbólica.
- ❖ Tradición filosófica: se encuentra dentro de la tradición que considera a la lógica como propedéutica al conocimiento filosófico y científico. Se destaca el abordaje de la cibernética como tema novedoso.

1961 (Primer cuatrimestre) - Miguel Ángel Virasoro (Departamento de Humanidades)

Variables observables

- ❖ Selección y secuenciación de los contenidos: los mismos se presentan “integrados”. El programa contiene una combinación de las nociones tradicionales de la lógica clásica con los de la lógica simbólica. Presenta cuatro bolillas más que el programa de 1960: El juicio; Análisis lógico del lenguaje; Lógica dialéctica; y Las categorías del concepto.
- ❖ Autores y bibliografía: es “adecuada” y “correcta”. Presenta una bibliografía general.

Variables profundas

- ❖ Ejes estructurantes: ofrece un panorama general sobre la lógica desde la lógica clásica hasta la lógica simbólica, en las últimas bolillas profundiza en la lógica trascendental kantiana, en la lógica dialéctica y en el análisis lógico del lenguaje.
- ❖ Tradición filosófica: si bien, en general, se puede señalar que el programa se encuentra dentro de la tradición que considera a la lógica como propedéutica al conocimiento filosófico, es posible indicar, también, que el mismo problematiza algunas cuestiones referentes a la lógica.

1961 (Primer cuatrimestre) - Carlos Astrada (Para los alumnos de otros Departamentos)

Presenta el mismo programa de 1960.

## **Estética**

1959 (Segundo cuatrimestre) - Beatriz Hilda Grand Ruiz (carpeta de Letras)

Variables observables

- ❖ Selección y secuenciación de los contenidos: los mismos se presentan de forma “integrada”. El programa ofrece un panorama del desarrollo de la estética. Subdividido en trece bolillas, cuenta con una introducción de dos unidades en donde se trabaja el arte y la vida en relación a lo bello, recuperando los modos de entender la estética desde la filosofía y la ciencia (con especial mención de la psicología y la sociología). En la segunda unidad introductoria, se especifican los distintos métodos de abordaje de la estética: el deductivo, inductivo, psicológico y fenomenológico. También se presentan las categorías estéticas elementales para todo análisis estético: lo sublime, lo trágico, lo cómico y lo bello. Para el abordaje de las distintas corrientes de la estética, se establece una periodización histórica que recorre el resto del programa (desde la unidad número



tres hasta la trece). Esta periodización presenta la estética antigua, medieval, renacentista, moderna y contemporánea, para continuar con el fenómeno estético desde corrientes más inusuales, como puede ser la estética desde el psicoanálisis (Freud y Jung), la estética existencialista (Kierkegaard, Heidegger y Sartre) o la estética materialista (nuevo realismo: Héctor Agosti).

- ❖ Autores y bibliografía: es “amplia” y “abarcativa”. Divide la bibliografía por bolillas, cada una contiene entre cuatro y seis libros. El programa contiene un “programa de trabajos prácticos” que se despliega en cuatro puntos y una nota que a continuación transcribimos:

- I. Lectura obligatoria de los capítulos de cada uno de los libros de la Bibliografía.
- II. Lectura de un libro completo por bolilla.
- III. Trabajo individual monográfico de investigación sobre un tema del Programa a elección del alumno.
- IV. Trabajo monográfico en equipo (de tres o cuatro alumnos cada grupo) sobre un autor elegido por el mismo equipo.

Nota: Se considera obligatoria la asistencia al 60% de las clases prácticas. Para entrar a ellas se considerará una tolerancia de diez minutos, luego de los cuales se estimará “ausente” al alumno.

#### Variables profundas

- ❖ Ejes estructurantes: contiene un eje, que es el desarrollo de la estética desde un punto de vista histórico-problematizador, con un énfasis especial en las últimas unidades a la estética contemporánea.
- ❖ Tradición filosófica: interpelación y revisión de los contenidos estéticos-filosóficos desde la filosofía contemporánea (Hermenéutica).

1960 (Primer cuatrimestre) - Manuel Bartolomé Trías (carpeta de Letras)

#### Variables observables

- ❖ Selección y secuenciación de los contenidos: los mismos se presentan de manera “integrada”, tienen un orden cronológico. Hay tres grandes unidades subdivididas en bolillas. La primera unidad es introductoria, aborda la fundamentación epistemológica de la estética desde la psicología, el realismo y el idealismo, y se describen los problemas centrales de la estética. La segunda unidad es histórica: se refiere al problema de la belleza en el arte y desarrolla el tema de la belleza en Platón, Aristóteles, Plotino, la Escolástica, Kant y el Idealismo absoluto. La tercera unidad señala las relaciones del

arte con la verdad, la religiosidad y la moralidad. Si bien el programa desarrolla el contenido de manera histórica, se enfoca especialmente en la estética de los diálogos platónicos.

- ❖ Autores y bibliografía: es “amplia” y “abarcativa”. Presenta “Trabajos Prácticos” con el tema “Lo bello y el arte en Platón” solicitándole a los estudiantes una “lectura y comentario de Los Diálogos de Platón en las partes que se refiere al arte y a la belleza”. Luego desarrolla la bibliografía dividida en “Fuentes” y “Exposiciones”. En la primera contiene: Platón, *Diálogos*; Plotino, *Enéadas*; Aristóteles, *Metafísica, Política, Poética, Retórica, Ética a Nicómaco*; Tomás de Aquino, *Suma Theológica*; Kant, *Crítica del Juicio* (traducción García Morente); Schelling, *Ideálisme Tracendentale* (Trad. Ch. Bénard) y *Ecrits philosophiques* (Ídem); y Hegel, *Esthetique* (versión de Jankelevitch). La segunda la divide en a y b, en la primera subdivisión presenta cuatro libros sobre la historia de la estética, en la segunda cuatro libros, también, pero sobre la estética en general. Al final contiene una nota que dice: “La bibliografía especial se dará en clase”.

#### Variables profundas

- ❖ Ejes estructurantes: ofrece un panorama del desarrollo de la estética, pero desde un punto de vista problematizador. Si bien hay un desarrollo histórico del contenido con especial atención a los problemas, se enfoca especialmente en la estética de Platón.
- ❖ Tradición filosófica: desarrolla una mirada sobre la estética desde la historia de la filosofía con especial énfasis en Platón.

1961 (Primer cuatrimestre) - Manuel B. Trías (carpeta de Letras)

#### Variables observables

- ❖ Selección y secuenciación de los contenidos: los mismos se presentan de manera “integrada”, tienen un orden cronológico. Es similar al de 1960. Contiene diez unidades. Las dos primeras son introductorias. Las siete siguientes son históricas, lleva por título “La belleza en el arte”; a diferencia del programa anterior tiene una unidad sobre “El arte en el sistema de Platón”. El último bloque se denomina “Relaciones del arte”, es diferente al del año anterior.
- ❖ Autores y bibliografía: es “amplia” y “abarcativa”. Presenta “Trabajos Prácticos” con el tema “Lo bello y el arte en Platón” solicitándole a los estudiantes una “lectura y comentario de Los Diálogos de Platón en las partes que se refiere al arte y a la belleza”. Luego desarrolla la bibliografía dividida en “Fuentes” y “Exposiciones”. En la primera contiene: Platón, *Diálogos*; Plotino, *Enéadas*; Aristóteles, *Metafísica, Política, Poética,*

*Retórica, Ética a Nicómaco*; Tomás de Aquino, *Suma Theológica*; Kant, *Crítica del Juicio* (traducción García Morente); Schelling, *Ideálisme Tracendentale* (Trad. Ch. Bénard) y *Ecrits philosophiques* (Ídem); y Hegel, *Esthetique* (versión de Jankelevitch). La segunda la divide en a y b, en la primera subdivisión presenta cuatro libros sobre la historia de la estética, en la segunda cuatro libros, también, pero sobre la estética en general. Al final contiene una nota que dice: “La bibliografía especial se dará en clase”.

#### Variables profundas

- ❖ Ejes estructurantes: ofrece un panorama del desarrollo de la estética, pero desde un punto de vista problematizador. Si bien hay un desarrollo histórico del contenido con especial atención a los problemas, se enfoca especialmente en la estética de Platón.
- ❖ Tradición filosófica: desarrolla una mirada sobre la estética desde la historia de la filosofía con especial énfasis en Platón.

#### Consideraciones finales

Por un lado, con respecto al programa de “Lógica” se constató en las “variables observables” que en todos los programas “la selección y secuenciación de los contenidos” se presentan de forma “integrada” y que en la mayoría la referencia a los “autores y bibliografía” es “adecuada” y “correcta”; excepto en los programas de los dos primeros años que es “amplia” y “abarcativa”. Los filósofos clásicos de la filosofía antigua y moderna son los autores más mencionados, seguidos por algunos autores contemporáneos de origen francés, alemán o español. Destacamos la presencia en algunos programas de autores argentinos como Vicente Fatone, Francisco Romero, Eugenio Pucciarelli, y Miguel Ángel Virasoro; y latinoamericanos como Eli de Gortari (México), Carlos Vaz Ferreira (Uruguay), Francisco Miró Quesada (Perú) y Juan David García Bacca (España/Venezuela).

En cuanto a las “variables profundas” encontramos que la mayoría de los programas se organizan desde un eje histórico. Éste les sirve para recorrer las diversas problemáticas lógico-filosóficas en la historia de la filosofía. También se abordan cuestiones preliminares sobre la lógica. Sólo en algunos programas se plantean los temas lógicos desde algún autor: Husserl, Kant o Hegel. En todos se observa que el objetivo de la lógica sirve como propedéutica al conocimiento filosófico o científico.

Por el otro, en los programas de “Estética” registramos en las “variables observables” que todos presentan “la selección y secuenciación de los contenidos” de manera “integrada”. En cambio, en la mayoría la referencia a los “autores y bibliografía” es “amplia” y “abarcativa”. Por lo general, se analizan textos de filósofos correspondientes a diferentes épocas. Los más mencionados son Platón, Aristóteles y los representantes del idealismo alemán (Kant, Schelling y Hegel). Destacamos la presencia en algunos programas de autores argentinos como Luis Juan Guerrero, Carlos Astrada, Raúl Alberto Piérola y Héctor Agosti.

En cuanto a las variables profundas se verificó que en la mayoría el eje estructurante es el estudio del desarrollo estético-filosófico en cada una de las distintas épocas, pero sin descuidar el aspecto problematizador. Sin embargo, también se observa un especial énfasis en Platón. La tradición filosófica más presente es la filosofía perenne con una atención especial en Platón y autores contemporáneos.

Para finalizar, queremos señalar que los temas más recurrentes en “Lógica” son: la lógica clásica (Aristóteles), la lógica kantiana, la lógica pura (Husserl), la lógica dialéctica (Hegel), la lógica simbólica y analítica. Estos enfoques suelen estar estructurados a partir de una entrada general que promueve categorías básicas, introductorias, para analizar los elementos centrales del programa. La perspectiva de abordaje es, principalmente, desde la filosofía antigua y contemporánea. Por lo general el programa se estructura de manera histórica, siguiendo una linealidad temporal que secuencia la presentación y el estudio de los autores.

En “Estética” encontramos que el tema más abordado es el problema del arte y la belleza desde la filosofía antigua (Platón, Plotino y Aristóteles) y medieval (Tomás de Aquino). Luego, se plantea la problematización del carácter de verdad, la moralidad y religiosidad en la estética desde la filosofía moderna y contemporánea (Kant, Schelling y Hegel). También puede advertirse la interrogación sobre el goce estético, la creación artística y el carácter cultural del arte. Se presenta, de manera general, los distintos métodos de estudio de la estética: el método empírico, deductivo y fenomenológico.

## **Bibliografía**

Fuente: programas de las materias de “Lógica” y “Estética” correspondientes a los años 1956-1961 dictadas por el Departamento de Humanidades.



## **Los Congresos Nacionales de Filosofía AFRA. Estudio de participantes 2010-2019**

Celina A. Lértora Mendoza<sup>1</sup>

### **Resumen**

Se ofrece un análisis cuali-cuantitativo de los participantes de los Congresos Nacionales AFRA 2010-2018. Son cinco congresos: 2010, 2013, 2015, 2017 y 2019. Dada la cantidad de participantes y la continuidad de los datos, es posible trazar un panorama de una parte muy importante de la comunidad filosófica argentina en el último decenio.

Los pasos de la investigación son:

1. Hacer el listado de participantes de cada congreso, por orden alfabético e indicación de la cantidad de las actividades realizadas por cada uno
2. Confección de la lista general de los cinco congresos del mismo modo
3. Análisis de:
  - ❖ Cantidad de congresos participados (5,4,3,2,1) - confección del rango
  - ❖ Cantidad de participaciones
  - ❖ Datos cruzados
4. Algunas conclusiones preliminares y comparación con las del primer grupo

**Palabras clave:** filosofía argentina reciente - congresos nacionales de filosofía - filósofos argentinos actuales - temas filosóficos actuales

---

<sup>1</sup> CONICET-FEPAL, correo electrónico: [clertoramendoza@gmail.com](mailto:clertoramendoza@gmail.com).

## Presentación

Como continuación del trabajo del año 2021, se analiza ahora la tercera década de organización de los Congresos Nacionales AFRA: 2010-2019, con cinco congresos. En el trabajo anterior, correspondiente al período 1991-2001, se aclaró que no se han podido obtener documentos para la década 2001-2010, lo que impide un tratamiento de conjunto, por el momento. En la presente propuesta, se continúa con la misma estructura: análisis cuali-cuantitativo y evaluación de resultados.

El análisis cuantitativo consiste en: 1. Elaboración de un listado general; 2. Datos cuantitativos (cantidad total de participaciones, cantidad de congresos participado y frecuencias). Se analizan los datos por las mayores frecuencias, mostrando algunos resultados preliminares.

### 1. Congresos relevados

Los datos oficiales de los programas y libros de resúmenes de los cinco congresos relevados en este trabajo son los siguientes:

#### a) 2010

XV Congreso Nacional de Filosofía

6 al 10 de diciembre de 2010

AFRA - Asociación Filosófica Argentina

#### b) 2013

Universidad Nacional de Tres de Febrero

XVI Congreso Nacional de Filosofía

AFRA Asociación Filosófica Argentina

17 al 22 de marzo de 2013

Organizado por Maestría y Doctorado en Epistemología e Historia de la Ciencia/ UNTREF; Licenciatura en Filosofía/UNTREF Virtual; AFRA/Asociación Filosófica Argentina.

#### c) 2015

4 al 8 de agosto de 2015 - Ciudad Universitaria - Santa Fe

XVII Congreso Nacional de Filosofía (AFRA)

#### d) 2017

XVIII Congreso Nacional AFRA

4 - 6 de octubre de 2017 San Juan - Argentina

AFRA - Asociación Filosófica Argentina Universidad Nacional de San Juan Facultad de Filosofía, Humanidades y Arte

e) **2019**

XIX Congreso Nacional de Filosofía AFRA

(El Programa final tiene todos los demás datos en el interior del cuadernillo, no en la portada)

Salvo para el comienzo de este ciclo, en que los congresos se distancian tres años, en los demás se mantiene la tradición de ser bienales.

**2. Análisis cuantitativo**

El análisis cuantitativo consistente en: 1. Elaboración de un listado general; 2. Datos cuantitativos (cantidad total de participaciones, cantidad de congresos participado y frecuencias).

1. Se ha elaborado un listado general, comprendiendo a todos los que han participado activamente, sea con presentación de trabajos u organizando o coordinando mesas. Aunque falta revisarlo más en detalle para evitar superposiciones por erratas o nombres o apellidos incompletos, las dudas son pocas y no afectan a las dos categorías de mayor participación (cinco y cuatro congresos).

El listado incluye en cada participación, el número de actividades del participante, que comprende: 1. Presentación de trabajos, sin distinguir sus clases (comunicaciones, ponencias, paneles, conferencias, etc.) pues no son homogéneas en todos los congresos; 2. Organización de mesas o simposios; 3. moderación de mesas o simposios, generalmente por pedido de los organizadores del congreso (en este caso se cuentan todas las veces, es decir, si una persona coordinó tres mesas se cuentan tres participaciones porque de hecho son distintas, es decir, en distintos días y horarios). Aparte, en la cuestión cuantitativa, se considerarán separadamente.

**A. Cantidad total de participaciones**

Se contabilizaron 2259 (dos mil doscientos cincuenta y nueve) participaciones; dado que, como se dijo, puede haber algunas correcciones posteriores, considero válido redondear en la cifra de 2250 (dos mil doscientos cincuenta).

**B. Frecuencias**

Se refieren a la cantidad de congresos participados; es decir, las frecuencias son 5, 4, 3, 2, 1. Como es natural, los guarismos son crecientes, pero de todos modos conviene decir algo en cada caso.

**B.1. Frecuencia de 5 participaciones**

Como era de esperar, dado el gran aumento general de participaciones en este grupo de congresos, las participaciones máximas aumentaron proporcionalmente, llegando a 32.

Se ofrece el siguiente listado, con indicación del número total de actividades y de la cantidad de congresos en que el participante realizó más de una actividad.

Antonelli Marangi, Marcelo - 8/3

Arabarco, María Emilia

Banega, Horacio Mario Ramón - 9/4

Barberis, Sergio Daniel -10/4

Bianchini, Eduardo Luis

Boverio, Alejandro - 3/1

Bugallo, Alicia - 4/2

Busdygan, Daniel - 2/1

Cabanchik, Samuel - 4/2

Cabrera, Mónica - 2/1

Carrera Aizpitarte, Luciana - 3/1

Castro Albano, Javier

Catz, Shirly - 2/1

Destéfano, Mariela - 5/ 4/2

Fita, Tristán - 4/1

García Valverde, Facundo - 8/3

Ginnobili, Santiago - 7/3

Ginnobili, Santiago - 7/3

Guirado, Matías A. - 2/1

Herszenbaum, Miguel

Knorr, Patricia Ema - 4/2

Laregina, Alejandro Rafael - 2/1

Lavagnino, Nicolás Alejo<sup>2</sup> - 12/4

Lavie, Claudia Marcela - 4/2

Maffia, Diana - 2/1

Reinoso, Guadalupe - 6/2

Scheck, Daniel Omar - 6/3

Serratore, Constanza - 3/1

Skidelsky, Liza - 9/2

Spehrs, Adriana

---

<sup>2</sup> En 2013 figura como Nicolás José, pero esta persona es un biólogo, sin referencia a temas filosóficos.



Tajer, Diego - 9/4

Wajnerman Paz, Abel - 5/2

A diferencia del primer grupo de congresos, en éste quienes han participado en la totalidad de las convocatorias, realizaron más de una actividad en cada una. Sólo 3 registran una sola participación, es decir, la lectura de su trabajo. Pero a la vez tampoco hay ninguno que haya realizado más de una actividad en todas las convocatorias. En general hay 2 o 3 actividades en más de un congreso, que significan participación en organización de simposios o moderación de mesas. Excepcionalmente hay muchas participaciones en un único congreso, lo que también sucede en grupos de menor participación, indicando que solo en circunstancias especiales los participantes se comprometen con muchas actividades.

## **B.2. Frecuencia de 4 participaciones**

Son 77 participaciones con la duda marcada. Se indica el número total de actividades y la cantidad de congresos en que se desarrollaron

Abal, Federico - 4/2

Ahumada, José - 5/2

Balla, Mariano

Balmaceda Huarte, Tomás - 4/2

Barrio, Eduardo - 7/2

Barrionuevo, Teresa del Valle

Barta, Natividad Ludmila

Belvedresi, Rosa

Berrón, Manuel - 6/3

Blanco, Daniel - 2/1

Bonilla, Alcira - 4/1

Borge, Bruno

Bosso, Cristina - 2/1

Buacar, Natalia Mariana - 2/1

Cano, Virgina - 6/2

Carman, Christian C. - 4/1

Castañeda, Miguel Alejandro

Castellano, Federico

Castillo Merlo, Mariana Carolina - 9/2

Castro, Edgardo - 4/1

Colombani, María Cecilia - 2/1  
Cormick, Claudio - 7/2  
Couló, Ana Claudia - 6/2  
Daguerre, Martín  
Damiani, Silvina  
Di Camillo, Silvana Gabriela  
Fernández Acevedo, Yolanda  
Fortin, Sebastián - 5/2  
Gaeta, Rodolfo  
García Valiña, Luis  
García, Esteban Andrés  
García, Esteban Andrés  
Gentile, Nélida - 2/1  
González, Anahí Gabriela  
Hidalgo, Cecilia - 2/1  
Ibarlucía, Ricardo - 6/2  
Jáuregui, Claudia - 3/1  
Karczmarczyk, Pedro - 5/1  
La Greca, María Inés - 2/1  
Letzen, Diego  
Limarino, Carlos  
López, Cristina - 6/2  
Lorenzano, Pablo - 6/3  
Lucero, Miriam - 2/1<sup>3</sup>  
Lucero, Susana - 2/1  
Maceri, Sandra - 4/2  
Martínez Romagosa, Pedro - 4/2  
Melamed, Analía - 6/3  
Mendoza Hurtado, Marcelo - 2/1  
Mettini, María Guadalupe - 4/2  
Oliveira, Martín - 5/2  
Ortín, Roxana Eleonora

---

<sup>3</sup> Hay una duda sobre si esta persona y la siguiente son o no la misma.

Oviedo, Gerardo  
Pailos, Federico - 4/1  
Pedace, Karina Silvia  
Pérez, Moira - 11/3  
Pizzi, Matías Ignacio - 2/1  
Podestá, Beatriz - 2/1  
Porcel, Beatriz - 4/2  
Raffin, Marcelo Sergio - 11/3  
Romero, Gustavo Adolfo - 2/1  
Rosenzweig, Esteban Miguel - 2/1  
Rusconi, María Cecilia - 2/1  
Ruvituso, Mercedes  
Sánchez García, Victoria Paz  
Savignano, Alan Patricio - 5/1  
Scotto, Carolina - 8/2  
Seggiaro, Claudia Marisa - 2/1  
Serrano, Nicolás Alejandro - 8/2  
Smaldone, Mariana  
Szmuc, Damián - 2/1  
Taccetta, Natalia - 2/2  
Tozzi, Verónica - 8/3  
Vargas, Evelyn - 4/1  
Zárate, Alejandro  
Zerbudis, Ezequiel - 4/2

La cantidad de participantes duplica ampliamente la categoría anterior. Al mismo tiempo aparecen bastante aumentadas la variedad de participaciones, dos o tres, pues es en estos años que comienza el aumento de reuniones previamente organizadas por coordinadores, simposios y mesas o paneles, lo que pasará paulatinamente a ser prioritario los diversos tipos de reuniones. La mayoría de los participantes tiene más de una actividad (sólo 18 tienen una), que van de 2 a 11, pero tampoco ninguno ha tenido más de una participación en los cuatro.

### **B. 3. Frecuencia de 3 participaciones**

En este rango se contabilizan 145 participaciones, con actividades que cuando son más de una, van de 2 a 14, pero los números mayores son muy pocos: 1 participante de 14,

2 de 7 y 2 de 6. El resto oscila entre 2 y 4, y 62 tienen solo una actividad. Es decir, en este grupo continúa la tendencia a más cantidad de actividades en cada congreso, si bien no con tanta notoriedad como en el caso anterior.

#### **B. 4. Frecuencia de 2 participaciones**

En este rango se contabilizan 346 participaciones que, siendo más de una, va de 2 a 8, pero en esta última, la mayoría va entre 2 y 4 y solo unas pocas tienen más de 4, hay 1 de 7 y 1 de 8. Los participantes con una sola actividad suman 238, es decir, una amplia mayoría.

#### **B. 5. Frecuencia de 1 participación**

En este rango se contabilizan 1659 participaciones. Una gran diferencia con respecto a todas las demás, que sumadas sólo llegan a 600. Al mismo tiempo es el grupo que muestra menor cantidad y porcentaje de actividades. En efecto, del total, 1279 participantes sólo tuvieron una actividad, es decir, la presentación de la ponencia o comunicación. Del resto, la mayoría sólo tuvieron 2 actividades que, en la mayor parte consisten en la moderación de mesas, habitualmente en la misma en que exponen su propia comunicación. Una minoría registra actividades múltiples: sólo 16 participantes llegan a este rango, 10 con 4 actividades y 6 con 5 actividades. En su mayoría corresponden a las dos últimas convocatorias, por lo cual puede pensarse que es un grupo dispuesto a continuar en esa línea de gran actividad. También en este rango se da una peculiaridad: hay 5 participantes que no son filósofos, ni académicos, sino representantes de otros colectivos: indigenistas y agentes o políticos sociales, que en el Congreso del 2019 participaron en paneles específicos, siendo expresa la diferencia entre estas sesiones y las propiamente filosóficas. No obstante, se los ha incluido porque este trabajo se refiere en general a participantes. De todos modos, se deja constancia para que se eliminen cinco unidades de este rango si se desea contar exclusivamente a expositores con trabajos filosóficos. Es también algo a tener en cuenta si este criterio de invitar a participar y exponer en los siguientes Congresos de Filosofía de AFRA, a representantes de otros colectivos que no exponen trabajos filosóficos.

### **Comentarios**

En su conjunto, los autores pueden clasificarse en 3 categorías de acuerdo a la cantidad de congresos: 1. Participación alta (4 y 5 congresos); 2. Participación media (2 y 3 congresos) y 3. Participación baja (1 congreso).

La primera categoría indica un fuerte compromiso con la serie, de tal modo que ella, luego de una década, se constituye como una tradición participativa en la carrera académica. La participación media indica sin duda un cierto interés, sin llegar a ser determinante; al parecer muestra un interés relativo, sea al tema, al lugar, a la convocatoria misma o a los intereses y proyectos del participante. La participación baja puede considerarse circunstancial, pero sólo para los tres primeros congresos, y en cierto modo el cuarto, pero no el último (2019) puesto que, al tratarse en muchos casos de personas que se inician en la actividad académica, pueden continuar participando en sucesivas convocatorias

### **3. Carga de actividades**

Como se indicó, en cada caso se computan todas las actividades que cada participante ha tenido durante un congreso. Si bien en la mayoría no se permite, o no es costumbre, presentar más de dos comunicaciones (incluso con coautores), hay otros tipos de actividades que aumentan la presencia activa del participante: organizar mesas o simposios, coordinarlos en las sesiones, moderar sesiones de comunicaciones, o de plenarios, etc. En el punto anterior se han dado las cifras. Corresponde ahora hacer algunas consideraciones.

#### **3.1. Algunas consideraciones preliminares**

Las frecuencias muestran, desde el punto de vista cuantitativo lo siguiente:

1. El nivel de adhesión al proyecto de los congresos durante la década considerada va en notorio y constante aumento, como puede verse por la mayor cantidad de participaciones a medida que transcurren los años. Si bien es verdad que las participaciones en cada caso dependen de muchas variables (el lugar, el costo de los traslados, la obtención de los permisos laborales necesarios, etc.) se aprecia que las entidades convocantes trataron de obtener auspicios en los principales centros académicos para facilitar la participación de sus miembros y que esto —y por supuesto también el creciente prestigio de la serie— ha motivado a la participación, superando escollos.
2. El grado de involucramiento, dado por la cantidad de actividades en cada congreso también ha tenido un proceso de consolidación. En este período llama la atención la gran actividad desplegada por varios de los que participan por primera vez. Si bien son pocos, evidencian un considerable nivel de involucramiento, lo que estaría marcando un recambio generacional. Pero aún es pronto para ver si esta tendencia se afianza. Para los otros congresos de la década, está claro que los más involucrados en actividades múltiples son los organizadores, su propio grupo institucional de pertenencia y los vinculados a las Comisiones Directivas y comisiones internas de

AFRA. De todos modos, tampoco puede concluirse taxativamente que un gran involucramiento mostrado en la cantidad de actividades significa igual grado de adhesión a AFRA y/o a la serie. También hay que considerar la necesidad de los titulares de cátedras, los directores de equipos o de Centros y en general quienes manejan grupos de trabajo, tienen la necesidad de organizarlos, coordinarlos y asegurar que se cumpla lo pautado. Por eso se ve que muchas veces estas personas asumen la moderación de un simposio nutrido, elevando su participación en cada congreso a 3, 4 y hasta 5 actividades de este tipo. En estos casos, que parecen ser la mayoría del grupo de actividades múltiples, lo que sí se puede concluir es que existe una tendencia a nuclear las participaciones en congresos de esta forma, y que este criterio tiene amplia aceptación. Esto explica también el considerable aumento tanto de la cantidad de mesas y simposios, como del número de participantes en ellas, que ha llegado a superar la cantidad de participantes individuales, que al comienzo de la serie eran amplia mayoría.

3. La cantidad de participaciones indica, además, o al menos permite inferirlo provisoriamente, una relación entre el tipo de participación (comunicación individual, ponencia, etc.) y la inserción institucional. Aunque este trabajo en forma sistemática todavía no está hecho, a simple vista y por el conocimiento de varias de las personas, se observa que quienes participan más veces, en general tienen también más compromiso institucional con sus universidades o institutos (es decir, dirigen grupos o participan activamente en ellos). Esta inferencia es consistente con lo indicado en el punto anterior.

En definitiva, de los datos obtenidos y relevados, a pesar de su carácter parcial, puede inferirse que la serie de congresos de AFRA, iniciada conjuntamente con una convocatoria diferente a continuar la serie de los Congresos Nacionales iniciada en 1949 y seguida, sin discusiones, por los congresos de 1971 y 1980, logró una representatividad tal que finalmente absorbió la serie a nombre propio, dejando de lado las iniciales denominaciones de sus encuentros propios, constituyéndose definitivamente en esta década como el principal foro de la comunidad filosófica argentina.

### **3.2. La continuación del proyecto**

Las próximas tareas que completan la investigación son las siguientes:

En primer lugar, un seguimiento de la continuidad de los miembros de grupos o dirigidos, fuera de esta coordinación. Esto se hace cruzando estos datos con los datos (que

ya están registrados) de la participación en mesas y simposios; en segundo lugar, la unificación de todos los congresos cuyos datos se han podido obtener; y en tercer lugar, cruzar estos datos, especialmente los participantes con mayor participación, con el listado (lo que se consiga) de miembros de AFRA en ese período. Si bien pareciera, en primera instancia, que hay muchos participantes que no eran miembros, porque en el primer período eran muchos menos que luego del 2000.

Finalmente, el estudio deberá analizar las Actas de los Congresos que puedan obtenerse. De todo este material puede entonces extraerse un perfil adecuado (o lo más adecuado posible) de un conjunto de actividades filosóficas que representan la variedad temática, personal e institucional de la filosofía argentina a partir de 1990.

**Fuente:** Los Programas y libros de resúmenes de cada congreso.



## Los institutos de investigación en Filosofía en las primeras universidades privadas y los primeros congresos de Filosofía

Dulce María Santiago<sup>1</sup>

### Resumen

En continuidad con lo estudiado hasta el presente sobre el tema, la propuesta es seguir indagando sobre los institutos de investigación filosófica en las Universidades Privadas Argentinas y la participación en los Congresos de Filosofía. Hacia 1958 se fundan la Pontificia Universidad Católica Argentina y la Universidad del Salvador, ambas universidades tienen la carrera de Filosofía dentro de las Facultades de Filosofía y Letras que inauguran. En 1959 se creó un Departamento de Lógica y Filosofía de las Ciencias, cuya dirección fue encomendada al Dr. Moreno, marcando un importante antecedente en la enseñanza de la lógica en nuestro país.

El propósito del proyecto es continuar indagando sobre la existencia y significado del Centro de Investigación alternativo en la Pontificia Universidad Católica Argentina en los años 70. Este Centro de Investigaciones Científico Naturales surgió de un convenio entre el CONICET y la mencionada universidad. Aunque su existencia fue muy breve, marcó un hito en el tema de la investigación en las primeras universidades privadas argentinas. El CIFINA significó una revalorización de temas poco considerados en la tradición de la Universidad Católica y de los “Cursos de Cultura Católica” que la precedieron, como los de “Filosofía de la naturaleza” e “Historia y filosofía de ciencia”.

---

<sup>1</sup> UNS-UCA, correo electrónico: [dulcemariasantiago@uca.edu.ar](mailto:dulcemariasantiago@uca.edu.ar).



En la USAL, por su parte, aunque hay menos registros, hacia los años 70 surge con Hermes Puyau un Instituto de Lógica conocido como *Collegium Logicum*. Si bien no hay registros de esta actividad, gentilmente su colaborador Jorge Alfredo Roetti nos ha facilitado algunos datos que encontré de sus actividades en el *Collegium Logicum*.

**Palabras clave:** investigación - congresos de filosofía - universidades privadas

## II Congreso Nacional de Filosofía (1971)

La participación de los profesores de ambas universidades en el II Congreso de Filosofía de 1970, ya que en el I Congreso Internacional de 1949 todavía no habían sido fundadas estas universidades. No obstante, participaron en él los principales referentes de ambas: Octavio Nicolás Derisi e Ismael Quiles.

Si bien en 1949, cuando tuvo lugar el I Congreso Internacional de Filosofía, las universidades privadas aún no habían sido creadas y, como consecuencia no existían tampoco las Facultades de Filosofía. Sin embargo, hubo una participación de sus referentes, ya que tanto Ismael Quiles como Octavio N. Derisi presentaron ponencias: Octavio Nicolás Derisi con su ponencia titulada “Fenomenología y ontología de la persona” e Ismael Quiles con “La proyección final del existencialismo”.

En el II Congreso de 1971, participaron destacados representantes de estas universidades:

Incluye trabajos de Octavio Nicolás Derisi, “El ser en el existencialismo materialista de Jean-Paul Sartre”; Juan Enrique Bolzán; Jorge García Venturini, titulado “La filosofía”; Gastón Terán; José María de Estrada; Alberto Moreno; Ismael Quiles y Juan Carlos Scannone.

Otros participantes fueron Rodolfo Agoglia. Emilio Estiú. Luis Farré, Víctor Massuh, Jorge García Venturini, José María de Estrada, Alberto Moreno, Gastón Terán, Humberto Lucero, Arturo Roig, Diego Pró, Norberto Espinosa, Carlos Ceriotto, Arturo García Estrada, Hernán Zucchi, Rafael Virasoro, Armando Asti Vera, José E. Bolzán, Santiago Montserrat.

Justificaron su ausencia: Adolfo Carpio, María Eugenia Valentí, Roberto Rojo, Ezequiel de Olaso, Luis Noussan-Lettry.

En su trabajo “Los congresos nacionales de Filosofía de 1949 y 1971: dos hitos en la Filosofía argentina” (2017), Celina Lértora dice:

Su preparación fue laboriosa. Comenzó en 1967 a instancias del Dr. Olsen Girardi, Decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Córdoba, quien designó al Dr. Alberto Caturelli para organizar un congreso a realizarse en 1968, pero en su informe aconsejó realizarlo en 1969. Se nombró una comisión compuesta por Manuel Gonzalo Casas, Emilio Sosa López y Alberto Caturelli.

La participación de profesores de las universidades privadas en este evento académico pone de manifiesto la paridad de las universidades privadas con las públicas en intercambios que permiten una participación. La revista *Sapientia*, creada y dirigida por Derisi, registró dos crónicas de dicho acontecimiento:

### **Crónica de Juan E. Bolzán<sup>2</sup>**

Tal cual se había venido anunciando en nuestras páginas, tuvo lugar en la ciudad serrana de Alta Gracia (Córdoba) el 119 Congreso Nacional de Filosofía durante los días 6 a 12 de junio próximo pasado. En nuestro número siguiente daremos amplia noticia de este magno acontecimiento cultural, limitándonos ahora, por razones de tiempo, a una breve valoración. En cuanto a la organización, el Congreso ha sido modelo de orden, amabilidad y buen gusto por parte de sus propulsores y organizadores: el Rector de la Universidad Nacional de Córdoba, Dr. Olsen A. Ghirardi, y los miembros de la Comisión Ejecutiva, profesores Alberto Caturelli y Emilio Sosa López. De orden, pues en ningún momento se vivió ese ligero y casi inevitable clima de desorientación o perplejidad que aparece en casi toda reunión de tal magnitud; ni se perdió la paz y la mesura en las discusiones que siguieron a las ponencias, sea en las Sesiones Plenarias, sea en los Simposia, no obstante, la libertad de concurrencia y expresión en que se vivió. De amabilidad, por cuanto la tónica impuesta al caso por ambos secretarios ejecutivos sirvió de ejemplo contagiosamente admitido por los congresistas. De buen gusto, porque el lugar elegido significó, dentro de un denso programa y un atrapante horario, un refrescante contacto con esa pródiga naturaleza que tan magnánima se da en Alta Gracia. En cuanto al contenido, el juicio más detallado será dado en el prometido próximo número; yendo ahora sólo dos apuntes de carácter general. En primer lugar, qué sea un congreso científico no parece algo claro para todos, pues todavía son más quienes creen cumplir su cometido con

---

<sup>2</sup> Revista *Sapientia*. Año XXXVI, 100-102, 1971 pp. 457-458. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/4214/1/sapientia103.pdf>.

un simple discurso de aspiraciones, una adocenada exposición académica o escolar, o bien una conferencia más o menos bien tramada. Estimamos que en un congreso se va a proponer a consideración de los colegas especialistas y a nivel del más alto valor científico, sea una nueva idea o descubrimiento, sea una renovación oportuna de una idea olvidada pero no envejecida. Es decir que en tal tipo de reunión lo que debe escucharse es la ya autorizada palabra de verdaderos investigadores que han logrado suficiente autoridad como para tener qué proponer, haciéndolo con real conocimiento de causa. Lamentablemente esto ocurrió en muy pocos casos, siendo pecado generalizado las exposiciones “de circunstancias” a que aludíamos. En segundo lugar, y aunque parezca ahora obvio decirlo, a un congreso no debe concurrirse para iniciarse desde la cátedra en la brega filosófica, ni para comenzar a ingresar ítems en un neonato curriculum, abusando de una situación que de hecho permite ponerse materialmente al nivel de maestros con exposiciones, preguntas y discusiones que no están a la altura de las circunstancias pero que mal que bien sirven para destacarse (más mal que bien) al menos por audacia. Pero esto parece mal anejo a todo congreso pues el mismo reclamo lo hemos escuchado en congresos nacionales e internacionales: es necesario establecer un criterio más selectivo en cuanto al derecho de ponentes en base al nivel científico alcanzado previamente (por ej. a través de invitaciones directas de un Comité Asesor, e indirectas de los mismos invitados, quienes se harían responsables de la seriedad de sus discípulos; en casos muy raros de autores desvinculados, se exigiría, junto con el trabajo, la remisión de un “currículum vitae”). La responsabilidad no debe ser transferida sólo a los organizadores sino muy especialmente a los profesores y maestros, pues en general son ellos los conductores naturales de los jóvenes pensadores aspirantes a intervenir en tales justas. Claro está que para enseñarlo hay que saberlo. No obstante, opinamos que el saldo final de este congreso nuestro ha sido positivo y ha justificado todos los esfuerzos; no sólo en cuanto tales reuniones siempre permiten una renovación de contacto personal entre quienes interesados vitalmente en la temática filosófica nos hallamos distribuidos en nuestro dilatado país de tal modo que sólo en circunstancias excepcionales “nos hallamos”, verdaderamente y menos descarnadamente que a través de publicaciones. A poco que se tenga cierta experiencia en este tipo de reuniones, se convendrá en que muchos malos entendidos se allanan inmediatamente en ellas. Por otra parte, a veintidós años del Primer Congreso, era necesario —y fue fructífero— saber “cuántos somos y quiénes somos” en esta especie de censo espiritual llevado a cabo, donde con amplia libertad muchos más de quienes tenían derecho a hacerlo pudieron expresarse libremente y ser juzgados en consecuencia. Se impone ahora programar los futuros congresos a intervalos mucho

menores y con temática más específica —factores ambos que deben condicionarse mutuamente— a fin de que dichas reuniones alcancen ya el nivel científico que merecen. Tenemos un panorama en extensión; busquemos y alentemos ahora la profundidad. Ejemplo de lo que debe hacerse y del espíritu de sacrificio que ello exige nos lo han dado nuestros colegas de la Universidad Nacional de Córdoba. J. E. Bolzán.

### **Crónica de Gustavo Ponferrada<sup>3</sup>**

En 1948 se realizó en Mendoza el Primer Congreso Nacional de Filosofía. Fue un acontecimiento que tuvo repercusión internacional y contó con la presencia o al menos la adhesión de la casi totalidad de las figuras que tenían gravitación en el pensamiento filosófico mundial. En esa ocasión pesaron causales muy diversas que contribuyeron a dar magnitud a la asamblea; una de ellas, la menos filosófica pero no por ello de menor importancia, fue el generoso apoyo, sobre todo económico, que brindó el gobierno nacional. Desde entonces quedó latente el deseo de un nuevo encuentro argentino de filósofos. Pasaron veintitrés años de espera: en junio de 1971 se realizó en Alta Gracia (Córdoba), el 119 Congreso Nacional de Filosofía. No cabe establecer un parangón entre ambas asambleas: en la primera se dieron circunstancias irreversibles que condicionaron el acontecimiento de un modo decisivo y que en la segunda no pudieron influir, justamente porque estaban ausentes. Es notable que en el correr de tantos años no se viera materializada ninguna de las conclusiones prácticas aprobadas con gran entusiasmo en 1948. El 22 de noviembre de 1967, el entonces Decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Dr. Olsen A. Ghirardi, encargó a uno de sus profesores, el Dr. Alberto Caturelli, notable investigador del pensamiento argentino, la tarea de organizar un Congreso Nacional de Filosofía, a realizarse el año siguiente en Córdoba. El 4 de marzo de 1968, el Dr. Caturelli presentó al Decano un extenso estudio sobre la viabilidad del proyecto; proponía, como fecha posible, el mes de setiembre de 1969; como temas gennerales, a especificar en reuniones de representantes del pensamiento filosófico argentino, el hombre, el mundo y Dios, enfocados desde una perspectiva estrictamente contemporánea; además acentuaba la necesidad de hacer una revisión de la filosofía en la Argentina y de encarar la temática con un criterio nacional. El 8 de marzo el Decano, a

---

<sup>3</sup> Revista *Sapientia*. Año XXVII, 103 pp. 51-56. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/4214/1/sapientia103.pdf>.

proposición de Caturelli, constituía una comisión formada por los profesores Manuel Gonzalo Casas, Emilio Sosa López y Alberto Caturelli, quienes inmediatamente se pusieron en contacto con los representantes de todas las tendencias filosóficas del país, solicitando su colaboración para que el futuro Congreso fuese verdaderamente nacional y no hubiese exclusiones que parcializasen el encuentro. El 6 de agosto se concluyó la lista de colaboradores y el día 13 del mismo mes se convocó a todos los profesores de la Escuela de Filosofía de Córdoba y a veintitrés docentes de otras Universidades argentinas. El 28 y 29 de setiembre se reunieron en Córdoba Rodolfo Agoglia, Emilio Estiú, Luis Farré, Víctor Massuh, **Jorge García Venturini**, **José María de Estrada**, **Alberto Moreno**, **Gastón Terán**, Humberto Lucero, Arturo Roig, Diego Pró, Norberto Espinosa, Carlos Ceriotto, Arturo García Estrada, Hernán Zucchi, Rafael Virasoro, Armando Asti Vera, **José E. Bolzán** y Santiago Monserrat; justificaron su imposibilidad de llegar Adolfo Carpio, María Eugenia Valentié, Roberto Rojo, Ezequiel de Olaso y Luis Noussan-Letry. En el comienzo de la reunión estuvo presente el entonces Rector de la Universidad cordobesa, Ing. Rogelio Nores Martínez, quien formalizó oficialmente la convocatoria, asentando que la filosofía es “la suprema unidad del saber, en el cual alcanzan pleno sentido todos los elementos constitutivos del país”. Se pasó luego a determinar el temario del Congreso: Asti Vera propuso un análisis minucioso; Caturelli aclaró que sólo se trataba en la convocatoria de sugerencias a estudiar; Sosa López, que el criterio a seguir era prestar un servicio a la conciencia nacional. Agoglia propuso un temario amplio que no se restringiese a la problemática contemporánea; Monserrat que debía tratarse del valor de la misma filosofía. Farré prefirió que se diese un tema específico; Moreno previno contra la falta de precisión de los términos; Caturelli acotó que en los temas generales están implícitos los particulares; Agoglia propuso como tema general “La filosofía en el mundo contemporáneo”; Caturelli apoyó esta idea; Estiú pidió partir de un planteo inicial básico; Zucchi creyó mejor el tema “La filosofía en el mundo actual”, agregándole como subtema “Filosofía y ciencias humanas”. Finalmente quedó aprobado que el tema central sería “La filosofía en el mundo contemporáneo”. García Venturini sostuvo que la filosofía misma debía considerarse como problema; Pró, que debería tratarse del encuentro de la filosofía con las ciencias; Casas propuso el tema “Filosofía y técnicas de poder”; de Estrada formuló finalmente el objeto del primer plenario, “Sentido, función y vigencia de la filosofía”. Para los demás, tras un debate, Estiú, Zucchi, Agoglia, Bolzán y Casas coincidieron en el tema “Comunicación y lenguaje”. Luego se aprobó el tema “Conductas de enmascaramiento y negatividad”. Asti Vera, Sosa López, Moreno, Zucchi, Estiú, Farré, Casas y Agoglia propusieron otros, entre ellos un balance de la filosofía argentina, filosofía y psicoanálisis, estructuras políticas y sociales, América como problema.

Tras aceptar prácticamente por unanimidad el tema de Dios en el pensamiento actual, García Venturini propuso “Ontología e Historia” y Asti Vera “Filosofía y diálogo de culturas”. Finalmente se esbozó el plan definitivo y todos los presentes y los ausentes justificados se constituyeron en Consejo Asesor del Congreso, que de este modo resultó obra de un trabajo común. Más tarde la Comisión Organizadora designó secretario ejecutivo a Caturelli; luego se eligió a Sosa López Secretario de Publicaciones. Finalizada esta etapa, que merece ser destacada, el 17 de julio de 1970 el Dr. Ghirardi, ya Rector de la universidad cordobesa, resolvió que las actuaciones se harían en contacto directo con el Rectorado. Como preparación inmediata, los días 28, 29 y 30 de agosto se realizaron en Córdoba unas jornadas sobre “Presente y futuro de la filosofía en la Argentina”, en las que participaron delegados de diversos centros del país: Puciarelli, Espinosa, Massuh, Virasoro, de Olaso, Caturelli, García Venturini, de Anquín, García Estrada, Casas y Sosa López. El 23 de noviembre del mismo año, el Consejo de Rectores de las Universidades Estatales decidió propiciar oficialmente el 119 Congreso Nacional de Filosofía. Mientras tanto, por medio de las publicaciones filosóficas de las diversas casas de estudio se invitó a todos los cultores de la filosofía del país y del extranjero a participar en el Congreso, sin exclusiones de ninguna clase. La respuesta fue extraordinariamente favorable: los trabajos enviados llenarán nueve volúmenes, que ya han comenzado a publicarse. Todos los que de algún modo están vinculados al quehacer filosófico en la Argentina y en el exterior quedaron, por las vías normales de comunicación, invitados a intervenir en el Congreso. Este hecho, algo insólito en asambleas de esta índole, tuvo, como se verá, una doble resultante: una positiva, la de que nadie pudiese sentirse excluido; otra negativa, la excesiva variedad de niveles de los trabajos presentados, que abarcan desde estudios originales hasta monografías de principiantes. El Congreso comenzó el domingo 6 de junio de 1971 en el Sierras Hotel de Alta Gracia —marco excepcionalmente adaptado a las necesidades del encuentro— con la recepción de los congresistas. Aparte de los argentinos, fue muy grato notar la presencia de delegaciones de países americanos: Perú, Chile, Bolivia, Brasil, Estados Unidos; también estuvieron representadas naciones europeas: España, Francia, Bélgica, Alemania, Italia, Grecia. Además, había grupos de estudiantes de Córdoba, Rosario, Tucumán, Mendoza. El lunes 7 comenzaron las tareas del Congreso con una sesión plenaria sobre Sentido, función y vigencia de la filosofía. Los estudios leídos manifestaron una notable variedad de enfoque y una apreciable diferencia de niveles cualitativos; lo mismo sucedió con los diálogos entablados. Fue lamentable que la falta de tiempo impidiera la lectura de todas las comunicaciones presentadas. Por la tarde se reunieron tres simposios, uno sobre El Problema del ser en la filosofía actual, otro sobre Filosofía, sociedad de masas y política y un tercero

sobre Epistemología, fenomenología y psicoanálisis. También en ellos se observó la misma variedad de perspectivas y de niveles; asimismo hubo diferencias en el número de trabajos presentados. El martes 8 la sesión plenaria tuvo por tema Lenguaje y comunicación; paradójicamente resalió la diferencia de lenguajes reinante y consecuentemente la dificultad de la comunicación entre las distintas tendencias. Los simposios de la tarde versaron, uno sobre La enseñanza e investigación filosófica, en el que casi no se trató la investigación y se extendió largamente en objeciones contra la enseñanza “magistral”, que parecían calcadas de un manual de didáctica; otro sobre Las corrientes analíticas de la filosofía contemporánea, que por el número de participantes pareció no concitar mucho interés; un tercero sobre Filosofía y ciencias humanas, con mayor asistencia y diálogo, por momentos muy vivo. Los simposios de este día fueron interrumpidos por un grupo de estudiantes de la Escuela de Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba, aparentemente dirigidos por algún profesor de la misma, que en tono airado pidieron ser oídos. Se quejaron por haber sido excluidos del Congreso (queja sorprendente, ya que desde el principio algunos de ellos estuvieron presentes; por otra parte, como hizo notar un filósofo extranjero, los Congresos son para especialistas); plantearon luego la oposición dialéctica profesor-alumno en términos curiosamente similares a los de una lucha de clases (objeción de indisimulado tinte político); opinaron que el Congreso debió realizarse en la sede de la Facultad y no en un hotel (opinión no compartida por los congresistas, por claras razones de funcionalidad); por fin invitaron a la realización de un “Congreso paralelo” con la participación de los alumnos (tesis que no contó con adhesiones). El miércoles 9 la sesión plenaria trató el tema Verdad y enmascaramiento. En ella quedó patente la diversidad de enfoques, lo mismo que el segundo plenario del día sobre Filosofía y técnicas de poder, que evidenció que los términos empleados pueden tener interpretaciones variadísimas. Por la tarde los simposios trataron de El arte como expresión y revelación, que se destacó por comunicaciones verdaderamente interesantes y diálogos esclarecedores y El hombre y el universo: la nueva cosmología y la nueva historia, en el que el tema de la historia apenas si fue tocado, mientras que el problema cosmológico, salvo alguna excepción, estuvo centrado en estudios estrictamente científicos, sin que apareciera su relación con la filosofía. El jueves 10 hubo un cambio en el programa; por la mañana se hizo una excursión anunciada para la tarde al embalse Los Molinos; el viaje y los magníficos parajes visitados permitieron a los congresistas admirar las bellezas naturales de la zona, y el excelente asado servido facilitó el diálogo entre pensadores de diversas tendencias. Por la tarde se realizó el simposio sobre Balance y perspectiva de la filosofía en la Argentina; en realidad más bien versó sobre la historia de la filosofía argentina que sobre su balance y perspectiva; algunos trabajos fueron

realmente interesantes. El viernes 11 estuvo totalmente ocupado por el tema Presencia y ausencia de Dios en la filosofía contemporánea, objeto de una larga sesión plenaria que nuevamente evidenció la diferencia de enfoques y de niveles de tratamiento de un tema tan decisivo; pese a ello cabe destacar la altura de los debates mantenidos, que si no lograron en muchos casos una esperada calidad, al menos se mantuvieron en un clima de respeto y serenidad. Ese mismo día se decidió clausurar el Congreso, dejando libre el sábado 12, en el que se iba a tratar el tema *América como problema* y leer los resúmenes de las sesiones realizadas. La mayoría de los congresistas ya se aprestaba a regresar a sus lugares de trabajo; muchos de ellos ya lo habían hecho y en el resto resultaba clara la fatiga producida por cinco días de intensa labor. Además, se anunciaba un “copamiento” del Congreso por grupos estudiantiles, que hubiera sido un final lamentable para un encuentro académico. Sería aventurado emitir un juicio complejo sobre un Congreso de temática tan variada, encarada desde puntos de vista tan diferentes y con la participación de estudiosos de tan distinto nivel. Por ello es preferible distinguir aspectos. En primer lugar, cabe destacar la excelente organización, en la que todo estaba previsto para que ningún congresista tuviese dificultad alguna. Luego, la increíble actividad de los secretarios Caturelli y Sosa López, que en todo momento estuvieron al servicio de todos, pareciendo gozar del don de la ubicuidad, derramando gentileza y simpatía por doquier. En tercer lugar, fue notable el clima de cordialidad que reinó en todo momento, aun en el inevitable choque de ideas divergentes. Las opiniones contrastantes se presentaron con altura; en algunos simposios y en alguna sesión plenaria hubo instantes de tensión, pronto superados. Resultó reconfortante ver a adversarios intelectuales compartir amablemente una misma mesa en el comedor o en la cafetería. Aun la intempestiva irrupción del grupo de estudiantes tuvo una respuesta unánime y digna; se los escuchó, se dialogó con ellos, se los invitó a participar en las reuniones. Hacer nombres resulta riesgoso; sin embargo, algunos deben ser mencionados, ya por la calidad de sus trabajos, ya por la lucidez de sus intervenciones; entre otros merecen citarse París, Massuh, **Derisi**, Asti Vera, Carpio, Pró, Trías, **Quiles**, Puciarelli, Pró, Francella, Echauri, **Terán**, Fernández Sabaté, García Estrada, Ladussans, Viaux, **Bolzán**, Vertrete, de Anquín, Bergadá, Fragueiro, de **Estrada**, Renaudier, Podestá, Di Leco. Aun cuando la mayoría de los trabajos presentados no trasuntaban con nitidez la tendencia filosófica en la que se ubicaba su autor, sin duda por un cuidado afán de objetividad, era posible, sin embargo, observar que todas las tendencias del pensamiento filosófico argentino estaban presentes: tomismo, marxismo, historicismo, existencialismo, idealismo, positivismo, espiritualismo, estructuralismo, personalismo, fenomenología, simbolismo lógico, etc. En general se notaba una preocupación por aplicar a la realidad nacional las



conclusiones a que se llegaba; sin embargo, esta preocupación muchas veces parecía forzada, aun cuando en otras resultaba naturalmente del tema estudiado. La tendencia más activa fue la marxista en sus diversas tonalidades; pese a lo reducido de su número, logró concitar la atención de los congresistas por sus continuas, aunque no siempre oportunas, intervenciones en todos los debates; se caracterizó por aplaudir (hecho insólito en Congresos de Filosofía) cada vez que alguno de los integrantes del heterogéneo grupo hablaba, demostrando así que a pesar de sus divergencias internas conoce el valor del apoyo mutuo frente a otras posiciones. La tendencia más numerosa fue la tomista, que sin embargo no actuó como grupo y pareció diluirse entre las demás. Era frecuente que a la exposición de un tomista otros le hicieran serias observaciones críticas; sólo en rarísimas ocasiones se manifestó un acuerdo explícito. Este hecho llamó la atención y puede interpretarse de diversas maneras; tal vez lo más exacto sea pensar que el sentido de libertad personal que afirma esta tendencia le impida manifestaciones gregarias. Las demás tendencias en algunos casos manifestaron con nitidez sus posiciones y en otras sólo tuvieron expresiones irónicas. Se notaba a veces el deseo de no aparecer embanderado en una posición determinada; otras, el de adoptar posturas eclécticas. Hubo entre algunos católicos acercamientos notorios al existencialismo y al marxismo. Pero en todos los casos reinó un espíritu de apertura y el diálogo fue siempre factible, lo que no significa que fuese exitoso. Como sucede en este tipo de asambleas, abundaron los episodios curiosos. Dejando de lado los extrafilosóficos (como el de un grupo que se caracterizaba por un continuo entrar y salir de las reuniones o de los que cambiaban de indumentaria varias veces al día en forma llamativa), resultó notable que casi ningún trabajo dejase de citar a Heidegger; en cambio otros filósofos de renombre nunca fueron aludidos. No faltó quien hablara del Dasein del pobre, el término “alienación” apareció con ocasión o sin ella. Alguno afirmó enfáticamente que sólo hay libertad en los países donde impera el comunismo a la vez que propiciaba una curiosa filosofía que denominó “re-kantismo”. Fue acertada la inclusión de algunos números artísticos al fin de cada jornada: merecen citarse los Niños Cantores de Córdoba, muy aplaudidos por los congresistas; un admirable audiovisual sobre “Córdoba actual”; el cuarteto vocal “Gaudeamus”; los folkloristas que actuaron al fin del asado del jueves. De este modo cada día finalizaba con un agradable mensaje de belleza. Está ya señalada la dificultad principal del Congreso: la excesiva diversidad de niveles cualitativos, tanto en los trabajos como en las discusiones. Al parecer esta tónica es inevitable, ya que se da en todos los encuentros científicos y filosóficos; pero al menos deberían excluirse las exposiciones elementales, repetición de cosas por todos sabidas o aun resúmenes de manuales. En un Congreso Nacional sólo deberían admitirse estudios de especialistas, fruto de un trabajo de investigación que se somete

al juicio de otros especialistas. Si esto parece excesivo, no lo es el exigir cierto nivel cualitativo, sin que hayan “limitacionismos” ideológicos. Otro inconveniente contra el que chocó el Congreso fue el magro apoyo oficial, sobre todo económico; en esto hubo una distancia sideral con el primer Congreso. Pese a ello la inscripción como miembro activo fue módica, si se la compara con la de acontecimientos similares: cincuenta pesos (nuevos). Conviene bajar a estos detalles, ya que alguna publicación llegó a decir que se había exigido pagar nada menos que dieciséis mil pesos (viejos) por día. De todos modos, el encuentro fue fecundo. El hecho de que más de un centenar de personas se trasladen, sacrificando otros intereses, a un lugar para muchos alejado, para debatir durante una semana temas filosóficos o al menos para escuchar a quienes saben o creen saber filosofía, es un índice cultural muy positivo. Pero sobre todo el intercambiar ideas, el conocer personalmente a los que trabajan en el campo de la especulación intelectual, el poder preguntar y responder, todo esto es altamente fructífero y alentador. Si muchos de los trabajos presentados no tenían la hondura esperada, otros, en cambio, evidenciaban no sólo una madura versación en los temas tratados, sino una auténtica profundidad reflexiva y un serio espíritu de investigación. En medio de una civilización en crisis, en la que reinan la desorientación, los intereses pragmáticos y el vivir superficialmente, la realización de un Congreso Nacional de Filosofía, con todas las fallas señaladas y pese a ellas, permite abrigar una visión esperanzada del futuro. Gustavo Eloy Ponferrada.

### **III Congreso Nacional de Filosofía**

Dicho Congreso tuvo lugar en Buenos Aires, organizado por la Facultad de Filosofía de la UNBA, tuvo escasa participación de las universidades privadas, tal como testimonian sus Actas.

### **Bibliografía**

Actas del Tercer Congreso Nacional de Filosofía, 1980, Buenos Aires, Universidad, Facultad de Filosofía y Letras, 1982, 2 v.

Disponible en: [https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/3973/23-vol-01-actas.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3973/23-vol-01-actas.pdf)

Lértora Mendoza, C. (2017), “Los congresos nacionales de Filosofía de 1949 y 1971: dos hitos en la Filosofía argentina”, en: *RIHUMSO-Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Matanza*, Número especial: Filosofía Argentina.

Revista *Sapientia*. Año XXXVI, 100-102, 1971 pp. 457-458.

Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/4214/1/sapientia103.pdf>.

Revista *Sapientia*. Año XXVII, 103, pp. 51-56.

Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/4214/1/sapientia103.pdf>.



## La presencia de Sergio Cecchetto en la Escuela de Filosofía Contemporánea (1979-1995)

Sandra Uicich<sup>1</sup>

### Resumen

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación dirigido por la Dra. Celina Lértora Mendoza en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur (UNS), en el que abordamos la historia de la filosofía reciente en Argentina desde un enfoque hermenéutico.

Mi investigación pretende reconstruir la historia de la *Escuela de Filosofía Contemporánea* o *Escuela de Pensamiento Contemporáneo* de la ciudad de Buenos Aires que funcionó desde comienzos de los 80 hasta mediados de los 90 a partir de una forma particular de hacer filosofía y un grupo de pensadores entre los que se encontraban Luis Jalfen, Sergio Cecchetto, Jorge Bolívar y Miguel Grinberg.

En trabajos anteriores abordé la dimensión histórica específica para reconstruir el devenir temporal del colectivo, la figura de su director, Luis Jalfen, y la reconstrucción de algunos tópicos filosóficos comunes desde una dimensión conceptual.

En este caso, me centraré en la figura de Sergio Cecchetto, quien participó en las actividades en la ciudad de Buenos Aires y luego se trasladó a Mar del Plata. Allí, llevó consigo el espíritu de la Escuela y organizó, en sus primeros años de estadía, una serie de actividades con el colectivo. Algunos de los encuentros con público interesado decantaron en la publicación *Discursos apasionados. Calidad de vida, política y salud*, compilada por

---

<sup>1</sup> Departamento de Humanidades, UNS, correo electrónico: [suicich@uns.edu.ar](mailto:suicich@uns.edu.ar).

Cecchetto y publicada con el apoyo de la Fundación Bolsa de Comercio de Mar del Plata en 1992. En las “Palabras Preliminares” del libro, Cecchetto señala el sentido de estas reuniones: poner en tela de juicio y desnaturalizar las nociones de calidad de vida, política y salud. Para ello, la publicación que presenta se coloca “en este camino despoblado, aunque fecundo”, según su decir.

**Palabras clave:** Filosofía argentina - Historia reciente - Pensamiento Contemporáneo - Colectivos filosóficos

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación dirigido por la Dra. Celina Lértora Mendoza en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur (UNS), en el que abordamos la historia de la filosofía reciente en la Argentina desde un enfoque hermenéutico, a partir de las dimensiones histórico-crítica e histórico-documental, articuladas por el método de la historia oral y el trabajo con fuentes alternativas (cartas, programas académicos, relatos de vida, registros de actividades académicas, entre otros).

Mi investigación pretende reconstruir la historia de la *Escuela de Filosofía Contemporánea* o *Escuela de Pensamiento Contemporáneo* de la ciudad de Buenos Aires que funcionó desde comienzos de los 80 hasta mediados de los 90 a partir de una forma particular de hacer filosofía y un grupo de pensadores entre los que se encontraban Luis Jalfen, Sergio Cecchetto, Jorge Bolívar y Miguel Grinberg. Esta “escuela informal”, reticente a las formas académicas tradicionales y con un enfoque práctico de la filosofía, hizo aportes originales tanto al ambiente cultural de la época como a la filosofía argentina reciente.

En trabajos anteriores abordé la dimensión histórica específica para reconstruir el devenir temporal del colectivo, la figura de su director, Luis Jalfen, y la determinación de algunos tópicos filosóficos comunes desde una dimensión conceptual. En este caso, me centraré en la figura de Sergio Cecchetto, quien participó en las actividades en la ciudad de Buenos Aires y luego se trasladó a Mar del Plata. Allí, llevó consigo el espíritu de la Escuela y organizó, en sus primeros años de estadía, una serie de actividades con el colectivo que decantaron en la publicación *Discursos apasionados. Calidad de vida, política y salud*, compilada por Cecchetto y publicada con el apoyo de la Fundación Bolsa de Comercio de Mar del Plata en 1992.

## La Escuela más allá de la Academia

Existen diversas denominaciones para este colectivo: “Escuela de Filosofía Contemporánea”, “Escuela de Pensamiento Contemporáneo” o “Escuela de Filosofía de Buenos Aires”. No queda claro hasta ahora si el nombre fue cambiando porque variaron sus miembros a través de los años o si hubo distintos nombres para grupos diferentes con algunos integrantes en común.

En la autoría de algunas publicaciones aparece la denominación del colectivo “Escuela de Filosofía de Buenos Aires”, como en *Ensayos y debates* que reproduce conferencias e intervenciones en encuentros organizados por el colectivo entre agosto y octubre de 1983.

En otros casos, se mencionan diferentes nombres para espacios distintos. Por ejemplo, en la contratapa del libro de Jalfen, *El compromiso con la libertad* (1987), lo presentan como director de la “Escuela de Filosofía de Buenos Aires” y de la “Escuela de Pensamiento Contemporáneo” de Mar del Plata, y como “responsable por el ‘Club de Pensamiento’ de la visita de prestigiosos ensayistas extranjeros”.

En la solapa de *Occidente y la crisis de los signos* (1982), Jalfen es presentado como director de la “Escuela de Filosofía de Buenos Aires” mientras que en *El mundo como diálogo*, como director de la “Escuela de Pensamiento Contemporáneo de Buenos Aires” y como fundador del “Club de Pensamiento” (1991). Como vemos, la Escuela (con distintas denominaciones) contó siempre con la dirección de Jalfen: así es reconocido en numerosas publicaciones y es así como se presenta él mismo. En el libro colectivo *Ensayos y Debates*, Hamawi y Pérès hacen una presentación de Jalfen en la que señalan que “trabaja con grupos de reflexión sobre los problemas de la filosofía; fundó en 1979 y dirige la Escuela de Filosofía de Buenos Aires” (1986: 25).

Hay una clara aspiración de este grupo de pensadores argentinos a volver vivible la reflexión filosófica, a convertirla en una *praxis*, a que sea irremediamente situada, cotidiana. De allí deriva un posicionamiento “contra la Academia” por considerar que la enseñanza en ámbitos universitarios se ha vuelto dogmática, alienante y poco creativa.

De allí también la apuesta por “pensar el presente”, tal como proponía Foucault, con la idea de que la filosofía debe “ayudar a vivir” y debe ser un pensar de lo cotidiano. Desde este posicionamiento desarrollaron distintas actividades de “educación informal”, como cafés filosóficos y cursos abiertos a todo público sobre autores y temáticas filosóficas, en distintos espacios de la ciudad de Buenos Aires<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Entre otros: la “casa de la calle Thames”, en Thames 2230, domicilio oficial durante un tiempo; o el bar “El Taller”, de Serrano y Honduras; o la librería “Clásica y Moderna” que funcionó en Callao 892 hasta su cierre en 2019.

Sin embargo, la Escuela también organizó eventos académicos con un perfil más formal, en los que contó con la presencia de reconocidos pensadores europeos de amplia resonancia en los ámbitos universitarios, como Gianni Vattimo, Kostas Axelos, Jean Baudrillard y Fernando Savater. Baudrillard visitó la Argentina en 1987 invitado por el “Club de Pensamiento”<sup>3</sup>. Por su parte, según comenta en *El olvido del ser. Conversaciones en la chacra*, el propio Jalfen viajó a Italia invitado por Vattimo<sup>4</sup>.

El contexto en el que la Escuela comienza sus actividades se vincula con los últimos años de la última dictadura militar en la Argentina y los primeros del retorno a la democracia, si

---

<sup>3</sup> Sobre esta visita, cf. la mención de Rubén Ríos de Jalfen y Bolívar como integrantes del “Club de Pensamiento” que invitó a Baudrillard en: <https://www.riosrubenh.wixsite.com/rubenhriosblog/single-post/2017/09/15/Obituario-para-Jean-Baudrillard>. Última consulta: 02/10/2020. Cf. también el testimonio de Bolívar: “Recuerdo en los primeros años de la democracia. Habíamos tomado cuenta que había un escritor francés Jean Baudrillard que acá había tenido una discreta difusión. Luis dijo: ‘Este es un pensador admirable, hay que traerlo a la Argentina’. Y yo dije: ‘Hay que traer a Kostas Axelos. Vamos a traerlos’. Empezamos a recorrer municipalidades, la Secretaria de Cultura, para interesarlos por la visita de estos dos pensadores. Kostas Axelos, a pesar de ser uno de los más grandes pensadores de la segunda mitad del siglo, es un pensador que no ha tenido la trascendencia ni la difusión de otros pensadores, porque mete el dedo en la llaga en algunos temas esenciales. Y Baudrillard era un pensador joven, nuevo, que no había tendido todavía una gran difusión. Como vimos que no teníamos apoyo, un día vino Luis y propuso vender entradas por adelantado y traerlos. (...) Cuando los vi bajar del avión, me impresionó un poco cómo se pueden hacer las cosas, en contra de la opinión de núcleos oficiales que no tenían intención de que estos tipos vinieran a la Argentina. Sin embargo, la llegada de ellos fue un gran acontecimiento. Tal es así que Baudrillard regresó después a la Argentina invitado por grandes fundaciones, además creció su prestigio con nuevos libros, porque era una máquina de escribir y producir libros” (Exposición de Jorge Bolívar en el Centro de Reflexión para la Acción Política del Segundo Centenario, el 10 de abril de 2001, homenaje a Luis Jalfen. Disponible en: <http://www.multiversidad-sur.blogspot.com/2009/04/algo-sobre-multiversidad-en-la.html>. Última consulta: 03/10/2020).

<sup>4</sup> “Cuando me invitó Gianni Vattimo a Turín, a dictar la conferencia ‘La posmodernidad, un punto de vista argentino’, yo dije que la democracia que nosotros conocemos es una democracia totalmente humanista y pobre; que me parecía que el parlamentarismo indio —cuando se reunían los pueblos en parlamento— era para asentar o confirmar las diferencias, los múltiples modos, no existía la opinión subjetiva del cacique Painé; tampoco hay allí informes de subcomisión ni votación para ver si hay mayoría y dictar una ley. ¿Para qué se reúnen? No se trata de un parlamento antropológico, dije yo inventando una tesis; planteé que se podía pensar el parlamentarismo indio y la fumata de la pipa de la paz, simplemente para admitir la convivencia de las diferencias” (Jalfen, L. J y Hirsch, N. (1995), *El olvido del ser. Conversaciones en la chacra*, Buenos Aires, Galerna, p. 83).

bien la práctica de algunos de sus miembros de hacer reuniones de estudio grupal sobre temas filosóficos se remonta a 1966<sup>5</sup>.

Las actividades del colectivo se habrían prolongado durante la primera mitad de la década del 90. Los miembros, entre los que se menciona siempre a Jalfen, Cecchetto, Bolívar y Grinberg, fueron variando a lo largo del tiempo, y no hay registro preciso de su participación debido a la informalidad de la organización. Varios de ellos conformaron otros colectivos de la época, y participaron en espacios como el “Club de Pensamiento”, el Movimiento “La cultura del futuro” y la revista *Mutantia*.

Sobre estos últimos, el Movimiento “La cultura del futuro” y *Mutantia*, Alicia Bugallo desarrolla un breve panorama en “Eco-espiritualidad y eco-política: dos modalidades de la filosofía ambiental, en su primera recepción en la Argentina” (2019: 139-158).

Parte de la apuesta de esta “Escuela” consistió justamente en “desescolarizar” la filosofía y en contra de la idea de “universidad” como un modo único de hacer y enseñar filosofía apelando a la unidad, se acercó a la propuesta de la “Multiversidad Abierta de Buenos Aires”, “en el marco de un pensar situado” que incorpora “por un lado, los trabajos de Morin sobre interdisciplinariedad y sistemas complejos, y de Michel Onfray sobre educación popular por otro”, con el objeto de “fortalecer la idea de comunidad educativa libre y abierta, fundada en los principios de ‘libertad’, ‘diferencia’, ‘mestizaje’ e ‘interculturalidad’”<sup>6</sup>.

En la presentación de su blog, se lee:

Fundada en abril de 1982 en la capital de Argentina con la orientación de Miguel Grinberg, Leonardo Sacco y Fabricio Simonelli, y el apoyo de 400 seguidores de la revista “Mutantia”. Los tres citados, junto a Jalfen, Bolívar, Gabriela Rebok y Agustín de la Riega promovieron previamente (1980/1981) el Grupo de Reflexión llamado “La Cultura del Futuro”<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Jalfen, L. J. y Hirsch, N. (1995), *El olvido del ser. Conversaciones en la chacra*, Buenos Aires, Galerna, op. cit., solapa: “[Jalfen] ha intentado reconstruir el escenario de la plaza pública para la filosofía, ese trabajo con grupos de reflexión desde 1966”.

<sup>6</sup> Cf. la reseña de este proceso en <http://www.multiversidad-sur.blogspot.com/>. Última consulta: 02/10/2020. De allí se toman todas las citas del párrafo. Se desconoce la autoría.

<sup>7</sup> *Ibid*. El perfil de formación y académico de Miguel Grinberg puede leerse en <http://www.multiversidad-sur.blogspot.com/2009/04/algo-sobre-multiversidad-en-la.html>. Última consulta: 02/10/2020. Sobre la revista *Mutantia* ver también <https://www.es.wikipedia.org/wiki/Mutantia>. Última consulta: 02/10/2020.



Cuenta Bolívar que “Cultura del Futuro” comenzó, con Grinberg y Agustín de la Riega, entre otros, en plena dictadura, con reuniones en salas públicas:

(...) pensando que esto más tarde o más temprano va a ceder. Y acá lo más temible es la autocrítica que deja el miedo, la espantosa capacidad de cerramiento que va a tener la cultura argentina cercada por el miedo, de manera que tenemos que trabajar en el sentido de la libertad. La cultura del futuro fue un llamado en el sentido de la libertad y, en plena época militar, viajábamos a Córdoba, a Mendoza, llenábamos la Sala Planeta con 400-500 personas, con la revista *Mutantia*<sup>8</sup>.

Y sobre el espacio “Multiversidad Abierta” Bolívar relata el vínculo con Jalfen:

Luis creía en el concepto de Multiversidad frente al de Universidad. Le parecía mucho más rico este concepto (...) porque la Universidad está muy ligada a la universalidad y a la idea de que hay una sola verdad y una sola forma de expresarla. Que era totalmente contrario a lo que pensaba Luis, y eso era tanto para la medicina alopática, para la psicología psicoanalítica como para la filosofía analítica, que era la dominante en la Universidad<sup>9</sup>.

En la contratapa de *Ensayos y Debates* —en la Serie Confluencia, dirigida por Jalfen, Bolívar y Grinberg<sup>10</sup>— se señala: “Los autores de estos ensayos participan de las experiencias de la Escuela de Filosofía de Buenos Aires, un grupo que se propone —entre otros objetivos— replantear las formas de concebir, enseñar y practicar el pensamiento en la Argentina”. A partir de los encuentros que se plasman en la publicación surge, con los asistentes y los expositores, según se indica allí mismo,

una suerte de comunidad de reflexión llamada ‘Club de Pensamiento’. Club que, desde 1984 viene actuando en la sede del Instituto Jung de Buenos Aires en la prosecución de

---

<sup>8</sup> Exposición de Jorge Bolívar en el Centro de Reflexión para la Acción Política del Segundo Centenario, el 10 de abril de 2001, homenaje a Luis Jalfen. Disponible en: <http://www.multiversidad-sur.blogspot.com/2009/04/algo-sobre-multiversidad-en-la.html>. Última consulta: 03/10/2020.

<sup>9</sup> *Ídem*.

<sup>10</sup> La Serie Confluencia de Editorial Galerna se presenta como “Crónicas, testimonios y ensayos que exponen los signos cruciales de esta época de transición”. Entre los títulos publicados aparecen: *La generación de la paz (1955-1984)*, de Grinberg; *La sociedad del poder*, de Bolívar; *Cultura y calidad de vida*, de Jorge Romero Brest; *Pensamientos inquietantes*, de Jalfen y *Sistemática Abierta*, de Kostas Axelos.

ciclos en los cuales se advierte ya la búsqueda de caminos propios para responder a la crisis del pensamiento occidental (1986: 6).

En el párrafo final de la “Introducción” de *Ensayos y debates* escrita por Cecchetto y Bolívar, se plantea la apuesta y el modo de entender y hacer filosofía de la Escuela:

Sugerimos al lector que considere este libro como el comienzo de un juego metafísico que a él mismo lo involucra, en la medida que acepte el desafío de la post-modernidad: no se trata de leer para cerrarse en el aprendizaje de sabidurías ajenas. Se trata de leer para abrirse al conocimiento del pensar propio (1986: 6).

Los temas centrales de esa apuesta son enumerados en esa “Introducción”: una crítica a la metafísica tradicional pero por otra parte, una reivindicación de la metafísica y el arte como ámbito del juego, de la libertad y hasta del humor; una crítica a la dialéctica y a las lógicas del conocimiento cerradas en la auto-confirmación de sus hipótesis; una denuncia del logocentrismo; una denuncia de las manipulaciones del poder en el orden cultural, social o político; una apuesta a la desantropologización de la filosofía, es decir, a volver a pensar en el ser sin tener que referirlo al hombre.

Me interesa remarcar que se reconoce como miembros de la Escuela a pensadores con trayectorias disímiles, algunos más incorporados al trabajo en universidades públicas o privadas —como Cecchetto y Bolívar—, otros dedicados a la educación extraacadémica —el caso de Jalfen— o incluso —como Grinberg— a la difusión y el activismo en temas de ecología y de espiritualidad ecuménica. En principio, esto fue posible porque compartían la crítica a la filosofía “normalizada” o académica a la que acusaban de poco creativa.

### **La pasión más allá del discurso**

Bolívar cuenta, en un homenaje a Jalfen tras su fallecimiento, en 2001:

Esto nos pinta a Luis. La Escuela de Pensamiento Contemporáneo surgió también de una decisión, de un debate. Vamos a publicar los debates. Después apareció una sucursal en

Mar del Plata. Me invitó a participar, yo fui, y me encontré con 70-80 personas discutiendo problemas filosóficos con un entusiasmo que, además, se continuó durante años<sup>11</sup>.

Estas actividades que desarrolló la Escuela en la ciudad de Mar del Plata se plasman, en un libro colectivo, en 1991, que financió la Fundación Bolsa de Comercio de esa ciudad y compilado por Cecchetto bajo el título *Discursos apasionados. Calidad de vida, Política y Salud*. En su “Prefacio” (a cargo del Consejo de Administración de la Fundación) se aclara que en 1985 se incorpora “a la Escuela del Pensamiento Contemporáneo en las actividades de la Fundación de la Bolsa de Comercio de Mar del Plata”, fue su director “el prestigioso pensador Luis Jalfen” y fueron docentes “los Licenciados Sergio Cecchetto y Alejandra Tortorelli” (1992). Esta publicación reproduce las intervenciones en una serie de paneles de discusión que Jalfen organizó a fines de 1988 en Mar del Plata bajo el título “Desafíos contemporáneos”, convocando a figuras nacionales expertas en distintos temas vinculados a la necesidad de plantear un modelo de calidad de vida.

En las “Palabras Preliminares” del libro, Cecchetto señala el sentido de estas reuniones: poner en tela de juicio y desnaturalizar las nociones de calidad de vida, política y salud. Para ello, la publicación que presenta se coloca “en este camino despoblado, aunque fecundo”, según su decir.

Al final del libro, en la “Noticia de los participantes” se presenta a Cecchetto de este modo: “En la ciudad de Mar del Plata se desempeña como docente de la Escuela de Pensamiento Contemporáneo desde su fundación, en 1985, y actualmente ejerce su dirección” (1992: 92). En la misma sección, se presenta a Jalfen: “ha ejercido la dirección de la Escuela de Filosofía de Buenos Aires y de la Escuela de Pensamiento Contemporáneo (Mar del Plata)” (1992: 93).

La Fundación Bolsa de Comercio se interesa por las actividades de la Escuela, pero no queda claro si con este libro se asiste a la consolidación de una nueva sede en Mar del Plata o bien, se trata de otro tipo de proyecto a cargo de Cecchetto. Lo conocido es que, en el andar de su vida académica, Cecchetto integra la Asociación Argentina de Investigaciones Éticas, conforma el Comité Editor de la publicación *Agora Philosophica* y también organiza las jornadas del mismo nombre en numerosas oportunidades.

Del vínculo de Cecchetto con la “Escuela de Pensamiento Contemporáneo” quedan dos datos a ser explorados, registrados en intercambios con investigadores cercanos a él: la alusión a una

---

<sup>11</sup> Exposición de Jorge Bolívar en el Centro de Reflexión para la Acción Política del Segundo Centenario, el 10 de abril de 2001, homenaje a Luis Jalfen. Disponible en: <http://www.multiversidad-sur.blogspot.com/2009/04/algo-sobre-multiversidad-en-la.html>. Última consulta: 03/10/2020.

publicación que compiló apuntes de clases de Cecchetto a partir de algunos cursos en la Escuela, junto a Andrés Crelier (cuando éste accede al cargo de auxiliar en la misma cátedra) y un sello de la Escuela en varios libros que conformaban la biblioteca personal de Cecchetto, según referencias de Romina Conti. Datos que son señales difusas de una escuela irreverente, apenas ecos de una historia aún no contada.

## Bibliografía

- Bugallo, A. (2018), “Eco-espiritualidad y eco-política: dos modalidades de la filosofía ambiental, en su primera recepción en la Argentina”, en: Lértora Mendoza, C. (coord.), *Política, educación y sociedad en la filosofía argentina del siglo XX*, Buenos Aires, Ediciones FEPAI, pp. 139-158.
- Cecchetto, S. (comp.), *Discursos apasionados. Calidad de vida, política y salud* (1992), Fundación Bolsa de Comercio, Mar del Plata.
- Escuela de Filosofía de Buenos Aires (1986), *Ensayos y debates*, Buenos Aires, Galerna.
- Jalfen, L. J. (1982), *Occidente y la crisis de los signos*, Buenos Aires, Galerna.
- Jalfen, L. J. (1987), *El compromiso con la libertad*, Buenos Aires, Galerna.
- Jalfen, L. J. (1991), *El mundo como diálogo 1975-1990*, Buenos Aires, Catálogos, 1991
- Jalfen, L. J. y Narcisa H. (1995), *El olvido del ser. Conversaciones en la chacra*, Buenos Aires, Galerna.



**Filosofía y teoría política.  
Espacio público, unidad, pluralidad**

Leer a Maquiavelo desde los contemporáneos: Lefort, Foucault y Strauss

*Carolina Y. Andrada Zurita*

La interpretación arendtiana de la praxis socrática: la pluralidad del espíritu para la vida política

*Florencia Garrido Larreguy*

El *marketing* en la historia de la gubernamentalidad

*Francisco López Corral*

El proceso de construcción identitaria de las disidencias sexogénéricas en los *Encuentros plurinacionales de mujeres, lesbianas, travestis, trans, bisexuales, intersexuales y no-binaries* (2009-2021): un análisis desde las teorías antiesencialistas

*Agustina Moller Poulsen*



## **Leer a Maquiavelo desde los contemporáneos: Lefort, Foucault y Strauss**

Carolina Y. Andrada-Zurita<sup>1</sup>

### **Resumen**

El presente trabajo pretende dar cuenta del estado del arte del tema a trabajar en mi tesis doctoral, que alude a la concepción de republicanismo como espacio para la libertad política en Maquiavelo, vinculada a las lecturas que hacen de ella figuras contemporáneas como Lefort, Foucault, Strauss, entre otros. Como es posible observar, la teoría política recupera constantemente a Maquiavelo para tematizar problemas significativos y de repercusión en la actualidad. De este modo, podemos ver a pensadores como Foucault y Lefort hacer uso de conceptos previamente trabajados por el florentino, pero adecuados a su contexto y su tiempo. En este sentido, conceptos como gobierno, republicanismo, conflicto político, libertad, participación política, son retomados y reelaborados por estos pensadores, con el fin de responder a los interrogantes que se le presentan. Este trabajo consistirá, entonces, en exponer dichas reelaboraciones, que den apoyo o retracten la concepción sobre la que se sustenta esta investigación.

**Palabras clave:** Maquiavelo - republicanismo - libertad - lecturas contemporáneas

---

<sup>1</sup> UNS-UNR-UES21, correo electrónico: [carolina.andrada@uns.edu.ar](mailto:carolina.andrada@uns.edu.ar).

## Introducción

La teoría política contemporánea recupera reiteradamente el pensamiento político de Maquiavelo para tematizar problemas coyunturales. Es por ello que podemos observar a autores como Foucault y Lefort haciendo uso de nociones ya trabajadas por el florentino, pero adecuándolas a su contexto y su tiempo. Así, conceptos como gobierno, republicanismo, conflicto político, libertad, participación política, son retomados y reelaborados por estos pensadores con el fin de responder a los interrogantes que se le presentan.

En torno a la noción de republicanismo que postula Maquiavelo (Ortiz Leroux, 2007) debemos señalar que focaliza en el espacio y la posibilidad de acción que ofrece esta forma de gobierno a sus ciudadanos (Lefort, 2007), dejando de lado cuestiones atinentes al plano estructural de la misma. Según esta visión, ese espacio que posibilita la acción, mejor dicho, la participación política ciudadana, promueve la libertad y, al mismo tiempo, el orden (Dri, 2000).

Ahora bien, esta idea de República que postula Maquiavelo, que establece un espacio para la acción y la participación ciudadana, constituye un punto de tensión respecto a la idea de gobierno entendida como orden institucional, dado que esta última se halla sujeta a determinadas demandas institucionales. Este concepto maquiaveliano retomado por Foucault, junto con la concepción acerca de las estrategias que emplea el gobierno para ejercer el poder y el control sobre la población, puede interpretarse como una limitación a la libertad que intenta instaurar la República.

De este modo, se configuran dos posibilidades acerca de la forma en que puede entenderse la República. Por un lado, como una forma de gobierno que se subsume a un orden institucional y guía la manera en que se debe proceder, lo que restringe la libertad de acción de sus ciudadanos (Foucault, 1979, 2002). Por otro lado, y de manera contraria, como un tipo de gobierno no sujeto a tal rigidez institucional de carácter tradicional, lo que permite que se geste la participación política de los ciudadanos (Lefort, 2010; Strauss, 1964).

De este modo, y en razón de lo antes mencionado, nuestro objetivo principal será realizar un aporte a la fundamentación de la visión de republicanismo como espacio para la libertad política, frente a la noción de republicanismo como mera estructura en las lecturas contemporáneas de Maquiavelo. Esto conllevará la necesidad de caracterizar la noción de República a partir de los textos de Maquiavelo, así como efectuar un análisis de las características e implicancias de la República como forma de gobierno que constituye un espacio para la libertad de acción ciudadana. De la misma manera se hará necesario explicitar las particularidades

que hacen a la República en su entramado político-estructural, para finalmente comparar la visión estructural de la República con aquella que ofrece un espacio para la acción.

Ahora bien, nuestra hipótesis de trabajo responderá entonces a la idea de que la visión de republicanismo como espacio para la libertad política se fundamenta desde distintos puntos de vista. En primer lugar, desde el análisis del texto como acto de habla (Skinner: 2014) y de la historia conceptual de la noción de República (Koselleck: 2012). En segundo lugar, a partir de la coyuntura del pensamiento político contemporáneo Bobbio (2001), Skinner (2014), Strauss (1964) y Lefort (2010). El concepto de republicanismo entraña la libertad política que comprende la participación ciudadana y la administración del conflicto político como aspectos centrales de la labor política.

Respecto a la metodología empleada para llevar a cabo esta investigación, la misma responde a un enfoque de carácter cualitativo, estructurada en dos niveles de trabajo: uno exegético y otro hermenéutico, vinculados de modo dialéctico (Ferraris, 2005). En el primer nivel, se hace uso de una heurística que facilita la aproximación a las fuentes primarias presentes en nuestra investigación, teniendo en cuenta que la misma forma parte de un clivaje histórico relacionado con teorías y prácticas particulares. Esto significa que las fuentes empleadas en nuestra investigación se utilizarán contemplando el contexto en que fueron escritas, así como también, las teorías con las que se relacionan y confrontan. En cuanto al nivel hermenéutico, podemos decir que nos permitirá resignificar los textos a través del análisis de determinadas categorías analíticas para un abordaje reflexivo que trascienda las perspectivas descriptivo-instrumentales.

Otro aspecto relevante de nuestra metodología de investigación consiste en recuperar algunos elementos de la historia conceptual de Koselleck (1993, 2012) y la teoría del texto como acto de habla de Skinner (2007). Ambos autores sostienen que el estudio de un concepto clave a lo largo de distintos períodos históricos permite rastrear la evolución de las ideas que evidencian los cambios de cada época al relacionarse con las prácticas socio-políticas que se hallan en juego. La importancia de dicha dimensión en nuestra investigación responde al hecho de que el pensamiento maquiaveliano se enmarca en un contexto de crisis y grandes cambios a nivel político, social, cultural e intelectual. Esto conlleva al surgimiento de nuevos conceptos, como el de Estado Moderno, y a la resignificación de otros anteriores, como es el caso del concepto de República.



## La teoría política contemporánea y el uso de conceptos maquiavelianos

Es posible observar cómo la filosofía política contemporánea recurre frecuentemente a distintos conceptos de la teoría política de Maquiavelo. En primer lugar, debemos señalar que algunos autores han realizado estudios en torno al concepto de Estado:

Por un lado, hay quienes se han ocupado en trabajar el tema desde el punto de vista del orden institucional, es decir, centrando su estudio del Estado como mera estructura. Así, autores como Bobbio, se enfocan en recuperar los planteos realizados por el florentino, tal como es la distinción de los cuatro modos de conquistar el poder por parte del príncipe: a) por virtud, b) por fortuna, c) por maldad (violencia), y d) por el consenso de los ciudadanos; con el fin de evidenciar las fortalezas y debilidades de esta forma de gobierno en cada una de tales situaciones (Bobbio, 2001: 69-70). Otros, adhieren incluso a ciertas similitudes con el pensamiento de Maquiavelo, como ser, la idea del Estado como instrumento de poder (Marx, 1970: 2; Ozollo, 2005: 84). Así como también, hay quienes establecen importantes diferencias del tipo de Estado que se cree debe ser instaurado (Bataillon, 2020: 75).

Por otro lado, hay quienes se han interesado en la cuestión vinculada con la acción en el espacio público, es decir, en cómo se da el surgimiento del Estado en tanto fundación de un Estado en una sociedad corrompida (Gramsci, 1980: 112; Portantiero, 2000: 149). Arendt hace hincapié en la posibilidad de fundar un cuerpo político duradero y perdurable (Arendt, 2013: 37). Otros entienden que el conflicto está en la base de la constitución de todo orden político (Ferrás, 2019: 57; Eiff, 2015: 106). Por último, hay quienes no pierden de vista la cuestión política de la unidad a la que se aspira (Althusser, 2004: 49; Peden, 2013: 35; López, 2009: 81).

En segundo lugar, encontramos autores que han fijado su atención en la cuestión del poder (Ávila-Fuenmayor; Ávila Montaña, 2012: 369). Algunos lo han descrito como un espacio de permanente disputa (Strahele, 2019: 484). Otros, como el caso de Foucault, no solo se han centrado en concebirlo en su forma negativa, es decir, como represor, límite de la libertad, negación (Foucault, 2015: 83); sino también, en su forma positiva, como productor de saber (Foucault, 2002: 28), normatividad (Foucault, 1979: 151) y tipos de subjetividad (Foucault, 1982: 77). También, hay quienes le han asignado al poder un carácter simbólico (Lefort, 2011: 157; Gutiérrez, 2011: 248). Y quienes encontraron incluso la legitimidad del mismo en las relaciones de fuerzas sociales que componen la ciudad (Ferrás, 2019: 58). Se ha reflexionado, además, acerca de los fenómenos que acaecen en la sociedad, desde la óptica de la producción y distribución de las relaciones de poder (Rodríguez Albán, 2020: 77).

Finalmente, en una posición intermedia hay quienes han abordado la tensión que se suscita entre el orden institucional tradicional y aquel que brinda un espacio para la participación ciudadana. Así, algunos trabajan el concepto de gobierno, siguiendo la nueva clasificación que realiza Maquiavelo y que se separa notoriamente de la clasificación clásica de las formas de gobierno (Bobbio, 2001: 64; Sirczuk, 2015: 112). Otros apelan al discurso sobre las artes de gobierno, enfatizando en el vínculo artificial que existe entre el gobernante y el gobierno (Jacky Rosell, 2014: 235; Silva Vega, 2013: 40). También, hay quienes intentan determinar cuál es la mejor forma de gobierno por la que se puede optar, que permita adquirir y mantener la libertad (Skinner, 2014:175; Strauss, 1964:28; Vitale, 2015: 19). De este modo, se pone en el foco de atención a la república, como régimen que garantiza la libertad y en el que gracias a la virtud cívica se deja de lado el interés personal (Ujaldón, 2019: 25; Mattei, 2019: 43; Lefort, 2010: 573). Además de las ventajas que este tipo de gobierno proporciona, también se señalan ciertas dificultades como el hecho de que la república supone la voluntad de incluir en las formas instituidas de lo político el exceso de la política. Incluir ese exceso conlleva una contradicción: darle derecho, precisándolo en las formas de la institución comunitaria, pero a su vez suprimirlo, equiparando las leyes del Estado a las costumbres de una sociedad (Rancière, 2006: 53-54). Asimismo, se constituye como relevante el estudio del conjunto de estrategias discursivas que efectúa el gobierno para ejercer su poder a través de un conjunto de saberes especializados (Foucault, 2006: 136; Restrepo Tamayo; Jaramillo Castrillón, 2019: 88; Botticelli, 2016: 88).

Con base en lo anteriormente mencionado, nuestra propuesta se centrará en abordar la visión de republicanismo como espacio para la libertad prestando especial atención a sus vínculos con la participación política y la administración del conflicto político.

### **Acerca de los tipos de gobierno**

Nuestra investigación se encuadra en las distintas lecturas que ha realizado la crítica contemporánea acerca del concepto de gobierno. Inicialmente nos interesa hacer hincapié en la clasificación de los tipos de gobierno realizada por Maquiavelo para poder determinar por qué la República es considerada como la mejor forma a ser adoptada y por qué motivos lo indica así el florentino. Para ello, nuestra fuente primaria serán las obras: *Discursos sobre la Primera Década de Tito Livio* (1531), en la cual analiza a la República romana y señala las características que la convierten en la mejor de las formas de gobierno (Várnagy, 2000: 23; Pocock,

1975: 184), primordialmente por hallarse basada en el consenso popular, y *El Príncipe* (1532), donde aborda la noción de Estado como orden político autónomo que no admite nada superior a él y que tiene al poder como atributo distintivo (Várnagy, 2000: 20; Chuaqui, 2000: 430).

Cabe aclarar que la visión de republicanismo que tiene Maquiavelo no se centra en el plano estructural de dicha forma de gobierno, sino en el espacio y las oportunidades que esta forma de gobierno ofrece a la acción (Molina, 2012: 64; Lefort, 2007: 273; Hilb, 2000: 130), es decir, en la actividad participativa de la ciudadanía, la cual fomenta a su vez, la libertad y la disciplina (Dri, 2000: 110).

La crítica tematiza la concepción de gobierno (Villoro, 1991:120) no solo desde la noción de republicanismo (Ortiz Leroux, 2007: 20), sino también desde las estrategias que establece el gobierno para ejercer su poder (Foucault, 1999: 245; García Romanutti, 2014: 55; Blengino, 2014: 107) e incluso cierto tipo de control sobre la población.

Respecto a lo anteriormente señalado, puede notarse cierta tensión entre la idea de República, como tipo de gobierno que instaura un espacio para la acción y la participación ciudadana; en relación con la idea de gobierno como orden institucional, que se ve sujeto a ciertas demandas institucionales. Esto, sumado a las estrategias que postula Foucault, que utiliza el gobierno para ejercer el poder y el control sobre la población, podría entenderse como restrictivo para con la libertad que pretende establecer la República.

Pareciera entonces, que se presentan dos posibilidades en relación a lo planteado. Por un lado, que la República deba apartarse de la rigidez que implica el orden institucional de tipo tradicional de los gobiernos, para dar lugar de este modo, a que se gesticule la participación política de los ciudadanos. En este sentido se alinean las propuestas de autores como Strauss (1964), Lefort (2010), Skinner (2014), Mattei (2019) y Ujaldón (2019). Por el otro, que si se subsume a dicho orden institucional vea restringida la libertad que tanto defiende, como bien señalan Rancière (2006), Botticelli (2016) y también analiza Foucault (1979, 2002, 2015).

En razón de estas dos posibilidades antes mencionadas, se desarrollará nuestra investigación, centrada en la lectura y apropiación contemporánea que hacen respecto a la participación política y, desde sus posicionamientos políticos, los pensadores franceses Michel Foucault (1926-1984) y Claude Lefort (1924-2010).

## Reflexiones finales

Este trabajo no agota la investigación de la temática propuesta, sino que contrariamente, busca introducirnos en ella para lograr poner en evidencia que el concepto de republicanismo que

postula Maquiavelo da cuenta de un espacio para la libertad, según las lecturas e interpretaciones que hacen pensadores contemporáneos como Lefort, Foucault y Strauss. Leer y reinterpretar eso que se lee, para poder entender los sucesos que acaecen en nuestro tiempo, se presenta como una tarea por momentos compleja, pero sin duda resulta necesaria.

Así pues, conceptos como republicanismo, conflicto político, gobierno, participación política, libertad, entre otros, se pondrán nuevamente bajo análisis, para luego de reelaborar su significado y alcance, y poder comprender de este modo aquellas problemáticas políticas que nos atraviesan.

## Fuentes

Machiavelli, N. (2003), *Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio*, Modigliana, Ami books.

Machiavelli, N. (2010), *Obras selectas*, Madrid, Gredos.

Machiavelli, N. (2013), *Il príncipe. Saggi e commenti*, Roma, Treccani.

Machiavelli, N. (2016), *El príncipe*, Madrid, Alianza.

## Bibliografía

Althusser, L. (2004), *Maquiavelo y nosotros*, Madrid, Akal.

Ávila-Fuenmayor, F. y Ávila Montaña, C. (2012), “El Poder: de Maquiavelo a Foucault”, en: *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, vol. XVIII, n.º 2, abril-junio, pp. 367-380.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/280/28023310015.pdf>.

Arendt, H. (2013), *Sobre la revolución*, Madrid, Alianza.

Bataillon, G. (2020), “Democracia, cambio político, e incertidumbre: Lefort al encuentro de Maquiavelo”, en: *Revista de Sociología*, 35(1), pp. 69-79. DOI: 10.5354/0719-529X.2020.58109.

Blengino, L. (2014), “El banquete de los dioses”, en: *Revista de filosofía y teoría política contemporáneas*, vol. 2, mayo-noviembre.

Disponible en: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20140704032055/11\\_blengino.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20140704032055/11_blengino.pdf)

- Bobbio, N. (2001), *La teoría de las formas de gobierno en la historia del pensamiento político. Año académico 1975-1976*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Botticelli, S. (2016), “La gubernamentalidad del Estado en Foucault: un problema moderno”, en: *Praxis Filosófica*, Nueva serie, 42, enero-junio, pp. 83-106.  
Disponible en: <https://praxisfilosofica.univalle.edu.co/index.php/praxis/article/view/3168/4687>.
- Chuaqui, T. (2000), “La ética política de Maquiavelo: gloria, poder y los usos del mal”, en: *Estudios públicos*, 79.  
Disponible en: <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/895>.
- Dri, R. (2000), “La religión en la concepción política de Maquiavelo”, en: Várnagy, T., *Fortuna y Virtud en la República Democrática. Ensayos sobre Maquiavelo*, Buenos Aires, CLACSO.
- Ferraris, M. (2005), *Historia de la hermenéutica*, México, Alianza.
- Ferrás, G. (2019), “El hombre en su historia: Maquiavelo en clave lefortiana, en Ingenium”, en: *Revista Electrónica de Pensamiento Moderno y Metodología en Historia de la Ideas* 13, pp. 55-74. DOI: <https://doi.org/10.5209/INGE.64099>.
- Foucault, M. (1979), *Microfísica del poder*, Madrid, Las Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (1982), *La hermenéutica del sujeto*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1999), *Estética, ética y hermenéutica*, Obras esenciales, Vol. III, Barcelona, Paidós.
- Foucault, M. (2002), *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina.
- Foucault, M. (2006), *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France 1977-1978*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2015), *Historia de la locura en la época clásica I*, México, Fondo de Cultura Económica.
- García Romanutti, H. (2014), “El Estado según Foucault: soberanía, biopolítica y gubernamentalidad”, en: *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 19, n.º 66, julio-septiembre, pp. 53-66. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27937089006>.
- Gramsci, A. (1980), *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y el Estado Moderno*, Madrid, Ediciones Nueva Visión.
- Gutiérrez, F. (2011), “Poder y democracia en Claude Lefort”, en: *Revista de Ciencia Política*, volumen 31, n.º 2, pp. 247-266.  
Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/324/32422457005.pdf>.

- Hilb, C. (2000), “Maquiavelo, la República y la ‘virtù’”, en: Várnagy, T., *Fortuna y Virtud en la República Democrática. Ensayos sobre Maquiavelo*, Buenos Aires, CLACSO.
- Jacky Rosell, E. (2014), “En los márgenes del biopoder. La lectura foucaultiana de Platón, Maquiavelo y Hobbes en los cursos biopolíticos”, en: *Sociológica*, año 29, n.º 82, mayo-agosto, pp. 225-252.
- Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305031707008>.
- Koselleck, R. (1993), *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós.
- Koselleck, R. (2012), *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*, Madrid, Trotta.
- Lefort, C. (2011), “The Permanence of the Theologico-Political?”, en: *Political Theologies: Public Religions in a Post-Secular World*, New York, Fordham Scholarship Online. DOI: 10.5422/fso/9780823226443.003.0007.
- Lefort, C. (2010), *Maquiavelo. Lecturas de lo político*, Madrid, Trotta.
- Lefort, C. (2007), *El arte de escribir y lo político*, Barcelona, Herder.
- Marx, C. (1970), *Contribución a la crítica de la economía política*, Madrid, Comunicación.
- Mattei, E. (2019), “El conflicto y la institución: Claude Lefort, lector de Nicolás Maquiavelo”, en: *Ingenium. Revista Electrónica de Pensamiento Moderno y Metodología en Historia de la Ideas*, 13, pp. 33-53. DOI: <https://doi.org/10.5209/INGE.64098>.
- Molina, E. (2012), “Claude Lefort: democracia y crítica del totalitarismo”, en: *Enrahonar. Quaderns de Filosofia* 48, 2012, pp. 49-66.
- DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar/v48n0.124>.
- Ortiz Leroux, S. (2007), “República y republicanismo: una aproximación a sus itinerarios de vuelo”, en: *Argumentos*, vol. 20, n.º 53, enero-abril, pp. 11-34.
- Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59502001>.
- Ozollo, J. (2005), *Marx y el Estado. Determinaciones sociales del pensamiento de Karl Marx*, Buenos Aires, Libronauta.
- Peden, K. (2013), “Anti-revolutionary republicanism. Claude Lefort’s Machiavelli”, en: *Radical Philosophy*, 182, November/December.
- Disponible en: <https://www.radicalphilosophy.com/article/anti-revolutionary-republicanism>.
- Pocock, J. G. A. (1975), *The Machiavellian Moment—Florentine Political Thought and the Atlantic Republican Tradition*, New Jersey, Princeton University Press.

- Portantiero, J. C. (2000), “Gramsci, lector de Maquiavelo”, en: Várnagy, T., *Fortuna y Virtud en la República Democrática. Ensayos sobre Maquiavelo*, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.  
Disponible en la web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/maquiavelo/portantiero.pdf>
- Rancière, J. (2006), *El odio a la democracia*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Rodríguez Albán, M. (2020), “Modernización, Estado y estructura social según Antonio Gramsci”, en: *Textos Y Contextos*, 1(22), pp. 75–84.  
<https://doi.org/10.29166/tyc.v1i22.2474>
- Silva Vega, R. (2013), “La lectura de Foucault sobre El Príncipe de Maquiavelo. O el problema de la soberanía en la era de la gubernamentalidad”, en: *Estudios Políticos*, 44, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, pp. 35-54.  
Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/19530/16450>.
- Sirczuk, M. (2015), “La lectura lefortiana de Maquiavelo”, en: *Astrolabio. Revista internacional de filosofía*, n.º 17, pp. 112-120.  
Disponible en: <https://raco.cat/index.php/Astrolabio/article/view/297631/386593>.
- Skinner, Q. (2007), “Significado y comprensión en la historia de las ideas”, Bocardo Crespo, E. (ed.), *El giro contextual: cinco ensayos de Quentin Skinner, y seis comentarios*, Madrid, Tecnos.
- Skinner, Q. (2014), *Los fundamentos del pensamiento político moderno. El renacimiento*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Straehle, E. (2019), “Repensar el poder desde Claude Lefort: una propuesta interpretativa”, en: *Res Publica* 22.2, pp. 477-494.  
DOI: <https://doi.org/10.5209/rpub.65063>.
- Strauss, L. (1964), *Meditación sobre Maquiavelo*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos.
- Ujaldón, E. (2019), “Strauss contra Maquiavelo: el filósofo en la ciudad”, en: *Ingenium. Revista Electrónica de Pensamiento Moderno y Metodología en Historia de la Ideas*, 13, pp. 15-32.  
DOI: <https://doi.org/10.5209/INGE.64097>.
- Várnagy, T. (2000), *Fortuna y Virtud en la República Democrática. Ensayos sobre Maquiavelo*, Buenos Aires, CLACSO.  
Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/maquiavelo/intro.pdf>.

Villoro, L. (1991), “Los dos discursos de Maquiavelo”, en: *Revista de filosofía Diánoia*, Vol. 37, n.º 37, pp. 119-132.

Disponible en: <http://dianoia.filosoficas.unam.mx/index.php/dianoia/article/view/606/611>.

Vitale, E. (2015), “Maquiavelo y la ‘lección de los cínicos’”, en: Alujas, M.; Colmenares, J. y Marcano, R. (comps.), *El Príncipe de Nicolás Maquiavelo. La historia 500 años después* Caracas, Banesco Banco Universal.





## **La interpretación arendtiana de la praxis socrática: la pluralidad del espíritu para la vida política**

Florencia Garrido Larreguy<sup>1</sup>

### **Resumen**

Para repensar la política en nuestras sociedades contemporáneas, Hannah Arendt recurrió a la figura de uno de los máximos exponentes clásicos: Sócrates. A partir de su praxis en la antigua Grecia, Arendt clarifica la actividad espiritual que cada uno debe realizar para llegar a compartir con los otros sin perderse a sí mismo en el espacio público. Su lectura del quehacer socrático, plantea aristas de la pluralidad poco abordadas por otros de sus contemporáneos.

El presente trabajo propone rastrear la interpretación arendtiana de la praxis socrática, con el fin de destacar la actividad del pensamiento como parte fundamental de la acción política. Para esto emplearemos un método cualitativo que constará de una exegesis rigurosa y una hermenéutica respetuosa de los contextos de los pensadores.

**Palabras clave:** Sócrates - Arendt - actividad espiritual - pluralidad

### **Introducción**

Cuando Hannah Arendt piensa en la vida política parece tomar como modelo la praxis socrática. Sócrates, que dialogaba con sus conciudadanos en el ágora de Atenas, que orientaba

---

<sup>1</sup> Dpto. de Humanidades - UNS, correo electrónico: [florencia.garrido.larreguy@gmail.com](mailto:florencia.garrido.larreguy@gmail.com).

sus conversaciones a que los otros se dieran cuenta de su ignorancia, de lo infundado de sus opiniones. El mismo Sócrates que no estaba dispuesto a actuar mal incluso si más nadie se enteraba. Porque mientras el considerara mala la acción, era suficiente para no realizarla. Una praxis orientada tanto a la política como a la moral. Una praxis que siempre partía de un razonamiento propio y una actividad espiritual personal.

Arendt retoma estos aspectos de la actividad socrática y los implementa en su propia interpretación de la vida política. En este sentido, parece destacar la actividad del pensamiento como el punto de partida para que cada persona aparezca ante los otros desde su propio lugar en el mundo. Hace hincapié en la importancia de pensar para discernir lo común de la diferencia. Ambos fundamentales para la pluralidad inherente a la vida política. El presente trabajo plantea precisamente que esa pluralidad encuentra su origen en la actividad personal y espiritual de pensar. En la dualidad que se instaura cuando dialogo conmigo mismo, en la incorporación de los puntos de vista de los otros a la propia reflexión, allí comienza la comparación que permite establecer aquello que tenemos en común y nos permite comunicarnos, con aquello que nos diferencia, identifica y nos permite mantener una opinión propia o un propio punto de vista.

Para poder demostrar esta hipótesis en primer lugar nos dedicaremos a analizar lo que Arendt denomina “el dos-en-uno socrático”, el diálogo que cada persona mantiene con su propio espectador interno, el desarrollo que hace de su conciencia. En segundo lugar, vamos a ocuparnos de la metáfora socrática sobre el pensamiento, que rescata Arendt en *La vida del espíritu* (1984). Nos referimos a la metáfora del viento y cómo esta imagen nos permite dimensionar los efectos del pensamiento para la vida política. Por último, vamos a determinar cómo la actividad espiritual del pensamiento termina sentando las bases de la pluralidad necesaria para la vida política en el mundo que compartimos.

### **El dos-en-uno: un diálogo con nuestro espectador interno**

Si pensamos la vida política desde la teoría arendtiana vamos a encontrarnos con actores y también con espectadores. Unos llevan a cabo las acciones que transforman el mundo compartido. Los otros, con sus opiniones sobre esas acciones, terminan por establecer ese mundo. Es necesario aclarar que no se trata de que algunos seres humanos nazcan y mueran actores y otros espectadores, sino que estos son roles que cualquiera de nosotros podemos desarrollar de manera alternada. Esto lo sabemos por nuestra propia experiencia personal, en la que unas

veces hacemos y otras opinamos sobre lo que otros han hecho, o incluso, sobre lo que hemos hecho nosotros mismos.

Estas opiniones sobre nuestro propio accionar, más allá de la importancia que tenga para nuestro propio auto concepto, parecen tener consecuencias políticas relevantes, ya que esas opiniones inciden en nuestras acciones futuras. Arendt descubre la importancia de pensar y sobre todo de pensarse en la actividad socrática. Sócrates sostenía que ante una falta personal, no importaba el conocimiento de los otros sobre esa falta, sino su propio conocimiento. Mientras él conociera su accionar y lo valorara como erróneo, pasaba vergüenza ante sí mismo (*Diálogos*, Hippias Mayor, 298). Y esa era una razón suficiente para no repetir ese accionar. De esta manera el espectador determinante para modificar el accionar de Sócrates, no eran los espectadores externos, sus con ciudadanos, sino su propio espectador interno, lo que hoy llamaríamos su propia conciencia, como sostiene la propia Arendt:

[...] el agente socrático, debido a que era capaz de pensar, llevaba consigo mismo un testigo del que no podía escapar; donde quiera que fuese y cualquier cosa que hiciese, tenía su audiencia que, como cualquier otra, se constituiría automáticamente en tribunal de justicia, esto es, en ese tribunal que posteriormente se ha llamado la conciencia (Arendt, 2004: 103).

Lo que parece demostrar Arendt con su reflexión sobre la praxis socrática es la importancia del desarrollo moral personal para una participación activa en la vida política, en el mundo compartido con otros. Lo que parece comenzar a tomar importancia en su interpretación es el modo en que cada uno de nosotros llega a aparecer en ese mundo. Es decir, qué conciencia, qué conocimiento, qué reflexión hacemos de lo vivido, de lo compartido, de aquello que hacemos en conjunto. El gran peligro para la vida política radica en no pensar, en la inconsciencia, en el desconocimiento. Por el contrario, las posibilidades de aportar al desarrollo de un mundo común, de entablar lazos políticos con los otros, parece depender del desarrollo espiritual de cada uno. Como decía en la antigüedad el oráculo de Delfos, y como hacía hincapié el propio Sócrates, depende de nuestra capacidad de conocernos a nosotros mismos.

En este sentido, la vida política no necesitaría únicamente de la pluralidad inherente al espacio público, ni de las acciones concertadas en ese espacio con otros. Sino que requeriría de un momento previo y posterior a esas acciones, una actividad de otro tipo: un diálogo con uno mismo, la reflexión sobre lo vivido, la interpretación personal. Esta opinión propia, luego es compartida, contrastada y hasta validada por la comparación con las opiniones de los otros. Y en este intercambio de opiniones e interpretaciones finalmente se terminaría conformando el

mundo entre todos. Es fundamental el punto de partida, la primera actividad que da lugar a todo este desarrollo político que mencionamos:

[...] el estar solo y tener relaciones conmigo mismo es la característica fundamental de la vida del espíritu. Se puede decir del espíritu que tiene una vida propia solo en la medida en la que actualiza esta relación, en cuyo seno, existencialmente, la pluralidad se reduce a la dualidad ya implícita en el hecho y la palabra —conciencia, o *syneidenai*— conocer (Arendt, 1984: 92).

El dos-en-uno, el diálogo con uno mismo, la dualidad de esa reflexión es lo que luego da lugar a dialogar con otros. Y en esos diálogos (tanto internos como externos) comienza a plasmarse la pluralidad necesaria para la vida política, al tener en cuenta los puntos de vista de los demás y al ser tenidos en cuenta por ellos. Sin embargo, el diálogo con nuestro espectador interno no resulta fundamental únicamente para insertarnos en la pluralidad del mundo a través de nuestras opiniones e interpretaciones compartidas con otros. También parece afectar nuestras propias posibilidades de ser actores, de modificar el mundo y a nosotros mismos a través de nuestras acciones. Sanabria resume la importancia del diálogo con nuestro espectador interno para nuestro desarrollo moral de la siguiente manera:

Primero, la conducta moral depende de la coherencia entre lo que opinamos y lo que hacemos; por eso aquel que piensa evitará transgredir sus propios límites. Segundo, la actualización de nuestro criterio sobre lo que está bien o mal ocurre durante el diálogo del yo consigo mismo. Tercero, el pensamiento también es un tipo de autoevaluación en la que el yo se juzga a sí mismo. Al volver a “casa” el *testigo* da cuenta de los actos del yo (*self*), da su *testimonio* y esta actividad está condicionada por la memoria. Pero este testimonio solo es posible porque, al ser alguien acostumbrado a evaluarse a sí mismo, ha sido consciente de sus propios actos y palabras. De ahí que la conducta moral esté condicionada por la autoconciencia (Sanabria, 2022: 209).

A partir de lo dicho anteriormente, podemos sumar a esta reflexión de Sanabria, que el diálogo con nuestro espectador interno, propiciando nuestro desarrollo moral, también contribuye a nuestro desarrollo político. Porque el hacer, siempre implica a otros y siempre denota aspectos en común, intereses comunes y afecciones comunes. De esta forma, no compartimos únicamente nuestras opiniones sobre lo que hacemos, también compartimos sus consecuencias, sus resultados.

Al dialogar consigo mismo, el actor no requiere del juicio de los espectadores externos para valorar sus acciones, sino que su propio desarrollo espiritual lo lleva a tener una postura sobre ellas. Una postura que luego podrá convalidar o no, al compararla con el juicio de los otros. Es este dinamismo contante entre los propios juicios y criterios, compartidos y contrastados con los de los otros, el que posibilita la pluralidad política, la divergencia, el disenso. Este dinamismo, como la misma Arendt hace hincapié y también encuentra en la reflexión socrática, parece ser posible únicamente a partir de la propia actividad de pensar.

### **La metáfora del viento: el pensamiento mueve al mundo**

En la teoría arendtiana, el pensar es una actividad espiritual que se lleva a cabo fuera del mundo. Sin embargo, el hecho de que esta actividad del espíritu no se desarrolle en el mundo no implica que no tenga efectos en este. Como vimos en el apartado anterior, nuestra actividad espiritual tiene consecuencias en nuestro accionar en el mundo. Y estas acciones presentan al mismo tiempo tanto connotaciones morales como políticas. Esta interpretación del pensar como una actividad valiosa y relevante para la vida política, Arendt ya la encuentra presente en el propio Sócrates. Para ella, el hijo de Sofronisco destaca la presencia del pensar en el mundo, a pesar de que su desarrollo no sea evidente ni se realice en este:

El mismo Sócrates, consciente de que estaba operando con invisibles utiliza una metáfora para explicar la actividad del pensar, la metáfora del viento, considerando que los vientos tampoco son visibles, pero que sin embargo, sentimos su presencia (Arendt, 1984: 204-205).

Tanto para Sócrates como para Arendt el viento sirve de imagen para aquello que está, pero no se ve, para lo que tiene efecto sin ser evidente. Podríamos preguntarnos entonces, cómo se nos presenta el pensamiento en el mundo, y podríamos contestar: a través de nuestras acciones y opiniones manifiestas. El pensar se podría presentar en el mundo a través de una acción consciente, fundamentada, con propósitos e intenciones establecidos mediante posturas y opiniones. En cambio, podría estar ausente en el accionar inconsciente, desprovisto de conocimiento e intención, donde lo realizado carezca de fundamento, cuando no haya una postura personal ni un desarrollo espiritual que sirvan de sustento.

Este aspecto también se basa en la interpretación arendtiana de la praxis socrática. Arendt menciona que con el tiempo nuestras opiniones e interpretaciones tienden a volverse rígidas y

a no ser cuestionadas por nosotros mismos. Cuando esto sucede, hemos dejado de pensarlas. Se vuelven frases hechas, discursos que repetimos sin pensar en su significado, dejan de ser pensamiento vivo y no nos permiten aparecer en el mundo como nosotros mismos ante los otros. Esta rigidez en la opinión, esta falta de reflexión sobre el discurso, hacen que ni la opinión ni el discurso sean propios y, por lo tanto, no respetan la verdadera pluralidad política. Donde aparecemos desde nuestro propio lugar en el mundo frente a otros que ocupan su propio lugar.

La pluralidad requiere de respetar tanto los aspectos comunes como las diferencias. La diferencia únicamente es posible cuando cada uno es consciente de su lugar en el mundo, cuando se está dispuesto a pensar distinto, no solamente de los demás, sino también de lo que hemos pensado en otro momento. En esta posibilidad de pensar, y principalmente de pensar diferente, se encuentra la condición necesaria para la pluralidad de la vida política. De esta manera, el pensar necesario para la pluralidad nos exige dinamismo. No hay nada que se pueda dar por hecho ni se pueda establecer como válido sin el ejercicio de la reflexión constante. Y aquello que concebimos de una forma bajo una reflexión determinada, puede cambiar luego, producto de su contrastación con la realidad o los argumentos y reflexiones de los otros. Esto no provoca estabilidad ni la pretende. Por el contrario, parece tratarse de un movimiento constante, donde al moverse el pensamiento, también se termina moviendo al mundo.

Encontramos asidero a estas reflexiones una vez más en la interpretación que Arendt hizo de la actividad socrática. Cuando Sócrates dialogaba en Atenas con sus conciudadanos, buscaba que ellos se dieran cuenta que aquello a lo que llamaban conocimiento en realidad no lo era. De esa manera, todas esas opiniones rígidas, incuestionables, categóricas, se presentaban finalmente como lo que eran: meras opiniones sin fundamento. Pero lejos de establecer nuevas opiniones sobre el tema en común sobre el que se dialogaba, se arribaba a una gran incertidumbre sobre el mismo. Ese era el único conocimiento válido para Sócrates: la propia ignorancia. Y este también podía ser un conocimiento compartido. Arendt expresa esto siguiendo la metáfora del propio Sócrates:

Estos pensamientos congelados, parece decir Sócrates, son tan cómodos que te puedes valer de ellos durante el sueño; pero si el viento del pensar, que ahora voy a soplar en ti, te ha sacado de tu sueño, te despierta totalmente y hace vivo, verás entonces que solo te puedes asir a la incertidumbre, y lo mejor que podemos hacer con ella es compartirla unos con otros (Arendt, 1984: 206).

Cuando habla de “pensamientos congelados” parece referirse a esas opiniones que hemos renunciado a reflexionar. En cambio, cuando el viento del pensar nos despierta a la reflexión, recuperamos el diálogo con nosotros mismos y allí nos encontramos con que todas nuestras opiniones son factibles de cambio y que ese dinamismo constante de nuestro pensamiento nos lleva a la incertidumbre. Y cuando esto sucede, nos dice Arendt con su interpretación y Sócrates con su praxis, lo que nos queda es compartir esa incertidumbre con los demás. Este compartir la incertidumbre con otros se vuelve la principal actividad de la vida política de Sócrates. Es una actividad que nace con el pensar, crece con el desarrollo moral y encuentra su plenitud al ser compartida en el espacio público con otros que se encuentran inmersos en la misma dinámica.

De esta manera, tanto Arendt como Sócrates plantean la vida política como una dinámica constante de pensamiento compartido. Lejos están de entender la política como una situación de estabilidad basada en la repetición de ciertas creencias u opiniones compartidas: “El pensamiento es actividad en el sentido de que sigue, de que no se detiene, de que está en movimiento, de que se destruye a sí mismo porque no admite la estabilidad, la quietud [...]” (Forero Pineda, 2015: 51). Por lo tanto, plantear que nuestra actividad política se basa en la actividad espiritual del pensar, plantea una situación constante de incertidumbre y movimiento. Una incertidumbre y un movimiento que se juegan en aquello que nos une y nos diferencia tanto de los otros como de nosotros mismos.

### **Pluralidad interna y externa para la vida**

Si consideramos la pluralidad como aquello que al mismo tiempo nos diferencia e identifica, encontramos que este movimiento constante entre lo que tenemos en común y nos separa, parece tener su origen en las propias diferencias que surgen en la identidad de cada persona. Si bien cada persona aparece como una unidad ante los otros, cuando reflexiona y dialoga consigo mismo se desdobla. Por lo tanto, la unidad de una persona que piensa es aparente. Es decir, la unidad se da únicamente en la aparición de esa persona frente a otros en el espacio público. Mientras que piensa, se mueve en la dualidad del dos-en-uno, incorpora a los otros en sus razonamientos, siembra en su interior la semilla de la pluralidad, que solo florecerá al encontrarse y compartir con otros. En este sentido parecen ir las reflexiones de la propia Arendt:

La identidad de esta persona, en contraste con la del individuo moderno, no estaba constituida por la unidad, sino por un constante vaivén de la dualidad en la unidad; este movimiento hallaba su forma superior y su realidad más pura en el diálogo del pensamiento que Sócrates no identificó con operaciones lógicas tales como la inducción, la deducción o la conclusión, para las cuales no se requiere más que un “operador”, sino con esa forma de discurso que se mantiene entre yo y yo mismo (Arendt, 2004: 102-103).

La dualidad que se instaura en el diálogo con uno mismo se transforma en una pluralidad interna cuando además incorporo a ese diálogo opiniones, puntos de vista, razonamientos que me han compartido otros en la esfera pública. Cuando incorporo a los otros a mi reflexión, cuando evalúo esos criterios y establezco una propia postura al respecto, estoy desarrollando en mi interior una pluralidad que parece ser la base de mi vida política, de mi pluralidad externa. El hecho de que en el espacio público me abra a escuchar a otros, que me disponga a tener en cuenta lo que otros dicen y hacen, permite luego que en mi fuero interno pueda realizar un análisis crítico de aquello. Permite la posibilidad de que me diferencie de las opiniones de los demás sometiéndolas a un juicio de valor propio.

Por lo tanto, parece que la pluralidad no requiere únicamente de un intercambio en la esfera pública. Sino que necesita que todos nos tomemos un momento con nosotros mismos para reflexionar sobre lo compartido y establecer nuestra propia posición al respecto. Para que haya pluralidad necesitamos tanto aspectos en común, como respetar nuestros lugares en el mundo compartido, lo que nos singulariza. De aquí la importancia del pensamiento que nos moviliza y a su vez nos permite compartir la incertidumbre.

Esto mismo que hacemos con los dichos y las acciones de los otros, también es necesario hacerlo con nuestros propios dichos y acciones. Cuando pienso sobre lo que he dicho o lo que he hecho con otros, juzgo moralmente y establezco una opinión que me servirá de punto de partida para razonar sobre las acciones y palabras futuras. Sin embargo, este desarrollo de la conciencia moral, lejos de encontrarse separado de la vida política, parece constituir la desde sus cimientos. Aquel que no sólo juzga a otros por sus acciones y discursos, sino que también es capaz de juzgarse a sí mismo, es el que se encuentra preparado para la vida compartida con otros.

Aquel que con su pensamiento está dispuesto a destruir todo lo que ha creído y ha realizado y ahora encuentra erróneo es capaz de poner el bien común por encima de su ego y sus vanidades. Al mismo tiempo, quien es capaz de juzgarse con la misma vara con que juzga a los demás es capaz de exigirse a sí mismo lo mismo que espera de los otros. Por esto mismo parece ser que tanto para Sócrates como para Arendt, el desarrollo moral y político, coincide tanto en pensamiento como en acción. Como sostiene Arendt:



Llamamos conciencia (literalmente, como hemos visto, “conocer consigo”) al curioso hecho de que, en cierto sentido, yo también soy para mí mismo, aunque apenas aparezca ante mí, lo cual indica que el “ser uno” de Sócrates no es tan simple como parece; yo no soy solo para los otros, sino también para mí mismo, y en este caso, yo no soy claramente uno. En mi unicidad se inserta una diferencia (Arendt, 1984: 214).

Esta diferencia que se inserta en mi unicidad parece provenir de mi relación con los otros, del modo en el que aparezco ante ellos y la diferencia con el modo en que aparezco ante mí mismo. Cuando el modo en que aparezco ante mí mismo coincide con el modo en que aparezco ante los otros podríamos decir que nuestra conciencia moral coincide con nuestra acción política. Esta coincidencia permite la unicidad momentánea en la diferencia, que seguirá su movimiento a partir de la propia acción y del pensamiento sobre esta.

Por lo tanto, parece difícil plantear la pluralidad política sin antes partir de un desarrollo espiritual personal en el que aparezcamos ante nosotros mismos. Resulta poco probable lograr un espacio en el que sepamos aquello que tenemos en común con los otros y aquello que nos diferencia, sin realizar esta tarea de comparación y reflexión en nuestro fuero interno. Parece que no puede haber vida política sin personas pensantes conscientes de su propio lugar en el mundo. Capaces de aceptar el movimiento, la destrucción y la creación de su propio pensamiento, el efecto que este tiene en la acción y la presencia que manifiesta en el mundo compartido.

De la misma forma, bajo esta línea de pensamiento que venimos siguiendo, parece imposible separar la conciencia moral de la política. El primer acto de aparición de la persona es ante sí misma. Eso construye las bases de la manera en que la persona aparecerá luego ante los otros. Sócrates planteaba que podemos no coincidir con los demás, pero no podemos dejar de estar en armonía con nosotros mismos (Arendt, 1984: 214). Al presentarse siempre una diferencia en nuestra unidad, la armonía no es algo garantizado para nosotros, sino algo que debemos buscar a través del diálogo con nosotros mismos y la adecuación de nuestros pensamientos con nuestras acciones.

Únicamente realizando esta búsqueda interna de armonía, dialogando con nosotros mismos y estando conscientes de nuestros propios puntos de vista, desarrollando un criterio propio, es que parecemos estar en condiciones de compartir el mundo con los otros. Esta parece ser la única forma de contribuir al verdadero desarrollo de la pluralidad inherente a la vida política. Para participar de la pluralidad propia del espacio público no debemos únicamente estar al tanto de aquello que tenemos en común y compartimos con los demás. Sino que también debemos dar lugar a la diferencia, a establecer nuestro propio lugar en el mundo y relacionar-

nos con los otros desde ese lugar. Esto solo parece posible a partir de realizar la actividad del pensamiento. Por lo tanto:

La condición antropológica del “dos-en-uno”, en expresión de Arendt, indica que la primera sede de la aparición y de la pluralidad no es la esfera pública, sino la esfera de la propia subjetividad. Sócrates fue consciente del rol político que tenía el aparecer ante uno mismo (Gibu Shimabukuro, 2011: 67).

Al desarrollar nuestra subjetividad a partir de la propia reflexión, nos incorporamos al mundo desde otro lugar, nuestro propio lugar. Esta diferencia propia de nuestro único y particular punto de vista nos permite relacionarnos con otros a partir de nuestra diferencia. Cuando aparecemos en el mundo lo hacemos desde esa subjetividad que desarrollamos con el pensamiento. Y es eso lo que nos permite al mismo tiempo la comunicación y la diferenciación. Por esto mismo es que, para aparecer ante otros, parece primero necesario aparecer ante nosotros mismos. Y esto también es lo que nos permite comprender la relación entre la conciencia moral y la vida política.

### **Consideraciones finales**

Con base en lo dicho anteriormente, podemos sostener que la pluralidad inherente a la vida política parece encontrar su origen en el diálogo que cada persona establece consigo misma. El diálogo, entendido como una praxis socrática que toma Arendt para su propia reflexión política, se constituye en el punto de partida para que cualquier persona pueda participar de la esfera pública. Se trata primero del diálogo que cada uno tiene consigo mismo, de la reflexión que nos permite diferenciar nuestros propios puntos de vista de los de los otros. Luego se trata del diálogo que establecemos con los demás en el mundo, donde contrastamos nuestros razonamientos con los de los otros, donde establecemos aquello que tenemos en común y aquello que nos permite determinar nuestro propio lugar en el mundo.

Contar con un espectador interno que siempre analiza de manera crítica no sólo las acciones y discursos ajenos sino también los propios, nos permite establecer la armonía con nosotros mismos que consideraba tan necesaria Sócrates. Cuando nuestra conciencia moral coincide con nuestra acción política es donde encontramos dicha armonía y aparecemos como una unidad. Este dos-en-uno socrático, destacado por la interpretación arendtiana, evidencia la

importancia de que moral y política coincidan. Ambos pensadores parecen estar de acuerdo en que no puede haber vida política sin pensamiento.

El propio pensamiento impide que repitamos frases hechas, que otros piensen por nosotros. Con su actividad constante impide incluso que cristalicemos nuestras propias opiniones y que en algún momento las dejemos de examinar. El pensamiento garantiza la dinámica necesaria para que todos sigamos participando activamente en la vida política. Su movimiento destruye aquello que no encuentra asidero y cuestiona aquello que ha llegado a darse por hecho. Sin embargo, el pensamiento en la teoría arendtiana no pertenece a este mundo, sino que se da fuera de él. Es una actividad que realizamos con nosotros mismos como únicos espectadores. No obstante, sin esta actividad que plantea un desarrollo espiritual y personal, resulta imposible insertarnos activamente en la vida política que sí se da en el mundo.

Por lo tanto, la pluralidad externa propia del mundo compartido se encuentra garantizada por la pluralidad interna que nace de la dualidad del dos-en-uno y se multiplica al incorporar las opiniones y acciones de los otros a nuestra propia reflexión. Son estos razonamientos los que nos permiten a partir de la comparación establecer puntos en común y divergencias con los otros. Son estas cavilaciones también las que nos permiten incluso diferir con nuestros propios puntos de vista pasados. En definitiva, el viento del pensamiento, aunque no pertenezca a este mundo, sopla constantemente en él. Si bien no nos encontramos en este mundo cuando pensamos, la vida política que compartimos en este mundo se desarrolla gracias a su movimiento constante. Porque lo que principalmente siempre tenemos en común, a pesar de todos los cambios, es nuestra incertidumbre. En este compartir la incertidumbre, como nos decía Arendt, parece transcurrir nuestra vida política.

## Bibliografía consultada

- Arendt, H. (1984), *La vida del espíritu*, s/l., Centro de Estudios Constitucionales.
- Arendt, H. (2004), *Sobre la revolución*, s/l., Alianza Editorial.
- Forero Pineda, F. (2015), “El Sócrates de Hannah Arendt: Sobre la actividad del pensamiento”, en: *Saga - Revista De Estudiantes De Filosofía*, 16 (28), pp. 46-55.
- Gibu Shimabukuro, R. (2011), “La defensa de la doxa en la obra de Hannah Arendt”, en: *Veritas*, 25, pp. 57-74.
- Sanabria, M. (2022), “Dialegethai y autoreflexión: dos perspectivas de la facultad arendtiana de pensamiento”, en: *Cuestiones de Filosofía*, 8 (30), pp. 199-220.

Platón (1985), *Diálogos I* (*Apología; Critón; Eutifrón; Ion; Lisis; Cármides; Hippias menor; Hippias mayor; Laques; Protágoras*), s/l., Gredos.



## **El *marketing* en la historia de la gubernamentalidad**

Francisco López Corral<sup>1</sup>

### **Resumen**

El concepto foucaultiano de gobierno tiene dos sentidos: uno, amplio, entiende el gobierno como una matriz general de comprensión de las relaciones de poder, a partir de la noción de “conducción de conducta”; un segundo sentido, restringido, lo circunscribe a una forma específica de poder, y que se define como una actividad que se propone conducir a los individuos toda su vida, bajo la autoridad de un guía responsable de lo que hacen y de lo que les sucede. La historia de la gubernamentalidad asociada a este segundo sentido de “gobierno”, es precisamente la historia de las diferentes tecnologías según las cuales se ha concebido y practicado esa actividad específica sobre la vida de los individuos.

Foucault, célebremente, señala algunos momentos relevantes de esta historia de la gubernamentalidad: los antecedentes pastorales en el cristianismo antiguo y medieval, la emergencia de la razón de Estado en los siglos XVI y XVII, su puesta en crítica liberal en el siglo XVIII y, finalmente, la razón neoliberal, a mediados del siglo XX. En esta ponencia proponemos continuar esta historia de la gubernamentalidad, insertando un nuevo hito en dicha historia. Partiendo de la noción foucaultiana de que la historia de las tecnologías de poder no se concentra ni culmina en ciertas figuras institucionales, la intención consiste en concebir al *marketing* como un acontecimiento más en esa historia cuyo objeto es el gobierno de los vivos. Una tecnología que, evidentemente, ya no se desplegará según el signo de la Iglesia o el Estado, sino asociada a la emergencia de la corporación capitalista y

---

<sup>1</sup> Departamento de Humanidades, UNS, correo electrónico: [flopezcorral@yahoo.com.ar](mailto:flopezcorral@yahoo.com.ar).

su gubernamentalización: es decir, al acontecimiento de la incorporación, por parte de la figura de la empresa, de la pretensión de conducir la conducta de los individuos, no entendidos como rebaño o población, sino como clientela o público consumidor.

**Palabras clave:** *Marketing* - Tecnología de gobierno - Gubernamentalidad - Genealogía

Esta ponencia forma parte de un trabajo de investigación más amplio, cuyo propósito es desarrollar los lineamientos de una genealogía del *marketing*. En otra oportunidad definimos el *marketing* como una tecnología de gobierno que tiene por objeto tanto anticipar como conducir el comportamiento de una multiplicidad de individuos entendida como público consumidor (López Corral, 2018). En tal sentido, actúa como una racionalidad práctica que posibilita la coordinación general de diversas prácticas empresariales (estudio de mercado, diseño de producto, promoción, logística, entre otras) bajo un mismo plan estratégico. Con tal conjunto práctico, en un juego de pinzas, el *marketing* opera de modo dual: toma como objeto tanto los procesos individuales de elaboración y satisfacción del deseo, como los comportamientos agregados de un conjunto específico. Esa dualidad, elemento clave en el ejercicio específico de conducción de la conducta que procura efectuar el *marketing*, nos permite encontrar resonancias con las racionalidades prácticas gubernamentales que Foucault esquematiza en la historia de la gubernamentalidad (Foucault, 2006, 2007).

El mencionado objetivo de hacer una genealogía del *marketing* consiste en un propósito doble: analizar su racionalización práctica, por un lado, así como entender el cuándo y el cómo de su aparición, por el otro. En el trabajo de Foucault, ambos aspectos están marcadamente vinculados: la racionalización práctica que constituye una tecnología de poder debe ser leída en torno a una cierta *acontecimentalización*: hacer “resurgir el acontecimiento en lo que puede tener de único y agudo” (Foucault, 2004: 48). Si bien, como afirma Edgardo Castro (2011: 171), Foucault no escribió una obra metodológica acerca de la investigación genealógica, no obstante, a partir de diversos textos y fragmentos (entre ellos, Foucault 1994c, 1994d, 1994e, 1994f, 1994g, 2002, 2004, 2006, 2007) es factible rastrear y sistematizar una serie de principios de lectura. Particularmente en *Nietzsche, la genealogía, la historia*, Foucault lee en Nietzsche dos operaciones historiográficas de relevancia: 1) en primer lugar, exponer la *procedencia* del objeto de estudio: esto es, observar el conjunto de caracteres que nos permite determinar que hay una cierta herencia de la cual forma parte, como el señalamiento del linaje que, a la vez que posibilita reconocer una cierta ascendencia, posibilita notar “la heterogeneidad de lo que imaginábamos conforme a sí mismo” (2004: 29). En segundo lugar,

dar cuenta de la *emergencia*, es decir, “el punto de su surgimiento” (Foucault, 2004: 33), o, mejor, la escena en la cual aparece el acontecimiento a indagar, a modo de un cambio en las relaciones de fuerzas, o bien, el inicio de una configuración más o menos estable de dichas relaciones en el trascurso del permanente enfrentamiento que caracteriza a la historia.

Inscribir el *marketing* como acontecimiento en la historia foucaultiana de la gubernamentalidad está asociado con una respuesta a la procedencia del *marketing*: insertarlo en un linaje de prácticas, cuya configuración es siempre inestable y sus propósitos y urgencias son diversos, pero que comparten una forma de ejercicio del poder asociado con lo que Foucault denomina “gobierno”. En esa operación nos concentraremos en esta ponencia. Ordenaremos la presentación en tres preguntas: 1) Primero, ¿qué es la gubernamentalidad? 2) Segundo, ¿cuáles son los hitos de la historia de la gubernamentalidad? 3) ¿En qué sentido el *marketing* se inscribe en tal historia?

### 1) ¿Qué es la gubernamentalidad?

El concepto foucaultiano de “gubernamentalidad” tiene dos sentidos: uno, amplio y otro estrecho. El sentido amplio entiende el gobierno como una matriz general de comprensión de las relaciones de poder, a partir de la noción de gobierno como “conducción de conducta” (Foucault, 1994d: 232). La gubernamentalidad es comprendida, de este modo, como un campo estratégico de tecnologías de poder por las cuales ciertos individuos o grupos procuran conducir la conducta de otros (o de sí mismos). Estas tecnologías varían regularmente y van dibujando cartografías diferentes, en correspondencia con distintos momentos históricos, lo cual supone, correlativamente, una diversidad de regímenes históricos de producción de subjetividad y de saber (Foucault, 1994c).

El sentido estrecho de gubernamentalidad, es primero en formulación y, en cambio, refiere estrictamente a un acontecimiento histórico específico, propio de la modernidad, caracterizado por la concurrencia de diferentes tecnologías puestas en juego a la hora de gobernar una población (Foucault, 2006, 2008). En este sentido estricto, la genealogía foucaultiana de la gubernamentalidad apunta inicialmente a un abordaje que señala la singularidad del poder estatal moderno, en cuanto se caracteriza por la imbricación de dos tecnologías de poder disímiles: la soberanía, según la cual el individuo es concebido como un sujeto de derechos y obligaciones, y las prácticas de gobierno (económico), según las cuales el individuo es pensado como sujeto de necesidades e intereses. El gobierno es así concebido como una forma de poder

caracterizado por una “actividad que se propone conducir a los individuos a lo largo de toda su vida, poniéndolos bajo la autoridad de un guía responsable de lo que hacen y lo que les sucede” (Foucault, 2007: 411). En este trayecto, la pregunta guía en cuestión es cuándo el ejercicio del poder soberano comenzó a pensarse en torno a una cierta práctica de intervención, cuidado y responsabilidad en torno a las condiciones de existencia y coexistencia de una multiplicidad humana.

Efectivamente, siguiendo este segundo sentido, la noción de “gubernamentalidad” suele leerse, y acertadamente, como la respuesta foucaultiana al problema del Estado, entendiéndola como la concurrencia histórica de diferentes tecnologías políticas puestas en juego a la hora de gobernar una población: se trata de la introducción de la economía en el ejercicio de la soberanía política. No obstante, la historia de la gubernamentalidad no debe identificarse con una génesis del Estado. El punto de partida de la historia de la gubernamentalidad no es el Estado, sino las prácticas de gobierno de las poblaciones, en cuanto son situadas bajo una autoridad responsable de la satisfacción de las necesidades de los individuos que las integran. En esto, podemos observar, una vez más, una de las marcas de la genealogía foucaultiana: “salir de la institución para sustituirla por el punto de vista global de la tecnología de poder” (Foucault, 2006: 142), por el cual el Estado moderno debe observarse inserto en la historia de una forma de ejercicio de poder que lo excede, tal como la historia de la disciplina excedía la historia de la cárcel.

La intención de Foucault en esta historia de la gubernamentalidad no es entonces hacer una génesis del Estado, ni siquiera una historia de las prácticas gubernamentales en el marco del Estado, sino más bien una genealogía de las racionalidades gubernamentales: dar cuenta de cómo, tanto dentro como fuera del Estado, se logró conceptualizar la práctica de gobierno. Dicho de otro modo, se trata de acontecimientar las racionalidades tecnológicas de las prácticas que pretendieron ejercer un gobierno a escala poblacional.

## **2) ¿Cuáles son los hitos de esta historia de la gubernamentalidad?**

Foucault señala cuatro momentos de esta historia de la gubernamentalidad: los antecedentes pastorales en el cristianismo antiguo y medieval (Foucault 2006, 2008), la emergencia de la razón de Estado en los siglos XVI y XVII (Foucault 2006, 2008), su puesta en crítica liberal en el siglo XVIII (Foucault, 2006, 2007) y, finalmente, la razón neoliberal, a mediados del siglo XX (Foucault, 2008). Por razones cronológicas, sólo desarrollaremos los tres primeros



momentos, que son los que nos sirven de antecedentes a la hora de delinear la procedencia del *marketing* como tecnología de gobierno.

**a. Razón pastoral.** Foucault busca el antecedente del gobierno económico moderno en el pastorado semita, y luego, en el cristiano. La relativa debilidad de la metáfora del *pastor de hombres* en los textos políticos más relevantes de la literatura griega y la romana, lleva a Foucault a sostener que en las sociedades griega y romana el ejercicio del poder político no era definido en los términos de una conducción de individuos. La figura del pastor, por el contrario, es fuerte en la tradición hebrea, y su descripción arroja elementos para un ejercicio del poder totalmente diferente al ideario político helénico de conducción de la ciudad a través de la proclamación de leyes. En efecto, según el tema hebreo, el pastor no ejerce un poder sobre el territorio, sino directamente sobre una multiplicidad de *vivientes* en movimiento; la tarea del pastor es *velar* por el rebaño y asegurar su llegada a buen destino, brindando todo lo necesario para la subsistencia cotidiana; finalmente, el pastor ejerce un poder caracterizado por un vector de “totalización” y de “individualización” simultáneos, otorgando paradójicamente tanto valor a la totalidad del rebaño como a cada una de sus ovejas (Foucault 2006, 2008).

La introducción de esta modalidad de ejercicio del poder en Occidente se produjo gracias al cristianismo, en el cual la figura del pastorado adoptó una forma institucional. Efectivamente, el régimen pastoral es el corazón de la Iglesia: la comunidad religiosa institucionalizada es inherente a la conducción de las acciones cotidianas de los hombres y las mujeres, bajo la pretensión de guiarlos hacia la vida eterna. Este propósito, último y fundamental, procura instrumentalizarse a través de tres elementos: primero, merced al servicio del pastor, el cual se hace personalmente responsable de cada acción cotidiana de sus ovejas, según el cálculo sacrificial de una economía de méritos y deméritos que pueden acercar o alejar a cada una de ellas del fin de la salvación; segundo, mediante la instauración de una relación de obediencia y dependencia personal de las ovejas con respecto al pastor, señalando la negación de la propia voluntad de los individuos gobernados como una virtud; tercero, la vigilancia perpetua por parte del pastor, ejecutada a través de instancias obligatorias de examen y dirección de conciencia, como la confesión, que permiten la producción de un saber exhaustivo acerca de qué piensa, qué siente, qué quiere y qué hace cada una de las ovejas (Foucault 2006, 2008).

Precisamente, en la práctica de la confesión como ritual productivo de verdades íntimas, se puede observar la racionalidad característica del pastorado: una razón pastoral que, con la meta de la salvación eterna, diagrama un gobierno de los individuos basado en la producción y exteriorización de una verdad acerca del deseo de cada oveja, en el examen del mismo a través

de una estimación de méritos, y en una dirección de la conducta que sujeta a cada integrante del rebaño en una relación de dependencia con el pastor. Así, el pastorado propició la confección de un arte de conducir minuciosamente a los hombres a lo largo de toda su vida, en cada detalle. El resultado es una forma de poder específica y sin precedentes: estrictamente, “no coincide ni con una política, ni con una pedagogía, ni con una retórica”. (Foucault, 2006: 193).

**b. Razón de Estado.** Foucault afirma que los siglos XV y XVI muestran el inicio de una crisis general del pastorado, que incluye tanto tensiones en torno a la Iglesia y una búsqueda de nuevas formas de ejercer la institución pastoral, como también nuevas exploraciones respecto a otras formas de gobernar, sea a uno mismo, a la familia, a un dominio, o un principado. Esta crisis general de las maneras de gobernar y gobernarse se encuentra evidentemente asociada a la crisis de las relaciones sociales feudales y al surgimiento de nuevas configuraciones sociales. Foucault señala que es precisamente en ese escenario que se produce el nacimiento de una primera “gubernamentalidad política” (Foucault, 2006: 412). Es el momento de aparición del *político*, que no es un pastor, pero tampoco un jurista, sino una figura que comporta “una manera determinada de plantear, de pensar, de programar la especificidad del gobierno con respecto al ejercicio de la soberanía” (Foucault, 2006: 289) y cuya tarea encomendada es el fortalecimiento de las fuerzas del Estado.

Este objetivo ha de entenderse en el contexto histórico de abandono del horizonte temporal de una eventual unificación en un último imperio, en vistas a un tiempo histórico abierto en el que distintas unidades soberanas compiten por su supervivencia y un eventual dominio, nunca total ni definitivo. En ese nuevo espacio europeo, más que el problema de la legitimidad del lazo entre el soberano y su territorio (y los súbditos que viven en él), la preocupación fundamental es el desarrollo de las fuerzas que permiten asegurar la prevalencia del Estado ante sus competidores. Es la época del mercantilismo, que no es otra cosa que “una técnica y un cálculo de fortalecimiento del poder de los Estados en la competencia europea a través del comercio” (Foucault, 2006: 385). Así, esa idea extraña denominada “Estado” emerge como la clave de bóveda de una nueva racionalidad de gobierno que procura intervenir en la multiplicidad humana que habita en un cierto territorio, ya no como un servicio salvífico al rebaño, sino como una disposición al orden y la productividad de la población, orientada al aumento de sus capacidades agregadas.

La *policía* es la inflexión táctica a través de la cual se instrumentan los medios necesarios para alcanzar dicho objetivo estratégico. La intervención que proyecta es profunda y minuciosa: se trata de reglamentaciones disciplinarias exhaustivas que buscan determinar meticulosamente el comportamiento diario, con el objeto de aumentar la industriosisidad de las

acciones: propagar el trabajo y la productividad como valores morales absolutos, pero a su vez atados a la utilidad que suponen en términos de fortalecimiento estatal.

La policía establece finalmente un campo de intervención amplio y heterogéneo, que implica el desarrollo de un *saber estadístico* acerca del número y las condiciones de alimentación, salubridad y trabajo de la población, pero también sobre las opiniones y las prácticas de cada integrante, buscando sujetar, de manera ordenada y reglamentariamente administrada, cierto bienestar individual con el bienestar conjunto.

El fin estratégico de enriquecimiento estatal a través de una balanza comercial favorable, introduce la motivación de una estricta reglamentación gubernamental en la vida de las Poblaciones, bajo el pretexto de un permanente acrecentamiento de las fuerzas del Estado, hacia el establecimiento de una posición de fortaleza en un espacio competitivo europeo. La razón de Estado acontece como una racionalidad gubernamental, entonces, que guía su intervención en la convivencia de los individuos que integran la población, con vistas a “la creación de la utilidad estatal, a partir y a través de la actividad de los hombres” (Foucault, 2006: 370).

**c. Razón Liberal.** La razón liberal aparecerá hacia mediados de siglo XVIII como crítica interna de la razón gubernamental. Sin cuestionar el fin último del Estado, se produce una variación significativa a través de la introducción de un principio de limitación de la práctica de gobierno. A diferencia del derecho, que por entonces era el principal instrumento externo por el cual se buscaba una cierta limitación o compensación de la razón de Estado, el liberalismo económico supondrá un refinamiento, un perfeccionamiento interno de la racionalidad gubernamental para lograr un desarrollo de la práctica de gobierno más efectivo (Foucault, 2007: 29). En tal sentido, si el nacimiento de la razón de Estado constituye el nacimiento de los políticos, los especialistas de la instrumentación de la voluntad soberana, la razón liberal está asociada a la emergencia de los *economistas* como paladines del mercado, la sociedad civil y el *homo œconomicus*.

En efecto, de manera paradójica, la razón liberal postula que, para lograr el objetivo de fortalecimiento estatal, es preciso limitar la propia intervención estatal. El eje sobre el cual procura girar la acción gubernamental liberal no es el Estado en sí mismo, sino esa realidad independiente, no subordinable al Estado que es la sociedad civil. La reglamentación policial deberá ser reemplazada por una regulación que intervenga respetando la propia dinámica natural de los fenómenos poblacionales sobre los cuales procura intervenir. Y en cuanto el fundamento por el cual dicha dinámica es racional, regular e inteligible es el interés individual, el gobierno liberal deberá generar las condiciones para que ese interés individual se exprese e interactúe libremente, sin restricciones por parte del Estado ni de ningún otro actor. La racio-

nalidad de las acciones de gobierno deberá estar apoyada en una lectura del cálculo racional de utilidad de los mismos gobernados. De allí que el Estado no deberá determinar en qué consiste ese interés individual, ni asegurar su consecución, ni mucho menos subordinarlo a la utilidad del Estado: no deberá aumentar la industriosisidad de los sujetos, ni reglamentar exhaustivamente su comportamiento para asegurar la convivencialidad. Más que asegurar la utilidad del comportamiento de los individuos en vista al interés del Estado, la gubernamentalidad liberal tratará de asegurar un espacio de libertad para que los individuos puedan perseguir su propio interés, así como de realizar una gestión de los riesgos que tal libertad pueda ocasionar, lo que conducirá de la mejor manera posible, pretendidamente, al bienestar del conjunto. En efecto: para la razón liberal, el interés como principio a obedecer en la práctica gubernamental es “un juego complejo entre los intereses individuales y colectivos, la utilidad social y la ganancia económica” (Foucault, 2007: 61), juego complejo que descentra la lógica centripeta de la razón de Estado.

La economía política supone la puesta en ejercicio de un nuevo tipo de cálculo gubernamental, a partir de la postulación de un principio de verdad que no reside en la voluntad soberana ni en las necesidades del Estado, sino en el mercado. El mercado asoma no como un lugar privilegiado de reglamentación, como ocurría con el mercantilismo, sino como un fenómeno complejo de materializaciones e intercambios espontáneos cuya dinámica no puede ser simplemente intervenida discrecionalmente para obtener de ella un resultado a conveniencia: el mercado es concebido como una realidad que, mediante la expresión de relaciones de equilibrio entre las fuerzas económicas actuantes, produce una verdad que se encuentra al margen de las voluntades unilaterales de los actores. La concepción del mercado “como mecanismo de los intercambios y lugar de veridicción en cuanto a la relación del valor y el precio” (Foucault 2007: 64) es tomado como un fenómeno natural, caracterizado por procesos y regularidades inteligibles, pone límites fácticos al cálculo de utilidad estatal que suponía una operación de moldeado en el vacío de sus objetos de gobierno: la dinámica del mercado puede ser obstaculizada o contenida, pero no puede ser sometida. Mediante el reconocimiento de un funcionamiento natural de las cosas, el liberalismo busca evitar violentar tal naturaleza y, por consiguiente, limitar la intervención gubernamental, reformulando así la concepción de buen gobierno como un gobierno frugal, mínimo y eficiente.

### 3) ¿Qué quiere decir inscribir al *marketing* en tal historia de la gubernamentalidad?

El abordaje micropolítico inherente a la noción de gubernamentalidad no es otra cosa que la aplicación de un “nominalismo metodológico” (Foucault, 2007:16): en vez de partir de la definición de los “universales” (sean, por ejemplo, Estado y sociedad), para luego poder comprender sus prácticas, Foucault se propone lo contrario: comenzar por el análisis de las prácticas relacionadas con aquello que se llama “Estado” y “hacer pasar” los universales por esas prácticas. En otras palabras, dice Foucault, en vez de entender al Estado como si fuera una cosa, una estructura, una maquinaria o un organismo cuyo secreto hay que descubrir o arrancar, se trata de entenderlo “sobre la base de la práctica misma de los hombres, lo que hacen y de la manera cómo piensan. El Estado como manera de hacer, el Estado como manera de pensar” (Foucault, 2006: 409).

Nuestra intención es prolongar esa pretensión metodológica, en este caso, orientada a la figura de la corporación capitalista moderna. La cuestión, entonces, no pasa por arrancar el secreto de la corporación capitalista, indagar cuáles son sus características y rasgos identitarios esenciales para luego responder cuándo, cómo y por qué creó al *marketing* (como si hubiera algo así como una esencia que definiera universalmente a la corporación como tal), sino, antes bien, dar cuenta de cómo el acontecimiento de la práctica del *marketing*, entre otros tantos, jugó su papel en la emergencia histórica de esa figura que hoy llamamos “corporación”. La corporación, del mismo modo que el Estado, no es entonces otra cosa que “el efecto móvil de un régimen de gubernamentalidades múltiples” (Foucault, 2007: 96).

La emergencia del *marketing* está asociada a la crisis de la razón gubernamental liberal ante una crisis de competencia, esto es, una crisis de los modos, prácticas y estrategias de competencia empresarial, durante la explosión del capitalismo industrial en la segunda mitad del siglo XIX, particularmente en EE.UU. (Lamoreaux, 1988). La aparición del *marketing* como nueva tecnología de gobierno de una multiplicidad entendida como público consumidor, acontece en el marco de la búsqueda y elaboración de nuevas capacidades para restringir la competencia en contextos de superproducción y recrudecimiento competitivo. De esta manera, durante este episodio de la historia de la gubernamentalidad, el problema ya no es, claramente, la intervención sobre el mercado para lograr el crecimiento de las fuerzas del Estado, ni la limitación racional de las intervenciones estatales para la liberalización de las fuerzas mercantiles, sino la estabilización *inmanente* de una cuota de mercado por parte de la propia firma competidora (Fligstein, 1990). Para ello, el desarrollo y despliegue de una batería de medidas para intervenir en el modo de elaboración de las demandas de una cierta población con-

sumidora se orienta no a la disputa por clientelas ya establecidos en torno a un producto estandarizado, sino a la creación de nuevos productos que posibiliten crear una clientela, fidelizarla y mantenerla (Strasser, 1989).

Esa deriva gubernamental pone en variación definiciones básicas acerca de lo que es una empresa. La firma capitalista, antes que una mera productora de mercancías, comienza a concebirse como una productora de satisfacciones: su finalidad, ante todo, es detectar y satisfacer deseos y necesidades de una clientela que, por sus caracteres resulta un campo fértil en términos de inversión. Para satisfacer esas necesidades, la firma deberá implementar un conjunto práctico que incluye todo aquello requerido para atravesar todo el camino que comprende la circulación de las mercancías por el circuito económico en su totalidad hasta que esa satisfacción de una necesidad o un deseo se haga efectiva, pasando por la concepción y producción del producto, por su promoción al público, hasta la implementación de los canales a través de los cuales dicho producto llega a la disponibilidad de un consumidor que cuenta con el poder adquisitivo adecuado, en el lugar y el momento adecuado para adquirirlo. Finalmente, la firma deberá desarrollar algo inaudito: un saber exhaustivo y permanente de los deseos y necesidades de su potencial público, un estudio de sus modos habituales de satisfacción, de sus insatisfacciones y potencialidades, de su poder adquisitivo, de sus hábitos y de sus emociones. De esta forma, la firma requiere introducirse en una dinámica de gobierno: atender las necesidades y deseos de una población, en el marco de una competencia entre diferentes gobernantes potenciales, que exige desarrollar un músculo adecuado para fidelizar la propia clientela y protegerla de potenciales competidores (López Corral, 2018).

De este modo, inscribir al *marketing* en la historia de la gubernamentalidad supone así historizar la emergencia de una gubernamentalidad corporativa en el marco de la cual el *marketing* aparecerá como una tecnología clave a la hora de evaluar, elaborar y gestionar las necesidades, deseos e intereses de un público consumidor, con el objeto de eludir las tensiones competitivas y asegurar y validar una cuota de mercado. En el trayecto de esa búsqueda, de esa domesticación de la competencia a través de la creación, gestión, mantenimiento de un cierto público-clientela, podemos leer un entrecruzamiento entre gubernamentalidad y corporación. Por un lado, una gubernamentalización de la corporación: cómo la crisis de competencia y los intentos de restringirla llevó a esos nuevos agenciamientos colectivos llamados “corporaciones” a ocuparse e intentar conducir lo que los hombres piensan y hacen de manera sistemática y específica. Por el otro, de manera simétrica, una corporativización de la gubernamentalidad: esto es, la emergencia, entonces, del episodio corporativo de la historia de la gubernamentalidad, a través de la introducción y experimentación de las prácticas de gobierno en el marco de esa

figura emergente hacia fines del siglo XIX, figura novedosa, extraña y pretendidamente monstruosa, llamada “corporación”.

## Bibliografía

- Castro, E. (2008), *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Fligstein, N. (1990), *The Transformation of Corporate Control*, Cambridge, Harvard University Press.
- Foucault, M. (1994a), “La philosophie analytique de la politique”, en: *Dits et écrits III. 1976-1979*, París, Gallimard, pp. 534-551.
- Foucault, M. (1994b), “Sexualité et pouvoir”, en: *Dits et écrits III. 1976-1979*, París, Gallimard, pp. 552-570.
- Foucault, M. (1994c), “Table ronde du 20 mai”, en: *Dits et écrits IV. 1980-1988*, París, Gallimard, pp. 20-34.
- Foucault, M. (1994d), “Le sujet et le pouvoir”, en: *Dits et écrits IV. 1980-1988*, París, Gallimard, pp. 222-243.
- Foucault, M. (1994e), “Qu’est-ce que les Lumières?”, en: *Dits et écrits IV. 1980-1988*, París, Gallimard, pp. 562-578.
- Foucault, M. (1994f), “Préface à l’«Histoire de la sexualité»”, en: *Dits et écrits IV. 1980-1988*, París, Gallimard, pp. 578-584.
- Foucault, M. (1994g), “Foucault”, en: *Dits et écrits IV. 1980-1988*, París, Gallimard, pp. 631-636.
- Foucault, M. (2004), *Nietzsche, la genealogía, la historia*, Trad. de José Vázquez Pérez, Valencia, Pretextos.
- Foucault, M. (2006), *Seguridad, Territorio, Población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*, Trad. de Horacio Pons, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007), *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*, Trad. de Horacio Pons, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008), “Omnes et singulatim. Hacia una crítica de la ‘razón política’”, en: *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Trad. de Miguel Morey, Buenos Aires, Paidós, pp. 95-140.

- Lamoreaux, N. (1988), *The Great Merger Movement in American Business, 1895-1904*, Cambridge, Cambridge University Press.
- López Corral, F. (2018), “*Marketing concept*. Notas para una genealogía del *marketing*”, en: *Cuadernos del Sur - Filosofía*, n.º 47, pp. 20-40.
- López Corral, F. (2021). “Pastores de hombres. Foucault y la genealogía de la gubernamentalidad”, en: *Cuadernos del Sur - Filosofía*, n.º 50, pp. 72-99.
- Strasser, S. (1989), *Satisfaction guaranteed: The making of the American mass market*, Washington, Smithsonian Books.





## **El proceso de construcción identitaria de las disidencias sexogenéricas en los *Encuentros plurinacionales de mujeres, lesbianas, travestis, trans, bisexuales, intersexuales y no-binaries* (2009-2021): un análisis desde las teorías antiesencialistas**

Agustina Moller Poulsen<sup>1</sup>

### **Resumen**

A lo largo del último año hemos llevado a cabo un trabajo de investigación en el marco de las becas EVC-CIN. Dicho proyecto se planteaba la tarea de analizar a partir de las teorías filosóficas antiesencialistas el proceso de construcción identitaria de las disidencias sexogenéricas en los *Encuentros Plurinacionales de Mujeres, Lesbianas, Travestis, Trans, Bisexuales, Intersexuales y No Binaries* (EPMLTTBINB) entre 2009 y 2021. Nuestro objetivo consistía en dar cuenta de los procesos de articulación entre los movimientos sociales que dan lugar a la creación de talleres específicos y del cambio de nombre de los Encuentros. En este trabajo exponemos el proceso de investigación realizado hasta el momento y los resultados obtenidos.

Los EMMLTTBINB son encuentros autogestionados de convocatoria masiva, que se realizan anualmente desde 1986, y en los que miles de personas se reúnen durante tres días para intercambiar ideas y participar de distintas actividades. La principal de ellas consiste en la realización de talleres en los que se debaten problemáticas específicas. Cada año, las

---

<sup>1</sup> Departamento de Humanidades, UNS, correo electrónico: [aguspoulsen@gmail.com](mailto:aguspoulsen@gmail.com).

conclusiones de dichos talleres son registradas y recopiladas en cuadernillos, y dichos cuadernillos conforman nuestra base documental. La instrumentalización y el análisis de este material se desarrolla teniendo en cuenta conceptos provenientes de la filosofía de Judith Butler, tales como el sistema normativo de sexo/género/deseo y la noción de performatividad y sus mecanismos de repetición y exclusión, así como el concepto de articulación vinculado a las luchas por la igualdad de Chantal Mouffe; focalizando en el desarrollo temporal del período seleccionado.

**Palabras clave:** Disidencias - Feminismos - Identidad - Encuentros

## Introducción

Entre 2021 y 2022 llevamos adelante un trabajo de investigación en el marco de las becas EVC-CIN. El proyecto se planteaba la tarea de analizar a partir de las teorías filosóficas antiesencialistas el proceso de construcción identitaria de las disidencias sexogenéricas en los *Encuentros Plurinacionales de Mujeres, Lesbianas, Travestis, Trans, Bisexuales, Intersexuales y No Binaries* (EPMLTTBINB) entre 2009 y 2021.

Para entender los objetivos de dicha investigación, es necesario explicar primero de qué se tratan estos encuentros. Los EPMLTTBINB son un evento único en el mundo que se realiza anualmente en la Argentina desde 1986. Hasta 2019 se los conocía como *Encuentros Nacionales de Mujeres*. Se realizaron de manera ininterrumpida durante más de treinta años, únicamente rompiendo esta continuidad durante 2020 y 2021, debido a la pandemia de COVID-19. Se trata de encuentros de convocatoria masiva, en los que miles de personas de distintas procedencias se reúnen en una ciudad diferente cada año durante tres días para debatir ideas, realizar y planificar acciones políticas y participar de diversas actividades, históricamente centradas alrededor de las problemáticas de los movimientos feministas. Los pilares de los EPMLTTBINB son el ser autónomos, auto-convocados, democráticos, pluralistas, autogestionados, federales y horizontales. Son espacios de debates, tensiones y construcciones colectivas; centrales para la historia de los feminismos en nuestro país, y también uno de sus eventos políticos más importantes.

Durante los últimos años —particularmente durante los Encuentros realizados en 2017, 2018 y 2019— comenzó a cobrar cada vez más relevancia el reclamo por el cambio de nombre. Tanto los movimientos de mujeres originarias como los pertenecientes al colectivo LGBTQ+ venían manifestando hace tiempo el sentir una falta de representación cuando se habla del

*Encuentro Nacional de Mujeres*; pidiendo los primeros que se reemplace la palabra “nacional” por “plurinacional”, y los segundos que se incluya también a las demás identidades que participan y que no son mujeres. Este reclamo fue durante años el foco de numerosos debates, tensiones y quiebres entre les participantes de los Encuentros, sin lograr llegar a un acuerdo. Finalmente, en 2022 se realizó en la ciudad de San Luis el primer Encuentro con un nombre diferente después de 35 años: el *Encuentro Plurinacional de Mujeres, Lesbianas, Travestis, Trans, Bisexuales, Intersexuales y No Binaries*.

A pesar del cambio de nombre, las tensiones con respecto a este tema no han disminuido, sino que siguieron siendo muy palpables durante la realización del último Encuentro y los meses previos al mismo. Incluso un sector de mujeres se separó de la comisión organizadora oficial para llevar a cabo un encuentro aparte manteniendo el nombre original, que se realizó un mes después del 35° EPMLTTBINB teniendo una convocatoria relativamente baja. Existieron intentos durante el año de dialogar para unificar ambos eventos, pero no dieron frutos, debido a que las organizadoras del *Encuentro Nacional de Mujeres* exigieron que se mantenga el antiguo nombre como condición para dicha unificación, pedido que fue rechazado por la comisión organizadora del EPMLTTBINB.

Volviendo a nuestro trabajo de investigación, nuestro objetivo consiste en tratar de recuperar y analizar este proceso que lleva eventualmente al cambio de nombre, centrándonos específicamente en lo que respecta al proceso de construcción identitaria de las disidencias sexogenéricas dentro de los Encuentros. Es decir, de las personas y movimientos pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+ que utilizaron estos espacios para encontrarse, debatir sus propias problemáticas, generar sus propias acciones políticas, y también para empezar a cuestionar la idea de que el sujeto de los Encuentros son únicamente las mujeres cisgénero.

Para rastrear cómo surgen y se desarrollan estos debates, decidimos centrarnos en el período temporal que abarca los Encuentros realizados entre 2009 y 2021. La actividad central de los EPMLTTBINB consiste en la realización de talleres, que se centran en diferentes temáticas específicas. No están dictados ni dirigidos por una sola persona, sino que son espacios de debate colectivo entre quienes deciden acercarse a participar. Al final de cada taller, se registran las conclusiones que surgen de lo debatido y, cada año, las conclusiones de todos los talleres realizados durante el Encuentro son recopiladas en cuadernillos. Así, la principal fuente de información para nuestra investigación es una base documental conformada por estos cuadernillos.

## La investigación sobre los EPMLTTBINB en la actualidad

Los (antes llamados) *Encuentros Nacionales de Mujeres* han sido trabajados por la crítica desde diferentes aproximaciones. Por un lado, se han realizado estudios sobre sus antecedentes y vínculos con la sociedad civil y el Estado. Desde el campo de las ciencias sociales, Mariela Isabel Herrera (2017) recupera las características generales de los Encuentros, destacando antecedentes internacionales y analizando particularmente el XXV Encuentro realizado en la ciudad de Paraná en 2010. Por otro lado, desde las ciencias de la comunicación, Amanda Alma y Paula Lorenzo (2009) realizan un análisis de la historia de los Encuentros entre 1986 y 2005, en un libro en el que recopilan y sistematizan una enorme cantidad de datos, testimonios y voces, con el objetivo de recuperar la historia reciente del movimiento de mujeres en nuestro país. Por su parte, Cristina Viano (2014) examina históricamente las tensiones que generan las estructuras partidarias y sus modos de hacer política dentro del espacio de los Encuentros, analizando las voces de mujeres provenientes de dos organizaciones políticas distintas: *Pan y Rosas* y *Amas de Casa del País*. La antropóloga, Mónica Tarducci (2005), analiza las confrontaciones virulentas que se producen en los Encuentros entre mujeres pertenecientes a la Iglesia Católica que son enviadas por parroquias a interferir con una visión fundamentalista en determinados temas, y el resto de las participantes.

Por otro lado, también se han realizado estudios que focalizan particularmente en las conclusiones de los talleres realizados en los Encuentros. Desde los estudios de género, basándose en las conclusiones de los talleres realizados entre 1986 y 2011, Gabriela Inés García (2013) analiza las tensiones que se producen entre los movimientos de mujeres y los Estados provinciales al momento de la realización de los Encuentros en las diferentes provincias, rastreando el rol que los gobiernos locales ocupan ante el desarrollo de este evento. Silvana Sciortino (2017) realiza un abordaje antropológico del proceso de construcción identitaria de un sector de mujeres indígenas en el marco del taller “Mujeres de los pueblos originarios” entre 1986 y 2011; reconstruyendo el recorrido a través del cual estos grupos establecen una agenda política que incorpora las problemáticas de las mujeres y conforman una categoría identitaria que las reúne y diferencia: mujeres de los pueblos originarios.

Todavía no se cuenta con estudios completos que aborden el proceso de construcción identitaria de las disidencias sexogenéricas en el espacio de los EPMLTTBINB y su articulación con los movimientos de mujeres y demás actores políticos que conforman estos eventos; que es el interés principal de nuestra investigación.

## La aproximación antiesencialista

La idea de nuestra investigación es realizar un análisis de los fenómenos antes mencionados a partir de las teorías antiesencialistas. En las últimas décadas, dentro de la teoría feminista, se ha discutido sobre el concepto de identidad e identificaciones en el marco de la pregunta por el sujeto del feminismo. Entre las múltiples formas posibles de dividir las posturas sobre este debate, podemos considerar que, actualmente, dos posiciones teóricas relevantes son la esencialista y la antiesencialista. Los esencialismos han sostenido la existencia de una identidad común de las mujeres como condición necesaria para elaborar políticas feministas (Ruddick, 1989; Elshtain, 1981; Pateman, 1995; Irigaray, 1992). Las posiciones antiesencialistas, que son las que constituyen nuestro marco teórico-conceptual, han cuestionado la necesidad de que el movimiento tenga por base una identidad común.

Entre estas últimas, podemos mencionar a Monique Wittig (2006), quien se posiciona en contra de la idea de “la mujer” como concepto esencialista y de las interpretaciones biologicizantes de la opresión; a la vez que realiza una crítica hacia la heterosexualidad como un régimen político basado en el sometimiento de las mujeres. Esta autora considera que la opresión crea al sexo, y no al revés, ya que la ideología de la diferencia sexual oculta la oposición que existe en el plano social entre hombres y mujeres, poniendo a la naturaleza como su causa. Chantal Mouffe (1999), por otro lado, problematiza la idea de la identidad entendida en términos esencialistas y las consecuencias que esto puede tener para el feminismo. Ella entiende que la diferencia sexual es tan solo una de las múltiples posiciones de sujeto que constituyen al agente social, y que la deconstrucción de la identidad esencial de las mujeres es necesaria para comprender las otras múltiples relaciones de opresión que atraviesan a las personas. También destacamos a Judith Butler (2001; 2007) quien cree que antes de buscar construir una política feminista usando como base la identidad de las mujeres, debemos analizar de qué modo esa identidad ha sido políticamente construida, ya que se ha originado en un sistema que siempre ha colocado a las mujeres en lugares de subordinación, en el marco de un sistema binario de sexo/género y de control sobre las prácticas sexuales.

Un debate similar existe dentro del espacio de los Encuentros, entre quienes sostienen que deberían seguir llamándose “Encuentros Nacionales de Mujeres” y centrarse únicamente en problemáticas específicas de las mujeres y los feminismos; y entre quienes defienden el cambio a “Encuentros Plurinacionales de Mujeres, Lesbianas, Travestis, Trans, Bisexuales, Intersexuales y No Binaries”, buscando el reconocimiento de una mayor diversidad de participantes y de problemáticas que resulta necesario poner en el foco de atención. Tanto Butler

como Mouffe abordan la problemática del sujeto del feminismo y reflexionan sobre las consecuencias que puede tener el querer basarlo en una identidad común de las mujeres; por ello, sus reflexiones resultan pertinentes para llevar a cabo este análisis.

Así, la instrumentalización y el análisis de la base documental se desarrolla teniendo en cuenta conceptos que provienen de la filosofía de Butler y de Mouffe. Con respecto a la primera, resultan relevantes sus reflexiones con respecto al sistema normativo de sexo/género/deseo, así como la noción de performatividad y sus mecanismos de repetición y exclusión (Cano Abadía, 2014; Bedin, 2015; Meloni González, 2018). En *El género en disputa* señala que existe la idea de una identidad común de las mujeres que se convierte en el sujeto para el cual se procura representación política (Butler, 2007), pero advierte que esta categoría genérica ha sido formada por el mismo sistema que sitúa a las mujeres en lugares de subordinación. También, que la idea de una identidad común es problemática, porque se ignora la multitud de intersecciones culturales, sociales y políticas que constituyen a los sujetos.

Butler (2007) destaca el papel que cumple el orden obligatorio de sexo, género y deseo en la construcción de identidades. Se ha teorizado que el sexo se refiere a características biológicas y que el género se refiere a la construcción cultural derivada de ellas. Socialmente, existe la idea implícita de una relación mimética o casual entre sexo y género que sostiene el sistema binario de géneros. Pero Butler sostiene que el género no es a la cultura lo que el sexo es a la naturaleza; sino que el género también es el medio discursivo/cultural a través del cual la “naturaleza sexual” o un “sexo natural” se forma y establece como “prediscursivo”, como una superficie neutral sobre la cual actúa la cultura. La filósofa pone en cuestión la aparente invariabilidad y estabilidad del sexo, así como también la creencia de que el género se deriva o se adecúa necesariamente a él. A su vez, también señala que existe una creencia implícita de que ciertos deseos y prácticas sexuales se derivan del sexo y del género, llevando a una heterosexualización del deseo. Ella, por su lado, entiende que el género es performativo. Es decir, que no existe una esencia interna del género, sino que este se construye a través de la repetición de ciertas normas y prácticas sostenidas a lo largo del tiempo. Las expresiones que creemos son un resultado del género son en verdad lo que lo construye.

En su artículo “Feminismo, ciudadanía y política democrática radical”, Chantal Mouffe reflexiona sobre la identidad de las mujeres entendida en términos esencialistas y sus consecuencias. Señala que cada vez menos se cree en el sujeto como una entidad transparente o estable, pero que muchas feministas consideran que esta deconstrucción de las identidades esenciales convierte la acción política feminista en algo imposible. Es decir, que, sin entender a las mujeres como una identidad coherente, las mismas no pueden unirse y perseguir objetivos

feministas (Mouffe 1999). Pero ella entiende al agente social como una entidad constituida por un conjunto de “posiciones de sujeto”, siendo la diferencia sexual tan solo una de ellas; y estando la identidad de tal sujeto fijada de forma contingente en la intersección de esas posiciones, dependiendo de formas específicas de identificación. Por ello, le otorga gran importancia a la articulación con otros movimientos y luchas en contra de la opresión. La deconstrucción de las identidades esenciales es, de acuerdo a Mouffe, necesaria para comprender la multiplicidad de relaciones de subordinación que atraviesan a las personas. Para el feminismo, esto implicaría abandonar la categoría “mujer” como esencia unitaria. Pero la filósofa cree que esto no impide la construcción de múltiples formas de unidad y acción común. Mouffe no aboga por construir una política específicamente feminista, sino que entiende más bien que los reclamos feministas deben formar parte de una articulación de demandas más amplia.

## **Resultados obtenidos**

Como mencionamos anteriormente, para rastrear el desarrollo de las problemáticas de nuestro interés, nos centramos en el período temporal que abarca los Encuentros realizados entre 2009 y 2021. Comenzamos por identificar entre la multiplicidad de talleres realizados cada año aquellos que abordan temas de debate relevantes para nuestra investigación, tales como: “identidad”, “feminismo”, “sexualidades”, “familia”, “maternidad”, “aborto”, “lesbianismo”, “bisexualidad”, “personas trans”, entre otros. Analizando el desarrollo temporal de los núcleos temáticos de nuestro interés, podemos esbozar algunas observaciones.

En los primeros años del período seleccionado, se da a entender que el sujeto de los Encuentros son las mujeres cisgénero, al menos en lo que respecta a la comunicación oficial por parte de las distintas comisiones organizadoras. En 2010 incluso se publica un comunicado prohibiendo la participación de personas travestis y trans; decisión que es repudiada en varios de los talleres. En años más recientes, sin embargo, la comunicación oficial no se dirige únicamente a mujeres cisgénero, sino también a personas trans, travestis, no binaries, lesbianas, bisexuales, etc. Esto puede observarse en las redes sociales de los Encuentros, en los discursos de apertura, las grillas de actividades y los listados de talleres. Hasta el Encuentro realizado en la ciudad de La Plata en 2019, la gran mayoría de los talleres se titulan como “Mujeres y...” (por ejemplo, “Mujeres y sexualidades”, “Mujeres y salud mental”, etc.). Recién en el último Encuentro realizado en la ciudad de San Luis en 2022 —el primero en

adoptar el cambio de nombre— ese formato se abandona, quitando la palabra “mujeres” de los títulos de la mayoría de los talleres (por ejemplo, “Sexualidades”, “Salud mental”, etc.).

A su vez, en los primeros años del período seleccionado son muy pocos los talleres específicos destinados a la comunidad LGBTIQ+. De hecho, los únicos que existen hasta 2010 son “Mujeres y lesbianismo” y “Mujeres y activismo lésbico”. En ellos, quienes participan denuncian en varias ocasiones la discriminación sistemática que sufren las personas disidentes en el espacio de los Encuentros y por parte de las comisiones organizadoras. A su vez, las actividades específicas de la comunidad no son incluidas en las grillas oficiales. Esta es otra tendencia que cambia paulatinamente a medida que pasa el tiempo, y podemos notar que año tras año se incluyen cada vez más talleres destinados al colectivo LGBTIQ+. A los de lesbianismo se suma, primero, un taller sobre bisexualidades, que comienza como un taller autoconvocado en 2011 y pasa a formar parte de la lista oficial a partir del 2012. En 2014 se incluye el taller “Mujeres trans”; que pasa a llamarse “Personas transgénero, transexuales y travestis” en 2016, y “Mujeres trans, travestis y de géneros no binarios” en 2018. Ese mismo año se realiza de forma autoconvocada un taller llamado “Géneros no binarios, fluidos y masculinidades trans y de géneros”, que surge como una subcomisión desdoblada del taller sobre mujeres trans, y donde se exige la creación de talleres específicos para estas identidades. En 2019 existen por separado los talleres “Mujeres trans y travestis” y “No binaries”, a los que se suma también uno sobre intersexualidad. También el taller que hasta entonces se llamaba “Mujeres y bisexualidades” pasa a llamarse “Mujeres y bisexualidades, pansexualidades y polisexualidades”. En 2017 se incluyen por primera vez en la grilla oficial de actividades el festival y la marcha “Orgullosamente torta”; y en 2018 se incluye también la marcha en contra de los travesticidios y transfemicidios.

Los debates que abordan problemáticas identitarias se estructuran, los primeros años del período seleccionado, en torno a la dicotomía naturaleza/construcción social. Es decir, existe en los talleres una tensión generalizada entre quienes creen que la identidad de la mujer responde a su biología o naturaleza y quienes sostienen que se trata de una construcción social susceptible al cambio. De forma similar, existe una tensión entre quienes entienden la identidad de la mujer de forma más tradicional, vinculándola a la maternidad y la familia, manteniendo una visión binaria sobre el género y posturas en contra del aborto y el matrimonio igualitario; y entre quienes buscan más bien un cuestionamiento a los roles de opresión en los que la sociedad coloca a las mujeres, y afirman la existencia de una multiplicidad de identidades y sexualidades diferentes. A medida que pasan los años, esta tendencia cambia. Las posiciones biologicistas aparecen cada vez con menos frecuencia, y el foco de atención deja



de estar tan centrado en los debates sobre la identidad de la mujer. De hecho, el taller titulado “Mujeres e identidad” deja de existir a partir de 2016. El número de talleres aumenta considerablemente a medida que pasa el tiempo, y las temáticas que se abordan en ellos son cada vez más específicas y más diversas.

Una gran parte de la historia de las disidencias sexogenéricas dentro del espacio de los EPMLTTBINB no puede conocerse a través de los registros oficiales publicados. A pesar de que las personas de la comunidad LGBTIQ+ formaron siempre parte de los Encuentros, durante muchos años esto no se vio reflejado en las actividades llevadas a cabo por las comisiones organizadoras. Así, crearon sus propios espacios paralelos –tales como marchas, ferias, fiestas y charlas– desde donde empezaron a difundir sus propios reclamos. Estos espacios no fueron reconocidos oficialmente como parte de los Encuentros hasta hace unos pocos años. Recuperar esta historia será importante para el desarrollo futuro de nuestra investigación

### **Consideraciones finales**

Durante muchos años, la idea de “mujer” fue lo que sirvió para dar cohesión a los EPMLT TBINB. A su vez, al ser espacios que promueven la reflexión y el debate, dieron lugar a que esta categoría identitaria fuera cada vez más problematizada y cuestionada. Los reclamos de inclusión y visibilidad por parte de las personas pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+ dentro de estos espacios son tan solo uno de los aspectos en los que se evidencia que esta categoría resulta insuficiente: la extensa diversidad que conforma los EPMLTTBINB no logra ser representada completamente por ella. El cambio de nombre no significa por eso una solución o un cierre a este problema. Muchos sectores se resisten al cambio y temen que las problemáticas específicas de las mujeres y los feminismos pierdan protagonismo; mientras que otros luchan por sostener y ampliar el reconocimiento logrado.

Los EPMLTTBINB son espacios profundamente diversos, en los que converge una multiplicidad de actores políticos diferentes que mantienen complejas relaciones entre sí y persiguen intereses que no siempre están alineados. Por ello, los debates que se llevan a cabo en estos espacios son difíciles de sintetizar, y las conclusiones que surgen como fruto del análisis teórico no pueden abarcar por completo las miles de voces que buscan hacerse escuchar en ellos. Consideramos importante que las investigaciones sobre este fenómeno se amplíen y profundicen, ya que sólo una gran variedad de perspectivas, enfoques y metodologías puede llevar a una mayor comprensión de su diversidad.

## Bibliografía

- Alma, A. y Lorenzo, P. (2009), *Mujeres que se encuentran. Una recuperación histórica de los Encuentros Nacionales de Mujeres en Argentina (1986-2005)*, Buenos Aires, Feminaria.
- Bedin, P. (2015), “Debates y redefiniciones en torno a la universalidad: hegemonía y movimientos sociales. Convergencias y divergencias entre Judith Butler y Chantal Mouffe”, en: *Crítica contemporánea. Revista de Teoría Política*, 5, pp.1-40.
- Butler, J. (2007), *El género en disputa*, Barcelona, Paidós.
- Butler, J. (2001), “Fundamentos contingentes: el feminismo y la cuestión del “postmodernismo””, *La ventana*, vol. 2, 13, pp. 7-41.
- Cano Abadía, M. (2014), “Transformaciones performativas: agencia y vulnerabilidad en Judith Butler”, en: *Oxímora, Revista Internacional de Ética y Política*, 5, pp. 1-16.
- Elshtain, J. (1981), *Public Man, Private Woman*, Princeton, Princeton University Press.
- García, G. (2013), “La mujer decide, la sociedad respeta, ¿el Estado garantiza?: los Encuentros Nacionales de Mujeres”, en: *Dos puntas*, 7, pp. 113-129.
- Herrera, M. (2017), “Apuntes para interpretar el crecimiento de los Encuentros Nacionales de Mujeres en las luchas colectivas en Argentina”, en: *Utopías*, 23, pp. 1-10.
- Irigaray, L. (1992), *Yo, tú, nosotras*, Madrid, Cátedra.
- Meloni González, C. (2018), “En los límites de lo pensable: sujeto, duelo y melancolía en Judith Butler”, en: *Política y sociedad*, vol. 55, 3, pp. 893-911.
- Mouffe, C. (1999), *El retorno de lo político*, Barcelona, Paidós.
- Pateman, C. (1995), *El contrato sexual*, Barcelona, Anthropos.
- Ruddick, S. (1989), *Maternal Thinking*, Londres, Verso.
- Sciortino, S. (2017), “Políticas de identidad en los Encuentros Nacionales de Mujeres (Argentina): momentos coyunturales en la conformación de una agenda política”, en: *Via Iuris*, 22, pp. 89-108.
- Tarducci, M. (2005), “La iglesia católica y los encuentros nacionales de mujeres”, en: *Revista Estudios Feministas*, 13(2), pp. 397-402.
- Viano, C. (2014) “Voces (des-encontradas) en los Encuentros Nacionales de Mujeres en Argentina”, en: *Páginas*, 11, pp. 49-68.
- Wittig, M. (2006), *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, Barcelona-Madrid, Eagles.



**Intercambio e incorporación de bienes, usos y tecnologías en la  
región pan-mapuche (siglos XVI-XIX)**

Vías de comunicación entre el mundo ordinario y el mundo de los espíritus:  
el uso ritual del tabaco en el área panarauca (siglos XVII-XIX)

*Mariana Vera, Florencia Álvarez Reyuk*



## **Vías de comunicación entre el mundo ordinario y el mundo de los espíritus: el uso ritual del tabaco en el área panarauca (siglos XVII-XIX)**

Mariana Vera<sup>1</sup>, Florencia Álvarez Reyuk<sup>1</sup>

### **Resumen**

El tabaco ha sido una planta ampliamente consumida por las poblaciones nativas en gran parte del continente americano. En Sudamérica, esta planta tuvo una gran importancia a nivel cultural, económico y social, sin embargo, su utilización y relevancia en estos tres ámbitos debe ser entendida ineludiblemente como parte de actividades altamente ritualizadas. Si bien el tabaco respondió a una gran variedad de usos, funciones y propósitos al interior de las culturas amerindias, entre ellos como parte de las prácticas medicinales, en este trabajo hacemos hincapié en su significado ritual y mágico. El objetivo de este trabajo, que es la parte inicial de un trabajo mayor que está en curso, es conocer uno de los diversos usos del tabaco entre los indígenas que habitaron históricamente el área constituida por las pampas del Río de la Plata, el norte de Patagonia y Araucanía, dando cuenta de los cambios ocurridos en el amplio lapso que va de los tiempos de pre-contacto a los últimos tiempos de la autonomía política nativa en el siglo XIX, pasando por la época colonial. En esta primera etapa del trabajo, pasaremos revista a los antecedentes bibliográficos que se han ocupado del tema tanto en el continente americano en general como para el área panarauca.

---

<sup>1</sup> Departamento de Humanidades, UNS, correo electrónico: [marianavera718@gmail.com](mailto:marianavera718@gmail.com), [flore yuk@hotmail.com](mailto:flore yuk@hotmail.com).

específicamente; y a partir de diversas fuentes, rastreamos la utilización del tabaco en la ceremonia ritual del machitún, comparando la Araucanía con la región pampeana, desde el siglo XVII al XIX.

**Palabras Clave:** Tabaco - Ritual - Indígenas - Área Panarauca

## Introducción

La abundante evidencia a lo largo del continente americano indica que el tabaco era la planta mágica por excelencia de los indígenas, era el medio por el cual se podía comunicar el mundo ordinario con el mundo de los espíritus (Black, 1984; Bollwerk y Tushingham, 2016; Burns, 2007; Cooper, 1963; Echeverría y Niemeyer, 2013; Furst, 1976; Goodman, 1995; Goodman, 2014b; Guevara, 1910; Robicsek, 1978; Wilbert, 1976).

Según la cosmovisión indígena, a través del tabaco se producía un intercambio de energías materiales y psíquicas por medio de las cuales la humanidad se conectaba con los espíritus, garantizando de esta manera la vida en ambos niveles cósmicos<sup>2</sup>. En este contexto, se establecía una actitud de dependencia asociada al humo del tabaco. Por un lado, actuaba como una plegaria o mensaje: el hecho de ofrecer humo a los dioses hacía a los oferentes merecedores del favor divino. Por otro lado, el acto ritual en torno al tabaco estaba fundado en el principio de reciprocidad<sup>3</sup>, es decir, que los dioses dependían de los humanos para recibir el alimento simbolizado en el tabaco y es por eso que tenían que pactar con los hombres; se establecía de esta manera una relación contractual en la que los dioses y hombres quedaban ligados mutuamente (Goodman, 2005; Goodman, 2014B; Wilbert, 1976).

---

<sup>2</sup> En este trabajo entendemos como dioses o espíritus a aquellos seres sobrenaturales cuyo origen no es humano. Los dioses eran entidades con nombre y solían ser antropomorfos, aunque en ocasiones tenían forma de animal o cuerpos celestiales; eran poseedores de un gran poder. A su vez, bajo los dioses superiores, había muchos espíritus, más cercanos a los humanos que en general no tenían nombres, su poder era más limitado y podían ser persuadidos por los seres humanos (Ember y Ember, 1997).

<sup>3</sup> La reciprocidad implicaba el deber de intercambiar mutuamente dones y contradones que estaban cuidadosamente calculados. Don y contradon se realizan bajo la forma de regalos de carácter voluntario, aparentemente libre y gratuito, pero, sin embargo, obligatorio e interesado; en el fondo lo que hay es la obligación y el interés económico. Este modelo permitió a los diferentes grupos extenderse cada vez más para conseguir recursos distantes y realizar tareas cooperativas. Pero el principio de reciprocidad no explicaba solamente la lógica económica, sino que era un valor cultural que configuraba la vida de la comunidad (Mauss, 1971; Stern, 1986: 29; Wachtel 1976: 96).

Para los nativos americanos, los espíritus particularmente potentes tenían la capacidad de vivir en las plantas alucinógenas; entonces, si quien las consumía estaba introduciendo en su cuerpo el poder divino, la experiencia del sujeto y también las percibidas por los eventuales espectadores, era interpretada como una visita al mundo sobrenatural. En este sentido, eran los chamanes los especialistas religiosos de tiempo parcial a los cuales las comunidades consultaban en momentos de tensión, ansiedad o enfermedad, y por lo tanto se les reconocía capacidades especiales para entrar en contacto con los seres espirituales y controlar las fuerzas sobrenaturales. Los chamanes fumaban, bebían o inhalaban el tabaco sólo o combinado con otras plantas alucinógenas, golpeaban su tambor, danzaban de forma monótona con el objetivo de autoinducirse trance, sueños o visiones y de esta manera contactar con los espíritus; al retornar de su visita, transmitían el mensaje a la comunidad. (Cooper, 1963; Furst, 1972; Goodman, 1995; Goodman, 2005; Gutiérrez, 1985; Harris, 2000).

Estos especialistas, además, utilizaban el tabaco como ofrenda a los dioses para pedir lluvia, protección de la comunidad, fertilidad, para asegurar el éxito de la caza, la pesca o la guerra (Burns, 2007; Goodman, 1995; Guevara, 1910; Olivos Herreros, 2004), así como también hacían uso medicinal del mismo. Era el chamán quien tenía a cargo unas ceremonias de curación que requerían un profundo conocimiento de lo sobrenatural. Y ello debido a la creencia indígena de que la enfermedad era causada por fuerzas sobrenaturales que actuaban sobre el cuerpo de las personas causando malestar; curar la enfermedad y sanar a la víctima era sinónimo de regresar al paciente al mundo ordinario. El acceso al mundo sobrenatural se realizaba a través de un estado alterado de conciencia propiciado por la ingesta de tabaco<sup>4</sup> (Burns, 2007; Furst, 1972; García Insausti, 2021; Goodman, 2005; Goodman, 2014b; Guevara, 1910; Wilbert, 1976).

---

<sup>4</sup> Algunas veces, con el objetivo de prolongar su duración, el tabaco se combinaba con leña desmenuzada, palillos de yerba o hierba del Paraguay, o viruta de madera. En otras ocasiones, se lo utilizaba combinado con otras plantas silvestres o con hierbas que además de aportar aroma y sabor agradables, en algunos casos tenían propiedades psicoactivas y podían potenciar así el efecto propio del tabaco (Bollwerk y Tushingham, 2016; Echeverría y Niemeyer, 2013; Furst, 1972; Furst, 1976; Guevara, 1910; Janiger y Dobkin de Ríos, 1973; Lipton, 1924; Mason, 1924; Olivos Herreros, 2004; Planella, 2005; Plowman, 1971; Quiroz, 2012; Springer, 1981; Wilbert, 1976).

## **El tabaco en el área panarauca**

El tema del tabaco ha despertado interés también en la producción académica a nivel regional. El campo de la antropología, particularmente, ha sido muy prolífero. En algunos estudios se ha trabajado en torno al consumo de sustancias narcóticas y/o estimulantes en general y del tabaco en particular en tiempos prehispánicos, así como acerca de la tecnología utilizada para dicho consumo (Guevara, 1910; Cooper, 1963). Otros trabajos se han centrado en describir el amplísimo conocimiento de los mapuches respecto de su flora nativa, que fue clasificada según una taxonomía propia (Aldunate del Solar, 2003-2004).

Desde la Arqueología se ha investigado sobre los diversos usos y significados de las plantas y pipas que utilizaron las sociedades nativas americanas en su práctica de fumar, intentando reconstruir el momento de adopción y domesticación del tabaco por diferentes grupos nativos (Bollwerk y Tushingham, 2016). Otros trabajos se han centrado en el complejo de fumadores del período Cerámico Temprano en Chile central y en los artefactos que se han utilizado en este período para la preparación de las plantas para fumar, así como también existen estudios que indagan acerca de cuáles eran esas plantas que los nativos de la Araucanía utilizaban para fumar (Echeverría, 2014; Echeverría y Niemeyer, 2014; Planella, 2005-2006; Planella, 2012; Quiroz, 2012).

Sin embargo, encontramos que dentro de la disciplina histórica a nivel regional escasean los trabajos referidos al tabaco y la importancia que los nativos han dado al mismo en los contextos rituales. De esta manera entendemos que nuestro trabajo puede aportar al conocimiento histórico de una temática poco explorada y a su vez ofrecer una mirada alternativa a las restantes disciplinas en pos de enriquecer el panorama respecto al uso ritual del tabaco en el área panarauca.

## **El uso ritual del tabaco en Araucanía y las pampas: un breve panorama de largo plazo**

El *machitún* fue uno de los ritos más estudiados de la sociedad mapuche. Según su sistema de creencias, la enfermedad estaba ligada a la acción de seres sobrenaturales, ya fueran espíritus malignos que se introducían en el cuerpo de los seres humanos, o se debieran a la acción de un daño impartido por un brujo (*kalku*). Un *kalku* tenía la capacidad de dirigir la enfermedad y la desgracia hacia su víctima, producirle un daño o transformar su alma en un espíritu maligno. Es por esto que el principal objetivo del *machitún* era, y lo es aún en la actualidad,

diagnosticar y restituir la salud a los pacientes mediante la comunicación con el mundo sobrenatural. Este ritual se desarrollaba en un clima místico donde el/la *machi* era protagonista, en tanto que, en su función de mediador con lo sobrenatural, tenía la tarea de inducir su propio trance a través del sonido del tambor (*kultrún*), de rezos, realizando exorcismos con humo, haciendo enemas y masajes a sus pacientes, o prescribiéndoles remedios herbales (Bacigalupo, 2007; Foerster, 1993; García Insausti, 2021; Gutiérrez, 1985).

El punto que nos interesa para este trabajo es el accionar mediante el cual el/la *machi* sahumaba los ambientes en donde desarrollaría sus actividades curativas y protectoras, con el objetivo de sacralizar un espacio profano. Esta preparación del lugar destinado para el *machitún* era imprescindible ya que los ritos se desarrollaban en espacios de la vida cotidiana (como las viviendas) y, al no existir un sistema religioso centralizado, tampoco había edificios especializados en el culto que sirvieran de espacios sagrados por antonomasia.

En el siglo XVII, Francisco Núñez de Pineda y Bascuñán, quien fuera cautivo del cacique mapuche Maulican en la región de la Araucanía, fue testigo durante una ceremonia de *machitún* de cómo:

[...] fué volviendo en sí el hechicero, y se levantó cojiendo el tamboril de su lado, y lo volvió a colgar adonde estaba de ántes, y fué a la mesa adonde estaba la quita de tabaco encendida, y cojió humo con la boca, y incensó o ahumó las ramas (por mejor decir), y el palo adonde el corazon del camero habia estado clavado... (Núñez de Pineda y Bascuñán, F., 1863 [1673]: 158-161)

Más de un siglo después, en 1795, Vicente Carballo y Goyeneche, cronista y militar chileno destinado a la frontera de Arauco, deja registro de otro *machitún* en el que el/la *machi* toma un incensario,

enciende tabaco, i con él inciensa el boygne i la cama del doliente [...] Concluida la trina incensación, pausa la música i vuelve a la cama, descubre el pecho i vientre del enfermo, toca las partes descubiertas i las sahuma con humo de tabaco y las cubre [...] Inciensa la casa i chupa fuertemente el pecho, el vientre i la parte infecta del paciente i la inciensa [...] (Carvallo y Goyeneche, V., 1876 [1795]: 138-139).

Otra muestra de la larga persistencia de estas prácticas es el relato recopilado por el Padre Ernesto Wilhelm de Möesbach, un misionero perteneciente a la orden de los capuchinos asentado en la reducción de Budi, localizada en Puerto Domínguez, localidad de la región de



la Araucanía. Entre 1924 y 1927, este religioso recolectó en forma escrita el testimonio de Pascual Coña, jefe de la reducción, con el objetivo de aprender el idioma de los mapuches. Coña cuenta que:

En una casa indígena hay un enfermo. Luego se le busca a la machi. Esa viene, se sienta al lado del enfermo y entra en la oración, primero por medio de un cigarrillo; fuma, sopla el humo hacia arriba y dice: [...] (Mösbach, E.W. de, 1936: 351).

Como se puede apreciar claramente en las fuentes y como hemos venido anticipando en el desarrollo de nuestro trabajo, el tabaco era utilizado por los chamanes como planta mágica, ahuyentadora de malos espíritus y con un rol importante en la parafernalia utilizada para la sanación de los pacientes a través de los siglos.

En base a la notoria y creciente interconexión entre las sociedades a ambos lados de la cordillera andina, no sería ilógico suponer, entonces, que el tabaco se utilizó en las pampas del Río de la Plata de la misma manera que en la Araucanía.

No fue así, sin embargo. El padre Francisco Vanden Verghe (castellanizado Vargas) realizó un viaje desde Córdoba a Santiago de Chile en el año 1626, y durante su transcurso fue testigo de la actuación de un “hechicero” entre los *pampas*, que

...se paseaba de arriba abajo por su lado izquierdo, con la cabeza erguida y los ojos tan fijos en el suelo, que ni una vez se dignó mirarnos. Su boca arrojaba un continuo y desordenado murmullo, al modo de cantinela, no sé si podría llamarlo mejor rugido, ya bajando la voz, ya levantándola, como quien pide algo con vehemencia; y de vez en cuando acercándose al oído del enfermo; sus manos aumentaban el bullicio, pues que tenía á su izquierda un tamborcito y lo tocaba con la derecha. (Enrich, Francisco, S. J., 1891: 392-393).

No encontramos en el documento rastro alguno de la utilización de tabaco. Una primera explicación podría ser que estos grupos aún no estaban araucanizados y que, en ausencia de la influencia cultural mapuche, el tabaco no sería parte de las costumbres locales.

Pero, más adelante, a partir de la segunda mitad del siglo XVII y más aún durante el siglo XVIII, comienza el proceso denominado de “araucanización de las pampas”, producto de una extensa red económica y social que comenzó a vincular las distintas regiones del mundo indígena, implicando a las poblaciones araucanas, pampeanas y nordpatagónicas. Se produjo el asentamiento de grupos mapuches que emigraron allende la cordillera y, si bien los

contactos entre ambos lados de los Andes ya existían, se intensificaron durante el siglo XVIII favoreciendo las relaciones parentales entre ambos grupos. En consecuencia, se comienzan a incorporar prácticas económicas, sociales y lingüísticas, así como costumbres propias de la sociedad mapuche, de manera tal que se integraron al universo religioso y cultural pampeano, creencias, ritos y ceremonias originarios de Araucanía (Boccaro, 1998; Mandrini, 2008).

Aun así, tampoco en estas épocas más tardías la práctica de el/la *machi* ha tenido las mismas características en la región pampeana como las que podemos observar en la región de la Araucanía.

El misionero jesuita Joseph Sánchez Labrador en 1767 relata sobre los patagones y su relación con los rituales de curación; cuenta que en una comunidad se detectó a un enfermo y se llamó a el/la *machi*. A su llegada

...al toldo, y muy emplumado saca su calabazo, ó Tambor, y se pone al lado del accidentado. [...] Empieza luego la cura tocando el Tambor, ó metiendo ruido con el calabazo, acompañandole con grandes voces, y muchos visages, pidiendo al Demonio, que cese en atormentar aquel enfermo. [...] aplicando el remedio para morir mas presto de gritos, y vocingleria con mucho ruido de su calabazo, ó tambor. [...] Muchas veces finge el Medico, que saca de la parte dolorida del enfermo, que refriega antes, y un gusanito, yá una piedrecita, ó un huecesito, que estaba dentro, y causaba el mal... (Sánchez Labrador, J., 1936 [1767]: 54-56).

En este ritual de curación de un paciente atormentado por “el demonio”, se observa la utilización de recursos sonoros como la percusión del tambor o gritos, pero no el uso del tabaco.

En 1770 el capitán Juan Antonio Hernández realiza una expedición contra los tehuelches. En su diario también describe la curación de un enfermo en donde los cantos, los ruidos de los cascabeles y las acciones directas sobre la parte que le duele al enfermo son parte de las prácticas médicas que se realizan para curar al paciente, pero no se incluye en ellas, como venimos viendo, la utilización del tabaco. En este caso el/la *machi* toma

...unos Cascabeles en la mano y comienza a sonarlos cantando al mismo tiempo, alo que todos responden y de ahy a poco rato comienza a quejarse y torcerze toda con mu/chos Visajes, y comensando a chupar laparte que al enfermo le duele esta asi mucho rato prosiguiendo los demas cantando. La Medica escupe y buelve a chupar, siendo esta la medicina que le aplican [...] (Hernández, J.A. 1770).

Similar situación encontramos en las observaciones etnográficas que realizó Francisco de Muñiz en el área de Patagones en la década de 1820. En una ocasión en que se consulta a el/la *machi*

...preparan el toldo del enfermo; en una punta donde estan las camas ponen unos ponchos y xergas q.<sup>e</sup> puedan servir de cortina, y los arremangan p.<sup>a</sup> arriba, trasladan el fuego q.<sup>e</sup> siempre hacen en medio, á la parte opuesta á las camas [...] trahe en la mano una calabacita llena de piedritas y se para en medio del toldo [...] entonces hace sonar la calabacita el cirujano acompañando el canto de las mujeres y baila haciendo muchas contonciones; de vez en cuando le da como un desmayo... (Muñiz, F.J. 1917 [1821-1823]: 209-210).

De igual manera, Santiago Avendaño cautivo de los ranqueles en la década del '40 del siglo XIX, fue testigo de una ceremonia de curación; en ella el/la *machi*

Entra y se ciente en el lugar destinado para ella que se halla con una hermosa cabecera de pieles lanares y un buen colchón de los mismo. Ynmediatamente le hacen un desayuno por que no hallan que hacerse con la que vâ a espantar al guecubù que se a âpoderado del enfermo. [...] Y Cuando esta yâ rrevestida se coloca serca del lecho del enfermo un anciano que al propocito tambien llamado para ese objeto [...] tocando la dicha tambora, y entonando una alabansas [...] permanece parada de pie firme con los ojitos cerrados y el monton de muchachos gritando con toda la fuersa de sus pulmones y sin articular palabra alguna nada mas que gritos atormentadores [...] para animar y preparar el espíritu de la especuladora que [...] que con ella bien pronto sale de su cuerpo (Avendaño. S. *Papeles*, AMHUL, 19-23 [535-537]).

Por lo tanto, más allá de la importante utilización que se le ha dado al tabaco en el área de la Araucanía tanto como elemento sacrosanto como su utilización en ceremonias curativas, no se encontraron indicios de la utilización del mismo en las fuentes propias de la región pampeana. Un primer motivo, entre otros que nos resta aún explorar, podría ser que el tabaco no era una planta originaria de esta región ni que se encontrara en ella de forma silvestre, de modo que su disponibilidad no era inmediata. Los indígenas locales tuvieron acceso al tabaco, pero predominantemente por medio de los intercambios fronterizos con los poblados coloniales que se fueron gestando a partir del contacto, y acentuando hacia 1750 (Mandrini, 2008). Y aunque consumieron el tabaco de otras maneras, no parecen haberlo incorporado a los ritos curativos del *machitún*.

## Conclusiones

Dentro de las plantas utilizadas por los chamanes, el tabaco tuvo un rol fundamental y sirvió a una gran variedad de propósitos sagrados, que le dieron importancia a nivel social, político y cultural. Por lo tanto, la utilización del tabaco y todo lo relacionado con él debe ser entendido dentro de un contexto ritual. El modo de consumo del mismo estuvo relacionado con el efecto que se perseguía, ya sea con fines medicinales, para lograr estados alterados de conciencia, como ofrendas a los dioses o para su uso ritual, entre otras.

En este trabajo intentamos rastrear su uso en la región de la Araucanía y en la región pampeana en el marco de los rituales chamánicos con fines curativos, denominados en lengua local como *machitun*. En ambas regiones, era el chamán quien utilizaba el tabaco en las ceremonias con el fin de eliminar los espíritus malignos que causaban mal sobre las personas, y tal como lo indican las fuentes, se desarrollaba en un clima místico donde la *machi* ahumaba con tabaco los ambientes con el propósito de sacralizarlos.

Para el caso de la Araucanía, el tabaco era ampliamente conocido y utilizado en la región desde tiempos prehispánicos, como atestigua el variado instrumental documentado arqueológicamente. En los siglos coloniales que siguieron al contacto, la utilización del tabaco en ceremonias curativas de los *machitunes* fue de suma importancia, como queda reflejado en todas las fuentes que hemos repasado y que abarcan los siglos XVII al XIX.

En base a lo dicho anteriormente, tratamos de trazar un paralelismo con la región pampeana. En las variadas fuentes que abarcan el mismo lapso temporal, pudimos constatar que en ningún caso hubo utilización del tabaco en los rituales chamánicos de curación o *machitunes*. Ello ocurrió antes, pero también después del inicio del proceso de “araucanización” que implicó una fuerte influencia cultural mapuche en las llanuras orientales.

Uno de los posibles motivos es que la planta del tabaco no es nativa de las pampas, y es posible que por eso no formara parte de la parafernalia chamánica inicialmente. Aun así, a partir del asentamiento de grupos mapuches que emigraron desde el otro lado de la cordillera de los Andes, ese dato se modificó. En el *machitún* pampeano también se utilizaban elementos como el tambor o *kultrun*, calabazas y otros recursos sonoros, además de otra parafernalia propia del ritual, que es común a ambas regiones. Pero, según atestiguan nuestras fuentes, el tabaco no resultó incorporado en las ceremonias, como lo era del lado occidental de los Andes.

Nuestras futuras indagaciones se dirigirán a completar el panorama de cómo el tabaco fue incorporado y utilizado por las diversas sociedades que conformaban el área panaraucana, en qué medida se produjeron cambios y adaptaciones locales en ese consumo, cuáles eran las

fuentes de aprovisionamiento, y cuáles fueron los factores históricos que explican la importancia relativa del tabaco en la vida cotidiana de las sociedades indígenas regionales.

## Fuentes

Avendaño, *Papeles*, AMHUL, 19-23 [535-537].

Carvallo y Goyeneche, Vicente. 1876 [1795]. “Descripción histórico-jeográfica del Reino de Chile”. En: Colección de Historiadores de Chile y documentos relativos a la Historia Nacional, Tomo X, Santiago de Chile, Imprenta de la Librería del Mercurio. [pp. 138-139].

Coña, P. en Mösbach, E.W. de, (1936), Vida y costumbre de los indígenas araucanos en la segunda mitad del siglo XIX, Imprenta Universitaria, Santiago de Chile, pp. 351

Enrich, Francisco, S. J. 1891. Historia de la Compañía de Jesús en Chile. Barcelona Imprenta de Francisco Rosal, Tomo I, pp. 392-393.

Hernández, Juan Antonio. 1770. Diario que el Capitán D. Juan Antonio Hernández ha hecho, de la Expedición contra los Yndios Teguelchus, en el feliz Gobierno del Ex.<sup>mo</sup> S.<sup>r</sup> D.<sup>n</sup> Juan José de Vertiz, Gobernador y Capitán General de estas Provincias del Rio del a Plata. En 1.<sup>o</sup> de octubre de 1770. En: Biblioteca Nacional de Río de Janeiro, Manuscritos, Colección De Angelis I-29, 9-52. s/p.

Muñiz 1917 [1821-1823]: 209-210 Outes, Félix. 1917. “Observaciones Etnográficas de Francisco Javier Muñiz. Introducción y notas críticas de Félix Outes”. En: Physis, Revista de la Sociedad Argentina de Ciencias Naturales. Tomo III, 197-215, Buenos Aires.

Núñez de Pineda y Bascuñán, Francisco, 1863 [1673], Cautiverio feliz y razón de las dilatadas guerras de Chile, Santiago, *Colección de Historiadores de Chile y Documentos relativos a la Historia Nacional*, Tomo III, Imprenta Ferrocarril, pp. 158-161.

Sánchez Labrador, José. 1936 [1767]. *Los indios pampas, puelches, patagones según Joseph Sánchez Labrador, S.J. monografía inédita*. Buenos Aires, Viau y Zona, pp. 54-56.

## Bibliografía

Aldunate del Solar, C. (2002-2003), “Perrimontue lawen. Plantas visionarias de los Mapuche (Chile)”, en: *Eleusis*, 5, pp. 103-126.

- Bacigalupo, A. M. (2007), *Shamans of the Foye Tree. Gender, Power and Healing among Chilean Mapuche*, Austin, University of Texas Press.
- Black, P. W. (1984), "The Anthropology of Tobacco Use: Tobian data and theoretical issues", en: *Journal of Anthropological Research*, vol 40, n.º 4, pp. 475-503.
- Boccaro, G. (1999), "Etnogénesis mapuche: resistencia y restructuración entre los indígenas del centro - sur de Chile (siglos XVI-XVIII)", en: *Hispanic American Historical Review*, 79 (3), pp. 425-461.
- Bollwerk, E. y Tushingham, S. (2016), *Perspectives on the Archaeology of Pipes, Tobacco and other Smoke Plants in the Ancient Americas*, Springer, Davis, University of California.
- Burns, E. (2007), *The Smoke of the Gods. A social history of tobacco*, Philadelphia, Temple University Press.
- Cooper, J. M. (1963), "Stimulants and Narcotics", en: Steward (ed.), *The Handbook of South American Indians*, vol. 5, Nueva York, Cooper Square, pp. 525-558.
- Echeverría, J y Neimeyer, H. (2013), "Nicotine in the hair of mummies from San Pedro de Atacama (Northern Chile)", en: *Journal of Archaeological science*, n.º 40, pp. 3561-3568. Recuperado de <http://www.elsevier.com/locate/jas>.
- Echeverría, J. et al. (2014), "Nicotine in residues of smoking pipes and other artifacts of the smoking complex from an Early Ceramic period archeological site in central Chile", en: *Journal of Archaeological science*, n.º 44, pp. 55-60. Recuperado de <http://www.elsevier.com/locate/jas>.
- Ember, C. y Ember, M. (1997), *Antropología cultural*, 8va edición, Madrid, Prentice Hall.
- Foerster, R. (1993), *Introducción a la religiosidad mapuche*, Santiago de Chile, Ed. Universitaria.
- Furst, P. (1972), *Flesh of the Gods. The ritual use of hallucinogens*, New York, Washington, Praeger Publishers.
- Furst, P. (1976), *Hallucinogens and Culture*, Estados Unidos, Chandler and Sharp Publishers.
- García Insausti, J. T. (2021), *Flechas invisibles, La agresión mágica entre las sociedades indígenas de la Araucanía, Pampas y Norpatagonia (siglos XVI-XIX)*, Rosario, Prohistoria.
- Goodman, J. et al. (1995), *Consuming Habits*, London and New York, Routledge.
- Goodman, J. (ed.) (2004b), *Tobacco in History and Culture. An Encyclopedia*, vol 2, Estados Unidos, Thompson Gale.
- Goodman, J. (2005), *Tobacco in History. The culture of dependence*, London and New York, Routledge.

- Guevara, T. (1910), “El tabaco i las pipas prehispánicas en Chile”, en: *Folklore Araucano: Refranes, cuentos, cantos, procedimientos industriales, costumbres prehispánicas*, Santiago, Cervantes, pp. 593-626.
- Guevara, T. (1985), “El Machitún: rito mapuche de acción terapéutica ancestral”, en: *I Congreso Chileno de Antropología*, Colegio de Antropólogos de Chile A. G., Santiago de Chile.
- Harris, Marvin (2000), *Introducción a la Antropología general*, 6ta edición revisada, 2a reimpresión, Madrid, Alianza Editorial.
- Janier, O. y Dobkin de Ríos, M. (1973), “Suggestive Hallucinogenic Properties of Tobacco”, en: *Medical Anthropology Newsletter*, vol.4, n.º 4, pp. 6-11.
- Linton, R. (1924), *Use of Tobacco among North America Indians*, Field Museum of Natural History, Chicago.
- Mandrini, R. (2008), *La Argentina Aborigin. De los primeros pobladores a 1910*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 218-235.
- Mauss, M. (1971 [1923-1924]), “Ensayo sobre los dones. Razón y forma del cambio en las sociedades primitivas”, Mauss, M. (Ed.), *Sociología y Antropología*, Madrid, Tecnos.
- Mason, J. (1924), *Use of Tobacco in Mexico and South America*, Field Museum of Natural History, Chicago.
- Olivos Herreros, C. (2004), “Plantas Psicoactivas de Eficacia Simbólica: Indagaciones en la Herbolaria Mapuche”, en: *Chungara Revista de Antropología chilena*, Volumen Especial, pp. 997-1014.
- Planella, M. T. et al. (2005-2006), “Búsqueda de nexos entre prácticas funerarias del período alfarero temprano del centro de Chile y usos etnográficos del ‘Miyaye’”, en: *Historia Indígena*, n.º 9, pp. 33-49, Departamento de Ciencias Históricas, Universidad de Chile.
- Planella, M. T. (2012), “Propuesta Integradora para un Estudio del Uso de Plantas con Propiedades Psicoactivas en Pipas del Período Alfarero Temprano y sus Implicancias Sociales”, en: *Revista de Antropología*, n.º25, primer semestre, pp. 93-119.
- Planella, M. T. (1971), “Latua Pubiflora Magic Plant from Southern Chile”, en: *Botanical Museum Leaflets, Harvard University*, vol. 23, n.º 2, November, pp. 61-92. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41762272>.
- Quiroz, L. et al. (2012), “Estudio microfósiles de residuos adheridos en pipas de cerámicas del sitio Villa JMC-1 Labranza, Región de la Araucanía”, en: *Magallania*, vol. 40, Chile, pp. 249-262.
- Robicsek, F. (1978), *The Smoking Gods. Tobacco in Maya Arts, History and Religion*, s/l., University of Oklahoma Press.

Springer, J. W. (1981), “An Ethnohistoric Study of the Smoking Complex in Eastern North America”, en: *Ethnohistory*, vol. 28, n.º 3, pp. 217-235.

Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/481405>.

Stern, S. J. (1986), *Los pueblos indígenas del Perú y el Desafío de la conquista española*, Madrid, Alianza América.

Watchel, N. (1976), *Los vencidos. Los indios del Perú frente a la conquista española (1530-1570)*, Madrid, Alianza.

Wilbert, J. (1976), *Metafísica del tabaco entre los indios de Sudamérica*, Universidad Católica Andrés Bello.





**Jornadas de  
Investigación  
en Humanidades**

**Investigación, extensión y docencia: integralidad de las  
prácticas universitarias desde la perspectiva de la  
educación popular y la pedagogía crítica**

Formación docente e interculturalidad en la provincia del Neuquén  
*Roxana Cristina Fraticola, Celia Mercedes Antileo*



## Formación docente e interculturalidad en la provincia del Neuquén

Roxana Cristina Fraticola<sup>1</sup>, Celia Mercedes Antileo<sup>2</sup>

### Resumen

La interculturalidad se construye como un camino de reflexión contextualizada acerca de los saberes, valores y reconocimiento de prejuicios por parte de quienes la buscan. Esto supone un ejercicio de análisis y sondeo que pone en juego la propia subjetividad. Implica desandar sendas transitadas, comprender la construcción social de la otredad y develar la asimetría de culturas que conviven en relaciones de dominio que vienen del pasado.

En la provincia del Neuquén según el Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010 un 8% de la población es de origen *mapuche* por lo cual la relación entre culturas con cosmovisiones tan diferentes es parte de lo cotidiano.

En el trabajo de co-investigación que realizamos ambas expositoras analizamos entre otros temas cómo se manifiesta la interculturalidad en la formación docente provincial. Este tema lo exponemos acá a través de nuestras experiencias como docente “blanca” y alumna *mapuche*, de la descripción de las normativas vigentes referidas a la educación intercultural, del Programa Maestros de Lengua y Cultura *Mapuche* y de la producción colectiva de la denominada “Mesa Curricular” integrada por representantes de los Institutos de Formación Docente (con profesorados de primaria e inicial) y de las Escuelas de Arte de Neuquén.

---

<sup>1</sup> UNS, correo electrónico: [roxfraticola@hotmail.com](mailto:roxfraticola@hotmail.com).

<sup>2</sup> CUI-UBA, correo electrónico: [antileomercedes@hotmail.com.ar](mailto:antileomercedes@hotmail.com.ar).

Un enfoque diferente de la formación docente, referido a la construcción de la interculturalidad sería un aporte para la cultura profesional de las/los maestras/os quienes expresan serias dificultades en su trabajo en escuelas rurales mayoritariamente insertas en comunidades *mapuche* y en las urbanas. Es una deuda pendiente.

**Palabras clave:** Interculturalidad - *Mapuche* - Formación Docente - Educación originaria

## La Interculturalidad en la Educación Superior de la provincia de Neuquén

En la provincia de Neuquén existen 15 Institutos de Formación Docente y 2 Anexos<sup>3</sup> dependientes de la Dirección Provincial de Nivel Superior del Consejo Provincial de Educación (CPE) y 5 Escuelas Superiores de Bellas Artes y Música<sup>4</sup>.

Para obtener la validez nacional de los diseños curriculares de la formación docente, inicialmente de los profesorados de enseñanza primaria e inicial, se desarrolló en Neuquén la denominada “Mesa Curricular” (2007-2014). La Dirección General de Educación Superior<sup>5</sup> realizó una convocatoria, originada por la exigencia de los docentes para formar una mesa que quedó integrada por representantes<sup>6</sup> con mandato de cada Instituto de Formación Docente y las Escuelas Superiores de Arte. Como la misma tuvo carácter resolutivo produjo, en forma participativa y por votación en asambleas de cada institución, los Planes de Estudio<sup>7</sup>, el Reglamento Orgánico Marco, el Reglamento Administrativo Marco

---

<sup>3</sup> Institutos de Formación Docente: IFD n.º 1 Cutral Có, IFD n.º 2 Chos Malal, IFD n.º 3 San Martín de los Andes, IFD n.º 4 Neuquén Capital, IFD n.º 5 Plottier, IFD n.º 6 Neuquén Capital, IFD n.º 7 Las Lajas, IFD n.º 8 Junín de Los Andes, IFD n.º 9 Centenario, IFD n.º 10 Loncopué, IFD n.º 12 Neuquén Capital, IFD n.º 13 Zapala, IFD n.º 14 Cutral Có, IFD n.º 11 Rincón de los Sauces, IFD n.º 15 Villa La Angostura, Extensión Áulica del IFD n.º 3 Aluminé, Anexo del IFD n.º 2 Las Ovejas.

<sup>4</sup> Escuelas Superiores de Arte: Escuela de Bellas Artes, Escuela Superior de Música de Neuquén, Escuela Superior de Música de Chos Malal, Escuela Superior de Música de Zapala, Escuela Superior de Música de San Martín de los Andes.

<sup>5</sup> Actualmente Dirección Provincial de Educación Superior

<sup>6</sup> Los representantes pudimos licenciar horas cátedra para dedicarnos de lleno a esta tarea.

<sup>7</sup> Diseño curricular provincial de los planes de estudio n.º 395 y 396 de los Profesorados de Educación Primaria e Inicial respectivamente

y el Régimen de Correlatividades con los planes de estudio anteriores, para carrera de nivel superior de la provincia<sup>8</sup>, cumpliendo con las normativas nacionales.

En la **Ley de Educación Nacional 26206 del 2006** se establece en el artículo 53 que para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado será responsable de garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema y de propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

En la **Reforma de la Constitución de la provincia de Neuquén** del año 2006 no hay mención a los pueblos originarios o habitantes de la provincia del Neuquén, no se propicia su participación, ni se reconoce su enseñanza tradicional. No hay ninguna referencia a la enseñanza del *mapuchezungun*, o de la EIB, ya que sólo se habla de la enseñanza del idioma castellano.

En la **Ley 2945 de Educación de la provincia de Neuquén** del año 2015 se garantiza a los pueblos originarios<sup>9</sup>, “el respeto por su lengua y su identidad cultural, promoviendo la valoración de la interculturalidad en la formación de todos los estudiantes”. En el Título V<sup>10</sup> (Modalidades del Sistema Educativo), el capítulo V (arts. 80 y 81) se refiere a Educación Intercultural, definiéndola en el art 80 como la “modalidad que garantiza el derecho constitucional de los pueblos originarios a una educación respetuosa de sus pautas culturales y fomenta un intercambio constructivo entre culturas”.

En la Ley 26206 se establece que la EIB garantiza una educación que mejorará su calidad de vida y permitirá su inclusión en el mundo multicultural, en cambio en la ley provincial, en los objetivos de la educación intercultural se varía este eje hacia la consideración de los pueblos originarios como sujetos de derecho con injerencia en el desarrollo de la sociedad contemporánea. En los mecanismos de participación no se mencionan instancias institucionales de planificación, ni de gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje establecidos en la ley nacional, limitándose a estrategias y contenidos de los programas de la modalidad.

---

<sup>8</sup> Consejo Provincial Educación Neuquén: (2011). Reglamento Administrativo Marco (RAM), Resolución 1011/11. (2013). Reglamento Orgánico Marco (ROM), Resolución 1063/13. (2013). Reglamento Orgánico Marco (ROM), Régimen Electoral. Resolución 1697/13. Neuquén (2013). Reglamento General para las Prácticas de Enseñanza y Residencia Docente. En: Reglamento Orgánico Marco (ROM). Resolución 1697/13. pp. 11 a 18. (2014). Régimen de Correlatividades. Resolución 0661/14.

<sup>9</sup> En el Título II (Fines y Objetivos), art. 7 (inciso ñ)

<sup>10</sup> Se reconocen las 8 modalidades del sistema educativo establecidas en la Ley Nacional 26206.

Al igual que como hemos visto en la Ley Nacional de Educación, en esta ley es necesario considerar ambas modalidades, la Educación Intercultural y la Rural, para tener un marco jurídico que permita garantizar los derechos a la educación del pueblo *mapuche*. En la Ley 2945 se reconoce al indígena como sujeto de derecho, cuyo accionar es importante para el desarrollo de la sociedad. Pero se restringe su participación a los programas interculturales y lo curricular, sin mencionar las estrategias de políticas provinciales o las instituciones encargadas de ello, y por último la crítica más importante que se le puede hacer es haber sustituido la modalidad EIB de la Ley 26206 por la de Educación Intercultural, que determina un cambio en los objetivos y medios explicitados por la ley provincial.

La Dirección Provincial de Modalidad Intercultural Bilingüe de la provincia de Neuquén retoma la modalidad EIB propuesta por la Ley 26206, no contemplada en la Ley 2945 de Educación provincial, pero garantiza los mecanismos de participación indígena propuestos en esta última. Tiene a su cargo el **Programa de Maestros de Lengua y Cultura Mapuche** creado en 1995 y con continuidad desde el 2001, por el cual maestros especiales elegidos por las comunidades trabajan en las escuelas del nivel primario, insertas en comunidades rurales *mapuche*.

Por este programa existe en la provincia de Neuquén el cargo de Maestro de Lengua y Cultura *Mapuche* para las escuelas rurales insertas en comunidades rurales. En las normativas de creación se expresa que a solicitud de las comunidades educativas y por “la necesidad de preservar en las comunidades indígenas su lengua y su cultura”, por Resolución Provincial 349 del año 1995 se incorpora, con carácter optativo, la “Enseñanza de la Lengua y Cultura *Mapuche*” en las escuelas primarias insertas en agrupaciones indígenas.

Mediante el Decreto 1413 del Poder Ejecutivo provincial del año 1995 se crea el cargo de “Maestro Especial de Lengua *Mapuche*” con 10 horas cátedra semanales, de las cuales cuatro son para “rescate cultural con la comunidad” y el resto divididas en 2 horas por sección de grado múltiple.

La elección del maestro queda a cargo de la comunidad según criterios de idoneidad en la transmisión de la lengua y cultura, “sin que la falta de título sea un impedimento para su desempeño” (Resolución 349/95, art. 4).

Se ve en la normativa de creación que a los cargos de los *Kimeltufe*<sup>11</sup> se accede sin ser necesaria una titulación docente, solo por idoneidad, siendo los referentes de la comunidad los encargados de seleccionar a un integrante de la misma que conozca la lengua y la cultura, sin

---

<sup>11</sup> Maestra/o de lengua y cultura *mapuche*. Docente en lengua *mapuche* o *mapuchezundgun*

mayores precisiones. Aún en la actualidad sigue existiendo la misma metodología de nombramiento y en todos estos años, salvo encuentros con los *Kimeltufe* para trabajar lo curricular, no se ha generado una formación docente acorde.

### Una experiencia docente que determinó la definición del problema de estudio<sup>12</sup>

En el 2003, cuando ingresé como profesora al Instituto de Formación Docente 8 de esta ciudad, pregunté si había estudiantes *mapuches*; algunos colegas me respondieron que muy pocos y otros que ninguno. Pero esta respuesta contrastó con los listados de inscriptos en los cuales se veía gran cantidad de apellidos de ese origen. Unos años después con motivo del plan nacional de Becas para Estudiantes Indígenas, se inició un proceso de autoidentificación de quienes hasta ese momento no se reconocían como *mapuche*. Se llegó a registrar como tal, más de un 30% de los cursantes del Profesorado para Educación Primaria. En el año 2008, como Becaria del Ministerio de Educación de la Nación para el Perfeccionamiento Docente en Educación Intercultural Bilingüe (EIB)<sup>13</sup>, presenté un trabajo sobre la percepción docente de la diversidad cultural en la formación docente y sus dificultades para reconocer a los estudiantes *mapuche*, relacionando los problemas de aprendizaje con la colonización del saber.

Uno de los temas que más se discutió fue la Interculturalidad y su transversalidad en los diseños curriculares. Cuando participé de esta “Mesa Curricular”<sup>14</sup> provincial se trató este tema en la formación docente con la participación de representantes de la Confederación *Mapuche* del Neuquén (COM), y de la Asociación de Trabajadores del Neuquén (ATEN) que convocó a maestras/os rurales. Fue muy completo el desarrollo a nivel teórico enmarcándolo en el eje de Derechos Humanos tal como se consideró a la Educación Sexual Integral y los acuerdos y conclusiones fueron explicitados en un interesante documento<sup>15</sup>. Se consensuó la transversalidad del tema en los campos de las asignaturas específicas, de la formación general

<sup>12</sup> Por la Dra. en Educación Roxana Fraticola. Nacida en CABA, vive en Junín de los Andes, provincia del Neuquén desde el año 2002.

<sup>13</sup> Universidad Mayor de San Simón, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, Cochabamba, Bolivia.

<sup>14</sup> Participé en la “Mesa Curricular” como representante del IFD n.º 8 de Junín de los Andes del 2007 al 2012 y como Asesora de la Dirección Provincial de Educación Superior hasta la finalización de las normativas RAM, ROM y Correlatividades (2014).

<sup>15</sup> El documento final elaborado se encuentra como anexo en los planes n.º 395 y 396 citados

y de la práctica profesional que tendrían un desarrollo de sus contenidos desde una perspectiva intercultural. No prosperó que en los campos disciplinares se incluyeran propuestas interculturales curriculares por omisión de los especialistas curriculares, quienes no pudieron incluir una mirada intercultural a lo largo de la formación. Así como en las Didácticas Específicas no se consideró el saber *mapuche*, tampoco fue en Pedagogía o Didáctica General incorporada la concepción *mapuche* de transmisión del conocimiento o la Educación Autónoma *Mapuche*. De esta manera la decisión acordada por los integrantes de la Mesa Curricular que realizaron los diseños nunca se logró desarrollar y finalmente la interculturalidad quedó limitada a un taller cuatrimestral de cuarto año. Desde este espacio se podría generar la transversalidad de esta perspectiva en los espacios de práctica profesional docente. Cabe señalar que en la realización e implementación de los diseños curriculares de nivel superior de la provincia del Neuquén no se consideraron las modalidades propuestas en la Ley 26206 y que en los diseños no aparece ninguna mención a la EIB. Estas son aún cuestiones pendientes en la formación docente de nuestra provincia.

A partir de las preguntas que surgieron a lo largo de mi experiencia como docente neuquina se fue delimitando como objeto de estudio la tensión existente entre la escuela oficial estatal y el conocimiento y cultura tradicional *mapuche*. Por un proceso de construcción y deconstrucción que transitó durante una década, en cuyos últimos cuatro años fui acompañada por la *Kimeltufe* Mercedes Antileo a quien le agradezco la generosa transmisión de su conocimiento ancestral, pude redimensionar procesos de reflexividad. Sumergiéndome de diferentes maneras en el campo de investigación pude comprender la interculturalidad como un proceso de introspección y revisión de creencias, prejuicios, asumidas certezas o falsedades. Fue un arduo trabajo que exigió poner bajo sospecha mi propia subjetividad y ver la construcción de la otredad como producto cultural de una relación de dominación colonial que perdura hasta nuestros días.

Con una formación docente que contemple este enfoque tal vez se podrían considerar de otra manera temas recurrentes en las exposiciones de las/los docentes entrevistadas/os como los referidos a falta de comprensión, dificultades en el habla y la escritura, el silencio en las aulas, los tiempos en el aprendizaje. Incorporar el conocimiento acerca del modo de aprendizaje comunitario de los *mapuches*, basado en la observación, la experiencia y la libertad puede ser un gran aporte en la construcción de interculturalidad.

## Experiencia de una estudiante *mapuche* en el sistema educativo de la provincia de Neuquén<sup>16</sup>

A mi corta edad fui a una escuela de internado para comenzar la escuela primaria. Allí comencé a conocer y aprender el idioma español castellano, el mismo no fue fácil dado que yo nací en una Cuna de lengua y cultura *Mapuche* donde todo mi entorno familiar era parlante hablante de *mapuchezungün*. Mi llegada a la escuela me hizo ver lo diferente que es la cultura occidental con la cultura ancestral a la que pertenezco, se ven bien diferenciadas en la forma de cómo hablamos y cómo nos regimos en la vida cotidiana en relación con el medio y el medio ambiente, en la interacción, lo recíproco y circular en cómo nos manejamos nosotros, en mi pueblo.

En mi casa, yo sabía que aprendía a través de hacer trabajitos, acompañada de mis padres, abuelos y mis hermanas/os mayores dibujaba sobre tierra o madera usando carbón o un pelito para dibujar lo que yo deseaba saber, a través dibujo me enseñaban mi familia o saliendo al campo, atendiendo los sembrados, y cuidando en pastoreo y repuntando los animales. Pero al llegar a la escuela todo el aprendizaje y enseñanza se daba desde un escritorio y un pizarrón, todo era dirigido por los docentes, celadores, directores supervisores.

Lo forma de hablar no era parecido, por eso hasta hoy me cuesta pronunciar algunas palabras y conceptos, conjugaciones y armado de frases textuales.

Lo que si me es fácil es la interpretación y comprensión de diferentes escritos, tengo facilidad de comprensión lectora. También buen registro y memoria visual, eso fue lo que me ayudo a pasar de grado hasta terminar la primaria, luego en el secundario fue frustrante y muy tedioso poder elaborar trabajos prácticos escritos. En todo el recorrido de las diferentes cursadas de la primaria, el secundario y el profesorado aún fue y me es muy tedioso. En algún momento me vi resistiendo al sistema y su forma de enseñanza. Esto se refleja, en cada alumna/no de pueblo originario que no puede entender, menos comprender la forma o mecanismo de enseñanza y aprendizaje que la escuela homogeneizadora emplea y pone en práctica en cada lugar en que están incierta las comunidades y que allí viven mis pares que tenemos forma diferente de aprender por ser de Cultura Ancestral.

Luego del resultado de una prueba calificadora esta escuela, dice que los/as cabecitas negras somos atrasados, que no podemos, que no sabemos hablar por hablar a media lengua el castellano, que somos poco sociables y muy callados.

---

<sup>16</sup> Por la *Kimeltufe* Mercedes Antileo de origen *mapuche*.



En mi Cultura, nos basamos en el respeto al que está haciendo uso de la palabra, y en la escucha atentamente, a la vez en observar y analizar ese preciso momento de acción que hace el que está exponiendo. Acción o actitud de la escuela que nunca nos tuvo en cuenta ni nos respetó, nunca se detuvo a preguntarse ni hacerse un mea culpa de porqué los alumnos de comunidades originarias pueden o no pueden responder o corresponder a sus planificaciones y lo curricular y nunca hasta hoy se detuvo a mirar para observar, analizar y repensar el cómo poder rever las curricula y sus planificaciones.

Nosotros no somos retrasados ni mucho menos vacíos de materia gris, somos personas capaces y muy espirituales que tenemos un estilo de vida deferente y una filosofía de vida que no condice con la enseñanza occidental colonizadora y homogeneizadora.

Somos muy capaces de recepcionar y validar conocimiento, pero todos tenemos un tiempo para dar conocer y desarrollar dicho conocimiento aprendido. La naturaleza y la forma recíproca y cíclica de convivencia que mantenemos con el medio ambiental y social nos enseña a ser seres que aprendemos de experiencia, convivencia y en sociedad comunitaria con medio en la práctica cotidiana. Por eso no cuesta leer y escribir, pero entender entendemos, lo que nos es difícil es poner en papel, por escrito lo que quisiéramos decir o compartir lo que hay en nuestra mente.

Se habla de interculturalidad, pero ese concepto es solo un concepto teórico porque aún está muy lejos de práctica cotidiana en las escuelas y en la sociedad en general.

Por lo me tomo este tiempo de poner y exponer en palabra dada esta posibilidad que me dan es esta mesa, en este foro de la Universidad del Sur. Siempre agradecida a la profesora Roxana Fraticola y las diferentes profesionales y profesores y profesoras de dicha universidad que me invitaron ser parte de esta exposición.

En especial a la profesora Roxana Fraticola, quien me invita a formar parte de su investigación en su trabajo de formación en su carrera de doctorado en la universidad del Comahue. Fueron 4 años de trabajo de encuentros, conversaciones, observaciones, análisis de conceptos y frases que usamos nosotros como nativo de la zona y pueblo originario de esta región. Preguntas y repuesta y puesta cuestión, y en tensión del porqué se usa frases como (...) y no como esto otro. Y porque se dice así y no de esta otra forma.

Fue tiempo de mucho aprendizaje y de enseñanza. Muy importante enriquecedor, de trabajo interno y externo de cuestionamiento personal e individual, pero al finalizar el trabajo fue muy placentero y de mucha riqueza cultural como sujeto.

Mi agradecimiento, atentamente.

Antileo Celia Mercedes. Comunidad *mapuche* Linares, nacida y criada en Nahuel Mapi de la misma comunidad de origen *mapuche*, hija de padre y madre hablantes de *Mapuchezungün*.



**La cuestión colonial e imperial en América Latina: investigación,  
teoría docencia y militancia política (siglos XVI-XX)**

Gregorio Flores y la crítica al imperialismo (1971-1986)

*José Barraza*

¿Una historia antiimperialista? Una primera aproximación a la  
carrera de Historia en el marco del Instituto de Estudios del Tercer  
Mundo “Eva Perón”

*Luciana Colla, Rosario Fernández, Sabrina Guerstein*

*Hinterland colonizado*: identidad nacional, periferia y dependencia  
en *El mito gaucho* de Carlos Astrada

*Santiago Cordero Salusso*

“La bomba de arroz”. El discurso de Fidel Castro en la Conferencia  
Tricontinental (La Habana 1966) y el debate sobre la transición al socialismo

*Stella Grenat*

Una primera aproximación al estudio del comercio y los comerciantes  
en Buenos Aires a través de *La Gaceta Mercantil* (1823). Del estado  
de la cuestión a los primeros pasos de la investigación

*Florencia Rodríguez*

La Historia com arma en la Universidad Nacional del Sur (1973-1974)

*Mariano Schlez*



## Gregorio Flores y la crítica al imperialismo (1971-1986)

José Barraza<sup>1</sup>

### Resumen

El presente trabajo analizó los escritos de Gregorio Flores, dirigente obrero y militante político. En este caso, apuntamos a su crítica al imperialismo como el resultado de una serie de factores combinados: su experiencia como obrero en Fiat, su formación sindical y el acercamiento hacia las organizaciones de izquierda. En este sentido, sus publicaciones reflejaron el interés por politizar al conjunto de los trabajadores, mediante el uso de ciertas categorías conceptuales provenientes de la teoría marxista para explicarla, de manera pedagógica, al público obrero. Sin caer en una formulación esquemática, a partir de su adhesión al clasismo y el socialismo, Flores fue modificando su postura política teniendo en cuenta el contexto histórico y los espacios sociales que ocupó a lo largo de su itinerario.

**Palabras Claves:** Clase Obrera - Imperialismo - Socialismo - Clasismo

### Introducción

El presente trabajo pretende investigar un aspecto de la trayectoria de Gregorio “Goyo” Flores (1934-2011), dirigente del Sindicato de Trabajadores de Fiat Concord (SiTraC)<sup>2</sup>, militante del

---

<sup>1</sup> CIECS-Conicet Córdoba, correo electrónico: [kbzonbarraza@hotmail.com](mailto:kbzonbarraza@hotmail.com).

<sup>2</sup> En la provincia de Córdoba los sindicatos por empresa se dividieron de acuerdo a sus unidades productivas. Además del SiTraC perteneciente a la fábrica de Concord, se encontraba el Sindicato de Trabajadores de Fiat Materfer (SiTraM).

PRT-ERP y luego, del Partido Obrero (PO). Nos referimos a sus escritos políticos y, más específicamente, su análisis sobre el Imperialismo y su vínculo con la Argentina.

De este modo, nos propusimos los siguientes interrogantes: ¿Cuáles fueron las razones que motivaron a Flores a indagar sobre ciertos aspectos teóricos vinculados principalmente a las corrientes provenientes del campo de la izquierda? ¿Qué elementos y relaciones podemos trazar entre su experiencia laboral y su formación intelectual, a partir del uso de ciertas categorías conceptuales como “imperialismo” o “semicolonia”? ¿Qué cambios y continuidades se pueden detectar, en torno a la utilización de estos términos, a lo largo de su trayectoria sindical y política? En este sentido, a través de sus publicaciones e intervenciones reconstruimos tres momentos históricos de su trayectoria. El primero, se refiere a su presidio en el Penal de Rawson y proceso de incorporación en el PRT-ERP (1971-1972), donde elaboró sus primeros escritos sobre su experiencia sindical y política. El segundo período corresponde a su militancia en el PRT-ERP entre los años 1972 y 1976, y que se destacó por su participación en el Frente Antiimperialista por el Socialismo (FAS), cuya actividad fue truncada por la dictadura militar. Por último, se encuentra su actividad en el PO, como su candidatura presidencial en las elecciones de 1983, y su intervención en la Conferencia contra la Agresión y por la Paz, desarrollada en Nicaragua, en 1986.

### ***El Pecado de ser clasista (1971-1972)***

Desde el 19 de marzo de 1971, Flores se encontraba encarcelado en el Penal de Rawson con motivo de su actividad sindical y política. A diferencia de otros dirigentes del SiTraC, manifestó su simpatía por las ideas socialistas en varios actos callejeros y, especialmente, en el cuerpo de delegados de Fiat Concord lo cual, luego de un extenso debate, la comisión directiva del gremio suscribió al clasismo (Flores, 1994; Mignon, 2015; Laufer, 2020). Alejado de los asuntos sindicales, Flores aprovechó el encierro en el establecimiento penitenciario para leer las obras clásicas de autores clásicos del marxismo como León Trotsky, Vladimir Lenin, Mao Tse Tung y Frederick Engels (Flores, 2006).

El 26 de octubre de 1971, una resolución firmada por el presidente de facto Agustín Lanusse (304/71) decretó la disolución de los sindicatos de Fiat. A su vez, la empresa procedió al despedido de cuatrocientos operarios, incluyendo los miembros del sindicato y activistas. En este contexto adverso, Flores decidió escribir *El Pecado de ser Clasista*, un balance sobre la experiencia del sindicato de Concord para difundir sus conclusiones sobre las tareas vigentes para

el movimiento obrero argentino. Teniendo en cuenta que la obra de Flores fue analizada en otros trabajos (Barraza, 2020b), solamente nos remitiremos a puntualizar aquellos aspectos concernientes a su crítica al imperialismo. En primer lugar, la intención de su escrito era facilitar la comprensión de los lectores obreros, especialmente sus compañeros de fábrica, en el uso de ciertas categorías conceptuales:

El imperialismo del cual tantas veces oímos hablar a los obreros es una realidad concreta y no una creencia idílica de la cabeza de minúsculos grupos extremistas, como pretenden hacernos creer los explotadores. Lamentablemente, quienes no hablaron de ese monstruo no lograron explicarlo con simpleza como para que su lenguaje fuese entendido por los trabajadores. Solo así se explica que el obrero tenga una actitud indiferente al imperialismo cuando se lo mezcla con una serie interminable cuyo contenido solo unos pocos alcanzan a entender (Flores, 1971: 3).

De esta forma, Flores pretendía evitar un análisis meramente sindical o local de los hechos, para reconstruir aquellos fenómenos políticos y sociales que fueron parte de su trayectoria en Concord. En segundo lugar, planteó que los operarios debían comprender que Fiat, como IKA-Renault, Ford y Mercedes Benz, “son el imperialismo”, y cuyas ganancias las obtuvieron sobre “la explotación que ejercen sobre los obreros”:

Después de todo esto ¿Quién pude atreverse a hablar mal del imperialismo, decir que Fiat explota, que distorsiona nuestra economía o nuestra cultura? ¿Cómo hacerles comprender a esos miles de obreros que el imperialismo con sus múltiples facetas es el único responsable del sufrimiento, pobreza y miseria de millares de hombres en el mundo? ¿Cómo explicarles a las esposas, hijos y familiares de nuestros compañeros que la “generosidad” de Fiat no le cuesta un solo peso de las fabulosas ganancias que obtiene, sino que es parte de lo que debería pagar por réditos de los impuestos que no paga y de los cientos de contrabando que realiza? (Flores, 1971: 4).

En tercer lugar, Flores se detuvo a describir los vínculos entre las instituciones gubernamentales, incluyendo las Fuerzas Armadas, con Fiat. Expuso que esta relación se podía evidenciar por los accionistas pertenecientes a las cúpulas militares; la contratación de militares retirados para oficiar de fuerza de seguridad para Fiat; y la represión llevada a cabo por el ejército para disolver el SiTraC y SiTraM en defensa de los intereses de la empresa. También, cómo las autoridades estatales se negaron a realizar sus labores de inspección sobre las condiciones de trabajo de los operarios. Por último, dentro de esta alianza incluyó a la dirigencia sindical

tradicional referenciada en la Confederación General del Trabajo (CGT) y que fueron el objeto de su denuncia por posicionarse a favor de los intereses patronales frente a los despidos<sup>3</sup>. En consecuencia, el análisis de Flores tenía tres actores sociales: el Estado, la CGT y Fiat, en este caso una empresa extranjera. A partir de esta “Triple Alianza” contra los obreros, buscaba explicar la relación desigual y de subordinación entre una potencia extranjera imperialista y el Estado argentino:

Solo comprendiendo la relación entre el IMPERIALISMO y el ESTADO podemos explicarnos porque éste tiene facultades para intervenir sindicatos, confiscar sus bienes que son patrimonio de los obreros, o disolverlos como al SiTraC y SiTraM (...) Este es el “orden occidental y cristiano” que defienden las clases dominantes, cuyos máximos representantes son los Lanusse, los López Aufranc, los Nores Martínez y tantos otros, con quienes colaboran “los dirigentes obreros” —valga la ironía— como Rucci, Labat, Simó, Atilio López, etc. (Flores, 1971: 8-10) [Las mayúsculas pertenecen al original].

Es interesante remarcar que este concepto utilizado por Flores coincide con el programa de máxima del SiTraC publicado en su primer boletín en el mes de enero de 1971 y que a continuación citaremos en su extensión:

-De la política entreguista y represiva de la dictadura.  
 -De la patronal imperialista monopolista y sus planes de superexplotación  
 -De la burocracia sindical traidora al servicio de la dictadura y la patronal  
 EN MARCHA HACIA LA LIBERACIÓN NACIONAL Y SOCIAL DE NUESTRA  
 PATRIA<sup>4</sup> [Las mayúsculas pertenecen al original]

Puede observarse que en su escrito Flores deseó ir más allá de la reconstrucción de los hechos que derivaron en la disolución de su sindicato. Realizó un ejercicio de reflexión al incluir su experiencia con las luchas históricas que libraron los trabajadores argentinos como la Semana Trágica en 1919 o las huelgas patagónicas de 1921. La conclusión política de su

<sup>3</sup> José Rucci, secretario general de la CGT nacional sostuvo lo siguiente: “si bien la CGT cumplió con el reclamo formal al ministro por las intervenciones en el fondo está de acuerdo con el operativo oficial”. En “La CGT entrevistará a Mor Roig y solicitó una reunión con Lanusse”, *La Opinión* 28 de octubre de 1971, p. 9.

<sup>4</sup> “El Programa” boletín del SiTraC, n.º1, Córdoba, 13 enero de 1971, p. 4. Archivo SiTraC, Subarchivo n.º1 Ficha n.º2.

balance era, nada menos, que la imprescindible construcción de un partido de la clase obrera que “posibilitará la liberación definitiva de los oprimidos” (Flores, 1971: 16).

### **El PRT-ERP (1972-1976)**

Flores se integró a las filas del PRT-ERP a finales de 1972. Su acercamiento habría sido motivado por los pilares programáticos de la organización: un partido marxista-leninista, un frente de liberación nacional y un ejército (De Santis, 2015). En relación al frente de liberación, Flores apoyó todas aquellas campañas direccionadas a unificar a las organizaciones marxistas, peronistas y radicales en función de un frente común contra el GAN y el Imperialismo. En relación al ejército, en su V Congreso, el PRT resolvió la formación del ERP el brazo armado de la organización. En un principio, Flores sintió una “atracción” por las operaciones militares llevadas a cabo por la organización perretista, como ocurrió con el asalto a la guardia de Fiat el 20 de setiembre de 1970 (Flores, 2006: 34). A su vez, reconoció la valentía y abnegación de los miembros del ERP como una característica distintiva, dado que para él este tipo de acciones despertaban simpatías entre los trabajadores (Pozzi, 1994: 10-11).

A diferencia de otros períodos de su trayectoria, los escritos de Flores en el PRT-ERP fueron pocos. Sin embargo, contamos con el único artículo, dentro de las publicaciones del partido, con su firma. Este escrito data del 18 de agosto de 1973 y fue motivo de la conmemoración de un año de la “Masacre de Trelew” perpetrada por los miembros de las fuerzas armadas argentinas<sup>5</sup>. En esta nota, Flores analizó aquel episodio como una acción perpetrada no solamente por los militares, sino también desde “las oficinas de la CIA”, es decir, por los Estados Unidos:

En más de una ocasión el ejército argentino intervino para aplastar por la fuerza a los sectores obreros, a los sectores populares. Como en 1919, durante la “semana trágica”, o en 1921 en la Patagonia —donde el ejército y la marina fusilaron a 1500 obreros campesinos que luchaban por reivindicaciones concretas. [...] Hay algo que diferencia a la

---

<sup>5</sup> El 15 de agosto de 1972, se fugaron varios presos políticos del Penal de Rawson, entre ellos militantes de Montoneros, Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR) y del PRT-ERP rumbo a Chile. Un segundo grupo, no logró concretar la fuga y fue capturado por las fuerzas militares. El 22 de agosto de 1972, en la Base Aeronaval Almirante Zar, ciudad de Trelew, estos presos fueron fusilados por marinos de la Armada Argentina. Este hecho se conoció como la “Masacre de Trelew” y generó una repercusión a nivel nacional e internacional.

masacre de Trelew de otros asesinatos en masa cometidos por los sicarios de la burguesía a lo largo de nuestra historia. No fue un acto de represión indiscriminado, como el que se cumple ante una manifestación popular o una movilización obrera, sino que fue perfectamente planificado y ejecutado para eliminar a los diecinueve compañeros trasladados a la base naval precisamente con esa finalidad [...] Por eso creo que es fundamental desmascarar a los culpables y hacer justicia a nuestros muertos de Trelew [...] Solo la justicia popular, o los tribunales formados por las organizaciones revolucionarias han tomado medidas contra los ejecutores directos o indirectos de esos hechos repudiables (Flores, 1973: 11).

Como podemos notar, Flores aplicó el mismo esquema de análisis que *El Pecado de ser clasista*: alianza entre el Estado y la burguesía, incluyendo las potencias extranjeras, para sojuzgar a los trabajadores. Pero en este caso, el foco de su crítica ya no es Fiat sino la Embajada y los servicios de inteligencia norteamericanos. Nos parece apropiado incorporar el encuadramiento de la masacre de Trelew dentro de la historia del movimiento obrero argentino y la adhesión programática al PRT-ERP cuando reivindica la “justicia popular” o los “tribunales formados por las organizaciones revolucionarias”, a modo de justificar los “ajusticiamientos” de funcionarios militares o empresarios por parte del ERP.

Otro de los ejes programáticos del PRT-ERP fue la construcción de un Frente de Liberación Nacional que aglutinase a todos los sectores populares con el objetivo de alcanzar la Patria Socialista. De estas reuniones surgió el FAS, el cual Flores fue uno de sus principales promotores y miembro de su Mesa Nacional. En la inauguración del IV Congreso del FAS llevado a cabo el 18 de agosto en la ciudad de Villa Luján, provincia de Tucumán, Flores revalidó el motivo de su formación:

Los convocamos a este congreso para que todos depongamos actitudes partidistas y construyamos realmente este frente, a los compañeros peronistas, radicales, marxistas, cristianos, a que salgamos de aquí y que llevemos al seno de nuestros barrios, de la fábrica y la villa, la idea, la necesidad y la posibilidad de construir un frente de los explotados contra el frente de los explotadores que es histórico y no se desarma en forma circunstancial<sup>6</sup>.

El programa votado por el FAS planteaba la expropiación y el control obrero de las “grandes empresas monopólicas” aunque no incluía a las propiedades de la burguesía nacional. Por un

---

<sup>6</sup> “El frente en Tucumán: la unidad combativa”, *Nuevo Hombre*, 47, primera quincena de 1973, p. 5.



lado, se trataba de una concesión para constituir un “amplio frente de todas las fuerzas sociales y políticas del pueblo contra el imperialismo y sus lacayos”<sup>7</sup>. Por el otro, reflejaba una caracterización por la cual tanto en la economía como en la dirección del régimen político argentino existían dos sectores: a) las empresas extranjeras y sus socios nacionales que tenían lazos con las fuerzas armadas; b) una fracción de la burguesía nacional que cumpliría una función ‘progresiva’ hacia la liberación nacional. Este aspecto contradictorio en su programa, reflejaba la intención de la dirección del PRT-ERP de establecer una alianza estratégica con organizaciones con tradiciones políticas disímiles como Montoneros y el Partido Comunista para formar un *frente popular* para “ganar a sectores de la burguesía media o nacional uniéndolos al pueblo bajo la firme dirección Antiimperialista y Revolucionaria del proletariado” (Santucho, 1973: 16). Por eso, la crítica del PRT-ERP solo se limitó a criticar al imperialismo, los sectores burgueses dependientes y el ala derechista de las fuerzas militares, dejando indemne a una fracción de la burguesía nacional y al propio Perón. Flores acordó con esta línea y su denuncia al gobierno nacional solo se circunscribió a caracterizarlo de un “antiimperialismo limitado”:

Efectivas medidas que tiendan a expropiar a todas las empresas monopolistas, llevando a cabo una profunda reforma agraria. Desconfiamos de su cumplimiento, pues lejos de aproximarse a ella, toda la política económica mantiene vivos los vínculos de dependencia con el imperialismo<sup>8</sup>.

El FAS solo centró su denuncia en el imperialismo, sin ninguna mención sobre el rol de Perón como enlace de las relaciones entre el capital internacional y la burguesía nacional y la represión de las organizaciones sociales a través de la constitución de la Triple A<sup>9</sup>.

### **El Partido Obrero (1983-1986)**

La desaparición y eliminación física de gran parte de la dirección nacional, cuadros y miembros del PRT-ERP durante la última dictadura militar propició el retiro de Flores. En ese ínterin

---

<sup>7</sup> *Ibidem*, p.12

<sup>8</sup> “El FAS contra el terror blanco”, *Nuevo Hombre*, 49, 2da quincena de octubre de 1973, p. 4.

<sup>9</sup> La Triple A fue una organización paramilitar creada desde el aparato estatal y por orden de Juan Domingo Perón como parte de un plan represivo a nivel continental.

se contactó con miembros de Política Obrera (antecesora del Partido Obrero), y entablaron un vínculo que culminó en su incorporación al partido. Referente del sindicalismo clasista de la década del setenta, Flores ocupó un rol destacado en la organización, convirtiéndose en una de sus principales figuras a nivel nacional, incluyendo su candidatura presidencial en las elecciones de 1983 (Barraza, 2022).

En relación a nuestro tema, ¿cuáles fueron los principales tópicos en función a la crítica al imperialismo que desarrolló Flores en su militancia en el PO? Sin establecer un orden preciso, el primero de ellos fue su denuncia sobre el carácter clasista del Estado. En este sentido, nuevamente acudió a los clásicos del marxismo para definir al Estado como un instrumento de opresión sobre los trabajadores. Teniendo en cuenta el nuevo escenario histórico, expresado en la institucionalización del país y la constitución de un gobierno democrático, Flores expuso que las instituciones gubernamentales, como el Congreso de la Nación, representaban los intereses capitalistas y de los organismos internacionales de crédito en detrimento “de las masas laboriosas” (Flores, 1984: 12). Así, consideraba que la actividad parlamentaria cumplía un rol distractivo mientras se incrementaba la injerencia extranjera a través del endeudamiento o se eliminaban derechos a favor de los trabajadores.

Otro tópico fue la liberación nacional y social para explicar que Argentina se encontraba en una posición de subordinación frente al capital extranjero basada en la relación asimétrica con el FMI, a tal punto que el organismo internacional controlaba “el salario, la política fiscal y monetaria, en definitiva, el rumbo económico de la nación”<sup>10</sup>. De este modo, Flores acusó a los representantes de la UCR y el PJ de referirse de manera “demagógica” frente a este problema mientras “la soberanía del país ha pasado de la Casa Rosada a la Casa Blanca con sede en Washington”<sup>11</sup>. Entonces, ¿Quién podría derogar los acuerdos económicos con los organismos financieros internacionales y dejar de pagar la deuda externa? O, mejor dicho, ¿Quién podría concretar la liberación nacional y social en la Argentina? Flores repetía el mismo fundamento desde el momento que decidió adherir por el clasismo en 1970: la clase obrera.

Entre los meses de junio y julio de 1985, Ford despidió a treinta y tres operarios, lo que desencadenó la resistencia del colectivo obrero. En una asamblea general, los trabajadores votaron el rechazo a los despidos y procedieron a la ocupación de la fábrica. En un artículo para *Prensa Obrera*, Flores saludó la medida considerándola “un método genuino de lucha de la clase obrera” producto de “la maduración” en un sector del activismo:

---

<sup>10</sup> “Otros pronunciamientos del compañero Gregorio Flores”, *Prensa Obrera*, n.º 33, 29 de setiembre de 1983, p. 5.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

Las tomas de fábricas son una de las mejores escuelas en la que los obreros pueden aprender el carácter de clase que tiene el Estado [...] De este modo aparece ante los ojos de los trabajadores la Santísima Trinidad compuesta por la patronal, el Estado y la burocracia sindical, con una sola finalidad: aplastar al movimiento obrero (Flores, 1985: 12).

Flores acude a su experiencia gremial para retomar su tesis sobre la “Triple Alianza”, en este caso representada por una empresa norteamericana, el gobierno alfonsinista y la burocracia sindical del SMATA.

Por último, como dirigente nacional del partido, Flores fue uno de los defensores de la consigna a favor del Frente Antiimperialista. A través de este frente se pretendía organizar una alianza con algunas organizaciones latinoamericanas como el Frente de Liberación Nacional en Nicaragua, que se encontraban en ese momento enfrentados a los Estados Unidos. Bajo esta perspectiva, el 6 de febrero de 1986, Flores partió hacia Nicaragua en representación del PO en el marco de la Conferencia contra la Agresión y por la Paz en Centroamérica. Al arribar al país centroamericano dejó en claro su postura a favor de “la defensa incondicional de la revolución nicaragüense y el derecho incondicional del gobierno de Nicaragua a apelar a todos los medios para defenderse”. En un artículo publicado en *Prensa Obrera*, describió la situación nicaragüense:

Los reclamos de los campesinos estaban contenidos en dos consignas: tierra y fusiles para los campesinos y mano dura para quienes colaboran con la contrarrevolución [...] En mis quince días de estadía en Nicaragua una de las cosas que más llamaron mi atención fue la cantidad de gente armada. Existe orgánicamente el Ejército Popular Sandinista [...] para marchar y combatir en las fronteras contra los mercenarios y contrarrevolucionarios (Flores, 1986: 12).

En su relato, Flores relató las características de la resistencia sandinista a la injerencia norteamericana y como la defensa de la revolución nicaragüense debía ser parte de una campaña internacional en contra de la agresión imperialista.

## Conclusiones

La crítica al imperialismo de parte de Gregorio Flores fue uno de los aspectos que se inscribe a su trayectoria sindical y militante. Es el resultado de su proceso de politización vinculado a

los espacios sociales de los que formó parte: sindicato y partido político. Sus escritos combinan su experiencia como obrero fabril y formación intelectual que se resignificó de acuerdo al contexto histórico y los vínculos que contrajo a lo largo de su vida. Como pudimos notar, sus cartas y artículos periodísticos denotan la utilización de conceptos y categorías marxistas propia de su participación militante o su avidez por la lectura. Fue importante destacar este aspecto dado que la lectura constituyó en un puente entre su actividad o práctica cotidiana y la asimilación teórica. En esta *praxis* pudimos encontrar el intento de Flores, por un lado, de aplicar ciertas fórmulas como la Triple Alianza (Estado, Empresa y Burocracia Sindical) y el imperialismo como la forma de dominación y sojuzgamiento de los trabajadores. Por el otro, de resignificar aquellas categorías en función del escenario histórico en que se encontraba presente ya sea un gobierno dictatorial como democrático. Así, Flores buscó las formas de explicar estos conceptos de una forma pedagógica al lector obrero con el fin de generar su politización y acción militante. Por cuestiones de espacio quedó pendiente de abordar el último tramo de la vida de Flores: su producción literaria. Consideramos que los factores analizados en este trabajo, constituyen una base para ponderar y encarar dicha etapa.

## Bibliografía

- Barraza, J. (2020a), “Gregorio Flores y el clasismo en Argentina. Su militancia en el Partido Obrero (1980-1994)”, en: Gaido, D.; Luparello V. y Quiroga M. (comps.), *Historia del Socialismo Internacional. Ensayos marxistas*, Santiago de Chile, Ariadna Editores, pp. 881-933.
- Barraza, J. (2020b), “Del Ferreyrazo al Partido Revolucionario de los Trabajadores. Un análisis de la trayectoria política de Gregorio Flores (1971-1972)”, en: *Intellectus*, n.º 1, Universidad de Rio de Janeiro, pp. 263-286.
- Barraza, J. (2022), “‘Periodismo militante’. El caso de Gregorio Flores en Prensa Obrera”, en: *Question*, n.º 73, diciembre, II Com - FPyCS - UNLP, pp. 1-19.
- De Santis, D. (comp.), *A vencer o Morir. PRT-ERP documentos* (2015), t. 1, Buenos Aires, Editora Guevarista.
- Flores G. (1971), *El pecado de ser clasista*, 26 de diciembre, Penal de Rawson, Archivo SiTraC, Subarchivo n.º 5, Ficha n.º 3.
- Flores G. (1973), “Trelew: la violencia de los represores”, en: *Nuevo Hombre*, n.º 46, segunda quincena de agosto, p. 11.

- Flores G. (1984), “Parlamentarismo burgués y democracia obrera”, en: *Prensa Obrera*, n.º 52, 12 de abril, p. 12.
- Flores G. (1985), “La toma de Ford es una lección histórica para todos los explotados”, en: *Prensa Obrera*, n.º 104, 11 de julio, p. 12.
- Flores G. (1986), “Gregorio a dedo por Nicaragua: con los campesinos y los milicianos”, *Prensa Obrera*, n.º 127, 6 de marzo, p. 12.
- Flores G. (1994), *SITRAC-SITRAM: Del Cordobazo al clasismo*, Buenos Aires, Ediciones Magenta.
- Flores G. (2006), *Lecciones de batalla: Una historia personal de los '70*, segunda edición, Buenos Aires, Razón y Revolución.
- Laufer, R. (2020), “El sindicalismo clasista en la Argentina del Cordobazo. Estrategias sindicales y radicalización política en el SMATA Córdoba, 1966-1972”, Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Mignon, C. (2014), *Córdoba Obrera. El sindicato en la fábrica 1968-1973*, Buenos Aires, Ediciones Imago Mundi.
- Pozzi, P. (1994), “Entrevista a Gregorio Flores, Ex dirigente sindical del Sitrac”, en: *Red Latinoamericana de Historia Oral, (RELAHO)*.
- Santucho, M. (1973), *Las definiciones del peronismo. Las tareas de los revolucionarios*, Buenos Aires, agosto.
- Visitado en: <https://www.marxists.org/espanol/santucho/1973/agosto.htm>.



## ¿Una historia antiimperialista?

### Una primera aproximación a la carrera de Historia en el marco del Instituto de Estudios del Tercer Mundo “Eva Perón”

Luciana Colla<sup>1</sup>, Rosario Fernández<sup>1</sup>, Sabrina Guerstein<sup>1</sup>

#### Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo mostrar los primeros avances de nuestra investigación sobre las potenciales transformaciones producidas en los planes de estudio y los programas de las materias de las carreras del Profesorado y la Licenciatura de Historia de la Universidad Nacional del Sur (UNS) en el marco del Instituto de Estudios del Tercer Mundo “Eva Perón”, como consecuencia de la intervención del Gobierno Nacional de Héctor Cámpora de 1973, cuyo Director Interventor fue el historiador Juan Carlos Garavaglia.

Al tratarse de una investigación que se encuentra en etapa germinal, expondremos los pasos iniciales del ejercicio comparativo entre los planes de estudios de los períodos previo (1971-1972) y posterior a dicha intervención (1973-1974). Buscamos hacer foco tanto en las asignaturas curriculares existentes en cada uno, como en los profesores responsables de las respectivas cátedras y sus filiaciones político-académicas. De este modo intentaremos dilucidar los cambios y continuidades en la formación de los historiadores en Bahía Blanca, así como presentar las características distintivas de la propuesta del Departamento de Humanidades para la enseñanza e investigación en Historia, recurriendo para ello a la información provista por

---

<sup>1</sup> Departamento de Humanidades, UNS, correo electrónico: [luciana.colla@uns.edu.ar](mailto:luciana.colla@uns.edu.ar), [rosario.fernandez92@gmail.com](mailto:rosario.fernandez92@gmail.com), [sguerstein@gmail.com](mailto:sguerstein@gmail.com).

los catálogos académicos publicados por la UNS, los planes de estudio, los programas de las materias de la carrera y la bibliografía en ellos propuesta.

Esta investigación se inserta en el marco del PGI “La cuestión imperial en América Latina”, que estudia los debates en torno a la cuestión colonial e imperial, que se interesa por el conocimiento de los sucesos ocurridos en la UNS de Bahía Blanca en la primera mitad de la década de 1970 con la hipótesis de que en ella se desarrolló un proyecto orgánico de transformación historiográfica que colocó en primer plano el análisis de la historia de la dominación imperialista en América Latina, desde la conquista hasta el presente.

**Palabras clave:** Historiografía - Cuestión imperial - Instituto de Estudios del Tercer Mundo “Eva Perón” - Universidad Nacional del Sur

## Introducción

En este trabajo nos proponemos presentar los primeros avances sobre el análisis de la organización curricular de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia en la Universidad Nacional del Sur durante el lapso en que se encontró en funcionamiento el Instituto de Estudios del Tercer Mundo “Eva Perón”. Dicho Instituto fue creado durante la oleada de intervenciones de universidades ocurrida a partir de la asunción del presidente Héctor Cámpora. En aquel momento, la Universidad del Sur pasó a ser dirigida por el Doctor Víctor Benamo, y el Instituto de Humanidades por el historiador Juan Carlos Garavaglia, quien llegó a Bahía Blanca a finales de mayo de 1973 (Schlez y Grenat, 2018).

Esta investigación se encuentra en una etapa inicial, por lo que expondremos los primeros resultados del análisis comparativo entre los planes de estudio de los períodos previo (1971-primer cuatrimestre de 1973) y posterior a dicha intervención (segundo cuatrimestre de 1973-diciembre de 1974), buscando cambios y continuidades entre las materias dictadas y los profesores a cargo de las mismas.

El inicio del marco temporal comprendido se explica porque consideramos que las principales transformaciones comenzaron a hacerse visibles en el cuatrimestre siguiente a la asunción de Cámpora y el consecuente nombramiento de Taiana como Ministro de Educación y Benamo como interventor. Al producirse estas, a partir del 25 de mayo de 1973, el primer cuatrimestre académico se encontraba ya iniciado por lo que creemos que gran parte de las reformas cristalizaron a partir del siguiente. Sin embargo, no dejamos de tener en cuenta la posibilidad de que algunas transformaciones no respondan a la organización institucional por lo que pueden haber ocurrido junto con los cambios en las autoridades o incluso antes.

Con respecto a la finalización del período analizado, diciembre de 1974 se considera el último mes comprendido dentro del ciclo lectivo anterior a la intervención de Dionisio Remus Tetu como rector de la UNS. Este hecho marcó el fin de la intervención que aquí denominamos “camporista” y dio lugar a otra, impulsada por la gestión de Oscar Ivanissevich como nuevo Ministro de Educación, durante la cual se produjo la clausura y cierre del Instituto.

Como miembros del Grupo de investigación “la cuestión imperial”, nuestro interés se centra en las posturas historiográficas relativas al imperialismo que pueden haber ocurrido en aquellos tiempos. Nuestra hipótesis es que con la intervención del Instituto se desarrolló un proyecto orgánico de transformación historiográfica que dio protagonismo a la historia de la dominación imperialista de América Latina, desde la conquista hasta el presente.

### **Contexto histórico**

Desde el episodio represivo conocido como “La noche de los bastones largos”, perpetrado bajo el gobierno de la dictadura autodenominada “Revolución Argentina”, se había producido un quiebre en la autonomía universitaria con el fin, en principio, de destruir lo que para las autoridades eran “focos de infiltración marxista”. A partir de allí fueron constantes las intervenciones de los sucesivos gobiernos en las universidades nacionales, con diferentes objetivos, hasta 1983 (Lorenzetti, 2019).

La intervención camporista se llevó a cabo con el objetivo de “normalizar” las universidades bajo la directriz de “remover urgentemente las estructuras vigentes ligadas a la dictadura de puesta a fin de identificar los intereses universitarios con los ‘intereses nacionales y populares’ para hacer posible la integración de la Universidad a la tarea de ‘Construcción del Socialismo Nacional’” (Orbe, 2017: 4).

Con la llegada al poder de Héctor Cámpora y el nombramiento de Jorge Taiana en la cartera de Educación, la política universitaria fue el centro de grandes transformaciones que se condensaron en la ley 20654. La nueva legislación seguía el ideario del primer Justicialismo en lo concerniente a inducir la vinculación de la ciencia con el desarrollo y a promover la regionalización educativa y la cultura nacional y popular. En este sentido, la nueva normativa fomentó la relación de la institución con los representantes de la producción y del trabajo (Villanueva y Recalde, 2020).

La corta y convulsionada etapa que transcurrió de 1973 a 1975 fue un laboratorio pedagógico, cultural y político sumamente importante en la historia de las universidades argentinas.



Se implementaron líneas de investigación sobre Latinoamérica y el Tercer Mundo y se realizaron diversas experiencias de articulación del conocimiento con el medio social y productivo (Villanueva y Recalde, 2020). En línea con las resoluciones nacidas de la Reforma de 1918, se propugnó activamente el compromiso del profesional con la política y con la reforma social y económica.

La Universidad Nacional del Sur no fue ajena a estas transformaciones. La “primavera camporista” trajo consigo el nombramiento del abogado peronista Víctor Benamo como rector interventor y en ese marco se produjo la intervención por parte de Juan Carlos Garavaglia del Instituto de Humanidades, convirtiéndolo en el Instituto de Estudios del Tercer Mundo “Eva Perón”.

La gestión de Benamo contó con el visto bueno de la Tendencia Revolucionaria<sup>2</sup>, las agrupaciones políticas estudiantiles peronistas y el sindicato peronista no docente ATUNS. Además de intervenir el Instituto llevó adelante profundos cambios, algunos de los cuales van desde renombrar a la institución como “Universidad Nacional López Francés” y a su salón principal como “Mártires de Trelew” hasta modificaciones estructurales. Hubo una reestructuración de las dependencias y se realizaron asambleas interclaustrales para designar autoridades<sup>3</sup>; en cuanto al claustro docente, se procedió a dar de baja contratos vigentes de docentes radicados fuera del país o designados durante la dictadura y a reincorporar docentes peronistas cesanteados desde 1955, así como a forzar la jubilación de los mayores de 65 años; se iniciaron proyectos de extensión y vinculación con el medio (Cernadas, 2006; Lorenzetti, 2019: 22).

Algunos datos concretos a destacar en función de nuestra hipótesis: existió efectivamente durante esta gestión una renovación curricular y se proyectaron cambios en los programas de las materias para 1974. La primera medida estuvo ligada en algunos casos a la expulsión y/o reincorporación de docentes mencionadas anteriormente. Un ejemplo es el caso de Dionisio Remus Tetu, que era profesor de Sociología Argentina, materia de la carrera de Historia. Fue

---

<sup>2</sup> La “tendencia” estaba conformada por distintas agrupaciones del movimiento peronista, como por ejemplo, algunas organizaciones de superficie de la agrupación político-militar Montoneros: la Juventud Peronista Regional, el Movimiento Villero Peronista, la Juventud Universitaria Peronista, la Juventud de Trabajadores Peronistas, la Unión de Estudiantes Secundarios y el Movimiento de Inquilinos Peronistas, junto con otras de menor magnitud, como las Fuerzas Armadas Revolucionarias, las Fuerzas Armadas Peronistas y el Peronismo de Base (Vidal, 2019).

<sup>3</sup> La bibliografía no señala qué autoridades se nombraron, si sabemos que las autoridades más importantes, el rector de la Universidad y el interventor del Instituto de Estudios del Tercer Mundo “Eva Perón” no fueron elegidos.

cesanteado de su función a causa de un proceso por usurpación de título y la materia fue reemplazada por “Dependencia y luchas de liberación en Argentina”. Algo similar sucedió con Roberto Etchepareborda, exrector de la UNS: fue querrellado por usurpación del título de abogado y aunque la materia que dictaba no fue reemplazada, una asamblea interclaustró decidió suspender su dictado provocando la dimisión del profesor (Orbe, 2007). Más adelante analizaremos los cambios producidos en los programas de las dos asignaturas mencionadas.

Benamo fue confirmado por Juan Domingo Perón, pero debió renunciar al año siguiente, luego de que comenzaran una serie de ataques violentos provenientes de los sectores de la derecha peronista de los que fue blanco, incluso, su propio domicilio. Sin embargo, los lineamientos de su gestión se mantuvieron, apoyados por los mismos grupos que al comienzo, hasta el despliegue de la “Misión Ivanissevich” con la consiguiente intervención del mencionado Remus Tetu, que volvería como rector en 1975.

Si bien el nombramiento de Oscar Ivanissevich al frente del Ministerio de Educación se produjo en agosto de 1974, en la Universidad Nacional del Sur los cambios significativos comenzarían en febrero del año siguiente. Al nombramiento de Remus Tetu como rector interventor se sumaría la expulsión de varios profesores y alumnos, una reestructuración departamental y otras medidas tendientes a establecer un estricto control ideológico (Cernadas, 2006). Fue en este año (1975) que se produjo también la clausura del Instituto de Estudios para el Tercer Mundo “Eva Perón”.

## **Fuentes y problemas metodológicos**

Para realizar la investigación utilizamos diferentes corpus documentales:

- ❖ Los programas materias de los años 1972 a 1974.
- ❖ Los listados de las materias dictadas por cuatrimestres entre 1972 y 1974.
- ❖ Los catálogos académicos correspondientes a los bienios 1970-1971 y 1972-1973.
- ❖ Los planes de estudio de los años 1968 a 1976.

Hemos hallado algunas dificultades en el trabajo con los programas y planes de estudio ya que muchos de ellos presentan tachaduras, “correcciones” y agregados realizados a mano sobre el original escrito a máquina, modificando años y cambiando el nombre de algunas asignaturas. No hay ninguna aclaración o información sobre la autoría, motivo, circunstancia ni fecha de esas intervenciones.

Por otra parte, aún no hemos encontrado varios de los programas buscados. La mayoría de los faltantes, sin embargo, pertenecen a materias de otros departamentos, por lo que no son prioritarios para desarrollar nuestra hipótesis.

Por último, la información de los catálogos también nos ha generado algunas dificultades, ya que no coincide con la aportada por los programas de las materias. Por un lado, hay profesores que no tienen asignadas todas las materias de las que entregaron programa<sup>4</sup>. Por otro lado, se le asignan materias a profesores que no aparecen en los programas<sup>5</sup>.

### **Algunos resultados**

En esta primera etapa de nuestra investigación, a partir del análisis documental, pudimos reconstruir qué materias se dictaron entre los años 1972, 1973 y 1974 y los/as profesores a cargo de las mismas. Recordemos que tomamos como punto de inflexión el segundo cuatrimestre de 1973:

---

<sup>4</sup> Esto sucede por ejemplo con Roberto Etchepareborda, a quien el catálogo de 1972 le asigna dos materias: Historia de América (siglos XIX y XX) e Historia Argentina Contemporánea. Sin embargo, en los programas de mismo año de Historia Moderna, Historia Contemporánea, Historia Argentina (1880 -1960) Historiografía Argentina e Historia del Mundo Actual también figura él como titular.

<sup>5</sup> Esto sucede con el profesor Gabriel Puentes a quien se lo menciona como profesor titular de Historia Argentina y de Historia Argentina y Americana (siglo XVI y XVIII) en 1972, pero en los programas de ese año figuran Roberto Etchepareborda, Félix Weinberg y Graciela Faccichinetti de Álvarez, y Hernán Silva respectivamente.

| PLAN DE ESTUDIO - LICENCIATURA EN HISTORIA          |                                           |                                                                                       |                                                           |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| 1971-1972- Primer cuatrimestre de 1973              |                                           | Segundo cuatrimestre de 1973-1974                                                     |                                                           |
| Materia                                             | Profesor/a                                | Materia                                                                               | Profesor/a                                                |
| <b>Primer Año</b>                                   |                                           |                                                                                       |                                                           |
| Gramática Española                                  | Esther Carnice de Gallez                  | Gramática Española                                                                    | Esther Carnice de Gallez                                  |
| Problemas de la Historia                            | Graciela Facchinetti de Álvarez           | Problemas de la Historia                                                              | Graciela Facchinetti de Álvarez                           |
| Geografía Histórica                                 | Nilda Abarca de Colombi                   | Geografía Histórica                                                                   | Sin datos                                                 |
| Prehistoria general                                 | Antonio Austral                           | Prehistoria General                                                                   | Antonio Austral                                           |
| Historia del Antiguo Oriente                        | Jorge Alfredo Crespi                      | Historia del Antiguo Oriente                                                          | Jorge Alfredo Crespi                                      |
| Historia Clásica                                    | Jorge Alfredo Crespi                      | Historia Clásica                                                                      | Jorge Alfredo Crespi                                      |
| <b>Segundo año</b>                                  |                                           |                                                                                       |                                                           |
| Historia Medieval                                   | Alberto Vilanova Rodríguez.               | Historia medieval.<br>“Seminario sobre: La transición del feudalismo al capitalismo”. | Reyna Pastor de Togneri                                   |
| Problemas de la Filosofía                           | Vicente Quintero                          | Problemas de la Filosofía                                                             | Sara Del Río                                              |
| Historia de España (hasta siglo XVIII)              | Alberto Vilanova Rodríguez                | Historia de España (hasta siglo XVIII)                                                | Alberto Vilanova Rodríguez                                |
| Historia Moderna                                    | Roberto Etchepareborda<br>Bruno Pasarelli | Historia Moderna                                                                      | Susana Belmartino                                         |
| Historia de la Historiografía                       | Graciela Facchinetti de Álvarez           | Historia de la Historiografía                                                         | Graciela Facchinetti de Álvarez                           |
| Historia Argentina y Americana (siglos XVI a XVIII) | Hernán Silva                              | Historia Argentina y Americana (siglos XVI a XVIII)                                   | Juan Carlos Garavaglia                                    |
| <b>Tercer año</b>                                   |                                           |                                                                                       |                                                           |
| Historia Contemporánea (1789-1919)                  | Roberto Etchepareborda<br>Bruno Pasarelli | Historia Contemporánea (1789-1919)                                                    | Hugo Del Campo                                            |
| Historia Argentina (1800-1880)                      | Roberto Etchepareborda<br>Hernán Silva    | Historia Argentina (1800-1880)                                                        | Juan Carlos Garavaglia,<br>Hernán Silva e Esther Iglesias |

|                                                          |                                                                             |                                                                    |                                                                       |
|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Historia de América (siglos XIX y XX)                    | Roberto Etchepareborda                                                      | Historia de América (siglos XIX y XX)                              | Juan Carlos Garavaglia                                                |
| Sociología Argentina                                     | Dionisio Remus Tetu                                                         | Dependencia y luchas de liberación en Argentina                    | Héctor Alimonda y Oscar Galfré                                        |
| Historia Argentina Contemporánea (1880-1960)             | Roberto Etchepareborda                                                      | Historia Argentina Contemporánea (1880-1960)                       | Juan Carlos Garavaglia y Esther Iglesias                              |
| Historia del Arte y la Cultura I                         | Joaquín Rodríguez Saumell                                                   | Historia del Arte y la Cultura I                                   | Juan Manuel Ares                                                      |
| <b>Cuarto año</b>                                        |                                                                             |                                                                    |                                                                       |
| Historiografía Argentina                                 | Roberto Etchepareborda<br>Félix Weinberg<br>Graciela Facchinetti de Álvarez | Historiografía Argentina. "Artigas en la Historiografía Argentina" | Félix Weinberg                                                        |
| Historia de la Ciencias Políticas y de las Instituciones | Juan Carlos Rubinstein                                                      | Historia de la Ciencias Políticas y de las Instituciones           | Juan Carlos Rubinstein                                                |
| Historia del Mundo Actual (1919-1960)                    | Roberto Etchepareborda<br>Bruno Pasarelli                                   | Historia del Mundo Actual (1919-1960)                              | Hugo Del Campo                                                        |
| Historia del Arte y la Cultura II                        | Joaquín Rodríguez Saumell                                                   | Historia del Arte y la Cultura II                                  | Juan Manuel Ares                                                      |
| Prehistoria y Etnografía Argentina y Americana           | Antonio Austral                                                             | Prehistoria y Etnografía Argentina y Americana                     | Antonio Austral                                                       |
| Filosofía de la Historia                                 | Francisco Maffei                                                            | Filosofía de la Historia                                           | En 1973: Augusto Pérez Lindo<br>A partir de 1974: María Rosa Balducci |
| <b>Quinto Año</b>                                        |                                                                             |                                                                    |                                                                       |
| Historia del Pensamiento Económico                       | Sin datos                                                                   | Historia del Pensamiento Económico                                 | Sin datos                                                             |
| Historia Económica Argentina                             | Cesar Picco                                                                 | Historia Económica Argentina                                       | Sin datos                                                             |
| Metodología de la Investigación Histórica                | Desde 1973 Alberto Pla <sup>6</sup>                                         | Metodología de la Investigación Histórica                          | Esther Iglesias                                                       |

<sup>6</sup> No pudimos encontrar el programa de 1972 y tampoco en el listado de materias del catálogo académico, aunque sí en el plan de estudios.

| PLAN DE ESTUDIO - PROFESORADO EN HISTORIA           |                                        |                                                                                      |                                                        |
|-----------------------------------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| 1971-1972                                           |                                        | 1973-1974                                                                            |                                                        |
| Materia                                             | Profesor/a                             | Materia                                                                              | Profesor/a                                             |
| <b>Primer Año</b>                                   |                                        |                                                                                      |                                                        |
| Gramática Española                                  | Esther Carnice de Gallez               | Gramática Española                                                                   | Esther Carnice de Gallez                               |
| Problemas de la Historia                            | Graciela Facchinetti de Álvarez        | Problemas de la Historia                                                             | Graciela Facchinetti de Álvarez                        |
| Geografía Histórica                                 | Nilda Abarca de Colombi                | Geografía Histórica                                                                  | Sin datos                                              |
| Prehistoria general                                 | Antonio Austral                        | Prehistoria General                                                                  | Antonio Austral                                        |
| Historia del Antiguo Oriente                        | Jorge Alfredo Crespi                   | Historia del Antiguo Oriente                                                         | Jorge Alfredo Crespi                                   |
| Historia Clásica                                    | Jorge Alfredo Crespi                   | Historia Clásica                                                                     | Jorge Alfredo Crespi                                   |
| <b>Segundo año</b>                                  |                                        |                                                                                      |                                                        |
| Historia Medieval                                   | Alberto Vilanova Rodríguez.            | Historia medieval.<br>“Seminario sobre: La transición del feudalismo al capitalismo” | Reyna Pastor de Togneri                                |
| Lógica y Filosofía de la Ciencia                    | Roberto Podestá                        | Lógica y Filosofía de la Ciencia                                                     | Roberto Podestá                                        |
| Pedagogía General                                   | Luis Dozo                              | Pedagogía General                                                                    | Ricardo Palma                                          |
| Historia Moderna                                    | Roberto Etchepareborda Bruno Pasarelli | Historia Moderna                                                                     | Susana Belmartino                                      |
| Historia de la Historiografía                       | Graciela Facchinetti de Álvarez        | Historia de la Historiografía                                                        | Graciela Facchinetti de Álvarez                        |
| Historia Argentina y Americana (siglos XVI a XVIII) | Hernán Silva                           | Historia Argentina y Americana (siglos XVI a XVIII)                                  | Juan Carlos Garavaglia                                 |
| <b>Tercer año</b>                                   |                                        |                                                                                      |                                                        |
| Historia Contemporánea (1789-1919)                  | Roberto Etchepareborda Bruno Pasarelli | Historia Contemporánea (1789-1919)                                                   | Hugo Del Campo                                         |
| Historia Argentina (1800-1880)                      | Roberto Etchepareborda Hernán Silva    | Historia Argentina (1800-1880)                                                       | Juan Carlos Garavaglia, Hernán Silva y Esther Iglesias |

|                                                          |                                                                             |                                                                   |                                          |
|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Historia de América (siglos XIX y XX)                    | Roberto Etchepareborda                                                      | Historia de América (siglos XIX y XX)                             | Juan Carlos Garavaglia                   |
| Sociología Argentina                                     | Dionisio Remus Tetu                                                         | Dependencia y luchas de liberación en Argentina                   | Héctor Alimonda y Oscar Galfre           |
| Historia Argentina Contemporánea (1880-1960)             | Roberto Etchepareborda                                                      | Historia Argentina Contemporánea (1880-1960)                      | Juan Carlos Garavaglia y Esther Iglesias |
| Psicología de la Adolescencia                            | Alicia Salvioli de González Prieto                                          | Psicología de la Adolescencia                                     | Alicia Salvioli de González Prieto       |
| <b>Cuarto año</b>                                        |                                                                             |                                                                   |                                          |
| Historiografía Argentina                                 | Roberto Etchepareborda<br>Félix Weinberg<br>Graciela Facchinetti de Álvarez | Historiografía Argentina. Artigas en la Historiografía Argentina. | Félix Weinberg                           |
| Historia de la Ciencias Políticas y de las Instituciones | Juan Carlos Rubinstein                                                      | Historia de la Ciencias Políticas y de las Instituciones          | Juan Carlos Rubinstein                   |
| Didáctica                                                | Luis Dozo                                                                   | Didáctica                                                         | Guido Bollo                              |

A través del análisis del corpus documental y del ejercicio comparativo realizado, podemos comprobar aquí que no hubo cambio de planes en las carreras. De hecho, algunas recopilaciones posteriores presentan los planes de estudio como “plan 68/76”, por ejemplo.

Sin embargo, sí hubo cambios en el plantel docente, modificaciones curriculares en algunas asignaturas y hasta se reemplazó una asignatura por otra, en línea con lo mencionado anteriormente.

Algunos de los profesores que cambiaron fueron:

- ❖ Historia Medieval: Alberto Vilanova Rodríguez/Reyna Pastor.
- ❖ Problemas de la filosofía: Vicente Quintero/Sara del Río.
- ❖ Historia Moderna: Roberto Etchepareborda/Susana Belmartino.
- ❖ Historia Contemporánea: Roberto Etchepareborda/Hugo del Campo.
- ❖ Historia Argentina y Americana siglos XVI a XVIII: Hernán Silva/Juan Carlos Garavaglia.
- ❖ Historia Argentina 1800-1880: Roberto Etchepareborda/Juan Carlos Garavaglia. Silva continúa como adjunto. Se cambia a Guillermo Godio por Esther Iglesias como asistente.
- ❖ Historia de América (siglos XIX y XX): Roberto Etchepareborda, Hernán Silva y Godio Guillermo/Juan Carlos Garavaglia.

- ❖ Historia del Arte y la Cultura I y II: Joaquín Rodríguez Saumell/Juan Manuel Ares.
- ❖ Historiografía Argentina: Roberto Etchepareborda, Félix Weinberg y Graciela Facchinetti de Álvarez/solo queda Félix Weinberg.
- ❖ Historia del mundo actual: Roberto Etchepareborda/Hugo del Campo.
- ❖ Filosofía de la Historia: Francisco Maffei/Augusto Pérez Lindo.
- ❖ Metodología de la Investigación Histórica: Antonio Pla (1973)/Esther Iglesias (1974).
- ❖ Didáctica: Luis Dozo/Guido Bollo.

Un caso particular se dio, como menciona Patricia Orbe (2009) con el reemplazo de la materia “Sociología Argentina”, dictada por Dionisio Remus Tetu, por “Dependencia y Luchas de Liberación en Argentina”, dictada por Héctor Alimonda. Del programa de la materia extrajimos información que nos permite comprobar que este “reemplazo” se dio en la dirección de nuestra hipótesis, aludiendo a claros objetivos relacionados a la lucha antiimperialista: “... favorecer en los alumnos una progresiva toma de conciencia de la realidad nacional, pudiendo discernir en ella las estructuras de dominación que nos oprimen y el proceso de liberación nacional y social que protagoniza nuestro pueblo”<sup>7</sup>.

En cuanto a la materia “Historia Argentina Contemporánea”, cuyo caso fue mencionado también por Orbe (2009), era dictada anteriormente por el exrector durante la dictadura de Lanusse, Roberto Etchepareborda, y luego de la asunción de Cámpora estará a cargo del peronista ligado a Montoneros Juan Carlos Garavaglia. Pero, además, la lectura comparativa de los programas ha arrojado resultados significativos. En primer lugar, el nombre completo de la materia según el plan de estudios es “Historia Argentina Contemporánea (1880-1960)”, sin embargo, el programa presentado por Garavaglia en 1974 aborda contenidos hasta la elección de Cámpora (literalmente contemporánea al momento), mientras que el anterior de Etchepareborda lo hace sólo hasta 1943, es decir que excluye toda alusión al peronismo salvo por un punto de la última unidad: “el GOU”.

Otra cuestión es el cambio de enfoque historiográfico. Mientras que el programa de Etchepareborda es absolutamente positivista y prácticamente es una enumeración detallada de presidencias y sucesos sin un marco procesual claro, el de Garavaglia trabaja temáticas como el “problema de la tierra”, “el papel de las inversiones extranjeras”, “el empate hegemónico”, “inestabilidad y lucha entre las fracciones burguesas”, “la monopolización de la economía”, etc. Aunque ninguno de los dos presenta una fundamentación ni apartado que explice un

---

<sup>7</sup> Programa de 1973 de la materia “Dependencia y Lucha de la Liberación en Argentina” dictada por el profesor Héctor Alimonda.



marco teórico determinado, sí se evidencia una gran diferencia a partir de la lectura de los contenidos.

Otras transformaciones, que serán objeto de estudio en mayor profundidad en etapas posteriores de esta investigación, se dan en Historia Medieval e Historiografía Argentina, ya que ambos espacios curriculares luego de la intervención de camporista comienzan a dictarse como seminarios que se focalizan en temas específicos.

### **Algunas conclusiones**

Como expresamos anteriormente, esta investigación se encuentra en estado germinal. De esta primera etapa, que se centró en el análisis y comparación de los programas y planes de estudio de los períodos previo y posterior a la creación del Instituto de Estudios del Tercer Mundo “Eva Perón”, podemos extraer algunas conclusiones preliminares.

En primer lugar, observamos que no existió un cambio de plan de estudios, sino que se continuó con el que se encontraba vigente antes de 1973. Sin embargo, sí existieron cambios en al menos una materia: “Sociología Argentina” fue reemplazada por la materia “Dependencia y Luchas de Liberación en Argentina”. Otras, como “Historia Argentina Contemporánea”, sufrieron significativas transformaciones en su estructura y marco teórico.

En segundo lugar, hubo cambios en la nómina de profesores a cargo de las materias, contando algunos de ellos con trayectorias políticas de izquierda y desarrollando posturas historiográficas que ponen en el centro la dominación imperialista en América Latina.

Estos cambios se orientan en el mismo sentido de nuestra hipótesis, sugiriendo una transformación en el tratamiento de las cuestiones historiográficas relativas a la cuestión imperial.

Estas primeras conclusiones son por supuesto provisorias. Lo trabajado hasta el momento abre nuevas preguntas y marca el camino a recorrer en función de verificar nuestra hipótesis de trabajo. Por un lado, debemos profundizar el análisis de los documentos trabajados hasta el momento: planes de estudio, programas de las materias y expedientes. En el caso de los programas, analizaremos sus contenidos prestando especial atención a las posturas historiográficas allí presentadas.

Además, continuaremos con la búsqueda de programas que al momento no han sido hallados, como también de otras fuentes de información como la realización de entrevistas orales a quienes fueran profesores y alumnos de la época en cuestión. Asimismo, indagaremos acerca de las trayectorias políticas de los docentes a cargo de las materias.

De esta manera, esperamos avanzar en nuestra investigación y contar con información valiosa para corroborar la validez de nuestra hipótesis y dilucidar algunas cuestiones que aún siguen quedando poco claras, como las razones específicas de ciertos cambios anteriores al período analizado o los datos que no están plasmados en las fuentes estudiadas.

## Bibliografía

- Cernadas de Bulnes, M. (2006), *Universidad Nacional del Sur: 1956-2006*, Bahía Blanca, Ediuns.
- Garavaglia, J. C. (2015), *Una juventud en los años sesenta*, CABA, Prometeo.
- Lorenzetti, L. G. (2019), *De Perón a Perón. La Universidad Nacional del Sur y la Facultad Regional Bahía Blanca de su fundación a la irrupción de la Triple A*, [Documento de trabajo del PGI “Las escalas en la Historia Reciente en Argentina. Su potencial heurístico, analítico y hermenéutico en la investigación de pasados de violencia política y represión estatal” (Cod. 24/I269), mimeo].
- Orbe, P. A. (2007), “La política y lo político en torno a la comunidad universitaria bahiense (1956-1976): estudio de grupos, ideologías y producción de discursos”, [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional del Sur].
- Orbe, P. A. (2008), “De la radicalización política a la partidización de los claustros: el caso de la comunidad universitaria de bahía blanca a comienzos de la década de los setenta”, en: *Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, vol. 6, n.º 24, julio-septiembre, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires, pp. 3-25.
- Orbe, P. A. (2017), “La batalla de la Universidad” en la prensa nacionalista argentina de los años setenta, en: *Actas de XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, Mar del Plata, Buenos Aires.
- Recalde, A. y Villanueva, E. (2020), *Los cuatro peronismos universitarios: el peronismo y las universidades*, CABA, Editorial FEDUN.
- Schlez, M. y Grenat S. (2018), “Militante total: Juan Carlos Garavaglia en la terrorífica noche bahiense”, en: *Americanía. Revista de Estudios Latinoamericanos. Nueva Época (Sevilla)*, n.º 8, pp. 155-195.
- Vidal, A. M. (2019), “Un programa cultural para la liberación. La Universidad Nacional del Sur y el ‘Grupo de teatro popular Eva Perón’ de la Villa Miramar de Bahía Blanca (1973-1974)”, en: Agesta, M. de las N. y López Pascual, J. (coords.), *Estado del arte: cultura, sociedad y política en Bahía Blanca*, Bahía Blanca, Ediuns.



***Hinterland colonizado:  
identidad nacional, periferia y dependencia  
en El mito gaucho de Carlos Astrada***

Santiago Cordero Salusso<sup>1</sup>

**Resumen**

El siguiente texto pretende rastrear en las dos ediciones de *El mito gaucho* (1948 y 1964) elementos críticos para repensar el funcionamiento del neocolonialismo en la segunda mitad del siglo XX. Desde una relocalización geopolítica periférica, Carlos Astrada interroga la identidad nacional más allá de las corrientes filosóficas predominantes en Europa. Por esto, de manera introductoria, describiremos el estado actual de la lectura y reedición de la obra del filósofo argentino para resituar su producción intelectual. En una primera instancia, a partir de una contextualización histórica que resalte la tensión entre centro hegemónico y periferia dependiente, se esclarecerá cómo el autor reflexiona sobre la configuración de una ontología nacional que busca contraponerse a la injerencia extranjera en un contexto de neocolonialismo económico e imitación cultural. Luego, tras recuperar la valoración positiva que algunos autores de la Filosofía de la Liberación confieren a su obra de este periodo, presentaremos el desarrollo de la “sustancia popular”, categoría figurada por Astrada que promueve un movimiento “protestatario” (Arturo Roig) y “contra-hegemónico” (Enrique Dussel). Esta noción permite reflexionar sobre la posibilidad de construir o negociar, en el campo abierto por las políticas de la *diferencia*, alianzas o bloques políticos “homogéneos” que catalizan la resistencia frente al avance expansivo del proyecto capitalista. Para esto, recobramos lo que

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: [santi.cs03@gmail.com](mailto:santi.cs03@gmail.com).

Gayatri Spivak, desde la teoría poscolonial, categorizó como “esencialismo estratégico”. Desde este encuadre, podría ser reevaluado un proyecto nacional-popular como el de Astrada que alentó un proceso continuo de descolonización en el territorio nacional. Para finalizar este breve desarrollo, demarcaremos aquellos desplazamientos ideológicos que atraviesan su reescritura de *El mito gaucho* (1964). En esta reversión, la crítica al neocolonialismo opera desde el término “liberación” que se transforma ahora en léxico de la voluntad de transformación radical orientada en clave antiimperialista, anticolonial, agrarioinsurgente, nacional-comunista y democrático-popular.

**Palabras clave:** Astrada - identidad - neocolonialismo - periferia

## Introducción

Desde el fin del siglo pasado hasta nuestros días, la recuperación y el abordaje de la obra de Carlos Astrada (1894-1970) se ha renovado íntegramente. En *Restos pampeanos* (1999), Horacio González promueve una lectura de la transfiguración ideológica del filósofo argentino en consonancia con sus interrogaciones sobre la identidad nacional y su pasaje hacia la matriz revolucionaria<sup>2</sup> Guillermo David escribe una suerte de biografía intelectual donde contrapuntea la producción filosófica de Astrada con nuevos documentos —cartas, conferencias, entrevistas— que resitúan históricamente los vaivenes ideológicos desde los que el filósofo cordobés edificó su obra. Martín Prestía, por su parte, ha reeditado, con estudios preliminares de valioso aporte crítico, una gran sección de la obra astradiana, dándole continuidad a la búsqueda de fuentes esquivas del autor, aspecto que favorece el abordaje de las distintas instancias de su producción intelectual y restituye la vitalidad de sus aportes.

Estas contribuciones, y tantas otras —la lista es larga y sigue creciendo—, permiten desarticular la lógica que responde a la idea generalizada de que los textos nacionales en los que las filiaciones políticas son explícitas (o parecen serlo) carecen de objetividad o neutralidad, tendencia que no ha pretendido más que neutralizar el ímpetu del pensamiento astradiano. De todos modos, como bien refiere Prestía:

---

<sup>2</sup> En esta obra, Horacio González refiere que “todo lo que fue Astrada, los estratos ideológicos que había atravesado, estaban siempre a flor de piel, acumulados y en pugna en cualquier punto del presente. Los abismos irresueltos de su procedimiento teórico (...) parecen constituir el alma y la forma de su obra, antes que el obstáculo que la disuelve por inarmónica” (González, 1999: 135).

La obra de Astrada, como es sabido, guarda en sí un lugar especial, fundamental, para pensar la cuestión nacional. Más aún, diríamos: que ese inquirir sobre el destino histórico nacional, y el innegable volcarse sobre lo político de su pensar, recorre subrepticamente toda su obra, si por político entendemos los modos de ser-en-común y la con-vivencia humana, es decir, los problemas que hacen a la vida pública, al co-existir en un *aquí* y *ahora* concretos (Prestía, 2021: 30).

Desde estas motivaciones, emprendemos una relectura de su filosofía que implica un “retorno a los textos fundamentales de la tradición del pensamiento filosófico argentino, y latinoamericano” determinados por el vaivén de “los idearios nacional-populistas y de las izquierdas revolucionarias del siglo XX en Argentina y América Latina” (Oviedo, 2015:19). Su posición anarquista y vitalista de juventud abre paso al nacionalismo revolucionario, primero, y al compromiso con el movimiento justicialista después, aunque nunca mermó su adhesión a las perspectivas de emancipación abiertas en tierras esclavas o, posteriormente, en la República Popular China. Entendemos que este desplazamiento ideológico requiere una relocalización de su filosofía en un lugar intermedio entre la tradición filosófica europea, en la que abreva todo su pensamiento, y la tradición literaria argentina (romanticismo, gauchesca y ensayismo) y latinoamericana (*Chilam Balam* y *Popol Vuh*). La pretensión de interrelacionar estas vertientes acompaña gran parte de su etapa de madurez intelectual.

La recepción de esta tradición por parte del filósofo argentino no es pasiva o estrictamente neutral, sino que reformula, con fines específicos, la “ontología existencial” de su maestro, Martin Heidegger. En la filosofía astradiana opera, entonces, un “saqueo antropofágico del adversario” al arrancar los “motivos conservadores y aristocratizantes” de la “señorial metafísica del ser” heideggeriana, desfondando así el elitismo nacionalista de la tradición gauchesca presente en la obra de Leopoldo Lugones. Esto permite “pensar las posibilidades conceptualmente emancipatorias de un destino argentino y americano de *liberación popular*” (Oviedo, 2015: 83). A partir de los años cincuenta, el pensamiento filosófico de Astrada, situado en la realidad periférica de los países del “Tercer Mundo”, se desplaza progresivamente hacia una dialéctica hegelomarxista mediada por su “telurismo amerindio” desde donde reflexiona críticamente alternativas viables al antagonismo entre EE.UU., y la URSS que representan dos modelos técnicos, bélicos, económicos e ideológicos contrapuestos.

Por lo tanto, su propuesta filosófica, que va desde la configuración de una ontología nacional, crítica del modelo neocolonial, hacia la *praxis* liberacionista como proyecto emancipador revolucionario, tiene como destino prospectivo lo que Enrique Dussel exige de las producciones intelectuales de Nuestra América: una reconstrucción de la identidad cultural de

los pueblos dominados de la periferia mundial. Astrada despliega, desde este encuadre, lo que los pensadores más representativos de la Filosofía de la Liberación consideraron como un posicionamiento protestatario y contra-hegemónico *en y desde* los márgenes. Por esto, recobramos la implicancia de esta localización geopolítica en la producción intelectual de Astrada para considerar el contexto histórico de Latinoamérica.

### **Contextualización histórica**

Desde la *Gran Guerra*, comúnmente denominada como “Primera Guerra Mundial”, las potencias europeas se disputan el centro de hegemonía económico, político e ideológico de las regiones coloniales periféricas. La esfera de mercado internacional dominada por Inglaterra durante todo el siglo XIX se resquebraja a partir del poderío económico, militar y político que Estados Unidos adquiere al desplazar desde 1945 la supremacía del Reino Unido, convirtiéndose posteriormente en la potencia transnacional imperante.

Entre ambas guerras, la crisis económica de 1929 habilita, entonces, el desarrollo de una economía periférica independiente del capitalismo central bajo una política nacionalista que pretendía proteger la industria local. En este contexto, tuvo lugar el proyecto de nacionalización del petróleo, el gas, la minería y la electricidad, entre otros bienes de energía, junto con acuerdos aduaneros dentro del mercado nacional.

Esta transformación tardía dentro del territorio latinoamericano, producto de la crisis interna y externa de las grandes potencias que lideraban el mercado internacional, establece paulatinamente los rieles de un crecimiento económico, comandado por una burguesía nacional, el campesinado y la paulatina consumación de una clase obrera. Dentro del territorio latinoamericano esta etapa es considerada como la de mayor auge económico del siglo XX junto con la indudable presencia de los movimientos populares.

En este contexto, se auspicia un juego político sin precedentes para la región latinoamericana, concomitante a la nueva constelación política, económica, social y cultural que se denominaría como “populismo”. Los casos prototípicos son los de Argentina, con Hipólito Yrigoyen desde 1918, y Juan Domingo Perón desde 1946 hasta la intervención militar de 1955; Brasil, con Getulio Vargas desde 1930; y México, con Calle, pero especialmente con Lázaro Cárdenas desde 1934. Arturo Roig comprende que este proceso, con todas sus dificultades de análisis y contradicciones, “mostró la presencia de las temidas “masas” y su poder

de irrupción, que aun cuando mediatizado por el caudillo, significaba el despertar de un vigoroso proletariado industrial y de extensos grupos de las clases medias” (Roig, 1981: 158).

Para Enrique Dussel, en cambio, la categoría de “populismo” no era negativa, sino que hacía visible la potestad de un proyecto político hegemónico que cumplía con las exigencias de la mayoría de la población y afianzaba un nacionalismo popular, protector de la industria y el mercado interno (Dussel, 2014:126). Este movimiento representaba la burguesía nacional emergente y era conducido por el Estado populista. Frente a la reestructuración de las economías de las grandes potencias, y la inminente posibilidad de un nuevo conflicto internacional, surge lo que Dussel denomina “nacionalismo defensivo”, que estaba en conflicto con el capitalismo central que amenazaba la estabilidad de las burguesías periféricas.

Estos gobiernos nacionales pretendían consolidar, mediante alternativas políticas y medios de consenso disímiles, una posición que se contraponga a la antigua oligarquía terrateniente —aquel sector desfavorecido por las políticas distributivas que tenían en cuenta la existencia de los sectores populares—, y frente al liberalismo que comandaba la economía anglosajona. La manera en que operaba este sector político-ideológico es radicalmente criticada por Astrada cuando afirma que los antiguos actores de este grupo social, regulados por los intereses de las compañías extranjeras,

...recibían de sus mandantes de fuera, con humildad de inmanumisos, órdenes, a ejecutar, y consignas para la acción política, en los bufetes ferroviarios, en la antesala de la gerencia de los Bancos extranjeros o de las representaciones de los consorcios y compañías capitalistas internacionales (Astrada, 1948:90).

Al representar un dudoso e inerme estatuto de ascendencia histórica, esta “minoría ilustrada”, entiende Astrada, gobernó como una especie de parodia de Estado durante una gran parte del siglo XX, por delegación y encargo de intereses extranjeros. La nación se había convertido en un “*hinterland* colonizado” que bloqueaba la pretensión auténtica de encausar el impulso constructivo, la expresión vital que lograría reintegrar la cohesión social y los fundamentos nacionales que empezaban a perder vigencia a causa del “alud colonizador”. En este sentido, entiende que

...todo lo imitativamente asimilado de una cultura, a la que no se ha contribuido a elaborar, no puede ser sino asimilación externa, periférica, porque sólo se da una relación viva entre el hombre o el grupo humano y la cultura cuando ésta es un brote del módulo

que aquellos representan y expresan en todas las creaciones de carácter espiritual, institucional, político y científico-técnico (Astrada, 1964: 74).

Por esto, Astrada consigna que nuestra comunidad transcurrió etapas ficticias de progreso técnico y económico que no eran justamente la expresión de un crecimiento interno, vital y espiritual sino la conversión del país en una factoría, “desarrollándose” desde una forma de vida que le era extraña. Con esto, se adoptó la técnica europea sin la pretensión de modificarla con dirección a resolver necesidades que estaban en consonancia con la problemática nacional. Por esto, la situación con respecto a esta técnica ha sido de mera dependencia, de recepción pasiva que bloqueó la posibilidad de una inventiva auténtica<sup>3</sup>. A partir de estas injerencias extranjeras, que se asimilaban progresivamente en el contexto nacional, “surgieron formas institucionales y políticas informadas por principios y doctrinas extrañas a nuestra idiosincrasia y a nuestra realidad histórica” (Astrada, 1948: 37). Se promovía con esto, sin fricciones ni sobresaltos (y “sin plan ni método”), la explotación productiva de un país industrial naciente. Bajo las directrices de la oligarquía, el sufragio no se presentaba como una falacia sino como una parodia, como “recurso de una democracia que no podía ser efectiva porque estaba mediatizada por intereses económicos extranjeros, ya que se la había organizado en la funcionalización de su estructura legal, para encadenar al país a una indefinida servidumbre colonial” (Astrada, 1948:78).

Sin embargo, el aplomo de estos primeros grandes movimientos de masas en la Argentina, y la instalación, con Hipólito Yrigoyen, de un gobierno que paulatinamente resquebrajó el poder de los grupos oligárquicos tradicionales, permitió establecer las bases, el ideario de un proyecto más integrador, sin precedentes en el territorio nacional.

---

<sup>3</sup> A partir de su viraje progresivo hacia la matriz hegelo-marxista, se agudiza en la producción filosófica de Astrada una reelaboración constante de la categoría de técnica. En *La revolución existencialista* (1952) consideraba que los movimientos sociales e ideológicos, de inspiración económica y política, no sólo creaban sus propios mitos impulsores, “humanamente prospectivos” sino que “se han vehiculizado en la técnica, a la que asignan un valor de medio para la liberación” (Astrada, 1952:161). Años más tarde, es reinterpretada en el marco del subyugamiento de los pueblos colonizados y reducidos a una situación semicolonial por el imperialismo financiero e industrial de Occidente (Astrada, 1957:144).



## La “sustancia popular” como esencialismo estratégico

Este contexto histórico nos inclina a “releer con la nueva mirada a aquellos fundadores del saber ontológico que dieron nacimiento a la filosofía contemporánea argentina” entre los que se destaca la figura de Carlos Astrada (Roig, 1973: 203). Cerutti Guldberg, representante de la Filosofía de la Liberación, al repensar el discurso populista, entiende necesario rastrear el punto de partida de las modulaciones sociales del “populismo”, retomando, como alternativa consolidada, los enfoques ya explicitados por Astrada, quien interrogó la identidad nacional “más allá” de la lógica imperial y de la metafísica heideggeriana. Enrique Dussel, por su parte, al retomar una periodización que había realizado en 1975, entiende que el “nacionalismo ontológico” de Astrada ofrece una postulación “del ser situado desde la realidad latinoamericana afirmada como positividad” (Dussel, 2005: 77). En esos pasajes, remite la validez de *El mito gaucho* y reafirma con esto su filiación temprana a las “ontologías nacionales” o “caracterologías telúricas” de la tradición ensayística argentina<sup>4</sup>.

En *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano* (1981), Arturo Roig interpreta la ontología de Astrada, desarrollada en *El mito gaucho*, como una modulación positiva y efectiva de la tradición telúrica irracionalista que tenía como figura representativa a Ezequiel Martínez Estrada, entre otros escritores de la escena nacional. En estos pasajes, el pensador mendocino considera esencial un “nuevo rescate” de este tipo de ontologías, en especial la de Astrada, pero no como una formulación filosófica “entre otras” sino por su valioso aporte “en el proceso de destrucción de las totalidades objetivas que frenan o desvirtúan aquel proceso de emergencia” de las nuevas transfiguraciones de la lucha emancipatoria regional (Roig, 1981: 87). Dussel, Cerutti Guldberg, Roig, y tantos otros pensadores de este período, emprendieron conjuntamente la tarea de revalorizar de manera crítica la filosofía argentina y latinoamericana. Esto permitió reconocer el camino abierto por aquellas relocalizaciones epistemológicas que acompañaron positivamente el proceso de transmutación de valores en el terreno nacional, elemento indispensable para la liberación económica y social de los países de la periferia mundial.

---

<sup>4</sup> Este nexo inscribe a Dussel en una tradición nacional de producción filosófica que puede corroborarse en su conferencia de juventud denominada “Cultura, cultura latinoamericana y cultura nacional” (1967). Oviedo advierte que este escrito dusseliano funge como punto de contacto y nexo entre el surgimiento de la Filosofía de la Liberación y el ensayismo ontológico argentino y latinoamericano en el que se inscribe Astrada.

Desde *El mito gaucha* (1948) a *La revolución existencialista* (1952), Astrada mantiene la intención concreta de teorizar este proyecto de liberación en busca de la fundamentación de una construcción ontológica que integre y aúne las circunstancias político-sociales de la nación. En este sentido, para el filósofo argentino sólo era posible un proyecto de este tipo, la consumación de un Estado argentino, con la presencia concreta y dinámica de la “sustancia popular”, con una tarea, lineamiento y orientación política específica:

Para la consecución de todos estos fines, otras tantas directivas immanentes a nuestra comunidad nacional, a su proceso constitutivo, era tarea previa terminar con un sistema de gobierno que deliberadamente impedía el ascenso del pueblo al área de las decisiones políticas en la vida nacional, escenario en el que brillaba por su ausencia el verdadero protagonista de las peripecias históricas, únicas que dan cuenta de la autenticidad de un destino colectivo (Astrada, 1948: 105).

Esta “sustancia popular”, entendida como sujeto político colectivo, esclarece la necesidad de resguardar la soberanía nacional tras el avance del imperialismo en todas las áreas de la vida social. Por esto, el “nacionalismo defensivo” configura la primera opción de resistencia directa contra el poder neocolonial e imperialista capaz de “imantar ideológicamente los movimientos populares” en esta lucha.

En búsqueda de un ideal formativo, Astrada logra significar la necesidad de una convergencia de la heterogeneidad en una unitaria finalidad. El filósofo argentino propicia, con esto, la construcción ontológica de un bloque hegemónico respecto de otras formas que, no excluidas, se incluyen e integran, al absorberse y superarse dialécticamente, en una actividad integral. En este sentido, se requiere un concepto de lo político que se afirme con “volición creadora y estructuradora” para restablecer esa unidad que está “llamada a reabsorber en su núcleo vital y dinámico todas las oposiciones y diferencias, y esto es lo que ya se vislumbra en el presente y será plena realidad en el futuro” (Astrada, 1952: 187).

Ahora bien, si bien el posestructuralismo y la teoría poscolonial han puesto en cuestión estos procesos de resistencia de toda empresa de liberación nacional al caracterizarlos como “sustancialistas”, algunas voces, entre ellas la de Gayatri Spivak, plantearon la importancia —en este tipo de escenarios o contextos específicos— de un “esencialismo estratégico” que no implicara un tipo de compromiso filosófico o político de corte esencialista. Esta categoría se constituye como una posibilidad efectiva de construcción de alianzas o bloques de resistencia que negocien, en el campo abierto por las políticas de la diferencia, la heterogeneidad desde la que se podría catalizar la intervención.

Por esto, Marcelo Topuzian, en consonancia con los lineamientos de la teoría poscolonial de Spivak, alerta sobre la necesidad de leer atentamente el contexto particular en el cual debería emplearse el esencialismo estratégico. La construcción, aunque provisoria, de una identidad movilizadora por la defensa de la soberanía nacional, aún aquella sobre la que se edifique la resistencia frente a un orden imperial o neocolonial represivo, “debe razonarse como resultado de un intercambio y un juego de sustituciones de ningún modo cerrados a la intervención crítica” (Topuzian, 2011). Todo esencialismo, por más estratégico que se pretenda, en vistas a clarificar el sendero de la liberación o resistencia en el plano social, vigila críticamente la posibilidad latente de reproducir la lógica imperial contra la que el movimiento de liberación se había sublevado. Topuzian aclara que

En el contexto colonial, o de injerencia imperialista, entonces, suponer que existe una identidad de resistencia pura (nativa, precolonial o como se la quiera llamar) implicaría pretender borrar el impacto del fenómeno colonial mismo en ese contexto y en la constitución de esa identidad; supondría una abstracción drástica del contexto de intervención de esa resistencia y una tergiversación radical de sus condiciones, además de la clausura de toda otra interrogación posible (Topuzian, 2011: 121).

### **Reescritura ideológico-categorial**

En los años sesenta, la producción filosófica de Astrada efectivamente se orientaba hacia un pensamiento marxista revolucionario, un punto claro de referencia en las discusiones globales sobre el capitalismo y las luchas revolucionarias nacionales y latinoamericanas. En esta última etapa de producción filosófica, podemos rastrear tres grandes variaciones ideológicas que operan en la reescritura de *El mito gaucho* (1964). Por un lado, su desencanto con el peronismo como ideología que propicia la liberación en el campo popular. Tras la autodenominada “Revolución Libertadora” de 1955, el filósofo argentino se desprende completamente del movimiento. Por otro lado, su mirada crítica de la URSS como alternativa viable frente al avance imperialista norteamericano. Su visita a Moscú lo pone frente a la “tremenda situación de miseria y sitio armado”, retornando a la Argentina completamente desilusionado con el caso de Rusia, en particular, y con el socialismo, en general. (David, 2004: 259). Por último, y no menos determinante en su transfiguración ideológica, su viaje a la República Popular China en donde entrevistaría a Mao Tse-Tung, suceso que le permitiría reafirmar la preponderancia del país asiático como bastión geopolítico de las luchas anti-coloniales del Tercer Mundo.

A pesar de este desplazamiento de su adscripción política, producto de una experiencia vital-existencial, el impulso inicial de esta obra no merma en su reescritura: la liberación de los pueblos periféricos se reactualiza desde su humanismo dialéctico de la libertad. Astrada reedita *El mito gaucho* desde una óptica renovada que lo sitúa dentro de su interrogación por las ontologías nacionales, aquel amplio territorio de disputa de la literatura nacional, desde una vertiente hegel-marxista revolucionaria de corte maoísta. A diferencia de las obras de esta tradición ensayística local, su lectura interpretativa del *Martín Fierro* de José Hernández parte de la necesidad de configurar un ideario político de tono revolucionario que haga efectiva la visibilización de las penurias de los sectores subalternos, investidos en la clase trabajadora (campesina, “proletaria-fabril-periférica”). Gerardo Oviedo ve en esta obra astradiana una “escritura ‘inspirada’ en la ‘ontología’ de los débiles y oprimidos del Sur de la modernidad-mundo antes de la lengua postcolonial, con sus mismas denuncias ético-políticas y más allá de sus restricciones localistas” (Oviedo, 2015: 75-76).

En esta reversión, “el término ‘liberación’ se transforma en léxico de la voluntad de transformación radical orientada en clave antiimperialista, anticolonial, agrarioinsurgente, nacional-comunista y democrático-popular” (Oviedo, 2015: 239). Si bien este desplazamiento escritural ya había sido sugerido en escritos anteriores de su producción filosófica, en esta segunda edición logra situarse en el centro de disputa intelectual<sup>5</sup>. Desde esta línea, Oviedo sugiere rastrear, en la renovación de este campo semántico desplegado en la reedición de *El mito gaucho*, “las consignas rebeldes” de una faceta de la Filosofía de la Liberación emergente, que llama a la insurrección de las masas, y que, en última instancia consolida un “manifiesto” argentino y latinoamericano de Liberación a ser “revisitado”.

---

<sup>5</sup> Resulta oportuno señalar que la reelaboración, reedición y refundición de su producción en nuevos moldes no pretende desdecir el pasado de un pensamiento que se sustrae a la realidad presente, sino reafirmar su incesante problematización de posiciones y doctrinas que demarcan su vocación filosófica esquiva del estancamiento. Como bien ve Prestía, en cada uno de estos desplazamientos también reside un “resto”, “un elemento adicional que es también otra de las formas de la creación auténtica” (Prestía, 2021). Consignamos que esta reedición de *El mito gaucho* es muestra de ello.

## Bibliografía

- Astrada, C. (1948 y 1964), *El mito gaucho*, Buenos Aires, Cruz del Sur.
- Astrada, C. (1952), *La revolución existencialista. Hacia un humanismo de la libertad*, Buenos Aires, Nuevo Destino.
- Astrada, C. (1957), *El marxismo y las escatologías*, Buenos Aires, Ediciones Procrion.
- Cerutti Guldberg, H. (2006), *Filosofía de la liberación latinoamericana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- David, G. (2004), *Carlos Astrada. La filosofía argentina*, Buenos Aires, El cielo por asalto.
- Dussel, E. (1967), *Cultura, cultura latinoamericana y cultura nacional*, Conferencia inaugural dictada como inicio del *I Curso de Temporada* de la Universidad Nacional del Nordeste, Mendoza.
- Dussel, E. (2005), “La introducción de la Transformación de la filosofía de K. -O. Apel y la filosofía de la liberación. Reflexiones desde una perspectiva latinoamericana”, Dussel, E. y Apel, K.-O. *Ética del discurso y ética de la liberación*, Madrid, Trotta.
- Dussel, E. (2014), “Cinco tesis sobre populismo”, en: *Filosofía del Sur y Descolonización*, Buenos Aires, Docencia.
- González, H. (1999), *Restos pampeanos*, Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- Oviedo, G. (2015), “Libertad, existencia y telurismo en el humanismo de dialéctico de Carlos Astrada”, Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Córdoba.
- Prestía, M. (2021), *Carlos Astrada: escritos escogidos. T.I. 1916-1943: artículos, manifiestos, textos polémicos*, s/l., Caterva Editorial, Meridión, UniRío Editora.
- Roig, A. (1973), “El problema de la ‘alteridad’ en la ontología de Nimio de Anquín”, en: *Revista Nuevo Mundo*, n.º 1, t. 3, San Antonio de Padua.
- Roig, A. (1981), *Teoría y crítica del pensamiento americano*, México, Tierra Firme, Fondo de Cultura Económica.
- Spivak, G. (2011), *¿Puede hablar el subalterno?*, “Apostilla” por Marcelo Topuzian, Buenos Aires, El cuenco de plata.



## **“La bomba del arroz”.**

### **El discurso de Fidel Castro en la Conferencia Tricontinental (La Habana 1966) y el debate sobre la transición al socialismo<sup>1</sup>**

Stella Grenat<sup>2</sup>

#### **Resumen**

En esta ponencia vamos analizar el discurso realizado por Fidel Castro en la Conferencia Tricontinental realizada en La Habana en enero de 1966. Estudiaremos el debate planteado en torno al intercambio de azúcar cubano por arroz producido por China con el objetivo de indagar problemas de la producción (nacional) y la circulación (internacional) de mercancías entre países socialistas. Nuestra hipótesis es que la Conferencia Tricontinental no solo constituyó un espacio de coordinación antiimperialista sino también un escenario en el que se manifestaron debates al interior de la izquierda mundial y en el que se evidenciaron las tensiones materiales inherentes al proceso de transición del modo de producción capitalista al socialista. Las principales fuentes que utilizamos fueron los documentos editados por la Organización de Solidaridad de los Pueblos de Asia, África y América Latina (OSPAAAL), las crónicas realizadas por delegados y asistentes de la Conferencia.

**Palabras clave:** Tricontinental - Intercambio comercial - Izquierda - Transición al socialismo

---

<sup>1</sup> “Bomba de arroz” es una frase que el periodista francés Albert Paul Lentin utilizó para describir el conflicto con China (Lentin, 1966: 49)

<sup>2</sup> UNS-UNISAL-ISFD Juan XXIII, correo electrónico: [grenatstella@gmail.com](mailto:grenatstella@gmail.com).

## Introducción

En la Conferencia Tricontinental, que se llevó a cabo en La Habana a principios de enero de 1966, se reunieron fuerzas políticas antimperialistas de los pueblos de Asia, África y América Latina, con el objetivo de unificar sus fuerzas contra la dominación que las potencias capitalistas, con Estados Unidos a la cabeza, ejercían sobre ellos. Sin embargo, el análisis del discurso emitido por Fidel Castro al inicio de la Conferencia nos permite mostrar las tensiones y diferencias que existían entre las fuerzas aliadas allí reunidas. En efecto, al contrario de lo esperado, Fidel Castro no privilegió el ataque al imperialismo, sino que planteó el conflicto abierto con la República Popular China en torno al intercambio de azúcar por arroz. Un conflicto que ponía de manifiesto los problemas que existieron entre la producción (nacional) y la circulación (internacional) de mercancías entre países socialistas y que evidenciaban las tensiones materiales inherentes al proceso de transición del modo de producción capitalista al socialista<sup>3</sup>.

## 2 de enero de 1966, el discurso de Fidel Castro

El discurso que vamos a estudiar fue dado en el marco de la conmemoración del séptimo aniversario de la revolución y el inicio de la conferencia (Castro, 1966a). En él, Fidel señaló una cuestión clave que frenaba el afianzamiento de la revolución cubana: las dificultades económicas estructurales para su desarrollo debidas a la ausencia de industrias básicas, a lo que se sumaba el bloqueo norteamericano y el gasto en el área de defensa militar<sup>4</sup>. Así, describió el ciclo productivo cubano que, a mediados de la década de 1960, quitando el bloqueo,

---

<sup>3</sup> Este trabajo forma parte de mi tesis de doctorado: “La Internacional Guerrillera. Una historia de la conferencia Tricontinental y de la Organización Latinoamericana de Solidaridad (1965-1967)”, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla disponible en <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/15868>.

<sup>4</sup> Respecto al bloqueo “en 1964 la OEA acordó la imposición de un embargo colectivo a Cuba que fue aplicado por todos sus miembros, salvo México. Por ello el comercio general con las economías de mercado disminuyó, tanto por esta razón como por la posterior caída del precio mundial del azúcar y el aumento de los precios subvencionados soviéticos. El comercio cubano con las economías de mercado se concentró en Europa occidental y, en menor grado, en Canadá y Japón” (Mesa Lago, 1994: 52). Para una breve aproximación a los principales hitos legislativos del bloqueo norteamericano y su impacto negativo en Cuba ver Amnistía Internacional, 2009.

resultaba idéntico al de muchas economías sudamericanas: producción de bienes agrarios para el mercado externo y obtención de divisas para la compra de productos esenciales que no se producen en su territorio y deben ser importados. El rasgo distintivo de Cuba era la planificación centralizada de su producción nacional y el reconocimiento formal de que su objetivo no era la obtención de ganancias sino el mejoramiento de las condiciones de vida del pueblo. (Mesa Lago, 1994)

En su discurso Fidel informó que, a pesar del impacto negativo de la irregularidad de las lluvias, sobre todo en la producción de caña, había que celebrar los resultados obtenidos en la producción de viandas que constituían la base de la alimentación cubana<sup>5</sup>. Y planteó que, en lo que sí tendrían inconvenientes sería en el acceso al arroz provisto por la República Popular China. En base a un informe del Ministerio de Comercio Exterior detalló las razones por las cuales China limitaba su demanda de azúcar y se negaba a aceptar 800.000 toneladas de azúcar cubana. Además, dio cuenta de los argumentos dados para justificar sus acciones: a) la necesidad de crear reservas ante un posible ataque por parte “de los imperialistas yanquis”; b) el envío de ayuda a Vietnam; c) el déficit en la producción de otros cereales, que los obligaba a importar “del área capitalista, teniendo, por tanto, que dedicar algunas cantidades de arroz para obtener divisas para esos fines” (Castro, 1966a). Estos datos dan cuenta de que el mantenimiento de intercambios con países capitalistas, que todos los países del bloque socialista realizaban, impactaba negativamente en las relaciones comerciales entre países con economías planificadas. Y que tanto Cuba como China se hallaban en una situación en la cual el comercio exterior se convirtió en un cuello de botella para el mantenimiento del abastecimiento interno de bienes. Fidel Castro reconoció que no tenían “recursos para adquirir ese arroz en otros mercados, porque iría en gran detrimento de otros renglones vitales de la economía; podría afectar el renglón de las medicinas, de los tejidos, de materias primas esenciales para la industria” (Castro, 1966a). Fidel sumó los inconvenientes/limites planteados por China en torno a la posibilidad de usar el crédito que ya había entregado en 1960 para financiar parcialmente el desbalance comercial que se produciría entre ambos en 1966. Informó también que el valor de sus importaciones caería “a un nivel por debajo de cualquiera de los años de intercambio desde 1961 a 1965, desde que, en 1961 nuestros intercambios comerciales se establecieron —como es usual entre países socialistas— mediante protocolos comerciales anuales” (Nove, 1982: 376-377). Frente a esta situación, propuso establecer intercambios no

---

<sup>5</sup> “Ese término de *viandas*, que viene del latín *vivanda*, significa, por lo general, una comida, los alimentos y productos alimenticios. En Cuba, ha tomado ese sentido específico de alimentos dados por diversas raíces y tubérculos tales como se exponen en este estudio (cf. Fornet Piña, 2007)” (Juárez, 2013).



regidos por el valor, guiados por la mutua conveniencia de sus pueblos a partir del mantenimiento del “principio de la división internacional del trabajo” (Castro, 1966a). Proponía una forma de articulación productiva y comercial entre países socialistas que la URSS habría venido priorizando desde fines de los años 1950 en sus relaciones al interior del Consejo de Ayuda Mutua Económica (CAME)<sup>6</sup>, pero que no incluía a Cuba, que habría recibido apoyos para la diversificación de su estructura productiva, fundamentalmente, su industria<sup>7</sup>. En 1965 se estaría dando una modificación en la orientación de la ayuda soviética recién mencionada y Cuba volvía a su histórica especialización productiva azucarera. Algunos autores han señalado que la reorientación de la política económica cubana hacia el azúcar como base o sustento de todo el sistema se habría dado hacia 1964, justamente el momento en el cual se firman los acuerdos de intercambio con China<sup>8</sup>. Sin embargo, otras perspectivas afirman que ya a fines de 1962, en el marco de una crisis de balanza de pagos, se formó un comité interministerial que recomendó aumentar las exportaciones de azúcar<sup>9</sup>.

---

<sup>6</sup> Los países soviéticos formaban parte del “Consejo de Ayuda Mutua Económica (CAME, o Comecon) fundado en 1949. Sus miembros eran la URSS, Checoslovaquia, Hungría, Polonia, Alemania del Este, Rumania, Bulgaria, además de Albania (que se retractó), Mongolia y Cuba (a partir de 1972). Yugoslavia es miembro asociado [...] Aunque proporcionaba un lazo institucional y un centro de discusión, el hecho era que casi todo el comercio tenía lugar sobre bases bilaterales, negociadas bilateralmente. Hay muy poca coordinación de planes” (Nove, 1982: 376-377).

<sup>7</sup> “Si bien durante el período stalinista se había subrayado que los nuevos países socialistas deberían buscar un desarrollo más o menos autárquico, esta tendencia se empezó a abandonar en 1955, y para 1960 los criterios económicos en vigor eran totalmente opuestos. Se insistía en la división internacional socialista del trabajo, con base en las ventajas comparativas de cada país. Es más, en 1961 Albania se retiraría del Consejo de Ayuda Mutua Económica porque, según ella, se le quería relegar a un papel de país agrícola, simple proveedor de materias primas” (Torres Ramírez, 1971: 38).

<sup>8</sup> Según Mesa Lago, “El aplazamiento del programa de industrialización pesada obligó a Cuba a volver al azúcar como fuente más prometedora de exportaciones y divisas. [...] Fundándose en la teoría de las ventajas comparativas, tanto Cuba como sus socios se beneficiarían mutuamente a través de la especialización y el comercio. Además, la solidaridad socialista internacional impediría que la URSS y otros países desarrollados del COMECON sacaran provecho de su posición privilegiada en su comercio con Cuba como había hecho Estado Unidos en el pasado: los países socialistas pagarían precios justos por el azúcar cubano y suministrarían combustible, maquinaria y manufacturas de buena calidad a precios razonable. Este cambio de estrategia de desarrollo fue anunciado públicamente por Castro a mediados de 1963, a la vuelta de su primer viaje a Moscú y fue concretamente definido en 1964, a su regreso del segundo viaje” (Mesa Lago, 1994: 50).

<sup>9</sup> “Tras un estudio de mercados externos y de productividad interna, a fines de 1962 el comité recomendó el incremento paulatino de la producción de azúcar, hasta llegar a 10 millones de toneladas en 1970. Esta recomendación estaba condicionada al aseguramiento de un mercado estable. Se sugería que el mejor

En este contexto, Fidel Castro insistió en no regirse por los precios internacionales impuestos por el mercado mundial capitalista. Al mismo tiempo afirmó que, de ningún modo, el gobierno cubano pretendía intervenir en las decisiones económicas chinas. Podemos medir la profundidad del conflicto observando que Fidel Castro afirmó que “de hecho” China se había “sumado al bloqueo yanqui contra Cuba” (Castro, 1966b).

## Repercusiones del discurso

Fuentes de la época, como la crónica de José Vazeilles, militante del Movimiento de Liberación Nacional (MLN), que viajó a la Conferencia como parte de la delegación argentina, caracteriza este conflicto como parte de la disputa política y estratégica chino/soviética. Y confirma que Fidel Castro intentó llegar a un acuerdo por fuera de los precios establecidos por el mercado mundial mediante la firma de un

convenio de trueque directo de arroz por azúcar en grandes cantidades, pero en equivalentes tales, que Cuba recibiría menos cantidad de arroz por unidad de azúcar que la que hubiera correspondido de tener en cuenta los precios de ambos productos en el mercado internacional (Vazeilles, s/f).

Propuesta que China rechazó, aceptando aumentar el intercambio en 1965 sobre la base de sus respectivos precios internacionales.

Esta fuente confirma, los argumentos presentados por Cuba y China en defensa de la soberanía nacional en la toma de decisiones de producción e intercambio.

El conflicto planteado permaneció abierto y, en marzo de 1966, Fidel volvió a hacer referencia a la decisión China de limitar su oferta de arroz y calificó la acción del gobierno chino como una

verdadera felonía, un verdadero chantaje, una verdadera traición al internacionalismo proletario, como fue en un año de dificultades quitarnos casi la mitad del arroz que nos habían enviado el año anterior y hacerlo el último mes del año, y de uno de los años de

---

mercado potencial para el azúcar cubano era el mercado socialista, principalmente la Unión Soviética y China.” (Torres Ramírez, 1971: 57).

mayores dificultades de nuestro país [...] una de las mayores felonías que ninguna camarilla de dirigentes revolucionarios haya hecho jamás (Castro, 1966c).

El discurso dado por Fidel Castro actualizó una problemática central referida a la producción interna y al comercio entre países socialistas<sup>10</sup>. Inserta en el debate abierto en torno a los modos de producción y la transición al socialismo en los años inmediatamente anteriores a la Tricontinental, en el que nos detendremos a continuación.

### **Antimperialismo y transición al socialismo**

Poco antes de la reunión Tricontinental, en la que se buscó consolidar la unión de fuerzas antiimperialistas, entre 1963 y 1965, se desarrolló en Cuba un debate teórico y práctico sobre aspectos fundamentales de la transición al socialismo en la isla. En él, se discutieron alternativas en torno a la planificación centralizada de la producción, el grado de autonomía de las empresas y la orientación general de producción nacional. En el marco de esta discusión que, en paralelo, se desarrollaba en el resto de los países del bloque socialista, podemos ver cómo la defensa de los intereses económicos y productivos de cada país tendió a separar a los países que pretendían consolidar la unificación política antimperialista de sus fuerzas. Y que, en el caso puntual del intercambio de arroz chino por azúcar de Cuba, generó un conflicto entre ambas naciones.

---

<sup>10</sup> En la URSS, en 1926, se dio un debate similar en el cual el economista Preobrazhensky sostenía que la posibilidad de la competencia entre países socialistas era “absurda”. Desde su perspectiva dichas relaciones no podían basarse en los criterios capitalistas, sobre este punto afirmó que podía darse: “el caso en el que un país socialista, con una industria propia débilmente desarrollada, impusiera gravámenes para proteger esta industria contra la industria socialista de un país más avanzado, en lugar de entrar como coparticipante en el organismo económico único del sistema económico socialista de todos los países en los que el proletariado ha obtenido la victoria. Tendríamos entonces, como en el capitalismo, derechos de aduana en el interior de un solo sistema de economía. Pero es poco probable que una situación tan absurda se presente jamás, [...] todos los ejemplos tomados del campo de la comparación de los sistemas económicos capitalista y socialista, revela una diferencia de principio entre uno y otro en el sentido de que el capitalismo se desarrolla sobre la base de la competencia y el rechazo mutuo de sus constituyentes, mientras que la atracción mutua de los constituyentes, la asistencia mutua y la tendencia a un complejo económico único constituyen el método de expansión socialista en el campo de la economía (y también de la política)” (Preobrazhensky, 1976: 131).

A principios de la década de 1960, el gobierno cubano proclamó el carácter socialista de la revolución y, según Marcelo Fernández Font, presidente del Banco Nacional de Cuba en 1963, y luego ministro de comercio exterior, desde entonces se aplicó el sistema de dirección de empresas existente en el bloque socialista, llamado “Cálculo Económico” (Fernández Font, 2018: 13). En él, cada empresa tenía un alto grado de autonomía, cubría sus gastos con sus ingresos y obtenían utilidades que se aportaba al presupuesto del Estado. Y, aun siendo empresas socialistas, intercambiaban bienes y servicios sobre la base de la compraventa. Asimismo, utilizaban el crédito bancario y el Banco Central ejercía un control financiero sobre ellas. Paralelamente, comenzaron a realizarse las primeras nacionalizaciones de las industrias, que pasaron a ser administradas por el Departamento de Industrialización del Instituto Nacional de la Reforma Agraria (INRA), a cargo del Che Guevara, que en 1961 se convirtió en el Ministerio de Industrias. En esa coyuntura el Che elaboró como instrumento de organización un sistema presupuestario centralizado que no disponía de fondos particulares de empresas, sino que un solo fondo central regía al conjunto (Guevara, 2018). Al crearse una base monetaria centralizada de empresas anexada al presupuesto estatal y no usar el crédito bancario, el estado actuaba como una sola empresa y se cuestionaba la ley del valor que seguía regulando la producción en la etapa de transición, pero reglada por el plan. En esta realidad se llevó adelante el debate.

Desde entonces, se realizaron diversos balances sobre la cuestión. Uno de los primeros fue el realizado en 1967 por el economista trotskista, Ernest Mandel, que lo consideró parte de los esfuerzos por “descubrir las leyes económicas que presiden la expansión de la sociedad sin clases” (Mandel, 2018: 358). Puntualmente, se intercambiaron ideas en torno a dos posiciones, la del Che que defendía la organización de la industria nacionalizada cubana bajo la forma de *trusts* por ramas de industria y, por otro lado, la de aquellos que, como Carlos Rafael Rodríguez, presidente del Instituto Nacional de Reforma Agraria entre 1962 y 1965, proponían el sistema de autonomía financiera de las empresas.

Cuando se introdujo la cuestión de los estímulos materiales como método para aumentar la productividad del trabajo, el Che advirtió que podían conducir a un clima de egoísmo y obsesión por la ganancia. Y para asegurar que no dividieran a los trabajadores propuso la entrega de beneficios colectivos y limitados en el tiempo y el uso de estímulos morales. Estas discrepancias en el seno del gobierno revolucionario cubano se dieron en el marco del proceso de reformas que se estaban llevando adelante en la URSS y en otros países del bloque socialista, que buscaban aumentar la rentabilidad estimulando a las empresas a buscar más eficiencia otorgándoles mayores niveles de autonomía y fomentando el interés

material y los incentivos a los trabajadores al interior de cada uno de los espacios nacionales<sup>11</sup>.

Las diferencias implicaban mucho más que aspectos técnicos de organización económica porque suponían la posibilidad misma de construir una sociedad nueva. Al referirse al carácter y papel jugado por la ley del valor y la planificación, así como a la correspondencia entre fuerzas productivas y relaciones sociales de producción, se intentaba responder a problemas teóricos que superaban ampliamente los límites de la isla. De un lado, para quienes consideraban que debía perfeccionarse el Cálculo Económico (o autogestión) la transición debía regirse por un proceso en el cual las relaciones económicas gozaran de un grado relativo de autonomía. Por el contrario, el Che habría priorizado el desarrollo de una acción consiente y organizada y no habría dudado en colocar en el polo subjetivo el carácter dominante de las contradicciones entre la reproducción de las formaciones sociales y su transformación cualitativa. El poder político era, para el Che, una herramienta para lograr que las fuerzas productivas y las relaciones sociales dejaran de perpetuar la dominación<sup>12</sup>.

Las discrepancias en torno a los sistemas financieros en pugna concluyeron abruptamente en 1965, con la partida del Che de Cuba (primero al Congo, luego a Bolivia) y con la división del ministerio de industrias. Luego de ello, la Junta Central de Planificación (JUCEPLAN) ideó un Sistema de Dirección de la Economía, conocido como Sistema de Registro o de Control Material, en el cual se eliminaron las categorías financieras, de contabilidad y costos, limitándose a llevar el control de los movimientos materiales (Fernández, Font, 2018: 15)<sup>13</sup>.

Este aspecto fundamental del debate es retomado por Moniz Bandeira que coloca en el atraso de las formaciones rusa y cubana el elemento central de las dificultades que afrontaron en sus procesos de organización económica y social (Moniz Bandeira, 2011: 14).

Desde esta perspectiva las reformas que se estaban realizando en la URSS (tendencia a la descentralización y desburocratización de la economía, valorización de la ganancia y de los estímulos materiales al trabajo) constituían prácticas que se acercaban a las del capitalismo. Asimismo,

---

<sup>11</sup> En la URSS el debate público se inició en 1962 con un artículo de E. Liberman “Plan, beneficio, primas”, publicado en *Pravda* el 9 de septiembre de 1962 (Martínez Heredia, 2018: 6).

<sup>12</sup> Helen Yaffe sostiene que el Che creía que el socialismo era un fenómeno vinculado a la tecnología y a la productividad y, a la vez, a la conciencia política y que todos estos factores tenían que aumentarse simultáneamente en el proceso de transición (Yaffe, 2012: 12).

<sup>13</sup> En 1975, se aprobó en Cuba el Sistema de Dirección y Planificación de la Economía (SDPE), basado en el Cálculo Económico de los países socialistas.

la división internacional del trabajo, la subordinación de la industria en la Unión Soviética o en cualquier otro país del bloque soviético a la tecnología extranjera, y la dependencia de las fuerzas productivas de los países capitalistas más adelantados con relación a las materias primas de Asia, África y América Latina hacían imposible el establecimiento de una sociedad socialista autónoma, aislada, en cualquier región del mundo (Moniz Bandeira, 2011: 14).

Sin dudas, como señaló Fidel en su discurso, la transición al socialismo en Cuba estuvo atada a las necesidades de superar el atraso y la dependencia de su economía, una problemática que no pudo ser resuelta y mantuvo la necesidad de “aumentar la capacidad productiva y la productividad del trabajo en condiciones de subdesarrollo y en transición al socialismo” intentando no depender excesivamente de “los mecanismos capitalistas que socavaran la formación de una nueva conciencia y relaciones sociales integrales al socialismo” (Yaffe, 2012: 11).

En este marco, el Che Guevara, a pesar de críticas, se mostró partidario de la posibilidad de que un país atrasado podía, aisladamente, avanzar al socialismo, aun encontrándose integrado en una economía mundial de mercado de la que no podía liberarse (Moniz Bandeira, 2011: 19-20).

### **Conclusiones provisorias**

Con el análisis realizado a partir del discurso dado por Fidel Castro dimos cuenta de los conflictos y tensiones que existían en el interior de las fuerzas antiimperialistas reunidas en la Conferencia Tricontinental. Tensiones que nacían de las necesidades materiales de los pueblos que estaban viviendo la transición al socialismo. En este sentido, observamos la inexistencia de una planificación centralizada supranacional de la producción y del intercambio entre países socialistas, además de los esfuerzos del Che y del estado cubano por introducir cambios en esta situación. Sin embargo, cada espacio nacional siguió tomando decisiones de producción a espaldas del resto de los países aliados e intercambiando luego sus excedentes en el mercado, para obtener divisas y conseguir nuevos bienes. De este modo, obligados a acudir al mercado mundial, se vieron sometidos a la ley del valor expresado en los precios, a la competencia y, todas las economías subdesarrolladas y/o atrasadas, a las presiones para orientar la producción interna en función de la demanda exterior. Y si no podían hacerlo, como en el caso

de Cuba aislada por el bloqueo norteamericano, el desabastecimiento amenazaba la supervivencia del pueblo. Asimismo, mostramos que el intercambio reglado anualmente entre países socialistas, mediante la firma de acuerdos bilaterales, no eliminó estas cuestiones. En este marco, aunque criticaba la decisión de China, Fidel no pretendía inmiscuirse en lo que consideraba una decisión soberana, e incluso celebraba las independencias nacionales, sin avanzar en proponer un diseño centralizado de la producción y distribución en los países socialistas.

Si bien mostramos las contradicciones de un proceso que amerita ser analizado con mayor exhaustividad, nuestro trabajo nos permitió corroborar los inconvenientes sufridos por las economías de países socialistas menos desarrolladas que, como Cuba, dependían abrumadoramente de las importaciones. Poniendo de manifiesto que en ausencia de una planificación internacional de la producción y del intercambio se reproducía la dinámica que caracterizaba a un mercado en el que los países con un desarrollo superior subordinaban al resto de los pueblos. A partir de estos resultados podemos afirmar que, junto a las tendencias unificadoras evidenciadas en la realización de la Conferencia Tricontinental, existieron contradicciones materiales intrínsecas al proceso de transición al socialismo que atravesaban los países del denominado campo socialista que tendía a dividir dichas fuerzas.

## Bibliografía

- Amnistía Internacional (2009), *El embargo estadounidense contra Cuba, su impacto en los derechos económicos y sociales*, Madrid, Editorial Amnistía Internacional (EDAI).
- Fernández Font, M. (2018), “Prólogo”, en: Guevara, E., *El Gran debate sobre la economía en Cuba (1963- 64)*, China, Ocean Sur, p. 13, (1º ed., 2006).
- Juárez, N. H. (2013), “Cambio en la producción y consumo de viandas en Cuba”, en: *Revue d’ethnoécologie* [Online], 3.
- Lentin, A. (1966), *La Lutte tricontinentale. Impérialisme et révolution après la conférence de La Havane*, Paris, François Maspero.
- Mandel, E. (2018), “El debate económico en Cuba durante el período 1963-1964”, en: Guevara, E., *El Gran debate sobre la economía en Cuba (1963-64)*. (1º ed. en: *Partisans*, París, n.º 37, 1967).
- Mesa Lago, C. (2018), *Breve historia económica de la Cuba socialista. Política, resultados y perspectivas*, Madrid, Alianza.

- Moniz Bandeira (2011), “El Che Guevara”, en: Pericás, L. B., *Che Guevara y el debate económico en Cuba*, Buenos Aires, Corregidor.
- Nove, A. (1992), *El sistema económico soviético*, México, Siglo XXI.
- Preobrazhensky, E. (1976), *La nueva economía*, México, ERA.
- Torres Ramírez, B. (1971), *Las relaciones cubano-soviéticas (1959-1968)*, México, Colegio de México.
- Yaffe, H. (2012), “Che Guevara y el gran debate, Pasado y presente”, en: *Science & Society*, vol. 76, 1, January.

## Fuentes

- Castro, F. (1966a), “Discurso pronunciado por el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz en la celebración del VII aniversario de la Revolución, en la Plaza de la Revolución”, el 2 de enero de 1966”, *Fidel, soldado de las ideas*.  
Disponible en: [www.fidelcastro.cu/es/discursos/discurso-pronunciado-en-la-celebracion-del-vii-aniversario-de-la-revolucion](http://www.fidelcastro.cu/es/discursos/discurso-pronunciado-en-la-celebracion-del-vii-aniversario-de-la-revolucion).
- Castro, F. (1966b), *El gobierno chino ha traicionado la buena fe del pueblo cubano*. Respuesta de Fidel a las declaraciones del Gobierno chino, febrero 6, 1966, folleto, 17. Archivo personal de Matías Salvador Villa Juica.
- Castro, F. (1966c), *Discurso pronunciado por el Comandante Fidel Castro Ruz, Primer Secretario del Comité Central del Partido Comunista de Cuba y Primer Ministro del Gobierno Revolucionario, en la Conmemoración del IX aniversario Del asalto al Palacio Presidencial, celebrada en la escalinata de la Universidad de la Habana*, 13 de marzo de 1966.
- Guevara, E. (1963), “Consideraciones sobre los costos de producción como base del análisis económico de las empresas sujetas a sistema presupuestario”, *El Gran debate sobre la economía en Cuba (1963-64)*, Ocean Sur, China, 2018 [*Nuestra Industria, Revista económica*, año 1, n.º1, junio 1963, 4-12].
- Guevara, E. (1964), “La planificación socialista, su significado”, en: revista *Cuba Socialista* 32, junio de 1964.
- Vazeilles, J. (sin fecha), *Tricontinental ¿Burocracia o Revolución?*, Ediciones del Movimiento de Liberación Nacional, Buenos Aires.





## **Una primera aproximación al estudio del comercio y los comerciantes en Buenos Aires a través de *La Gaceta Mercantil* (1823).**

### **Del estado de la cuestión a los primeros pasos de la investigación**

Florencia Rodríguez<sup>1</sup>

#### **Resumen**

El presente trabajo se propone el estudio del comercio y los comerciantes radicados en Buenos Aires y sus vínculos a escala global, a través del periódico *La Gaceta Mercantil*. El estado de la cuestión al tiempo que nos permitió observar que la historiografía ha utilizado de manera marginal este diario como fuente para el tema que aquí nos convoca, ha dejado constancia del enorme potencial que esta publicación posee para el estudio del mismo. Ofrecemos aquí, luego de presentar el mencionado derrotero historiográfico, los primeros resultados para el año 1823. En términos metodológicos, realizamos un relevo sistemático de los datos aportados por *La Gaceta Mercantil* sobre los buques entrados y salidos teniendo en cuenta su fecha, bandera, consignatario, mercancías y destinatarios de las mismas. Esta información fue complementada por la ponderación de los avisos publicitarios para la contratación de pasaje o carga de naves. De este modo, buscamos realizar un aporte al conocimiento del comercio y los comerciantes de manera que nos permita complementar y contrastar las principales fuentes para su abordaje,

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: [florenciarodriguez1997@outlook.com](mailto:florenciarodriguez1997@outlook.com).

como los registros fiscales oficiales y aquellos propios de las compañías comerciales, mediante el estudio de un periódico especializado en cuestiones mercantiles.

**Palabras clave:** comercio - comerciantes - *La Gaceta Mercantil* - Buenos Aires

## Introducción

El presente trabajo se propone el abordaje del comercio y los comerciantes radicados en Buenos Aires y sus vínculos a escala global, a través del periódico *La Gaceta Mercantil*. En este marco, luego de desarrollar el contexto en que dicha publicación comenzó a editarse, y las características internas de la misma, recuperaremos aquellas obras estructuradas en torno a *La Gaceta Mercantil* como fuente, con el objetivo de identificar su metodología y sus objetivos. Esta aproximación será complementada con la presentación, a modo de ejemplo, de los primeros resultados propios, fruto del relevamiento de datos sobre el comercio y los comerciantes realizado a partir de los primeros 74 números de este periódico, publicados en los meses de octubre, noviembre y diciembre de 1823. En términos metodológicos, el mismo se llevó adelante mediante la sistematización de los datos aportados por *La Gaceta Mercantil* sobre los navíos entrados y salidos teniendo en cuenta su fecha, bandera, consignatario, mercancías y destinatarios de las mismas, junto con la ponderación de los avisos publicitarios para la contratación de pasaje o carga de naves.

## *La Gaceta Mercantil*, características internas

*La Gaceta Mercantil* fue un periódico que vio la luz entre el 1 de octubre del año 1823 hasta 3 de febrero de 1852, abarcando su publicación un periodo de casi 30 años, el mismo era publicado de lunes a sábado y editado en la imprenta de Esteban Hallet. Sus principales redactores fueron Esteban Hallet, Santiago Kiernan, José Rivera Indarte, Manuel de Irigoyen, Pedro de Angelis, Nicolás Mariño, Benjamín Gorostiaga, Bernardo de Irigoyen y Avelino Sierra. Por otro lado, sus principales traductores fueron Avelino Sierra, Marino Larsen, Benjamín Llorente y Antonio Zinny (Zinny, 1875: 7-8).

A través de esta trayectoria es posible identificar cambios y continuidades en tanto en su contenido como en su forma de presentación. Uno de los cambios más destacados fue el de su

propio nombre: si bien en sus inicios se llamó simplemente *La Gaceta Mercantil*, a partir de su número 805, publicado el 14 de julio de 1826, cambia su denominación a *La Gaceta Mercantil. Diario comercial, político y literario*. Otra variación en relación con título es su presentación, que inicialmente se trató de una escritura mecanografiada simple, para luego agregar una embarcación en el centro. Posteriormente, su presentación se estiliza, siendo reemplazada la embarcación por el escudo nacional. Y, más adelante, comienzan a aparecer por sobre el título vivas a la Federación, agregándose hacia los últimos años de publicación el tan mentado “¡Mueran los salvages unitarios!”.

Por su parte, una característica que permanece en el tiempo es la ausencia de una estructura uniforme a lo largo de sus números, en tanto que las diferentes noticias aparecen entremezcladas en pequeñas secciones dispuestas sobre la página con un criterio aparentemente aleatorio. Si bien en algunos números se observa una clara distinción en la distribución espacial entre tipos de noticias, la misma no constituye la norma general en la totalidad de los números. En su presentación incluía líneas de diseño entre columnas y una serie de viñetas para distinguir distintos tipos de informaciones (por ejemplo, una edificación antecede a un aviso de puesta en venta de una finca) (Román, 2018: 213). Otro elemento común a lo largo de las publicaciones es su encabezado donde se encuentra el título del diario seguido de un apartado en el cual se consignan el número, el lugar y la fecha de publicación, debajo de este se encuentra una sección donde se especifican los datos de la imprenta, el precio del diario y de la modalidad de suscripción, así como también el procedimiento a seguir por quienes desearan publicar allí un anuncio.

La característica fundamental de este periódico fue su orientación comercial, evidenciada en la gran cantidad de anuncios de entradas y salidas, así como también listas de precios y avisos en los que se ofrecen todo tipo de bienes y servicios, llegando estos a ocupar un 50% de su superficie gráfica (Parada, 1998: 11); lo que podría permitir reconstruir aspectos de los más variados circuitos comerciales locales, interprovinciales e internacionales. Asimismo, se pueden encontrar volcadas noticias relativas a la política internacional, interprovincial y local, así como también algunas informaciones sobre la frontera de la provincia de Buenos Aires con los indígenas; siendo frecuente la reproducción de noticias traídas por los buques entrados, así como también de otros diarios, cartas de personajes de la política, mensajes oficiales e informes de distintas autoridades civiles y militares. Este segundo grupo de publicaciones, inicialmente marginales en relación con las referidas a actividades comerciales, irán ganando mayor presencia a lo largo del tiempo.

Atendiendo a estos dos grandes ejes temáticos que aborda *La Gaceta Mercantil* pueden distinguirse dos tipos de producciones historiográficas que trabajaron sobre ella. Por un lado, se encuentran aquellas que articulan sus investigaciones en torno a los distintos tipos de informaciones comerciales y, por el otro, aquellas que hacen lo propio en torno a las noticias sobre la coyuntura política. Si bien las investigaciones que utilizan este diario como fuente son muy numerosas, se privilegiará el desarrollo de las modalidades en que fue abordado tanto por aquellas que le otorguen un lugar preeminente en su despliegue analítico como las que nos permitan dar cuenta de otras formas de trabajar la fuente que no hayan sido desarrolladas con mayor profundidad en otro lado.

### **Contexto de producción**

La fundación de *La Gaceta Mercantil* tuvo lugar en el marco de la “feliz experiencia” rivadaviana, que constituyó la forma particular que adquirió en la provincia de Buenos Aires la institucionalización de las repúblicas provinciales rioplatenses luego de la disolución del directorio en 1819, la última de las soluciones políticas articuladas por las Provincias Unidas del Río de la Plata luego del proceso revolucionario iniciado en mayo de 1810. En este marco Buenos Aires procedió a ajustar su institucionalización en arreglo a los principios republicanos. En este sentido, se legislaron una serie de reformas destinadas a modernizar la estructura política, entre las cuales se destaca la Ley de Prensa de 1821 que garantizó la libertad de opinión y permitió la expansión de la prensa periódica y del debate público (Ternavasio, 2009: 142). Finalmente, cabe destacar que esta publicación periódica surge en el marco del enorme crecimiento económico que protagonizó Buenos Aires durante la primera mitad del siglo XIX, dando lugar a la expansión de los circuitos productivos y comerciales y la articulación de un sector de la sociedad que se interesó cada vez más en conocer acerca de los mercados y los circuitos de compra venta (Infesta y Salguero, 2014: 18).

### ***La Gaceta Mercantil* en función de sus informaciones comerciales**

En relación con aquellas publicaciones estructuradas en torno a las informaciones comerciales aparecidas en *La Gaceta Mercantil*, se destacan aquellas que se apoyan en los avisos publicitarios y las listas de precios, siendo muy marginal la utilización de los anuncios de

entradas y salidas de transportes terrestres y marítimos. Sin embargo, cabe destacar que todas ellas en conjunto serán menos numerosas que aquellas basadas en las noticias de carácter político.

En relación con los trabajos estructurados en torno a los avisos publicitarios se destaca la obra de Alejandro Parada (1998), *El mundo del libro y la literatura durante la época de Rivadavia. Una aproximación a través de los avisos en La Gaceta mercantil (1823-1828)*. Allí, el autor se propone reconstruir aspectos del universo del libro, en sus facetas de producción, comercialización y circulación. Esta obra supone una vertiente adicional, orientada a la demostración de la importancia de los avisos publicitarios como fuente primaria para reconstruir también aspectos del pasado cultural, siendo en este sentido que justifica la elección de *La Gaceta Mercantil* como fuente documental por sobre otros diarios (Parada, 1998: 11). En similar sentido, el artículo de Guillermina Guillamon (2018), en el que se propone reconstruir una serie de espacios, circuitos y escenas musicales desarrollados a principios del siglo XIX mediante diversas fuentes como papeles de gobierno, actas de policía y prensa, nos advierte que fue *La Gaceta Mercantil* el único diario que publicó regularmente anuncios referidos a lo musical al tiempo que nos invita a reflexionar sobre el valor simbólico y cultural que comportaban los anuncios (Guillamon, 2018: 19).

A través también de los avisos publicitarios Orestes Cansanello (2014: 2) aborda el problema de la concentración de la capacidad punitiva en el ámbito estatal mediante el análisis del entramado de relaciones interpersonales de sujeción en el siglo XIX. En este marco los avisos de *La Gaceta Mercantil* fueron utilizados para reconstruir las prácticas de compra venta de esclavos. Otro de los aspectos de la esclavitud analizados fue el de la vestimenta de los esclavos a través de los anuncios de fugas y extravíos de la mano de obra cautiva en un artículo publicado por Andrés Eduardo Yáñez (2013).

Dentro del grupo de publicaciones que recuperan las informaciones relativas al comercio se distinguen también aquellas que buscan reconstruir la evolución de los precios en la ciudad de Buenos Aires a través de las listas de precios publicadas en *La Gaceta Mercantil*. En este sentido se destaca la obra de Fernando Enrique Barba (1999) titulada *Una aproximación al estudio de los precios y los salarios en Buenos aires desde fines del siglo XVIII hasta 1860* en la cual se propone un abordaje de la evolución los precios de los bienes de consumo diario de la población tanto de la ciudad como de la campaña, así como también un estudio de los salarios. En este marco *La Gaceta Mercantil* aportó información clave sobre los valores de los productos de importación y exportación a través de sus listas de precios (Barba, 1999: 6). Dentro de este mismo grupo de trabajos se destaca el artículo publicado por Carlos Newland

y Javier Ortiz (2001) titulado *The economic consequences of Argentine independence*, en el cual se proponen analizar la mejoría de los términos de intercambio que protagonizó Buenos Aires con el desarrollo del proceso independentista y la implementación de una política de libre comercio. Para ello, realizan una comparativa entre los precios vigentes en 1810 y los vigentes en 1825, utilizando en el primer caso informaciones provenientes del *Correo de Comercio* y, para el segundo, listas de precios aparecidas en *La Gaceta Mercantil*. Otros trabajos que abordan la fuente a partir del análisis de las listas de precios allí volcadas son los publicados por Roberto Schmit (2019) orientados al análisis de la evolución de los precios en Buenos Aires entre 1824 y 1850, con el objetivo de abordar el impacto económico del conflicto con el Imperio del Brasil por el dominio de la Banda Oriental y el consecuente bloqueo.

En relación con aquellos trabajos que recuperan los anuncios de buques entrados y salidos volcados en *La Gaceta Mercantil* se destaca el trabajo de Juan Carlos Nicolau (1994), *El comercio de ultramar en el puerto de Buenos Aires (1810-1850)*, donde se propone analizar el desenvolvimiento del comercio marítimo exterior a través del puerto de Buenos Aires entre los años 1810 y 1850, a partir de la consideración de una serie de elementos, como son las embarcaciones, teniendo en cuenta su bandera, puerto de procedencia y tonelaje de los buques, el valor y cantidad de las mercancías importadas y exportadas así como también la recaudación de la aduana. Sin embargo, la utilización de esta fuente no se realizó de manera sistemática, sino que solo se extrajeron informaciones sobre algunos de los años que permite estudiar la fuente, siendo complementadas estas informaciones con otras. Por lo demás, Nicolau no hace referencia alguna a la cuestión de los comerciantes.

Sin embargo, *La Gaceta Mercantil* no nos aporta únicamente datos sobre el comercio marítimo y fluvial, sino que también hace lo propio respecto a los transportes terrestres, permitiendo reconstruir aspectos del intercambio comercial entre Buenos Aires y las provincias del interior, tal y como nos permite observar el trabajo de Silvia Romano (1999), *Córdoba y el intercambio regional, 1820-1855*, que se propone analizar el modo en que se insertó la provincia de Córdoba en el comercio interregional posrevolucionario luego de que se desarticulara su rol como intermediaria en el eje comercial Buenos Aires-Potosí, utilizando tanto los anuncios de tropas entradas y salidas como las listas de precios. Finalmente, cabe destacar que los anuncios de *La Gaceta Mercantil* fueron utilizados por Jorge Gelman de manera coyuntural para comparar el coste de los fletes terrestres y marítimos (2010: 124).

### ***La Gaceta Mercantil* en función de sus informaciones políticas**

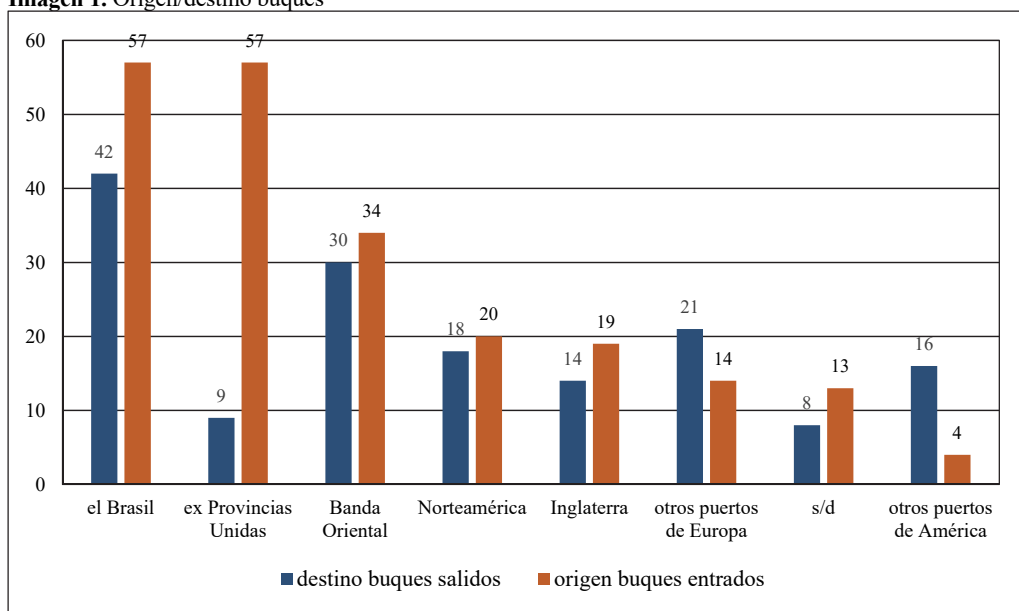
En relación con el segundo tipo de obras, aquellas que retoman diverso tipo de documentos y publicaciones volcados en *La Gaceta Mercantil* referidos a cuestiones de la coyuntura política se destaca en primer lugar el trabajo de Antonio Zinny (1875), publicado en tres tomos, quien se dedica a sintetizar noticias del diario que ofrecen informaciones sobre la historia americana y argentina. Más acá en el tiempo, este diario fue utilizado como fuente en función de su contenido político para el desarrollo de una obra fundamental por su aporte a la comprensión del discurso rosista como fue la publicada por Jorge Myers (1995), *Orden y virtud: el discurso republicano en el régimen rosista*. En ella el autor utilizó, entre otras numerosas fuentes, diversas publicaciones aparecidas en *La Gaceta Mercantil*, con el objetivo de reconstruir el modo en que se articuló el discurso público del rosismo, para demostrar sus hipótesis que postulan su carácter esencialmente republicano, por un lado, y la contradicción entre las premisas del mismo y las prácticas políticas llevadas a cabo por el régimen de Juan Manuel de Rosas, por el otro. Otra publicación a destacar es *La nación prometida*, de Alejandro Herretero (2006, 2015), quien se propone el análisis del accionar de la dirigencia correntina entre los años 1843 y 1847, cuando tuvo lugar la discusión sobre la existencia de una nación argentina en la polémica publicada en diarios correntinos y porteños, analizada a través de la polémica entre los diarios *El Paraguay Independiente*, de Paraguay, y *La Gaceta Mercantil*, de Buenos Aires.

Otros trabajos utilizan las informaciones políticas ofrecidas por *La Gaceta Mercantil* fueron el de María Elena Infesta y Paula Salguero (2014); y el de María Agustina Barrachina (2015). El primero de ellos, titulado *Recordando la revolución* se propone analizar qué se rememoró y de qué modo en la prensa pos revolucionaria en el marco de la celebración de las fiestas mayas, tomando para ello los discursos y mensajes oficiales publicados en los tres primeros años de circulación de *La Gaceta Mercantil*, entre 1824 y 1826. El segundo trabajo mencionado se tituló *La disputa por el apoyo de la población afroporteña en 1833* y se propone el análisis, mediante una serie de cartas enviadas a *La Gaceta Mercantil* donde se apelaba a la población afroporteña, de las estrategias del rosismo para ganarse el apoyo de la población afroporteña en el contexto de la crisis de 1833.

## Comercio y comerciantes en Buenos Aires a través de *La Gaceta Mercantil*: primeros resultados

Presentaremos a continuación los frutos del relevamiento de datos sobre el comercio y los comerciantes, llevado adelante mediante la sistematización de las informaciones aportadas por *La Gaceta Mercantil* sobre los buques entrados y salidos teniendo en cuenta su fecha, bandera, consignatario, mercancías y destinatarios de las mismas, junto con la ponderación de los avisos publicitarios para la contratación de pasaje o flete.

**Imagen 1.** Origen/destino buques

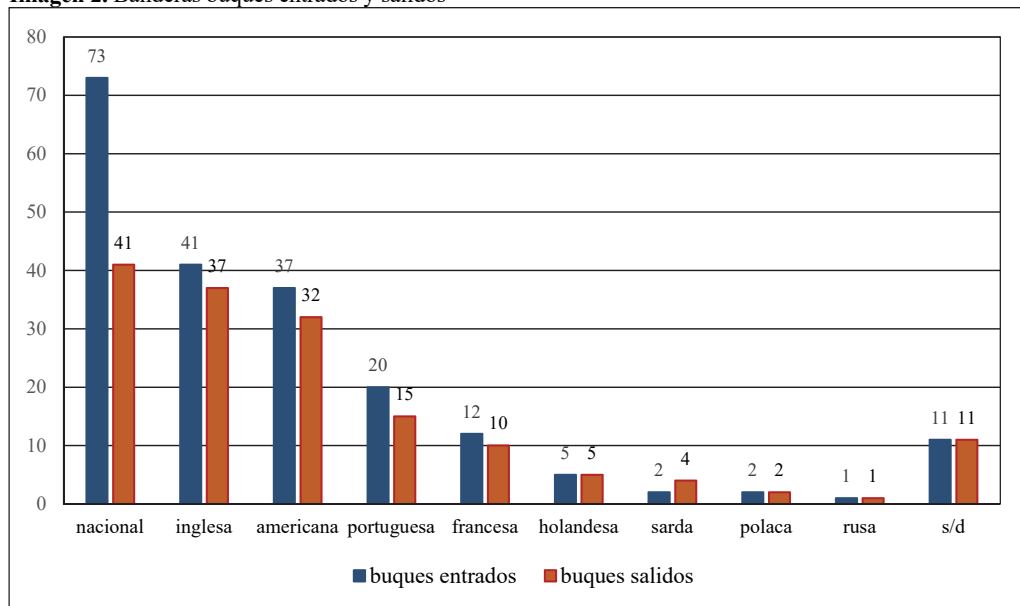


El relevo de los buques salidos del puerto de Buenos Aires arrojó un total de 158 embarcaciones, las cuales fueron contabilizadas tanto a partir de los avisos publicitarios como de los anuncios de navíos salidos. En relación con los puertos de destino, se destacan los del Brasil (40), los de la Banda oriental (28), Europa (20), Norteamérica (19), otros puertos de América (16), Inglaterra (14), seguidos por los puertos de las ex Provincias Unidas (9). En relación con las banderas las naves salidas encabezan los de bandera americana (41), le siguen los de bandera inglesa (35), bandera nacional (32) y portuguesa (15). Por otro lado, el relevo de buques entrados arrojó un total de 221 embarcaciones para el periodo analizado, contabilizadas a partir de anuncios de entradas, entre cuyas banderas predominan la nacional (73), seguidos por los



de bandera inglesa (41), portuguesa (20) y francesa (12). En cuanto a los puertos de origen de estos se destacan en primer lugar los de las ex Provincias Unidas (57) y el Brasil (57), seguidas de la Banda Oriental (34), Norteamérica (20), Inglaterra (19), otros puertos de Europa (14).

**Imagen 2.** Banderas buques entrados y salidos

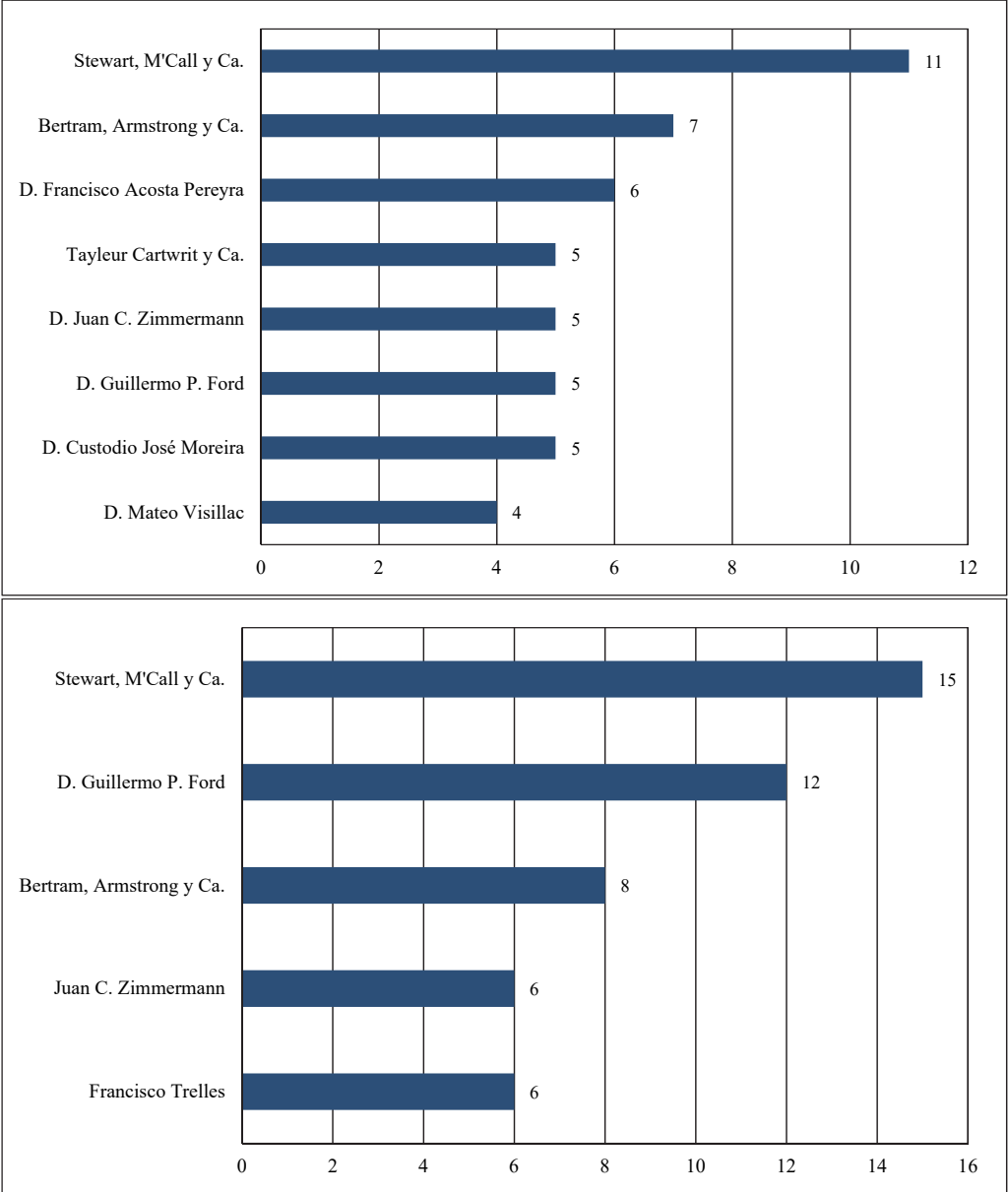


En este marco se observa, en relación con el origen los buques entrados, una mayor cantidad de embarcaciones salidas desde los puertos de las ex Provincias Unidas, el Brasil y la Banda Oriental, las mismas fueron registradas principalmente bajo las banderas nacional, británica y portuguesa. En relación con los buques salidos se observa también una mayor cantidad de navíos con destino al Brasil y la Banda Oriental, aunque es mucho menor la cantidad de aquellos salidos para las ex Provincias Unidas, ganando mayor importancia relativa los puertos de Europa, Norteamérica e Inglaterra. Estas naves fueron registradas principalmente bajo las banderas americana, inglesa y nacional, aunque estos últimos tienen mucha menos presencia que en los buques entrados.

El relevo de datos en torno a los nombres de los consignatarios de buques entrados y salidos, arroja para los primeros una cantidad de 97 comerciantes, entre los cuales se destacan por la mayor cantidad de buques asignados respecto del promedio Stewart, M'Call y Ca (11), Bertram, Armstrong y Ca. (7), D. Francisco Acosta Pereyra (6), Tayleur Cartwrith y Ca. (5), D. Juan C. Zimmermann (5), D. Guillermo P. Ford (5) y D. Custodio José Moreira (5); mientras que para los segundos contamos con un plantel de 52 comerciantes, siendo los más

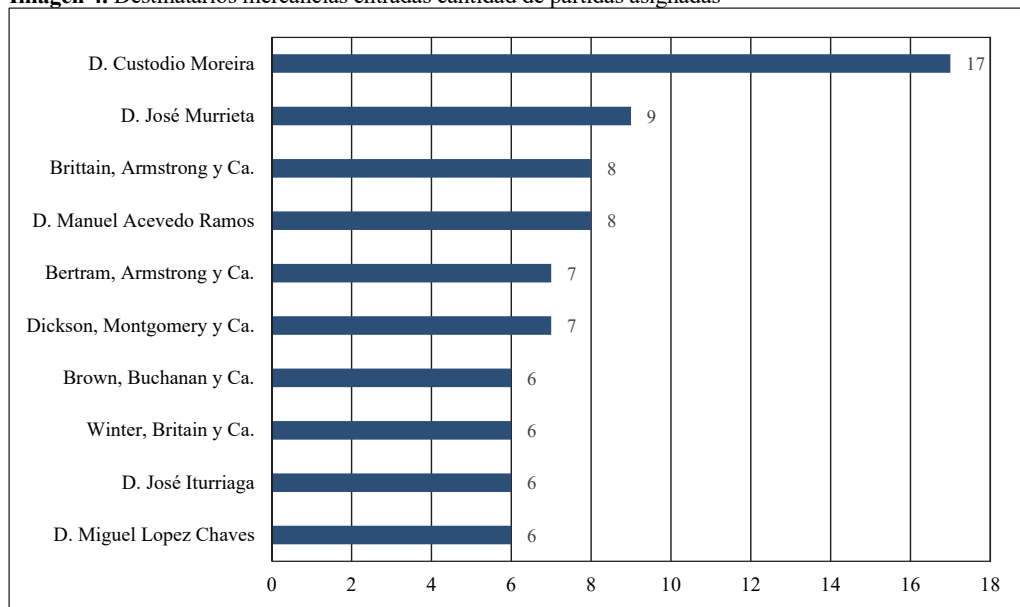
destacados de ellos por la cantidad superior al promedio de buques asignados a su consignación Stewart, McCall y Ca. (15), Guillermo P. Ford (12), Bertram, Armstrong y Ca. (8), Juan. C. Zimmermann (6) y Francisco Trelles (6). Como podemos ver, aparecen a veces asociados en “compañías” mientras que en general lo hacen de manera individual.

**Imagen 3.** Consignatarios buques entrados cantidad de buques a la consignación



Por otro lado, el relevamiento de los datos sobre los destinatarios de las mercancías entradas arroja una cantidad de 250, los más destacados entre ellos por la cantidad de partidas entradas asignadas a su nombre superior al promedio, son D. Custodio Moreira (17), D. José Murrieta (9), Brittain, Armstrong y Ca (8), D. Manuel Acevedo ramos (8), Bertram, Armstrong y Ca (7), Dickson, Montgomery y C (7). En este marco, resulta evidente la vacancia respecto a la información sobre los destinatarios de las mercancías salidas, constituyendo este un elemento fundamental para reconstruir los vínculos a escala global de los comerciantes porteños.

**Imagen 4.** Destinatarios mercancías entradas cantidad de partidas asignadas



Finalmente, en relación con las mercancías tanto entradas como salidas, cabe destacar que, si bien se encuentran volcadas en la gaceta, resulta del todo problemático cuantificar su volumen y valor en la medida en que lo hacen en fardos y farditos, cajones y cajoncitos, bolsas y bolsitas, etc. de las cuales no disponemos de mayor información acerca de su peso o capacidad. En este sentido, todo trabajo realizado a partir de esta fuente no podrá sino intentar reconstruir aspectos cualitativos del comercio.

## Conclusiones

A modo de conclusión, interesa señalar el enorme potencial que posee *La Gaceta Mercantil* como fuente para el desarrollo de la investigación histórica en la medida en que no han sido abordados de manera sistemática ni sus aspectos comerciales ni sus aspectos políticos. En cuanto a los aspectos comerciales, no se han explorado los anuncios de entradas y salidas en función de las valiosas informaciones que nos aportan para comprender diversos aspectos de los intercambios comerciales interregionales e internacionales. En este sentido, cabe destacar la total ausencia del abordaje de los comerciantes porteños y sus vínculos internacionales, que nos proponemos desarrollar en el curso de la investigación, especialmente teniendo en cuenta la gran cantidad de información que podemos extraer sobre aquellos y sus prácticas comerciales.

## Bibliografía

- Barba, E. F. (1999), *Una aproximación al estudio de los precios y los salarios en Buenos Aires desde fines del siglo XVIII hasta 1860*, La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de la Plata.
- Barrachina, M. A. (2015), “La disputa por el apoyo de la población afroporteña en 1833: la interpelación al Regimiento de Milicias Defensores de Buenos Aires a través de la prensa”, en: *Anuario del Centro de Estudios Históricos “Prof. Carlos S. A. Segreti”*, vol. 15, n.º 1, pp. 127-146.
- Gelman, J. (2010), “La gran divergencia. Las economías regionales en Argentina después de la independencia”, en: Bandieri, S. (comp.), *La historia económica y los procesos de independencia en la América Hispana*, s/l., s/e., pp. 105-129.
- Guillamon, G. (2018), “Espacios musicales y teatrales en la ciudad de Buenos Aires: sociabilidad y vida cultural a principios del siglo XIX (1804-1840)”, en: *Revista de Historia*, Universidad Nacional del Comahue, n.º 19, pp. 167-191.
- Infesta, M. E. y Salguero P. (2014), “Recordando la Revolución. Prensa y política en los primeros años de La Gaceta Mercantil”, en: Quinteros, G. (comp.), *La conmemoración de la Revolución de Mayo: Prensa gráfica, historia y política, siglos XIX-XXI*. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.353/pm.353.pdf>.

- Herrero, A. (2006), *La nación prometida: la resistencia correntina a la autoridad de Juan Manuel de Rosas*, Buenos Aires, Ediciones Cooperativas.
- Newland C. y Ortiz J. (2001), “The economic consequences of Argentine independence”. *Cuadernos de Economía*, n.º 115, pp. 75-290.
- Nicolau, J. C. (1994). “El comercio de ultramar en el puerto de Buenos Aires (1810-1850)”, en: *Investigaciones y ensayos*, Academia nacional de la historia, Buenos Aires, n.º 44, pp. 303-320.
- Myers, J. (1995), *Orden y virtud. El discurso republicano en el régimen rosista*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Parada, A. (1998), *El mundo del libro y de la lectura durante la época de Rivadavia. Una aproximación a través de los avisos de La Gaceta Mercantil*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Romano, S. (1999), “Córdoba y el intercambio regional, 1820-1855”, en: *Cuadernos de Historia. Serie Economía y Sociedad*, n.º 2, pp. 151-182.
- Schmit, R. (2019), “Los precios en Buenos Aires durante un ciclo de guerra y de inestabilidad política, 1825-1835”, en: *Revista Quinto sol*, vol. 23, n.º 2, pp. 33-51.
- Schmit, R. (2016), “Precios de bienes importados en Buenos Aires, 1824-1850”, en: *Folia Histórica del Nordeste*, n.º 26, pp. 140-154.
- Ternavasio, M. (2009), *Historia de la Argentina (1806-1852)*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Yañez, A. E. (2013), “La vestimenta de los esclavos en el Buenos Aires posrevolucionario: un análisis a través de los avisos de fugas y extravíos publicados en La Gaceta Mercantil de Buenos Aires (1823-1831)”, en: *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, s/l., s/e.
- Zinny, A. (1875), *La Gaceta mercantil de Buenos Aires (1823-1852)*, Buenos Aires, Imprenta Americana.



## La Historia como arma en la Universidad Nacional del Sur (1973-1974)

Mariano Schlez<sup>1</sup>

### Resumen

El objetivo de esta ponencia es presentar el trabajo del Proyecto Grupo de Investigación (PGI 24/ZI60) “La cuestión imperial en América Latina: historia, teoría y política (siglos XIX-XX)” (Departamento de Humanidades, UNS, 2022-2025), el que se propone reconstruir el proyecto educativo y científico de la carrera de Historia del Departamento de Humanidades en la UNS durante el período de la intervención de Juan Carlos Garavaglia, entre 1973 y 1975, con el objetivo de dilucidar sus características teóricas, ideológicas e historiográficas, en relación a la lucha política de aquel presente.

**Palabras clave:** Historiografía - Política - Marxismo - Universidad Nacional del Sur

*A medida que el Ejército profundizaba en el conocimiento de la estructura profunda de la subversión, comenzaba a comprobarse que en la Universidad Nacional del Sur existían tres niveles de infiltración subversiva. En el Departamento de Economía se centralizaban las actividades de las cédulas combatientes; en el Departamento de Humanidades funcionaba el núcleo ideológico.*

Acdel Edgardo Vilas, “Diario de Campaña”, 1977

---

<sup>1</sup> Departamento de Humanidades-UNS-CONICET, correo electrónico: [mmschlez@hotmail.com](mailto:mmschlez@hotmail.com).

## I. Introducción

Luego de su nombramiento a cargo de la Universidad Nacional del Sur (UNS) por parte del gobierno de María Estela Martínez de Perón, en febrero de 1975, el interventor Remus Tetu exigió la renuncia de todos los directores departamentales, eliminó el Departamento de Humanidades (al unificarlo con los de Economía y Geografía en el de Ciencias Sociales), cerró las inscripciones a las carreras dictadas allí, declaró en comisión a todos los docentes de las materias que se suspendían por esta medida y señaló públicamente la necesidad de “depurar la estructura curricular de la UNS de todo lo tendencioso, unilateral y partidista”, imponiendo tres nuevas materias para todos los ingresantes (Historia Argentina, Geografía Argentina e “Idioma Nacional”) y una revisión general de todos los programas analíticos, así como de sus respectivas bibliografías (Orbe, 2007: 236-238).

Un año después, el 16 de febrero de 1976, el General Acdel Edgardo Vilas fue nombrado segundo comandante y jefe de Estado Mayor del V Cuerpo de Ejército. Responsable de dirigir la represión en Bahía Blanca, en su “Diario de Campaña” aseguró que el “núcleo ideológico” de la subversión se encontraba en el Departamento de Humanidades de la UNS. En sus propias palabras, se propuso “erradicar el cáncer cultural de la Universidad del Sur”, con el objetivo de “ejemplificar con la máxima celeridad e intensidad posibles, posibilitando que todo el país y muy especialmente los responsables en la toma de decisiones, tuvieran acabada conciencia de qué es lo fundamental de la subversión, cómo se desarrolló y cómo puede destruirse” (Vilas, 1977).

Para Vilas (1977), el enfrentamiento militar que recorría a la Argentina representaba una manifestación local de una “guerra cultural” de escala global, en la que la “cultura subversiva” aparecía bajo dos formas complementarias: en las “sociedades desarrolladas”, como “rebelión generacional frente al ‘sistema burgués capitalista’”; y en las “insuficientemente desarrolladas económicamente (...) como vanguardia revolucionaria en la lucha contra el colonialismo”. Su entramado estaría conformado, entonces, por universidades, fundaciones y organismos científicos que desplegaban cátedras, congresos, becas, periódicos, revistas y, sobre todo, libros y editoriales cuyo fin era elaborar y difundir las teorías revolucionarias.

Luego del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, Vilas y la Junta Militar profundizaron su ataque contra Humanidades. El 4 de agosto, mediante una conferencia de prensa, Vilas y el comisario Carlos María Baldovino anunciaron el “desbaratamiento de un plan de infiltración izquierdista en la Universidad Nacional del Sur considerado piloto para su posterior aplicación

en todas las casas de altos estudios del país”<sup>2</sup>. Se trataba del “primer caso de una investigación profunda sobre la causa y las fuentes de proliferación y formación de ideólogos que dan origen a los delincuentes subversivos”. Al mismo tiempo, informó de la detención de 17 docentes, así como la implicación de muchos otros que se encontraban fuera del país, asegurando que “Hasta tanto no se logre sanear el ambiente docente (...) y el profesor sea un hombre de pensamiento e ideología prístinos, no podremos alcanzar el triunfo en esta lucha en que estamos empeñados”. Se trataba, para Vilas y el Ejército, de “llegar a las raíces de la denominada penetración ideológica de la izquierda revolucionaria”. Entre las “pruebas” presentadas a la prensa, se mostró “todo el material bibliográfico secuestrado en los domicilios de los profesores implicados”, entre los que se encontraban *Las venas abiertas de América Latina*, de Eduardo Galeano; *Los conceptos elementales del materialismo histórico*, de Marta Harnecker; o los cuentos de Julio Cortázar. La investigación, habría “permitido probar judicialmente la penetración ideológica de la Cuarta Internacional en las universidades argentinas, de la cual la Universidad Nacional del Sur era una planta piloto”<sup>3</sup>.

Al otro día, la noticia fue reproducida por el *New York Times*, que refirió a “una investigación militar sobre ‘subversión’ académica en la Universidad Nacional de Bahía Blanca”<sup>4</sup>. Por aquel entonces, los servicios de inteligencia del Departamento de Estado norteamericano seguían de cerca la “purga de la ‘infiltración marxista’” en la UNS, e informaban a Washington de la lista de capturados y prófugos que estaban siendo buscados por la dictadura, entre los que se encontraban los docentes de la carrera de Historia: Juan Carlos Garavaglia, Esther Iglesias, Héctor Alimonda, Oscar Galfré, Mario Usabiaga, Hugo del Campo, Augusto Pérez Lindo, José Luis Coraggio, José Carlos Chiaramonte, Jaime Rest, Daniel Villar, entre otros<sup>5</sup>.

En uno de sus numerosos artículos de propaganda militar, el diario *La Nación* siguió de cerca el proceso, titulado “Detenidos por subversión en la Universidad del Sur”, asegurando que “La ampliación de las investigaciones iniciadas (...) sobre infiltración marxista (...) llevó a investigadores de la delegación Bahía Blanca de la Policía Federal a detectar a los activistas que operaban en el área de Humanidades”. El artículo publicó un texto en el que Vilas asegura que “La obtención de los programas de estudio utilizados por un grupo de profesores que controlaban las cátedras de las carreras del Departamento de Humanidades a fines de 1972,

---

<sup>2</sup> *El Litoral*, Santa Fé, 4/8/1976.

<sup>3</sup> *El Litoral*, Santa Fé, 5/8/1976.

<sup>4</sup> *The New York Times*, 5/8/1976, citado en State Argentina Declassification Project (1975-1984), U.S. Department of State, 6/9/1976 (traducción propia).

<sup>5</sup> State Argentina Declassification Project (1975-1984), U.S. Department of State, 4/7/1978.



1973 y 1974, la mayoría de los cuales se basaba casi exclusivamente en la ideología marxista-leninista”<sup>6</sup>.

La “investigación” militar habría determinado que su objetivo era “desarrollar la acción revolucionaria en la educación de la juventud con la finalidad de deformar la mentalidad estudiantil para enrolarla en su accionar político de izquierda”. Por lo tanto, la Dictadura no sólo avanzó contra ellos, sino también contra sus principales armas: los libros. De este modo, en agosto de 1976, el interventor de la UNS buscó “evitar la propagación del ideario marxista dentro del ámbito de esta Casa de Estudios” mediante la destrucción de 821 volúmenes que “sólo buscan la difusión política de una ideología totalmente reñida con el sentir nacional”<sup>7</sup>. Poco después, la prestigiosa revista *New Scientist* se hizo eco de la barbarie, informando que, en la Argentina, “las bibliotecas universitarias han sido purgadas de libros subversivos. Incluso se han quemado públicamente los de Marx y Freud, calificados de ‘criminales ideológicos’”<sup>8</sup>. Una carta, dirigida a la Secretaría de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (con copia al secretario general de la UNESCO) presentó la situación en Bahía Blanca, asegurando que

El gobierno argentino ha montado un monstruoso juicio espectáculo basado en el delito de pensamiento y opinión, porque sólo si se admite la existencia de tales ‘crímenes’ pueden considerarse acusaciones tan inútiles como la de que las víctimas impartían una educación ideológica marxista a sus alumnos.

Esta persecución ideológica no es un accidente. Es parte de la política de la Junta, como lo confirman hechos concomitantes como la quema de libros -mostrada por televisión-, la depuración de bibliotecas universitarias e incluso la incautación de libros de bibliotecas privadas (...) El general Jáuregui informó en esta conferencia (*La Opinión*, 21/4/77) sobre la ‘lucha contra la subversión’, y respaldó plenamente la línea del general Vilas al pronunciarse abiertamente contra la libertad de cátedra en las universidades, porque, según dijo, podría ser utilizada para ‘ganar ideológicamente a profesores, alumnos y personal no docente’ mediante ‘una manipulación malintencionada de las bibliografías’.

(...) Se ha urdido una conspiración para convertir en delitos la enseñanza de una teoría científica, la libre elección de bibliografía por parte de un profesor que imparte una

---

<sup>6</sup> *La Nación*, 13/11/1976.

<sup>7</sup> UNS, Resolución I-600/76, Bahía Blanca, 26/8/1976.

<sup>8</sup> State Argentina Declassification Project (1975-1984), U.S. Department of State, 6/9/1976 (traducción propia).

asignatura y la potestad de los profesores de un Departamento para decidir sobre un plan de estudios<sup>9</sup>.

La respuesta de intelectuales y científicos a esta denuncia fue enorme: a fines de 1977, los servicios de inteligencia norteamericanos informaban múltiples apoyos recibidos desde México y Estados Unidos, entre los que se destacaban los de Rodolfo Stavenhagen, Paul Samuelson y Noam Chomsky<sup>10</sup>.

Presentada esta situación, planteamos un conjunto de interrogantes que, por diferentes motivos, aún permanecen sin respuesta, y que merecen nuestra reflexión desde el presente: ¿Cuál fue el “núcleo ideológico”, en palabras del represor Vilas, elaborado en el Departamento de Humanidades de la UNS, que la Triple A, primero, y la Dictadura Militar, después, buscó aniquilar? ¿Qué elementos caracterizaron a esta llamada “cultura subversiva” que desató la represión más salvaje de la Historia Argentina? ¿En qué consistía lo que la Dictadura denominó “estructura profunda de la subversión” radicada en las universidades?

O más concretamente: ¿cuáles fueron los contenidos de los programas de las materias enseñadas en Humanidades, y la bibliografía por ellos recomendada, durante el período 1973-1974? ¿Se caracterizaba esta “estructura curricular” por aspectos tendenciosos, unilaterales y partidistas, al decir de Remus Tetu? ¿Cuáles fueron las teorías y metodologías que las estructuraron? ¿Representaban ellos un intento por reformular la enseñanza y la investigación en Humanidades? ¿Cuál era el vínculo entre teoría, ciencia y política?

Nuestra investigación busca responder a estos interrogantes, a partir del caso que consideramos, en términos de hipótesis, uno de los principales núcleos teóricos de la fuerza social revolucionaria: la carrera de Historia.

## II. La construcción del estado del arte

Aunque no existen estudios específicos sobre la carrera de Historia del Departamento de Humanidades de la UNS, una extensa historiografía, enfocada en objetivos diversos, nos

---

<sup>9</sup> “To the Secretary of the Human Rights Committee of the United Nations (Copy to the UNESCO General Secretary)”, en: *State Argentina Declassification Project (1975-1984)*, U.S. Department of State, s/f —circa 1976-77— (traducción propia del inglés).

<sup>10</sup> “List of signatures on the letter to the United Nations Human Rights Committee protesting the Bahía Blanca trial”, en *State Argentina Declassification Project (1975-1984)*, U.S. Department of State, 12/1977.

permite aproximarnos a la problemática planteada, ofreciéndonos los antecedentes y el marco para nuestra investigación.

Dado que no contamos aquí con el espacio para presentar una bibliografía exhaustiva y definitiva, nuestro objetivo se limita a informar de las múltiples vertientes historiográficas que deben ser atendidas para responder a los interrogantes planteados, nos limitaremos a presentar las temáticas que pone en juego nuestra investigación.

En primer lugar, en tanto se trata de analizar un proyecto educativo que implicaba la transmisión de un currículum, ello nos coloca en el campo de los estudios que buscaron describirlo y analizarlo, en relación al desarrollo científico y educativo, en particular en el ámbito universitario. No obstante, la mayoría de los trabajos dedicados a la enseñanza de la historia, no tuvieron como objeto el nivel superior, sino el primario y el secundario, por lo que nuestra propuesta aparece como novedosa y pertinente, sobre todo en momentos en que nuevas reformas de los planes de estudio se plantean en las universidades de todo el país, a raíz de las exigencias sociales del presente.

Asimismo, se trata de una investigación que permite avanzar, a través de un observable concreto, en el estudio de un proceso de reforma y contrarreforma del sistema educativo, atendiendo a los mecanismos y resultados por los cuales se concreta localmente un objetivo de alcance nacional.

En segundo, en tanto el dictado de la carrera de Historia implicó la transmisión de un conjunto de teorías y metodologías históricas, nos colocamos en el campo de la historiografía, con el objetivo de describir y analizar los temas y problemas que recorrieron el plan de estudios de los años 1973 y 1974. Por un lado, se trata de intervenir en la historia de un conjunto de debates y cuestiones historiográficas centrales, entre las que se destaca el debate de los modos de producción en América Latina, la cuestión colonial e imperial, el papel de las revoluciones, las diversas formas de las transiciones sociales y el origen y características del Estado moderno. Por el otro, implica estudiar la vida de los historiadores que lo llevaron adelante, y de las organizaciones políticas, científicas y culturales de las que formaron parte (Grenat y Schlez, 2018). Ello nos conduce al universo biográfico y autobiográfico, de las memorias y reflexiones de los propios protagonistas (Pérez Lindo, 1985; Garavaglia, 2015).

Esta perspectiva nos introduce en la problemática de los intelectuales en las décadas de 1960 y 1970: sus formas de organización, sus relaciones con la política y sus trayectorias teóricas. A partir del caso de los profesores de la UNS, podremos evaluar la tesis vigente sobre la “peronización” de la universidad, atendiendo a la diversidad de militancias implicadas.

Vinculado a esta cuestión, en el marco de un crecimiento de los estudios sobre la universidad en las décadas de 1960 y 1970, en general (Talento Cutrin, 2022), y sobre el papel jugado por el peronismo (Recalde y Recalde, 2007; Rodríguez, 2015), en particular, nuestro trabajo se coloca como parte de las investigaciones sobre la UNS que, en los últimos años, tuvieron un despliegue notable. Por un lado, contamos con estudios generales, que nos ofrecen el marco institucional de largo plazo en el cual se desarrollaron los acontecimientos (Weinberg, 1982; Cernadas *et al.*, 2006; Fernández Stacco, 2009). Por el otro, resultan imprescindibles aquellos que analizaron las características ideológicas de la comunidad universitaria bahiense y de sus diversos grupos políticos, así como las formas del enfrentamiento y la represión: por ejemplo, mientras que Orbe (2007: 7; 2008) estudió el rol de la UNS como “espacio de discusión, construcción y difusión de ideologías y prácticas políticas entre 1956 y 1976”, tomando como observable los distintos grupos políticos, intereses y objetivos, así como la trama que los enfrentó a nivel local y nacional; Dominella (2015) analizó a la Acción Católica, conceptualizada en términos de “catolicismo liberacionista”. También nos resulta de particular interés el estudio que Miguel Teubal y Carlos Fidel (2017) encabezaron para la carrera de Economía, enfocado en la reforma iniciada en 1972, cuyo pormenorizado análisis dio cuenta, en gran medida, de la necesidad de realizar un trabajo similar para Historia. En este sentido, Ana María Vidal (2019) iluminó el proceso por el cual la UNS se vinculó, entre 1973 y 1974, con la sociedad a través del caso del Teatro, analizando los aspectos ideológicos de la militancia a través del análisis de lo que ella denomina el “programa cultural para la liberación” del Grupo de teatro popular Eva Perón, de la Villa Miramar de Bahía Blanca, entre 1973 y 1974. Asimismo, su tesis mostró cómo la fundación del Instituto del Tercer Mundo implicó un intento por problematizar la relación entre medios y sociedad, a través de una transformación curricular, en la cual un conjunto de seminarios reemplazó a cátedras preexistentes (Vidal, 2016).

Este universo sería incomprensible sin atender a la agudización de la lucha de clases durante el período, estudiada a nivel local por A. Zapata (2014), y a nivel nacional y latinoamericano por una enorme cantidad de autores (Izaguirre *et al.*, 2009). Lo mismo vale para las organizaciones políticas de izquierda, en general, y Montoneros —la llamada “izquierda peronista” o la “Tendencia Revolucionaria”—, en particular, cuya bibliografía es extensa (Gillespie, 1987). A nuestros objetivos, resulta de particular interés aquella que analiza la participación de sus militantes como técnicos o funcionarios del ministerio de educación, así como en diversos cargos universitarios (Pozzoni, 2015). En este sentido, se han realizado estudios sobre la experiencia reformista “camporista”, resultando de particular importancia tanto la experiencia de

la Universidad Nacional de Buenos Aires y el Instituto de Estudios del Tercer Mundo ‘Manuel Ugarte’ (Chinchilla, 2015), como el derrotero del proceso reformista, de Taiana a Ivanissevich (Abbattista, 2019).

Asimismo, es muy útil la bibliografía dedicada al movimiento estudiantil universitario, que posee estudios tanto a nivel nacional, como local, atendiendo a los procesos políticos e ideológicos que los recorrieron (Bonavena, 2005).

Finalmente, y teniendo en cuenta el problema por el cual iniciamos esta investigación, resultan fundamentales los estudios sobre el impacto de la represión, tanto de la Triple A como del golpe militar, en la ciudad de Bahía Blanca (Jensen, 2010), tanto en términos generales como aquella desatada específicamente sobre la UNS (Montero, 2017). El desarrollo historiográfico en esta área lo demuestra la diversidad de observables analizados: la Biblioteca de Humanidades (Bonora, 2016); los diferentes claustros universitarios (Orbe, 2014); el destierro y exilio de los militantes perseguidos (Jensen y Montero, 2016); el papel jugado por los medios de comunicación (Montero, 2016; Orbe, 2017).

### **III. *El núcleo ideológico. Historia y política en el Departamento de Humanidades de la UNS (1970-1976)***

Como podemos ver, el estudio del “núcleo ideológico”, de esta “cultura subversiva” o “estructura curricular” partidista, elaborada en el Departamento de Humanidades, que desató la furia represiva de la Triple A y la Dictadura Militar sobre la UNS, no ha sido objeto de análisis. Aunque los trabajos mencionados analizan aspectos particulares vinculados a la cuestión, ninguno de ellos la aborda específicamente. Nos encontramos, entonces, con una ausencia historiográfica que, por su importancia científica y política, merece ser tratada.

Nuestro proyecto de investigación se propone avanzar en la respuesta a los interrogantes planteados a través del estudio de la carrera de Historia. Para ello, tomamos como fuentes y observables aquellos elementos que aparecen, para los represores, como las herramientas fundamentales de difusión de aquella ideología subversiva: los programas de estudio, sus contenidos y su bibliografía.

Intentaremos, asimismo, delinear las biografías de los docentes que impartieron materias en la carrera durante el período 1973-1974, al que consideramos como inicio y fin de la experiencia reformista. Para ello apelaremos a los legajos docentes, disponibles en el Rectorado de la UNS.

En tanto no podemos acceder a las clases ofrecidas, intentaremos tener una mirada aproximada de las prácticas utilizadas en la carrera a partir de documentos oficiales, resoluciones, de la prensa universitaria (como “El Eco”, órgano difusor de las políticas universitarias durante el rectorado de Víctor Benamo) y de entrevistas orales.

Buscaremos también contextualizar correctamente el proyecto educativo y científico de Historia por medio de un análisis de las características de la reforma educativa impulsada por el gobierno de Héctor Cámpora. En este sentido, atenderemos particularmente al origen, desarrollo y clausura del Instituto del Tercer Mundo “Eva Perón”, intentando recopilar el conjunto de resoluciones y documentos oficiales emanados de su dirección.

Por último, en tanto consideramos que ninguna teoría se constituye en fuerza material si no encarna en un movimiento de masas, buscaremos analizar la situación de la izquierda en Bahía Blanca y sus vínculos con la universidad.

Aunque no constituye el eje de nuestro análisis, una mirada al movimiento estudiantil se realizará a través de los expedientes de la DIPBBA para Bahía Blanca, organizados por Patricia Orbe y disponibles online. Por último, consideraremos el impacto de la represión a través de dos observables: la Biblioteca de Humanidades y los informes del Departamento de Estado de los Estados Unidos. Buscaremos, a través de esta diversidad documental, superar las ausencias, fruto de la falta de conservación y su destrucción producto de la represión.

A un año de la reapertura del Instituto de Humanidades, el único que permanecía clausurado desde 1975, nuestra investigación busca constituirse en un arma para las futuras generaciones que busquen continuar el proyecto revolucionario clausurado en la década de 1970.

## Bibliografía

- Abbattista, L. (2019), “Justicialismo y cultura en la Guerra Fría: El retorno de Oscar Ivanissevich al Ministerio de Cultura y Educación Argentina (1974-1975)”, Tesis de Maestría, UNLP.
- Bonavena, P. (2005), “Notas sobre el movimiento estudiantil de Bahía Blanca. 1966-1973”, en: *X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, Rosario, s/e.
- Bonora, E. (2016), “Libros prohibidos en el Instituto del Tercer Mundo Eva Perón”, en: *IX Seminario Internacional Políticas de la Memoria*, Centro Cultural de la Memoria “Haroldo Conti”, CABA.

- Cernadas de Bulnes; M., Marcilese, J.; Orbe, P. y Tedesco, M. (2006), 1956-2006, *La Universidad Nacional del Sur*, Bahía Blanca, Ediuns.
- Chinchilla, J. (2015), “El Instituto del Tercer Mundo de la Universidad de Buenos Aires (1973-1974)”, en: *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 51, pp. 47-63.
- Dominella, V. (2015), “Catolicismo liberacionista y militancias contestatarias en Bahía Blanca: sociabilidades y trayectorias en las ramas especializadas de Acción Católica durante la efervescencia social y política de los años ‘60 y ‘70”, Tesis de doctorado, FaHCE-UNLP.
- Fernández Stacco, E. (2009), *Abandono a la contemplación. Apuntes para una historia de la Universidad Nacional del Sur*, Buenos Aires, Editorial Universitaria Rioplatense.
- Garavaglia, J. C. (2015), *Una juventud en los años sesenta*, Buenos Aires, Prometeo.
- Gillespie, R. (1987), *Soldados de Perón. Los Montoneros*, Buenos Aires, Grijalbo.
- Grenat, S. y Schlez, M. (2018), “*Militante total: Juan Carlos Garavaglia en la terrorífica noche bahiense*”, en: *Americanía. Revista de Estudios Latinoamericanos*, n.º 8, pp. 155-195.
- Izaguirre, I. et al. (2009), *Lucha de clases, guerra civil y genocidio en la Argentina 1973-1983. Antecedentes. Desarrollo. Complicidades*, Buenos Aires, Eudeba.
- Jensen, S. y Montero, M. L. (2016), “Prisión política y destierro en la Argentina dictatorial. Materiales y preguntas para la construcción de nuevos objetos de estudio”, en: *Izquierdas*, n.º 26, enero, pp. 99-125.
- Jensen, S. (2010), “Diálogos entre la Historia Local y la Historia Reciente en Argentina. Bahía Blanca durante la última dictadura militar”, en: *XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles*, Santiago de Compostela, pp. 1426-1447.
- Montero, M. L. (2016), “El rol de la ‘comunidad informativa’ en la represión en Bahía Blanca (1975-1977): prácticas, acuerdos y disputas”, en: Águila, G.; Garaño, S. y Sacatizza, P. (coords.), *Represión estatal y violencia paraestatal en la historia reciente argentina: Nuevos abordajes a 40 años del golpe de Estado*. La Plata, FaHCE-UNLP, pp. 367-394.
- Montero, M. L. (2017), “La Universidad Nacional del Sur y la trama cívico militar de la represión en Bahía Blanca (1975-1983)”, Tesis de Doctorado, UNS.
- Orbe, P. (2014), “El proceso de reorganización” de los claustros: el impacto político-educativo de la última dictadura en la Universidad Nacional del Sur”, en: *PolHis*, año 7, n.º 14.
- Orbe, P. (2008), “De la radicalización política a la partidización de los claustros: el caso de la comunidad universitaria de Bahía Blanca a comienzos de la década de los setenta”, en: *e-l@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, vol. 6, n.º 24, pp. 3-25.
- Orbe, P. (2007), “La política y lo político en torno a la comunidad universitaria bahiense (1956-1976): estudio de grupos, ideologías y producción de discursos”, Tesis de Doctorado, Universidad Nacional del Sur.

- Orbe, P. (2017), “De Mussolini a Bismarck: el itinerario político de Vicente Massot”, en: *Revista de Estudios Sociales Contemporáneos*, n.º 17, pp. 154-171.
- Pérez Lindo, A. (1985), *Universidad, política y sociedad*, Buenos Aires, Eudeba.
- Pozzoni, M. (2015), “La participación político-técnica de la izquierda peronista en el ministerio de educación bonaerense (1973-1974)”, en: *Estudios*, n.º 34.
- Recalde, A. y Recalde, I. (2007), *Universidad y liberación nacional: un estudio de la Universidad de Buenos Aires durante las tres gestiones peronistas: 1946-1952, 1952-1955 y 1973-1975*, Buenos Aires, Nuevos Tiempos.
- Rodríguez, L. G. (2015), *Universidad, peronismo y dictadura 1973-1983*, Buenos Aires, Prometeo.
- Talento Cutrin, F. J. M. (comp.) (2022), *100 años de Reforma Universitaria: principales apelaciones a la universidad argentina*, Buenos Aires, CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.
- Teubal, M. y Fidel, C. (comps.) (2017), *Enfoques heterodoxos en el pensamiento económico: la Carrera de Economía de la Universidad Nacional del Sur en los sesenta*, Buenos Aires, Ediciones del CCC-Universidad Nacional de Quilmes.
- Vidal, A. M. (2016), “Experiencias del teatro militante en Bahía Blanca, 1972-1978”, Tesis doctoral, UNS.
- Vidal, A. M. (2019), “Un programa cultural para la liberación. La Universidad Nacional del Sur y el ‘Grupo de teatro popular Eva Perón’ de la Villa Miramar de Bahía Blanca (1973-1974)”, en: Agesta, M. N. y López Pascual, J. (coords.), *Estado del arte: cultura, sociedad y política en Bahía Blanca*, Bahía Blanca, Ediuns, pp. 134-147.
- Vilas, A. E. (1977), *Diario de Campaña*, digitalizado por Guillermo Martín Caviasca en <http://quedudarnoteparalice.blogspot.com/2020/06/diario-de-campana-del-general-acdel.html> (consultado por última vez en: 02/06/2023).
- Weinberg, Félix, et al. (comp.) (1982), *Documentos para la historia de la Universidad Nacional del Sur*, Bahía Blanca, UNS.
- Zapata, A. (2014), “Andamios de experiencias: Conflictividad obrera, vigilancia y represión en Argentina. Bahía Blanca, 1966-1976”, Tesis doctoral, FaHCE. UNLP.





**La enseñanza de la filosofía:  
sus planos prácticos, técnicos y experienciales**

Problematización del dualismo filosófico hombre/mujer desde la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario

*Yamila Alcaráz, Aldana Pérez*

Recursos didácticos en el marco de una práctica docente

*Gabriel Mamani*

Historia de la Filosofía Antigua: una reflexión sobre las prácticas docentes y sobre el valor del ‘pensar por imágenes’ propio de las prácticas artísticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje

*Eugenia Josefina Rodríguez Castelli, Juan Luis Speroni*

Hegel, Marx y Nietzsche y su importancia en las aulas

*Luis González, Sergio Verduz*

La ESI y su abordaje en la formación de profesores/as de filosofía en la Universidad Nacional del Sur

*Rocío Villar*



## **Problematización del dualismo filosófico hombre/mujer desde la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario**

Yamila Alcaráz<sup>1</sup>, Aldana Pérez<sup>1</sup>

### **Resumen**

En el año 2006 se sanciona, en Argentina la Ley 26150 correspondiente al Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI). En ella se establece que todos los estudiantes (de nivel inicial a superior) tienen derecho a recibir este tipo de educación sexual integral, ya sea que concurren a un establecimiento público de gestión estatal o de gestión privada. Uno de los objetivos centrales de la Ley de ESI es “procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres” (Ley 26150, 2006), punto que tomaremos como núcleo central para desarrollar este trabajo.

Por lo tanto, el eje principal del siguiente escrito consiste en promover una interacción entre el Diseño Curricular en Educación Secundaria de Filosofía y el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI). A partir de los feminismos filosóficos de Celia Amorós y Simone de Beauvoir, problematizamos el dualismo hombre/mujer, pensando, re-pensando y repensando (nos): ¿cómo afecta este dualismo a los estudiantes de nivel secundario? ¿Por qué se siguen reproduciendo diferencias sexo-genéricas en el año 2022? ¿Qué podemos modificar desde la educación? ¿Es importante el lenguaje que usamos en las aulas? ¿Cómo nos ayuda la filosofía? ¿Es posible modificar la realidad en la que estamos inmersos?

Con la convicción de que el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) es un aporte significativo y valioso para los y las adolescentes que transitan las aulas en la actualidad,

---

<sup>1</sup> ISFD Juan XXIII, correo electrónico: [yamilabalcaraz@hotmail.com](mailto:yamilabalcaraz@hotmail.com), [aldana.e.perez@hotmail.com](mailto:aldana.e.perez@hotmail.com)

consideramos que, del mismo modo, los contenidos del diseño de filosofía son recíprocamente valiosos y significativos para la ESI. En efecto, podemos plantear que estas relaciones “promueven la indagación sobre cuestiones existenciales que despiertan el interés de los/las adolescentes, ya que a partir de cuestiones específicas de la disciplina pueden resignificarse y analizarse hechos de la vida cotidiana” (Lineamientos de ESI, 2009).

**Palabras claves:** Filosofía - Educación Sexual Integral (ESI) - Feminismo - Educación

## Introducción

En el año 2006 se sanciona, en Argentina la Ley 26150 correspondiente al Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI). En ella se establece que todos/as los/as estudiantes desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente, tienen derecho a recibir este tipo de educación sexual integral, ya sea que concurran a un establecimiento público de gestión estatal o de gestión privada.

Uno de los objetivos centrales de la Ley de ESI es “procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres” (Ley 26150, 2006). Por lo tanto, el objetivo principal del siguiente escrito consiste en promover un trabajo integral entre el Diseño Curricular en Educación Secundaria de Filosofía y el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI), a partir del pensamiento filosófico del siglo XX. De esta manera, problematizamos el dualismo hombre/mujer, pensando, re-pensando y repensando (nos), intentando dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿cómo afecta este dualismo a los/as estudiantes de nivel secundario? ¿Por qué se siguen reproduciendo diferencias sexo-genéricas en el año 2022? ¿Qué podemos modificar desde la educación? ¿Es importante el lenguaje que usamos en las aulas? ¿Cómo nos ayuda la filosofía? ¿Es factible emplear la filosofía en nuestras experiencias cotidianas? ¿Es posible modificar la realidad en la que estamos inmersos?

Con la convicción de que el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) es un aporte significativo y valioso para los y las adolescentes que transitan las aulas en la actualidad, consideramos que, del mismo modo, los contenidos del diseño de Filosofía son recíprocamente valiosos y significativos para la ESI. En efecto, podemos plantear que estas relaciones “promueven la indagación sobre cuestiones existenciales que despiertan el interés de los/las adolescentes, ya que a partir de cuestiones específicas de la disciplina pueden resignificarse y analizarse hechos de la vida cotidiana” (Lineamientos de ESI, 2009: 49). Además, le aporta significativamente, a la enseñanza de la filosofía, muchos temas a trabajar desde la reflexión

crítica y la autorreflexión, propias de nuestra disciplina. Conjuntamente, permite profundizar la propia *praxis* en torno a la experiencia de los/as alumnos/as, con el fin de apoyar y promover el desarrollo personal de manera significativa en cada estudiante del nivel secundario.

### **¿Por qué la enseñanza de la ESI en el espacio curricular de Filosofía?**

La filosofía, en el Diseño Curricular en Educación Secundaria de Filosofía, se entiende como “[...] un ejercicio crítico del pensamiento que interpela lo naturalizado, al punto de comprometer la propia subjetividad” (Diseño Curricular de Filosofía 6, 2011: 9). En otras palabras, enseñar filosofía significa ‘filosofar’. Pero no como una simple charla sin sentido, sino como una práctica reflexiva y crítica que nos permite adaptarla al hacer cotidiano. Sin embargo, tenemos que entender que la filosofía no es tan solo reflexión crítica de la actualidad, al contrario, es la suma del pasado en diálogo con el presente. Es una actividad abierta que posibilita el ejercicio del pensar, a partir de diversos problemas que interpelan sentidos, significados, interpretaciones, mediante un tipo particular de pregunta, la pregunta filosófica (Diseño Curricular de Filosofía, 2011).

En este sentido, en función de nuestra propuesta, retomamos la pregunta del apartado: ¿Por qué la enseñanza de la ESI en el espacio curricular de Filosofía? A lo que podemos responder diciendo que articular la ESI con la enseñanza de la filosofía, necesariamente nos *arroja*, tanto a docentes como a educandos, a repensar y releer los distintos filósofos/as y pensadores/as de otra manera. Pero también nos impulsa a leer, por primera vez, filósofas históricamente marginadas del canon académico simplemente por ser mujeres, a fin de problematizar lo naturalizado, interpelando y cuestionando los sentidos dados. Incluso hasta nosotros mismos (Diseño Curricular de Filosofía, 2011).

En efecto, entender la enseñanza de la ESI desde el espacio curricular de Filosofía, desde nuestro punto de vista, consiste en garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes y al mismo tiempo fortalecer el diálogo con ellos/as. De tal modo que brindemos un escenario de encuentros: entre jóvenes y adultos/as, entre disciplinas y saberes. De hecho, cada clase de filosofía del nivel secundario tiene que lograr ser un espacio sistemático de enseñanza aprendizaje, donde los/as estudiantes puedan internalizar saberes (teóricos-prácticos) para la toma de decisiones conscientes y críticas, a lo largo de su vida (Lineamientos curriculares ESI, 2009).

En virtud de lo que venimos mencionando, la Ley 26150 correspondiente al Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) establece los siguientes objetivos a alcanzar:

incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; promover actitudes responsables ante la sexualidad; prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. Con la finalidad de promover una interrelación entre el Diseño Curricular en Educación Secundaria de Filosofía y el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI), tomaremos el último objetivo mencionado, como punto de partida, para problematizar el dualismo filosófico hombre/mujer desde el pensamiento filosófico del siglo XX.

### **Problematización del dualismo filosófico hombre/mujer en el nivel secundario desde el pensamiento femenino del siglo XX**

“El puntapié inicial del siglo XX es excepcional” (Badiou, 2009: 18). Los dos primeros decenios del siglo, representan un período de extraordinarias invenciones y de creatividad polimorfa. Algo solamente comparable con el período renacentista florentino o el gran siglo de Pericles en la antigüedad (Badiou, 2009).

Seguidamente, observamos algunos hechos de referencia:

[...] en 1905 Einstein inventa la relatividad restringida y la teoría cuántica de la luz. En 1900 Freud publica ‘La interpretación de los sueños’ y da así a la revolución psicoanalítica su primera obra maestra sistemática. [...] Schoenberg funda en 1908 la posibilidad de una música no tonal. En 1902 Lenin crea la política moderna [...] Puestas en marcha por Frege, con Russell, [...] Wittgenstein y algunos otros, la lógica matemática y su escolta, la filosofía lenguajera, [...] hacia 1912 Picasso y Braque estremecen la lógica pictórica. [...] Husserl despliega la descripción fenomenológica. [...] 1914 [...] Fernando Pessoa asigna a la poesía tareas hercúneas. El cine mismo, recién inventado, encuentra en Méliès, Griffith y Chaplin a sus primeros genios (Badiou, 2009: 18-19).

Así podríamos seguir mencionando a los distintos prodigios del siglo, pero cabe preguntarnos ¿dónde están las mujeres? ¿Por qué no se nombran? ¿Acaso no existieron mujeres filósofas, escritoras, científicas, artistas, que lleven adelante una tarea de tamaño envergadura como las que realizaron los hombres?

Ante ello, es necesario destacar que:

El problema no es que no existieran pensadoras, filósofas, más bien [...] que sus contribuciones no nos han llegado ni han sido reconocidas, [...] sus obras han sido minusvaloradas, invisibilizadas [...] Es que los filósofos han preferido olvidarlas, tal vez después de haberse apropiado de sus ideas (Femenías, 2016: 3).

Por eso, creemos que nuestra tarea como docentes es acercar a los/las alumnos/as a conocer la historia y filosofías de estas mujeres luchadoras, marginadas, rechazadas por una sociedad patriarcal.

De este modo, podemos vincular el espacio curricular de filosofía con el lineamiento de ESI que concierne a “la reflexión y análisis crítico referido al rol de la mujer, en el sentido de reproducción humana” (Lineamientos curriculares ESI, 2009); con el “feminismo filosófico” de la filósofa española Celia Amorós Puente. Esta autora conecta los conceptos de feminismo, igualdad y crítica ilustrada, para revisar y problematizar la historia occidental patriarcal, después de siglos de exclusión femenina. Ya que, desde siempre y lamentablemente también en nuestros tiempos, “la distinción entre varón y mujer tiene un fundamento ontológico ‘en la naturaleza’” (Amorós, 2000: 27). Así, apuntamos a provocar en cada estudiante de nivel secundario una revolución conceptual en torno al vocablo mujer, de lo que se entiende por naturaleza, del rol social que debe o no tener la mujer. Como sostiene Amorós: “[...] es necesario desmontar el armado de la exclusión y de su invisibilización como sistema de dominación” (Femenías, 2016: 212).

Asimismo podemos trabajar también, a partir de la filósofa contemporánea Celia Amorós, el lineamiento curricular de ESI que refiere al “reconocimiento de la diferencia entre ética y moral y su relación con el campo de la sexualidad” (2009: 50). A través del concepto de la filósofa española denominado “feminismo filosófico”, es decir, “un tipo de pensamiento antropológico, moral y político que tiene como su referente la idea racionalista e ilustrada de la igualdad de los sexos”. Pero esta igualdad se debe entender como una fuente reivindicativa de legítimos derechos (Femenías, 2016). Por tal motivo, nuestra propuesta es poder enseñar en cada aula de educación secundaria, los problemas y consecuencias que trae aparejado la reproducción del dualismo filosófico hombre/mujer como normalizador. Para que, de este modo, los/as alumnos/as logren ser conscientes del dilema ético-moral que enfrentamos todos/as como sociedad (Amorós, 1990).

Ahora bien, en torno al lineamiento curricular de ESI que expresa “la identificación de la tensión entre lo particular y lo universal” (2009: 50) lo podemos abordar, junto a los/as

adolescentes y jóvenes, desde Simone de Beauvoir (1908-1986) una filósofa ícono en la historia del feminismo. Esta autora se pregunta: ¿Qué es una mujer? y su respuesta es: ‘Yo soy una mujer’. Pero aclara que a un hombre nunca se le hubiera ocurrido dar explicaciones de la situación singular que ocupan los varones en la humanidad. Sin embargo, las mujeres sí debemos hacerlo. Pues, como afirma Beauvoir: “No se nace mujer, se llega a serlo” (Femenías, 2016: 152). Además, sostiene que el hombre se piensa sin la mujer; en cambio, la mujer no se piensa sin el hombre. Ellos se identifican con lo esencial, el Sujeto, lo Absoluto; nosotras con lo inesencial, lo Otro (Beauvoir, 1987: 3-4). En efecto:

[...] lo masculino es, a la vez, el universal del genérico humano (hombre) y el particular (varón de la especie); con esa operación hacen invisibles a las mujeres, y las sustraen de la calidad de ‘sujetos’; de su libertad, su proyecto, su posibilidad de ser para sí. (Femenías, 2016: 154).

A partir de estas cuestiones apuntamos, desde la enseñanza de la filosofía en cada aula del nivel secundario, a romper con los distintos estereotipos naturales instalados en el discurso hegemónico. Al mismo tiempo queremos instalar nuevas miradas, otras interpretaciones, una reestructuración del dualismo filosófico hombre/mujer, generando en los/las estudiantes la posibilidad de abrir nuevos caminos que los/as lleven a configurar otras formas sociales; otras maneras de relacionarnos unos/as con otros/as; otras alternativas de estar en la sociedad; otra manera de *ser* en el mundo actual.

### **Entre el pensar y el lenguaje: repensando patrones hegemónicos desde la enseñanza de la filosofía en articulación con la ESI**

Martin Heidegger fue un filósofo alemán, considerado uno de los pensadores más importantes del siglo XX. En su libro *¿Qué significa pensar?* (2009) afirma lo siguiente: “Nos adentramos en lo que es pensar cuando pensamos nosotros mismos. Para tener éxito en este intento hemos de estar dispuestos a un aprendizaje del pensar” (2009: 15). Por esta razón, es sustancial que los/as adolescentes piensen por sí mismos y que puedan pensarse desde fuera del sentido común socialmente construido. Heidegger expresa: “El ser es el más universal de los conceptos” (1971: 12); así la pregunta por el ser es la más universal y la más relevante de la existencia humana. Por lo tanto, preguntarse por el ser debería de estar en la agenda de la enseñanza de

la filosofía en el nivel secundario. De este modo, “el ser no es susceptible de una definición que lo derive de conceptos más altos o lo explique por más bajos” (Heidegger, 1971: 13). A partir de esto, si el ser como concepto no tiene una definición, cobra mayor relevancia el lineamiento curricular de ESI referido a “[...] la aceptación de la diversidad como expresión de lo humano [...]” (2009: 49). En este sentido, consideramos que en el espacio curricular de Filosofía debería ser una problemática fundamental abordar el lineamiento mencionado en relación a la pregunta por el ser, con los/as adolescentes.

Cabe destacar también, que el ser está en íntima vinculación con el lenguaje. Por eso, a nuestro juicio, nos parece trascendental reflexionar desde la enseñanza de la filosofía, sobre la manera en que cada uno/a elige para expresarse en tanto hombre, mujer u otro. Por lo tanto, a partir del lineamiento propuesto por la ESI que afirma “la reflexión y análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y de relación con el consumo” (Lineamientos curriculares ESI, 2009: 50), nuestra intención es instalar la pregunta sobre nuestro propio entramado social, reproductor de una cultura hegemónica y dominante. Para que así, cada alumno/a pueda cuestionar críticamente las distintas elecciones que lo/la han llevado a conformar su propia identidad dentro de una sociedad dogmática que impone constantemente su dominación, incluso a través del lenguaje.

Ahora bien, como veníamos mencionando, el ser y el lenguaje están en íntima relación. Por tal motivo nos parece relevante preguntarnos: “[...] ¿Qué sucede con las convenciones del lenguaje? ¿Es el lenguaje la expresión adecuada de todas las realidades?” (Nietzsche, 1998: 21). ¿Cómo y quiénes determinan su uso? ¿Qué importancia tiene el lenguaje dentro de una sociedad? “¿El lenguaje dice la verdad? ¿Qué es la verdad? ¿Las palabras expresan la esencia de las cosas? [...] ¿Por qué las cosas se llaman de un modo y no de otro?” (Pérez, 2022).

Preguntas que intentaremos responder a partir de Friedrich Nietzsche, un filósofo, poeta, músico y filólogo alemán, cuya obra ha ejercido una profunda influencia en el pensamiento contemporáneo y en la cultura occidental. En su libro *Sobre verdad y mentira en sentido extra-moral* enuncia: “la fuente original del lenguaje y del conocimiento no está en la lógica [...], sino en la imaginación, en la capacidad radical de crear metáforas, analogías y modelos” (Nietzsche, 1998: 10). Dado esto, podríamos decir que el lenguaje es una construcción socio-cultural que nos sirve para crear modelos a seguir. Es más, “[...] surge por razones sociales o necesidades de utilidad social, ya que tanto la verdad como la mentira son algo arbitrario, por eso el lenguaje es una gran ficción. Es una convención de un grupo que tiene como base el vacío” (Alcaráz, 2022).

Por esto, “la promoción de la salud integral y la consideración de las dimensiones biológicas, sociales, económicas, culturales, psicológicas, históricas, éticas y espirituales como influyentes



en los procesos de salud - enfermedad” (Lineamientos curriculares ESI, 2009: 50) es, a nuestro entender, un lineamiento de educación sexual integral muy importante para llevar a las aulas; con el fin de lograr que cada estudiante sea consciente de que el lenguaje es una construcción humana. La sola consideración de las múltiples posibilidades de elección, a la hora de establecer las normas de comunicación y los significados de las palabras, muestra lo artificial y lo engañoso de esa decisión. Los nombres que utilizamos para llamar a las cosas y los juicios que emitimos para describirlas no son más que una posibilidad entre tantas otras, que por una parte de la sociedad ha sido escogida en primer lugar frente al resto.

Según Nietzsche, “[...] se ha inventado una designación de las cosas uniformemente válida y obligatoria, y el poder legislativo del lenguaje proporciona también la primeras leyes de verdad, pues aquí se origina por primera vez el contraste entre verdad y mentira” (1998: 20). Por lo tanto, sería correcto enunciar que las palabras no tienen un vínculo necesario con la realidad a la que remiten, lo cual nos conduce a reparar en que no hay una palabra más verdadera que otra. Algo que decididamente tenemos que enseñar en las escuelas secundarias, principalmente en las clases de filosofía. Pues, si cada persona posee su manera de expresarse; de ello resulta que los/as sujetos/as necesitan acordar pautas lingüísticas para nombrar y describir esas sensaciones, de manera que todos/as puedan entenderse y así lograr comunicarse. Nos preguntamos entonces: ¿cómo escoger esas pautas de forma unánime? ¿Por qué a lo largo de la historia esas pautas fueron excluyentes de las mujeres? ¿Cómo hacer para recordar que la verdad es una mentira colectiva que podemos modificar?

### **Consideraciones finales**

A modo de cierre que motiva el planteamiento de nuevos comienzos, consideramos que la incorporación de la enseñanza de la ESI en los espacios curriculares de Filosofía de todo establecimiento educativo del nivel secundario, genera un gran avance en la proposición de nuevas herramientas que tematizan la cuestión de género. Así también en la problematización del dualismo filosófico hombre/mujer en cada clase áulica; que se torna un desafío ineludible, a nuestro entender, desde nuestro *ser* docente. Desde este punto, juzgamos oportuno el abordaje de los distintos lineamientos curriculares de ESI para pensar, re-pensar y repensar (nos), desde el espacio curricular de Filosofía en el nivel secundario. Dado que, enseñar filosofía es una tarea colectiva, un escenario donde se problematizan los supuestos, un ámbito donde se originan diálogos transformadores, se promueven cuestionamientos y se fomenta en los/as

estudiantes una actitud de duda permanente, de crítica, reflexión y autorreflexión. En fin, articular el Diseño Curricular en Educación Secundaria de Filosofía y el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI), nos permite visibilizar esas ausencias que la historia de la filosofía nos ha dejado. Como señala Amorós: “la ausencia de la mujer en este discurso, como toda ausencia sistemática, es difícil de rastrear. Es la ausencia que ni siquiera puede ser detectada como ausencia porque ni siquiera su lugar vacío se encuentra en ninguna parte [...]” (1991: 27). Ausencias que pasarán a tener nombre propio, gracias al aporte que nosotros/as como docentes podamos realizar en los espacios de enseñanza de la filosofía.

## Bibliografía

- Amorós, C. (2000), *Feminismo y filosofía*, s/l., Síntesis.
- Amorós, C. (1990), *Feminismo, igualdad y diferencia*, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Amorós, C. (1991 [1985]), *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, Barcelona, Anthropos.
- Alcaráz, Y. (2022), *Diario filosófico*, Bahía Blanca, s/e.
- Badiou, A. (2009), *El siglo*, Buenos Aires, Manantial, pp. 11-22.
- De Beauvoir, S. (1987), *El segundo sexo*, Buenos Aires, Siglo XX, pp. 2-10.
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6° Año (2011), *Filosofía*. DGCyE, Buenos Aires.
- Femenías, M. (2019), *Ellas lo pensaron antes*, Buenos Aires, Ediciones Lea, pp. 150-161 y 211-221.
- Heidegger, M. (2009), *¿Qué significa pensar*, Madrid, Trotta.
- Heidegger, M. (1971), *Ser y tiempo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires (2009). *Lineamientos curriculares de la ESI*, Filosofía, pp. 49-50.
- Nietzsche, F. (1998), *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, Madrid, Tecnós.
- Pérez, A. (2022). *Diario filosófico*. Bahía Blanca, s/e.



## Recursos didácticos en el marco de una práctica docente

Gabriel Mamani<sup>1</sup>

### Resumen

La enseñanza de la filosofía en su dimensión experiencial encuentra un lugar en las prácticas áulicas realizadas en las residencias. Para ello, el instrumento de planificación resulta crucial. Al respecto, suele pensarse que la planificación inhibe la experiencia de la novedad en las prácticas áulicas, dado que por medio de este artilugio el docente prevé lo que acontecerá en el aula.

Sin embargo, es posible hallar formas en las que puede surgir la novedad incluso en las planificaciones, esto es, a través del uso de una planificación filosofante (Bedetti y Morales, 2015: 90). En la práctica que se describe a continuación se buscó alcanzar estos objetivos mencionados. Una de las tareas involucradas consistió en enfocarse en algún aspecto de la planificación que permita alcanzarlos. En este caso se decidió enfatizar los recursos didácticos. Es decir, se parte de la idea de considerar que, si se les presta especial atención, los resultados en la práctica resultan únicos. Por tal motivo, la cuestión reside en evaluar y reevaluar de qué otra manera se puede enseñar un contenido, estudiando todas las posibilidades de las que se dispone.

Computadora, pelota de vóley, papel afiche, imágenes de obras artísticas colocadas en un sobre, materiales “naturales” y artificiales, recursos audiovisuales como poemas narrados, música en formato de video con letra, celular, código QR y papeles en forma de cuadrado

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: [gabrielgasaku@gmail.com](mailto:gabrielgasaku@gmail.com).

fueron algunos de los recursos utilizados en la residencia. El cometido consistió en sacarles el máximo provecho y potenciar la enseñanza de la filosofía.

Se describirán aquellas experiencias que permitan enriquecer estas ideas, demostrando la potencialidad de los recursos. En ese sentido se defenderá de qué manera ofrecen nuevas posibilidades y experiencias en el aula y que, por esa razón, no debemos ser tímidos con el uso de nuestra imaginación.

**Palabras clave:** residencia - recursos - enseñanza - potencia

## Contexto de la práctica docente

La enseñanza de la filosofía situada implica una reflexión que habita la tensión entre la disciplina y la participación de los sujetos en la actividad de filosofar. A fin de comprender el marco en el que se originaron las experiencias de enseñanza y aprendizaje será preciso describir el contexto de las mismas.

El marco de desarrollo se corresponde con el cursado de la materia Práctica Docente Integradora (PDI), perteneciente al plan de estudios de la carrera de Profesorado en Filosofía de la Universidad Nacional del Sur. En ella se plantea la posibilidad de que los estudiantes realicen un período de práctica situada, en contextos reales de enseñanza y aprendizaje.

Propiamente en este caso, la práctica docente fue llevada adelante en la Escuela Normal Superior “Vicente Fatone”, en el curso 6° B con orientación en Arte: Artes Audiovisuales, en la materia Problemática Filosófica. Esta institución es de gestión nacional, ya que es dependiente de la Universidad Nacional del Sur (UNS). Por dicha razón, en el período de práctica se trabajó con el programa elaborado para la materia, cuyo armado estuvo a cargo de los docentes de filosofía del respectivo año lectivo. Dentro de los contenidos seleccionados y secuenciados del programa, se encontraban una serie de unidades ordenadas numéricamente. Entre las que se mantenían disponibles al momento de iniciar las intervenciones de la residencia docente, se escogió trabajar con la unidad de Problema Antropológico, la cual contó con su correspondiente evaluación integradora.

La residencia se llevó a cabo en el año 2022, sin la presencia del sistema de “burbujas” implementado años anteriores en los establecimientos educativos (2020 y 2021). Dicha medida<sup>2</sup> había sido puesta en marcha en todos los niveles del sistema educativo, a fin de solventar

---

<sup>2</sup> Establecida bajo el Protocolo, Marco y Lineamientos Federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores. Resolución CFE 364/2020.

la situación de emergencia por el COVID-19. Debido a la supresión de esta disposición para ese año, esta particularidad permitió que se mantuviera un grupo completo todo el periodo de práctica, desde el comienzo hasta su fin, compuesto por 24 estudiantes en total.

Este acercamiento a instituciones de nivel secundario como la Escuela Normal Superior (ENS) significó la vuelta a la educación secundaria, ya que el último y único encuentro previo, para quien escribe este trabajo en su trayecto de formación docente, había sido en el año 2019 en la Escuela de Educación Secundaria 2, de la ciudad de Bahía Blanca. Estos primeros pasos en la escuela secundaria fueron posibilitados por la cátedra de Didáctica General, que como condición de aprobación requería la realización de trabajos prácticos en contextos situados de enseñanza. Sin embargo, esa experiencia no constituyó en sí una práctica docente, sino que consistió en una serie de observaciones realizadas a un curso de la materia afín a la carrera del estudiante. El objetivo de dichas observaciones residía en la obtención del material necesario para la realización de los trabajos prácticos y las primeras planificaciones de clases en la carrera.

Estos motivos hicieron que la residencia fuera significativa, debido a que constituyó la primera experiencia de enseñanza de la filosofía en nivel secundario. A esta cuestión se suma el hecho de que es un momento muy esperado dentro del cursado de la carrera, debido a que su realización tiene lugar recién en el quinto año del plan del Profesorado en Filosofía.

Estos procesos de formación son imposibles de ser pensados sin el acompañamiento continuo de docentes y pares. En calidad de practicante, el período fue transitado junto a un equipo de docentes, entre los que se encontraban el docente co-formador, el equipo de tutorías de la cátedra de PDI y las asesoras disciplinares que contribuyeron a la planificación de cada una de las clases.

### **La planificación como conjunto de decisiones**

El instrumento de planificación resulta crucial al momento de llevar adelante la residencia. Por medio de este artilugio el docente intenta prever lo que acontecerá en el aula dadas sus características y componentes. Se pueden distinguir varios tipos de planificación, que pueden ser anuales, de unidad o de clases. Siguiendo los marcos técnicos, teóricos y metodológicos establecidos por el equipo de asesoramiento, se constituyeron los lineamientos y componentes a considerar para la elaboración de planificaciones de clase. En esta última se encuentran delimitados ciertos elementos que la integran, tales como: contenidos a enseñar; intencionalidad

educativa que se compone, a su vez, por objetivos de aprendizaje y de enseñanza; estrategias metodológicas que motivarán las actividades correspondientes; duración estimada de los momentos de la clase; bibliografía a trabajar y los recursos didácticos que se emplearán. En su conjunto, estos componentes hacen de la planificación un instrumento que constituye en sí una suma de decisiones. De esta forma, siguiendo los marcos de referencia provistos, podemos decidir de qué manera será la clase, tanto como docentes o como residentes a cargo de las mismas.

En esa línea, las decisiones adoptadas en la planificación pueden dotar de cierto control a la hora de efectivizar una clase planeada, sin darle lugar al acontecimiento ni a la irrupción de lo inesperado. Sin embargo, es posible que acontezca también la novedad si se implementa una planificación filosofante (Bedetti y Morales, 2015: 90). El uso de este dispositivo se fundamenta en que suele pensarse que la planificación inhibe, de alguna manera, la experiencia de la novedad en las prácticas áulicas. Aun así, es posible hallar formas en las que puede surgir la novedad incluso en las planificaciones. Este es el caso de los recursos como componente de la planificación que se decidió enfatizar y que permitió incorporar la novedad en la práctica.

### **Cuestionar la enseñanza de la filosofía**

Esta cuestión de los recursos, como elemento que forma parte de cada planificación, fue un aspecto clave dentro de la residencia porque en cada propuesta pensada estuvo siempre la idea de “llevar algo nuevo” al aula. Este propósito fue impulsado además por la intención de movilizar la enseñanza de la filosofía, en el sentido de realizarla de una forma más renovada. Al respecto, se considera que la filosofía en ámbitos educativos se encuentra en una posición cómoda, debido a que reproduce parcialmente modelos tradicionales de enseñanza. Al consultar con el docente co-formador sobre las cuestiones mencionadas, estuvo de acuerdo con esta postura, sumando su punto de vista al diálogo, en el que remarca que:

Efectivamente, la filosofía siempre parte de un comienzo que suele ser siempre el mismo, esto es, Platón, Sócrates, Kant... por lo que sí, seguimos repitiendo lo mismo. De todas formas, está bueno seguir incorporando autores, porque la filosofía avanza y a veces nos quedamos atrás con algunas cosas” (Docente co-formador, comunicación personal, noviembre 2022).

En suma, todos estos elementos de la planificación, ya sea anual, de unidad o de clase, están íntimamente ligados entre sí, por lo que el cambio en alguno de ellos repercute lógicamente en los otros. Es preciso, en este punto, revisar la manera en la que los recursos, como foco del objetivo propuesto, se interrelacionan con los demás elementos de la planificación filosofante.

### **Potenciar la educación con recursos didácticos**

Los recursos ayudaron a alcanzar este propósito mencionado acerca de la novedad en las clases. Para conseguir este objetivo, la tarea como practicante consistió en evaluar y reevaluar de qué otra manera se puede enseñar un contenido, estudiando todas las posibilidades de las que se dispone, así como las limitaciones que puede presentar la escuela, el aula o los propios estudiantes.

Al momento de planificar y hacer la selección de recursos resulta importante evaluar sus cualidades y potencialidades. En ese sentido, los instrumentos a utilizar pueden ser variados, identificándose aquellos que siguen una línea de enseñanza tradicional, como es el uso exclusivo de la voz, o como aclara Obiols: “el pizarrón, la palabra y algún manual” (1993: 85). En cambio, en el lado de enfrente se presentan una pluralidad de recursos alternativos que “serán válidos en la medida en que nos sirvan para construir situaciones de aprendizaje adecuadas para alcanzar los objetivos propuestos” (Obiols y Frassinetti de Gallo, 1993: 85-86). Entonces, si se les presta especial atención a los recursos, los resultados en la práctica resultan únicos, dado que se esmeran particularmente en potenciar el trabajo áulico. Asimismo, si abrimos espacio a la imaginación y la creatividad en las planificaciones y en el aula, damos lugar a la sorpresa y el entusiasmo en los estudiantes.

Para afianzar más esta idea es importante tener en cuenta que los recursos ofrecen nuevas posibilidades y experiencias en el aula y, por esa razón, no debemos ser tímidos con el uso de la imaginación. Es importante partir de lo concreto, de elementos que les son familiares a los estudiantes y también de otros que no lo son tanto, hacer uso de recursos no tradicionales, que motiven formas alternativas de aprendizaje. Para reconocer los elementos familiares será clave hacer un diagnóstico del curso y detectar sus intereses, sus gustos generales, pasatiempos y demás, para de esta manera incluir en la planificación y luego llevar al aula elementos que ya conozcan y formen parte de su vida diaria. La importancia del conocimiento que ofrece un diagnóstico es remarcada por Obiols cuando menciona que: “toda intención de actuar sobre una realidad dada, debe estar precedida por un diagnóstico de la misma, a fin de elegir el curso de acción más adecuado a los fines que se persiguen” (Obiols y Frassinetti de Gallo, 1993: 37).

En el caso del curso 6°B se encontraron una serie de gustos e intereses, los cuales condicionaron, en mayor o menor medida, los recursos que serían utilizados en las clases. Para la recolección de esa información se elaboró una encuesta digital al inicio de las observaciones, así como la atención a las situaciones reales del alumnado.

A partir de la obtención de los datos se planificaron clases que contaron con la incorporación de una vasta serie de recursos. A continuación se describirán algunas de las experiencias vividas durante la residencia en el grupo de 6°B, destacando el papel que tuvieron los recursos seleccionados para cada una de ellas. Luego de la descripción se presentará el diseño y construcción de un archivo digital de imágenes organizado como argumento visual de las experiencias descritas.

### **Lo cercano y cotidiano**

En primer lugar, por medio del diagnóstico, se encontró un marcado interés en el deporte, sobre todo en el vóley. Por dicha razón se decidió llevar para la primera clase una pelota de este deporte para una de las actividades que se desarrollarían en clase. La actividad comenzó con los estudiantes viendo un video llamado “Humanitos”<sup>3</sup>, de Eduardo Galeano, en el cual se oía una voz que narraba el poema del autor, acompañado de imágenes de fondo en sintonía con los versos narrados. Luego se propuso que, en conjunto, los estudiantes continuaran los versos del poema recién escuchado, de manera que se formaran versos que comenzarían con *Los humanitos son... / Los humanitos son los que... / Los humanitos son los únicos que...* sumado al aporte del estudiante. Para ello todos nos colocamos en ronda y quien tuviera la pelota de vóley en la mano tendría que decir un verso en voz alta y luego debía pasar la pelota a otro compañero para que haga lo mismo, así hasta que todos pudieran participar (Figura 1). Luego, al final de la clase, se confeccionó un afiche colaborativo entre todos (Figura 2), con marcadores disponibles para que pudieran expresar esos aportes que fueron surgiendo en la actividad. Esta actividad fue bien recibida por los estudiantes porque pudieron participar de una manera distinta, con elementos que no suelen asociarse o que directamente no se asocian a la disciplina, lo que en varios motivó volver a pedir la pelota para seguir aportando versos a la actividad. A su vez, dos alumnas realizaron una devolución a la actividad en conjunto y con la pelota, agregando que: “estuvo bueno que hayamos hecho algo todo juntos, porque casi

---

<sup>3</sup> Link de acceso: <https://youtu.be/eeJ-GGAzcxI>.



todas las cosas las hacemos solos, somos muy individualistas” (Estudiante, comunicación personal, agosto 2022).

De esta manera se pudo ver en la clase la combinación de distintos elementos cercanos a los estudiantes, entre ellos el televisor, el formato multimedia que es el video, el papel afiche y la pelota de vóley, sumamente cercana al estudiantado. Asimismo, es importante tener presente que las actividades fueron favorecidas por recursos que la escuela ya contaba, como el televisor en buen estado y con entrada USB para la reproducción de contenidos multimedia. Otro recurso utilizado en la residencia fue un código QR que se les presentó a los estudiantes en una de las clases. Su uso consistió en la posibilidad de que pudieran acceder directamente al texto seleccionado para la clase en formato PDF, sin intervención de papeles impresos. Una vez escaneado el código con el celular, los estudiantes accedían a la bibliografía, que justamente versaba sobre la relación del ser humano con la tecnología. La selección de este recurso se fundamenta, por un lado, en que vivimos en una cotidianidad rodeada de estos códigos y, por otro, en la intención de enfrentar a los estudiantes con la tecnología, justamente en relación a lo que el texto presentado planteaba.

A pesar de lo valiosa que se considera la innovación en las prácticas áulicas, es importante no caer en la aleatoriedad, sino en lo que resulta pertinente para alcanzar los objetivos propuestos. Nuevamente, en la actividad se combinaron recursos que fueron llevados al aula, como el código QR, junto con elementos que ya estaban presentes en la misma, como es el caso de los celulares que cada estudiante tenía (Figura 3).

## La sorpresa en el aula

Anteriormente se ha visto que los elementos cercanos a los estudiantes despiertan un marcado interés, dado que, al estar familiarizados con ellos, se sienten cómodos al utilizarlos. Por otro lado, existen elementos que causan curiosidad en los estudiantes, porque no les son tan familiares, lo que implica a veces un desafío. Por ejemplo, en una clase cuyo contenido trataba sobre la tematización de la libertad, comenzamos con la escucha de la canción “Un velero llamado libertad”<sup>4</sup> de José Luis Perales, la cual se presentó al curso en formato de video con letra o *lyric video*. La razón de elegir esta obra encuentra su fundamento en los versos que componen la letra completa, la cual trata justamente sobre la libertad y la capacidad de elegir

---

<sup>4</sup> Link de acceso: <https://open.spotify.com/track/2eKBLX1uF9PgvJ6qqGwmRZ?si=17fea14a04fd46e5>.

que tienen las personas, que eran los contenidos seleccionados para la clase. A su vez, al evaluar las condiciones en los medios sociales del recurso seleccionado, se puede añadir que la canción se encontraba siendo tendencia en plataformas de entretenimiento como TikTok, por lo que sería fácilmente reconocida por los estudiantes. Siguiendo con la cronología de la clase, luego de ver el video se produjo un diálogo acerca de la letra de la canción, en el cual varios estudiantes comentaron haberse emocionado con la canción, dado que les recordaba a familiares con quienes la escuchaban. Por otro lado, otra gran cantidad se refirió a la misma como “la canción de TikTok”, por lo que de alguna u otra forma la canción resultaba familiar.

Después de dialogar se les entregó una hoja en forma de cuadrado, la cual contenía una serie de ítems a completar y preguntas acerca de la libertad (Figura 4). Una vez respondidas las preguntas la tarea consistía en entregar la hoja de manera plegada, en forma de velero, tal como el título de la canción. Es decir, se solicitó a los estudiantes entregar una actividad propuesta no en el formato clásico de la hoja A4, sino en una variante que promoviera otro tipo de hacer en el aula (Figura 5). Si bien se les proporcionó un instructivo con los pasos para hacer el velero, el realizarlo en origami resultó un desafío para muchos, por lo que tuvieron que ayudarse entre ellos o con tutoriales de YouTube. Aun así, una vez terminados los veleros, los estudiantes sintieron una gran satisfacción por haber completado ese desafío que ellos mismos fijaron.

Acerca de esta idea de los distintos modos de *hacer* en el aula, se pueden agregar también los distintos modos de *pensar* en el aula. En este sentido, en otra de las clases, se les presentó a los estudiantes una vasta cantidad de materiales para realizar un collage. El objetivo de la actividad propuesta residía en que los estudiantes logren desarrollar otra manera de pensar, en este caso, a través de elementos “naturales” y “artificiales”. Entre ellos se encontraban ramas de árboles, piedras, hojas, retazos de tela, hilos, cables, papeles, entre otros similares. En sí esta actividad fue realizada al cierre de la clase en la que abordamos como contenidos las ideas de Donna Haraway, la cual proponía en su texto “Generar parentesco en el Chthuluceno”, lo que se traduce en una forma distinta de pensar la relación entre lo humano y lo no humano. Por esa razón fue propuesta esta actividad, en la que los estudiantes representaron, en grupos y a su manera, esta idea abordada en clase (Figura 6). Al respecto, cabe mencionar que el curso ya había trabajado con distintas formas de hacer y pensar en materias específicas de su orientación, las cuales se vinculan al arte, cine, fotografía y edición. Entonces, se decidió trabajar con técnicas artísticas que no habían sido implementadas hasta el momento en la materia Problemática Filosófica, por lo que resultó oportuna su efectivización.

Por último, en otra de las clases, para la división de grupos, se recurrió a la siguiente dinámica: se entregó a cada uno de los estudiantes un sobre cerrado de color amarillo, el cual

contenía una imagen representativa de una época histórica (Figura 7). Las imágenes en total eran cuatro, correspondientes a la edad antigua, medieval, moderna y posmoderna. Aquellos que tuvieran la misma imagen trabajarían juntos, formando así cuatro grupos de seis estudiantes cada uno. Una vez que todos tuvieron el sobre en la mano procedieron a abrirlo y descubrir qué imagen les había tocado y, con ello, con quienes iban a trabajar durante la clase. Finalmente, cuando los estudiantes abrieron los sobres se emocionaron porque identificaban las obras artísticas seleccionadas e impresas en papel, al ser ellos estudiantes de la orientación Arte y tener conocimientos previos sobre la disciplina.

La presentación de los recursos y su estado también resultó de gran importancia al momento de implementarlos. Los resultados que se obtuvieron en esta experiencia fueron satisfactorios debido a que se despertó un interés y una atracción más que nada visual de los recursos provistos. El sobre que contenía la imagen aleatoria era de un color amarillo bastante llamativo y las imágenes estaban impresas a color, en papel brillante y recortadas de manera prolíja.

Llegado a este punto cabe mencionar que, así como se pondera la presentación de recursos llamativos, también se tiene presente la idea de que existen limitaciones que dificultan la implementación de recursos denominados aquí “de calidad”. Estas pueden tener que ver con cuestiones económicas, de conocimientos básicos en asuntos como la edición, la música o la disponibilidad de tiempo para la preparación de los mismos, entre otras cuestiones.

## Conclusión

Para finalizar es importante remarcar que los modos de pensar la clase pueden ser variados y de distinta índole, más no por esa razón se ha de descuidar su diseño. Al contrario, se promueve la apertura de nuevas posibilidades para trabajar en clase. Con relación a esta cuestión Anijovich plantea que “se trata de decisiones creativas para compartir con nuestros alumnos y para favorecer su proceso de aprender y, en este sentido, son una variedad de herramientas artesanales con las que contamos para entusiasmarlos y entusiasmar en una tarea para que resulte, debe comprometernos en su hacer” (Anijovich y Mora, 2009: 10).

A través del recuento y descripción de las experiencias se expuso la importancia de los recursos didácticos presentes en la planificación y en el aula. A partir de su implementación es posible sostener que funcionan como potenciadores de la enseñanza de la filosofía, en tanto permiten alcanzar los objetivos propuestos para la clase. En ese sentido, su relevancia se encuentra en su mediación entre los objetivos de enseñanza y las estrategias pensadas para la

clase; así como también entre los objetivos de aprendizaje y las actividades propuestas para que los estudiantes aprendan. De esta manera los recursos didácticos cumplieron un rol de intermediario y posibilitador de la novedad en la práctica docente. Asimismo, han abierto la posibilidad de producir distintas sensaciones en el aula, desde la sorpresa y el entusiasmo, hasta la admiración y el asombro.

De nuevo, se ha de destacar la idea de estimular nuestra creatividad y usarla para el diseño de nuestras clases. A ello hay que añadir que la convicción siempre tiene que estar presente en nosotros, que habrá que confiar en la propuesta que se está llevando al aula, para esa clase y con ese grupo en específico. En el camino puede haber tropiezos y quizás no todas las propuestas pensadas, ideas y recursos sean bien recibidos o produzcan el interés esperado, pero esto a la vez constituye un aprendizaje. De lo dicho, la invitación a introducir nuevos lenguajes en las clases y distintas formas de interacción con el grupo permanece abierta. Por todos estos motivos, se espera que estas experiencias descritas sirvan para motivar la incorporación de distintos elementos que promuevan nuevas emociones y, con ello, obtener prácticas áulicas más innovadoras y singulares.

## **Bibliografía**

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009), *Estrategias de enseñanza*, Buenos Aires, Aique.
- Morales, L. y Bedetti, M. B. (2015), “Dispositivos educativos: campo de tensión en la relación entre infancias, filosofías y escuelas”, en: *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, vol. 47, n.º 86, enero-junio, pp. 85-101.
- Obiols, G. y Frassinetti de Gallo, M. (1993), *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*, Buenos Aires, AZ Editora.

## Anexo figuras

Figura 1. Pelota de vóley



Figura 2. Afiche colaborativo

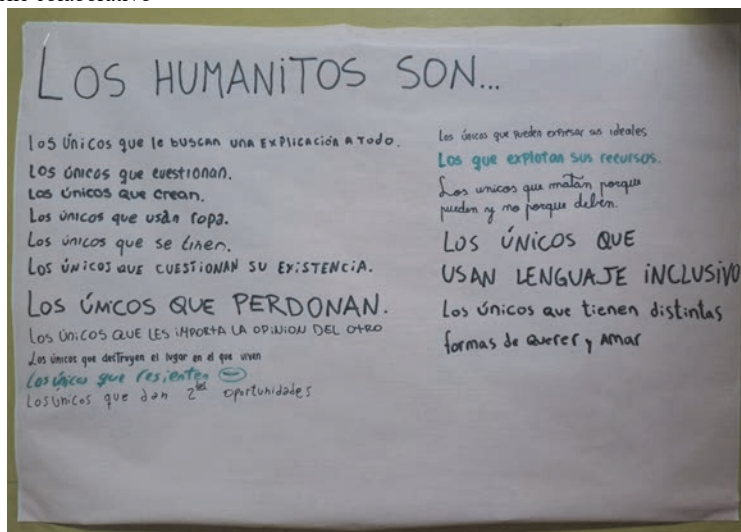


Figura 3. Código QR y celular

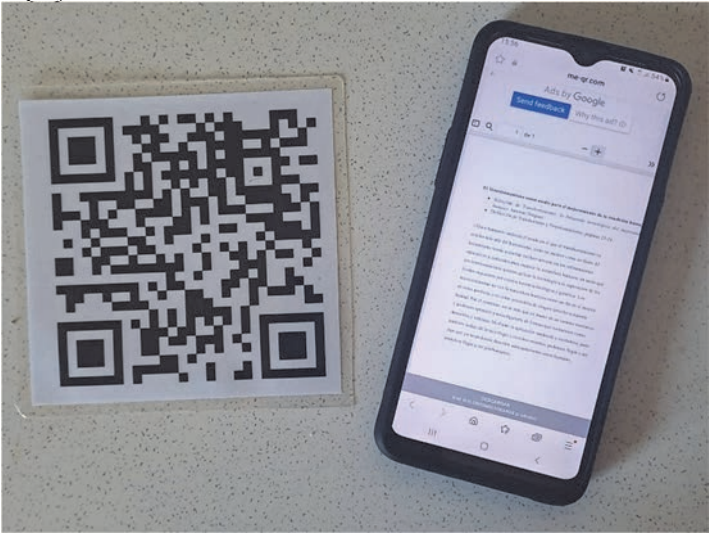


Figura 4. Hoja cuadrada

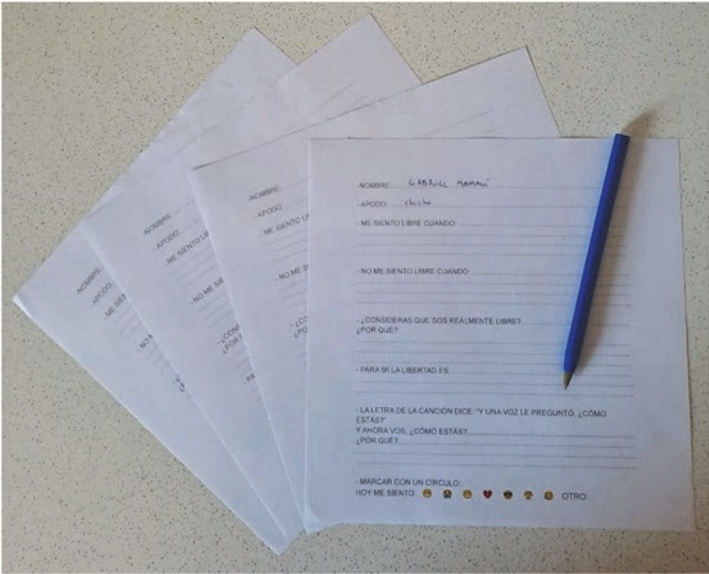


**Figura 5.** Veleros de papel



**Figura 6.** Collage

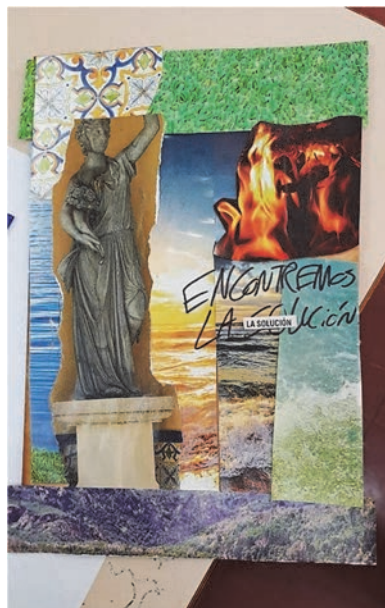




**Figura 7.** Materiales para la dinámica de grupos







## **Historia de la Filosofía Antigua: una reflexión sobre las prácticas docentes y sobre el valor del ‘pensar por imágenes’ propio de las prácticas artísticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje**

Eugenia Josefina Rodríguez Castelli<sup>1</sup>, Juan Luis Speroni<sup>1</sup>

### **Resumen**

Este trabajo parte de una reflexión conjunta entre estudiante y docente, en el marco de una experiencia de enseñanza y aprendizaje en la cátedra de Historia de la Filosofía Antigua (UNS), durante el segundo cuatrimestre de 2021, sobre la tensión existente entre enseñar filosofía y enseñar a enseñar e investigar en filosofía. En una primera parte, el docente presenta los objetivos y la perspectiva metodológico-pedagógica de la cátedra, el modo de evaluación propuesto y las consignas dadas a los estudiantes. Uno de los objetivos principales es propiciar que el estudiante pueda pensarse (y ejercitarse) como futuro docente y/o investigador, explorando y desarrollando el aspecto personal y el potencial creativo que tanto la práctica docente como investigativa implican. Para que ello pueda ser efectivamente realizado, es necesario tanto un determinado modo de evaluación como un determinado modo de desarrollo de las clases, coherentes y en concordancia entre sí. En una segunda parte, la estudiante presentará el modo en que preparó, a partir de las consignas dadas, el tema/problema elegido para presentar en el examen oral: ¿para Platón, el éros es un obstáculo para la búsqueda del conocimiento verdadero y para la realización plena del ser humano o, por el contrario, puede ser un elemento potenciador de esa búsqueda y realización? En particular, se mostrará un

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: [eugeniajosefinacastelli@gmail.com](mailto:eugeniajosefinacastelli@gmail.com), [jsperoni@uns.edu.ar](mailto:jsperoni@uns.edu.ar).

recurso didáctico pensado y elaborado por la estudiante, a partir del trabajo realizado con piezas de arcilla, gravadas en una de sus superficies con algunos de los conceptos fundamentales del tema tratado, los títulos de las fuentes utilizadas y los nombres de los autores de la bibliografía crítica especializada. El objetivo es visibilizar las tensiones y divergencias interpretativas entre los especialistas. A partir de la pregunta señalada, se va graficando con el movimiento correspondiente de las esferas de arcillas las diferentes posibilidades interpretativas, es decir, las diferentes respuestas posibles.

**Palabras clave:** evaluación - Platón - recurso didáctico - esferas de arcilla

## 1. Introducción

Este trabajo parte de una reflexión conjunta entre estudiante y docente, en el marco de una experiencia de enseñanza y aprendizaje en la cátedra de Historia de la Filosofía Antigua de la Universidad Nacional del Sur, durante el segundo cuatrimestre de 2021, sobre dos puntos principales. Por un lado, sobre la tensión existente entre enseñar filosofía y enseñar a enseñar e investigar en filosofía. Si se tiene en cuenta el hecho de que la asignatura forma parte tanto de la Licenciatura en Filosofía como del Profesorado en Filosofía, ello implica pensar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la filosofía en los distintos niveles educativos. Por otro lado, sobre el valor del “pensar por imágenes”, propio de las prácticas artísticas, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la filosofía.

En una primera parte del trabajo, el docente presentará los objetivos y la perspectiva metodológico-pedagógica de la cátedra, el modo de evaluación propuesto y las consignas dadas a los estudiantes. En una segunda parte, la estudiante presentará el modo en que pensó y preparó, a partir de las consignas dadas, el examen oral parcial. En particular, se mostrará el trabajo realizado con piezas de arcilla como recurso didáctico específico para la enseñanza de temas relacionados con el pensamiento de Platón. Finalmente, en una tercera parte y a modo de conclusión, haremos un balance y reflexión final acerca de la experiencia compartida.

## 2. Objetivos y perspectiva metodológico-pedagógica de la cátedra y modo de evaluación propuesto

Uno de los objetivos principales de la cátedra es propiciar y posibilitar que el estudiante, en el proceso de aprendizaje, pueda pensarse (y ejercitarse) como futuro docente y/o futuro investigador, explorando y desarrollando el aspecto personal y el potencial creativo que tanto la práctica docente como la práctica investigativa implican. Para que ello pueda ser efectivamente realizado, es necesario tanto un determinado modo de dictado de clases como un determinado modo de evaluación, coherentes y en concordancia entre sí, en los que se estimule y posibilite el desarrollo del aspecto creativo y personal de la formación docente e investigativa.

Con respecto al modo de evaluación, consideramos que una de las claves es proponer a lxs estudiantes que trabajen, preparen y presenten el o los temas del examen oral, de dos posibles maneras: como si fuera un trabajo que presentan en un congreso de filosofía, o como si fuera una clase a sus futuros alumnos. Ello implica, no sólo un conocimiento y manejo del tema, sino una reflexión crítica de cómo preparar y exponer el tema, de manera que resulten apropiados a dichos auditorios determinados. Dar clases y exponer trabajos de investigación son las dos prácticas principales que efectivamente realizarán en el futuro como docentes/investigadores. Por eso, con el tipo de evaluación propuesto, se busca que el estudiante se forme, se prepare y se ejercite para la práctica real que efectivamente deberá realizar en su etapa profesional. La función del docente durante la instancia evaluativa consistirá en observar y evaluar la *performance* académica profesional del estudiante, es decir, evaluar al estudiante “en acción”. No es lo mismo preparar un tema para exponerlo al profesor, que para dar una clase a un determinado grupo de alumnos o para presentar un trabajo de investigación en un congreso de la especialidad. Una modalidad de evaluación como la propuesta, busca evitar que el alumno meramente repita contenidos previamente adquiridos, sin una perspectiva crítica y sin una elaboración de los mismos en función de un trabajo/clase a ser presentado a un auditorio determinado. Por el contrario, lo que se busca es que el estudiante aprenda a delimitar el tema; seleccionar las fuentes y la bibliografía crítica; trabajar con los contenidos utilizando las herramientas metodológicas adquiridas, en función de la elaboración de una clase o un trabajo de investigación. Todo ello implica tener en cuenta a qué tipo de auditorio va dirigida la exposición.

Ahora bien, para que lxs estudiantes lleguen a la instancia de evaluación en condiciones de realizar efectivamente una tarea como la solicitada, consideramos que es indispensable

configurar un modo de clases, coherente y en concordancia con lo pedido a lxs estudiantes para los exámenes, que brinde las herramientas necesarias para poder llevar a cabo dicha tarea. Por ello, consideramos que el modo de estructurar las clases del docente debería presentar las siguientes características:

- ❖ Presentar el tema y/o autor tratados, no como algo ya cerrado y establecido, que el docente simplemente expone, sino señalando los puntos especialmente problemáticos de su interpretación, las principales discusiones y discrepancias entre lxs especialistas, y las líneas hermenéuticas preponderantes en la tradición y/o en la actualidad.
- ❖ Exponer y fundamentar la posición personal del docente al respecto, como ejemplo práctico y concreto de la labor hermenéutica filosófica propia del docente/investigador
- ❖ Mostrar las principales herramientas metodológicas propias de la especialidad para que el estudiante pueda realizar una valoración crítica de las principales líneas hermenéuticas y pueda entrar en un diálogo crítico, riguroso y creativo con la tradición filosófica, desde su horizonte de comprensión situado y desde sus posibilidades actuales (es decir, con las herramientas y los conocimientos que se puedan exigir a un estudiante del primer año de la carrera, y teniendo en cuenta que es su primer acercamiento al tema).

### 3. Propuesta didáctica de la estudiante

La instancia evaluativa de la cátedra de Historia de la Filosofía Antigua nos propuso pensar y sentir el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de nuestros saberes e intereses previos y teniendo siempre presente nuestra labor futura como docentes y/o investigadores. Desde esta perspectiva, y explorando el marco teórico para preparar el tema/clase, recuperé la lectura de un pasaje de un texto de Giovanni Reale (1998: 315), que afirma que para Platón el mito es una forma de “pensar por imágenes”, me llevó a reflexionar sobre la posibilidad de fusionar el arte cerámico (parte de mis saberes previos) y la filosofía, como una interesante fuente de elaboración de materiales y recursos didácticos para la construcción del conocimiento pedagógico y filosófico; de una manera similar, si se me permite decirlo así, a la que Platón, en varios de sus diálogos, utilizó los mitos (“pensar por imágenes”), entre otras funciones, como recursos didácticos.

De esta manera, en un diálogo con el docente, le propuse mi intención de moldear diferentes esferas de arcilla con las inscripciones de los principales tópicos de Platón en relación al tema elegido: el valor que Platón le otorgaba al *éros* en la búsqueda del conocimiento verdadero y

en la realización de la vida humana plena. El objetivo principal es visibilizar las tensiones y divergencias interpretativas entre lxs especialistas, tal como lo habíamos visto en las clases teóricas y prácticas. Al docente le pareció una idea fecunda y sugirió realizar otros dos grupos de esferas gravadas con los títulos de los diálogos platónicos y los nombres de los especialistas de la bibliografía crítica que seleccioné para trabajar, con la finalidad de fortalecer las virtudes didácticas de las esferas cerámicas, mostrando las diferentes posibilidades interpretativas de los diálogos de Platón.

Por consiguiente, elaboré unas esferas de arcilla, talladas con los siguientes términos, que se agrupan de la siguiente manera:

- ❖ -conceptos principales en relación al tema elegido: CUERPO (*sôma*), ALMA (*psyjê*), EROS (*éros*), APETITOS (*epithymía*), PASIONES (*thymós*), INTELECTO (*noûs*), CONOCIMIENTO (*epistême*)
- ❖ -fuentes utilizadas: *Fedro*, *República*, *Banquete*
- ❖ -autores de la bibliografía crítica especializada: Nussbaum, Rowe, Vegetti.

Organicé el examen/clase a partir de la siguiente pregunta: ¿para Platón, el *éros* es un obstáculo absoluto para la búsqueda del conocimiento verdadero y para la realización de la plenitud humana o, por el contrario, puede ser un elemento potenciador de esa búsqueda y de esa realización? A partir de dicho interrogante mostré algunas de las principales respuestas dadas por diferentes especialistas, graficándolo con el correspondiente movimiento de las esferas de arcillas. Así, utilizando el mencionado recurso didáctico, podíamos ver que, según Rowe (1990: 236-238), Platón siempre mantiene una posición negativa para con las pasiones. Según el autor, en los diálogos *Fedón*, *Republica IV y X* y *Fedro*, el *éros* (y los apetitos y las pasiones en general) siempre aparecen como un obstáculo para la búsqueda del conocimiento verdadero; al mismo tiempo, que en las tres obras se reafirma la concepción de *philosophía* ligada a la potenciación de los elementos intelectuales/racionales. Por el contrario, para Nussbaum (1995: 270-271), en *Fedro* se desarrolla una rectificación y retractación de ideas sostenidas por el mismo Platón con anterioridad: los apetitos y emociones, lejos de ser guías inadecuadas para la acción y la cognición, como en *República IV y X* y *Fedón*, son un componente importante de la vida humana buena; y la filosofía, en tanto una de las formas de locura (*manía*) divina, es un tipo de actividad no puramente intelectual, en la que el *éros* y los elementos no intelectuales tienen la función de guiar al intelecto hacia a la aprehensión y comprensión. Por su parte, Vegetti (2003: 158), comparte con Nussbaum que en *Fedro* hay un cambio positivo en la mirada de Platón hacia los elementos irracionales (apetitos y pasiones), pero a diferencia de Nussbaum, quien señala sólo a *Fedro* y no al *Banquete*, sostiene

que dicho cambio de posición se despliega tanto en *Fedro* como en *Banquete*. En este punto, se señaló que las diferencias entre las interpretaciones de Nussbaum y Vegetti, no se dan porque interpretan de distinta manera un mismo pasaje del texto (en este caso del *Banquete*), sino porque toman como central distintos pasajes del mismo texto: para Vegetti el pasaje que determina la posición de Platón es el discurso de Sócrates/Diotima, mientras que, para Nussbaum es el discurso final de Alcibíades.

#### 4. Reflexiones finales y conclusiones

En el proceso de enseñanza y aprendizaje hay momentos en el que el rol del estudiante es principalmente receptivo, es decir, incorpora a su bagaje personal contenidos teóricos específicos, marcos teóricos generales, principales perspectivas hermenéuticas, vocabulario específico y metodologías propias de la especialidad. Pero hay otros momentos del proceso en el que el rol del estudiante debería ser, según nuestra forma de ver, principalmente productivo: cuando entra en diálogo con los clásicos y con la tradición crítica, utilizando y poniendo en práctica las herramientas metodológicas de la especialidad adquiridas, dicho en otras palabras, ejercitándose y preparándose para las principales actividades efectivas que realizará como futuro docente/investigador: preparar una clase o un trabajo de investigación.

Si bien es tarea del docente abrir la posibilidad de que los estudiantes puedan desplegar sus potencialidades críticas y creativas, es el estudiante quien debe tomar la decisión de transformarse en sujeto activo de su propio proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, podemos decir que el estudiante podrá ejercitarse y prepararse para la dimensión crítica y creativa que la docencia y la investigación implican, solo si se dan estas cuatro condiciones por parte del docente. Primero, es necesario que dé el “lugar” o “espacio” necesario para ello. Esto se logra fundamentalmente presentando los temas no como algo cerrado y establecido, sino señalando los puntos especialmente problemáticos y las principales discusiones y discrepancias entre los especialistas, desplegando o presentando las principales líneas hermenéuticas. Si la labor hermenéutica del docente/investigador, tal como lo señalara Gadamer (1977: 466-467), implica entrar en diálogo con la tradición desde nuestro horizonte de comprensión situado, en el proceso de enseñanza y aprendizaje se da un triple encuentro/cruce de horizontes: entre el horizonte histórico del autor clásico estudiado, el horizonte y los marcos teóricos propios del docente y el horizonte de comprensión del estudiante. Segundo, que el docente ofrezca al estudiante las herramientas metodológicas necesarias y la posibilidad efectiva de ponerlas en

práctica. Por ello, en este punto, nos parece fundamental, superar falsas dicotomías y resaltar la imprescindible complementariedad del método histórico-crítico (o histórico-filológico) y el método hermenéutico<sup>2</sup>. No hay interpretación científica o académica posible, es decir, no es posible entrar en un diálogo crítico, riguroso y creativo con la tradición filosófica, sin el manejo básico de las herramientas metodológicas de la especialidad. Tercero, que despliegue las clases de modo tal que sirvan como ejemplo práctico y concreto de la labor hermenéutica filosófica propia del docente/investigador. Cuarto, que disponga de una actitud conjuntamente receptiva y crítica hacia las propuestas de lxs estudiantes, que permita instaurar un diálogo fecundo entre ambos. Por un lado, que el estudiante pueda sentirse escuchado, estimulado y acompañado, y al mismo tiempo, abierto a las sugerencias, observaciones y correcciones. Por otro lado, que el docente pueda re-pensarse como docente/investigador, enriqueciendo y recreando sus propias prácticas.

En este caso puntual, el trabajo propuesto y realizado por la estudiante con las esferas de arcilla, configurado y “pulido” con el acompañamiento receptivo y crítico del docente, implicó tres cosas importantes. Por un lado, que la estudiante incorpore, en su proceso de formación filosófica, saberes previos (en este caso, como ceramista). Por otro lado, que desarrolle un abordaje personal, creativo y pertinente de la noción de “pensar por imágenes”, que el especialista Giovanni Reale utiliza para significar lo que representa el uso del mito para Platón. Finalmente, que presente el tema elegido (a sus futuros alumnos), no como un tema cerrado, acabado, sino mostrando al pensamiento de Platón en su movimiento vivo y orgánico; pensamiento que abrió y abre las puertas al diálogo, al debate, a las polémicas y divergencias entre lxs especialistas, tanto antiguos como contemporáneos. Por eso creemos que el recurso de las figuras de arcilla (que también podrían elaborarse con otros materiales, como maderas,

---

<sup>2</sup> Como bien señala Santa Cruz, tratando de superar las falsas disyuntivas que se han solido presentar entre “filosofía” o “historia de la filosofía”, entre “reconstrucción histórica” o “reconstrucción racional”, entre “interpretaciones textuales” o “interpretaciones no textuales”, y entre “método filológico” o “método hermenéutico”: “mantener la disyuntiva *historia de la filosofía o filosofía* o, dicho de otro modo, *doxa o argumentación*, es estéril. Si la historia de la filosofía es verdaderamente tal, si es una ‘buena’ historia de la filosofía, la disyuntiva desaparece. [...] Ambos aspectos no pueden practicarse por separado. Los filósofos antiguos pueden ser nuestro objeto de investigación, pero, simultáneamente, pueden volverse nuestros interlocutores y nuestros maestros [...]. Un adecuado (filosófico) acercamiento a los filósofos antiguos –esto es, la posibilidad de discutir con ellos de modo fructífero, seria y no vocacionalmente– requiere, por supuesto, una firme base filológica y un conocimiento de la tradición. Pero con ello no basta. La historia de la filosofía forma parte de la filosofía: el único modo de leer un texto filosófico es filosóficamente” (Santa Cruz, 2003: 146).

cartulinas, etc.), puede ser considerado como un recurso valioso, alternativo o complementario a otros recursos, no sólo para enseñar el pensamiento de Platón, sino para la enseñanza de la filosofía y de la historia de la filosofía en general, puesto que, a diferencia del pizarrón o un PowerPoint, por ejemplo, nos permite representar y mostrar de forma más directa, ese movimiento vivo y orgánico que es la filosofía y la historia de la filosofía.

## **Bibliografía**

- Gadamer, H. (2003), *Verdad y método I*, Salamanca, Ediciones Sígueme, pp. 331-350, pp. 461-477.
- Nussbaum, M. C. (1995), *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*, Madrid, Visor, pp. 269-297.
- Reale, G. (2002), *Platón, en búsqueda de la sabiduría secreta*, Barcelona, Herder.
- Rowe, C. (1990), "Philosophy, love, and madness", en: Christopher Gill (ed.), *The Person and the Human Mind: Issues in Ancient and Modern Philosophy*, Oxford, Oxford University Press, pp. 227-246.
- Santa Cruz, M. I. (2003), "Filosofía o historia de la filosofía: una falsa disyuntiva", en: Nudler, O. y Francisco Naishtat, F. (eds.), *El filosofar hoy*, Buenos Aires, Biblos, pp. 139-148.
- Vegetti, M. (2003), *Platón*, Madrid, Gredos, 2012, pp. 153-168.





## Hegel, Marx y Nietzsche y su importancia en las aulas

Luis González<sup>1</sup>, Sergio Verduz<sup>1</sup>

### Resumen

Acercarnos a tres grandes pensadores del siglo XIX, como los son Hegel, Marx y Nietzsche nos permite comprender que mucho de lo que vivimos hoy es el resultado de sus reflexiones y que, a su vez, esas mismas ideas nos pueden brindar claridad en muchos de los acontecimientos de la actualidad. En el presente trabajo, nuestro objetivo será exponer algunos lineamientos de por qué aún resulta significativo enseñar las filosofías de Hegel, Marx y Nietzsche en el nivel secundario. Consideramos que, por ejemplo, una lectura crítica de la filosofía de Hegel nos permite reflexionar sobre cómo los residuos de ese *espíritu* hegeliano, que se revelaba como una fuerza creadora de cultura, fue el fundamento teórico de la represión a pueblos enteros y cuyos efectos aún perviven en estos tiempos. Por otro lado, poder acercarnos a la dialéctica de la lucha de clases desde Marx, quien, con su enfoque materialista y desde la *praxis*, puede otorgarnos cierta conciencia y aminorar cierta ingenuidad sobre el modelo neoliberal imperante. Por último, llegamos a Nietzsche, caracterizado por su prosa tan poética como irascible, pero que, sin embargo, nos ofrece un pensamiento esperanzador. Con él sabemos que la verdad o la libertad, hoy mediatizada por la tecnología e intereses económicos, no es tanto un punto de llegada sino una práctica permanente. En suma, llevar a las aulas de hoy las filosofías de Hegel, Marx y Nietzsche, se vuelve una oportunidad para la

---

<sup>1</sup> Instituto Juan XXII, correo electrónico: [luisgonzalezbazan@gmail.com](mailto:luisgonzalezbazan@gmail.com), [ser2g7v@gmail.com](mailto:ser2g7v@gmail.com).

reflexión y para el hacer visible que sus pensamientos aún resultan imprescindibles en su diálogo con una realidad presente cada vez más compleja.

**Palabras clave:** Hegel - Marx - Nietzsche - aula

## Introducción

Acercarnos a estos tres grandes pensadores del siglo XIX, como los son Hegel, Marx y Nietzsche nos permite comprender que mucho de nuestro presente es el resultado de sus reflexiones y que, a su vez, esas mismas ideas nos pueden brindar claridad en muchos de los acontecimientos de hoy. Por ejemplo, una lectura crítica de la filosofía de Hegel permite desnudar lo que, en nombre de ese *espíritu* que se revela como una fuerza que crea la cultura, se han reprimido pueblos enteros. Por otro lado, poder acercarnos a la dialéctica de la lucha de clases desde Marx, quien, con su enfoque materialista y de praxis, puede otorgarnos cierta conciencia y menos ingenuidad del modelo capitalista actual. Finalmente, llegamos a Nietzsche, caracterizado por su prosa tan poética como irascible, pero que, sin embargo, nos ofrece un pensamiento esperanzador. Con él sabemos que la verdad o la libertad no es tanto un punto de llegada sino una práctica permanente.

## Hegel y una postura crítica a su *historia universal*

El pensamiento del filósofo alemán Georg Wilhelm Friedrich Hegel ha constituido una de las expresiones más importante de progreso y universalidad en la historiografía moderna. La razón indemne gracias a su “astucia”<sup>2</sup>, le ha otorgado a la evolución humana un sentido inmaculado y una dirección racional que en forma continua avanza de menor a mayor hacia la libertad<sup>3</sup>. Sin embargo, también trajo consecuencias autoritarias y tecnocráticas sobre muchas culturas.

---

<sup>2</sup> “Que no se expone al conflicto, la lucha y el peligro; se mantiene apartada de todo ataque y daño y envía al combate a la pasión para que en él se consuma” (Hegel, 1972: 135-136).

<sup>3</sup> “La sustancia del espíritu es la libertad. Su fin en el proceso histórico. Su fin [...] es la libertad del sujeto” (Hegel, 1999: 68).

Afortunadamente, en los últimos años, tanto el revisionismo histórico como el pensamiento deconstructivista se han dedicado a socavar esta noción de progreso perpetuo *racional* y de *historia universal* según el pensamiento de Hegel<sup>4</sup>. En consonancia con ello, consideramos que, al problematizar y cuestionar al filósofo alemán en el aula, se resalta el pensamiento *situado* como categoría filosófica y con ello, la singularidad de cada pueblo o cultura.

### Lo racional y universal vs. lo particular y situado

Es evidente que para el filósofo alemán el principio de todo y al cual tienden todas las cosas no fue otro que la *razón*. El pensamiento y la idea eran contenidos en su expresión más absoluta: *el espíritu*. Hegel, con su frase “Lo que es racional es real, y lo que es real es racional” (Hegel, 2004: 18) sintetizó su pensamiento y, delimitó de forma tajante lo que era válido y lo que no en la historia universal<sup>5</sup>.

Lo único propio y digno de la consideración filosófica es recoger la historia allí donde la racionalidad empieza a aparecer en la existencia terrestre; no donde solo es todavía una posibilidad en sí, sino donde existe un Estado, en el que la razón surge a la conciencia, a la voluntad y a la acción. (Hegel, 1999: 136)

Evidentemente, aquello en donde no se encuentra la categoría de racionalidad no era digno de ser considerado por Hegel. Con relación a Hegel y a nuestro continente, Ortega y Gasset reflexionaba que “América coloca el pensamiento histórico de Hegel en una situación dramática, mejor aún, paradójica. [...] Lo paradójico es que Hegel no puede instalar a América —por ser un porvenir— en el cuerpo de su Historia universal” (Ortega y Gasset, 2004: 563-570). En este sentido, una rápida revisión del pensamiento hegeliano permite comprender algunas de las razones de las muchas diferencias reprimidas, injusticias y dominaciones sobre pueblos que fueron considerados “inferiores”, especialmente en los últimos 500 años. Pero el

---

<sup>4</sup> En el módulo 6 del diseño curricular de la provincia de Buenos Aires se plantean estos temas con las siguientes preguntas: ¿Tiene la historia un sentido? ¿Hay un progreso en la historia? ¿Hay un sujeto histórico en nuestra actualidad? (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2011).

<sup>5</sup> En el plano gnoseológico Descartes ya habría hecho lo mismo en su obra *El Discurso del método*.

progreso hegeliano se torna incuestionable ya que “la Razón domina el mundo y que, por lo mismo, también en la historia universal ha ocurrido todo según la Razón” (Hegel, 2014: 244).

En ese mismo sentido, la modernidad y su recorte “historiográfico”, bajo las dicotomías sujeto-objeto, universalidad-particularidad o la de identidad- diferencia, se ha encargado de privilegiar ciertas “miradas racionales” sobre determinadas culturas. La “universalidad”<sup>6</sup> con el afán de reducir y controlar la naturaleza, ha tenido –y aún tiene– el protagonismo excluyente en detrimento de lo particular. El filósofo alemán en *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal* (1999) sostiene que:

El espíritu es esencialmente individuo; pero en elemento de la historia universal no tenemos que habérmola con el individuo particular, ni con la limitación y referencia a la individualidad particular. El espíritu, en la historia, es un individuo de naturaleza universal ,pero a la vez determinada, esto es: un pueblo en general (Hegel, 1999: 65).

Esta concepción de la historia que intenta enmarcar a los individuos en su aspecto racional y universal incapacita cualquier oportunidad para dar cuenta de un verdadero cambio o transformación histórica cualitativa. En este sentido, también se podría trazar cierto paralelismo con el modelo capitalista actual, cuyo discurso único sigue más vigente que nunca y parece abarcarlo todo. Una mirada crítica a la concepción de historia hegeliana es una apertura a la riqueza de multiplicidad cultural, a las singularidades del territorio y a lo “irracional” tantas veces reprimido. Las reflexiones filosóficas en el aula, sin la pretensión universal de los diseños curriculares, deben partir desde el suelo que se pisa y desde cada historia de vida particular. En consecuencia, tal vez sea momento de dar el golpe definitivo a esta noción hegeliana de la historia racional y universal, haciendo eco a lo que el mismo Hegel sostiene cuando señala que

la historia de la filosofía no sería otra cosa que un campo de batalla cubierto de cadáveres, un reino no ya de individuos muertos, físicamente caducos, sino también de sistemas refutados, espiritualmente liquidados, cada uno de los cuales mata y entierra al que le precede (Hegel 1977: 22).

---

<sup>6</sup> Recordamos una narración del filósofo argentino Rodolfo Kusch en su obra *Indios, porteños y dioses*, llamada “el barrio de arriba y de abajo en Carabuco”, donde sostiene que a raíz de un miedo primigenio, los seres humanos queremos ser universales (Kusch, 2007).

Para finalizar, cabe señalar que es tiempo de aceptar la imposibilidad de objetivación y universalización del individuo. Y ello también implica problematizar y discutir a Hegel. Hacerlo desde un pensamiento situado “permite leer la emergencia de la multiplicidad y, a su vez, la identidad de Latinoamérica como una construcción en disputa” (Morales y Bedetti, 2012: 151).

## La vigencia del pensamiento de Carl Marx

El trabajo cumple un rol fundamental en las sociedades. Por medio del él se expresan los logros humanos, se establece el vínculo entre las personas y el entorno, y es importante factor de cohesión y justicia social. Para pensadores como Carl Marx “toda la llamada *historia universal* —en contraste con Hegel— no es otra cosa que la producción del hombre por el trabajo humano” (Marx, 2015: 154) y en el trabajo se fundamenta su esencia.

Sin embargo, para Marx el trabajo productivo es poseído por los capitalistas y no les pertenece a los trabajadores. Al respecto señala que el “el trabajo es externo al trabajador, es decir: no pertenece a su esencia; consiste, por ende, en que el trabajador no se afirma en su trabajo, sino que se niega” (Marx, 2015: 109). En otras palabras, el trabajo les es ajeno al trabajador, está enajenado y, por lo tanto, el trabajo despersonaliza al obrero. “El trabajador solo siente, por ello, que está junto a sí mismo [*bei sich*] fuera del trabajo, y que en el trabajo está fuera de sí” (Marx, 2015: 109-110).

En la actualidad, con el avance de la tecnología muchos procesos son ahora automatizados y la fuerza de los cuerpos quedan excluidos. Hoy las nuevas modalidades de trabajo como la *freelance*<sup>7</sup> propician un escenario global inédito<sup>8</sup> donde el trabajador “cree” ser dueño de su trabajo.

En consecuencia, el pensamiento de Carl Marx, ya despojado de los “ismos” del siglo XX, se revitaliza y cobra vigencia. Su análisis de las relaciones de producción y las condiciones de los obreros pueden resultar enriquecedor y muy valioso para trabajarlo en el aula, tanto para la discusión de las condiciones actuales de los trabajadores como los del futuro<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Un *freelancer* (del inglés cuentapropista) es una persona que ofrece servicios profesionales o productos a diferentes clientes de manera independiente, es decir, por su propia cuenta.

<sup>8</sup> Incluso muchos proclaman como una era del fin del trabajo (Rifkin, 2010).

<sup>9</sup> En el diseño curricular se analiza la necesidad de justificación del progreso desde los textos de Marx.

## Marx en el siglo XXI

En la actualidad, la forma de producir y trabajar vuelve a cambiar. El rol de los trabajadores de la actualidad parece haber sido reducido a un mero miembro —necesario de momento— de las máquinas. Pero ya no se tratan de máquinas de vapor, sino de inteligencias artificiales y *bots* de poderosas corporaciones que definitivamente vienen a despojar al trabajador de lo poco que le queda. Marx sostenía que “[el obrero] se convierte en mero accesorio de la máquina, del que tan sólo se exige la manipulación más sencilla y monótona, la más fácil de aprender” (Marx y Engels, 2019: 59). La relación máquina-ser humano en los sistemas de producción es uno de los puntos sobre el que resulta necesario reflexionar en el aula.

Por otro lado, nuevas modalidades de trabajo como lo es la “freelance”<sup>10</sup> —en muchos casos sin regulación estatal— marcan un retroceso en lo derechos de los trabajadores. Si antes al trabajador se lo exigía en una fábrica, hoy es el mismo trabajador quien se autoexige al máximo de su rendimiento. Ya Marx en *El capital* (2022), capítulo XIX, advertía sobre el pago a destajo<sup>11</sup>, “la explotación de los obreros por el capital se realiza aquí mediante la explotación del obrero por el obrero” (Marx, 2022: 38).

En definitiva, es indudable que las nuevas formas de producción que el neoliberalismo ha adoptado exigen una reflexión y cuestionamiento permanente. La actualidad del análisis marxista sobre las condiciones de trabajo goza de una dolorosa actualidad. Es momento que la filosofía, ya sea en el aula o en la calle, haga algo más que interpretar el mundo, sino como sostiene Marx de transformarlo (Marx, 1981).

## Nietzsche y el mundo “verdadero” de las redes sociales

El filósofo Friedrich Nietzsche en su obra *El crepúsculo de los ídolos* (2013), nos trae un relato llamado “Historia de un error” donde el pensador alemán denuncia lo que podría ser el esqueleto ideológico de la cultura occidental. Una mera fabula para negar la vida o el único

---

<sup>10</sup> Pensamos en el caso de Uber, de los taxis, Pedidos ya en los *delibery* o en las páginas de Freelance donde se ofrece trabajo remoto.

<sup>11</sup> La traducción de *El capital* ofrece la palabra “destajo” que según la Real Academia Española significa: “Trabajo renumerado en función de una medida de obra previamente pactada, sin consideración del tiempo empleado.”

mundo real: el mundo del devenir. Hoy, los medios y las redes sociales parecen constituir ese mundo “verdadero” que Nietzsche criticó.

En la actualidad, la mayoría de las personas sea por *streaming* o desde cualquier plataforma, consumen *scrolleando* una supuesta “realidad”. Es un escenario cada vez más complejo donde abundan meros productos de entretenimiento y consumo, cuyo lenguaje capcioso y manipulador lleva a repetir noticias falsas con un efecto devastador. Parece ser, que la realidad mediática representa esa eterna “fábula” que Nietzsche describió en *Así hablo Zaratustra* (1992) y que nutre “al último hombre” de la cultura nihilista. En consecuencia, se torna fundamental la enseñanza del filósofo alemán en las aulas. Su enfrentamiento radical, con buena parte de la tradición filosófica occidental<sup>12</sup> ha sido determinante y revitalizador en distintos planos. Pero es en su aspecto crítico, junto con la sospecha y su afán de autenticidad, que el filósofo del martillo logra un efecto inmediato y multiplicador.

## El mercado en la nube

En el “mundo verdadero” de las redes se está siempre en busca de continuas gratificaciones traducidos en insignificantes “me gusta”. Pero, debajo de estas valoraciones que realizamos en el ámbito digital, de forma invisible actúa la injerencia algorítmica capitalista *totalizadora* y *deshumanizada* que condiciona y recolecta todas nuestras valoraciones como información mercantilizable<sup>13</sup>. Estas plataformas digitales no se diferencian mucho de esa dinámica del mercado que describía el filósofo del martillo en su *Zaratustra* (Singer, 2020). Moscas, bufones y comediantes convergen en un mismo lugar con el fin de que consumas y te entretengas<sup>14</sup>. En este plano aparente, las plataformas nos otorgan una ficticia libertad de elegir

---

<sup>12</sup> En el módulo 2 del diseño curricular de la provincia de Buenos Aires encontramos: La crítica de Nietzsche a los valores de Occidente: la infravaloración de este orgullo llamado conocimiento. ¿Cuál es el estatus social del conocer? (Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2011)

<sup>13</sup> Somos una base de datos medible y cuantificable, explicable e, incluso, predecible en su comportamiento mediante estos procesos algorítmicos.

<sup>14</sup> “Te adulan como a un dios o a un demonio; lloriquean delante de ti como delante de un dios o de un demonio. ¡Qué importa! Son adulateores y llorones, y nada más” (Nietzsche, 1992: 92).

y valorar lo que queremos para configurar nuestro propio espacio digital, y de acuerdo con nuestros intereses de consumo y personalidad<sup>15</sup>.

Sabemos que mucho de lo que está en la red no es como parece y, sin embargo, lo aceptamos como verdadero. En ese mismo sentido, en la vida de muchos adolescentes, las redes son fundamentales, pero pueden afectarlos negativamente ya que también da lugar a la exposición, al hostigamiento, a la propagación de noticias falsas, a las opiniones poco realistas y a la presión social. Por tal razón, surge la imperiosa necesidad de profundizar en prácticas y estrategias que nos permiten cuestionar nuestras convicciones y fomentar el sentido crítico. Aquí, es donde el pensamiento de Friedrich Nietzsche se torna indispensable en las aulas.

En los *Fragmentos póstumos*<sup>16</sup> (2008) Nietzsche escribió una inmejorable descripción de la dinámica de los intercambios en las redes sociales:

Son nuestras necesidades las que interpretan el mundo: nuestros impulsos y sus pros y sus contras. Cada impulso es una especie de ansia de dominio, cada uno tiene su perspectiva, que quisiera imponer como norma a todos los demás impulsos (Nietzsche, 2008: 222)

Para finalizar, destacamos que no se trata de hallar la “verdad” sino de ser conscientes que se está rodeado de máscaras transitorias, de verdades precarias y de múltiples caminos. Como señala Foucault respecto al pensador alemán y el lenguaje “[las palabras] no indican un significado, imponen una interpretación” (Foucault, 2010: 44). Por tal motivo, Nietzsche es una invitación a dejar atrás las sombras y la ignorancia y salir a la luz, a la vida, pero con una permanente actitud de duda y vigilancia crítica de la realidad.

## Conclusión

A modo de conclusión, podemos señalar que llevar al aula los pensamientos de Hegel, Marx y Nietzsche, es una oportunidad para la reflexión y hacer visible la necesidad de ponerlos en diálogo con la realidad que nos interpela cada día. En ese sentido, una mirada crítica a la concepción de historia hegeliana es dar lugar a las singularidades del territorio y a cuestionar

---

<sup>15</sup> Una mezcla entre *El mundo feliz* de Adolf Huxley y la perfección sublime de un mundo de las ideas al estilo platónico aunque alojado desde un servidor de Google.

<sup>16</sup> Un poco más abajo la famosa frase “No hay hechos, sólo interpretaciones” (Nietzsche, 2008: 222)



esa “racionalidad” que aún impacta en nuestra forma de vida. Tal vez sea producto de ello el sistema económico y su mercado laboral, en el cual estamos tan inmerso que, por momentos, nos avasalla. Esta situación exige permanente una reflexión desde la mirada marxista que visualice las nuevas formas de explotación y producción. Finalmente, en nuestra era de la información, también es imperioso ser conscientes de que muchas de las cosas que intentan imponerse no son lo que parecen, y, por lo tanto, más que nunca requieren de la sospecha y de la vigorosidad del espíritu nietzscheano.

## Bibliografía

- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2011), *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6o año: Filosofía*, coord. por Claudia Bracchi y Marina Paulozzo, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación Subsecretaría de Educación.
- Foucault, M. (2010), *Nietzsche, Freud y Marx*, Buenos Aires, La Página.
- Hegel, G. (1971), *Fenomenología del espíritu*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, G. (1972) *La razón en la historia*, Trad. Cesar Armando Gómez, Madrid, Seminarios y ediciones.
- Hegel, G. (1999) *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, Trad. José Gaos, Madrid, Alianza.
- Hegel, G. (2004), *Principios de la filosofía del derecho*, Trad. Juan Luis Vernal, Buenos Aires, Sudamericana.
- Hegel, G. (2014), *Obras completas II. Lecciones sobre la historia de la filosofía*, Trad. José María Quintana Cabañas y María del Carmen Paredes Martí) Madrid, Gredos.
- Kusch, R. (2007), “Indios, porteños y dioses”, *Obras Completas*, Tomo 1, Rosario, Editorial Fundación Ross.
- Marx, K. (1981), “Tesis sobre Feuerbach”, *Obras escogidas de K. Marx y F. Engels*, vol. 1, Moscú, Editorial Progreso, pp. 7-10.
- Marx, K. (1994), *Manuscritos de Economía y Filosofía*, Madrid, Alianza.
- Marx, K. (2015), *Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844*, Argentina, Colihue Clásica.
- Marx, K. (2022), *El Capital. Primer volumen*, Extractado por Otto Rühle, España. Germinal.
- Marx, C. y Engels, F. (2019), *El manifiesto comunista*, Trad. Pedro Ribas, Madrid, Alianza.

- Morales, L. S. y Bedetti, M. B. (2013), “Una didáctica situada de la filosofía: dispositivo para acompañar el extrañamiento docente”, en: *Praxis & Saber*, pp. 141-157. Recuperado en: [http://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/2053](http://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/2053).
- Nietzsche, F. (1992), *Así hablo Zaratustra. Un libro para todos y para nadie*, Madrid, Alianza.
- Nietzsche, F. (2008), *Fragmentos póstumos IV7*, Madrid, Tecnos.
- Nietzsche, F. (2013), *El crepúsculo de los dioses*, Madrid, Alianza.
- Ortega y Gasset, J. (2004), “Hegel y América”, *Obras completas*, vol. II. Madrid, Tauro, pp. 563-570.
- Rifkin, J. (2010), *El fin del trabajo. El declive de la fuerza del trabajo global y el nacimiento de la era posmercado*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- Singer, D. (2020), “Apuntes sobre redes sociales en perspectiva nietzscheana”. Disponible en: <https://www.elsigma.com/subjetividad-y-medios/apuntes-sobre-redessociales-en-perspectiva-nietzscheana/13716>. Último acceso: 20 de noviembre de 2022.



## La ESI y su abordaje en la formación de profesores/as de filosofía en la Universidad Nacional del Sur

Rocío Villar<sup>1</sup>

### Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo dar cuenta de algunos aportes acerca de una instancia de investigación realizada a partir de una beca de investigación (CIN) dentro del proyecto “Representaciones sociales sobre construcciones identitarias sexo-génericas en el marco de la formación docente en ESI”. Desde la sanción de la Ley 26150, correspondiente al “Programa Nacional de Educación Sexual Integral” (ESI) del año 2006, una de las demandas laborales y sociales vigentes es el abordaje del programa en los espacios profesionales en los cuales ejercen los/as egresados/as de la carrera estudiada. Por ello, consideramos que la formación docente debería favorecer a la construcción de saberes filosóficos, pedagógicos y didácticos en torno a la enseñanza y aprendizaje de la filosofía en relación con la ESI (Lineamientos curriculares ESI, 2009). Asimismo, nos servimos de los marcos teóricos del campo de la didáctica del nivel superior (Lucarelli, 1998; Camilloni, 1995) y de la didáctica de la filosofía (Cerletti, 2008, Bedetti y Morales, 2013 y Morales y Rodríguez, 2011) en vistas a la construcción de una didáctica de la filosofía del nivel superior situada, fundamentada y crítica en el marco de la enseñanza de la ESI.

Nuestra ponencia tiene como objetivo analizar una experiencia del trabajo de campo realizado en la carrera de Profesorado en Filosofía en la Universidad Nacional del Sur en la ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, Argentina acerca de las representaciones

---

<sup>1</sup> UNS-ISFD Juan XXIII, correo electrónico: [rociovillar159@gmail.com](mailto:rociovillar159@gmail.com).

sociales de la ESI. Según Sirvent “las representaciones sociales son fenómenos culturales que condicionan el reconocimiento colectivo de necesidades, la selección de satisfactores y las prácticas culturales de la vida cotidiana de un grupo social” (Sirvent, 1999: 122). En vistas a problematizar y esbozar un diagnóstico actual de esta problemática, nuestra investigación se sostuvo desde una metodología cualitativa en la cual se realizó la triangulación de las siguientes estrategias: la observación participante en aulas, las entrevistas semiestructuradas individuales a docentes y las encuestas de preguntas abiertas a estudiantes (Sirvent, 1999; Guber, 2001; Visotsky, 2013) en conjunto con el análisis de documental de la normativa vigente para la ESI, los planes de estudios y los programas de cátedra (Cifuentes Gil, 2019). Así, nuestra propuesta se posiciona desde “releer la ESI (desde el nivel superior), no como un conjunto de prácticas pedagógicas ya consumadas, sino como un territorio de sentidos fuertemente disputados y en permanente conflicto” (Agulleiro, Gómez y González, 2022: 21). Por último, se presentarán las conclusiones halladas en la investigación propuesta.

**Palabras claves:** Enseñanza - Filosofía - Formación docente - Didáctica

## **La ESI desde la perspectiva de derechos en el nivel superior**

La sanción de la Ley 26150, correspondiente al “Programa Nacional de Educación Sexual Integral” (ESI) del año 2006 en la Argentina establece que todos los sujetos partícipes del sistema educativo de todos sus niveles, tanto en instituciones de gestión pública como privada, tienen el derecho a recibir una formación vertebrada por la educación sexual integral. La educación sexual integral presenta una concepción de la sexualidad entendida como la articulación de diferentes dimensiones del ser humano en sus aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Además, se establece la elaboración de los Lineamientos Curriculares como parte del trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación.

Por otro lado, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de la ESI para los niveles Inicial, Primario, Secundario y de Formación Docente. Estos tienen el objeto de garantizar el desarrollo de los Lineamientos Curriculares de ESI (Resolución 45/08), abordándolos a través de la articulación de cinco ejes conceptuales: i) Cuidar el cuerpo y la salud, ii) Valorar la afectividad, iii) Garantizar la equidad de género, iv) Respetar la diversidad y v) Ejercer nuestros derechos.

El Programa de ESI es una política pública, refiere a la toma de posición del Estado respecto de cierta cuestión (Oszlak y O'Donnell, 1995), y como un “núcleo sensible” que refleja tensiones entre la vinculación del Estado, la sociedad política y las instituciones religiosas en la Argentina (Esquivel, 2013). En este sentido, nos interesa recuperar la perspectiva propuesta por Tamargo (2007). Por un lado, señala que hay dos perspectivas posibles acerca de la educación sexual: una visión instrumental y una visión integral centrada en un enfoque de derechos. La primera visión se comprende desde una interpretación de la ESI como una herramienta útil para la profilaxis. Es decir, se le otorga al ejercicio de la ley la función de prevenir situaciones no deseadas, entendiendo a la sexualidad bajo un encuadre biologicista enteramente relacionado con la reproducción y las enfermedades de transmisión sexual. Contrariamente, la segunda visión concibe a la ESI como una estrategia elemental para el desarrollo de libertad y autonomía de los sujetos respecto a su sexualidad (Tamargo, 2007). En esta última perspectiva es evidente la comprensión de la sexualidad en su carácter integral y no meramente reproductivo; por lo cual, es la visión que asumimos en nuestra investigación.

### **Aportes para pensar la formación docente en filosofía en relación a la ESI**

Asimismo, se considera la problematización reciente de la didáctica del nivel superior como un campo en incipiente desarrollo en las últimas décadas. Partimos de un distanciamiento de la denominada “didáctica del sentido común” la cual conlleva una ilusión de adidactismo en donde las dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje no se comprenden a sí mismas críticamente, sino que son vistas de manera dogmática (Camilloni, 1995). Por esto último, se presenta la necesidad de construir una didáctica del nivel superior científica que supere tal paradigma —en muchos casos aún vigente— y problematice de modo crítico la enseñanza en el nivel superior. En este sentido, para Lucarelli (1998) podemos encontrar dos perspectivas didácticas: una didáctica instrumental tecnicista, que debe ser superada, y una didáctica fundamentada y crítica. De este modo, se vuelve necesario que la didáctica del nivel superior se auto-conciba como un campo de producción científica y reflexione acerca de la especificidad de la enseñanza y el aprendizaje en su nivel. Asimismo, esta se advierte como una didáctica en construcción y como una “didáctica de las relaciones” entre saberes didácticos, las características institucionales y la especificidad de la disciplina con la que establece una relación (Lucarelli, 1998).

Por otra parte, la enseñanza de la filosofía —en sus diferentes niveles educativos— es un problema filosófico (Cerletti, 2008). Es decir que la reflexión acerca de la enseñanza de la filosofía conlleva inherentemente a las preguntas sobre ¿qué es enseñar filosofía? y ¿qué es filosofía? Para Cerletti (2008), parte nodal de la enseñanza de la filosofía es el enseñar a filosofar. Es decir, lo fundamental en las clases de filosofía debería ser enseñar una actitud problematizadora —de sospecha— frente al mundo a través de la cual cuestionemos lo obvio, lo dado como natural y normalizado; y, así, establezcamos nuevas relaciones con el mundo y otros/as.

A su vez, concibe que “toda enseñanza filosófica consiste esencialmente en una forma de *intervención filosófica*” (Cerletti, 2008: 20-21). Es decir, “Siempre se asume y se parte, explícitamente o implícitamente, de ciertas perspectivas o condiciones, que conviene dejar —y dejarse— en claro porque, en última instancia, y fundamentalmente, es lo que será “aprendido” por los alumnos” (Cerletti, 2008: 21). En este sentido, entendemos que para un abordaje de la ESI, por ejemplo, se vuelve interesante revisar qué supuestos de la historia de la filosofía se hallan en las propuestas de cátedra del nivel superior. De esta forma, entendemos que “la filosofía, y en consecuencia su enseñanza, no solo deben desnaturalizar las relaciones establecidas que encasillan el “saber filosófico” sino también las relaciones establecidas que encasillan todo saber” (Cerletti, 2008: 85).

Cada oportunidad de enseñanza de la filosofía supone una puesta en escena inevitable sobre cómo enseñarla. Los/as docentes, formador/a de futuros/as profesores/as de filosofía, asumen una mirada —no siempre problematizada— de la filosofía y su historia. Se exponen, así, filósofos y filósofas tanto en sus presencias y sus ausencias, junto a una propia concepción del filosofar que inevitablemente impactará subjetivamente en los/as alumnos/as de la formación docente.

La propuesta de la filosofía filosofante (Morales y Rodríguez, 2011) puede ser considerada respecto al problema sobre la enseñanza de la filosofía. Esta última implica una concepción que habita la tensión entre el objeto disciplinar (la filosofía) y la actividad de los sujetos que la producen (el filosofar) con el fin de generar transformaciones intra e intersubjetivas de manera situada, dentro de un contexto histórico y social determinado.

A saber, la filosofía filosofante:

Comprende en su seno dos conceptos-herramientas: en primer lugar, la idea de una filosofía que recale en la transformación del sujeto que la realiza (...) en segundo lugar, la noción de pensamiento situado para pensar a la filosofía como un campo que aporta

recursos para transformar nuestra situación de cultura subalterna (Morales y Rodríguez, 2011: 2).

En este aspecto, nos interesa recuperar la propuesta de Morales y Bedetti (2013) en torno a la construcción de una didáctica de la filosofía situada. Las autoras ubican su reflexión en torno a la formación de docentes en filosofía en el ámbito universitario y establecen un diagnóstico en el cual señalan el extrañamiento, muchas veces radical, de los/as estudiantes frente al ámbito de la escuela secundaria. En este sentido, parten de la filosofía considerada como filosofía filosofante y se preguntan cómo construir una didáctica específica de la filosofía que acompañe tal extrañamiento, a la vez que potencie y resignifique dicha tensión entre los planos técnicos, prácticos y experienciales como conformadores del quehacer docente. Desde dicha interrogación, proponen pensar una didáctica específica de la filosofía situada desde nuestra realidad contextual como cultura subalterna mediatizada por el capitalismo actual, en tanto dispositivo que pone en juego y habilita a la narración como una herramienta para construirse y pensar-se en el marco de la *praxis* como docentes de filosofía (Bedetti y Morales, 2013).

### **Algunas consideraciones a partir del trabajo de campo en el Profesorado en Filosofía en la Universidad Nacional del Sur**

Durante la duración de la beca, una de las actividades propuestas fue la realización de diversos talleres en espacios curriculares pertenecientes a la carrera de Profesorado en Filosofía en la Universidad Nacional del Sur y a la carrera de Profesorado para la educación polimodal en Filosofía en el Instituto Superior de Formación Docente “Juan XXIII”, ambas instituciones en la ciudad de Bahía Blanca. Dado el núcleo temático de esta ponencia, especificaremos únicamente algunos de los resultados hallados en torno a la carrera Profesorado en Filosofía de la Universidad Nacional del Sur.

La carrera de Profesorado en Filosofía, en el Departamento de Humanidades, ofrece una formación de grado que consiste en 5 años de formación académica y cuenta con espacios curriculares organizados bajo el régimen de cursada cuatrimestral, a excepción de un espacio curricular en 5to año que presenta un cursado anual. A partir de un análisis del plan de estudios vigente desde el año 2006, podemos visualizar que la carrera no cuenta con un espacio curricular específico de formación acerca de la ESI.

Mediante un análisis documental previo, pudimos constatar que se aborda la formación docente en ESI, como mínimo, en cuatro cátedras pertenecientes a la formación actual del Profesorado en Filosofía. Asimismo, otras cátedras trabajan contenidos que refieren a problemáticas vinculadas a la ESI.

Así, se realizaron dos talleres: uno en el espacio curricular Didáctica especial de la Filosofía del 4to año y otro en la cátedra Didáctica y Práctica docente del Nivel Superior del quinto año<sup>2</sup>. Cabe aclarar que cada taller fue desarrollado como actividad inicial al abordaje de la ESI en cada cátedra.

Durante uno de los talleres, a modo de inicio, se proyectó un video como disparador sobre el caso de una niña trans llamada Tiziana y su complejo transitar por el escenario educativo a fines de problematizar la necesidad de la formación docente en torno a la ESI<sup>3</sup>. Una vez acontecido este primer momento de reflexión grupal, se realizaron dos encuestas de respuesta abierta a 11 estudiantes en total:

La primera encuesta contaba con las siguientes preguntas: 1. ¿Qué es la Educación Sexual Integral (ESI)? 2. ¿Qué es la perspectiva de género? 3. ¿Qué es el sexo? 4. ¿Qué es la sexualidad? 5. ¿Qué es el género? La segunda contaba con los siguientes interrogantes: 1. ¿Alguna vez, en tu formación de grado, se trabajó en torno a la ESI y la perspectiva de género? 2. ¿Cuántas veces, aproximadamente, se abordaron estas cuestiones en tu carrera? ¿En qué materias? ¿Qué contenidos? 3. ¿Cuántas veces pensando en la posibilidad de su enseñanza? ¿En qué materias? ¿Qué contenidos?

En torno a la primera encuesta encontramos que, respecto de la pregunta 1 los/as estudiantes expresan que la ESI es: un curso/información, una forma de enseñar, un conjunto de saberes, enseñanzas y aprendizajes sobre la construcción de la sexualidad, un proyecto educativo, contenidos y prácticas sobre la sexualidad para todos los niveles, educación sobre género y sexo, una herramienta, educación sobre la sexualidad para conocerse, temáticas sexuales y éticas, educación sobre temas sexuales y sexualidad. Podríamos analizar, a través de estos aportes, que en ningún caso se expresa a la ESI como un derecho (Tamargo, 2007), tampoco se evidencia su carácter conflictivo (Esquivel, 2013) o caracterizada como una política pública (Oszlak y O'Donnel, 1995). Respecto de la pregunta 2 los/as encuestados/as manifestaron que la perspectiva de género es: algo que busca romper binomios; un enfoque o modo de abordaje;

<sup>2</sup> Pueden verse los programas de Didáctica Especial de la Filosofía y de Didáctica y Práctica docente del Nivel Superior en: <http://servicios.uns.edu.ar/grado/plan.asp?dependen=4&carrera=70>.

<sup>3</sup> El video mencionado se encuentra en el siguiente link: <https://www.youtube.com/watch?v=jcGn7wDLrPg>.



una mirada y análisis crítico; caratular a los/as demás; poner en cuestión el género y sus enfoques; un enfoque académico, político y social; forma de percepción de cada individuo; mirada no normativa y, por último, 3 encuestados/as no contestaron. Respecto de la pregunta 3 sobre el sexo, 7 encuestados/as respondieron que refiere a lo biológico, mientras que los/as demás también agregaron que es: genitales, práctica sexual, goce, reproducción, lo anatómico sin relación necesaria con el género, actividad y relación sexual. Respecto a la pregunta 4, sobre la sexualidad, los/as encuestados/as expresaron que es: orientación afectiva; forma de representación del deseo; un conjunto de cuestiones; una forma de afrontar algo; dimensión amplia con diferentes aspectos; expresión del deseo y del placer; conjunto complejo de sensaciones, pensamientos, teorías y prácticas en relación al erotismo; algo que está en todos lados; atracción y relación sexual y por último un encuestado/a no contestó. Por último, respecto de la pregunta 5 sobre el género, 3 encuestados/as manifestaron que es una percepción; 2 encuestados/as dijeron que es una forma de identificarse; además otros/as expresaron que es: algo que corresponde o no con lo biológico; una etiqueta; un desciframiento a partir de lo biológico; una construcción social e histórica no vinculada necesariamente con lo anatómico y, por último, un encuestado no contestó.

En torno a la segunda encuesta, sobre la pregunta 1 encontramos que respecto de la formación en ESI en sus carreras de grado 8 de 11 alumnos/as manifestaron haber recibido dicha formación. Asimismo, sobre la pregunta 2 encontramos que los/as estudiantes manifiestan que dicha formación fue en los siguientes espacios curriculares: 8 encuestados/as en Didáctica Especial de la Filosofía; 2 encuestados/as en Historia de la Filosofía Antigua; 2 encuestados/as en Filosofía Política. Otros/as refieren también que se han mencionado temáticas de ESI en: Teoría Educativa, Psicología, Filosofía de la Educación, Bioética ya que reconocen que únicamente en Didáctica Especial de la Filosofía y en Filosofía Política estos eran parte del programa de la materia. Respecto a los contenidos, solo se precisan: el rol de la mujer en la Antigüedad; documentación curricular en torno a ESI; la planificación en ESI; feminismo y género. Además, agregan la presencia de contenidos como, por ejemplo, el aborto, pero en relación con debates surgidos espontáneamente en las clases de contextos históricos específicos; es decir, no como un contenido previamente planificado por los/as docentes. Por último, respecto de las posibilidades de enseñar la ESI, 7 de 11 encuestados/as, expresan que por ejemplo: no saben cómo incluir la ESI, no se ha abordado o se ha hecho muy por encima, nunca se ha tratado cómo enseñar la ESI. Sobre el total de encuestados/as: 2 estudiantes reconocen que en Didáctica Especial de la Filosofía realizaron una planificación sobre la ESI.

A su vez, en conjunto con la realización de los talleres se entrevistaron a diversos docentes de la carrera. El instrumento utilizado fue la siguiente entrevista semiestructurada:

1. ¿Considerás que en tu propuesta de cátedra se aborda a la ESI? ¿En qué aspectos y sentidos? ¿Desde qué perspectiva? ¿Con qué textos? Por ejemplo, ¿querés comentarnos qué actividades realizás para abordarla? ¿Qué recursos utilizás?
2. ¿Por qué considerás el abordaje de la ESI en tu propuesta anual/cuatrimestral?
3. ¿Proponés algún abordaje en torno a la planificación en ESI? ¿Cuál?
4. ¿Contás con formación en ESI? ¿Cuál? ¿Qué tipo de formación? ¿Qué otros espacios hay en tu ámbito de trabajo donde se proponga un abordaje de la ESI? ¿Has podido articular con ellos? ¿Por qué? Si se expresa que no: ¿Cuál es la causa?
5. ¿Creés que hace falta profundizar la formación en ESI en la carrera en la que te desempeñás? ¿Por qué? ¿Cómo podría llevarse esto a cabo?

A partir de la realización de la entrevista se hallaron los siguientes resultados: en cuanto a las preguntas del inciso 1 solo una docente manifestó que la ESI es un contenido de la propuesta de cátedra. Ante ello mencionó que se trabajan explícitamente los lineamientos de ESI y diferentes materiales del Estado en torno a la ESI. Se realizan actividades en torno a la observación y rastreo de conceptos analíticamente en los materiales. Se propone la realización de una planificación que vincule a la ESI y la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario. De esta manera, se aborda la vinculación entre los lineamientos de ESI para la enseñanza de la filosofía y el Diseño Curricular de filosofía. En cuanto a las posibilidades para abordar lo mencionado se proponen: la realización de talleres de formación en ESI por parte del área de las Didácticas especiales del Departamento de Humanidades; y el trabajo con recursos como, por ejemplo: el análisis de planificaciones, noticias, videos, imágenes y obras de arte. Así, otra docente expresó que la ESI como contenido en sí mismo no es mencionada pero que la materia cuenta con una unidad dedicada al abordaje de temáticas de género, que se vinculan con la ESI transversalmente en la propuesta.

En torno a la pregunta del inciso 2 una docente expresa que es un deber para la formación y que no es algo optativo. Se recuperan experiencias vinculadas a la militancia de la ESI en las escuelas secundarias y se menciona que los/as futuros/as docentes deben estar preparados/as para el abordaje de la ESI. Otra docente expresa que trabaja estas cuestiones por un interés personal temático en torno a estos problemas filosóficos acerca de las construcciones identitarias sexo-genéricas y que ha sido una cuestión profundizada en los últimos años. Aunque destaca que aún hace falta formación en ESI, considera que esta coyuntura histórica ha favorecido al contacto, por parte de los/as estudiantes, con obras filosóficas de mujeres y con los debates feministas en el campo de la filosofía política.

En cuanto a la pregunta del inciso 3 se observa que únicamente en una cátedra de la carrera hay una propuesta de planificar en torno a la ESI. La única docente que manifestó esto agrega que es parte de una instancia evaluativa parcial en la materia.

En torno a los interrogantes del inciso 4 respecto a la formación en ESI, se expresa que, quienes además pertenecen al sistema educativo provincial que son minoría en el cuerpo docente universitario, han realizado capacitaciones docentes en torno a la ESI; así como también una docente cuenta con un diplomado en ESI por la UBA. Otra docente expresa que no cuenta con formación en lo formal, aunque le interesan las temáticas de la ESI y sí cuenta con formación sobre las temáticas que aborda el programa. Respecto a los ámbitos de articulación para un trabajo colaborativo entre las cátedras al interior de la carrera, hay unanimidad respecto a la falta de trabajo conjunto. Coinciden en que hay muchos espacios que abordan a la ESI sin ser conscientes de eso. Sí se destaca el trabajo articulado entre las Didácticas específicas y la Práctica docente integradora como un espacio colectivo que propicia prácticas de abordaje de la ESI, por ejemplo, en las residencias. Es interesante mencionar que, acerca de la no iniciativa y no coordinación, una docente expresa que hay disponibilidad en las condiciones laborales universitarias para favorecer a dicho dialogo entre cátedras pero que esto no sucede efectivamente.

Por último, en el inciso 5 acerca de la profundización en la formación en ESI en la carrera de Profesorado en Filosofía en la UNS, hay unanimidad respecto a que hace falta profundizar esta formación tanto para los/as estudiantes como en la capacitación de los/as docentes frente a cátedras. Esto lo expresan porque creen que hay un sentido común respecto a esto, como si no hiciera falta formarse en ESI. Esto último conlleva a la no formación en ESI como un lugar común. Esta situación actual se podría revertir con: capacitaciones obligatorias al cuerpo docente sobre la ESI sobre aspectos generales y luego en lo específico a cada disciplina filosófica; la modificación del plan de estudios vigente y la incorporación de un espacio específico de ESI para identificar herramientas de este campo (como ya cuentan varios profesados en la UNS).

A partir de la triangulación metodológica propuesta, podemos evidenciar a través del análisis de los datos recabados en las encuestas presentadas que no hay unanimidad por parte de los/as estudiantes acerca de qué es la ESI y qué es la sexualidad. Contrariamente, sí se observó una incipiente claridad respecto a las nociones de perspectiva de género, sexo y género. Además, podemos decir que la gran mayoría advierte un abordaje de la ESI, al menos en alguna instancia, de su carrera. No obstante, podemos sostener que es en pocos espacios curriculares que se aborda la ESI. Conjuntamente, para los/as estudiantes, ha sido complejo especificar

contenidos de ESI. Asimismo, es notable destacar, a partir de la observación participante, que fue dificultoso para los/as estudiantes responder a la encuesta, en un primer momento, y muchos/as de ellos/as manifestaron que desconocían el tema.

Por último, una de las cuestiones que consideramos problemáticas, además de las previamente expresadas, es que la mayoría especificó que la ESI no ha sido enseñada en vistas a las posibilidades de su enseñanza. Lo cual presenta similitudes con lo hallado en las entrevistas semiestructuradas a los/as docentes de la carrera. En este sentido, únicamente se recupera una experiencia de planificación en torno a la ESI como propuesta de la cátedra Didáctica Especial de la Filosofía. En torno a esto, los/as estudiantes expresaron oralmente que no sabrían cómo trabajar la ESI en sus propuestas de clase.

## Conclusiones

A modo de conclusión, podemos afirmar que la formación en ESI en la universidad es actualmente una demanda vigente. Pues

el fortalecimiento de la ESI en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo —y en particular de futurxs docentes— resulta una urgencia no solo para el cambio sustantivo de una cultura escolar heteronormada (...) sino porque fortalecer la ESI implica que se incorporen de manera sistemática y transversal los enfoques éticos y políticos de las pedagogías críticas feministas. Esto posibilita poner en tensión al régimen escolar sexual instituido, facilitando prácticas y experiencias que permitan modos colectivos de estar y existir emancipados (Agulleiro, Gómez y González, 2022).

Así, los resultados presentados en esta ponencia permiten dar cuenta de la escasa formación docente en filosofía en ESI en la universidad en nuestros días. Estas cuestiones implican una gran distancia respecto a las demandas laborales de los/as docentes en el ejercicio actual de su profesión.

## Documentos consultados

Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI (2022). *Referentes Escolares de ESI Educación Secundaria: parte I*, Ministerio de Educación de la Nación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

*Ley Nacional 26150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral.*

Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2008), *Lineamientos curriculares para la educación sexual integral*, Ministerio de Educación, Consejo Federal de Educación, Buenos Aires.

Resolución 340/18, Ministerio de Educación, Consejo Federal de Educación, Buenos Aires.

## Bibliografía

Agulleiro, M., Gómez, J. y González, F. (2022), *Una agenda de la ESI para la formación docente*, Buenos Aires, Noveduc.

Bedetti, M. y Morales, L. (2013), “Una didáctica situada de la filosofía: dispositivo para acompañar el extrañamiento docente”, en: *Praxis & Saber*, vol. 4, n.º 7, enero-junio, pp. 141-157.

Camilloni, A. (1995), “Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior”, en: *Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria*, Chile, Universidad Católica de Valparaíso, pp. 1-7.

Cerletti, A. (2008), *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Cifuentes Gil, R. M. (2019), *Diseños de proyectos de investigación cualitativa*, Buenos Aires, Noveduc.

Esquivel, J. (2013), *Cuestión de educación-sexual: pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.

Guber, R. (2001), *La etnografía: método, campo y reflexividad*, s/l., Grupo Editorial Norma.

Morales, L. y Rodríguez, L. (2011), “La filosofía en los contextos de las políticas curriculares desde los ’90. Un análisis de la filosofía filosofante”. Ponencia en *XVII Jornadas sobre la enseñanza de la Filosofía*, Coloquio internacional, UBA.

Lucarelli, E. (1998), “Didáctica del nivel superior. Sus notas distintivas (a manera de marco referencial de la asignatura)”. Ficha de cátedra, Universidad de Buenos Aires, pp. 1-13.

- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1995), "Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación", en: *Redes*, vol. 2, n.º 4, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, pp. 99-128.
- Sirvent, M. (1999), *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Tamargo, M. (2007), "La educación sexual en Argentina: marcos normativos y cognitivos", disponible en: <http://www.iniciativasystراتيجias.org>, pp. 1-11.



**La investigación sobre historia reciente, memoria y derechos  
humanos a escala nacional, comparada y/o transnacional**

14N: protesta ciudadana ante el golpe parlamentario en Perú  
(noviembre 2020)

*Marty Ames*

La ocupación del espacio público en Bahía Blanca (2003-2018).

Caso: Movimiento de Derechos Humanos

*Emanuel Rundau*



## **14N: protesta ciudadana ante el golpe parlamentario en Perú (noviembre 2020)**

Marty Ames<sup>1</sup>

### **Resumen**

En el mundo se estaba viviendo la Pandemia 2020, ante la presencia de un nuevo virus, coronavirus(covid-19), que se cobraba numerosas muertes; y el Perú no fue ajeno a esa terrible situación.

Pero ello no impidió que el Congreso llevara a cabo otro pedido de vacancia contra el Presidente Martín Vizcarra, lográndose su vacancia presidencial por “incapacidad moral”; y al ser vacado Vizcarra, quién no tenía sucesor en la fórmula presidencial, asumió el Presidente del Congreso, Manuel Merino.

Esta situación generó que la población estallara, sobre todo la juventud peruana, y saliera a las calles a protestar, bajo el slogan “Merino no es mi presidente”, contra el gobierno parlamentario que se instauró en el Perú; la respuesta a esta situación de protestas se dio de un modo hostil y violento que tuvo el costo de la pérdida de dos jóvenes durante la marcha realizada el 14 de noviembre del 2020 (14N), ocasionadas por la represión policial.

Este fatal desenlace motivó la renuncia de Merino a la presidencia del país el 15 de noviembre del 2020; formándose luego un gobierno transitorio asumido por quien fue elegido Presidente del Congreso, Francisco Sagasti; hasta que asumiera el presidente elegido en el 2021.

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Perú, correo electrónico: [martyamesz@gmail.com](mailto:martyamesz@gmail.com).



Para poder comprender este proceso reciente que vivió el país, se hará un recuento y análisis de los principales sucesos que devinieron en la dictadura parlamentaria, liderada por Merino para entender su rol en el proceso de continuidad democrática que vivía el país desde 2001, con la caída de la dictadura de Alberto Fujimori y la posterior elección de Alejandro Toledo a la presidencia del Perú.

**Palabras claves:** pandemia 2020 - vacancia presidencial - dictadura parlamentaria - generación bicentenario

### **Antecedente: gobierno de Pedro P. Kuczynski (2016)**

En 2016, se realizan elecciones en Perú, obteniendo la victoria Pedro P. Kuczynski (PPK); mientras que en el congreso obtiene mayoría el partido Fuerza Popular<sup>2</sup>. Con este panorama, ambos partidos políticos están presentes en el manejo del Estado: uno en el Ejecutivo (PPK) y el otro en el Legislativo (FP); dándose una relación de enfrentamiento entre ambos poderes del Estado, que desencadenaría en la renuncia del presidente Kuczynski ante un pedido de vacancia presidencial, en marzo del 2018.

Ante esta situación, asume la presidencia del país el Primer Vicepresidente, Martín Vizcarra, el 23 de marzo del 2018; y al continuarse con esa postura obstruccionista por parte del Congreso hacia el Ejecutivo, se da el cierre del Congreso, el 30 de setiembre del 2019 y la convocatoria a elecciones congresales<sup>3</sup> el 26 de enero del 2020, empezando sus funciones este Congreso 2020 el 16 de marzo del 2020, en plena Pandemia.

### **Pandemia 2020 y vacancia a Vizcarra**

El 2020 fue un año pandémico a raíz de la presencia del coronavirus (Covid-19) que se contagiaba fácilmente y tenía un efecto letal en el ser humano. Ante su presencia y desconocimiento, durante el primer año de su aparición, se tomaron medidas drásticas a las que Perú no fue ajeno como el aislamiento social obligatorio (cuarentena y “toque de queda”) para

---

<sup>2</sup> 73 congresistas de un total de 130.

<sup>3</sup> Para completar el periodo, hasta julio 2021.

evitar la difusión de la enfermedad, es decir, para evitar el contagio. Todo ello a partir de marzo del 2020, momento en que el Perú contaba con la presencia del coronavirus<sup>4</sup>.

La situación que se vivía con la Pandemia 2020 bajo la presidencia de Martín Vizcarra no evitó que, posteriormente, se intentara otro pedido de vacancia por parte del Congreso<sup>5</sup>.

El 2 de noviembre del 2020, el Congreso aprueba un nuevo pedido de vacancia presidencial contra el presidente por “incapacidad moral”. El presidente acude al Congreso el 9 de noviembre del 2020, y expone sobre su derecho a defensa ante el Congreso. Luego de eso, se procede al debate y votación por parte del Congreso, que, con votos mayoritarios, aprueba la vacancia presidencial; generándose y dando inicio a una situación caótica. Con esa actitud, parecía que al Congreso no le importaba y expresaba, una vez más<sup>6</sup>, su alejamiento y desconocimiento de la realidad y de lo que la población estaba viviendo<sup>7</sup>.

Y con ese resultado desfavorable que implicaba la salida de Vizcarra, quedándose el país en una situación perjudicial no sólo para la democracia sino también para la población que estaba sufriendo los estragos de la pandemia. ¿Qué pasaría ahora con la población? ¿Quién se iba a hacer responsable de la pandemia? Se ha generado un vacío de poder, al no haber quién lidere las riendas del país y en plena Pandemia 2020.

El país, la democracia y la Pandemia 2020 quedaban ahora a la deriva, sin rumbo, era el panorama que parecía darse en el país; y con justa razón, que eso NO le agradó a la mayoría de la población y lo demostró.

### **Dictadura parlamentaria: Merino presidente**

Una vez obtenida la vacancia de Vizcarra y al no contar con sucesión presidencial<sup>8</sup>, el presidente del Congreso, Manuel Merino, asume la Presidencia del país (10 de noviembre del 2020); en medio de las protestas de la población en las calles y afuera del Congreso. Con esto,

---

<sup>4</sup> El 6 de marzo del 2020, se informa del primer caso de Covid-19 en el Perú.

<sup>5</sup> El primer pedido de vacancia presidencial contra Vizcarra se debatió el 18 setiembre 2020, no prosperó.

<sup>6</sup> El 17 de setiembre del 2020 se realizó una misa en una iglesia con motivo del aniversario del Congreso. Las misas presenciales estaban prohibidas por la Pandemia 2020.

<sup>7</sup> En ese momento, Perú ocupaba el primer lugar de muertes por Covid-19 (por cada 100,000 habitantes); y se habían registrado un total de 32,000 muertes aproximadamente.

<sup>8</sup> Mercedes Aráoz renuncia a la Segunda Vice Presidencia a raíz del intento de asumir la Presidencia por iniciativa del Congreso 2016, ante el cierre del mismo por Vizcarra (30 setiembre 2019).

el Congreso tenía el control de dos de los poderes del Estado: el Poder Legislativo y el Poder Ejecutivo. La dictadura parlamentaria se había consumado y Acción Popular, partido político que siempre se desenvolvió y había abogado por la senda democrática, lideraba dicha iniciativa a través de Merino. Craso error por parte de Acción Popular.

Es necesario recalcar que, una vez que Merino asume la Presidencia del país, no es reconocido como tal en el ámbito internacional, es decir, no recibe manifestación alguna de respaldo y legitimidad por parte de los países u organismos internacionales, como la Organización de Estados Americanos (OEA), que lo reconocieran como presidente del Perú, actitud que limita a su gobierno; a excepción de algunos países, como Paraguay.

### **Reacción de la población: protestas “pandémicas”**

Viéndose el panorama que se avizoraba, de una posible vacancia al presidente Vizcarra, la población había expresado, a través de encuestas, su NO aprobación a una vacancia por parte del Congreso y más bien, expresaba, que se terminara el mandato presidencial, en julio del 2021<sup>9</sup>. Pero el Congreso, una vez más, hizo “oídos sordos” al sentir de la población e intentó un nuevo pedido de vacancia. Una vez sabido que la vacancia presidencial a Vizcarra prosperó, la población hizo sentir su voz de rechazo a la presidencia de Merino, desde el inicio y en las afueras del Congreso; y a través de las sucesivas convocatorias a marchas tanto en Lima como en el interior del país.

Mención aparte merece el golpe propinado por un joven al Congresista, Ricardo Burga (Acción Popular) cuando declaraba afuera del Congreso, una vez aprobada la vacancia presidencial, en la noche del 9 de noviembre del 2020. Ocurrido dicho incidente contra el congresista, con el cual se sintió identificado ese sector de la población que expresaba su desacuerdo a la maniobra realizada por el Congreso a través de Merino en la toma del poder ejecutivo, el chico fue apresado y posteriormente liberado. Ese golpe dirigido al Congresista Burga, reflejaba el hartazgo de la población hacia el accionar del Congreso en plena pandemia.

Y una de esas marchas de protesta contra Merino fue la realizada el 14 de noviembre del 2020, en la cual perdieron la vida dos jóvenes: Inti Sotelo y Bryan Pintado.

---

<sup>9</sup> PERU21-6 noviembre 2020

## 14N: “Generación del Bicentenario”

El país estaba en plena Pandemia 2020, lo que implicaba la presencia de restricciones, como la “no aglomeración de personas”. A pesar de esa terrible situación, la convocatoria a las marchas en protesta a la presidencia de Merino tuvo una alta acogida: asistieron diversos sectores ciudadanos y grupos políticos en todo el país; y contaron con una alta presencia y liderazgo de jóvenes, de ahí que se les denominara “Generación del Bicentenario”<sup>10</sup>. El objetivo era uno: la renuncia de Merino a la presidencia del Perú.

Una de esas marchas fue la realizada a nivel nacional, el 14 de noviembre del 2020, conocida también como 14N. Su desarrollo fue pacífico y de protesta como toda protesta social, pero tuvo un desenlace hostil y violento por parte de las fuerzas represivas del gobierno, es decir, por parte de la Policía Nacional del Perú, quienes no solo confrontaron a los manifestantes de las marchas con gases lacrimógenos sino también se hizo uso de balas de goma y que disparadas a una distancia cercana pueden causar daño en la persona afectada y así fue. También se constató el uso de armas de fuego, entre ellas el uso de perdigones, lo cual no está permitido en las marchas o protestas populares como medida de represión por el Estado, como se constató en el examen forense que se les hizo a los jóvenes fallecidos en dicha marcha. Al final, el saldo fue diversos heridos y la muerte de dos jóvenes: Inti Sotelo y Brian Pintado, ante la violenta represión policial, algo que fue criticado incluso por la HRW (Human Rights Watch) a través de su director ejecutivo de las Américas, José Vivanco.

Dichas muertes motivaron a que los manifestantes levantaran un altar en la zona donde ocurrió la tragedia, en el cruce de las avenidas Abancay y Nicolás de Piérola, en el Centro de Lima; en las afueras del actual local de la Corte Superior de Justicia de Lima; que a los pocos días, fuera destruido por un grupo de personas, y nuevamente levantado en el mismo lugar por aquellas personas que lo erigieron, manteniéndose hasta el año siguiente, en el 2021.

---

<sup>10</sup> Denominación otorgada por Noelia Chávez, socióloga peruana.

**Imagen 1.** Altar a Inti y Bryan (enero 2021) —Centro de Lima—

**Fuente:** Marty Ames.

Estas marchas tuvieron una amplia convocatoria a nivel nacional: Lima, Arequipa, Ayacucho, Loreto, Cusco, etc. Inclusive, se convocaron a marchas contra el gobierno de Merino también en el extranjero, llegando a tener convocatoria en países como EE.UU., España, Suiza, etc.; países donde existía una presencia peruana.

Mención aparte son los desaparecidos que fueron denunciados por los congresistas Alberto de Belaúnde y Daniel Olivares, del Partido Morado; quienes no solo participaron en las marchas, sino que estuvieron pendientes de la situación y colaborando en su calidad de congresistas; así como la presencia de un grupo de brigadistas y de desactivadores de bombas lacrimógenas, quienes ayudaban a los manifestantes.

Al final, las marchas lograron su objetivo: la renuncia de Merino a la presidencia, al día siguiente, 15 de noviembre del 2020; pero el modo en que actuó la Policía y el saldo mortal de las marchas, no fue lo adecuado y es algo que no se debe repetir en protesta alguna.

Los responsables de todo ello fueron: el presidente (Manuel Merino), el jefe del Consejo de ministros (Ántero Flores Aráoz), el ministro del Interior (Gastón Rodríguez) y el sub director

de la Policía Nacional del Perú (Jorge Lam)<sup>11</sup>; quienes deben ser sancionados ante el abuso de autoridad cometido, por la justicia peruana. Luego, serían parte de la acusación constitucional y penal presentada por la Fiscalía de la Nación, Zoraida Ávalos<sup>12</sup>.

El desenlace fatal de dichas marchas motivó la presencia de representantes de la *Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH)* en el país, a finales de noviembre, quienes también condenaron el accionar represivo de la policía y del gobierno de Merino.

### **Lo visual como protesta**

Al mismo tiempo que se llevaban a cabo las protestas sociales, tanto en el país como en el extranjero, también se llevó a cabo una protesta gráfica, es decir, haciendo uso de lo visual y gráfico, la juventud encontró otro medio para hacer escuchar “su voz” de protesta, para expresar su descontento ante la situación que se estaba viviendo en el país.

Y así, artistas y diseñadores gráficos (SANJINEZ, Álvaro Portales, FOLKANICA, Alexandro Valcárcel, Claudia Coca, DECERTOR, otros y otras) hicieron uso de su creatividad; y se agrupaban bajo los slogans “NO ME REPRESENTA” y “NO ES MI PRESIDENTE” en relación al Congreso y a Merino, respectivamente.

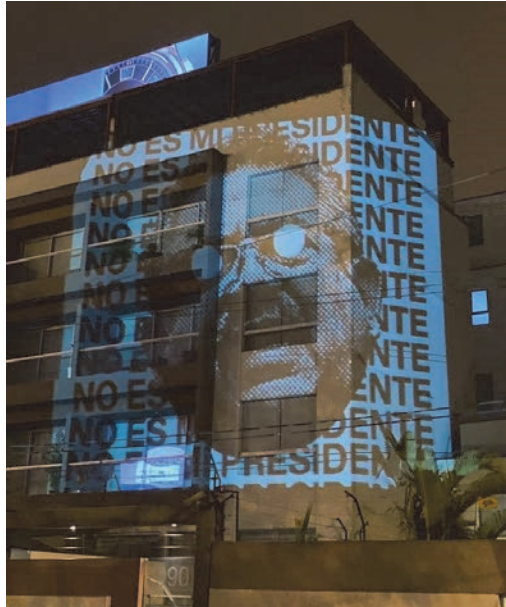
Un ejemplo de ello es el diseño de la imagen de Merino creada por Alexandro Valcárcel y que se proyectó durante las protestas en el muro del edificio donde vivía Merino, en Lima.

---

<sup>11</sup> El director de la Policía Nacional del Perú, Orlando Velasco Mujica, se encontraba en UCI por haber contraído covid-19. Se recuperó posteriormente.

<sup>12</sup> Denuncia Constitucional enviada al Congreso el 4 de octubre del 2021. La acusación penal, para los policías implicados, incluido el General Lam, fue formulada el 6 octubre 2021.

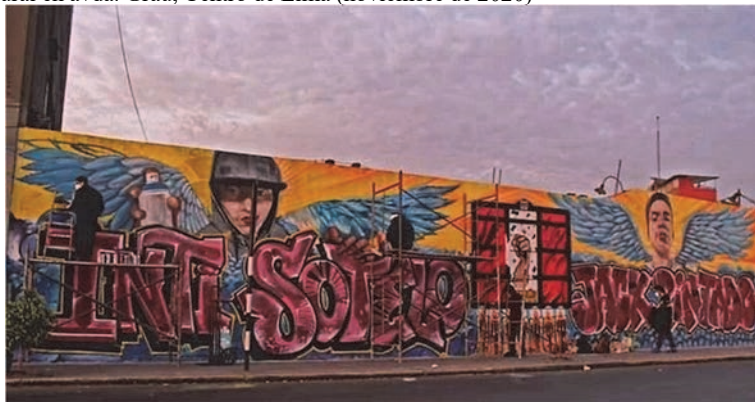
**Imagen 2.** Proyección de imagen de Merino elaborada por Alexandro Valcárcel en la Caasa Merino (13 de noviembre de 2020)



**Fuente:** Marty Ames.

Dentro de este arte visual utilizado durante las protestas, se incluye aquel arte que hizo acto de memoria y homenaje a los jóvenes que fallecieron en las protestas del 14 de noviembre: Inti y Bryan. A los pocos días de ocurrida su muerte, se elaboró un mural en la Av. Grau, en el centro de Lima Metropolitana, por el movimiento Grafiti Peruano; y a los pocos días, también, fue borrado con pintura blanca por un grupo de personas, como se constató a través de las cámaras de seguridad de la Municipalidad de Lima Metropolitana.

**Imagen 3.** Mural en avda. Grau, Centro de Lima (noviembre de 2020)



**Fuente:** Marty Ames.

Otro ejemplo, es el mural que realizan posteriormente DECERTOR y E. TUPAC en el distrito de Magdalena (Lima) en homenaje a los jóvenes que fallecieron en la marcha del 14 de noviembre<sup>13</sup>.

**Imagen 4.** Mural en Magdalena elaborado por Decertor y E. Tupac-Lima



**Fuente:** Marty Ames.

También se recurrió al arte popular a través de la elaboración de retablos ayacuchanos con la temática de las protestas contra la presidencia de Merino.

**Imagen 5.** Retablo ayacuchano



**Fuente:** Casa del Retablo.

<sup>13</sup> Actualmente (2023), dicho mural fue borrado por decisión del actual Alcalde de la Municipalidad de Magdalena del Mar, Allison.



Con ese arte visual y de protesta, de disconformidad, la juventud tuvo otra voz en estas manifestaciones.

**Imagen 6.** Protesta visual desde una vivienda —San Miguel Lima—



**Fuente:** Marty Ames

**Imagen 7.** Manifestantes en contra de Merino aglomerados en la plaza San Martín, Lima, durante la protesta de 112 de noviembre de 2020



**Fuente:** Hanslitt Cruzado.

### **Epílogo: Presidencia de Francisco Sagasti (noviembre 2020), Informe Merino (junio 2022) y situación actual (mayo 2023)**

Una vez lograda la renuncia de Merino a la Presidencia, la Mesa Directiva del Congreso también renunció, empezando por Luis Valdez, quien se quedó al cargo de la Presidencia del Congreso al asumir Merino la Presidencia del Perú. Por lo que, el Congreso tenía otra labor ahora: escoger nueva Mesa Directiva, de donde saldría el presidente del Perú. Esta vez, se tomó en cuenta el clamor de la ciudadanía, que estuvo pendiente de lo que decidiera el Congreso y cerca de él. En pocas palabras, la mirada de la población estaba puesta ahora en el Congreso.

Luego de presentar una terna fallida, liderada por Rocío Silva Santisteban (Frente Amplio), se propuso una terna liderada por el Partido Morado, el único partido político cuya bancada votó *en contra* de la vacancia presidencial a Vizcarra, representada por Francisco Sagasti; y esa terna ganó: Sagasti asumió la Presidencia de la República y Mirtha Vásquez (Frente Amplio), como Primera Vice Presidenta del Congreso, asumió la Presidencia del Congreso de la República.

Como lo diría Ledesma, presidenta del Tribunal Constitucional, en una conferencia de prensa (19 de noviembre del 2020):

Podría decir que tenemos un Congreso producto de la coyuntura política [cierre del Congreso. Ahora, Congreso 2020], tenemos un presidente temporal hasta nuevas elecciones [Sagasti]; podríamos decir que tenemos un Poder Judicial autónomo. Podría yo asumir que **hay un equilibrio de poderes**, aparentemente<sup>14</sup>.

Hubo un quiebre a la democracia con la dictadura parlamentaria y el gobierno fallido de Manuel Merino, pero la democracia regresó gracias al clamor de la población; aunque a algunos, hasta ahora, incluido el propio Merino, les cueste reconocer que fue un error para la democracia y aún, en plena Pandemia 2020; y como él mismo Merino lo expresara: “Al cuidar y defender las instituciones y los valores de la política en el Perú, he sentido que he defendido y cuidado a los peruanos. **No soy un golpista**” (2021: 93)<sup>15</sup>.

Posteriormente, el actual Congreso, elegido en las elecciones 2021, avalaría también ese proceder debido a que el Congresista Alejandro Caveró (Avanza País) en junio del 2022, emite

---

<sup>14</sup> Canal N-Perú. Énfasis de la autora.

<sup>15</sup> Énfasis de la autora.

un informe, de contenido impreciso y con una postura parcial del suceso, en el que recomienda el “archivamiento de la denuncia constitucional” emitida por la Fiscalía de la Nación, en octubre del 2021, contra el ex Presidente Merino y los otros involucrados y responsables de las muertes en las protestas de noviembre del 2020; generando el repudio, una vez más, por una parte de la población y sobre todo de las personas y familiares afectados. Y no suficiente con eso, la Comisión Permanente del Congreso, en julio de ese año, lo avala votando en mayoría por el archivamiento de dicha denuncia. En pocas palabras, con ese proceder del actual Congreso estaba diciendo: *hubo violenta represión policial en la que murió gente, dos jóvenes, pero no pasó nada*. Mal proceder y otro craso error del Congreso 2021.

A inicios de este año, el 9 de marzo del 2023, la Fiscalía Especializada en Derechos Humanos ha decidido retomar la investigación preparatoria por los delitos de asesinato, lesiones y abuso de autoridad; así como graves violaciones de los derechos humanos que se llevaron a cabo en contra de Bryan Pintado, Inti Sotelo y otros afectados durante las marchas de protestas de noviembre del 2020. Que sea una acción que se concrete en una sanción, como claman sus familiares.

Hace poco, la organización Human Rights Watch (HRW) presentó un informe sobre la situación de Perú, el 26 de abril del 2023; en donde se vuelve a hacer hincapié sobre la poca acción que se tiene para investigar y sancionar a los responsables de las muertes ocurridas durante las protestas en noviembre del 2020, al enfatizar que: “En junio de 2022, una subcomisión del Congreso frenó la acusación tras aprobar un débil informe que no tuvo en cuenta pruebas contundentes sobre violaciones de derechos humanos durante las protestas”.

## Conclusión

Al igual que la “Marcha de los 4 Suyos”, en el año 2000, contra la dictadura de Alberto Fujimori; la población se volvió a unir para rechazar la dictadura parlamentaria y la presidencia de Merino, logrando con ello su renuncia. Fueron marchas de protesta organizadas y convocadas por la población en sí misma, liderada por la juventud, que mostraba su repudio a la situación política, económica, social y pandémica que estaba viviendo el país. Se generó una situación de inestabilidad y en plena Pandemia 2020 (coronavirus); he ahí la razón de dichas protestas.

Tres presidentes en dos semanas: Vizcarra, Merino y Sagasti. Esto es una expresión de nuestra inestabilidad política, de lo débil que se encontraba la democracia en ese momento; y

en tiempo pandémico, con un alto índice de muertes. Todo ello resquebrajó más la institucionalidad democrática que el país había recuperado el año 2000, con la caída de la dictadura fujimorista.

Manuel Merino fue el responsable del quiebre democrático en el país: lideró y formó parte del golpe parlamentario y lo avaló al asumir la Presidencia; y no suficiente con eso, llevó a cabo una violenta represión policial contra la población que lo repudiaba y que causó la pérdida de dos jóvenes. Todo ello motivó el repudio general de la población y su ineficacia en el manejo del Estado, ocasionando su rápida renuncia; lo cual fue algo beneficioso para el país y para la continuidad democrática.

La destrucción del altar instalado en la avenida Abancay y del mural elaborado en la avenida Grau, ambos en el Centro de Lima Metropolitana, reflejan la presencia de una *polarización radical* en el país, es decir, existen dos posturas, a favor o en contra, lo cual es válido y aceptado en una democracia, pero dichas posturas adoptan una actitud de *intolerancia* hacia aquella persona que piensa distinto a uno, llegando a realizar acciones violentas hacia ese sector que piensa distinto; lo sucedido con el altar y el mural mencionados son una prueba de ello.

Merino figurará como presidente del Perú, pero será recordado como el *dictadorzuelo* que fue, siendo descrito de modo preciso por Martín Vizcarra, uno de sus adversarios políticos en ese momento. Es lo que merece una persona que le hizo tanto daño a la democracia en tiempos pandémicos.

En cambio, los que, sí pasarán a formar parte de la historia del Perú, serán los jóvenes que murieron en las marchas contra la presidencia de Merino, *INTI* y *BRYAN*, como un símbolo de la Generación del Bicentenario que salió a las calles a mostrar su descontento. Una prueba de ello, fue la inclusión póstuma, de Inti y Bryan en *Héroes y heroínas de la peruanidad-Vol.2*, libro biográfico propiciado por la editorial Planeta.

Como anécdota, en el momento en que se presentaba este tema en el evento (7 de diciembre del 2022), el Presidente de Perú, Pedro Castillo, había dado un mensaje a la Nación, en el que anunciaba el cierre del Congreso y el control de las demás instituciones del Estado; en pocas palabras, había dado un golpe de Estado. No se llegó a concretar debido a la rápida reacción del Congreso, así como de las FF.AA. y de la Policía; siendo Pedro Castillo detenido por la Policía. Una vez más, la continuidad democrática se vio afectada con el golpe de Estado por Castillo, pero su posterior detención avaló la senda democrática en el país<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Asume la Vicepresidenta, Dina Boluarte; quien juramenta ante el Congreso y pasa a ser la primera Presidenta del Perú.

Es necesario recalcar que dicho suceso, ocurrido en noviembre del 2020, constituye un proceso que forma parte de la historia reciente no solo por el momento ocurrido, es decir, hace poco; sino que también implica un suceso que todavía sigue en proceso, en movimiento; siendo un ejemplo de ello, la reciente reactivación del caso por la Fiscalía en marzo del 2023. Todavía hay mucho que decir sobre el 14N.

**Imagen 8.** 14N, Avda. Abancay, Centro de Lima

**Fuente:** Sergio Castañeda.

## **Bibliografía**

Cueto, M. (2022), *Salud en Emergencia*, Lima, Taurus.

Human Rights Watch (2023), *Informe Mundial 2023. Perú*. Disponible en: <https://www.hrw.org/es/world-report/2023/country-chapters/peru>.

Lossio, J. y Mariana C. (2022), *¿Qué hicimos mal? Sociedad y Estado frente al Covid19*, Lima, IEP.

Merino, M. (2021), *El verdadero golpe*, Lima, Diario Expreso.

Paredes L., C. (2022), *Resilientes, pero no indolentes. Reflexiones sobre la crisis peruana*, Lima, Universidad Continental.

*Héroes y heroínas de la peruanidad. Vol.2.* (2020), Lima, Planeta.

## **Fuente periodística**

*Perú.21* ([www.peru21.pe](http://www.peru21.pe))

*El Comercio* ([www.elcomercio.pe](http://www.elcomercio.pe))

*La República* ([www.larepublica.pe](http://www.larepublica.pe))

*Wayka* ([www.wayka.pe](http://www.wayka.pe))

*RPP*.PE ([www.rpp.pe](http://www.rpp.pe))

*Canal N* ([www.canaln.pe](http://www.canaln.pe))

*El Buho* ([www.elbuhope](http://www.elbuhope))

## Videos:

Presidente del Consejo de ministros FLORES ARÁOZ-juramentación -11 nov. 2020,  
<https://www.youtube.com/watch?v=0Oedto8pICg>.

Gabinete ministerial-juramentación-12 nov. 2020:  
<https://www.youtube.com/watch?v=t7BCSomYA9k>.

Renuncia de Merino a la Presidencia del Peru-15 nov. 2020:  
[https://www.youtube.com/watch?v=0Q\\_qI41tnhg](https://www.youtube.com/watch?v=0Q_qI41tnhg).

Fiscalía inicia investigación preliminar contra Merino y ministros -Comunicado Fiscal de la Nación (Ávalos)-16 nov. 2020: <https://www.youtube.com/watch?v=mj5sZ9Gy7Rg>.

Conferencia de prensa-Pdta TC (Ledesma)- 19 nov. 2020:  
<https://canaln.pe/actualidad/ledesma-nos-quedamos-enigma-saber-si-fue-correcto-no-usar-causal-incapacidad-moral-n427764>.



## **La ocupación del espacio público en Bahía Blanca (2003-2018).**

### **Caso: Movimiento de Derechos Humanos**

Emanuel Rundau<sup>1</sup>

#### **Resumen**

La ocupación del espacio público en Bahía Blanca por parte del movimiento de Derechos Humanos resulta la que mayor legitimidad y trayectoria histórica posee. Si bien luego del retorno a la democracia el camino fue dificultoso, por las políticas de olvido y la pasividad social predominante en la región, con el advenimiento de la memoria como política de Estado en el 2003, el movimiento recibió un impulso acompañado, fundamentalmente, de los sectores jóvenes. Así, con el paso del tiempo, ciertos espacios fueron “tomados” por este sector político y fueron resignificados según las demandas predominantes. El siguiente trabajo tiene como objetivo evidenciar los motivos por los que distintos sectores políticos del movimiento de derechos humanos ocupan el espacio público, con su impacto en los medios de comunicación y en la opinión pública.

**Palabras claves:** espacio público - derechos humanos - opinión pública - democracia directa

El Movimiento de Derechos Humanos en la Argentina tiene su origen durante la última dictadura militar (1976-1983). Si bien existen antecedentes para la movilización popular por este tema, en este caso específico busco los movimientos movilizadores por las exigencias de

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Centro-FCH, correo electrónico: [ema.rundau@gmail.com](mailto:ema.rundau@gmail.com).

justicia y conmemoración de esta última dictadura. Sin embargo, este recorte suma complejidad al tratarse de acciones guiadas por el uso de la memoria, que

aunque el pasado es inmodificable, sus sentidos no están fijados de una vez y para siempre. Por eso, las memorias no quedan fijadas de manera definitiva, sino que se transforman con el paso del tiempo. Las exigencias del presente, el peso de los discursos dominantes sobre el pasado, el cambio de las condiciones que determinan su audibilidad y legitimidad, las políticas de memoria desarrolladas desde el Estado, entre otros factores, puede determinar modificaciones sustanciales en los contenidos de las memorias (Lvovich y Bisquert, 2008: 8-9).

De esta manera el movimiento escapa de lo conmemorativo que, legitimados en la condena de los delitos cometidos por la dictadura militar, engloba demandas mucho más amplias, como las denuncias hacia la represión policial, persecuciones políticas, etc.

En Bahía Blanca el movimiento se forma con el impulso de la APDH (Asamblea Permanente por los Derechos Humanos), que a nivel nacional ya funcionaba desde 1975 con la creciente violencia política y represión por parte del Estado (Lvovich y Bisquert, 2008). Esta organización da el puntapié en la búsqueda de testimonios que aporten a la CONADEP, organismo encargado del informe “Nunca Más” impulsado por el gobierno de Alfonsín (1983-1989). A partir de ahí la movilización popular en Bahía Blanca y a nivel nacional van a tener vaivenes producto de las políticas de memoria a las que adhirieron los distintos gobiernos: luego de que la dictadura (1976-1983) haya justificado su accionar en la idea de “guerra sucia con algunos excesos”, se pasó a la teoría de los dos demonios en el radicalismo (1983-1989) en la que la sociedad era víctima de la violencia de dos grupos enfrentados. Luego Menem (1989-1999) promulgó las políticas del olvido, en base a los indultos y en la “pacificación nacional”. Para el 2000 (se le llama “boom de la memoria” a la época abierta a partir de 1995 por las confesiones de distintos crímenes por parte de represores en medios de comunicación masivos) aparecerán los “juicios por la verdad”, los cuales escapando a las leyes de Obediencia debida y Punto final lograban abrir el debate sobre la apropiación de bebés dándole un nuevo impulso al movimiento. Finalmente, las políticas de memoria como política de Estado, impulsadas por el kirchnerismo (2003- 2015), etapa correspondiente al análisis de este trabajo, van a generar una renovación de la militancia por los Derechos humanos, sobre todo en los jóvenes. Esta época también generará la ruptura dentro del movimiento por las contradicciones propias del régimen, precipitado por distintas represiones a la protesta social y la segunda desaparición de Julio López (2006) (Lvovich y Bisquert, 2008).



La etapa macrista (2015-2019) será desarrollada en base a las entrevistas realizadas, pero, a grandes rasgos, se sostuvo un discurso similar al del menemismo, aunque con la presencia de un movimiento de derechos humanos maduro y con respuestas efectivas en el espacio público.

El primer acontecimiento que generó movilizaciones en el espacio público bahiense en relación a los derechos humanos es la conmemoración del 24 de marzo. La misma se realiza en la plaza Rivadavia, desde el retorno a la democracia (1984) pasando por lugares de repudio por su vinculación con el régimen dictatorial, como la catedral y *La Nueva Provincia*.

La movilización termina en la plaza del Sol<sup>2</sup> (también llamada plaza de la Memoria o plaza Lavalle), la cual tiene alto contenido simbólico ya que desde los años 80 se realizaba la feria de la cultura, donde se encontraban una variedad de artistas, feriantes y sectores políticos. Desde el momento en que se inscribieron los nombres de los desaparecidos bahienses en una pared de un edificio en construcción la plaza adquirió valor simbólico para el movimiento.

Para muchos es un lugar emblemático y por eso ahora hay una disputa con la municipalidad y su política de negar estas experiencias y esta historia de lucha colectiva y tratar de edulcorarlo con otras miradas. Pero en el sentido de ocupación de espacios públicos la Plaza del sol, como la plaza de la memoria simbolizaba exactamente eso, el hecho de que esos espacios públicos nos pertenecen y tienen que formar parte de la historia de la ciudad (Enrique, CTA Bahía Blanca).

Allí se lee el documento acordado entre las distintas agrupaciones, hay cantos, denuncias y expresiones artísticas que cierran la movilización. De esta forma, la fecha adquiere un doble sentido conmemoratorio y de denuncia en el presente, ya que así funciona la memoria: constantemente se resignifica el pasado. Y ocupar el espacio público en este caso muestra resistencia frente a políticas de olvido, y resalta las demandas en Derechos humanos del presente.

Al 24 de marzo empezamos a ir también, y ahí como que yo sentía que si tenías una idea la tenías que expresar públicamente como una intuición de ese tipo. Si vos repudias que mataron a un maestro en Neuquén porque salió a la ruta y tenés que demostrarlo (...) y para mí el 24 de marzo en la calle significa decir nunca más, nunca más al genocidio, nunca más a que el Estado mate a sus propios ciudadanos, para mí es eso, yo salgo para decir nunca más, más allá de todos los debates que podamos tener o de todo lo que leemos del 24 de marzo o la historia en sí misma, o las memorias, eso es como bueno estamos acá

---

<sup>2</sup> Sobre la división de la movilización del 24 de marzo hago referencia más adelante.

todos, ahí importa que estamos para decir nunca más. No podemos como sociedad seguir avanzando con esta herida abierta, y esto no se puede de ninguna manera volver a repetir, y además para decir esto que la herida está abierta, como para decir fue genocidio digamos, todo genocidio implica que sus consecuencias están en el presente, entonces decimos nunca más a eso, recordamos a los treinta mil y decimos donde están los 400 hijos apropiados, seguimos recordando a las víctimas eso es memoria, pedimos justicia y queremos saber que pasó (Virginia, Historiadora y activista).

El espacio como disputa política adquiere una escalada en base a la división del movimiento de derechos humanos a nivel nacional y local en el marco de la conmemoración del 24 de marzo. En la ciudad de Buenos Aires el espacio que se disputan los dos sectores políticos (afines al kirchnerismo y el Encuentro por la Memoria Verdad y Justicia de carácter independiente) es el mismo, la Plaza de Mayo. Dicha ruptura se da luego de distintos acontecimientos que generaron contradicciones en la política de derechos humanos que desarrolló el gobierno kirchnerista, primero la segunda desaparición de Julio López en 2006, luego el asesinato de Mariano Ferreyra en 2010, y las críticas a las políticas represivas: ley antiterrorista, represión del Estado.

En Bahía Blanca el panorama adquiere características propias que diferencian a la propia situación nacional. En primer lugar, el espacio a disputar no es el mismo, las agrupaciones afines al Kirchnerismo decidieron “mover” su movilización desde la plaza Rivadavia hacia el teatro Municipal (con acciones previas al 24 de marzo en distintos espacios como la UNS o el centro clandestino de detención “La escolita”) por lo que el espacio público con mayor simbolismo para el movimiento de derechos humanos bahiense quedó para el movimiento convocante independiente nucleado por la CTA Bahía Blanca.

Frente a la idea del espacio público como lugar de disputa política todos y todas los y las entrevistados/as coincidieron en que efectivamente es un espacio de disputa, las diferencias que emergen tienen que ver con los motivos de la ruptura.

Es absolutamente política e ideológica. No es solo por la memoria, es política, nosotros en el 2011 ya conformados con los juicios en marcha nos encontramos con que en ese espacio no podíamos construir nada, cuando ellos decían: no porque el 24 hay que estar todos juntos tenemos que ir, bueno veníamos piloteando diferentes formas pero bueno está bien cedemos en esto, ellos que cedan en esto, nos encontramos con que cedíamos en todo nosotras y los demás no cedían en nada y al punto que llego el punto en que nosotras agarrábamos el micrófono y no nos dejaban hablar, y nos silbaban, y en el inicio del juicio cuando yo dije que habíamos llegado a los juicios gracias a la derogación de las leyes de

obediencia debida y punto final en el gobierno de Néstor Kirchner, dije Néstor y fue una catarata de silbidos hacia mí, y yo no me merecía eso, de ninguna manera. Yo soy hija de desaparecidos, yo tengo una historia y no me merezco que gente que... por supuesto los otros compañeros nuestros aplaudían, pero era una disputa media insalvable (Alejandra, militante agrupación HIJOS).

De nuestra parte ha habido intentos por encontrar los puntos de acuerdo que permitan, aunque sea un 24 de marzo marchar en conjunto, pero esto la verdad que no ha tenido éxito y en los hechos se traduce en eso que te decía recién. Esta ruptura significa una disputa en lo político e ideológico si (...) nos fue imposible confluir con un sector que adscribía directamente a las políticas del kirchnerismo en el gobierno, y dolorosamente por ejemplo eso nos impide hoy estar juntos en la calle con la organización HIJOS con los cuales habíamos tenido una activa participación y militancia cuando ellos aparecieron, que fue en el 96, en las movilizaciones en Bahía. Estas son parte de las verdades que andan dando vuelta y que en algún caso producen dolor, más allá de diferencias en torno a caracterizar a los gobiernos nos parece que con tantos y tantas compañeras hay puntos de encuentro, puntos comunes que tienen que ver con la condena al terrorismo de estado, con las políticas de memoria, de avanzar estos juicios, de reclamar cárcel a los genocidas, en esos puntos nos parece que no hay cosa que nos divida, pero bueno (Enrique, CTA Bahía Blanca).

Claramente la gente que se aleja del espacio eran los kirchneristas, los que no podían tolerar los cuestionamientos al gobierno. De hecho, cuando se dan los dos actos quedan el acto en la Plaza del sol con los no kirchneristas y el acto en el Teatro Municipal con HIJOS, Red por la identidad, APDH y todas las agrupaciones kirchneristas. Y dentro de la Plaza del sol con estos que éramos de todo había ahí, porque que pasaba, los que eran anti kirchneristas usaban esa ese acto para decir “nos juntamos acá porque es el acto antikirchnerista”, y otros decíamos no no, pero esto no es antikirchnerista, ojalá estemos todos juntos, esto no es anti k, pero acá se va a denunciar la violencia policial, la política contra la megaminería, como que ahí se decían cosas que en el otro lado no se decían porque acá se creía que eso también era la continuación de la lucha por los DDHH, y yo desde mi ingenuidad política total entendía eso, como que bueno los kirchneristas no podían... yo no me sentía (...) ideológicamente estaba en la plaza del Sol, pero lo que pasa es que no es todo ideas solamente, tenés tus amigos, cuando Julia me dijo eso después me quede pensando, y si yo tendría que haber pasado por el otro acto tal vez, pero bueno yo estaba organizando este en realidad como parte de la Comisión de apoyo a los juicios, y digo desde una ingenuidad política porque después vi que no se agrupaciones más como no sé qué sector de izquierda, no me acuerdo, si algunos chicos amigos que en otros contextos somos compañeros y que se yo, del PTS o que se yo decían bueno por fin un acto anti k, y ahí otros compañeros más del PC o Fm de la calle decían: “bueno, pero esto no es anti eh, esto no es anti k, ojala estuvieran los compañeros kirchneristas acá, pero es

un acto que va a cuestionar un montón de cosas”, en relación a los DDHH e incluso el presente, bueno ese era un poco el tema (...) yo me acuerdo que ahí un punto de ruptura fue, es otra cosa, que no tiene que ver tanto con si podemos cuestionar o no al gobierno kirchnerista por sus contradicciones en temas relativos a los DDHH sino a quien le pertenecen los desaparecidos y cuál es la voz legítima para hablar en nombre (Virginia, historiadora y activista).

Analizando las entrevistas entre los motivos de la separación del acto aparecen las contradicciones de gobierno Kirchnerista con las respectivas críticas de los sectores independientes, la imposibilidad para construir una política de memoria en común entre sectores diversos y la legitimidad a la hora de hablar en nombre de los desaparecidos. Lo que queda en evidencia y supone una característica muy propia del movimiento bahiense son las relaciones personales entre activistas y militantes que se funden en las discusiones políticas/ideológicas. Esto no se puede separar al ser espacios chicos en comparación con otros centros políticos como La Plata, Córdoba o Rosario, entonces las discusiones recaen en situaciones personales desdibujando los marcos de acción política. De esta forma, es común ver espacios políticos que acudan a las dos concentraciones por las relaciones personales que construyen, más allá de los debates ideológicos. Esto no quita que el trasfondo político marque el accionar de los movimientos de DDHH en consonancia con los debates que se dan a nivel nacional.

Debo pasar al año 2011 para identificar el segundo evento que generó movilizaciones en el espacio público para el periodo a analizar, cuando se inician los juicios por lesa humanidad en Bahía Blanca. La derogación de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final y el comienzo de los juicios significaron un cambio en la militancia de los organismos de derechos humanos.

Allí se produce un cambio absoluto en los organismos de DDHH en general, no solo en HIJOS, en general, cambia la forma de militar, hasta ese entonces todos los organismos venían reclamando juicio y castigo, cárcel, bueno ahora se estaba empezando a dar muy tímidamente en el 2004 y 2005 la posibilidad de que íbamos a tener el juicio y castigo, con todos los problemas que sabíamos que nos iba a traer, pero bueno la militancia que teníamos por el juicio y castigo se estaba haciendo realidad (Alejandra, agrupación HIJOS).

Este proceso abierto por Néstor Kirchner, instituyendo los Derechos Humanos como política de estado permitió un avance en la movilización social ocupando el espacio público, proceso que iba a tener un impulso durante los juicios por la verdad (1999-2000) pero que a partir de

este momento (2011 en Bahía Blanca) va a tener un salto cuantitativo en la acción pública, con una posterior caída de la participación con el paso del tiempo.

El primero fue lo más novedoso, también el primero fue más masivo, novedoso, incluso tenía más participación de la gente que lo iba a escuchar, a partir del segundo empezó a decaer todo ese tipo de cosa (Alejandra, Agrupación HIJOS).

Si yo creo que el efecto inmediato produce un reanimamiento del movimiento de DDHH y una incorporación progresiva, no multitudinaria, pero de jóvenes que no habían pasado por la dictadura y que veían muy lejos los indultos de Menem, de manera que hay una participación mucho más activa y una presencia en la calle, por ejemplo para darte un dato vuelven a ser multitudinarias, vuelven porque en algún momento no lo habían sido, las movilizaciones de los 24 de marzo, multitudinarias, marchas muy importantes y con presencia diversa (Enrique, CTA Bahía Blanca).

La Justicia funciona en este caso como motor de memoria y aunque la presencia (o ausencia) de la gente en la calle en apoyo a los juicios no determinan el éxito o el fracaso de los mismos, expresa una relación de fuerzas por parte del movimiento de DDHH que ayuda a avanzar en la profundización de la justicia con relación a los delitos de lesa humanidad: enjuiciar cómplices civiles y eclesiales.

Durante el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019) hubo dos eventos que unificaron el accionar de los movimientos de DDHH: el beneficio del 2x1 a los genocidas (2017) y la desaparición forzada de Santiago Maldonado<sup>3</sup>.

Con respecto a su política de memoria y derechos humanos puedo catalogar al gobierno macrista como negacionista, desde lo simbólico por su relativización de los alcances de la dictadura en materia de desapariciones y el plan de exterminio, por sus intentos de “reconciliar” o “dejar en el pasado” y también por los intentos de deslegitimar al movimiento de derechos humanos (Roesler, 2019). Resulta paradigmático el artículo de opinión publicado por uno de los medios que apoyaron abiertamente la candidatura de Macri, cuyo título es “No más venganza” haciendo referencia a los juicios por delitos de lesa humanidad, en el cual se recurre a la teoría del “enfrentamiento o guerra” y se justifica el terrorismo de Estado (*La Nación*, 23 de noviembre de 2015).

---

<sup>3</sup> No profundizo en esta cuestión ya que el tema quedó acotado a las movilizaciones en relación a la última dictadura militar, sin embargo, fue necesario mencionarlo por el impacto mediático y político que tuvo el hecho.

En los hechos se desfinanciaron espacios de memoria, se retrasaron los juicios pendientes y se le otorgó el beneficio del 2x1 que reducía las penas a los detenidos por delitos de lesa humanidad. En este último hecho haré hincapié ya que supuso la movilización de todo el sector de derechos humanos en conjunto, independientemente de las afiliaciones partidarias que tuvieran.

A nivel nacional y en Bahía Blanca se convocó una semana después de ese fallo judicial (10 de mayo de 2017) logrando llenar la calle en repudio. Para el movimiento bahiense fue de particular impacto ya que, al ser una ciudad caracterizada por un porcentaje bajo de movilización en relación a la población, para este momento superó todas las expectativas.

Yo creo que la muestra de lo que fue el 2x1 de la gente masivamente en la calle, en todo el país porque a veces los porteños se adjudican Plaza de Mayo nada más viste, pero acá en Bahía Blanca fue inédita. Yo creo que debe haber sido muy importante en Buenos Aires, pero acá nosotros no podíamos creerlo, convocamos rápidamente, bueno cuando una convocatoria es nacional es más fácil en Bahía Blanca porque arrastra digamos, cuando es local y hay que remar mucho más es una ciudad que no es participativa, masivamente, si es participativa porque si no queda como que nadie, pero masivamente no, cuesta mucho. Esa vez con el 2x1 no podíamos creer, nos superó, teníamos un equipito para hablar chiquitito, la gente no escuchaba, llegamos al teatro y la gente quería seguir caminando, era una cosa y yo he visto porque también Bahía es chica y nos conocemos todos, o casi pero generalmente cuando hacemos los 24 cuando hacemos actos, vos conocés casi todas las caras sabés quienes son los que vienen, algunos salen solo para el 24, otros son los que siempre te acompañan, pero ese día había de todo y de todo de todo signo político, o no sé si signo político, pero de toda vertiente (Alejandra, Agrupación HIJOS).

La contundencia de la movilización logró que se dé marcha atrás al fallo de la corte, y evidencia la relación de fuerzas en materia de derechos humanos. Queda patente esto último en el comunicado de las Abuelas de Plaza de Mayo, donde se caracteriza a la movilización como “una de las más simbólicas, enérgicas y plurales manifestaciones de repudio de la sociedad” (Abuelas.org, 15 de diciembre, 2018). Esto mismo es lo que se pudo palpar en Bahía Blanca.

Respecto a los medios de comunicación y la formación de opinión pública atendemos a una situación muy particular en Bahía Blanca, ya que el principal medio de comunicación fuente de este trabajo estuvo muy vinculado a la dictadura como cómplice civil. Eran trabajadores de *La Nueva Provincia*, Heinrich y Loyola, obreros gráficos que fueron hallados torturados y asesinados el 4 de julio de 1976. Por este hecho se pide juicio y castigo a Vicente Massot quien

fue procesado, pero nunca condenado. Es por este motivo que la línea editorial del diario siempre fue la del negacionismo, la guerra sucia y la defensa del accionar militar.

Medios independientes como Fm de la calle y *La Izquierda Diario* tienen un tiempo más acotado de cobertura, al ser medios relativamente recientes, pero muestran visiones alternativas del movimiento, abordándolo con perspectiva de género (Turpaud Barnes, 2016) y realizando crónicas que más allá de la conmemoración desarrollan un programa de exigencias políticas (2016).

Los medios televisivos de Bahía Blanca, Canal 9 y Canal 7 sí cubrieron las movilizaciones del 24 de marzo, mostrando el interés que produce la fecha. En el 2014 se realiza una cobertura de las dos marchas donde se habla de festejo y alegría por las condenas y nietos recuperados, se habla del llamado a indagatoria de Massot y al final se hace alusión al acto en la plaza del Sol donde se recuerdan a los desaparecidos también por “sus ideales de lucha por el cambio”<sup>4</sup>. Resalto una nota de canal 7 del 2017, en el contexto del gobierno de Macri, donde el tono de la nota cambia, las militantes entrevistadas hablan del negacionismo del gobierno de Macri, que las marchas dejan en las generaciones que esto no vuelva a ocurrir, sobre la memoria y continuidad de las políticas de derechos humanos<sup>5</sup>.

Nuevamente el evento que más impacto mediático generó fue la movilización contra el 2x1 (2017). Claramente la contundencia del movimiento de derechos humanos en la calle tuvo atención particular, en ambos canales de televisión la cobertura es amplia (8 minutos en el caso de canal 9, lo que ocupó gran parte del noticiero de esa edición) se entrevistaron militantes donde expresaron su rechazo, se apuntó a la justicia y evidenció la debilidad del gobierno de Macri para sostener ciertos discursos<sup>6</sup>.

En el caso del movimiento de derechos humanos las movilizaciones relacionadas a conmemoraciones no logran el mismo impacto en los medios de comunicación y la opinión pública que las que están ligadas a reclamos coyunturales. Aunque los y las militantes hacen hincapié

---

<sup>4</sup> TELEFE Bahía Blanca (25 de marzo de 2014), “Conmemoración del 24 de marzo Día de la Memoria” [Video]. <https://youtu.be/7vsAdycZmzU>.

<sup>5</sup> Canal Siete BB (24 de marzo de 2017), “Memoria verdad y justicia” [Video]. <https://youtu.be/P4JkeiKF0bs>.

<sup>6</sup> TELEFE Bahía Blanca (3 de mayo de 2017), “2x1 para genocidas” [Video]. <https://youtu.be/5nVboTdgVPI>.  
TELEFE Bahía Blanca (10 de mayo de 2017), “Marcha contra el 2x1” [Video]. <https://youtu.be/LdmhZWC8kOo>.  
Canal Siete BB (4 de mayo de 2017), “2x1 en delitos de lesa humanidad” [Video]. <https://youtu.be/e8rRSeQuKAA>.

en que la movilización del 24 de marzo va más allá de la conmemoración, buscando ligar las luchas actuales con las del pasado, denunciando la represión y las persecuciones políticas, para los medios el fin último es repudiar la pasada dictadura y exigir justicia, creando así un sesgo. El repudio en la calle a la ley del 2x1 demostró que este movimiento es capaz de instalar su posición en la agenda política a pesar del contexto hostil en la política nacional con respecto a las políticas de memoria.

Del análisis de datos obtenidos de las entrevistas puedo afirmar que ocupar el espacio público constituye una forma de ejercicio de la democracia directa no institucionalizada ya que junto con la carga simbólica de los espacios en relación a la memoria y lo conmemorativo, se exponen demandas del presente en relación a los derechos humanos, con resultados concretos como lo ocurrido con el beneficio del 2x1 a los detenidos por delitos de lesa humanidad. La asamblea y democracia de base nuclea a todo el movimiento de derechos humanos en las acciones a realizar con impacto directo en el espacio público, ya sea el 24 de marzo, conmemoraciones o actos de repudio. Asimismo, entrevistados y entrevistadas con militancia orgánica en alguna agrupación expusieron dicha forma de organización y de toma de decisiones.

## Bibliografía

- “A 40 años del golpe. 24 de marzo: en Bahía Blanca hubo movilizaciones” (25 de marzo de 2016), *La Izquierda diario*. Disponible en: <https://www.laizquierdadiario.com/24-de-Marzo-en-Bahia-Blanca-hubo-movilizaciones>.
- Lvovich, D. y Bisquert, J. (2008), *La cambiante memoria de la dictadura: discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Biblioteca Nacional.
- Roesler, P. (2019), “El retroceso en la política de Derechos Humanos, parte del ADN del macrismo”. Disponible en: <https://www.tiempoar.com.ar/informacion-general/el-retroceso-en-la-politica-de-derechos-humanos-parte-del-adn-del-macrismo/>.
- Turpaud Barnes, H. (2016), “Del 8 de marzo al 24 de marzo”. Disponible en: <https://delacalle.org/del-8-de-marzo-al-24-de-marzo/>.





**Jornadas de  
Investigación  
en Humanidades**

**Leer y escribir en la formación docente universitaria:  
géneros vinculados con la programación de la  
enseñanza, prácticas y perspectivas**

Géneros vinculados con la programación de la enseñanza: tres  
modalidades de inclusión en la formación docente universitaria

*María Elena Molina*



## **Géneros vinculados con la programación de la enseñanza: tres modalidades de inclusión en la formación docente universitaria**

María Elena Molina<sup>1</sup>

### **Resumen**

El presente trabajo sistematiza los modos en los que se incluye el trabajo con los géneros vinculados con la programación de la enseñanza (planificaciones didácticas, secuencias, diseños curriculares, etc.) en las distintas carreras de profesorado que se dictan en la Universidad Nacional del Sur. Así, se analizan 66 programas de asignaturas de formación pedagógica a fin de establecer qué lugar se les otorga a estos géneros en la propuesta metodológica de dichos espacios y cómo se detalla su trabajo en las aulas. Entendemos que los géneros vinculados con la programación de la enseñanza precisan describirse en términos de “familias” (Ciapuscio, 2007), en la medida en que están orientados a la solución de tareas sociales e individuales específicas y su caracterización requiere dar cuenta de una complejidad y variabilidad de las formas comunicativas. De este modo, concebimos la programación de la enseñanza, en un sentido amplio, como todo aquello que el profesor hace y que le ayuda a guiar su acción futura (Contreras Domingo, 1985). Pese a que algunos investigadores han trabajado la dimensión recursiva y epistémica de la escritura en la formación docente (Bombini y Labeur, 2014; Cros, 2011; Daunay y Morisse, 2009; Padilla, 2015), continúa siendo necesario delimitar discursivamente qué solicitamos escribir cuando pedimos a los docentes y

---

<sup>1</sup> CONICET, Instituto de Humanidades del Departamento de Humanidades-UNS, Departamento de Ciencias de la Educación-UNS, correo electrónico: [elena.molina@uns.edu.ar](mailto:elena.molina@uns.edu.ar).

a nuestros estudiantes que programen la enseñanza y cómo trabajamos dicha solicitud en nuestras asignaturas. Los resultados muestran que, en las materias, hay *tres formas de incluir el trabajo con estos géneros*: (a) *inclusión nula*; (b) *inclusión tangencial*; e (c) *inclusión vertebral*.

**Palabras clave:** programas de asignaturas - planificación didáctica - práctica docente

## Introducción

La enseñanza, como acción intencional (Fenstermacher, 1989), requiere que los docentes sean capaces de planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje que deliberadamente buscan llevar a cabo (Perrenoud, 2004; Zabalza, 2003). En relación con la programación de la enseñanza, Cols (2004) sostiene que esta incluye una serie de procedimientos y prácticas orientados a dar concreción a las intenciones pedagógicas. Dentro de esos procedimientos y prácticas, los géneros vinculados con la programación de la enseñanza —planificaciones de clase, secuencias didácticas, programas de asignaturas, diseños curriculares, planes de estudio, etc.— devienen centrales. Así, esta ponencia busca ahondar en los modos en los que se trabajan dichos géneros en los programas de las asignaturas de formación pedagógica de la Universidad Nacional del Sur.

Pese a la importancia de estos escritos y al lugar predominante que tiene la programación de la enseñanza en la agenda de la didáctica y de la formación docente (Litwin, 2008), existe un vacío de investigaciones vinculadas con los modos en los que estas prácticas se textualizan. Las indagaciones se concentran en los componentes de las programaciones (objetivos, contenidos, estrategias, etc.), en tanto categorías teóricas de la didáctica como disciplina cuyo objeto de estudio es la enseñanza (Camilloni, 2007), pero no abordan su caracterización lingüístico-discursiva. A esta falta de explicitación, se contrapone el hecho de que, cotidianamente, los docentes escriben y producen una variedad de textos en el marco de su trabajo y de las instituciones donde ejercen su profesión. Estos escritos revelan la escritura del trabajo (Delcambre, 1997), en la medida en que permiten a los docentes llevar a cabo sus tareas, alcanzar los objetivos inherentes a sus prácticas y dar sentido a su quehacer (Barrère, 2002).

A diferencia de los escritos propios de la formación docente (portafolios, diarios de campo, relatos, etc.) que han sido más estudiados (Bombini y Labeur, 2014; Cros, 2011; Daunay y Morisse, 2009; Padilla, 2015), los escritos de trabajo relacionados con la enseñanza, definidos

provisionalmente como todo escrito que permite al profesor llevar a cabo sus tareas y alcanzar los objetivos vinculados con las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que participa (Hassan, 2012), no se abordaron como objeto de estudio de una lingüística de los géneros (Ciapuscio, 2012) o como parte de una perspectiva discursiva sobre la didáctica (Souto, 1998). Sin embargo, la escritura de los profesores, en tanto práctica cotidiana y vertebradora del trabajo docente, tiene claras incidencias no solo sobre su propia actividad, sino también sobre la formación docente: la escritura es simultáneamente una herramienta de trabajo y de profesionalización (Cros, 2011). Al respecto, Russell y Cortés (2012) señalan que pensar cómo escriben los docentes en sus prácticas profesionales implica cuestionar, entre otras cosas, qué géneros se admitirán en la enseñanza superior y cómo se los enseñará, pero, fundamentalmente, requiere problematizar qué profesionales de la docencia se buscará desarrollar.

Por ello, continúa siendo necesario delimitar discursivamente qué solicitamos escribir cuando pedimos a los docentes y a nuestros estudiantes que programen la enseñanza. En especial porque, en el medio de las tensiones entre enfoques técnicos y prácticos y de las discusiones sobre los formatos adoptados (listado de ítems, prosa, guion conjetural, tabla, etc.), la escritura didáctica de los docentes resulta un proceso devaluado, una práctica fuertemente anquilosada en la vida cotidiana de las instituciones educativas (Dussel, 1994). Las formas a través de las cuales los docentes escriben y dan cuenta de sus tareas de enseñanza, se cristalizan en escritos en los que la reflexión sobre la propia tarea se ubica en un segundo plano. En contraposición con esta visión ritualizada de las escrituras docentes, entendemos que la programación de la enseñanza es un proceso atravesado por una fuerte dimensión argumentativa, crítica y epistémica. Programar la enseñanza requiere elaborar un acto de habla complejo que conjugue, a su vez, diversos tipos de actos de habla (instruir, explicar, ejemplificar, justificar, describir, narrar, etc.) (Van Eemeren, 2018). En este sentido, avizoramos que existe una *constelación discursiva* vinculada con la programación de la enseñanza (planes de estudios, programas, planificaciones de clases, secuencias didácticas, etc.). En dicha constelación discursiva, la función argumentativa es central puesto que programar demanda siempre construir una perspectiva coherente sobre el qué, cómo, para qué, para quiénes y por qué se enseña lo que se enseña. Implica elaborar una propuesta que interpele a los estudiantes, que esté fundamentada en el marco de una disciplina y de una asignatura determinadas, dentro de un diseño curricular específico, y que resulte tanto coherente como situada (Molina y Padilla, 2023).

En relación con los antecedentes sobre el leer y escribir para aprender en la formación docente universitaria, cabe destacar que las corrientes de investigación sobre “alfabetizaciones

académicas” (Ivanic y Lea, 2006; Lea, 1998; Lea y Street, 1998), “escribir a través del currículum” (Bazerman *et al.*, 2005) y “escribir para aprender” (Nelson, 2001) se han ocupado en el medio anglosajón de caracterizar las formas de lectura y escritura que se promueven a lo largo y ancho de la universidad e, incipientemente, en el nivel secundario (Russell *et al.*, 2009). Asimismo, desde diversos enfoques teóricos se ha mostrado que determinados modos de leer y escribir pueden potenciar aprendizajes más profundos (Bereiter y Scardamalia, 1987; Dysthe, 1996, 2012; Langer y Applebee, 1987; Wells, 1993, 2006), que aprender a ejercer estas prácticas en las disciplinas es fundamental para acceder y participar más plenamente en las comunidades discursivas disciplinares (Carter, Ferzli y Wiebe, 2007; Freedman y Adam, 1996; Kostouli, 2005) e indispensable para tomar parte desde una posición activa y crítica en la producción y transformación del conocimiento (Cartolari y Carlino, 2012; Delpit, 1995; Zipin y Brennan, 2006; Molina, 2017, 2018; Molina y Padilla, 2018; Molina y Carlino, 2019).

Sin embargo, es escaso lo que se ha indagado en los estudios anglosajones acerca de la especificidad que revisten la lectura y la escritura en la formación de docentes, así como de las maneras en que se exigen y/o se enseñan. Es probable que ello ocurra debido a que la formación de profesores en estos países tiene lugar en la universidad y es posterior a títulos de grado intermedios, cuyo currículum es común a las titulaciones profesionales. Por este motivo, las indagaciones acerca de escribir y leer en la formación docente suelen superponerse a las de alfabetización académica en la universidad (Carlino, 2005; Cartolari y Carlino, 2011).

Desde nuestra perspectiva, discernir qué hay de específico acerca de la formación de futuros educadores en las investigaciones sobre leer y escribir es indispensable, sobre todo a la luz de estudios que muestran que el modo en que los docentes aprenden estas prácticas discursivas puede ser un factor mediador de sus posteriores estrategias pedagógicas (Alliaud y Antelo, 2011; Davini, 2018; Gordon, Dembob y Hocevar, 2007; Bazerman *et al.*, 2013). En efecto, si se piensan las implicancias de dichos estudios en las prácticas de lectura y escritura, se comprende que los modos en que los futuros educadores leen y escriben hoy, durante su formación, guardan el potencial de incidir más adelante en otros ámbitos educativos, cuando enfrenten en sus materias el desafío de trabajar con estas prácticas —u omitan hacerlo—.

En este sentido, en el contexto regional, en particular en Argentina, Carlino, Iglesia y Laxalt (2013), retomando un informe elaborado para el INFOD (Carlino *et al.*, 2013), examinan las prácticas declaradas y las concepciones sobre lectura y escritura que pueden inferirse de ellas, a partir de un estudio entre profesores argentinos de institutos superiores. Para ello, analizan una encuesta efectuada a profesores de diversas asignaturas en 50 instituciones que forman a los futuros docentes secundarios. En este sentido, las autoras sostienen que, en las respuestas

de los docentes, se manifiestan dos modalidades con que los profesores incluyen la lectura y/o escritura en sus materias: una “periférica” y otra “entrelazada”. Aunque muchos declaran ocuparse de la lectura y/o escritura en sus materias, predominan quienes manifiestan intervenir solo al inicio de estas tareas (solicitando trabajos, dando instrucciones, enseñando técnicas) o al final (corrigiendo producciones de los estudiantes). Escasos docentes afirman mediar los procesos de lectura y escritura durante las clases. Algunos de ellos declaran asimismo promover la interacción entre profesor y estudiantes y/o entre pares, a través de la discusión sobre lo leído o lo escrito (Padilla y López, 2015).

## Metodología

En el marco de esta investigación, se empleó un *enfoque mixto* (Creswell, Klassen, Plano Clark, y Smith, 2011; Johnson, Onwuegbuzie, Tucker y Icenogle, 2014) que articuló distintas instancias, fuentes de datos y estrategias de análisis. En relación con el contexto del estudio, este se desarrolló en la Universidad Nacional del Sur. Desde un enfoque cuantitativo, recurriendo a algunas herramientas de la estadística descriptiva como el análisis de frecuencias y porcentaje, se sistematizó cómo los docentes trabajan en sus aulas los géneros vinculados con la programación de la enseñanza. Así, en esta ponencia se analizan 66 programas de asignaturas de formación pedagógica de los 16 profesorados que dicta la UNS y se dividen esos programas en tres grupos que contemplan el hecho de que, en los Departamentos de Ciencias de la Educación y de Humanidades, hay mayor anclaje de las asignaturas de formación pedagógica:

- ❖ *Departamento de Ciencias de la Educación*: Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria;
- ❖ *Departamento de Humanidades*: Profesorado en Filosofía, Profesorado en Historia y Profesorado en Letras; y
- ❖ *Otros Departamentos*: Profesorado en Ciencias Biológicas, Profesorado en Economía, Profesorado en Economía para la Enseñanza Secundaria, Profesorado en Educación Secundaria en Ciencias de la Administración, Profesorado en Educación Secundaria y Superior en Ciencias de la Administración, Profesorado en Física, Profesorado en Geociencias, Profesorado en Geografía, Profesorado en Matemática, Profesorado en Química, Profesorado en Química para la Enseñanza Media.

A partir de un análisis de frecuencia (frecuencia absoluta), los resultados que se presentan en este artículo radican en establecer qué lugar se les otorga a estos géneros en la propuesta metodológica enunciada en los programas de dichos espacios y cómo se detalla su trabajo en las aulas.

## Resultados y discusión

Los resultados muestran que, en las materias, hay *tres formas de incluir el trabajo con estos géneros*:

- (a) *Inclusión nula*: los géneros vinculados con la programación de la enseñanza no aparecen como contenidos de los espacios de formación docente;
- (b) *Inclusión tangencial*: los géneros se trabajan en las asignaturas, pero como pedidos extras o alternativas a otros géneros científico-académicos, esto es, en la periferia de la propuesta metodológica que se efectúa; e
- (c) *Inclusión vertebral*: los géneros vinculados con la programación de la enseñanza se entienden como prácticas centrales para la formación docente y se los incorpora como eje vertebrador de las propuestas metodológicas de las asignaturas.

La Tabla 1 pone de manifiesto la frecuencia con la que cada una de estas modalidades se presenta en cada uno de los grupos esbozados en el apartado anterior.

**Tabla 1.** Modalidades de inclusión de los géneros vinculados con la programación de la enseñanza

| Inclusión de la planificación en las prácticas de enseñanza | Departamento de Ciencias de la Educación | Departamento de Humanidades | Otros Departamentos | TOTAL UNS |
|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------|-----------------------------|---------------------|-----------|
| Inclusión nula                                              | 7                                        | 7                           | 2                   | 16        |
| Inclusión tangencial                                        | 10                                       | 1                           | 5                   | 16        |
| Inclusión vertebral                                         | 21                                       | 5                           | 8                   | 34        |
| TOTAL                                                       | 38                                       | 13                          | 15                  | 66        |

Esta categorización retoma la propuesta de Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) respecto de las modalidades *entrelazadas* y *periféricas* de trabajo, pero discute o amplía dicha categorización. La inclusión de los géneros vinculados con la programación de la enseñanza no se avizora como un *todo o nada*, sino que da cuenta de tres formas de trabajo con dichos géneros. En la

*inclusión nula*, los programas de las asignaturas de formación pedagógica no mencionan los géneros vinculados con la programación de la enseñanza. No advierten que su trabajo sea parte de su propuesta de enseñanza, por lo que estos no aparecen mencionados ni en propósitos, objetivos o contenidos, como así tampoco en el apartado sobre cuestiones metodológicas. En la *inclusión tangencial*, por su parte, dichos programas mencionan los géneros vinculados con la programación de la enseñanza en fundamentación, propósitos, objetivos y/o contenidos, pero no los explicitan en la propuesta metodológica de la asignatura. Es decir, estos géneros se enuncian en los componentes centrales de la planificación didáctica, pero luego no se trabajan coherentemente en la construcción metodológica que se efectúa (Edelstein, 1996). Finalmente, en la *inclusión vertebral*, los géneros vinculados con la programación de la enseñanza son parte integral de la construcción metodológica de la asignatura: recorren neurálgicamente la fundamentación, los propósitos, objetivos y contenidos, así como también las estrategias y son parte sustancial de la coherencia interna entre los distintos elementos involucrados en las planificaciones.

Cabe destacar que la forma de inclusión no depende, en muchas ocasiones, solo de la construcción metodológica (Edelstein, 1996) que realice el docente, sino más bien de la asignatura de la que se trate y del año en el que se ubica de acuerdo con los distintos planes de estudio. Las asignaturas que se vinculan con el área de las didácticas o de las residencias docentes tienden a una inclusión vertebral de esos géneros propios de la programación de la enseñanza, mientras que otras materias, como Pedagogía o Teoría Educativa, que epistemológicamente son diferentes, se inclinan más por una inclusión nula.

En relación con los antecedentes sobre el leer y escribir para aprender en la formación docente universitaria, entendemos que el trabajo con estos géneros vinculados con la programación de la enseñanza en la formación docente puede potenciar aprendizajes más profundos sobre la complejidad de las prácticas de enseñanza en los estudiantes de profesorado (Bereiter y Scardamalia, 1987; Dysthe, 1996, 2012; Langer y Applebee, 1987; Wells, 1993, 2006). Asimismo, favorece su acceso y participación en la comunidad docente (Carter, Ferzli y Wiebe, 2007; Freedman y Adam, 1996; Kostouli, 2005), a la vez que los interpela a posicionarse críticamente en la producción y transformación del conocimiento didáctico (Cartolari y Carlino, 2012; Delpit, 1995; Zipin y Brennan, 2006; Molina, 2017, 2018; Molina y Padilla, 2018; Molina y Carlino, 2019). Porque, como destacan diversos autores, el modo en que los docentes aprenden estas prácticas discursivas puede ser un factor mediador de sus posteriores estrategias pedagógicas (Alliaud y Antelo, 2011; Davini, 2018; Gordon, Dembob y Hocevar, 2007; Bazerman *et al.*, 2013). De allí que resulte esencial comprender los modos en que los



futuros educadores leen y escriben hoy, durante su formación, y cómo esos modos se entretrejen con las *formas de hacer y decir* propias del ámbito profesional en el que buscan adentrarse: la docencia como profesión crítica y reflexiva.

## Bibliografía

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011), *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*, s/l., Aique.
- Barrère, A. (2002), *Les Enseignants au travail. Routines incertaines*, s/l., L'Harmattan.
- Bazerman, C.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. y Garufis, J. (2005), *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*, s/l., Parlor Press.
- Bazerman, C.; Simon, K.; Ewing, P. y Pieng, P. (2013), "Domain-Specific Cognitive Development through Writing Tasks in a Teacher Education Program", en: *Pragmatics and Cognition*, vol. 21, n.º 3, pp. 530-551.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*, s/l., Lawrence Erlbaum Associates.
- Bombini, G. y Labeur, P. (2014), "Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica", en: *Enunciación*, n.º 20, pp. 22-36.
- Camilloni, A. (2007), *El saber didáctico*, s/l., Paidós.
- Carlino, P. (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*, s/l., Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carlino, P.; Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013), "Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas", en: *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11, n.º 1, pp. 105-135.
- Carlino, P.; Iglesia, P.; Bottinelli, L., Cartolari, M.; Laxalt, I. y Marucco, M. (2013), *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*, Ministerio de Educación de la Nación.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2011), "Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio", en: *MAGIS - Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 3, n.º 7, pp. 67-86.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2012), "Leer y escribir en la formación docente: aportes de las investigaciones anglosajonas", en: *Revista Acción Pedagógica*, vol. 21, n.º 1, pp. 6-17.

- Carter, M., Ferzli, M. y Wiebe, E. N. (2007). "Writing to Learn by Learning to Write in the Disciplines", en: *Journal of Business and Technical Communication*, vol. 21, n.º 3, pp. 278-302.
- Ciapuscio, G. (2007), "Genre et familles de genres: apports pour l'acquisition de la compétence générique dans le domaine académique", en: *Éla. Etudes de la Linguistique Appliquée*, n.º 48, pp. 405-416.
- Ciapuscio, G. (2012), "La lingüística de los géneros y su relevancia para la traducción", en: Shiro, M.; Charaudeau, P. y Granato, L. (eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*, s/l., Iberoamericana, pp. 87-98.
- Cols, E. (2004), *Programación de la enseñanza*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Contreras Domingo, J. (1985), "¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado", en: *Revista de Educación*, n.º 277, pp. 5-28.
- Creswell, J. W.; Klassen, A. C.; Plano Clark, V. L. y Smith, K. C. (2011), *Best practices for mixed methods research in the health sciences*, s/l., National Institutes of Health.
- Cros, F. (2011), Pourquoi l'écriture est-elle nécessaire aux enseignants?, en: *Les Cahiers d'Éducation & Devenir*, n.º 10, pp. 1-5.
- Daunay, B. y Morisse, M. (2009), "Les écrits professionnels des enseignants: entre prescrit et réel, entre individuelle et collectif", en: Cros, F.; Lafortune, L. y Morisse, M., *Les écritures en situations professionnelles*, s/l., Presses Universitaires du Québec.
- Davini, M. C. (2018), *La formación en la práctica docente*, s/l., Paidós.
- Delcambre, P. (1997), *Écriture et communications de travail. Pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*, s/l., Presses universitaire du Septentrion.
- Delpit, L. (1995), *Other people's children*, s/l., New Press.
- Dussel, I. (1994), "Sobre el discurso pedagógico: a propósito del libro. La estructura del discurso pedagógico", en: *Propuesta Educativa*, año 5, n.º 11, pp. 55-58.
- Dysthe, O. (1996), "The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse", en: *Written Communication*, vol. 13, n.º 3, pp. 385-425.
- Dysthe, O. (2012), "Multivoiced Classrooms in Higher Education Academic Writing", en: Castelló, M. y Donahue, C. (eds.), *University Writing: selves and Texts in Academic Societies*, s/l., Emerald.
- Edelstein, G. (1996), "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", en: Camilloni, A. y otros, *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, s/l., Paidós, pp. 75-90.

- Freedman, A. y Adam, C. (1996), “Learning to Write Professionally”, en: *Journal of Business and Technical Communication*, vol. 10, n.º 4, pp. 395 -427.
- Fenstermacher, G. (1989), “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en: Fenstermacher, G. y Wittrock, D., *La investigación de la enseñanza: Enfoques, teorías y métodos*, s/l., Paidós.
- Gordon, S.; Dembob, M. y Hocevar, D. (2007), ““Do teachers’ own learning behaviors influence their classroom goal orientation and control ideology?”, en: *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, pp. 36-46.
- Hassan, R. (2012), “Les écrits professionnels des enseignants: une approche didactique exploratoire”, en: *Linguistica e Literatura SCRIPTA*, vol. 16, n.º 30, *Práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e/ou na vida profissional* (Dossiê: Escritas profissionais), pp. 233-247.
- Ivanic, R. y Lea, M. (2006), “New contexts, new challenges: The teaching of writing in UK higher education”, en: Ganobcsik-Williams, L. (ed.), *Teaching academic writing in UK higher education: theories, practice and models*, s/l., Palgrave-Mcmillan.
- Johnson, R. B.; Onwuegbuzie, A. J.; Tucker, S. y Icenogle, M. L. (2014), “Conducting mixed methods research using dialectical pluralism and social psychological strategies”, en: Leavy, P. (ed.), *The Oxford handbook of qualitative research*, s/l., Oxford University Press, pp. 557-578.
- Kostouli, T. (2005), “Making social meanings in contexts”, en: Kostouli, T. (ed.), *Writing in Context(s). Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural Settings*, Springer.
- Langer, J. A. y Applebee, A. N. (1987), “How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning”, en: *Research Report n.º 22*, National Council of Teachers of English.
- Lea, M. (1998), “Academic literacies and learning in higher education: constructing knowledge through texts and experience”, en: *Studies in the Education of Adults*, vol. 30, n.º 2, pp. 156-171.
- Lea, M. y Street, B. (1998), “Student writing in higher education: An academic literacies approach”, en: *Studies in Higher Education*, vol. 23, pp. 157-172.
- Litwin, E. (2008), *El oficio de enseñar*, s/l., Paidós.
- Molina, M. E. (2017), “Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario”, en: *Revista Enunciación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia)*, vol. 22, pp. 138-153.
- Molina, M. E. (2018), “Prácticas de enseñanza que entraman escritura con contenidos: perspectivas de alumnos universitarios de dos disciplinas”, en: *Propuesta Educativa*, n.º 49, año 27, vol. 1, pp. 61-72.

- Molina, M. E. y Carlino, P. (2019), "Writing as a Way of Participating in Knowledge Construction in Two Argentine University Classrooms", en: Bazerman, Ch.; González Pinzón, B.; Russell, D.; Rogers, P.; Peña, L.B.; Narváez, E.; Carlino, P.; Castelló, M. y Tapia Ladino, M. (eds.), *Knowing Writing: Writing Research across Borders*, s/l., Pontificia Universidad Javeriana, pp. 237-256.
- Molina, M. E. y Padilla, C. (2018), Escribir y argumentar académicamente en Biología: ¿qué proponen hacer las consignas de los docentes?, *Revista Lenguaje. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle (Cali, Colombia)*, vol. 46, n.º 2.
- Molina, M. E. y Padilla, C. (2023), *La argumentación en los géneros vinculados con la programación de la enseñanza: los programas de las asignaturas de formación docente. 5º Seminario Internacional sobre Discurso y Argumentación (SEDIAR)*. s/l., Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo: 18 a 20 de abril de 2023.
- Nelson, N. (2001), "Writing to learn: One Theory, Two Rationales", en: Tynjälä, P.; Mason, L. y Lonka, K. (eds.), *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice*, s/l., Kluwer Academic Publishers.
- Padilla, C. (2015), "Formación docente continua y escritura epistémica: caminos de transformación de las prácticas", *III Seminario Nacional RED ESTRADO ARGENTINA. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa*, Panel sobre Alfabetización inicial: construcción de un proyecto de formación para la Unidad Pedagógica, La Plata, Buenos Aires.
- Padilla, C. y Lopez, E. (2015), *Prácticas de lectura y escritura. Nivel Secundario y Superior. Perspectivas de docentes y estudiantes de la provincia de Tucumán*, Informe de resultados de la investigación desarrollada en el marco del Ciclo de Formación Docente en Investigación sobre Lectura y Escritura (septiembre 2013-junio 2014), Ministerio de Educación de la provincia de Tucumán, INVELEC-CONICET.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*, s/l., Grao.
- Russell, D.; Lea, M.; Parker, J.; Street, B. y Donahue, T. (2009), "Exploring notions of genre in 'academic literacies' and 'writing across the curriculum': approaches across countries and contexts", en: Bazerman, C.; Bonini, A. y Figueiredo, D. (eds.), *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing*, s/l., WAC Clearinghouse/Parlor Press, pp. 459-491.
- Russell, D. R. y Cortes, V. (2012), "Academic and scientific texts: The same or different communities?", en: Castelló, M. y Donahue, C. (eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies*, s/l., Emerald Group, pp. 3-17.
- Souto, M. (1998), *El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta*. Didáctica II - Encuadre Metodológico. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

- Van Eemeren, F. (2018), *Argumentation Theory: A Pragma-dialectical Perspective*, s/l., Springer.
- Wells, G. (1993), *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*, s/l., Cambridge University Press.
- Wells, G. (2006). "Monologic and Dialogic Discourses as Mediators of Education", *Research in the Teaching of English*, 41(2), 168-175.
- Zabalza, M. A. (2003), *Competencias docentes del profesorado Universitario*, s/l., Narcea.
- Zipin, L. y Brennan, M. (2006), "Meeting literacy needs of pre-service cohorts: Ethical dilemmas for socially just teacher educators", *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(3), 333-351.



## **Libros antiguos y raros en bibliotecas, museos y archivos**

En busca de autores castellanos en los impresos más antiguos de la Biblioteca de Humanidades “Arturo Marasso” de la Universidad Nacional del Sur

*Carmen del Pilar André*

Libros antiguos y raros: una aproximación a *Historia y magia natural, o ciencia de Filosofía oculta* (1723) de Hernando Castrillo  
*Felicitas Eleicegui*

El fondo antiguo de la Biblioteca Arturo Marasso del Departamento de Humanidades: su proyección en el presente  
*María Marcela Esnaola*

Cuando el libro dispara preguntas: una obra de Beda en la colección antigua de la Biblioteca “Arturo Marasso”  
*María Jorgelina Ivars*

La Biblioteca Marasso: a la sombra del Atlas  
*Virginia Claudia Martin*

Presencia aldina en el Fondo Antiguo de la Biblioteca de Humanidades “Arturo Marasso” (UNS): las *Noches áticas* de Aulo gelio, 1515  
*Alejandra I. R. Ortuño*

A la luz de los áureos tesoros del Fondo Antiguo de la Biblioteca Marasso  
*María Belén Randazzo*

## Descenso a la biblioteca: una experiencia con los libros antiguos

*Verónica Marcela Zalba*



## En busca de autores castellanos en los impresos más antiguos de la Biblioteca de Humanidades “Arturo Marasso” de la Universidad Nacional del Sur

Carmen del Pilar André<sup>1</sup>

### Resumen

La presente comunicación procura transmitir la experiencia de un primer acercamiento al Fondo Antiguo de la Biblioteca de Humanidades “Arturo Marasso” de la UNS, con el objetivo de identificar y describir los impresos más antiguos de autores castellanos allí custodiados. El relevamiento no se hizo en los estantes, ya que el material está protegido con medidas de seguridad, sino seleccionando las ediciones a consultar en el catálogo particular del Fondo Antiguo y solicitándolas a la Biblioteca con algunas formalidades. En principio, los impresos más antiguos de autores castellanos parecían ser cuatro, datados en los siglos XV y XVI, todos pertenecientes a la Colección Marasso, pero finalmente ninguno resultó ser del siglo XV, solo uno provenía del siglo XVI, dos evidenciaron menor antigüedad al comprobarse la consignación errónea de las fechas de edición informatizadas sobre la base del viejo fichero manual, y el cuarto planteó problemas de identificación y es posible que sea un facsímil del siglo XIX. La investigación me permitió encontrar un sentido a lo que está documentado en la materialidad de los libros mediante la aplicación de las herramientas de la descripción bibliográfica y contribuir con la Biblioteca para subsanar errores de catalogación y así posibilitar una puesta en valor de los impresos examinados.

**Palabras clave:** Biblioteca Marasso - Fondo Antiguo - Autores castellanos

---

<sup>1</sup> Departamento de Humanidades-UNS, correo electrónico: [cpandre@uns.edu.ar](mailto:cpandre@uns.edu.ar).



El objetivo del presente trabajo consistía en identificar y describir los impresos más antiguos de autores castellanos custodiados en el Fondo Antiguo de la Biblioteca de Humanidades “Arturo Marasso” de la Universidad Nacional del Sur<sup>2</sup>. Como el material está protegido con medidas de seguridad, el relevamiento no se hizo en los estantes, sino seleccionando las ediciones a consultar a partir del catálogo particular y solicitándolas a la biblioteca con algunas formalidades.

En un primer rastreo, los impresos más antiguos de autores castellanos parecían ser cuatro, datados en los siglos XV y XVI, todos pertenecientes a la Colección Marasso, pero comprobé que ninguno proviene del siglo XV; solo uno, *Las trezientas* de Ivan de Mena, procede de siglo XVI; dos resultaron ser de menor antigüedad, *La Riada* de Cándido M. Trigueros del XVIII y *Dos Tratados* de Alfonso de Palencia del XIX, pues las fechas de las ediciones habían sido consignadas erróneamente en el fichero manual existente, cuya exactitud no se cotejó con los libros físicos cuando con posterioridad los datos fueron informatizados; por último, creo demostrar que el cuarto, *El Abencerraje* de Antonio de Villegas, es un facsimilar del siglo XIX.

De cualquier modo, como todos los ejemplares escogidos son antiguos, me propongo realizar la descripción de los cuatro, ofreciendo mayor detalle de los libros datados en el siglo XVI y más sintética de los que fueron catalogados erróneamente.<sup>3</sup>

***Las trezientas* de Ivan de Mena, 1521: Amberes, Juan Steelsio** (1 ejemplar: 861.2 | M52 | M)

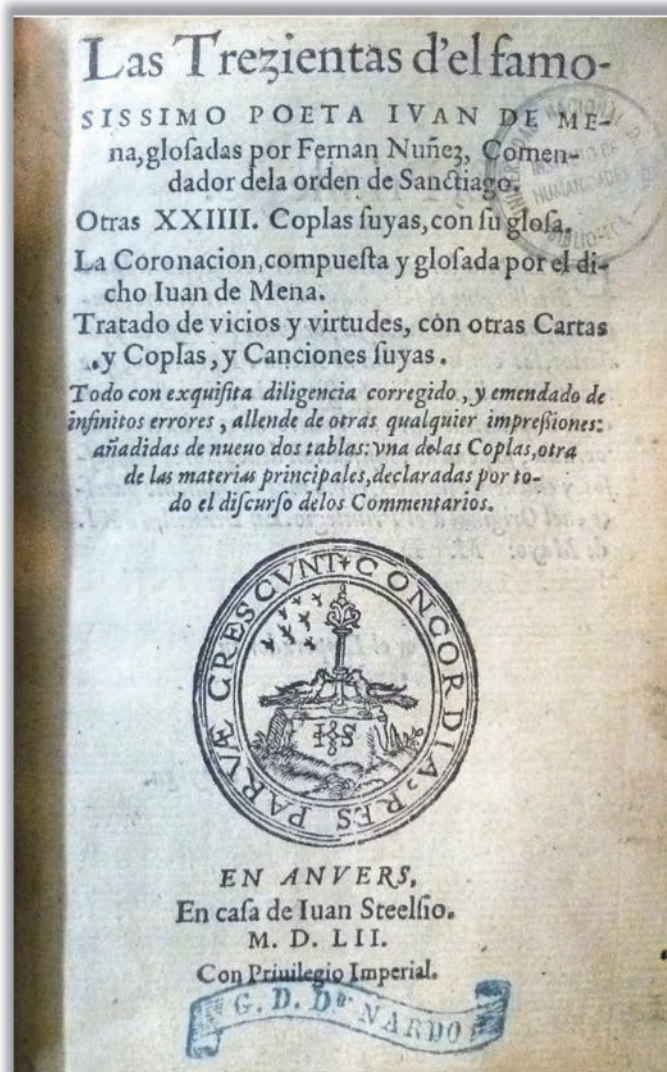
Título [en negro]: Las Trezientas d’el famo- | SISSIMO POETA IVAN DE ME- | na, glosadas por Fernan Nuñez, comen- | dador dela orden de Sanctiago. | Otras XIII. Coplas suyas, con su glosa. | La Coronacion, compuesta y glosada por el di- | cho Iuan de Mena. | Tratado de vicios y virtudes, con otras Cartas | , y Coplas, y Canciones suyas. | *Todo con exquisita diligencia corregido, y emendado de | infinitos errores, allende de otras cualquier impresiones:* |

<sup>2</sup> Esta investigación, se enmarca en el PGI “Recuperación y análisis del fondo bibliográfico antiguo de la Biblioteca del Departamento de Humanidades ‘Arturo Marasso’ como revalorización del patrimonio cultural de la Universidad Nacional del Sur”, que dirige la Mg. Virginia Martin, cód. 24/ZI57, aprobado por Resol. CSU UNS-362/2020, vigencia 01/01/2020 - 31/12/2023.

<sup>3</sup> Para describir la estructura formal del libro antiguo me baso en Marzá Vila, 1999; Pedraza *et al.*, 2003; para la descripción de los impresos, seguí con cierta libertad las pautas trazadas por Montaner Frutos, 1999.

*añadidas de nuevo dos tablas: una delas Coplas, otra | de las materias principales, declaradas por to- | do el discurso delos Comentarios.*

**Imagen 1**



Pie de imprenta [en negro]: EN ANVERS | En casa de Iuan Steelfio. | M. D. LII. | Con Priuilegio Imperial<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> En el catálogo se desliza un error material: “Steelfio” por “Steelsio” con l larga.

Colofón [en negro]: *Fue impresso en Anuers, por | Iuan Lacio.*

Portada ilustrada con el escudo del impresor Juan Steelsio, ubicado entre el título y el pie de imprenta. Consiste en un anillo ligeramente oval [40 x 37 mm] con la inscripción “CONCORDIA RES PARVAE CRESCUNT” (“Mediante la concordia las cosas pequeñas crecen”); abajo, al centro, un promontorio asentado sobre pastura ostenta las iniciales del impresor I S, enlazadas por adorno ubicado entre ambas; sobre el montículo, dos aves de perfil flanquean un candelabro con llama y apoyan en él una de sus patas y el pico; arriba, a la izquierda, bandada de siete pájaros.

Consta de 894 páginas = 447 folios, escritos a plana entera, en papel verjurado. Los títulos están, en general, impresos en letras redondas, aunque en determinados casos se completan en cursivas a partir de la segunda o tercera línea y algunos están destacados con ornamento tipográfico [hoja simple], que los antecede. Las coplas están en letra redonda, cada una precedida por calderón, y las correspondientes glosas, en cursiva, de corrido, párrafos señalados por calderones. Posee ocho letras iniciales decoradas, de las cuales 5 ostentan motivo floral, 1 floral con ave, 1 rostro humano con halo y barba, y 1 figura antropomorfa.

*In octavo*, 138 x 93 mm. Caja de escritura: 125 x 70 mm (117 x 70 mm sin titulillos ni signaturas). 1 hoja de guarda + 15 folios con signaturas + 830 páginas numeradas = 415 folios con signaturas + 17 folios con signaturas + 1 hoja de guarda. Colación de cuadernillos: \*8<sup>5</sup>, A-Z8, AaZz8, -Aaa-līi8 (no se incluyen en las signaturas las letras J, V y W). Los cuadernillos están normalmente signados (la mitad más una hoja en recto + tres sin anotar). La obra literaria propiamente dicha tiene el doble registro de la paginación y el signado: páginas numeradas en ambas caras, en el ángulo superior derecho para el folio recto y en el izquierdo para el folio vuelto, del 1 al 830; folios con signaturas en el margen inferior derecho, de B a Ggg5 + 2 folios sin anotar. Se producen dos errores de paginación: en la p. 43 se invierte el número y dice “34” y en la p. 467 dice “437”, continuándose en la siguiente con la numeración correcta. Todos los folios, tanto en recto como en vuelto, tienen reclamos ubicados en el ángulo inferior derecho, en la misma línea de las signaturas y separadas de éstas por 15-20 mm; la excepción son los 17 folios de la Tabla Alfabética de nombres, al final, que no llevan reclamos.

---

<sup>5</sup> El cómputo parece indicar que el cuadernillo \* tiene 8 folios; sin embargo, luego del octavo se percibe que los dos primeros folios están insertados y que fueron cortados dejando un talón de 5 mm después de la costura de encuadernación. Por lo tanto, habría 2 folios independientes + un cuadernillo de 6 folios.

Contenido: en blanco r-v; 1r portada; 1v privilegio; \*2r-\*3v [ad. hoja simple] epístola (a Gonzalo Pérez, Arced. De Sepúlveda y Secr. del rey Juan II)<sup>6</sup>; \*4r-<A7>r *Tabla de todas las Co- | plas...*; <A7>v-<A8>v *Glosa sobre las Trezien- | tas...* (por Fernán Núñez, a Iñigo López de Mendoza); 1-604 = B<1>r-<Qq6>v [ad. hoja simple] *Comiença el Labyrin- | tho...* (dirigido a Juan II, incluye 7 órdenes, epílogo, 24 coplas añadidas); 604-608 = <Qq6>v-<Qq8>v *Coplas... sobre un ma- | cho que compro de un frayle*; <609> = <Rr1>r portada *La Coronacion | compuesta y glosada por...Iuan de | Mena...* (dirigida a Iñigo López de Mendoza); 610-741 = <Rr1>v-Bbb3r *Comiença La Coronacion...* (incluye Prólogo, Exordio dividido en 4 preámbulos, 50 Coplas); 742-806 = Bbb3v-Fff3v [ad. hoja simple] *Tratado de vicios y vir- | tudes, hecho por Iuan de Mena, glosado y aca- | bado por fray Ieronymo de Oliua- | res...* (incluye prólogo y coplas de Mena hasta 789 = Eee3r, indicación de fin del texto de Mena y comienzo de coplas de Olivares); 807-830 = Fff4r-<Ggg7>v *Coplas añadidas nueuamen | te...* (incluye Carta..., Otras suyas, [ad. hoja simple] *Iuan de Mena al rey don | Iuan..., Canción...*); <Ggg8>r-<Iii8>v *Tabla Alphabetica, de | muchos apellidos y nombres, assi de personas | particulares como de gentes y naciones, pueblos, montes, villas, lugares, rios, y de otras co | sas algo notables...*; <Iii8>v fe de erratas, Colofón; en blanco r-v.

En la fe de erratas se omite consignar un error, que se subsana pegando un pequeño recorte con la palabra correcta sobre la equivocada: en p. 745, al final del primer verso del *Tratado de vicios y virtudes*, dice “vsa”; sobre estas letras hay una manchita marrón, posiblemente producida por el adhesivo que debe haber pegado el rectángulo de 4 x 11 mm con la palabra correcta, “Musa”, que se halla suelta, sobre el margen.

Encuadernación en pergamino sobre madera. Medidas: 150 x 90 mm. Rótulo pintado en el lomo en color marrón, borde superior e inferior con doble filete dorado, en medio: MENA | LAS TREZIENTAS.

Contracubierta en el mismo papel verjurado usado para la impresión. Cortes amarronados. Goteras curvas. En portada, debajo del pie de imprenta, sello en tinta azul, posiblemente ex-libris, con la inscripción: “G.D. De Nardo”, dentro de rollo horizontal con ondulación, extremos enroscados hacia atrás [5 x 42 mm]. Anotaciones: en recto de la hoja de guarda, en lápiz: “Compl | V 145”; debajo, con trazo más tenue: “Hesiodo 576”. En folio 1v: sello circular de la *Biblioteca del Instituto de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur*, en tinta negra; debajo a la derecha, en lápiz, la signatura: 861.2 | M52 | M. En folio 2r, entre el título

<sup>6</sup> Empleo () para identificar mis aclaraciones y < > para incluir las signaturas de los folios que, según la convención, no las llevan impresas.

y el comienzo de la dedicatoria: número de inventario de la colección Arturo Marasso: 1462/957, en tinta negra. Cada cien páginas, de 101 a 801 y también en 830, el mismo sello de la Biblioteca.

Estado general: bueno. La encuadernación presenta deterioro en el lomo: una rasgadura vertical de 125 mm desde el borde superior hasta 25 mm por encima del borde inferior y de 25 mm desde la bisagra izquierda hasta la rasgadura vertical, con faltante de la esquina superior izquierda de 40 x 25 mm, que afecta parte del rótulo. Rasgaduras: fol. A sin signar <A6>, en margen inferior; p. 325, en sentido oblicuo en margen derecho; p. 349, en margen inferior al centro. Faltantes: p. 215, en el margen inferior; p. 595, esquina inferior derecha; p. 645, esquina inferior derecha. Cuadernillo descosido en la parte inferior, desde p. 487 a 490, con bordes ajados. Bordes inferiores arrugados desde p. 791 a 794, presumiblemente por absorción de humedad. Punto de polilla que atraviesa pp. 121-132, ubicado en el margen inferior, a 17 mm del borde derecho; comienza siendo pequeño y se va agrandando, hasta que en la p. 127 llega a tener 4 mm de diámetro, a partir de allí vuelve a achicarse y entre pp. 123-128 carcome el borde inferior del folio. Manchas de humedad visibles en gran parte de los folios. No obstante, ninguno de los daños afecta la integridad ni la legibilidad del texto.

Valoración de la edición: El impreso de *Las Trezientas* de Juan de Mena (1411-1456) con glosa de Fernán Núñez corresponde a la edición príncipe de Amberes hecha por Juan Steelsio en 1552, que se caracteriza, bajo su aparente sencillez, por una impaginación y una puesta en texto muy cuidadas, pues está hecha en buen papel, los tipos son legibles y contiene numerosos detalles tipográficos que favorecen la lectura y comprensión de la obra.

***La Riada* de Cándido M. Trigueros, 1784: Sevilla, Vazquez y comp. (1 ejemplar: 861.4 | T734 | M A)**

El catálogo registra este volumen como impreso en 1484, por lo que habría sido un incunable. Sin embargo, la identificación resulta contradictoria, porque a pesar de la temprana fecha que se anota para la publicación, se ubica el libro en “poesía española del siglo XVIII”, período este último en el que efectivamente vivió el autor (1736-1801).

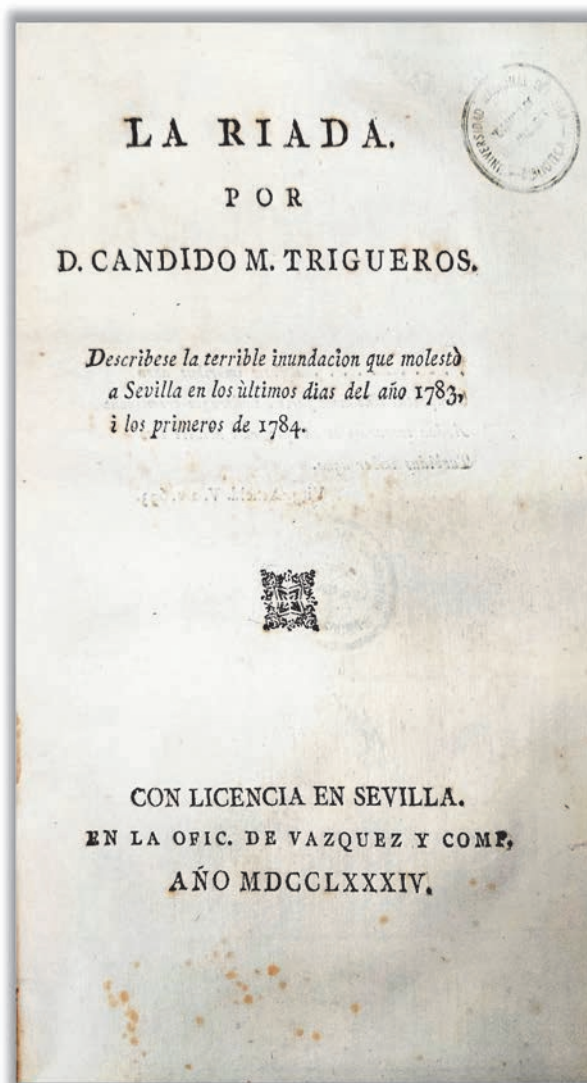
Del examen de la portada surge que en la ficha se han deslizado errores materiales, como la omisión de una letra en la denominación de la casa editora, que no es “Vaquez” sino “Vazquez” y la confusión en la lectura de los números romanos de la fecha, que es “1784”; tampoco se ha consignado el subtítulo, por demás elocuente para orientar la datación, ya que

precisa el tema abordado, la inundación acaecida en Sevilla entre fines de 1783 y comienzos de 1784.

El impreso en cuestión pertenece a la edición *princeps*.

Título [en negro]: LA RIADA | POR D. CANDIDO M. TRIGUEROS. | *Describe la terrible inundación que molestó a Sevilla en los últimos días del año 1783, i los primeros de 1784.*

Imagen 2



Pie de imprenta [en negro]: CON LICENCIA EN SEVILLA. | EN LA OFIC. DE VAZQUEZ Y COMP. | AÑO MDCCLXXXIV.

Portada con adorno floral geométrico, equidistante entre subtítulo y pie de imprenta.

Consta de 141 páginas, escritas a plana entera en letra redonda, en papel verjurado.

*In cuarto*, 195 x 130 mm. Caja de escritura: 155 x 95 mm (152 x 95 sin encabezado).

Contenido: 1 hoja de guarda; portada; en vuelto de portada, cita: Virg(ilio). Aeneid. V. av. 693; III-IV dedicatoria al conde de Florida Blanca; <V>-XXVI Advertencia al lector; <1>-115 LA RIADA (poema en versos endecasílabos, dividido en 6 cantos); 1 hoja de guarda.

Encuadernación en pasta española. Medidas: 202 x 135 mm. 5 nervios, cada uno con filete dorado en zigzag. Entre el primero y el segundo, tejuelo color lacre con filete superior e inferior en dorado: TRIGUEROS | LA | RIADA.

Contracubierta en papel floreado en tonos marrón. Cortes en beige, jaspeados en rosa.

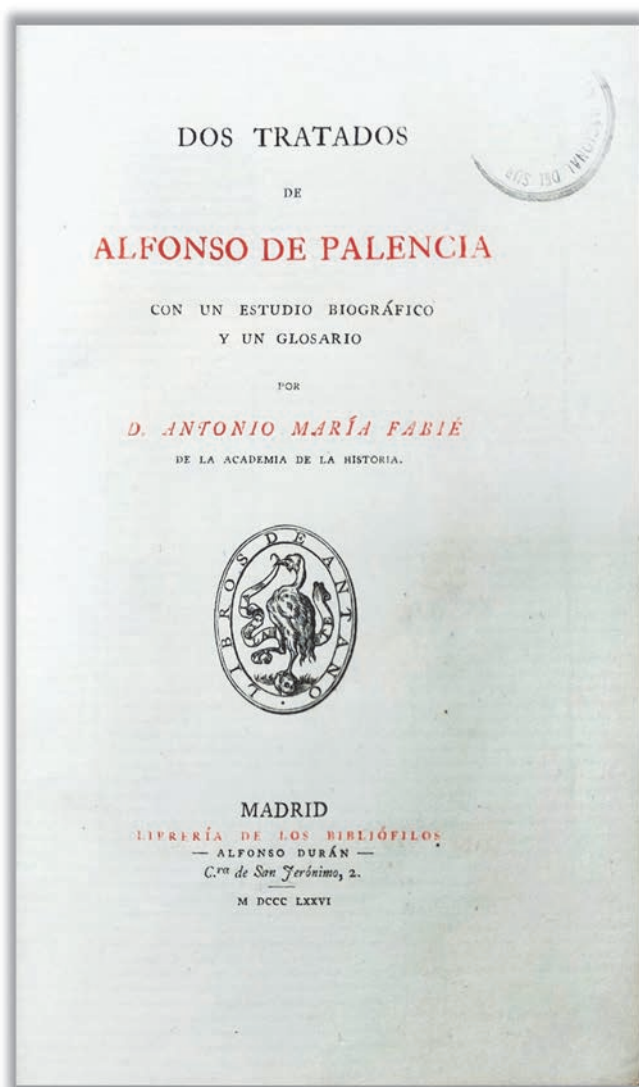
Estado general: Muy bueno.

***Dos Tratados de Alfonso de Palencia, 1876: Madrid, Librería de los Bibliófilos*** (1 ejemplar: 860.205 | P174 | M A)

Este ejemplar bien podría haber sido impreso en el siglo XVI, pues es obra de uno de los primeros humanistas castellanos de fines del Medievo, Alfonso de Palencia (1423-1492); sin embargo, está catalogado con una fecha equivocada, ya que en la correspondiente entrada se consigna “1576” en vez de “1876”.

Título: [en negro] DOS TRATADOS | DE | [en rojo] ALFONSO DE PALENCIA | [en negro] CON UN ESTUDIO BIOGRÁFICO | Y UN GLOSARIO | POR | D. ANTONIO MARÍA FABIÉ | DE LA ACADEMIA DE LA HISTORIA | [escudo oval] | MADRID | [en rojo] LIBRERÍA DE LOS BIBLIÓFILOS | [en negro] - ALFONSO DURÁN - | *C.ra de San Jerónimo, 2.* | [línea horizontal, al centro] | M DCCC LXXVI.

Imagen 3



Portada ilustrada en negro con escudo oval, situado entre el título y el pie de imprenta, compuesto por doble anillo con el nombre de la colección “LIBROS DE ANTANO”; al centro, ave posada con su pata izquierda encima de calavera asentada sobre pastura, la pata derecha encogida en el aire; sostiene con el pico filacteria con la inscripción “VIGILATE” (“velad”).

Consta de 398 páginas escritas a plana entera en letra redonda, en papel verjurado, más 11 páginas con lista de suscriptores. Ilustrado con cabeceras y viñetas en texto. Impresión a dos tintas en portada y anteportada; en rojo, títulos de cada obra y algunas letras capitulares.



*In octavo*, 180 x 110 mm. Caja de escritura: 130 x 68 mm (124 x 68 sin encabezado).

Contenido: 1 hoja de guarda; anteportada; portada; II-XCV Prólogo sobre Alfonso de Palencia; I-VIII 2 Prólogos a la obra siguiente; 9-104 BATALLA CAMPAL | DE LOS PERROS Y LOBOS; <1> portada TRATADO DE | LA PERFEÇION | DEL TRIUNFO MI-| LITAR COMPUESTO | POR ALFONSO | FERNANDEZ | DE PALEN- | ÇIA; < III >-XI 2 Prólogos a dicha obra; <13>-167 TRATADO...; 1 hoja en blanco; <170> -199 REPERTORIO de palabras y frases de los dos tratados...; a-k LISTA DE LOS SUSCRITORES.

Encuadernación en tela beige sobre cartón. Medidas: 184 x 110 mm. Lomo con dos tejuelos enmarcados con doble filete dorado; en el superior, en letras doradas sobre fondo rojo: LIBROS DE ANTAÑO y, separado por línea horizontal, el número de tomo: V; en el inferior, en letras doradas sobre fondo verde oscuro: DOS TRATADOS; la superficie restante del tejuelo está tapada por rótulo de la Biblioteca con la signatura; al pie del lomo: MADRID.-1876, en caracteres gofrados y dorados.

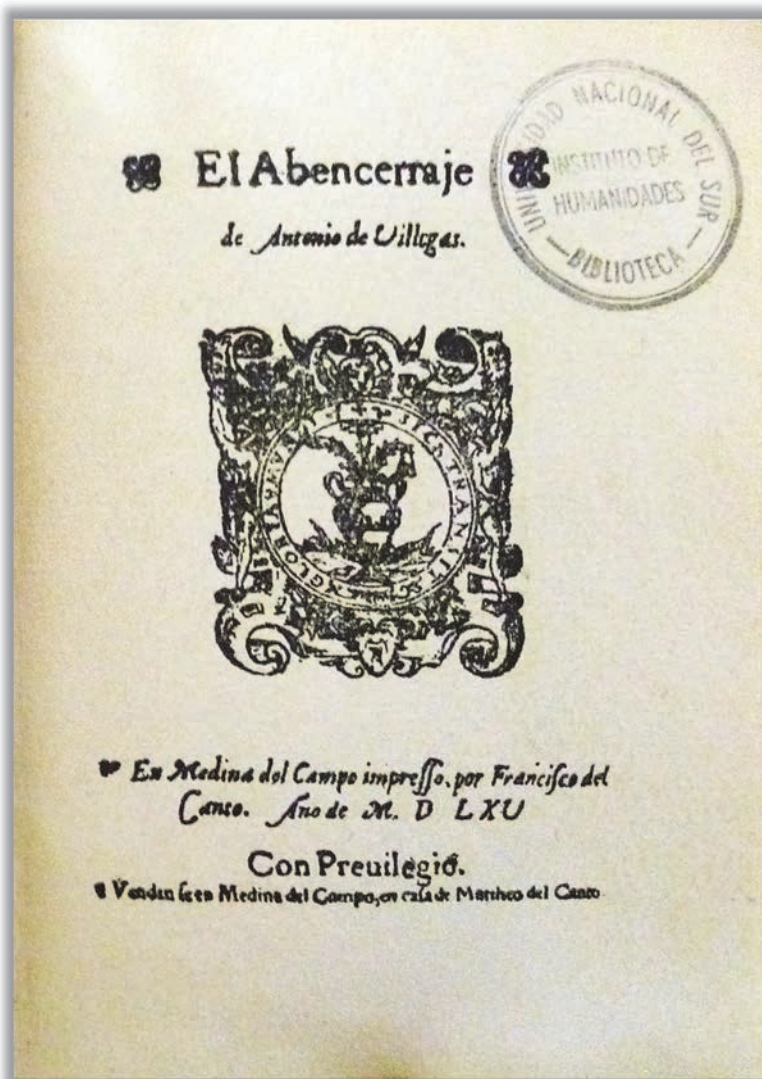
Contracubierta en el mismo papel usado para la impresión. Cortes amarronados.

Estado general: Muy bueno.

***El Abencerraje* de Antonio de Villegas** (1 ejemplar: 863.3 | V715 | M)

Título [en negro]: [orn.] El Abencerraje [orn.] | *de Antonio de Villegas*.

Imagen 4



Pie de imprenta [en negro]: [orn.] *En Medina del Campo impresso por Francisco del Canto. Año de M.D LXX* | Con Preuilegio. | [orn.] *Venden se en Medina del Campo, en casa de Matteo del Canto*”.

Colofón [en negro]: Impreso en la noble | villa de Medina del Campo, | por Francisco del | Canto | Año. M.D.LXV

Portada con ornamentos tipográficos: el título de la obra está flanqueado por sendos floroncillos. En pie de imprenta, un corazoncillo precede al lugar de impresión y una comilla gruesa antecede al de venta. En posición central, entre el nombre del autor y el pie de imprenta, se ubica una xilografía con la marca del impresor [35 x 30 mm.]: consiste en una cartela de pergamino ajironado decorado con motivos florales, rematada por dos corazones con sendas caras en posición central superior e inferior que sobresalen de los bordes; dentro del cuadro, a derecha e izquierda, sendas figuras humanas estilizadas; en el centro un anillo que contiene la inscripción “SIC TRANSIT GLORIA MUNDI” (“Así pasa la gloria del mundo”); al interior del círculo, una vasija con asas que contiene una flor, posiblemente un cardo.

Consta de 24 folios escritos a plana entera en letra redonda. El folio 1r reproduce el título en la cabecera [entre dos floroncillos que difieren de los de portada], seguido por la dedicatoria a Felipe II, la ilustración xilográfica del escudo real y, al pie, el año de edición.

*In dieciseisavos*, 114 x 77 mm. Caja de escritura: 75 x 55 mm [sin encabezado, paginación, signatures ni reclamos]. 3 hojas de guarda + 1 portada [papel verjurado más grueso] + 24 folios [papel verjurado más fino] + 1 folio [papel idem al de portada] que en vuelto tiene estampada una marca (¿del librero?) [5 x 35 mm] + 3 hojas de guarda.

La marca antedicha consiste en un marco rectangular que, en posición central superior, tiene un cuadro con un monograma del que sólo se identifica claramente una letra “M”; dos figuras humanas, posiblemente aladas, sostienen los laterales del cuadro; en la parte inferior hay otras dos figuras humanas recostadas sobre el suelo, las cabezas a izquierda y derecha y los pies hacia el centro.

Letras iniciales y capitulares sencillas, destacadas en negrita, a excepción de cuatro iniciales enmarcadas y decoradas. En 1v inicial del prólogo y en 2r inicial del comienzo del relato, ambas enmarcadas y decoradas con motivos florales. Diagramación y ornamentación especial cuando en la narración se introducen otros tipos discursivos: en 4r se inserta un cantar amoroso (copla hexasílabo), en párrafo aparte, centrado, con inicial sencilla en negrita. En 21r se inserta una carta, cuya inicial está enmarcada y decorada con motivo floral: TC] [centrado] [orn.] Carta de Rodrigo de Nar | uaez Alcayde de Alora, para el | rey de Granada | [orn]. En 23r se incluye otra carta, con inicial sencilla en negrita: TC] [centrado] [orn.] Carta del Abencerraje Abin- | darraez, al Alcayde de Alora. En 23v *in fine* se introduce la última carta: TC] [centrado] [orn.] Carta de el Alcayde de | Alora, a la hermosa | Xarifa.; la carta se transcribe en 24r, inicial enmarcada y decorada con motivo floral.

Encuadernación en cuero fino marrón oscuro, texturado en sentido vertical, sin ornamentación en las cubiertas, pestañas con guarda floral dorada. Medidas: 120 x 80 mm. 4 nervios, entre el primero y el segundo: EL | ABENCERRAJE y al pie: 1565 [título y fecha en dorado].

Contracubierta en papel marmolado, predomina el color rojo, con vetas en azul, amarillo y blanco, vuelto en blanco. Corte superior con bordes regulares, rojo indio brillante; cortes delantero e inferior con bordes irregulares, sin color, los folios 1, 7 a 9, 11, 14, 23 y 24 tienen entre 1 y 2 mm menos en el borde inferior. Goteras rectas. Anotaciones: en folio 1v, esquinado en margen superior izquierdo, número de inventario de la colección Arturo Marasso: 1562/957, en tinta negra, que también marcó la esquina de la página opuesta. En la portada, en ángulo superior derecho, sello circular de la *Biblioteca del Instituto de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur*, en tinta negra; en folio vuelto de la portada, al centro, el mismo sello y, debajo, en lápiz, la signatura: 863.3 | V715 | M; en el último folio, entre el párrafo final y el colofón, el mismo sello.

Estado general: muy bueno. No presenta roturas ni rasgaduras.

Valoración de la edición: El volumen examinado devino un impreso problemático, pues la encuadernación y el papel no parecían tan antiguos y los grabados no evidenciaban relieve.

De la consulta filológica surge que *El Abencerraje* no mereció en 1565 una edición individual, sino que integraba la miscelánea *Inventario* de Antonio de Villegas, Medina del Campo, Francisco del Canto, 1565. Se trataba de la edición príncipe, *in quarto*, tenía 132 folios y, en la portada, la ilustración xilográfica del escudo real.

Las diferencias con el ejemplar aquí descripto en cuanto a tamaño, cantidad de folios y portada son evidentes, por lo que estimo que puede tratarse de la edición facsímil de las páginas del *Inventario* (1565) correspondientes a *El Abencerraje*, con portada arreglada, impresa posiblemente en 1873 (D'Agostino, 2009: 6). El color y la apariencia semejantes a los de una impresión tipográfica se podría haber logrado a través de un fotograbado directo, técnica implementada desde la década de 1870 (Gaskell, 1999: 401).

Si esto es así, la Colección Marasso cuenta con un facsímil no declarado del siglo XIX, allí donde en el catálogo consta asentada una edición *princeps* del siglo XVI.

En conclusión, esta investigación me permitió encontrar un sentido a lo que está documentado en la materialidad de los libros mediante la aplicación de las herramientas de la descripción bibliográfica y contribuir con la Biblioteca para subsanar errores de catalogación y así posibilitar una estimación más precisa del valor de los impresos examinados.

## **Bibliografía**

- D'Agostino, A. (2009), “*El Abencerraje* (años 50 del siglo XVI)” y “Villegas, Antonio de”, en: Jauralde Pou, P. (dir.), *Diccionario Filológico de Literatura Española Siglo XVI*, Madrid, Castalia, pp. 3-9 y 1009-1013.
- Gaskell, P. (1998), *Nueva introducción a la bibliografía material*, cap. “La identificación”, Gijón, Trea, pp. 391-401.
- Marsá Vila, M. (1999), *El fondo antiguo en la biblioteca*, cap. 9. “El libro impreso en los siglos XVI y XVII”, Gijón, Trea, pp. 171-201.
- Montaner Frutos, A. (1999), *Prontuario de bibliografía. Pautas para la realización de descripciones, citas y repertorios*, Transcripción de “Pautas para la descripción de impresos” realizada por la Dra. M. Mercedes Rodríguez Temperley, Asturias, Trea.
- Pedraza, M. J.; Clemente, Y. y de los Reyes, F. (2003), *El libro antiguo*, Madrid, Síntesis, cap. 4. “Estructura formal del libro antiguo”, pp. 207-247.



## **Libros antiguos y raros: una aproximación a *Historia y magia natural, o ciencia de Filosofía oculta* (1723) de Hernando Castrillo**

Felicitas Eleicegui<sup>1</sup>

### **Resumen**

El presente trabajo surge en el marco del proyecto de investigación “Recuperación y análisis del fondo bibliográfico antiguo de la Biblioteca del Departamento de Humanidades ‘Arturo Marasso’” que tiene como objetivo la revalorización del patrimonio cultural de la Biblioteca Departamental.

Nuestro interés gira en torno al libro *Historia y magia natural, o ciencia de Filosofía oculta* del jesuita Hernando Castrillo. La edición con la cual contamos se publicó en 1723 por el editor Juan Sanz en Madrid y pertenece a la tercera edición del mismo. La primera se publicó en el año 1643 (Morales Estévez, 2012) y cuenta con dos reediciones. Actualmente, existen pocos ejemplares de este libro en el mundo: el Fondo Antiguo de la Universidad de Granada cuenta con uno del año 1692 y la Biblioteca Nacional de España con otro de 1723. Este libro es particular dado que es uno de los pocos tratados de magia natural con los que contamos escritos en castellano por un español (Morales Estévez, 2012).

Hechas estas aclaraciones, en el presente trabajo nos vamos a proponer resolver diversas cuestiones: ¿Qué consideraciones hace Castrillo sobre los misterios del universo? ¿Qué puntos de unión establece entre filosofía, magia y ciencia? ¿Cómo llegó este libro a la biblioteca

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: [felicitaseleicegui2021@gmail.com](mailto:felicitaseleicegui2021@gmail.com).

“Arturo Marasso”? ¿Qué lugar ocupa en la misma? ¿De qué manera podemos leerlo en pleno siglo XXI?

**Palabras clave:** libro antiguo - magia - ciencia - siglo XVII

## Introducción

El presente trabajo surge en el marco del proyecto de investigación “Recuperación y análisis del fondo bibliográfico antiguo de la Biblioteca del Departamento de Humanidades ‘Arturo Marasso’” que tiene como objetivo la revalorización del patrimonio cultural de la Biblioteca Departamental.

Nuestro interés gira en torno al libro *Historia y magia natural, o ciencia de Filosofía oculta* del jesuita Hernando Castrillo. La edición con la cual contamos se publicó en 1723 por el editor Juan Sanz en Madrid y pertenece a la tercera edición del mismo. La primera se publicó en el año 1643 (Morales Estévez, 2012) y cuenta con dos reediciones. Actualmente, existen pocos ejemplares de este libro en el mundo: el Fondo Antiguo de la Universidad de Granada cuenta con uno del año 1692 y la Biblioteca Nacional de España con otro de 1723. Este libro es particular en cuanto es uno de los pocos tratados de magia natural con los que contamos escritos en castellano por un español (Morales Estévez, 2012).

Hechas estas aclaraciones, podemos plantear los siguientes interrogantes: ¿Qué consideraciones hace Castrillo sobre los misterios del universo? ¿Qué puntos de unión establece entre filosofía, magia y ciencia? ¿Cómo llegó este libro a la biblioteca “Arturo Marasso”? ¿Qué lugar ocupa en la misma? ¿De qué manera podemos leerlo en pleno siglo XXI? Este trabajo se propone responder estas preguntas, generar otras y procura estar en concordancia con el Instituto de Humanidades, donde la búsqueda del saber se obtiene a partir de la integración de los distintos campos del conocimiento.

## Descripción e historia del libro *Historia y magia natural o ciencia de filosofía oculta*

Para empezar el trabajo que nos convoca, debemos aclarar que desconocemos la razón por la que el libro ingresó a la biblioteca. Pudimos obtener que se registró en el inventario el 25 de septiembre de 1970. Además, hallamos que fue comprado en la librería “Hesperia” (Zaragoza, España) que conforma su fondo con libros antiguos y modernos, raros y curiosos.

Este ejemplar está realizado en papel vegetal, su tapa es de pergamino y no posee decoración. Cabe destacar que algunas páginas tienen una ornamentación singular que responde al propio diseño de libros que se utilizaba en la época. Asimismo, el texto se encuentra dispuesto en dos columnas con tipo de letra redondilla (Morales Estévez, 2012) y su estado de conservación es regular.

Entendemos su temporalidad como una cápsula de tiempo que se nos ha arrojado desde el pasado (Parada, 2014) y por eso mismo, en nuestra condición de lectores/as del siglo XXI, es posible aportar una nueva lectura del libro y enriquecer, de esta manera, el patrimonio cultural de nuestra universidad.

**Imagen 1.** Fotografía del ejemplar *Historia y magia natural o ciencia de filosofía oculta* disponible en la biblioteca de Humanidades



Tal como el título deja entrever, a Castrillo lo inquietaron los misterios y secretos del universo visible. Así, filosofía, magia y ciencia conformaron algunas de las inquietudes que el jesuita intentó resolver a lo largo de estas páginas. De esta manera, campos de estudios hoy diversificados encontraron en la obra de Castrillo un punto de encuentro totalmente interesante para el siglo XVII.

Resulta necesario detenerse en el título *Historia y magia natural o ciencia de filosofía oculta* para conceptualizar tres de los elementos que aparecen. Por un lado, “Magia natural” según la RAE es: “Arte o ciencia oculta con que se pretende producir (...) resultados contrarios a las leyes naturales” y agrega un apartado para natural: “La que por medios naturales obra efectos que parecen sobrenaturales”. Por otro lado, “Filosofía oculta” hace referencia al: “Conjunto



de saberes que busca establecer, de manera racional, los principios más generales que organizan y orientan el conocimiento de la realidad (...).” y “oculta” aparece conceptualizada en esta misma plataforma como “escondida, ignorada, que no se da a conocer ni se deja ver”. Por último, también se hace referencia a la “ciencia”, que se define como un: “Conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados (...)”.

Aún más novedosa se vuelve esta obra si tenemos en consideración que quien la estudió y escribió fue un miembro de la Compañía de Jesús de Cádiz. Es importante recordar que, a partir de 1598, en España, la Iglesia alcanzó el poder total para determinar el campo de la magia y para juzgar la conveniencia de su prohibición (Muñoz Calvo, 1977). A pesar de esto, en las primeras páginas del libro encontramos su aprobación por parte de esta institución y de la Inquisición en 1643, llevada a cabo por Fray Juan Ponce de León.

Hemos podido corroborar que esta compañía tuvo una importancia central en la ciudad. En 1566 abrió uno de los primeros colegios para enseñar a leer y escribir de forma gratuita (Hidalgo Cádiz, 2014). En una ciudad que daba sus primeros pasos para su posterior desarrollo económico y social, los Jesuitas se convirtieron en un referente educativo (Hidalgo Cádiz, 2014). Tal como indica Roberto Morales Estévez (2012) en el artículo “Hernando Castrillo y su obra ‘Magia natural o ciencia filosófica oculta’”:

El mundo editorial y científico del momento era de decadencia a mediados del siglo XVII. Tras los grandes momentos de la ciencia española en el siglo pasado, las universidades y academias entran en un franco declive.

Precisamente sólo la Compañía de Jesús mostraría cierta vitalidad y apertura a las novedades, sirviendo como principal modelo a los novatores que poco a poco iban introduciendo los avances científicos europeos (Navarro Brotóns, 1996: 16).

## **Estudio de los tratados presentados en el libro**

El libro se divide en seis tratados donde Castrillo se ocupa de diversas inquietudes sobre los misterios de la naturaleza. El primero se titula “Dase a conocer la Magia natural en común”; el segundo “De la primera parte de la materia, y objeto de la Magia Natural, que es la tierra”; el tercero “De otra parte más descollada, y excelente de la Tierra, que es el Parayío que plantó Dios en ella”; la cuarta “De los montes de la tierra”; el quinto “De los campos, valles, y

bosques de la tierra, y de las yerbas, y árboles que se crían en ellos” y el sexto tratado “De los metales y de algunas Piedras de la tierra”.

**Imagen 2.** Imagen del primer tratado

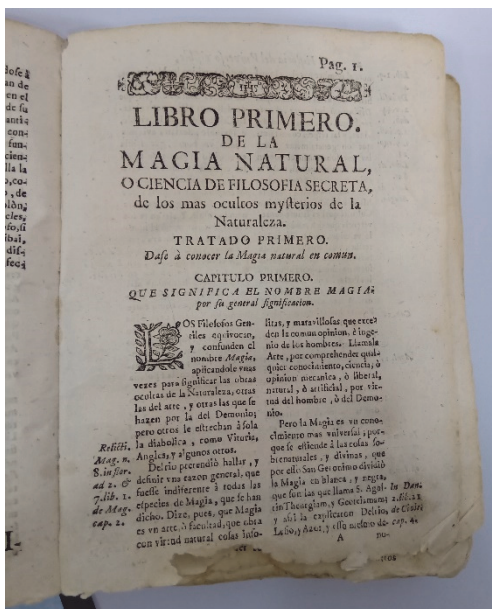


**Imagen 3.** Imagen del quinto tratado



Una de las cuestiones que surgen a partir del encuentro con un libro tan singular es la confluencia de disciplinas que en la actualidad consideramos opuestas, como lo son la religión y la ciencia. En la obra de Castrillo, encontramos diversas preguntas filosóficas atrapadas por la demostración teológica. A lo largo de estos tratados no hay límites totales, y encontramos que el jesuita se mueve por el campo teológico, filosófico, del ocultismo y también científico (aunque este solo estuviera en sus más ínfimos comienzos).

Consideramos que un conocimiento más profundo sobre esta obra podría arrojar más luz sobre la ciencia y su difusión en el siglo XVII (Morales Estévez, 2012). En la aprobación que escribe el Fray Juan Ponce de León, podemos observar la siguiente descripción sobre el contenido de estos tratados:

(...) todo el Libro es vna plaza universal del mundo, donde de todas las ciencias, y facultades se halla lo escondido de sus más retiradas inteligencias; no solo de aquellas cosas visibles que tocamos, sino aun de otras (...) (Ponce de León, 1723: 3).

Para Ponce de León el libro es una “plaza universal del mundo” donde todas las ciencias confluyen, incentivando a los y las lectoras a adentrarse en los misterios visibles y también invisibles del universo. Esta descripción nos deriva a un espacio donde ciencia y religión coinciden por un momento.

En el primer tratado titulado “Dase a conocer la Magia natural en común” Castrillo hace una distinción de lo que entiende por magia natural:

Respondo lo primero, que ay magia puramente natural. Asi lo sienten los más de los Filofos y Doctores, especialmente Filon dize grandes elogios della; por fer tan excelente ciencia, que por ella, dize, se descubre con claridad la naturaleza de todas las cosas ciadas: Per quam naturae cernuatur clarius (Castrillo, 1723: 7).

Para Castrillo hay magia “puramente natural” y la considera, junto a Filón de Alejandría, una ciencia excelente, ya que con ella se descubre con claridad la naturaleza de todo lo que existe en este mundo. Tal como indica Alberto Montaner Frutos:

La mayor innovación de la Edad Moderna en el ámbito de la magia fue, sin duda, la aparición de la magia natural, fruto de la extensión de los postulados de la *diuinatio naturalis* de base astrológica y de la analogía con la piedra imán al conjunto de las manifestaciones consideradas mágicas, es decir, aquellos fenómenos naturales que no se

dejaban explicar de forma aparente. En consecuencia, la magia natural se conforma como una física y, hasta cierto punto, una metafísica del portento (Montaner Frutos, 2015: 441).

No debemos perder de vista que para Castrillo el mundo no deja de ser el resultado de una obra que tiene como protagonista a Dios. Aquí, el credo religioso difiere de la teoría científica porque pretende encarnar una verdad eterna y absolutamente cierta (Russel, 1935). Como se anuncia en el prólogo, el autor de esta obra recurre a distintos filósofos y teólogos cruciales para entender el pensamiento occidental, como: Aristóteles, Tales, Pitágoras, Parménides, San Agustín, San Jerónimo, San Gregorio, etc. A partir de esto, podríamos afirmar que se sirve de estos pensadores para dar carácter verosímil a su entendimiento del mundo. Para los escolásticos, la Biblia, los dogmas de la fe católica y las enseñanzas de Aristóteles estaban fuera de toda duda (Russel, 1935).

En el capítulo XX del primer tratado, Castrillo se pregunta sobre el origen del mundo y, como es de esperar, se arraiga al pensamiento impartido por el pensamiento teológico:

Respondo lo primero, que el universo no ha necesitado de reformarle, ó componerle de nuevo en el discurso del tiempo, despues de la universal creacion de las naturaleza, de que le compone; porque de una vez salió perfecto de las manos de su Artifice Dios, como convenia á la ostentación de su poder. Asi lo afirman, conviniendo en ello todos los padres, y Escolásticos (Castrillo, 1723: 43).

Como podemos observar, el conflicto entre la teología y la ciencia venía a ser un conflicto entre la autoridad y la observación (Russel, 1935). A pesar de esto, repetimos que nuestro propósito es encontrar los huecos donde las disciplinas mencionadas pueden confluir por un momento. Para dar cuenta de esto decidimos hacer foco en aquellos pasajes donde Castrillo hace una descripción detallada de diversos elementos que encuentra en la naturaleza que lo rodea. Uno de los aspectos que nos parece sumamente interesantes es el modo en el que intenta comprenderlos, ya que, aunque observa elementos que puede ver con sus sentidos pero que no puede explicar, decide dotarlos con cualidades asociadas a la “magia natural” como sucede en el capítulo XII del primer tratado:

Muy entrecada es tambien la naturaleza de las especies visibles; porque de la manera que una luz visiblemente derrama rayos a todas partes, asi los cuerpos visibles la despiden de si a gran distancia, para que por medio de ellas, recibidas en la vista con su ayuda, apercibida, y vea los cuerpos visibles. Ocultas son tambien las causas de las crecientes, y menguantes de la mar (...) (Castrillo, 1723: 12).

La falta de entendimiento hacia el universo visible, llevaba inevitablemente al uso de los mitos como una manera de entender el mundo. Además, estos mitos, muchas veces erróneos, creaban realidades asimétricas donde prevalecía el uso de poder para dominar a unos y a otros. En el capítulo trece, encontramos un fragmento donde esto se deja ver:

Acontece tambien, que algunos hombres de una nacion esten ligeros a accidentes, que no padecen otros, como se ve en lo que pasa en el nuevo reyno, en que corre un contagio universal de viruelas en los indios, en medio de los cuales esta seguro cualquier español; y si tiene hijos, los alcanza este mal cuando pequeños; pero no despues de crecidos. Y á proporcion de esto acontece en los brutos, no siendo un mal universal para todos los de su genero, y a veces tampoco para los de su especie (Castrillo, 1723: 29).

Como podemos observar, Castrillo trae a su libro noticias sobre el Nuevo Mundo colonizado. En este caso hace alusión a la viruela acontecida en el año 1520 en México (Guevara, 2021). De esta manera, encontramos que los nativos, debido a su supuesta “condición inferior”, no sobrevivieron a una enfermedad que era resultado de la llegada de los españoles.

Por otro lado, me interesa volver a una cita que da cuenta de la preocupación por entender el mundo a través de la observación, así como también de la lectura y el estudio exhaustivo de distintos textos. En este caso, Castrillo vuelve a Epicuro y la teoría de los átomos y nos cuenta que:

En las cosas naturales ay virtud para despedir de si unas calidades corporeas, tan inentendibles, que algunos las llaman espirituales; y estos son los átomos a quien Epicuro atribuyo la simpatia, o antipatia de las cosas naturales entre si, son semejantes a los rayos, que despide de si el sol, y que derrama por el espacio de su esfera, y al calor, con que obra cosas maravillosas (Castrillo, 1723: 32)

El hecho de que Castrillo aluda a la teoría de los átomos y decida incluirla en su obra, de clara connotación teológica, nos da una mínima bisagra para encontrar un punto medio en donde mito y logos coinciden para explicar y responder una pregunta tan antigua como la del origen del universo.

## Conclusión

En el presente trabajo hemos intentado ilustrar la obra de Castrillo de diversos modos: teniendo en cuenta su materialidad física, así como también su contenido. Además, decidimos leer la obra posicionándonos en nuestras condiciones de lectores/as del siglo XXI, sin perder de vista que la misma fue escrita con 400 años de anterioridad.

Rescatamos del estante de la biblioteca el libro *Historia y magia natural, o ciencia de Filosofía oculta* e invitamos a su lectura, con nuevos aportes y modos de leer, pero también, llevándonos grandes enseñanzas. Hace 400 años, un jesuita logró encontrar un punto medio entre la fe y el uso de la razón y se detuvo para observar el mundo que lo rodeaba. En él, las plantas, las piedras, los animales, el mar y las montañas se le presentaron como un misterio.

La lectura de esta obra tiene la capacidad de acercarnos al vínculo entre los habitantes del siglo XVII y el universo. Y aunque el lenguaje no es el mundo, ni tampoco el mundo es el lenguaje, los signos y el mundo se compenetran mutuamente (Zecchetto, 2003).

## Fuente

Castrillo, H. (1723), *Historia y magia natural o ciencia de la filosofía oculta*.

## Bibliografía

- Calvo Muñoz, S. (1977), *Inquisición y Ciencia en la España Moderna*, Madrid, Editora Nacional.
- Estévez Morales, R. (2012), “Hernando Castrillo y su obra *Magia natural o ciencia filosófica oculta*”, en: *Los Jesuitas: religión, política y educación (Siglo XVI y XVIII)*, España, Universidad Pontificia Comillas, pp. 1237-1247.
- Frutos Montaner, A. (2012), “La magia y sus formas en la literatura del siglo de Oro”, en: *Proyectos del Plan Nacional de I+D+i del Ministerio de Economía y Competitividad*, España, pp. 405-474.
- Guevara, S. (2019), “Primera pandemia del Nuevo Mundo: la viruela de 1520 en México”, *Noticonquista*, México.

Disponible en:

<https://www.noticonquista.unam.mx/amoxtli/1951/1947#:~:text=Acorde%20a%20Fray%20Bartolom%C3%A9%20de,los%20indios%20quienes%20m%C3%A1s%20padecieron.>

Hidalgo Cádiz, J. A. (2014), “450 años de los jesuitas en Cádiz”, *Diario de Cádiz*.

Disponible en: [https://www.diariodecadiz.es/noticias-provincia-cadiz/anos-Jesuitas-Cadiz\\_0\\_795520887.html](https://www.diariodecadiz.es/noticias-provincia-cadiz/anos-Jesuitas-Cadiz_0_795520887.html).

Parada, A. (2011), “El libro antiguo y sus facetas conjeturales. Una aproximación desde América Latina (Argentina)”, *Boletín de la academia de Letras*, t. 311-312, Buenos Aires, pp. 705-725.

Real Academia Española (2014), *Diccionario de la lengua española* (23.<sup>a</sup> ed.), [versión 23.6 en línea].

Russel, B. (1956), *Religión y Ciencia*, México, Fondo de Cultura económica.

Zechetto, V. (2002), “Los Signos”, en: *La danza de los signos*, Ecuador, Ediciones Abya-yala, pp. 69-90.



## **El fondo antiguo de la Biblioteca “Arturo Marasso” del Departamento de Humanidades: su proyección en el presente**

María Marcela Esnaola<sup>1</sup>

### **Resumen**

El fondo antiguo de la Biblioteca de Humanidades “Arturo Marasso”<sup>2</sup> está conformado por libros de los siglos XVI, XVII y XVIII y otros “modernos” que por su antigüedad, rareza o valor patrimonial se incorporaron a dicho elenco librario en distintos momentos de la historia de la institución.

En la actualidad, este acervo es objeto de estudio del PGI “Recuperación y análisis del fondo bibliográfico antiguo de la Biblioteca del Departamento de Humanidades “Arturo Marasso” como revalorización del patrimonio cultural de la UNS”, en este contexto, la propuesta consiste en analizar el fondo desde diversas facetas. Su proyección en el presente y hacia el futuro implica encuadrarlo en un marco teórico que abarca desde la complejidad de la definición de libro antiguo hasta la descripción de cada ejemplar y, a su vez, establecer prácticas de preservación, conservación y catalogación; técnicas y saberes que si bien son del campo de la bibliotecología es necesario enriquecerlas con otras disciplinas como la Microhistoria, la Historia Cultural y la Historia Institucional.

---

<sup>1</sup> Departamento de Humanidades-UNS, correo electrónico: [mesnaola@uns.edu.ar](mailto:mesnaola@uns.edu.ar).

<sup>2</sup> La BHAM depende del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur (UNS), el fondo moderno cuenta con más de 47.000 títulos, 900 títulos de publicaciones periódicas, su Repositorio Digital RIDH, archivos en papel y recursos electrónicos.



En resumen, la investigación se centra en analizar el fondo antiguo de la BHAM a la luz de los estudios sobre cultura impresa y las facetas o dimensiones teóricas que propone Alejandro Parada en su texto *El libro antiguo y lo conjetural* (2012) con el fin de delimitarlo mediante la identificación de características que le otorgan una multiplicidad de valores que justifican su separación del fondo moderno. Paralelamente, se estudian lineamientos a contemplar en las políticas de gestión de colecciones que implica a la totalidad del acervo bibliográfico con el fin de completar el fondo antiguo con ejemplares que aún no han sido descubiertos en los anaqueles.

**Palabras clave:** fondo antiguo - Biblioteca Arturo Marasso - gestión de colecciones - bibliotecología

## Introducción

El fondo antiguo de la Biblioteca de Humanidades “Arturo Marasso” (BHAM) está compuesto por libros de los siglos XVI, XVII y XVIII y otros “modernos” que por su rareza o valor patrimonial se incorporaron a dicho acervo en diversos momentos de la historia de la institución.

El elenco bibliográfico comenzó a formarse desde la creación de Instituto de Humanidades fundado en 1956 por Decreto 34 del rector-interventor de la Universidad Nacional del Sur (UNS), profesor Vicente Fatone. En la *Memoria (1956-1969)* se registra que el Instituto “contó con la biblioteca que la universidad adquiriera al profesor Arturo Marasso constituida por un gran número de ejemplares raros, ediciones antiguas —algunas son ediciones príncipe— diccionarios y léxicos diversos, y, en general, por obras de las literaturas clásicas, española y europea, todas ellas de gran valor” (Instituto de Humanidades, 1969:10). Esta colección inicial de 3141 ejemplares<sup>3</sup> inaugura el inventario de la biblioteca, fuente que se conserva y adquiere

---

<sup>3</sup> El número tomado está en estudio. El inventario se conserva en la Biblioteca de Humanidades “Arturo Marasso”, en 1957 registra 3141 títulos de los cuales 14 se anularon por ser títulos de publicaciones periódicas, 1 perdido y repuesto en 1999 con otro número de inventario, 4 tachados por duplicado en el proceso de inventario, 9 trasladados a Biblioteca Central y 1 dado de baja. En la última hoja consta la firma de Ciocchini, director del Instituto de Humanidades, junto al monto invertido en la compra a Marasso de \$300.000

En la plataforma Vufind UNS se recuperan 2945 registros.  
<http://catalogo.uns.edu.ar/vufind/Search/Results?filter%5B%5D=collection%3A%22Arturo+Marasso%22>.

valor documental ya que refleja la actividad de esos primeros años. La Colección Marasso en la actualidad se encuentra preservada en un depósito especial de la BHAM recientemente inaugurado. Sin embargo, no fue la única acción para conformar un reservorio bibliográfico para el Instituto que aspiraba a ser un centro de síntesis

[...] que agrupe en su seno las distintas ramas de las humanidades contemporáneas herederas de la tradición clásica que se amplía y desarrolla en el humanismo científico y que advierta los puntos de analogía y convergencia. Atiende desde este ángulo a la materia inédita que le proporciona la zona de influencia de la Universidad, pero no descuida el quehacer universal que corresponde a toda tarea superior y universitaria. (Instituto de Humanidades, 1969: 1)

Dos años después, en 1958, el Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas otorgó al mencionado Instituto “un importante subsidio para la formación de una biblioteca especializada en lingüística y estilística, que permitió la adquisición de gran cantidad de obras directamente de editoriales y anticuarios” (Instituto de Humanidades, 1969: 11).

Esta segunda colección adquirida<sup>4</sup>, que se denominó CN, forma parte del fondo bibliográfico de la BAHM. Físicamente fue ubicada en un sector dedicado a las colecciones cerradas manteniendo el ordenamiento particular que le asignaron los primeros investigadores y fundadores del Instituto. Si bien CN fue una sección destinada a la investigación, en el transcurso de más de 60 años su consulta estuvo abierta a alumnos y docentes del Departamento y de la UNS. En ella se registran tres títulos incorporados al fondo antiguo: dos impresos anteriores a 1800 de 1549<sup>5</sup> y 1753<sup>6</sup>; el tercero tiene fecha si determinar posterior a 1870<sup>7</sup>.

Siguiendo las huellas de procedencia de libros y colecciones ingresados en las primeras décadas de la Universidad Nacional del Sur, se produce durante los trabajos realizados de reordenamiento del fondo moderno en 2022, el hallazgo de otras adquisiciones a profesores como Francisco Ernesto Maffei y Lorenzo Mascialino. Se trata de libros transferidos en el año 2012 desde la Biblioteca Central a la BHAM cuyos ejemplares considerados “valiosos” aún

---

<sup>4</sup> Los títulos se registran en un inventario con la sigla CNICyT separado del inventario general, registra los ingresos de los años 1959 a 1962 y se conserva en la Biblioteca de Humanidades “Arturo Marasso”. En 1959 se adquieren 268 títulos, 351 en 1960, 5 en 1961 y 6 en 1962.

<sup>5</sup> Alciato (1549), *Los emblemas*, Lyon, Guiliel Morovillio.

<sup>6</sup> Periers, Bonaventure des (1753), *Cymbalum mundi ou Dialogues Satyriques sur différens sujets*, Amsterdam: Leipzig, Arkstee et Merkus. <https://cymbalum-mundi.com/>.

<sup>7</sup> Adeline, Jules (18--), *Les sculptures grotesques et symboliques*. Rouen, E. Augé.

no están incluidos en el fondo antiguo por lo que están en estudio. Uno de ellos es del siglo XVIII y otros posteriores tienen exlibris numéricos y fueron comprados en 1959 al profesor de griego y latín Lorenzo Mascialino.

Así, tanto las colecciones como los inventarios, expedientes, cartas, memorias y notas de pedidos de compra que se conservan son fuentes para la investigación desde las cuales se puede vislumbrar y reconstruir una historia rica, con tramas y avatares diversos como mudanzas y hasta un hecho policial<sup>8</sup>. Sin embargo, no se cuenta con el relato completo que explique qué criterios determinaron realizar adquisiciones a anticuarios y reunir los ejemplares “más valiosos o raros” como colección separada del fondo general de la biblioteca por lo que se presentan dos problemáticas fundamentales:

- ❖ ¿Qué criterios se aplicaron para conformar el Fondo Antiguo de la BAHM?
- ❖ ¿Qué límites tendrían que contemplarse en el presente?

Paralelamente, surgen cuestiones más específicas: ¿Cuáles son los ejemplares que deben considerarse raros o valiosos para separarlos de la colección general? ¿Qué consideramos en la BHAM “raro”, “valioso”, “antiguo”? ¿Es válido etiquetar lo “raro” “valioso” y “antiguo” como objetos de valor patrimonial para la institución y con valor cultural para la humanidad?

Las preguntas que guían esta investigación están orientadas a analizar el Fondo Antiguo de la BHAM a la luz de los estudios sobre cultura impresa y las facetas o dimensiones teóricas que propone Alejandro Parada en su trabajo *El libro antiguo y lo conjetural* (2012) con el fin de delimitarlo mediante la identificación de características que le otorgan una multiplicidad de valores que justifican su separación del fondo moderno. Asimismo, se estudian lineamientos a contemplar en las políticas de la gestión de colecciones que implica a la totalidad del acervo bibliográfico de nuestra unidad de información con el fin de detectar ejemplares que aún no han sido rescatados de los anaqueles.

## **El Fondo Antiguo de la BHAM en la actualidad**

El fondo en la actualidad contiene 193 libros adquiridos por compra, donación y transferencias durante los años 1956 a 1980<sup>9</sup>, su mayoría ingresados en las décadas del 50 y 60 que responden

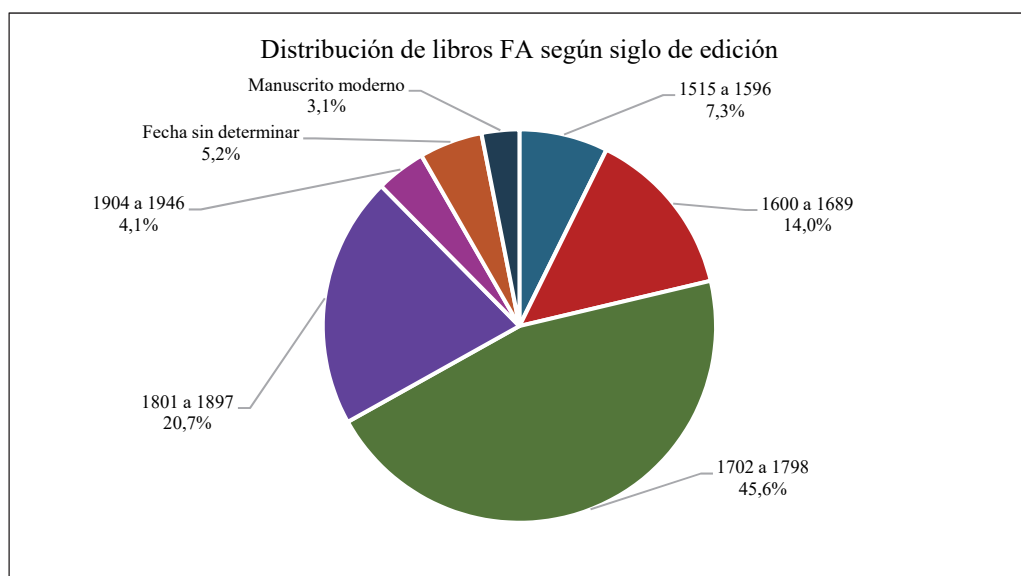
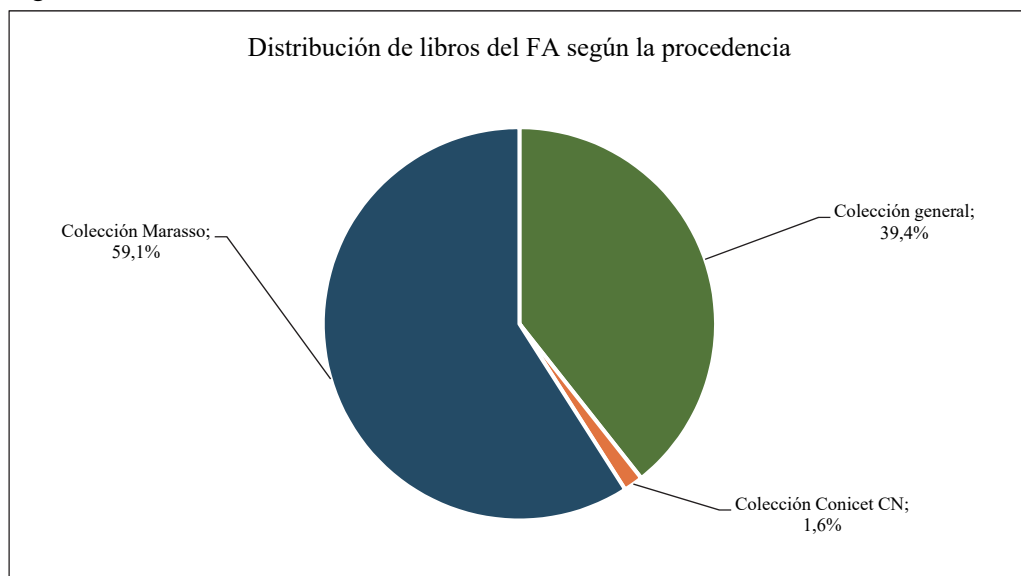
---

<sup>8</sup> Se describen las actuaciones del hecho ocurrido en 1987, Expediente 834:0000079/1987. La BHAM cuenta con una versión digitalizada.

<sup>9</sup> En 1980 se inventaría un libro que se incorpora ese año a la BHAM procedente de la adquisición a Mascialino en 1959.

a la conformación de las primeras colecciones: 114 procedentes de la compra a Arturo Marasso, 3 de libros de la Colección CN y 76 de diversas procedencias.

En los gráficos siguientes se puede observar la colección de procedencia y la distribución según los años de edición.



En un trabajo reciente se encontraron versiones digitalizadas<sup>10</sup> de 172 títulos en: Google Books, Internet Archive, Hathi Trust, Gallica Biblioteca Nacional de Francia, Biblioteca Nacional de España, Biblioteca Digital de la Comunidad de Madrid, Österreichische Nationalbibliothek, Biblioteca Virtual Andalucía, Biblioteca Virtual Florida Blanca (Fondo Antiguo de la Universidad de Murcia).

Al describir las colecciones y sus orígenes en los apartados anteriores se observa la condición multifacética del fondo a estudiar por la naturaleza que componen estos elencos bibliográficos lo que ha provocado que a través del tiempo se utilicen diversos términos para nombrarlos como libros valiosos, raros, patrimoniales, anteriores a 1800, entre otros. Se puede observar que solo el 49% proceden de la colección Marasso y el 67% son anteriores a 1800.

Ya en la *Memoria* (1956- 1969) se mencionan “ejemplares raros”, “ediciones antiguas” y “de gran valor” (Instituto de Humanidades, 1969:10) entre los ejemplares adquiridos a Marasso por lo que podemos conjeturar que estos ejemplares fueron separados del fondo moderno con estos criterios de rareza, antigüedad y valor. En el expediente 79/1987<sup>11</sup> se los denomina libros de “gran valor cultural” (foja 9) y “libros selectos por su antigüedad” (foja 11).

El *Diccionario de bibliología y ciencias afines* define al fondo antiguo como la “colección formada por libros e impresos que datan desde el comienzo de la imprenta hasta el año 1800.” (Martínez de Suoza, 1993:540) En nuestro país, la Biblioteca Nacional Mariano Moreno, en el marco del “Programa Nacional de Bibliografía Colonial”, establece la creación del Catálogo nacional unificado de impresos y facsímiles anteriores al año 1800 existentes en la República Argentina (CNU) con el fin de registrar, identificar y resguardar el patrimonio documental nacional disperso en bibliotecas públicas y privadas. Las variaciones en la terminología muestran la complejidad de este tipo de acervos que se han definido también como el “conjunto de colecciones integradas por objetos bibliográficos y documentales valorados culturalmente”<sup>12</sup> (García y Rendón, 2001)

---

<sup>10</sup> La comprobación de ejemplares digitalizados en bibliotecas fue realizada por Alejandra Ortuño en el marco del PGI “Recuperación y análisis del fondo bibliográfico antiguo de la Biblioteca del Departamento de Humanidades “Arturo Marasso” como revalorización del patrimonio cultural de la UNS”, año 2021. Este trabajo se encuentra en proceso.

<sup>11</sup> Exp. 834:00000 79/1987 “Sumario administrativo por hechos acaecidos con fecha 5 de febrero de 1987 en la Biblioteca del Departamento de Humanidades”.

<sup>12</sup> “El término bien cultural fue utilizado por primera vez en el texto de la “Convención sobre la protección de los bienes culturales en caso de conflicto armado” firmada en La Haya el 14 de mayo de 1954, para designar a los bienes, muebles o inmuebles, que tengan una gran importancia para el patrimonio cultural de los pueblos. Actualmente el término se refiere a aquellos objetos culturales que dentro del conjunto

Alejandro Parada, basándose en importantes fuentes sobre el libro antiguo, utiliza un esquema en el que distingue varias facetas para demostrar que el fondo antiguo es un ecosistema que presenta características y fronteras móviles en el que se incluyen ejemplares que se los tipifica como antiguos, raros, valiosos y curiosos. En base a este marco conceptual tan amplio que abarca desde libros anteriores a 1800 hasta impresos valorados culturalmente por su condición singular nos proponemos identificar criterios con el objeto de articularlos con la práctica teniendo en cuenta las contingencias locales con el fin de construir nuestras propias definiciones y determinar los límites del fondo, como así también, el rescate de libros que se encuentran en el fondo general y es necesario preservar.

### **Descripción de criterios para delimitar el Fondo Antiguo de la BAHAM**

#### ❖ Faceta lingüística o terminológica<sup>13</sup>:

Se define al fondo antiguo como “el conjunto de colecciones integradas por objetos bibliográficos y documentales valorados culturalmente” por la institución de pertenencia. (García y Rendón, 2001).

La Ley 25197 “Régimen del registro del patrimonio nacional”<sup>14</sup> entiende por “bienes culturales, a todos aquellos objetos, seres o sitios que constituyen la expresión o el testimonio de la creación humana y la evolución de la naturaleza y que tienen un valor arqueológico, histórico, artístico, científico o técnico excepcional. El universo de estos bienes constituirá el patrimonio cultural argentino”. El artículo dos de la ley citada anteriormente incluye entre los objetos a registrar como bienes culturales a los manuscritos raros e incunables, códices, libros, documentos y publicaciones de interés especial, sueltos o en colecciones.

Determinar criterios de valor, curiosidad o rareza implica tener en cuenta para estos artefactos impresos un “conglomerado de conceptos para la configuración de su significado” (Parada, 2012: 34)

---

general al que pertenecen, se distinguen por su significado y representación singular como una expresión que concentra en sí toda la riqueza, la esencia y el espíritu que nos transmite una cultura” (García, I., & Rendón, M. A., 2001)

<sup>13</sup> Las facetas se toman de Parada, A. (2012), “El libro antiguo y lo conjetural”, en: Parada, A., *El dédalo y el ovillo*, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, Facultad de Filosofía y Letras.

<sup>14</sup> <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25197-61480/texto>.

Por ejemplo, en este fondo se incluye un pequeño ejemplar de 1946, es una separata cuyo autor es Julio Cortázar<sup>15</sup> dedicada por él a su maestro Arturo Marasso. En este caso se “valora”, además de la intervención del autógrafo del renombrado escritor, una trama de historias que se entrecruzan: la de Cortázar y su maestro en relación a historia de nuestra biblioteca que lleva el nombre de Marasso y alberga su legado. Esta separata, al ser un documento de interés especial, se valora como un bien cultural que la institución debe preservar.

De esta manera, no hay una unicidad de criterios, un libro puede en principio despertar curiosidad por su contenido, formato, marcas de propiedad y, desde allí se toma el punto de partida para emprender la tarea de identificación y la justificación en base a criterios válidos desde la mirada institucional para la incorporación al fondo antiguo. Expresa Parada:

La otredad, lo heterogéneo, lo heteróclito, lo multifacético, lo polivalente es lo que ayuda a implementar su discernimiento. En este sentido, al crear el “ecosistema libro antiguo”, fomentamos la pertenencia de un conjunto de impresos que quedarían fuera de todo orden si no apeláramos a esa vívida y vibrante ambigüedad (Parada, 2012: 37).

A continuación, describimos los aspectos o facetas que se contemplan incorporar a la Política de Desarrollo de Colecciones de la BHAM con el fin de detectar los ejemplares que representen valor como bien cultural:

❖ Faceta temporal-espacial y geográfica o toponímica

Se contempla la fecha y lugar de publicación, además de la fecha establecida por libros editados antes de 1800 teniendo en cuenta “primeros impreso”, especialmente los publicados en la Argentina y Bahía Blanca. En el caso de impresos bahienses<sup>16</sup> se toman las siguientes fechas:

1857: 1era. imprenta, Legión Agrícola Militar

1893: 1er. establecimiento tipográfico

---

<sup>15</sup> Cortázar, J. (1946), *La urna griega en la poesía* de John Keats, Separata, *Revista de Estudios Clásicos*, tomo II, Colección Marasso - material de consulta restringida, Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, pp. 45-9.

<sup>16</sup> Las listas de las primeras imprentas de la ciudad de Bahía Blanca y su producción bibliográfica se encuentra en el libro de Nicolás Matijevich, *Imprenta bahiense*.

En la Argentina y América Latina hasta 1910, especialmente en pequeñas localidades del interior del país se extiende esa fecha hasta 25 años posteriores a la instalación de la primera imprenta. El libro artesanal argentino se considera hasta 1930<sup>17</sup>.

Este marco conceptual incluye una doble lectura macrotipográfica (visión europea) y microtipográfica (desde la identificación de lugar). Asimismo, durante las operaciones técnicas bibliotecarias se debe tener conciencia de no intervenir o modificar los elementos de denoten las capas de temporalidad y espacialidad.

❖ Faceta documental:

Se considera a los ejemplares del fondo antiguo como fuentes documentales, bienes de la cultura impresa que resultan indispensables para el estudio de la historia intelectual tanto institucional como local. Su identificación, registro, conservación y preservación implica también hacer referencia a la Ley 25197.

Los ejemplares intervenidos con marginalia, marcas de propiedad u otros elementos identificadores se consideran materia documental.

❖ Económica, patrimonial y política:

El valor de tasación debe estar puesto en constante actualización, es una ecuación compleja a establecer. El valor económico permite la comparación con otros ejemplares y enriquece la colección. Desde el punto de vista de la política institucional contar con ejemplares valorados patrimonialmente otorga prestigio y notoriedad.

El estado patrimonial de las colecciones se debe justificar por leyes nacionales como la Ley citada en apartados anteriores y, asimismo, resulta necesario contar con reglamentos internos que ordenen condiciones de acceso, uso, preservación y conservación.

❖ Social:

Esta faceta se relaciona con el problema del acceso público a las colecciones que deben ser protegidas, sin embargo, se tiende a sociabilizar estos textos en condiciones especiales o por medio de la digitalización debido a que forman parte de la historia de la institución y son formadores de identidad. Asimismo, por sus valores estéticos e históricos propios como son la historia de la lectura, la historia material del libro, la microhistoria concentrada en la procedencia de cada ejemplar hace de estos acervos una fuente para la investigación y para la utilización en el proceso de enseñanza aprendizaje. Resulta motivador para los alumnos

---

<sup>17</sup> La primera etapa de desarrollo del libro argentino se toma desde fines del siglo XIX a 1930. Parada, A. (2003), "El libro y sus ámbitos", en: *Nueva Historia de la Nación Argentina. La Argentina en siglo XX: 1914-1983, X. Dimensión Cultural*, vol. 10, Buenos Aires, Academia Nacional de la Historia, Planeta, pp. 137-163.



contemplar ejemplares del Renacimiento y del Siglo de Oro Español<sup>18</sup> que los profesores están incluyendo en clases especiales dictadas en la Biblioteca con la presencia y aporte técnico de los bibliotecarios.

❖ Profesional y técnica:

La correcta identificación, descripción y catalogación con normas y la investigación de las características propias de cada ejemplar con fuentes autorizadas es una tarea que implica un protocolo de trabajo a establecer en las Políticas del Desarrollo de la Colección. Asimismo, se contemplan acciones de preservación a través de la aplicación de fichas del estado de conservación y realización de cajas guarda a los ejemplares más comprometidos en su aspecto material.

El tratamiento documental<sup>19</sup> se diferencia del proceso técnico del libro moderno y constituye la primera identificación del ejemplar implicando una investigación profunda de sus aspectos materiales y de edición.

Las investigaciones del PGI “Recuperación y análisis del fondo bibliográfico antiguo de la Biblioteca del Departamento de Humanidades “Arturo Marasso” como revalorización del patrimonio cultural de la UNS” aportan el conocimiento y datos para incluir en la catalogación sobre los diversos ejemplares como las diferencias mínimas en las ediciones, encuadernaciones, papeles, marginalia, etc.

❖ Historia del libro, de las bibliotecas y la lectura:

El auge de nuevas disciplinas como la historia de la lectura y la sociología de los textos permiten nuevas miradas sobre estas colecciones.

La relectura de estas textualidades, con volumen y peso propio, establece un discurso que debe ser descifrado por los investigadores. En los viejos elencos bibliográficos están implícitos los modos de leer, las maneras de escribir, las imágenes que representan la lectura, los propietarios que tuvieron los libros en sus manos, y que dejaron grabados sus ex libris y sus

---

<sup>18</sup> La profesora Verónica Zalba realizó tres clases con libros del Siglo de Oro en su cátedra Literatura Española II durante el año 2022 y un trabajo de investigación junto al video realizado por María Victoria Vila.

<sup>19</sup> “La precisión de una identificación previa, que puede parecer obvia, se sustenta en la exigencia de la identificación de todos los aspectos que afectan al manuscrito e impreso antiguo dando lugar a distintos niveles de identificación, que pueden dividirse en tres estados: a) identificación del grado de integridad documental; b) identificación sustancial, característica y singular; y c) identificación formal y materia.” Pedraza Gracia, M. J. (2008), “La valoración de los fondos antiguos en bibliotecas”, *Ibersid*, 2, pp. 263-272.

formas de encuadernarlos, las firmas de posesión particular y las dedicatorias e, incluso, gracias a las notas de marginalia, las formas de apropiarse de los textos. (Parada, 2012: 48-48)

El contacto con estas colecciones permite abordar la historia cultural local desde una perspectiva bibliográfica que contemple las tramas de los personajes que donaron o adquirieron obras significativas para la conformación del campo cultural e investigativo, la UNS forma parte de este tejido (López Pascual, 2011: 110) y las bibliotecas conforman una parte esencial que puede reflejar, por ejemplo, las trayectorias de personajes y sus redes intelectuales a través del estudio de archivos y materiales del quehacer bibliotecario que se conservan como inventarios, catálogos en papel y notas, entre otros.

#### ❖ Dispersión paradójica:

Los bienes culturales tienden a dispersarse en diversas bibliotecas de gestión estatal y privadas. Los legados como, por ejemplo, la Colección de Arturo Marasso, se dispersan de acuerdo a las necesidades de sus propietarios y decisiones familiares. Las instituciones depositarias de estos acervos deben investigar cómo se distribuyeron las colecciones con el fin, sino es posible volver a reunirlos, de conocer sus localizaciones.

## Conclusiones

Definir y delimitar el Fondo Antiguo de la BHAM es una actividad en proceso y continúa actualización que se verá reflejada en la redacción de las Políticas del Desarrollo de la Colección. En el mencionado documento se registrarán, además de las cuestiones generales que implican al fondo moderno, los principales conceptos de este trabajo. La definición del fondo antiguo como el conjunto de colecciones integradas por objetos bibliográficos y documentales valorados culturalmente por la institución de pertenencia se transforma en una consigna fundamental que guiará las decisiones a tomar sobre el acervo bibliográfico. El concepto se complementa con otro aspecto importante para establecer sus límites consistentes en la adecuada identificación de los bienes patrimoniales por las cuestiones de contingencia como la fecha y lugar, tomando dos criterios: el macrotipográfico (libros editados antes de 1800) y el microtipográfico específicamente para contemplar el factor local y nacional verificando las fechas establecidas por la instalación de imprentas y los 25 años siguientes. Para Bahía Blanca resulta importante el hallazgo de las fechas: 1857 para la primera imprenta perteneciente a la Legión Agrícola Militar y 1893 para el primer establecimiento tipográfico.

Asimismo, estarán involucrados en el desarrollo de las políticas los resultados de investigaciones recientes de los Programas de Investigación Generales (PGI) del Departamento de Humanidades, las investigaciones de la propia biblioteca y las leyes nacionales y reglamentos vigentes de la UNS. El conocimiento de una colección y su diagnóstico no se refleja solo por los datos numéricos y estadísticos del uso de las colecciones; el pragmatismo bibliotecológico ha incurrido en errores al basarse solo en datos, especialmente en materia de expurgo, al no mirar las colecciones desde un punto de vista más amplio como los desarrollados en las facetas propuestas.

La sociabilización de los textos en clases y exposiciones es un objetivo del fondo antiguo, como así también su consideración desde el punto de vista de fuentes documentales.

Finalmente, las preguntas planteadas comenzaron a responderse y nos marcan un camino articulado con la práctica diaria que nos propone accionar sobre la identificación de libros y documentos que se encuentran en la BHAM y aún no han sido identificados correctamente. Al abordar la gestión de las colecciones desde el punto de vista del valor patrimonial como bienes culturales e incorporar estas colecciones a las actividades de enseñanza-aprendizaje e investigación aportamos un nuevo sentido a la importante tarea de la preservación, no solo de los elencos bibliográficos, sino también a la de la memoria institucional.

## Bibliografía

García, I. y Rendón, M. A. (2001), *El fondo antiguo: su estructura conceptual*. Disponible en: [https://www.lareferencia.info/vufind/Record/ES\\_01fa862fd78cb31dc076b5e3734c36cc](https://www.lareferencia.info/vufind/Record/ES_01fa862fd78cb31dc076b5e3734c36cc).

Instituto de Humanidades (1969), *Memoria 1956-1969*. Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.

Disponible en: <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/4180/Memoria%20Instituto%20Humanidades.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

López Pascual, J. (2011), “Intelectuales: cartas, redes e instituciones. El archivo epistolar del Colegio Libre de Estudios Superiores de Bahía Blanca en el cruce de la Historia y la Antropología (1941-1952)”, en: *Revista de Estudios marítimos y sociales*, n.º 4, pp. 107-117. Disponible en: <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/3887>.

Martínez de Souza, J. (1993), *Diccionario de bibliología y ciencias afines*, 2a. ed., Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Matijevic, N. (1978), *Imprenta bahiense*, Bahía Blanca, Universidad Nacional Del Sur, Departamento de Ciencias Sociales.
- Parada, A. (2012), *El dédalo y el ovillo*, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, Facultad de Filosofía y Letras.
- Parada, A. (2003), “El libro y sus ámbitos”, en: *Nueva Historia de la Nación Argentina. La Argentina en siglo XX: 1914-1983, X. Dimensión Cultural*, Buenos Aires: vol. 10, Academia Nacional de la Historia; Planeta, pp. 137-163
- Parada, A. (2012), “Historia de la edición y de la lectura desde los espacios públicos e institucionales: La participación de la ciudadanía en el ámbito de la cultura impresa en la Argentina”, Proyecto UBACYT, en: *Información, cultura y sociedad*, n.º 26, pp 105-119. Disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S185117402012000100006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185117402012000100006&lng=es&tlng=es).
- Pedraza Gracia, M. J. (2008), “La valoración de los fondos antiguos en bibliotecas”, en: *Revista De Sistemas De información Y documentación*, vol. 2, pp. 263–272. Disponible en: <https://ibersid.eu/ojs/index.php/ibersid/article/view/2247>.
- Rojo, A. F. (2009), “Catálogo Nacional Unificado: catálogo colectivo de libros antiguos existentes en Argentina de la Biblioteca Nacional de la República Argentina”, en: *Experiencias en la organización y tratamiento de la información en las bibliotecas argentinas. I Encuentro Nacional de Catalogadores 26, 27 y 28 de noviembre de 2008*, pp. 287-300. Disponible en: <https://www.bn.gov.ar/micrositios/libros/bibliografias-ybibliotecologia/i-encuentro-nacional-de-catalogadores>.



## **Cuando el libro dispara preguntas: una obra de Beda en la colección antigua de la Biblioteca “Arturo Marasso”**

María Jorgelina Ivars<sup>1</sup>

### **Resumen**

La presencia de una edición del siglo XVII de una obra de Beda el Venerable —monje benedictino que vivió entre los siglos VII y VIII, canonizado en 1899 y considerado como el Padre de la historia inglesa— en la colección antigua de la Biblioteca “Arturo Marasso” disparó algunos interrogantes a los que buscamos dar respuesta en el presente trabajo. El mismo se inserta en el marco del Proyecto de Investigación interdisciplinario dedicado al análisis del fondo antiguo de la Biblioteca del Departamento de Humanidades y que repone dicho acervo como patrimonio cultural de la Universidad Nacional del Sur.

Antes que la materialidad del libro, a la que no restamos jerarquía, buscamos aquí recuperar su dimensión social atendiendo a su contexto de producción y al entorno por el que circuló hasta formar parte del repertorio mencionado. No nos acercamos a ese objeto para corroborar teorías previas, sino desde una metodología inductiva que toma en cuenta tres indicios: la imagen de su portada, el sello de la cubierta y una etiqueta de la contratapa que indicaría el destino previo a la institución bahiense. A partir de las preguntas que éstos disparan y en el cruce con las características del contenido del libro e investigaciones precedentes que nos permiten encontrar algunas respuestas, establecemos un posible recorrido investigativo que busca vislumbrar su importancia en el contexto que le dio origen y entrever el viaje que

---

<sup>1</sup> Departamento de Humanidades-UNS, correo electrónico: [mivars@uns.edu.ar](mailto:mivars@uns.edu.ar).

emprendió hasta alojarse en la Biblioteca “Arturo Marasso”. Pretendemos extraer parte de la vida muda que alberga y en la que se inscriben trazos del legado que los fundadores del Instituto de Humanidades han dejado en la UNS.

**Palabras clave:** Beda el Venerable - indicios - libro antiguo - Biblioteca de Humanidades

Esta investigación trata sobre una edición de finales del siglo XVII de una obra de Beda el Venerable que forma parte de la colección antigua de la Biblioteca “Arturo Marasso” y se inscribe en el PGI “Recuperación y análisis del fondo bibliográfico antiguo de la Biblioteca del Departamento de Humanidades “Arturo Marasso” como revalorización del patrimonio cultural de la UNS”. El hallazgo de este libro, algunas de sus características formales y de contenido, así como —y fundamentalmente— su viaje a través del tiempo y el espacio hasta hospedarse en la nombrada institución, motiva una serie de preguntas a las que buscamos dar respuesta. Nuestra atención se dirige a rescatar la dimensión social del libro para lo que es pertinente la vinculación con el contexto de producción y los posteriores entornos socio-culturales por los que ha circulado.

Proponemos un camino investigativo que parte de la observación directa y el ensayo de posibles explicaciones ancladas en la conexión con datos e investigaciones anteriores a la presente que nos permiten realizar cruces entre ellos y con la obra en estudio. Procediendo al modo de un detective, recuperamos el énfasis en la creatividad metodológica del legado de Aby Warburg.

Desde su origen en una ciudad alemana y católica en el siglo XVII, pasando por una sociedad londinense interdenominacional protestante hasta la compra en una casa neoyorquina y su arribo definitivo a la Biblioteca de Humanidades de la UNS, se harán explícitos interrogantes que ese libro plantea y ensayaremos las respuestas que sean posibles, mientras otras quedarán pendientes por el momento.

Organizamos los resultados de esta investigación en dos apartados que parten de los indicios que hemos considerado: en primer lugar, la imagen de apertura y el análisis de su iconografía y, en segundo lugar, la inscripción de la cubierta y su papel en la Sociedad londinense para la promoción del cristianismo entre los judíos junto con el sello de la contratapa que indica la procedencia de su adquisición en el siglo XX por parte de la UNS.

## Beda en Colonia: lectura de una imagen

Tomaremos la ilustración de la portada, que cubre toda la página —especie de invitación que acicatea nuestra curiosidad intelectual— para introducirnos en el análisis del libro y comprender su importancia.

Figura 1.



Es un cliché que se ha reproducido anteriormente en la publicación de otra obra de Beda, a comienzos del siglo XVII —en 1612— con la firma de otros editores, Anton Hierati y Ioan Gymici<sup>2</sup>, (Fiorentino, 2017) aunque en el mismo lugar —Colonia Agripina (Colonia, actualmente)— y en el periodo de las luchas religiosas. El libro objeto de nuestro estudio fue

---

<sup>2</sup> Hasta el momento, no ha sido posible determinar la autoría de la imagen a la que nos referimos.

editado en 1688, es decir, más de setenta años después, cuando ya hacía tiempo se había firmado la Paz de Westfalia (1648) que dio por concluidas las guerras a causa de la religión derivadas de la Reforma protestante y la Contrarreforma católica. La imagen idéntica en ambas ediciones seguramente se explique por pertenecer a las obras completas de Beda y a ediciones de dicha ciudad.

Podemos reconocer tres registros en su organización, en los que se superpone parte del óvalo central —flanqueado por dos figuras masculinas, presumiblemente clérigos— y otra forma inferior más acorazonada que contienen —en latín— los nombres del autor y el editor jerarquizados por la posición —superior/inferior— y el tamaño de la letra. En el primer tramo de la lámina, en un formato apaisado, se representa una escena del nacimiento de Jesús en Belén quien, en brazos de su madre, la Virgen María, recibe la visita de los Reyes Magos (acontecimiento recordado como la Epifanía). Guiados por la estrella que observamos a la izquierda, se acercan ofreciéndole los regalos en señal de adoración: mirra, oro e incienso<sup>3</sup>. Están presentados como guerreros; los acompañan sus ejércitos, con lanzas y banderas. La fuerte ortogonalidad que se observa en el recinto donde se ubica la ‘sagrada familia’ (se percibe un tanto desdibujada la figura de José en un segundo plano), con claras influencias de la arquitectura clásica, contrasta con las diagonales que trazan las miradas y posturas y que acentúan el dinamismo de la representación visual. La inclusión de este tema es coherente con uno de los aspectos por los que ha trascendido la obra del monje de Jarrow: se cree que habría sido el primero en identificar los atributos de los oferentes hacia el 700 d.C., así como sus nombres<sup>4</sup>. Melchor era un anciano de barba larga, Gaspar era más joven y Baltasar —a quien visualizamos a la derecha— era un hombre de tez oscura. Beda los habría concebido como representantes del mundo conocido hasta ese momento —Europa, Asia y África— lo cual reafirmaba la soberanía universal de Cristo.

Pero, ¿por qué se ha tomado este asunto para representar en la imagen y no otro, si pensamos en la vasta, diversa y compleja producción de Beda el Venerable?<sup>5</sup> La clave para comprenderlo se encuentra en la ilustración de la parte inferior, precedida por una especie de cornisa que

---

<sup>3</sup> En relación a cada uno de estos obsequios —tema que excede los intereses de este análisis— es útil el artículo de Jorge Palazón (2013).

<sup>4</sup> En realidad, es un tema controvertido y sobre el que no se encuentran pruebas suficientes en los textos bíblicos. Beda es mencionado en los artículos que tratan sobre la identificación y el origen de los reyes magos, como una de las primeras personalidades que se han ocupado del tema, aunque la procedencia de la información recabada no posee, en muchos casos, rigor académico.

<sup>5</sup> Abarca teología, historia, ciencia y hagiografía.



contiene la expresión en latín “O Foelix Colonia Agrippina” (O Feliz Colonia Agripina). La iconografía que allí se despliega está mediada por una estructura decorativa con una especie de guirnalda rematada por dos cabezas de ángeles a cada lado de la inscripción que indica el nombre del editor y el año de edición de la obra. Dicha estructura hace de “ventana”, marcando una distancia con el espectador, a la cual nos asomaríamos para observar lo que sucede dentro de la escena. Allí vemos personas en embarcaciones que se desplazan por el río; al fondo, construcciones de diversos tamaños. Se distinguen iglesias, siendo la catedral la que más sobresale, detrás de ella se ve un sol naciente. En esa catedral —la de Colonia— reposan las supuestas reliquias de los reyes magos desde el siglo XII, luego de que Milán —donde se encontraban hasta el siglo VI— fuera saqueada por Federico Barbarroja. La catedral se convirtió en centro de peregrinaje y los reyes son considerados como patrones de los viajeros y los peregrinos por el viaje que emprendieron para visitar a Jesús. Las embarcaciones deambulando por el río Rin dan cuenta de ese peregrinaje, no únicamente en su sentido sacro, sino también profano, puesto que realzan a Colonia como zona de tránsito que conecta las rutas comerciales entre el este y el oeste. La mención directa a Santa Úrsula —de origen britano como Beda— (se observa la inscripción en una de las naves) es uno de los cultos originados en la ciudad de Colonia (en esta ciudad fue martirizada, junto con otras jóvenes, por los hunos).

Las dos figuras que se ubican en el centro de la composición a ambos lados del óvalo central —mediando entre los cuerpos superior e inferior directamente relacionados, como veremos—, resultan un poco enigmáticas. El formato de toda la estructura en la que se insertan las imágenes —particularmente las molduras que separan las partes— recuerda a la de un retablo. Aún no ha sido posible identificar con sus nombres a dichas figuras, aunque tal vez este dato no posea mayor importancia. Uno de ellos, el de la izquierda, parece mayor en edad que el de la derecha; éste último, es claramente un sacerdote por la tonsura de su cabeza. El primero mira hacia arriba, a la escena que representa la Epifanía, mientras que el otro centra su atención visual en una lectura, cerrando un recorrido en semicírculo que abre la figura de la izquierda. Ambos están parados sobre un libro, entre varios que se observan a sus pies, y sostienen otro en su mano izquierda y una especie de instrumento para escribir en la derecha. Sus posturas y los libros podrían referir a la importancia del estudio y la lectura. Esto último tiene relación directa con Beda —justamente se destacó por la erudición que demostró a lo largo de toda su vida y de la que es prueba su abundante producción intelectual— y con el contexto posterior al Concilio de Trento. Este defendía la imperiosa necesidad de la educación de los clérigos para sostener el catolicismo, tras el informe que la Iglesia —atacada por los cultos protestantes, en particular por Lutero— necesitó hacer y que

dejaba en evidencia la pobre o nula formación de gran parte de los clérigos que estaban al frente de las iglesias (Lutz, 1992; Bennassar, 2005).

Asimismo, la representación de los Reyes Magos y la presencia de sus supuestos restos en la ciudad de Colonia —baluarte del catolicismo en el Sacro Imperio Romano Germánico—, enlazan directamente con uno de los puntos más polémicos en las discusiones doctrinales entre católicos y protestantes: el culto a las reliquias y la peregrinación a lugares santos, que los primeros ratificaron para obtener el perdón divino en el Concilio convocado por Paulo III. La alusión a este aspecto en una imagen producida en la época de las luchas religiosas, revela las disputas dogmáticas y políticas dentro del mundo cristiano y esa representación vendría a ratificar parte del ideario católico. Aunque para entonces —1688— ya habían concluido las guerras de religión, su presencia en la edición de ese año podría servir para indicar que las polémicas entre protestantes y católicos aun no estaban resueltas.

Si bien la iconografía sobre los Reyes Magos marca una relación directa entre Beda y la ciudad alemana y con ello se justifica la elección de ese tema, podríamos preguntarnos si, en el contexto particular del siglo XVII, la imagen no permite otra lectura, no excluyente con la que hicimos. Si tenemos presente las polémicas que desde el punto de vista político generó el cisma religioso y la conversión de muchos príncipes al protestantismo para liberarse de la tutela del Papa y reafirmar su poder, podríamos pensar si no se escondería allí una alusión a la subordinación de los reyes a Dios y, por lo tanto, la preeminencia de la majestad divina por sobre la terrenal. Asimismo, el hecho de que los reyes estén representados como guerreros y no como “magos”<sup>6</sup>, podría guardar relación con la defensa de la fe católica (en nuestro caso) por parte de los monarcas. Puede observarse que dos de los reyes —Melchor y Baltasar— se sacan la corona y se inclinan para saludar a Niño Dios, en señal de sumisión. Nos encontramos, entonces, con una apropiación (Chartier, 1990) del relato de la Epifanía: se resignifica en función de la realidad política del siglo XVII.

¿Pero es posible integrar cada uno de los tramos de la composición en una lectura, en un mensaje que unifique la iconografía? Consideramos que la imagen puede leerse como una representación de los estamentos sociales, como una ratificación del esquema tripartito establecido desde el medievo y que aun continuaba vigente en la sociedad moderna primitiva, aunque reactualizado: los que pelean, en el primer registro y arriba, los que detentan el poder;

---

<sup>6</sup> En algunas traducciones bíblicas se mencionan como “hombres sabios”, pero en ninguna se explicita que pertenezcan a la realeza. Si bien la representación como guerreros sería más ajustada a la realidad histórica y se adecua también al contexto del siglo XVII, debemos tener presente que la “magia” era una práctica perseguida por la reforma religiosa (protestante y católica) (Culianu, 1999).

los que estudian, los que retienen el saber, en el segundo, y los que obedecen los preceptos de la iglesia, en el último. A su vez, todo ese orden es refrendado por Dios, que se ubica en el centro de la composición del tramo superior. Esto viene a comprobar el carácter social y políticamente conservador de la reforma religiosa (tanto del lado católico como del protestante) (Culianu, 1999) o el papel de la religión en la legitimación del orden establecido.

Dicho esto, ¿por qué una edición de la obra de Beda el Venerable, quien, por otra parte, todavía no había sido canonizado? ¿Cuán trascendente podían resultar sus escritos en esa época y quién fue Joannis Wilhelmi Friessem, el editor de la obra? Por la fecha de edición, deducimos que el nombre que figura en la imagen que estamos analizando es su hijo, continuador del negocio de su padre. Friessem fue un editor imprentero, fundador de una de las empresas de libros más importantes en la zona renana y en toda el área católica del Sacro Imperio, que acompañó el auge editorial inmediatamente después de la Guerra de los Treinta Años y que tuvo estrecha relación con los jesuitas —activos militantes de la Contrarreforma— establecidos en Colonia (Boge, 1993). Publicó obras para las necesidades de esa ciudad, con sus numerosos monasterios, hermandades, escuelas y la universidad. La edición de la obra de Beda que consideramos en este trabajo ha sido fruto de esa intensa actividad editorial que custodió a la reforma católica y que apuntaba a la formación de los clérigos. Por la estrecha relación de Friessem con la Compañía de Jesús podríamos aducir que la edición e impresión de la obra de Beda ha sido encargada por esa orden religiosa. Además, los escritos del monje benedictino fueron empleados como fuente para ratificar o impugnar argumentos en diversos debates que protagonizaron protestantes y católicos para defender sus posturas (v. Asla, 2019). Como vemos, parte de la cultura libresca, así como de la producción visual, se encaminaron, durante el siglo XVII, a defender el corpus doctrinal de la iglesia católica.

### **De una sociedad londinense poco conocida a la Biblioteca “Arturo Marasso”**

La cubierta del libro posee un sello con una inscripción que tiene la leyenda “London Society for promoting Christianity amongst the jews”, lo que da cuenta de su posterior destino a comienzos del siglo XIX. Pero, ¿cómo llegó a esa asociación? ¿Cuáles eran sus características y qué papel podría cumplir una obra de Beda allí?

**Figura 2.**

La London Society fue una organización misionera e interdenominacional protestante —que hasta el presente ha sido muy poco investigada— de la que formaron parte anglicanos, presbiterianos y metodistas calvinistas, dedicados a convertir a los judíos pobres de Londres al cristianismo<sup>7</sup>. Tuvo una vida bastante breve, que se extendió entre 1809 y 1815. R. H. Martin (1977) destacó que su estudio reviste un interés histórico particular porque revela las tensiones, conflictos y aspiraciones de finales del siglo XVIII y principios del XIX hacia la cooperación interconfesional siendo una respuesta nacional a un ecumenismo naciente, porque proporciona conocimiento sobre las primeras relaciones entre judíos y evangélicos y porque, si bien fracasó como empresa panevangélica, puso de manifiesto problemas sociales y religiosos comunes a otras organizaciones similares de la época. Como señala dicho autor, quizás por primera vez en la historia eclesiástica y confesional británica las diferencias fueron temporalmente olvidadas en aras del impulso de convertir a los judíos. Su fundador fue Christian Federico Frey, un judío converso nacido en Franconia en 1771, que pronto se sintió llamado a ser misionero y formó parte de una academia protestante en Berlín. Posteriormente emigró a Londres, donde en principio se integró a otra sociedad dedicada a la prédica cristiana, abocándose al trabajo con los judíos que desde fines del siglo XVIII se habían establecido en la ciudad. Los conflictos que se suscitaron entre Frey y los directores de esa institución llevaron al primero a la conformación de una asociación independiente, a la que perteneció —como constatamos por el sello de la cubierta— la obra objeto de nuestro estudio. Entre las cuestiones que signaron la

---

<sup>7</sup> A diferencia de los judíos residentes en Inglaterra desde antes del siglo XVIII, los que se trasladaron y establecieron a partir de esa época —huyendo del antisemitismo represivo en Europa central— eran pobres, estaban desempleados y se negaron a asimilar la cultura anglosajona e incluso a aprender el inglés. Por ello, y apoyándose en predicciones hechas sobre la base de su interpretación de la Biblia, los judíos emergieron como un reto novedoso para diversas iglesias protestantes y el pensamiento misionero evangélico (Martin, 1977).

corta vida de la London Society, estuvo la relacionada con cómo decidirían los judíos convertidos a qué denominación protestante adscribirse tras concluir su instrucción cristiana. Esta y otras razones, terminaron por precipitar un serio conflicto de poderes y la posterior disolución de la sociedad.

Retomando las preguntas planteadas al comienzo del apartado, la presencia del libro en esta institución londinense ¿se debió a la gestión de C. F. Frey, su fundador, procedente de Alemania? ¿Qué función cumpliría una obra como esa en una asociación protestante destinada a convertir al cristianismo a judíos? ¿Formaría parte de una biblioteca de la Sociedad? ¿Podría el contenido de la obra de Beda brindarnos alguna pista para comprender su presencia allí? Como señala Emma Smith (2022: 293), retomando a Jorge Luis Borges, “a book becomes a book in the hands of its readers. It is an interactive object”. Pero, ¿con quién o quiénes interactuó el libro que nos ocupa en esta investigación? Si tomamos en cuenta que los destinatarios de esa sociedad eran judíos analfabetos y que además la obra está escrita en latín, muy probablemente no sería con ellos. Entonces, ¿estaría destinado a la formación de los clérigos que integraban la London Society? ¿Puede el contenido del libro brindarnos una pista? Con respecto a este último interrogante, podemos constatar que la edición que estamos estudiando comprende los dos primeros tomos, de los ocho que conforman la obra completa. No es posible saber si efectivamente el resto de los tomos fueron propiedad de la Sociedad o sólo estos dos encuadernados en el mismo libro.

De acuerdo a la clasificación de la obra de Beda el Venerable establecida por J. L. Moralejo (2013), los tomos a los que nos referimos —de carácter misceláneo— se encuadran en los escritos didascálicos<sup>8</sup>. Dicho autor señala que el monje britano estuvo muy preocupado por brindar a sus alumnos “libros de texto adecuados para el estudio de diversas disciplinas” (2013: 10). El contenido versa sobre retórica, ciencias naturales y exactas, y computística, entre otros saberes. Entonces, ¿serían de utilidad estos escritos de Beda en el siglo XIX para los clérigos que impartían clases a los judíos o su adquisición estuvo signada por otros intereses, ajenos a la enseñanza, como la inquietud por justificar y jerarquizar el carácter vernáculo de la London Society —fundada por un inmigrante— dado que es una obra de un monje “inglés”? ¿Podría servir a fines ajenos a lo meramente intelectual y pedagógico? Hasta el momento, no es posible dar respuesta a estas preguntas puesto que todavía no sabemos —salvando indispensables e ineludibles ediciones bíblicas— qué otro tipo de libros circulaban en esa sociedad londinense, ni si poseía una biblioteca y, en consecuencia, quiénes serían sus

---

<sup>8</sup> El autor establece otros tres apartados de escritos: histórico-biográficos, teológico-exegéticos y poéticos.

usuarios. Pero sí deja en evidencia que, transcurrido más de un siglo, la obra de Beda tenía un lugar en el controvertido y versátil mundo cristiano como para viajar de Colonia a Londres y encontrar una nueva morada, aunque no definitiva, y probables nuevos interlocutores.

En relación a su último peregrinaje, debemos remitirnos a la etiqueta de la contratapa

**Figura 3.**



Como podemos constatar, el sello pertenece a una editorial neoyorquina. Sin embargo, consultando los asientos de las Memorias de la Biblioteca de Humanidades “Arturo Marasso” el libro de Beda no fue adquirido allí, sino en otra casa, la de William Salloch. La Biblioteca posee algunos catálogos de esta empresa con una selección de libros raros. Por lo tanto, “Cosmopolitan Science & Art Service Co.” seguramente haya sido el destino previo a Salloch. La compra coincide con la gestión del profesor Héctor E. Ciocchini (1922- 2005) quien, junto con otros intelectuales como Vicente Fatone y Antonio Camarero, gestó la organización del Departamento de Humanidades y su Instituto de Investigación. La estructuración estuvo concebida a partir de un concepto de “Humanidades” que reunía los estudios sobre historia, filosofía, literatura y lingüística y Ciocchini ocupó la dirección del Instituto entre 1956 y 1973. La creación de una biblioteca fue una prioridad para él. Como sabemos, esta se conformó con el aporte inicial de la biblioteca personal de Arturo Marasso, su maestro (Agesta, 2010: 12).

Nos desplazamos del ámbito religioso para introducirnos en uno académico de mediados del siglo XX. ¿Qué intereses pudieron guiar la adquisición de una obra de Beda, editada en el siglo XVII, entre los títulos que podrían figurar en un catálogo de libros raros y antiguos de una casa neoyorkina? Muy probablemente haya obedecido a la decisión de Héctor Ciocchini,

quien a comienzos de los sesenta fue investigador visitante en el Instituto Warburg de Londres. En efecto, la voluntad de establecer relaciones entre diversos saberes como historia del arte, de las ideas, de las ciencias, la emblemática, la religión, la antropología y la iconología, en definitiva, de borrar los compartimentos entre distintas disciplinas —en favor de una “concepción holística de la vida social” (Agesta, 2010: 18)— revela esa influencia del erudito alemán y sus continuadores así como la necesidad de contar con una biblioteca que albergue volúmenes de todas las épocas (Martin, inédito) y que permita al investigador crear relaciones múltiples y dinámicas entre saberes. Por otra parte, las continuidades entre Antigüedad, Edad Media y Edad Moderna, que Warburg evidenció en sus investigaciones, también haya sido de sumo interés en esta elección. Particularmente la conexión entre las dos últimas, ha quedado evidenciada en el estudio de la imagen que hemos presentado, como también la confluencia entre iconología e historia política, sociocultural y de las religiones. Asimismo, y tal como Ciocchini lo defendió en sus estudios sobre los emblemas, por ejemplo, las imágenes amplían en gran medida el concepto de fuente para desentrañar y comprender una determinada realidad histórica.

## **A modo de cierre**

El camino investigativo trazado hasta aquí nos ha permitido comprender la importancia de la edición de esta obra de Beda el Venerable en la trama sociocultural, política y religiosa del siglo XVII y el interés que reviste para una biblioteca y un instituto de investigación universitaria concebido a partir del borramiento de las fronteras entre ciencias y disciplinas.

El análisis de la imagen —efectuado en un contexto radial (Berger, 2000) integrado con textos historiográficos— nos condujo a bucear en algunos aspectos del conflictivo escenario del periodo previo y posterior a las luchas religiosas en el mundo cristiano como diferencias doctrinales, características del orden social y político e importancia de la cultura libresca para el sostenimiento de la fe. Al mismo tiempo nos permitió recuperar y valorar dicha imagen como documento de una cultura, tal como Aby Warburg —y Héctor Ciocchini imbuido de su impronta— concebía a todas las imágenes, sin jerarquías entre ellas.

Pero nos han quedado varias preguntas por responder. Volviendo a la concepción del libro como un objeto interactivo, no hemos podido conocer con quiénes se relacionó esta obra en esa sociedad londinense del siglo XIX ni cómo ha sido su derrotero una vez disuelta la institución dedicada a extender el cristianismo entre los judíos. No obstante —y en ello reside lo

gratificante que ha sido la reconstrucción del viaje de este libro antiguo— abre nuevos senderos para continuar la pesquisa. Hasta aquí hemos hecho un camino. Ha salido temporalmente de los anaqueles que lo custodian como uno de los tesoros más preciados de la Biblioteca Marasso y ha vuelto a interactuar con nosotros, aguardando otros estudios y también lectores especializados que vuelvan audible esa voz de un pasado remoto —la de Beda— fijada en el papel en los tiempos modernos, para acrecentar nuestro conocimiento sobre un pensador de la Edad Media y continuar integrando saberes diversos.

## Bibliografía

- Asla, A. (2019), “Beda el Venerable y Juan Eck”, en: González Mezquita, M. L. (dir.), *Hacer historia moderna. Nuevos métodos, corrientes historiográficas y desafíos*, Actas del XIII Coloquio Internacional de Historiografía europea y X Jornadas de Estudios sobre la Modernidad clásica, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Disponible en: <https://www.teseopress.com/hacerhistoriamoderna/chapter/beda-el-venerable-y-juan-eck/> Fecha de acceso: noviembre 2022.
- Bennassar, B.; Blayau, N.; Denis, M.; Jacquart, J. y Lebrun, F. (2005), *Historia Moderna*, Madrid, Akal.
- Berger, J. (2000), *Mirar*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Boge, B. (1993), *Literatur für das ‘Catholische Teutschland’. Das Sortiment der Kölner Offizin Wilhelm Friessem im Zeitraum 1638 -1668*, Berlín/Boston, De Gruyter. Disponible en: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110239652/html> Fecha de acceso: noviembre 2022.
- Ciocchini, H. (2010), *Temas de crítica y estilo*, Estudio preliminar de María de las Nieves Agesta, Bahía Blanca, 17grises, pp. 11- 22.
- Culianu, I. (1999), *Eros y magia en el Renacimiento. 1484*, Madrid, Siruela.
- Chartier, R. (1990), “La historia cultural redefinida: prácticas, representaciones y apropiaciones”, en: *Punto de Vista*, Buenos Aires, año 13, n.º 39, diciembre, pp. 43- 48.
- Dülmen, R. van (2002), *Los inicios de la Europa moderna. 1550-1648*, México, Siglo XXI.
- Fiorentino, W. (2017), “Beda”. Disponible en: <https://www.worldhistory.org/trans/es/1-15989/beda/> Fecha de acceso: septiembre 2022.
- Lutz, Heinrich (1992), *Reforma y Contrarreforma*, Madrid, Alianza.



- Martin, R. H. (1977), *United Conversionist Activities Among the Jews in Great Britain 1795-1815: Pan-Evangelicalism and the London Society for Promoting Christianity Amongst the Jews*. *Church History*, 46(04), 437. doi:10.2307/3164439 Disponible en: [sci-hub.se/10.2307/3164439](https://www.jstor.org/stable/3164439) Fecha de acceso: noviembre 2022.
- Martin, V., “La Biblioteca Marasso: a la sombra del Atlas” (inédito).
- Moralejo, J. L. (ed.) (2013), *Beda el Venerable. Historia eclesiástica del pueblo de los anglos*, Madrid, Akal.
- Palazón, J. (2013), “La verdadera historia de los Reyes Magos”. Disponible en <https://jorgepalazon.wordpress.com/2013/01/04/la-verdadera-historia-de-los-reyes-magos/#comments> Fecha de acceso: noviembre 2022.
- Smith, E. (2022), *Portable Magic. A history of books and their readers*, Dublin, Penguin Random House.



## La Biblioteca Marasso: a la sombra del Atlas

Virginia Claudia Martín<sup>1</sup>

### Resumen

¿Qué designios orientan la conformación de un cosmos que se sostiene en los anaqueles de una biblioteca? ¿Qué fuerza mueve los esfuerzos que dibujan las formas y en ellas los alcances impensados que habitan el caudal de una biblioteca? ¿Qué Atlas la sostiene? ¿Y qué otro Atlas se despliega en sus estantes? Cuando una biblioteca como la “Arturo Marasso” del Departamento de Humanidades nace en la órbita de un Instituto que tiene claros sus propósitos y sus fundamentos, las respuestas pueden advertirse con cierta preclaridad que se intensifica en las cualidades de las colecciones que le dieron origen y en la persistencia con la que su impronta refuerza la vitalidad de su existencia.

Al considerar que estas decisiones fundacionales provienen de mentes que conformaron los cimientos de la Universidad Nacional del Sur y del Instituto de Humanidades, a partir de conceptos que privilegian la armonía sobre la acumulación y la formación de una cosmovisión que se oriente a la comprensión del mundo contemporáneo, resulta evidente que esa impronta originaria se sustenta en una mirada amplia que trasciende lo local en búsqueda de la universalidad y la síntesis en pos de una interdisciplinariedad de las ideas. El accionar del Instituto que emerge en una biblioteca dinámica nos invita a pensar en el *Atlas* de Aby Warburg, ese eje extendido y profundo que vislumbra la totalidad desde el detalle y que desde la pregunta, disemina las búsquedas y multiplica los hallazgos. Este trabajo se propone

---

<sup>1</sup> Departamento de Humanidades – UNS, correo electrónico: [vcmartin@bblanca.com.ar](mailto:vcmartin@bblanca.com.ar).

fundamentar este gesto fundacional en el recorrido inicial de una biblioteca que se construye desde la “Colección Marasso”, instrumento de investigación y también, objeto de estudio.

**Palabras clave:** Biblioteca Marasso - Colecciones - Libros antiguos - Instituto de Humanidades

Cuando comenzamos el estudio que propone el PGI, “Recuperación y análisis del fondo bibliográfico antiguo de la Biblioteca del Departamento de Humanidades ‘Arturo Marasso’ como revalorización del patrimonio cultural de la UNS”, la pregunta que surgía al analizar el origen de los ejemplares, era por qué en un momento constitutivo de un instituto dedicado a la formación y a la capacitación de egresados, gran parte de la compra de esos volúmenes para la biblioteca se hizo en anticuarios. Se impone que la formación docente y especialmente el campo de la investigación necesitan de la actualización y el perfeccionamiento de su plantel docente y de sus usuarios, lo que orienta a una selección basada en la actualidad y en las producciones más próximas. ¿Por qué generar un fondo antiguo desde el comienzo?

La respuesta más pronta aludía a que esas decisiones estaban en manos de bibliófilos que no podían sucumbir ante ediciones *princeps* o rarezas editoriales, cobijados por los intereses de sus miradas humanísticas que abarcaban la antropología, la sociología, la lingüística y la estilística. La biblioteca impone un afán superador del carácter conservador que las había gobernado en sus inicios, para enfocar en la actualidad y en el contacto con el pensamiento contemporáneo un objetivo que centraba su atención más en el lector que en la colección. La preocupación por la actualización bibliográfica estaba asegurada por las suscripciones a revistas y el canje incansable sustentado en la publicación *Cuadernos del Sur*, de aparición semestral a partir de 1966<sup>2</sup>; las publicaciones periódicas constituyen el camino más directo, la línea recta hacia lo último publicado. Todo libro ya pertenece a un pasado, forma parte del pretérito de la investigación y de la producción textual que permite la pesquisa y es contenido de la huella que toda investigación produce. Se revitaliza en cada lectura y en cada discusión. Un libro recién editado ya está preparado para la refutación y el anacronismo. Un anticuario es el pluscuamperfecto librario.

---

<sup>2</sup> La revista *Cuadernos del Sur* se ha venido editando en forma discontinua, asumiendo, a partir de 1966, el carácter de “Publicaciones estables” por Resolución 350/66 de la Universidad Nacional del Sur. La estabilidad y periodicidad de las mismas había sido solicitada para lograr la concreción de un plan ordenado y responsable (Memoria, 1969: 25).

¿Qué los conducía hasta allí?

La respuesta al interés por los libros antiguos había que buscarlo con otras guías y ellas estaban en la *Memoria* de 1957 a 1967; en ella figuran tres instituciones que bien pueden constituirse en el faro que orienta las decisiones del instituto: el Centro International de Synthèse (Paris)<sup>3</sup>, el Committee on Social Thought de la Universidad de Chicago<sup>4</sup> y la biblioteca del instituto Warburg de Hamburgo, hoy en Londres, ciudad en la que ya funcionaba cuando Ciocchini lo visita en 1964. En los tres, se suman a los contenidos de los campos disciplinares, los cambios metodológicos en el tratamiento de esos contenidos y la figura modélica de un intelectual que proyecta su mirada y cosmovisión en las estrategias de análisis. La base fundamental que cimenta estas instituciones está solidificada en el conocimiento que solo el diálogo *con* y *entre* los grandes pensadores puede promover. La conformación de grupos rodeados de anaqueles con volúmenes de todos los tiempos ambienta la escenografía que contiene a estos investigadores que pertenecen a distintas ciencias y disciplinas e interactúan eliminando las fronteras del pensamiento.

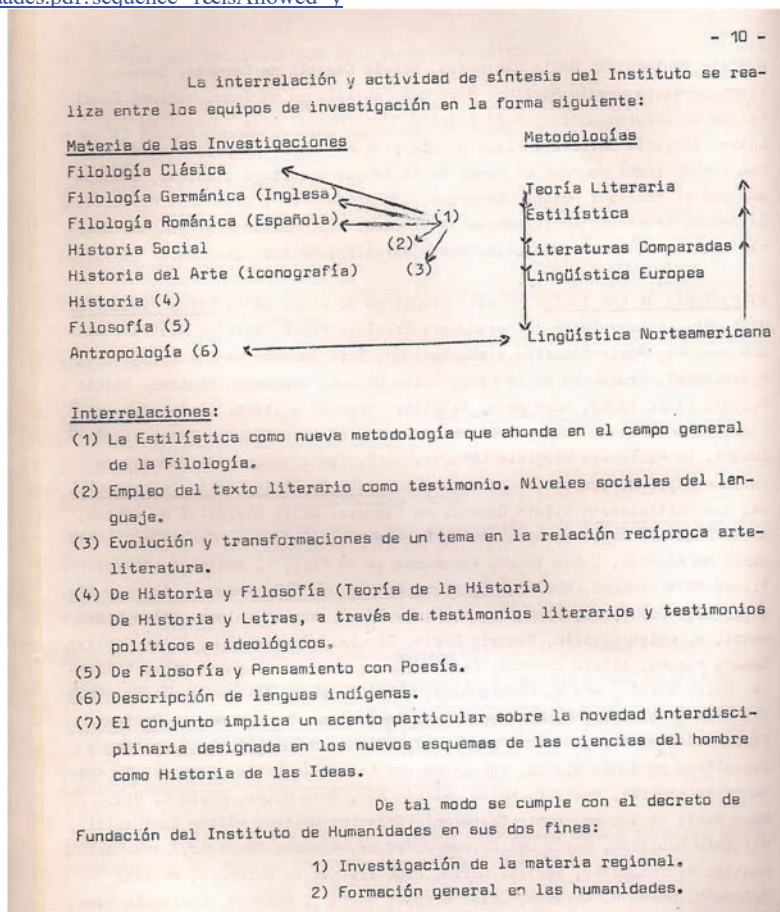
Podemos ver estas interrelaciones en el esquema dibujado en la *Memoria* del IHUMA:

---

<sup>3</sup> El Centro internacional de Síntesis es una organización científica, constitutiva de la fundación “Pour la science”, ambas fundadas por Henri Berr y reconocidas por el Consejo de Estado en noviembre de 1925.

<sup>4</sup> Comité dependiente de la Universidad de Chicago, fundado en 1941 por el historiador John Ulric Nef junto con el economista Frank Knight, el antropólogo Robert Redfield y el presidente de la Universidad, Robert Maynard Hutchins. Actualmente es un centro de posgrado, centrado en un programa interdisciplinario con el que los estudiantes deben familiarizarse a partir de los principales textos antiguos y modernos, para enfrentar sus investigaciones específicas.

**Imagen 1.** Texto adjunto: “Esta imagen se encuentra en la página 10 de las memorias 1956-1967 del IHUNA. Digitalizado en: <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/6267/Memoria%20Inst%20Humanidades.pdf?sequence=1&isAllowed=y> “



La luz más potente de ese faro provenía del Instituto Warburg, germen y concreción de una idea. Esa idea era la de encontrar la vitalidad del pasado en detalles e imágenes, y de esta manera, asegurar la *Nachbelen*, la supervivencia, la vida futura. Ginzburg (2000: 158-209) va a establecer esta metodología como un prodigio indiciario para la ciencia histórica. Según nos cuenta Burucúa (2003), Héctor Ciochini, de regreso del exilio a la Argentina en 1982, volvía precisamente de una larga estancia en el instituto de Woburn Square, dirección actual del Instituto, y confirmó la necesidad de frecuentar aquellos escritos de las primeras décadas del siglo (en clara referencia a los textos del propio Warburg) si queríamos, en verdad, escribir la historia cultural argentina. Ciochini advertía sobre la actualidad del pensamiento de Warburg y su calidad metodológica en una investigación histórica.

Burucúa afirma en *Historia, arte, cultura. De Aby Warburg a Carlo Ginzburg* (2003) que Ginzburg aspiraba a:

Refundar una historiografía de la cultura atenta a los grandes cuadros de la sociología y de la antropología, al mismo tiempo que a los microfenómenos y a los detalles que componen la trama de cualquier proceso histórico acotado, revelando mejor, aunque paradójicamente, los hitos que unen lo individual y lo pequeño con los movimientos mayores del devenir humano (2003: 10).

Para entender el método hay que recurrir a su concepto de *engrama*, lo piensa a partir de su admiración por Darwin y el uso de términos como huella o rasgos: “Conjunto estable y reforzado de huellas que determinados estímulos externos han impreso en la psique y que produce respuestas automatizadas ante la reaparición de esos mismos estímulos” (Burucúa, 2003: 28). Warburg entendía que las formas artísticas objetivaban tales exteriorizaciones y que las condensaban “en mecanismos sensibles (*Pathosformeln*), aptos para evocar, en un discurrir opuesto al del procedimiento habitual de la memoria, los engramas originales y suscitar con ello el recuerdo de experiencias primarias de la humanidad” (Burucúa, 2003: 29).

En *Historia, arte y cultura: de Aby Warburg a Carlo Ginzburg*, Burucúa, retoma la biografía de Warburg escrita por Gombrich (1986), en la que se destaca su afán metodológico y describe la persistencia de Warburg para “reconstruir tales cadenas de transporte de formas en la larga duración y entre los espacios dilatados de varias civilizaciones” (Burucúa, 2003); su tarea apuntaba a acumular imágenes realizadas en todos los soportes concebibles y destinadas a todas las funciones imaginables, hasta cumplir su objetivo.

Esto da respuesta a la pregunta por el nombre *Mnemosyne* de su proyecto de construir ese atlas iconográfico de los *pathosformeln* de nuestra civilización. Necesitaba una base documental y bibliográfica inmensa y de consulta ágil para lograrlo. Genera su biblioteca personal que alcanza 60.000 volúmenes que en 1930 son mudados de manera insospechable de Hamburgo a Londres para rescatar del nazismo incipiente. Esa biblioteca se fue armando al compás de la deriva impuesta por las investigaciones.

Esa biblioteca es la base del Instituto que Warburg crea en 1914<sup>5</sup> en el que se publican los estudios allí realizados. Actualmente funciona en la Universidad de Londres y hasta allí fue

---

<sup>5</sup> En 1933, con el nazismo en el poder en Alemania, el instituto se traslada de Hamburgo a la Universidad de Londres, con sus 60.000 volúmenes y en 1944 queda incorporado definitivamente a esa universidad, donde funciona hoy en la esquina Woburn Square. En 1994 es nombrado miembro de la Escuela de

Ciocchini como investigador visitante (Conicet) en 1964. Se relaciona con sus integrantes<sup>6</sup> y atiende especialmente a la organización, disposición del material, exposiciones, producciones y fundamentalmente a la matriz teórico-metodológica que impregna cada una de sus acciones.

La biblioteca del Instituto de Humanidades, en el campo universitario, responde a todos los principios bibliotecológicos que supone su concreción: procesos técnicos, áreas de servicios y de extensión. Incluye aspectos bibliotecológicos que las bibliotecas en esos años aun no consideraban como atendibles y mucho menos como indispensables, pensar, por ejemplo, en la amplitud de usuarios que excedieran la permanencia institucional o en temáticas no consideradas en las disposiciones programáticas. Una biblioteca pensada y concretada desde el borramiento de las fronteras impuestas por manuales que en estos claustros se percibían amarillentos. Como biblioteca propia del ámbito universitario aglutina en el sector de referencia gran parte de su potencial y fortalece el sesgo pedagógico desde dos perspectivas: la apoyatura bibliográfica a las prácticas áulicas y la formación integral de un usuario que resulte capacitado en la resolución de obstáculos en la indagación, solicitud, recuperación, manipulación y análisis del campo bibliográfico y documental.

El sentido de síntesis del instituto plantea la advertencia de no transformarse en un centro pasivo, depositario de conocimientos conservados, carentes de intercambios fértiles. La preocupación por no generar profesores discretos sino maestros auténticos se combina con la formación de investigadores creativos.

La biblioteca personal que sustenta el instituto Warburg conjuga las miradas humanísticas que perfilan a la colección Marasso, sustancia del Instituto de Humanidades. A esta colección se suman los volúmenes adquiridos gracias a un subsidio del Conicet que en 1958 permitió la compra de 514 libros directamente en editoriales y en anticuarios. A este subsidio se suma el aporte de la Fundación Ford y donaciones realizadas a requerimiento del Instituto, del Consejo Británico, de la Embajada de Francia y de la Biblioteca Lincoln de la embajada de Estados Unidos. Hay que destacar el interés por la actualidad que se traduce en la presencia de una hemeroteca que en 1967 alcanza los 82 títulos de revistas adquiridas, aparte de las que se integran por canje. La cantidad de ejemplares inventariados en ese año es de 16.000. Así se consigue un equilibrio bibliotecológico que garantiza la continuidad a partir del material que

---

Estudios Avanzados. Había nacido como biblioteca en Hamburgo en 1909 y se constituye como Instituto en 1921, vinculado como instituto académico con la Universidad de Hamburgo.

<sup>6</sup> Entre los integrantes del Instituto se destacan H. E. Gombrich, biógrafo de Warburg, J. B. Trapp, Rafael Martínez Nadal y Dame Frances Yates. El primer director, de 1929 a 1948, es Fritz Saxl quien organiza el traslado a Londres.

nos remite a libros de anticuario hasta “los nuevos aportes, por ejemplo, de la lingüística y antropología americana, la nueva crítica estético-literaria italiana, el folklore en sus más diversos aspectos y los aportes de una nueva estilística” (*Memoria*, 1967). Los inventarios dan cuenta de estas procedencias y distinguen claramente la colección general del material adquirido por el subsidio de Conicet. Al final se observa la firma de Ciocchini (tinta verde).

Un proyecto y un método como los que Warburg propuso requerían una base documental y bibliográfica inmensa, que pocos repositorios garantizaban en los primeros decenios del siglo XX. Desde su juventud, Aby Warburg cayó en la cuenta de que sólo una biblioteca personal, de consulta ágil, de amplia y libre disponibilidad, que pudiera tal vez reordenarse al compás de la deriva impuesta por las investigaciones, le proporcionaría el instrumento adecuado para un trabajo historiográfico como el que él vislumbraba y cumpliría de manera tan brillante. (Burucúa, 2003: 27)

Como una rúbrica de esa metodología, Ciocchini afirma en su libro *Los trabajos de Anfión*: “El prestigio y el valor sagrado de un sello, una figura, un talismán, provienen del hecho de que sirven de mediadores para captar el influjo benéfico de un planeta” (1969: 19). El detalle, un dibujo, una forma se advierten como puentes hacia el pasado, no como un punto de llegada sino como una estación en el recorrido del sentido.

En un trabajo indispensable para la comprensión de esta vinculación como es el artículo de Nieves Agesta (2007) aparece una pregunta que tiende a la confirmación de esa relación. Se pregunta “¿El Warburg en Bahía Blanca?”, en referencia al instituto que desde 1944 funciona en Londres. En este artículo menciona al texto fundamental de Burucúa sobre Warburg en el que incorpora a Martínez Estrada como una figura trascendente junto a Marasso, Ciocchini y Fatone en la conformación del Instituto de Humanidades. Una síntesis de estas preocupaciones nos muestra como en un catálogo transparente de la colección los motores de esas búsquedas:

Religiones comparadas y perduraciones de lo religioso en el mundo moderno, la antigüedad grecolatina y sus pervivencias en la experiencia estética y filosófica de la primera modernidad española, mitos actuales de los países nuevos, parece evidente la sintonía con los grandes temas warburguanos: magia, religión e impulso artístico, latencia y resurrección de la tradición clásica (Burucúa, 2003: 98).

Burucúa dice de Ciocchini, a quien alude como “el warburguiano del finis terrae”, que “había logrado a través del Instituto generar una increíble avanzada de la civilización europea en el territorio patagónico” (2003: 103-104). La vinculación era evidente, la preocupación filológica era el punto de partida, la indagación en la cultura clásica era el recorrido inevitable



y la biblioteca contenedora de ediciones reconocidas era el instrumento indiscutible. La “civilización” sustentada en el objeto libro conduce a territorio europeo en la búsqueda de esas ediciones. La preocupación por el Sur no solo lo liga con la Universidad que lo contiene, sino que lo ubica y lo propaga como punto de partida de un estudio situado y único y, a la vez, extendido y múltiple.

En las *Memorias* del Instituto (1956-1967) aparece una muestra evidente de esta decisión de sumar lo regional a las tareas del instituto:

El control y la supervisión del *Diccionario Comentado Mapuche Español* de don Esteban Erize, que consta de más de 16.000 voces y las correspondientes referencias a organización social, militar, religiosa de las parcialidades araucanas que vivieron en la Patagonia argentina y chilena (5-6).

Estos volúmenes siempre acompañaron la colección en los estantes destinados a los libros antiguos y raros.

Lo próximo, lo universal; lo cotidiano, lo trascendente; el inicio, el origen, el futuro, esas temporalidades se materializan en el atlas que también configuran las estanterías de la biblioteca que en 1970 pasa a llamarse Arturo Marasso.

Vicente Fatone, desde la decisión institucional; Héctor Ciocchini, desde la ejecución; Arturo Marasso, desde el aporte vital de gran parte de su biblioteca personal. Trío titánico que sostiene corporizado en un Atlas imponente, “el campo universal de las Humanidades y la realidad social de la zona de Bahía Blanca y el sur argentino” (Memoria, 1969: 1). Ese titán Atlas sostenedor del saber, se difunde en ese otro Atlas gestado en la obsesiva búsqueda de Warburg que se despliega en las decisiones bibliotecológicas de la entonces biblioteca del IHUMA.

La imagen del Atlas para referirse a las bibliotecas toma de las cualidades genéricas que lo relacionan con la vastedad cartográfica, así como de la intención de Warburg de mostrar metodológicamente la búsqueda de signos que, en su síntesis combine pensamientos e ideas de distintas épocas y también, de las nuevas operaciones que abren el terreno de la biblioteconomía a un espacio de “conversación con nuevos formatos”. El Atlas, como tipo de texto, ha sido siempre una publicación dedicada a las clasificaciones en el espacio, basadas en la cartografía y destinadas a dar una imagen totalizadora de un territorio acotado. El Atlas suma espacios con un criterio que lo organiza y lo sostiene. Es un texto ordenado, un punto de partida para ampliar el conocimiento de la geografía espacial en un recorrido previsible. Cada imagen se encuadra en una temática o en un espacio limitado, los lugares se suceden en una linealidad premeditada, como si fuera un estante que alberga, organiza y propone el encuentro.

Un Atlas, como una enciclopedia, resume el sentido amplio de la biblioteca: contener para promover, ordenar para localizar, conformar criterios de búsqueda para aligerar las oportunidades de hallazgo. El Atlas warburgiano es una red que muestra su manufactura y se dinamiza en conceptos trasladables a otros espacios, como una biblioteca que será herramienta para investigadores en las humanidades.

La vastedad, el método, la apertura confluyen en el concepto de Atlas como síntesis y sostén de una acción bibliotecaria que resume en la fusión del pasado que habita en los libros con el presente de una investigación que ligará con el futuro. En su libro *El Atlas de la nueva biblioteconomía*, David Lankes, citado en el texto de Marquina, aclara que “los nuevos bibliotecarios abordan su trabajo como facilitadores de la conversación; buscan enriquecer, capturar, almacenar y difundir las conversaciones de sus comunidades”. Así lo menciona Julián Marquina en una breve reseña de este texto en la que establece que “la misión de los bibliotecarios sigue siendo la mejora de la sociedad a través de facilitar la creación de conocimientos en sus comunidades”<sup>7</sup> (Marquina, 2019). Este texto tan actual resuena en las acciones de esa biblioteca generada en el Instituto de Humanidades, que justifica su existencia en la necesidad de continuar la formación de egresados, solo posible a partir de la convocatoria, del diálogo con los libros indispensables, del pensamiento libre y activo ante la pregunta infatigable y de la actualización constante respaldada en las publicaciones periódicas, en su recepción y en su producción. Esa biblioteca era un verdadero Atlas de conocimiento, de indagación y de aprendizaje.

Los anticuarios conformaban esos espacios en los que ese ideal bibliotecario y filológico podía encontrar su potencialidad. El pasado en el presente.

En un poema escrito por Sergio Raimondi (2010: 49) está expuesto el gesto intelectual de Ciocchini frente a un texto que vuelve a ver, después de años de mucho sufrimiento. Esa mirada lo enfrenta a una lectura de imágenes, teñida de conocimiento, impregnada de ternura que sintetiza al *hombre Atlas*, sostén de su felicidad y su desdicha:

#### Héctor Ciocchini observa dos veces un mismo libro de estampas

Cuando en los años '60 contemplaba  
las páginas de la edición francesa

---

<sup>7</sup> Marquina indica que los temas principales del libro de Lankes son: La creación de conocimiento a través de la **conversación**, la importancia de tener una **visión global del mundo**, la participación de las **comunidades** en la biblioteca, las **habilidades fundamentales** del personal bibliotecario, y la mejora social de las bibliotecas a través de la **acción y el activismo bibliotecario**.

de la *Hypnerotomachia Poliphili*  
de Francesco Colona, se demoraba  
una y otra vez ante el gesto detenido  
del pie a punto de dar un paso más  
con el que la imagen hace girar  
a los jóvenes y doncellas que danzan  
tomados de la mano como si fueran  
una guirnalda. Más de diez años  
después, se abisma en lo más obvio:  
el rostro doble de cada bailarín  
que exhibe la felicidad de un lado  
y el dolor del otro. Obra de Guyon,  
bajo la escena se lee el mote TEMPVS.

Una escena que muestra un lector que reencuentra unas páginas y que da cuenta de la lectura que nos muestra siempre distintos frente a textos que también lo son, a pesar de reproducir un mismo encuentro y un mismo gesto.

Ben Bollig combina la ternura que habita en escenas como esta y la vitalidad del pensamiento warburguiano:

La ternura es una experiencia específica y compartida, la conciencia de la vulnerabilidad y la porosidad de las personas, que se extiende sobre lo físico y lo emocional, lo personal y lo social. Como veremos en el caso de Ciocchini, guarda importantes vínculos con la perturbación de los sentidos, y la relación entre dolor y creatividad. Aquí vemos la presencia de la filosofía de Aby Warburg, y sus *Pathosformeln*, o fórmulas de *pathos*, o sentimiento, como describe el historiador del arte en su monumental *Atlas Mnemosyne* (2022: 32)

Ahora, en los años del 2020 reencontramos esos libros que alguna vez, Ciocchini reconoció y manipuló. El tiempo ha pasado en la biblioteca. Los libros y los lectores bailan con su rostro doble.

## Bibliografía

Agesta, M. N. (2007), “Universidad y Humanidades. Las ideas en los orígenes del desarrollo académico local”, en: *Congreso Internacional de Filosofía. Ideas con Historia*, organizado

por la Secretaría de Comunicación y Cultura de la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, 7-10 de agosto de 2007 (en prensa).

Bollig, B. (2022), “Ternura y *Pathosformeln* en la obra de Héctor Ciocchini”, en: *El taco en la brea*, (15) (diciembre-mayo), Santa Fe, Argentina. DOI: 10.14409/tb.2022.15. e0060

Burucúa, J. E. (2003), *Historia, arte, cultura. De Aby Warburg a Carlo Ginzburg*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Ciocchini, H. (1969), *Los trabajos de Anfión*, Bahía Blanca, Cuadernos del Sur, Instituto de Humanidades.

Instituto de Humanidades (1969), *Memoria 1956-1969*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.

Disponible en:

<https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/6267/Memoria%20Inst%20Humanidades.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Marquina, J. (2019) “‘El Atlas de la Nueva Biblioteconomía’, la biblioteca como espacio de conocimiento y aprendizaje”. Disponible en: <https://www.julianmarquina.es/el-atlas-de-la-nueva-biblioteconomia-la-biblioteca-como-espacio-de-conocimiento-y-aprendizaje/>.

Raimondi, S. (2010), *Poesía civil*, Bahía Blanca, 17 grises.



**Presencia aldina en el Fondo Antiguo de la Biblioteca de  
Humanidades “Arturo Marasso” (UNS):  
las *Noches áticas* de Aulo Gelio, 1515**

Alejandra I. R. Ortuño<sup>1</sup>

**Resumen**

Se denominan aldinos los libros provenientes de las prensas de Aldo Manuzio y sus sucesores. Erudito humanista, impresor y librero, Manuzio es considerado el primer editor literario. Una edición aldina de las *Noches áticas* de Aulo Gelio realizada en Venecia en 1515 fue adquirida en 1963 por la entonces Biblioteca del Instituto de Humanidades de la UNS (actual Biblioteca de Humanidades “Arturo Marasso”). Hoy se destaca en su colección por su antigüedad y significación y se constituye en objeto de estudio de este trabajo. La propuesta se dirige a caracterizar los contextos de producción e incorporación de la edición y del ejemplar respectivamente, desde una perspectiva bibliotecológica. La edición refleja las características típicas de los clásicos aldinos en octavo que anuncian al libro moderno, tanto en los aspectos formales como en los de contenido. El conocimiento y la difusión de las individualidades que componen el Fondo Antiguo de la Biblioteca Marasso pueden contribuir a su revitalización y puesta en valor, incorporándose, entre otras, a actividades curriculares y de formación de usuarios.

**Palabras clave:** libro antiguo - Aulo Gelio - Aldo Manuzio - aldinos

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: [aortunio@uns.edu.ar](mailto:aortunio@uns.edu.ar).

... deseo que los libros que difundo en las manos de los estudiosos  
sean a la vez muy enmendados y bellos  
Aldo Manuzio, 1515

En 1963 la entonces Biblioteca del Instituto de Humanidades de la UNS (actualmente Biblioteca de Humanidades “Arturo Marasso”) adquiere un ejemplar de las *Noches áticas* de Aulo Gelio, impreso en 1515 en los talleres venecianos de Aldo Manuzio. Se trata, por tanto, de una edición aldina<sup>2</sup>, como todas las procedentes de las prensas de Aldo y sus sucesores, identificadas con la célebre marca tipográfica del delfín enroscado a un ancla.

Manuzio es considerado el primer editor literario por la calidad en la selección y por su publicación principalmente de clásicos griegos y latinos, que se esparcieron por la Europa del Renacimiento. Erudito humanista, impresor y librero, sus aportes e innovaciones marcan un hito en la historia del libro.

El Fondo Antiguo de la Biblioteca Marasso reúne valiosas obras de los siglos XVI a XIX. Entre ellas se destaca por su antigüedad y significación el ejemplar aldino objeto de este trabajo. La propuesta se dirige a caracterizar los contextos de producción e incorporación de la edición y del ejemplar respectivamente, desde una perspectiva bibliotecológica.

### **La obra: Aulo Gelio y sus *Noches áticas***

En el siglo II Aulo Gelio escribe su única obra conocida, *Noches áticas*, que comenzó durante un viaje de estudios a Atenas. Aunque no existen datos biográficos certeros, habría nacido y residido en Roma, donde fue elegido juez. De amplia formación, se rodeó de maestros y personalidades con sus mismos intereses intelectuales. Bibliófilo, recorría frecuentemente las librerías e hizo referencia en su texto a muchas de las principales bibliotecas de la época.

El título de las *Noches áticas* guarda relación con las circunstancias en que fue escrita y no con su contenido, ya que es una obra miscelánea. Trata asuntos muy variados que van de la gramática a la filosofía, de las noticias a las anécdotas, de la historia a la biografía. La dedicó a sus hijos, para los momentos de esparcimiento y la dirigió a los lectores cultivados. Se convirtió en una fuente indispensable al conservar citas de obras perdidas, sobre todo de

---

<sup>2</sup> Autores como Alonso (1995: 221) limitan esta denominación a la colección de clásicos en octavo.

autores arcaicos, a los que Gelio admiraba particularmente. Riguroso, aclaró cuándo citaba con los textos a la vista y cuándo lo hacía confiando en su memoria.

Gelio concibió una obra de veinte libros a los que antepuso un prefacio y los sumarios de los capítulos de cada libro. El paso del formato de rollo al códice —que se agrupó en dos partes— produjo la pérdida de las palabras iniciales del prefacio, el libro octavo y el final del libro veinte.

La valoración de las *Noches áticas* fue cambiando a lo largo del tiempo, fluctuando entre objeto de lectura y objeto de estudio. El siglo XVI puede considerarse la etapa áurea de la lectura de Aulo Gelio y el más rico en ediciones (García Jurado, 2021: 13-14), que se multiplicaron con el devenir de la imprenta a partir de la edición príncipe romana de 1469, de Giovanni Andrea Bussi. El destacado gelianista español Francisco García Jurado señala cuatro ediciones principales<sup>3</sup>. A pesar de no contar entre ellas la de 1515, la destaca como “la mítica edición aldina” (2012: 2).

### **La edición. Aldo Manuzio y Giovanni Battista Egnazio**

Con una sólida formación clásica, Aldo se dedicó en principio a la enseñanza. Es probable que considerara la necesidad de convertirse en editor e impresor frente a la insatisfactoria calidad de los textos de los que podía disponer para ejercer su papel de tutor (Crisci, 2017).

Había nacido en las cercanías de Roma y se trasladó a Venecia, uno de los principales centros editoriales europeos. Allí desarrolló su proyecto filológico, editorial y cultural consistente en publicar y difundir ediciones críticas<sup>4</sup> de clásicos griegos y más tarde, latinos, como lo expresaba en 1497: “...cualquier cosa que con mi trabajo sea impresa con mis tipos, saldrá de nuestros talleres mucho más correcta y más perfecta que las propias copias” (Manucio, 2021: 77). Para materializarlo consiguió financiadores, entre los que se distinguió Andrea Torresani, exitoso impresor que se convirtió en su socio y luego en su suegro, estrechándose así la relación a través de lazos familiares.

---

<sup>3</sup> La parisina de Stephanus (1585), las elzevirianas de Ioannes (1651) y Iacobus Gronovius (1706) y la primera gran edición moderna de Hertz (siglo XIX).

<sup>4</sup> Lowry (1979) ha sostenido que las producciones de Manuzio no siempre alcanzaron los más altos niveles de crítica textual, aunque le reconoce el legado de difundir los clásicos en una suerte de diáspora literaria en los círculos eruditos europeos.

Manuzio se procuró también una red de consultores y colaboradores entre los humanistas más destacados de la época, que incluyó al propio Erasmo de Rotterdam<sup>5</sup>. Hacia 1502 fundó una Academia compuesta por entendidos en literatura clásica, de tendencia más griega que latina. Aunque sus actividades se creían bien documentadas, según Lowry (1976: 380) no está claro que el estatuto creara una institución establecida para la investigación filológica y la preparación de textos para publicación. Además de Aldo el documento nombraba a seis integrantes, entre ellos Giovanni Battista Cipelli, conocido con el nombre académico de Egnazio.

Egnazio fue sacerdote y notario y, al igual que Manuzio, filólogo y profesor. Los unió el afecto y la actividad en la imprenta, donde Egnazio colaboró asiduamente como erudito. Como demostración de amistad y reconocimiento Aldo le dedicó la segunda parte de *Rhetorum Grecorum Orationes* en 1513:

(...) querido Egnazio, por tu saber y tu elocuencia, quise que este Isócrates... te fuese dedicado, según mi costumbre, ya que no puedo darte otra prueba de mi sincera amistad que a través de estas epístolas, en las que doy testimonio de los servicios que mi gratitud así atestigua (Firmin-Didot, 1875: 337).

A su vez, Egnazio, en la dedicatoria de su edición de las *Instituciones Divinas* de Lactancio (1515) elogió a Aldo y expresó el dolor que el mundo de las letras sentía ante su muerte:

(...) he perdido la dicha de un trato íntimo con un amigo tanto más querido cuanto que la comunidad del trabajo estrechaba nuestra unión; hablo por todos los estudiosos... la pérdida de este hombre excelente y único...que, casi solo, había resucitado y restaurado las letras caídas en una decadencia... desesperada (Firmin-Didot, 1875: 400).

Al morir Aldo en febrero de 1515 dejaba publicados, tras veinte años de trabajo editorial, más de cien<sup>6</sup> clásicos de diversos géneros literarios, muchos de ellos ediciones príncipe. “Su suegro, Andrea Torresani, siguió siendo el jefe indiscutido de la imprenta hasta noviembre de

---

<sup>5</sup> Erasmo confió a Manuzio la edición de sus traducciones latinas de Hécuba y de Ifigenia en Áulide. Esta iniciativa “documenta la consolidación de la fama de Manuzio en Europa” (Infelise, 2007). Luego se trasladó a Venecia al taller de Aldo para participar en la publicación de sus *Adagios* y contribuir a la revisión de otros textos latinos.

<sup>6</sup> En el siglo XIX trabajos pioneros como los de Renouard (1834) y Toovey (1880) rastrearon todas las obras producidas por Aldo y sus sucesores.



1517<sup>7</sup>, prosiguiendo proyectos editoriales ya iniciados y manteniendo amplias relaciones intelectuales...Lo asistía Battista Egnazio” (Infelise, 2007: 244).

Es así como siete meses después de la desaparición de Manuzio, Egnazio sacaba a la luz la única edición aldina de las *Noches Áticas* de Aulo Gelio, con mejoras en el texto, probablemente ya programada por el propio Aldo<sup>8</sup>.

## Caracterización de la edición

**Tamaño.** Formato en octavo<sup>9</sup> (10,5 x 16 cm.)

El formato en octavo, que generaba libros de bolsillo en tamaño pequeño, ligeros y transportables, fue una de las mayores innovaciones de Manuzio. A ella se refería en 1502: “Y para que puedan ser sostenidos en las manos más cómodamente, nosotros lo hemos hecho en una edición portable” (2021: 117). Este formato ya se conocía en libros de oraciones, pero Aldo lo destinó a la publicación de clásicos en griego, latín y algunos en italiano. Si bien las dimensiones reducidas abarataban los costos estos libros no tuvieron la intención de popularizar la lectura, sino que estuvieron dirigidos a los círculos de intelectuales y estudiosos. El nuevo tamaño sí impactó en el uso y condujo a un cambio cultural: favoreció nuevas prácticas de lectura menos ligadas al estudio y más vinculadas al entretenimiento.

Según Rautenberg (2016: 167-168) por el diseño tipográfico uniforme en los clásicos de bolsillo es posible hablar de series; desde la primera edición, el Virgilio publicado en abril de 1501 hasta el Lucrecio de enero de 1515, las ediciones en octavo se mantuvieron como un segmento fijo en el perfil productivo de la imprenta.

---

<sup>7</sup> La dirección de la imprenta pasó luego a los hijos de Torresani, Giovanni y Federico. La actividad se reanudó con Paolo Manuzio y Aldo el Joven (hijo y nieto de Aldo respectivamente) y después de un siglo, en 1597, dejó de existir, dando fin a una dinastía de impresores.

<sup>8</sup> En el citado Prólogo a las Instituciones Divinas de Lactancio (1515) Egnazio hace referencia a obras ya proyectadas que Aldo habría encomendado para su finalización: “¿cuántas obras preparadas por él que quedan por publicar se habrían llevado a la perfección si hubiera tenido tiempo para pulirlas y pulirlas? (...) A otros dejó estas obras incompletas y fue a mí a quien dio para corregir los siete libros de las Instituciones Divinas (...)” (Firmin-Didot, 1875: 403).

<sup>9</sup> Se refiere al tamaño de la hoja en función de la cantidad de plegados: en dos (folio), en cuatro (cuarto), en ocho (octavo).

## Tipografía

La obra, en latín, está impresa completamente en cursiva. Incluye tipografía griega en el índice de palabras griegas traducidas al latín. Las letras capitulares están en minúscula. Presenta signos de puntuación. Foliación: 32 hojas sin numerar, la última en blanco, 289 foliadas en números arábigos, con errores en algunas secuencias y 51 no numeradas.

La letra cursiva (itálica, aldina o bastardilla) que imitaba a la escritura y se caracterizaba por ser estrecha, pequeña, sin serifas y con una leve inclinación hacia la derecha, fue la otra gran creación de Manuzio<sup>10</sup>. La nueva tipografía iba de la mano con el octavo: ahorra espacio en la hoja y por lo tanto, papel, habilitando un diseño más compacto y económico.

Los aportes de Manuzio en el uso de la puntuación fueron muy relevantes: creó el punto y coma, utilizó apóstrofes y acentos e indicó pasajes dudosos con asteriscos.

Aunque esta edición de las *Noches áticas* presenta sólo numeración en el recto de los folios que contienen el texto de la obra, Manuzio fue también precursor de la paginación. Toda la serie de aldinos en octavo están foliados.

## Índices

La edición de Egnazio agregó un doble índice al comienzo de la obra (uno de cosas dignas de mención, ordenado alfabéticamente y otro de materias) y las traducciones de los pasajes griegos en la última parte.

## Portada

Consta del nombre del autor (AULI GELLII), el título (NOCTIUM ATTICARUM) y la cantidad de libros (LIBRI UNDEVIGINTI), acompañados por la marca tipográfica.

Según Rautenberg (2016: 170) el diseño de las portadas de los octavos también está integrado en el concepto de serie. Es plano, limitado a la información esencial, modesto en términos tipográficos y raramente muestra elementos decorativos.

---

<sup>10</sup> Desde el punto de vista técnico fue el experto grabador Francesco Griffo el responsable de fundir los primeros tipos.

## Marca tipográfica

En esta obra la reconocida figura del delfín enroscado a un ancla con el nombre Aldus a ambos lados está presente en la portada y en el verso de la última hoja. Se trata de la versión estandarizada para el formato en octavo, sin bordes.

Las primeras marcas de impresor eran simples siglas del nombre, pero con el desarrollo del gusto por lo simbólico evolucionaron a figuras y lemas que identificaran la producción con un concepto. Manuzio adoptó así la que sería la marca más famosa de la historia de la tipografía, el ancla y el delfín acompañados del lema “Festina lente” (“Apresúrate despacio”), queriendo representar el requerimiento de lentitud en la rigurosidad filológica y de velocidad en la realización del trabajo editorial. “El motivo es particularmente apto para un impresor que trabajaba en la gran república marítima de Venecia” (Fletcher, 1995: 26). El origen de las imágenes se remontaría a una moneda romana de la época imperial o a un jeroglífico incluido en la obra *El sueño de Polifilo*<sup>11</sup>. El lema ya había sido citado por el propio Aulo Gelio en las *Noches áticas* en relación a Augusto, quien la usaba frecuentemente “...mediante lo cual advertía que para hacer una cosa se empleara a la vez la prontitud del celo y la tardanza de la diligencia, dos cosas contrarias de las cuales se forja la *maturitas*” (2002: 153-154). Erasmo, por su parte, incluyó la frase en sus *Adagios*, publicados en la imprenta de Aldo, cuyo trabajo y proyecto cultural elogia por apresurarse con calma a “devolver a la vida lo que había perecido, reparar lo mutilado, corregir lo que se había desfigurado de tantos modos, sobre todo por culpa de esos pésimos impresores para quienes vale más una moneda de oro que toda la literatura” (2013: 927).

Además de una marca comercial el famoso escudo del impresor actuó como marca de calidad o autenticidad contra las falsificaciones. A pesar de los privilegios con que Manuzio había tratado de proteger sus libros y caracteres en Lyon se copiaban las ediciones aldinas, como lo expresa en 1503:

(...) nuestros libros eran impresos llenos de faltas bajo mi nombre en la ciudad de Lyon y ellos no quisieron que se imprimiera ni el nombre del artesano ni el lugar donde fueron impresos, para que fueran burlados los compradores incautos que, engañados por la forma portátil y por la similitud de los tipos, pensaran que habían sido impresos en Venecia bajo

---

<sup>11</sup> Considerado el libro más hermoso jamás publicado, bellamente ilustrado, en italiano y elaborado por encargo. Ajeno al programa editorial de Manuzio, quien lo firmó, pero no lo prologó.

nuestro cuidado... Tampoco se ve en ellos ningún sello, mientras que en los nuestros está el delfín que envuelve el ancla (...) (Manuzio, 2021: 121).

## Prólogo

Egnazio dedicó el prólogo de su edición de las *Noches Áticas* a Antonio Marsilio, con quien compartía la función de notario en la Cancillería veneciana. En él exaltó a la amistad como regalo de los dioses, sólo superada por la sabiduría e hizo hincapié en el celo y cuidado crítico con los que desempeñaba su función de editor:

(...) decidí que debían ser dedicadas las ‘Noches [Áticas] de Aulo Gelio, esas que yo, una vez revisadas con el más minucioso cuidado (...) hace poco procuré que fueran impresas en el taller aldino, para que aquellas cosas que habían sido enmendadas con la mayor rigurosidad posible gracias a nuestra aplicada dedicación tuvieran también no sólo al editor más cuidadoso de todos, sino además al mejor capacitado en ese arte<sup>12</sup>.

Manuzio había prologado la mayoría de sus ediciones. Con cierta retórica y lugares comunes contenían elogiosas dedicatorias en forma de epístolas a personalidades influyentes de la época. Esto les confería un carácter promocional (Esposito, 2017: 68), convirtiéndolos en una estrategia para aumentar las ventas y el prestigio de su empresa editorial. Tuvieron también un carácter programático (Villalba Álvarez, 2017: 91), ya que fueron la expresión de su proyecto editorial y del ideal humanístico que enarbolaba. Fueron también para Aldo espacios de reflexión sobre su propia actividad, como en el prólogo a su *Ilíada* de 1504 “(...) los libros parecen renacer en cierto modo cuando son impresos en nuestros talleres con sumo cuidado, con gran trabajo, pienso que puedo dedicarlos a quien quiera, luego de ese renacimiento” (2021: 128). Se dirigió en forma novedosa a los lectores anónimos con indicaciones sobre la obra, atribuyéndoles así una parte activa (Plebani, 2021: 23)

En la misma línea, Egnazio prologó las obras que editó en la imprenta aldina. Ensalzó en ellos a los protagonistas de sus dedicatorias y a la función educadora de los autores clásicos, sin aportar nuevos conceptos o expresiones, en un estilo sin refinamientos, atado a las formas retóricas tradicionales (Mioni, 1981).

---

<sup>12</sup> Un especial agradecimiento a la Dra. Gabriela Marrón por la traducción de este fragmento.

## Colación

Presente en el recto de la última hoja. Sign: 2A-2D8 a-z8 A-T8 V4. Se trata del recuento de las signaturas tipográficas, que indica el orden de los cuadernos.

## Tiradas y variantes

Existen dos variantes ligeramente diferentes de esta edición aldina de las *Noches áticas*, ya registradas por Renouard (1834). La primera presenta un error de impresión (“duerniorem” por “duernionem”) en la leyenda del colofón: “Omnes sunt quaterniones, praeter V duerniorem”<sup>13</sup> (“Son todos cuaterniones, excepto cinco duerniones”). Esta primera versión con la errata, que es la más rara, es la que se encuentra en la colección de la Biblioteca Marasso.

El volumen elevado de las tiradas —cercano a las mil copias—, en comparación con las que habitualmente se imprimían en la época, fue otra de las innovaciones de Aldo, aunque constituyen de todas maneras en la actualidad verdaderas rarezas bibliográficas.

Para evaluar localmente dicha rareza se rastreó esta edición aldina en bibliotecas del país. En la Argentina, donde parte de los fondos antiguos no están identificados o catalogados e iniciativas como el Catálogo Nacional Unificado de libros antiguos (CNU) no han prosperado, es difícil establecer a ciencia cierta qué bibliotecas son depositarias de otros ejemplares de esta edición de 1515. En principio se han identificado dos: uno en la Biblioteca Nacional Mariano Moreno y otro en la Biblioteca Jorge Luis Borges de la Academia Argentina de Letras. En ninguno de los casos los registros distinguen si se trata de la más infrecuente primera tirada con la errata (duerniorem) o de la segunda con la corrección (duernionem).

## Colofón

“Venetiis in aedibus Aldi, et Andreae soceri” (“Venecia en casa de Aldo y su suegro Andrea, mes de septiembre de 1515”).

Como sostiene Kikuchi (2016: 33) era importante para Torresani figurar como suegro y continuador de la obra de Manuzio, tras la reciente muerte de éste y así presentarse como una suerte de heredero moral de Aldo.

---

<sup>13</sup> Los romanos denominaban *duernión* al cuadernillo de dos pliegos y *cuaternion* al de cuatro pliegos.

## El ejemplar y la Biblioteca

Ciento noventa y tres obras conforman en la actualidad el Fondo Antiguo de la Biblioteca de Humanidades “Arturo Marasso”. El ejemplar aldino de las *Noches áticas* es el de mayor antigüedad. Su caracterización nos permite percibir las huellas que propietarios y lectores han dejado plasmadas sobre él y que lo hacen único.

Procedencia. Ingresó por compra en 1963 (Inventario 457.64) a la entonces Biblioteca del Instituto de Humanidades, dirigida por el profesor Héctor Ciocchini, con un precio de u\$s 24,40. De la misma orden de compra (n.º 12.840/63; Expte 3376/63) formaban parte otros dos libros: *Paulo Orosio* (1537) e *Historia tripartita de Casiodoro* (1526). El pedido de compra establece que el material “se destinará a la tarea de investigación y Biblioteca del Instituto”. Las tres obras fueron adquiridas a la Librería Olschki, de Florencia. Esta librería anticuaria fundada en 1886, referente en el mercado del libro antiguo, en especial de incunables y libros del siglo XVI, continúa funcionando en la actualidad.

## Marcas de propiedad

Contiene un único sello de propiedad del Colegio de San Andrés de los Penitenciaros<sup>14</sup>, de Bologna (5 x 60 mm.), en portada. [Col.S.Andreae Poenit.Bo]

## Marginalia

Esta obra presenta subrayado simple en tinta en 22 folios y glosa manuscrita también en tinta en los márgenes de 42 folios.

Estado de conservación. Siguiendo la Tabla de estado de conservación de Ziaurriz (2020: 195) el ejemplar se encuentra en estado regular, con información accesible al usuario, pero con requerimiento de manipulación cuidadosa.

Aldo utilizaba un papel de calidad, el de Fabriano, el mejor disponible en el mercado (Esposito, 2017: 67). Por ello, aunque algunas hojas muestran signos de humedad y cierta combadura, se conservan en buen estado. No se advierten faltantes ni desprendimientos.

Tapa y contratapa presentan esquineros algo deteriorados e indicios de insectos en el pergamino que las recubre. Sobre la tapa está escrita en tinta la palabra ALDINA subrayada y

---

<sup>14</sup> El Colegio de los Padres Penitenciaros de la Catedral, encomendado a los Barnabitas desde 1599 se unió al Colegio de Santa Lucía en 1805.

debajo sigue glosa manuscrita no legible, excepto la palabra Bologna, por lo que podría inferirse que se trata de anotaciones realizadas durante la pertenencia del ejemplar al Colegio de San Andrés.

En el corte inferior, también escrito con tinta, se lee Aul Gely, en clara referencia al autor.

El lomo muestra inscripciones en tinta sobre el pergamino con la fecha (1515 con doble subrayado), autor (AVLI Gelly) y título (Noct. Attic). Luego, sobre un tejuelo de papel deteriorado y en mayúsculas, una referencia al editor (ALDO).

## **Encuadernación**

Este ejemplar presenta tapas de cartón forradas en pergamino, con refuerzo en el lomo.

Manuzio reemplazó en los aldinos las lujosas encuadernaciones medievales por otras más sencillas y económicas realizadas en piel sobre cartón.

## **Consideraciones finales**

Los lectores del siglo veintiuno tienen acceso a este ejemplar de las *Noches áticas* que llegó desde la Venecia renacentista, pasando por Bologna y Florencia, para habitar el Fondo Antiguo de la Biblioteca Marasso. El conocimiento y la difusión de las individualidades que componen el Tesoro pueden contribuir a su revitalización y puesta en valor, incorporándose, entre otras, a actividades curriculares y de formación de usuarios.

La edición realizada en 1515 por Egnazio en los talleres de Manuzio, refleja las características típicas de los clásicos aldinos en octavo, tanto en los aspectos formales (tamaño, tipografía, paratextos, diseño) como en los de contenido (procurando la pureza de los textos con rigurosidad filológica), que anuncian al libro moderno.

## **Bibliografía**

- Alonso, A. M. (1995), “Aproximación histórica al libro antiguo”, en: *Revista general de información y documentación*, vol. 5, n.º 1, pp. 215-232.
- Crisci, F. (2017), “The world of Aldus Manutius (1494-1515): a renaissance publishing venture: materiality, cultural entrepreneurship and institutional dynamics in markets”, en:

- Annual Conference Sinergie-SIMA. Value co-creation: management challenges for business and society*, Università degli Studi di Napoli Federico II. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/316990378\\_The\\_World\\_of\\_Aldus\\_Manutius\\_1494-1515\\_a\\_Renaissance\\_Publishing\\_Venture\\_Materiality\\_Cultural\\_Entrepreneurship\\_and\\_Institutional\\_Dynamics\\_in\\_Markets](https://www.researchgate.net/publication/316990378_The_World_of_Aldus_Manutius_1494-1515_a_Renaissance_Publishing_Venture_Materiality_Cultural_Entrepreneurship_and_Institutional_Dynamics_in_Markets).
- Erasmus da Rotterdam (2013), *Adagi*, E. Lelli, Trad., Bompaini. Disponible en: <https://libgen.is/book/index.php?md5=F3D0ABB95F291BBD96A6D896A756D61D>.
- Esposito, E. (2017), “Aldo Manuzio, V Centenario de la muerte del primer editor moderno”, en: *Estudios románicos*, n.º 26, pp. 61-74. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6237152>.
- Firmin-Didot, A. (1875), *Alde Manuce et l'hellénisme a Venise*, Ambroise Firmin-Didot. Disponible en: <https://archive.org/details/aldemanuceetlhel00firm>.
- Fletcher, H.G. (1995), *In praise of Aldus Manutius: a quincentenary exhibition*, Pierpont Morgan Library, University of California. Disponible en: <https://archive.org/details/inpraiseofaldusm00flet/page/n3/mode/2up>.
- García Jurado, F. (2012), “La azarosa historia textual: las “Noches Áticas” de Aulo Gelio”, en: *Reinventar la Antigüedad: Historia cultural de los estudios clásicos en España (1713-1939)*. Disponible en: <https://clasicos.hypotheses.org/>.
- García Jurado, F. (2021), “Tres siglos de Noches áticas como representación del saber (de Luis Carrión a Martin Hertz): Ensayo de una historia cultural”, en: *De Rebus Antiquis*, n.º 10, pp. 1-37. Disponible en: <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/DRA/article/view/3882>.
- Gelio, A. (2000-2006), *Noches áticas*, A. Gaos Schmidt, Trad., Vol. 1-3, UNAM.
- Infelise, M. (2007), “Manuzio, Aldo, il Vecchio”, en: *Dizionario Biografico degli Italiani*, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, vol. 69, pp. 236-245. Disponible en: [https://www.treccani.it/enciclopedia/manuzio-aldo-il-vecchio\\_%28Dizionario-Biografico%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/manuzio-aldo-il-vecchio_%28Dizionario-Biografico%29/).
- Kikuchi, C. (2016), “How did Aldus Manutius start a printing dynasty?”, en: Infelise, M. (ed.), *Aldus Manutius: The making of the myth*, Marsilio, pp. 25-38. Disponible en: [https://www.academia.edu/31655661/How\\_did\\_Aldus\\_Manutius\\_start\\_a\\_printing\\_dynasty\\_dans\\_Aldus\\_Manutius\\_The\\_Making\\_of\\_the\\_Myth\\_ed\\_Mario\\_Infelise](https://www.academia.edu/31655661/How_did_Aldus_Manutius_start_a_printing_dynasty_dans_Aldus_Manutius_The_Making_of_the_Myth_ed_Mario_Infelise).
- Lowry, M. J. C. (1976), “The “New Academy” of Aldus Manutius: a renaissance dream”, en: *Bulletin of the John Rylands Library*, vol. 58, n.º 2, pp. 378-420. Disponible en: <https://www.escholar.manchester.ac.uk/uk-ac-man-scw:1m2110>.



- Lowry, M. J. C. (1979), *The world of Aldus Manutius: business and scholarship in Renaissance Venice*, s/l., Blackwell.
- Manucio, A. (2021), *De re impressoria: cartas prologales del primer editor*, A. Mosqueda, Trad.; T. Plebani, Prol., Buenos Aires, Ampersand.
- Mioni, E. (1981), “Cipelli, Giovanni Battista”, en: *Dizionario Biografico degli Italiani*, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, vol. 25. Disponible en: [https://www.treccani.it/enciclopedia/giovanni-battista-cipelli\\_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/giovanni-battista-cipelli_(Dizionario-Biografico)/).
- Rautenberg, U. (2016), “The Title-Pages from the Printing Shop of Aldus Manutius (1495-1515)”, en: Infelise, M. (ed.), *Aldo Manuzio: la costruzione del mito*, Marsilio. Disponible en: [https://www.academia.edu/31841091/The\\_Title\\_Pages\\_from\\_the\\_Printing\\_Shop\\_of\\_Aldus\\_Manutius\\_1495\\_1515](https://www.academia.edu/31841091/The_Title_Pages_from_the_Printing_Shop_of_Aldus_Manutius_1495_1515).
- Renouard, A. (1834), *Annales de l'imprimerie des Alde, ou, Histoire des trois Manuce et de leurs éditions*. Renourad. Disponible en: [https://books.google.hn/books?id=\\_2ob34L2q14C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false](https://books.google.hn/books?id=_2ob34L2q14C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false).
- Villalba Álvarez, J. (2017), “Un interesante capítulo en la historia del libro: los prefacios de Aldo Manucio a sus ediciones de textos griegos y latinos”, en: *Talia Dixit: Revista Interdisciplinar De Retórica E Historiografía*, n.º 12, pp. 89-103. Disponible en: <https://publicaciones.unex.es/index.php/TD/article/view/265>.
- Ziaurriz, F. M. (2020), “Conocer nuestra colección con ojos de conservador: recursos de diagnóstico accesibles”, en: *Revista electrónica da ABDF*, vol. 4, pp. 186-204.



## A la luz de los áureos tesoros del Fondo Antiguo de la Biblioteca Marasso

María Belén Randazzo<sup>1</sup>

### Resumen

El presente trabajo pretende dar cuenta de los apuntes tomados en mis primeros acercamientos al *Libro aureo del gran Emperador Marco Aurelio, con el relox de principes*, ejemplar que conforma el Fondo Antiguo de la Biblioteca Marasso, en el marco del PGI “Recuperación y análisis del fondo bibliográfico antiguo de la Biblioteca del Departamento de Humanidades ‘Arturo Marasso’ como revalorización del patrimonio cultural de la UNS”. La mencionada obra, publicada en 1658 en Madrid, se basa en un texto homónimo, publicado en 1650 en otra imprenta madrileña. A su vez, ambas ediciones de mediados del siglo XVII recogen dos obras previas de la primera mitad del siglo anterior, de autoría de fray Antonio de Guevara, prolífico cronista de la corte de Carlos V.

Ofrecemos, en primer término, una descripción de las condiciones materiales de conservación del ejemplar. Luego, esbozamos algunos lineamientos iniciales para un análisis situado de la obra, en su contexto histórico de producción y recepción, e indagamos, tanto como lo permiten los datos históricos disponibles, sobre los posibles motivos que pudieran explicar su incorporación a la colección de Marasso.

El trabajo realizado desde el PGI supone no solamente una tarea enfocada en la reconstrucción de los distintos pasados que dan espesor a la historia de cada libro, sino también una mirada que proyecta hacia el futuro, es decir, una propuesta que pretende otorgarles

---

<sup>1</sup> Departamento de Humanidades – UNS, correo electrónico: [belen.randazzo@uns.edu.ar](mailto:belen.randazzo@uns.edu.ar).

centralidad a los ejemplares del Fondo Antiguo en nuestras prácticas de enseñanza y aprendizaje. Por ello, desde una perspectiva interesada en la dimensión literaria de la obra, reflexionamos sobre el interés que supone, en particular para las cátedras dedicadas a la enseñanza de la literatura española, contar con un ejemplar que nos permite acercarnos a un autor de gran popularidad en su época y muy poco explorado en nuestros programas.

**Palabras clave:** Fondo Antiguo - *libro áureo* - Biblioteca Marasso - revalorización patrimonial

“Este reloj de príncipes no es de arena ni es de sol ni es de horas ni es de agua, sino es reloj de vida. Porque los otros relojes sirven para saber qué hora es de noche y qué hora es de día, mas éste nos enseña cómo hemos de ordenar la vida. El fin de tener relojes es por ordenar las repúblicas, mas este reloj de príncipes enséñanos a mejorar las vidas, porque muy poco aprovecha que estén muy concertados los relojes y que anden en bandos y disensiones los vecinos”.

*Reloj de príncipes y Libro de Marco Aurelio,*  
Antonio de Guevara (1936: 15)

La cita que abre esta comunicación pertenece al *Relox de príncipes*, una obra de intencionalidad didáctica compuesta por fray Antonio de Guevara, escritor español de la primera mitad del siglo XVI. En la colección Marasso, contamos con dos ediciones de la misma: una perteneciente a los Siglos de Oro, de 1658, y otra, moderna, publicada en 1936, ambas de editoriales madrileñas. El presente trabajo da cuenta de los apuntes —tal vez utilizar la palabra conclusiones resulte algo apresurado— tomados en mis primeros acercamientos a la más antigua de las dos, intitulada *Libro áureo del gran emperador Marco Aurelio con el relox de principes*<sup>2</sup>, que forma parte del Fondo Antiguo de la biblioteca, en el marco de la propuesta de trabajo del PGI “Recuperación y análisis del fondo bibliográfico antiguo de la Biblioteca del Departamento de Humanidades ‘Arturo Marasso’ como revalorización del patrimonio cultural de la UNS”, dirigido por la Mg. Virginia Martin.

Esta ponencia pretende ofrecer, como punto de partida en la tarea de revalorización patrimonial, una descripción de las condiciones materiales de conservación del ejemplar, a partir de los criterios consensuados dentro del PGI para la etapa inicial de labor descriptiva.

---

<sup>2</sup> Al que también nos referiremos como *Libro áureo* (...), debido a la considerable extensión del título.

En segundo término, nos interesa esbozar algunas líneas de análisis para restituir el libro a su contexto histórico de producción y recepción, así como también indagar, en la medida que sea posible a partir de los datos históricos de que disponemos, sobre los posibles motivos que pudieran explicar su incorporación a la colección de Marasso, hoy parte del acervo de nuestra biblioteca.

Por último, el trabajo realizado desde el PGI supone no solamente una tarea enfocada en la reconstrucción de los distintos pasados que dan espesor a la historia de cada libro, sino también una mirada que proyecta hacia el futuro, es decir, una propuesta que pretende otorgarles centralidad a los ejemplares del Fondo Antiguo en nuestras prácticas de enseñanza y aprendizaje. Por ello, desde una perspectiva interesada en la dimensión literaria de la obra, reflexionamos sobre el gran interés que supone, en particular para las cátedras dedicadas a la enseñanza de la literatura española, contar con un ejemplar que nos permite acercarnos a lo que García Gual define como “uno de los libros españoles más leídos (...) en aquella Europa del Imperio de Carlos V y del crepúsculo renacentista” (2011: 99) y a un autor poco explorado en nuestros programas, como es Antonio de Guevara, que, con el *Libro áureo* (...) propone un punto de vista novedoso en la literatura didáctico-moralizante y “empieza a pisar el terreno de la ficción moderna, esto es, de la novela tal como la concebimos hoy” (Olmedilla Herrero, 1998: 552).

## 1. Descripción general: estado de conservación del ejemplar y estructura de la obra

El Fondo Antiguo de la Biblioteca de Humanidades Arturo Marasso, compuesto por 193 ejemplares, cuenta con cuarenta y un libros impresos en los siglos XVI y XVII —14 y 27 obras, respectivamente—. El *Libro áureo del gran Emperador Marco Aurelio, con el relox de principes*, que figura bajo el n.º 108 en dicho catálogo, fue publicado en 1658 en Madrid, en la imprenta de Melchor Sánchez, bajo privilegio del famoso mercader y editor local Gabriel de León.

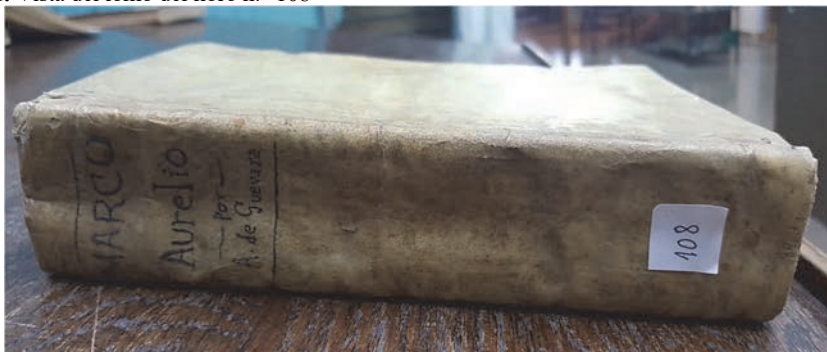
El ejemplar, constituido por ochenta y siete pliegos<sup>3</sup>, es de tamaño estándar: mide 20,8 cm de largo, 14,9 cm de ancho y 5 cm de espesor. Su encuadernación está hecha en pergamino y, en el extremo superior del lomo se indica, con tinta negra y a mano alzada, el título abreviado de la obra (*Marco Aurelio*) y su autor (A. de Guevara). Tanto en la cubierta como en la

---

<sup>3</sup> Un pliego es una unidad de medida del papel.

contracubierta se observan expuestos, cerca de los extremos superior e inferior, pequeños restos de hilo. Los que se encuentran en los extremos opuestos al lomo son parte del sistema de cuerdas (no conservadas en este ejemplar) que servían para atar el libro y mantenerlo cerrado. Las hojas del ejemplar son de papel verjurado e integran un bloque de corte prolijo y bien conservado, sin golpes ni deterioros visibles. En la hoja de guarda, se conserva aún la primera etiqueta, en forma de engranaje y escrita manualmente, con la cual se lo catalogó al momento de su adquisición e incorporación al repertorio bibliográfico de la Biblioteca Marasso. También se ven en la hoja de guarda anotaciones de puño y letra del propio Arturo Marasso, sobre las que volveremos más tarde.

**Imagen 1.** Vista del lomo del libro n.º 108



**Fuente:** Fotografía personal.

En cuanto a su conservación, se observan ciertos rasgos de deterioro material, a saber:

- ❖ El lomo se encuentra parcialmente despegado de la hoja de guarda trasera, y totalmente despegado en la parte delantera, por lo que se requiere tomar precauciones al manipularlo.
- ❖ El libro ha sido afectado por la humedad, por lo que muchas de sus páginas se encuentran oscurecidas, endurecidas y presentan manchas de distinta forma y tamaño.
- ❖ El ejemplar presenta las dos últimas páginas agujereadas en su extremo superior, aunque no está claro el origen del deterioro. Estimamos que podría tratarse de un desgaste producido por la manipulación, aunque no hay que descartar la posibilidad de que haya estado expuesto a la acción de agentes biológicos (insectos).
- ❖ La portada también está agujereada cerca del extremo inferior derecho, pero en este caso, se puede observar claramente que el agujero se produjo por el efecto corrosivo de la tinta sobre el papel, ya que se conservan los restos de una inscripción manuscrita en

tinta —probablemente se trata de una firma—, y es en los contornos de la misma donde se ha producido la rotura.

Pese a los aspectos señalados, en la línea correspondiente del inventario de la Biblioteca de Humanidades Arturo Marasso que registra su adquisición, se valora el estado de conservación con una B que corresponde a la palabra “bueno”, ya que ninguno de los rasgos señalados limita la funcionalidad del ejemplar en tanto objeto libro<sup>4</sup>.

En cuanto a la estructura de la obra, esta cuenta con diversos espacios paratextuales: a continuación de la hoja de guarda, nos encontraremos con una portada tipográfica<sup>5</sup>, seguida de una dedicatoria de cuatro carillas de extensión al “Ilustrísimo Señor don Ivan Ximenez de Gongora y Bocanegra, Cauallero de la Orden de Alcantara, del Consejo Real de Castilla, y Camara de su Magestad, Presidente de la Real Junta de Millones, & c.”, firmada por Gabriel de León. En la página siguiente, consta la Suma de Privilegio por término de diez años, firmada por el escribano de Cámara Miguel Fernández de Noriega. Luego, en la misma carilla, aparecen, en primer lugar, la Fe de Erratas, firmada por el Lic. D. Carlos Murcia de la Llana, en la que se explica que el ejemplar es una copia de una edición original anterior, homónima, publicada el 12 de marzo de 1650, en la imprenta madrileña de Carlos Sánchez Bravo, y, a continuación, la Suma de Tassa, en donde se registra el valor del ejemplar, tasado en ocho maravedís. Por último, hay un prólogo general que antecede al cuerpo de la obra, compuesto por tres libros, divididos respectivamente en capítulos. Al concluir el capítulo final del tercer libro, nos encontramos con un último espacio paratextual: una tabla de contenidos que enlista los capítulos que componen cada uno de los libros.

---

<sup>4</sup> Es pertinente aclarar que la valoración “bueno” que figura en el inventario responde a los principios generales de diagnóstico del estado de conservación de los libros vigentes en el momento de su adquisición. Hasta donde tengo entendido, no se realizaba en esa época un análisis minucioso del estado material de cada ejemplar, tal como sí se está comenzando a desarrollar actualmente, a partir del trabajo del PGI ya referido. Por cada ejemplar se elabora una ficha de conservación individual, que brinda datos básicos sobre la autoría y edición del ejemplar, así como información a propósito de los materiales que conforman las tapas y las características del bloque de papel, entre otros. Esta metodología de fichaje se ajusta a lo propuesto por la Lic. Fermina Valeria Ziaurriz (2020), Conservadora del Laboratorio N. Yapuguay, Fondo Antiguo Compañía de Jesús.

<sup>5</sup> Una portada tipográfica tiene, según Carreño Velázquez, dos características que la definen como tal: ofrece la información necesaria para identificar la obra y tiene como elemento decorativo un grabado central que puede tener diversas alusiones: a la marca del editor o impresor, al contenido del libro o al escudo del autor (cfr. Carreño Velázquez, 2013: 43). En el caso de nuestra portada, cuenta con un llamativo escudo ornamental que es la única ilustración que presenta el ejemplar.

## 2. Historia y curiosidades del *Libro áureo* (...)

Reconstruir la historia de las ediciones de la obra de Guevara no es tarea sencilla que pueda agotarse en una ponencia. Como mencionamos al describir los espacios paratextuales, la edición de 1658 que ha llegado hasta los anaqueles de nuestra biblioteca, es una copia de una edición previa, también impresa en Madrid, en 1650<sup>6</sup>. A su vez, las ediciones de mediados del siglo XVII recogen, aunque no reproducen de manera exacta, una obra previa, de la primera mitad del siglo anterior: el *Libro llamado Relox de Príncipes en el cual va encorporado el muy famoso libro de Marco Aurelio*<sup>7</sup> (Valladolid, 1529), de fray Antonio de Guevara, una ampliación que el autor hace sobre la obra original, notoriamente más breve, el *Libro áureo del emperador Marco Aurelio*, que se publicó en Sevilla, apenas un año antes, en 1528, sin nombre de autor y, según afirma el propio Guevara, sin su autorización<sup>8</sup>.

Aunque el contenido de la obra no constituye una dimensión específica del análisis que proponemos en esta comunicación, sí quisiéramos señalar, al menos, retomar las consideraciones de Olmedilla Herrero, que enfatiza su originalidad, al caracterizarla como “un tratado de educación de príncipes, una vida del emperador romano con finalidad político-moral” (1998: 550), aunque “concebida desde un punto de vista absolutamente novedoso, un punto de vista en el que la invención jugaba un papel fundamental” (1998: 552). Es decir que, si bien estamos frente a una narración que se apoya inevitablemente en algunas fuentes clásicas, como la *Historia Augusta* o la *Historia del Imperio romano después de Marco Aurelio*, de Herodiano, también incluye referencias a falsos cronistas, imaginados por Guevara, pasajes completamente inventados y episodios que constituyen alusiones a cuestiones sociales y

---

<sup>6</sup> Si bien el contenido de la obra es idéntico, se registran diferencias que tienen que ver con las condiciones materiales de publicación de cada edición. Así, cada portada consignará nombres propios correspondientes a las personas ligadas al circuito de producción y recepción de la obra. Nos encontraremos en cada caso con distintos editores, impresores y destinatarios, así como funcionarios involucrados en la dimensión legal de la circulación de cada publicación, por ejemplo, el firmante de la Suma de Privilegio. En consecuencia, variará el contenido de la dedicatoria, compuesta en la edición de 1650 por el impresor Carlos Sánchez y, en la de 1658, por el mercader Gabriel de León. También se registran algunas diferencias en los aspectos formales o estéticos: la edición de 1650 resulta visualmente más llamativa, por el uso de algunas ilustraciones ornamentales (por ejemplo, la que se incluye en la página que separa el final del prólogo del principio del capítulo inicial del libro primero) y de letras capitales al inicio de cada libro. Estos ornamentos visuales no se incluyen en la edición de 1658, que, por su parte, presenta una portada más completa, que cuenta con una marca editorial ilustrada.

<sup>7</sup> De aquí en adelante, *Relox*.

<sup>8</sup> Cfr. Olmedilla Herrero (1998: 550).

políticas propias del siglo XVI, lo que le hace ganar a Guevara los calificativos de “precursor del ensayo y fingidor de relatos de aire novelesco” (García Gual, 2011: 99).

Guevara, nacido alrededor de 1480 en Treceño, era, por aquellos años en que se publicaron el *Libro áureo* y el *Relox*, obispo de Guadix —luego lo será de Mondoñedo, donde morirá en abril de 1545—, y, al mismo tiempo, prolífico y popular cronista perteneciente a la corte del emperador Carlos V. García Gual, en sus estudios sobre la producción literaria guevariana, califica al autor como “inquieto franciscano, humanista *sui generis*, bibliófilo y lector empedernido” (2011: 99). Su obra, aunque censurada luego por los humanistas del siglo XVII, fue leída profusamente no solo en España sino en buena parte de la Europa imperial de Carlos V. En un estudio tradicional sobre la literatura del Siglo de Oro, Jones (1974, citado en García Gual, 2011) recuerda que del *Libro áureo* se publicaron no menos de veinticinco ediciones, y que el *Relox* tuvo dieciséis ediciones en español, y cincuenta y ocho en francés, italiano, inglés, alemán, latín, y, tiempo más tarde, incluso una en armenio.

Entre las ediciones en lengua española, se cuenta la que tenemos en nuestra biblioteca. Un dato no menor a propósito de la misma es que su título, *Libro áureo del gran emperador Marco Aurelio con el relox de principes*, no refleja con rigor el título más extenso de la obra publicada por el propio Guevara en 1529. Advertida por esta inconsistencia, he podido acceder a una edición digital del *Relox*, que forma parte de las *Obras completas de Fray Antonio de Guevara*, publicadas por Emilio Blanco en 1994.

En el cotejo de la edición de 1529, publicada en vida del autor, y la de 1658, más de cien años después de su muerte, se registran algunas diferencias, relativas, en primer lugar, a la distribución de los espacios prologales. El *Relox* cuenta con tres espacios individuales: un prólogo general, un prólogo sobre la obra —tomado, con rigor casi exacto, del *Libro áureo* de 1528— y un argumento, mientras que el *Libro áureo* de 1658 tiene solo un prólogo general, de mucha mayor extensión, puesto que subsume el contenido de los tres espacios prologales del *Relox*. Por ello, mientras el prólogo general del *Relox* concluye con la cita que incluimos como epígrafe de este trabajo, el *Libro áureo* termina su prólogo con una descripción breve del contenido de los tres libros que integran la obra y una declaración de lealtad a Carlos V y a la República de España. Todos estos contenidos también figuran en el *Relox*, pero dando fin al Argumento.

Otra diferencia entre las obras es que, mientras el tercer libro de la edición de 1529 está integrado por cincuenta y siete capítulos, la edición del siglo XVII incluye, a continuación de los mismos y como parte del mismo libro, siete capítulos extra y nueve cartas, correspondientes a la obra de 1528, que se habían suprimido en la obra publicada por Guevara al



año siguiente. Esta aclaración consta en la tabla con la que culmina la edición, que señala sobre estos materiales “que se han añadido en esta impresión, los quales se quitaron en la impresión hecha en Valladolid” (Guevara, 1658).

Por último, me interesa llamar la atención sobre los nombres de los capítulos, que, si bien en lo sustancial son similares, no constituyen una reproducción fiel. Observemos, a modo de ejemplo, el capítulo XLVII del primer libro, que en el *Relox* se titula:

Cómo Philippo, rey de Macedonia, y el Magno Alexandro, y el rey Tolomeo, y el rey Antigono, y el rey Archelao, y Pirro, rey de los epirotas, fueron todos estos grandes amigos de sabios, y cómo se acompañaron y se aconsejaron con ellos; y de cinco cosas por que han de llorar los príncipes; y de tres cosas por que dava gracias el rey Pirro a sus dioses.

En la edición que poseemos, este mismo capítulo tiene, tal como marca la tendencia del título de la obra, uno mucho más breve: “Como Philipo Rey de Macedonia, y el magno Alexandre y el Rey Tolomeo, y el Rey Antigono, y el Rey Archelao, y Pirro Rey de los Epirotas fueron todos estos grandes amigos de sabios”.

Esta somera revisión comparativa de las obras nos permite concluir, en forma provisoria y a la espera de un análisis más exhaustivo, que las ediciones que se publicaron a mediados del siglo XVII, aunque respetan la estructura compositiva del *Relox* de 1529, no reproducen exactamente su contenido, ni tampoco el del *Libro áureo* de 1528: antes bien, constituyen una suerte de refundición de ambas obras.

Antes de concluir este segundo apartado, nos detendremos un momento para realizar un breve análisis de la portada tipográfica, que resulta de enorme interés para la reconstrucción de la historia del ejemplar, en tanto aporta los datos básicos para contextualizar el origen del libro: constan no solo el título y el autor, de quien se destacan sus distinciones más notables, sino que también se menciona al destinatario, y los datos correspondientes al pie de imprenta: editor, impresor y lugar y año de publicación<sup>9</sup>. Pero, además de estos datos, figura el escudo del editor.

---

<sup>9</sup> Para una minuciosa descripción de los componentes de un libro del siglo XVII, entre los que se cuentan los componentes ya mencionados, cfr. Marsá Vila (1999).

**Imagen 2.** Portada tipográfica del ejemplar



**Fuente:** Fotografía personal.

A propósito de los escudos en portadas tipográficas, señala Ferreira de Almeida que:

El grabado como marca se trataba de un elemento visual importante en la portada, y podría implicar mayor prestigio para la circulación del producto; igualmente, como elemento gráfico, apelaba para un campo de sentidos muy complejo simbólicamente (...). Las marcas editoriales no son una regla, más bien son una rareza (2019: 82),

ya que en general quienes ornamentan las portadas con escudos son los impresores, no los editores. Contamos, por lo tanto, en nuestro Fondo Antiguo, con un libro valioso, entre otras cosas, porque su portada posee un elemento no convencional: se trata del escudo grabado del editor Gabriel de León que, por cierto, no aparece en la totalidad de las obras editadas por este mercader. En un iluminador trabajo a propósito de la trayectoria de este peculiar editor,

Ferreira Almeida historiza la marca editorial, que se registra por primera vez en una publicación de 1636, sufre dos cambios de imagen, en 1647 y en 1652, y sobrevive a De León, puesto que sus hijos, que continuaron en el negocio editorial luego de su muerte en 1688, mantuvieron el escudo hasta 1713.

Siguiendo la certera cronología que propone Ferreira Almeida, la portada del *Libro áureo* está ornamentada con la tercera versión de la marca editorial. En ella, podemos observar un majestuoso león sentado, reposando sobre un piso de hierbas, acompañado por un revuelo de abejas a su alrededor. Aparece también la marca tipográfica en forma de corazón que encierra las iniciales del editor, GDL —y que permanece invariable en las distintas versiones del escudo—. El emblema *De forti dulcedo*, que se registra por primera vez en la tercera marca, está tomado de un pasaje del libro de los Jueces (14:14) y significa “Del fuerte viene la dulzura”, lo que justifica la convivencia de los distintos animales que componen la imagen.

Ahora bien, si cotejamos la marca que ilustra nuestro ejemplar del *Libro áureo* (...) de 1658 con las imágenes de la tercera versión de la marca que expone Ferreira Almeida en su artículo, correspondientes a obras publicadas en 1652 y 1674, respectivamente, veremos que, si bien el contenido es fundamentalmente el mismo, es posible registrar pequeños detalles —como la ubicación del león, más centrada o más orientada hacia el extremo derecho, la orientación de su cola, el tamaño de las letras del emblema, etc.—, que dan cuenta de que cada uno fue realizado con una plancha distinta, debido a que Gabriel de León era editor, pero no contaba con su propia imprenta, por lo cual trabajaba con distintos talleres. De modo que la portada del *Libro áureo* (...) no solo es curiosa por la presencia del escudo, sino que también refleja, desde una mirada comparativa, el componente artesanal que caracteriza los primeros siglos de la imprenta, en este caso, a partir de los grabados hechos por los maestros xilógrafos, similares pero únicos al mismo tiempo.

### 3. Una constelación guevariana en la Biblioteca Marasso

A modo de cierre, quisiera dedicar unas líneas a la llegada del *Libro áureo* a nuestro Fondo Antiguo. Gracias a la gentil ayuda del personal de nuestra biblioteca y a una revisión del *Inventario material bibliográfico del Instituto de Humanidades* (1957-1961), resultó posible corroborar que el ejemplar fue comprado por el Instituto de Humanidades, en 1957, a la biblioteca particular de Arturo Marasso. En la misma página del inventario, correspondiente al año 1957, figuran, además, otras tres adquisiciones de libros de fray Antonio de Guevara:

una edición más moderna de la misma obra, el *Reloj de Príncipes* y *Libro de Marco Aurelio* (1936), un ejemplar del *Despertador de cortesanos*, que figura sin fecha de publicación —aunque hoy podemos saber, por el periodo de actividad de la editorial, que debe haberse publicado en la primera o segunda década del siglo XX—, y uno de *Menosprecio de corte y alabanza de aldea*, publicado en 1915.

**Imagen 3.** Registro de adquisición de las cuatro obras de Guevara en el “Inventario material bibliográfico del Instituto de Humanidades”

| REPARTICION |                                          | BIBLIOTECA |                                          | NOMENCLADO |                                          |
|-------------|------------------------------------------|------------|------------------------------------------|------------|------------------------------------------|
| FECHA       | LIBRO                                    | FECHA      | LIBRO                                    | FECHA      | LIBRO                                    |
| 1915/1916   | Reloj de Príncipes                       | 1915/1916  | Libro de Marco Aurelio                   | 1915/1916  | Despertador de cortesanos                |
| 1915/1916   | Menosprecio de corte y alabanza de aldea | 1915/1916  | Reloj de Príncipes                       | 1915/1916  | Libro de Marco Aurelio                   |
| 1915/1916   | Despertador de cortesanos                | 1915/1916  | Menosprecio de corte y alabanza de aldea | 1915/1916  | Reloj de Príncipes                       |
| 1915/1916   | Libro de Marco Aurelio                   | 1915/1916  | Despertador de cortesanos                | 1915/1916  | Menosprecio de corte y alabanza de aldea |

Fuente: Fotografía personal.

De modo que estamos, tal como propongo en el subtítulo de este apartado, frente a una pequeña constelación guevariana, que nos habla de la fuerte presencia de la literatura española de los Siglos de Oro en la biblioteca personal de Marasso, y que también nos permite asomarnos a sus procesos de lectura y a sus intereses académicos, a través de las frases que fue subrayando y las anotaciones a lápiz que nos encontramos en los cuatro libros. En todos ellos hay, por ejemplo, notas que registran la presencia de referencias a pensadores de la Antigüedad grecolatina, en especial Platón<sup>10</sup>, pero, también, registros sobre el uso de ciertas palabras que posiblemente le han resultado significativas, así como el uso de figuras retóricas (repeticiones y antítesis, entre otras). No faltan, tampoco, anotaciones que lo dibujan como un lector

<sup>10</sup> En la hoja de guarda del *Libro áureo*, Marasso apunta números de distintas páginas y registra el nombre de Platón, que también aparece junto al número 277, en las anotaciones de la anteportada del *Despertador*; junto al número 153, en la anteportada del *Reloj*; y junto al número 32 en la anteportada del *Menosprecio*.

polémico, dispuesto a discutir las interpretaciones de los prologuistas de las obras, como en el caso del *Menosprecio*, en cuyo prólogo afirma el editor M. Martínez de Burgos que la obra de Guevara era altamente estimada en Francia, por pensadores como Montaigne, Brantome y Lafontaine. Marasso no duda en glosar al margen esta consideración: “Montaigne no admira a Guevara”. Está claro que los ejemplares que conforman nuestro Fondo Antiguo, así como los que integran las otras colecciones que conforman el acervo de la biblioteca, nos permiten trazar no solo una historia de los libros, sino también una historia de sus lecturas.

Hasta aquí, hemos esbozado apenas algunas notas sobre el *Libro áureo* y los múltiples recorridos que consideramos es posible seguir a partir de su análisis en cuanto objeto libro: ya sea estudiándolo de forma individual o en relación con otros textos, sean estos las ediciones previas del *Libro áureo* y del *Reloj*, otros libros editados por el mismo mercader, o las otras obras del autor que forman parte de la colección Marasso.

Desde cualquiera de estas perspectivas, es posible concluir que tenemos en nuestra biblioteca un corpus valiosísimo, que merece la atención de nuevas generaciones de lectores. De hecho, García Gual señala sobre la obra de Guevara que, desde finales del siglo XVII, cayó “en un denso y perdurable olvido” (2011: 103), que no se ha revertido en el presente: “Ciertamente es que ahora apenas tiene lectores. Basta señalar cómo de su *Marco Aurelio* y del *Relox* no hubo ninguna edición española hasta en los últimos siglos hasta las de Emilio Blanco en la Biblioteca Castro en 1994” (2011: 107). Marasso fue, evidentemente, uno de esos lectores que manifestaron su interés por la obra de Guevara aun en esos tiempos de olvido y, curiosamente, poseía en su colección una edición moderna del *Relox*, a cargo de Ángel Rosenblat, publicada por la editorial madrileña Signo en el año 1936<sup>11</sup>. Así, queda abierta la invitación, ya sea en el marco de propuestas que surjan desde espacios curriculares específicos, o simplemente por curiosidad bibliófila, para quienes deseen seguir los pasos de Marasso y se animen a continuar explorando los áureos tesoros que reposan en los anaqueles de nuestra biblioteca.

## Fuentes

Guevara, A. de (1529), *Relox de Príncipes*, en: Blanco, Emilio (ed.) (1994), *Obras Completas de Fray Antonio de Guevara*, tomo II, Madrid, Biblioteca Castro, pp. 1-943.

---

<sup>11</sup> Estimo que García Gual no la contempla en su afirmación por desconocimiento, sino por tratarse de una edición abreviada.

- Guevara, A. de (1650), *Libro áureo del gran emperador Marco Aurelio con el reloj de principes*, Madrid, Carlos Sánchez Bravo.
- Guevara, A. de (1658), *Libro áureo del gran emperador Marco Aurelio con el reloj de principes*, Madrid, Melchor Sánchez.
- Guevara, A. de (1936), *Reloj de príncipes y Libro de Marco Aurelio*, edición, prólogo y notas de Ángel Rosenblat, Madrid, Signo.

## **Bibliografía**

- Carreño Velázquez, E. (2013), *El libro antiguo*, México, Gobierno del Estado de México, Apoyo al Desarrollo de Archivos y Bibliotecas de México, A.C.
- García Gual, C. (2011), “Guevara y el Libro Áureo del Emperador Marco Aurelio”, en: Martínez, Javier (ed.), *Fakes and Forgers of Classical Literature*, Madrid, Ediciones Clásicas, pp. 97-108.
- Ferreira de Almeida, M. C. (2019), “De forti dulcedo: la marca editorial de Gabriel de León, mercader de libros y editor”, en: *Titivillus*, n.º 5, pp. 73-87.
- Marsá Vila, M. (1999), “El libro impreso en los siglos XVI y XVII”, en: *El fondo antiguo en la biblioteca*, capítulo 9, Gijón, Trea, pp. 171-201.
- Olmedilla Herrero, C. (1998), “Las traducciones latinas del *Libro áureo* y el *Reloj de príncipes* de Antonio de Guevara”, en: *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios Latinos*, n.º 15, pp. 549-559.
- Ziaurriz, F. V. (2020), “Conocer nuestra colección con ojos de conservador: recursos de diagnóstico accesibles”, en: *Revista electrónica da ABDF*, n.º 4, pp. 186-204.



## **Descenso a la biblioteca: una experiencia con los libros antiguos**

Verónica Marcela Zalba<sup>1</sup>

### **Resumen**

El presente trabajo tiene como objetivo exponer brevemente nuestra experiencia de cursado en el año 2022 que nos permitió renovar el contacto con la Biblioteca de Humanidades “Arturo Marasso”, especialmente con una parte desconocida para muchos como es el tesoro del Fondo Antiguo. Desde la cátedra de Literatura Española II que aborda el Siglo de Oro (siglos XVI y XVII) se seleccionaron para la experiencia dos ejemplares de ediciones que, aunque posteriores al periodo estudiado, pertenecen a dos autores presentes en el programa: “El peregrino en su patria”, de Lope de Vega” (1733) y “Las tres musas últimas castellanas”, de Francisco de Quevedo (1716).

Estudiar libros antiguos requiere reconocer los esfuerzos de imprenteros, grabadores, autores en épocas de errores, robos y disputas. Para ilustrar lo estudiado, descendimos en un viaje de conocimiento a la biblioteca. Allí, a partir de la observación del objeto-libro los alumnos pudieron analizar aquellos elementos textuales infaltables que los conforman (los prólogos, dedicatorias, tasas, licencias, o grabados) así como materiales (calidad del papel, daños sufridos por el paso del tiempo, anotaciones al margen de los anteriores poseedores). Con ellos pudimos iniciar al alumnado en la tarea del investigador mediante el fichaje y registro de datos.

Todo ello se ve facilitado al momento de abordar nuestras clases, por un buen trabajo en equipo y la colaboración de bibliotecarios, asistentes y colegas quienes, al ser integrantes de

---

<sup>1</sup> Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: [vmzalba@uns.edu.ar](mailto:vmzalba@uns.edu.ar).

un mismo PGI, favorecen el estudio y conservación de nuestra valiosa colección, desarrollando a la vez una labor de permanente actualización.

**Palabras clave:** biblioteca - Fondo Antiguo - tesoro - Siglo de Oro

Este trabajo intenta mostrar una experiencia de clase en la cátedra de Literatura Española II del cuarto año de la carrera de Letras. En la misma, se invita a los alumnos del ciclo lectivo 2022 a realizar visitas a la Biblioteca del Departamento de Humanidades para hacer una revisión más detallada de dos ediciones de autores del Siglo de Oro español. Ambas integran la colección de libros antiguos de la institución mencionada. Una de ellas pertenece a la colección de Arturo Marasso y se trata de *El peregrino en su patria* (1733), novela bizantina de Lope de Vega. La otra, es una obra ubicada en el reservorio de lo que fuera en sus inicios el Instituto de Humanidades y se trata de *Las tres últimas musas castellanas* (1716), cuyo autor es Francisco de Quevedo.

Para la cátedra del Siglo de Oro español, donde se revisan las obras de los autores citados, creemos de suma importancia introducir a los alumnos en la investigación, brindándoles la oportunidad de observar los ejemplares delicados con ayuda del personal docente y bibliotecarios, manipularlos de forma cuidada y realizar hipótesis sobre sus características.

Antes del descenso, establecimos acuerdos y presentamos los principales objetivos para la cátedra que son, entre otros, preparar a los estudiantes para la investigación, difundir la información sobre la colección de nuestra biblioteca, ayudarlos a recoger información sobre los volúmenes en registros apropiados, adquirir herramientas para volcar información, elaborar hipótesis de trabajo sobre los problemas que surgen al manipular el material, pensar soluciones, profundizar la lectura de la bibliografía, discutir sobre los hallazgos en un ambiente propicio que favorece la revinculación con el libro y nuestra biblioteca.

Durante la visita, la presentación de los ejemplares constó de dos momentos presentados en las dos horas reloj de la clase. El primero, detallar los aspectos importantes como los datos de procedencia, ya sea como adquisición propia, donación, etc. El segundo, la observación y análisis del objeto-libro en sí mismo para obtener información de su aspecto exterior y su estado general (encuadernación, datos del lomo, tipo y coloración del papel) como detalles del interior (partes del libro, daños manifiestos, otros). Por último, antes del cierre de la clase, mediante la interrogación guiada, se elaboran hipótesis sobre lo observado *in situ* y se les propone como actividad iniciar el registro escrito y organizar de manera individual o grupal



un **fichaje** con la confección de **plantillas de trabajo (ver anexo)**, donde se puedan volcar los datos de la experiencia.

El papel del docente de la cátedra será el de facilitador, acercando al estudiante tanto al corpus antiguo como a la bibliografía. También deberá mantener el interés y estimular a los alumnos para realizar preguntas, promoviendo el trabajo cooperativo, donde se priorice el correcto manejo de ejemplares delicados (como el uso de guantes), supervisar la búsqueda de información y colaborar con su preservación como patrimonio cultural, científico y educativo.

Dentro de los aspectos a estudiar y ligado al aspecto emotivo de nuestra historia, se encuentra el desafío temporal de vincular a nuestros alumnos con un material que los grandes docentes de nuestro Departamento y escritores tuvieron en sus manos, es decir, estudiar el impacto social de los libros. Saber a quiénes pertenecieron, cómo los leyeron a partir de sus marcas que los distinguen y singularizan, la influencia que tuvieron en sus usuarios es también un descubrimiento que nos acerca como comunidad académica.

### ***El peregrino en su patria: puntos de partida e incógnitas iniciales***

En la Biblioteca de Humanidades con ayuda de los bibliotecarios les damos la bienvenida y les contamos el proceso por el cual se registraban los libros en épocas donde no había digitalización. El texto de Lope de Vega figura con el número 1430/957, en el *Inventario material bibliográfico del Instituto de Humanidades (1957-61)*, bajo el detalle de la colección personal de Arturo Marasso y sin fecha. Los estudios de procedencia nos enseñan la historia del libro y su impacto social, al hacernos preguntas sobre su valor y la manera en que fue leído.

Sabemos por lo que dice Fernández Nieto que la obra apareció en Sevilla en 1604. Fue una de sus últimas publicadas junto a *La Arcadia* (Madrid, 1598) y *El Isidro* (Madrid, 1599)<sup>2</sup>. Llama la atención de los alumnos que el nombre del autor aparece con el agregado del apellido *Carpio*. Eso guarda relación con el retrato del escritor de esa primera edición, cuya figura es acompañada de un escudo con torres, asociada a la distinguida familia. Se les recuerda a los alumnos, la referencia burlesca en el prólogo del *Quijote*<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Cfr. Fernández Nieto (2003: 583).

<sup>3</sup> La presencia constante del apellido *Carpio* se explica con el grabado del escudo que aparece en la primera edición de la obra, información que el docente debe completar. En la primera edición de *El Peregrino en su patria* (1604) aparecen dos grabados que Clemente Hidalgo describe con el Pegaso, a los costados dos

A continuación, luego de organizarse en grupos frente a los ejemplares, pasamos a ver las partes del libro y la descripción de la edición de nuestra biblioteca. Primero **el exterior**: la tapa (dura, color marrón oscuro, con letras doradas en el lomo con el nombre de la obra en un recuadro formado por tres líneas doradas y otras seis, separadas en dos grupos de tres a lo largo del lomo), el número de signatura (parte superior, tapando un antiguo sello de la biblioteca figura el número 98. Debajo con la etiqueta del Instituto de Humanidades: 863.3/ V 522 M.), el fondo interior de la cubierta (con tonos marmolado blanco, marrón y verde) y el tamaño (16 cm por 21cm alto).

En **el interior**, los alumnos pueden observar el paratexto de las obras del Siglo de Oro como las licencias, las dedicatorias, las imágenes, entre otras. Esto hace reflexionar a los alumnos sobre las partes que lo conforman. El libro como objeto empieza a cobrar valor y nos recuerdan por ejemplo la reacción del Quijote luego de ver desaparecida su biblioteca atribuida a un encantador, luego del donoso escrutinio de la sobrina, el cura y el barbero<sup>4</sup>. Prestamos atención a la cantidad de páginas (251 del texto más tablas que hacen un total 266 hojas). También son de su interés las marcas que dejan los usuarios, dando mayor valor al ejemplar y un carácter único.

Entramos en los detalles de edición que se nos ofrecen al comienzo como el nombre de la obra, autor, orden y epítetos (del Orden de San Juan, príncipe de los poetas españoles), dedicatoria (a la señora Doña Luisa Agustina Prieto de Aedo, Marquesa de Gallegos). Además, se pueden observar las primeras marcas de pertenencia las que se registraban los libros en nuestra biblioteca: sello húmedo de la universidad y signatura con lápiz (la que figura en el lomo), número con tinta correspondiente al inventario: 1430/957.

También datos de impresión (tercera, aumentada y corregida, con una tabla de lo que trata), del editor/imprentero (Francisco Martínez Abad), lugar y dirección (Madrid, calle del Olivo Baxo, y a su costa). Los alumnos perciben también lo que parecen rastros de una hoja cortada

---

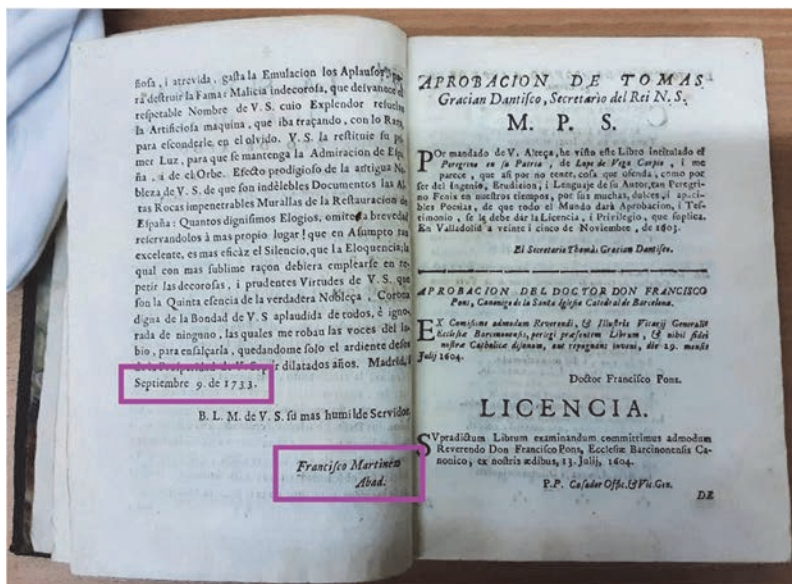
figuras, una que representa al peregrino, acompañados de leyendas en latín con referencias a la envidia y “en la parte inferior el famoso escudo de Lope, con las 19 torres”. Cfr. edición moderna de Julián González-Barrera (2016: 86 y 91). Luis de Góngora se burla de ese grabado en un soneto “A la Arcadia” (1598): “Por mi vida Lopillo, que me borres/las diecinueve torres del escudo/porque, aunque todas son de viento, dudo/ que tengas viento para tantas torres (...)” (1943: 459-460). Cervantes también alude a este escudo en los versos de cabo roto de Urganda la Desconocida, como “indiscretos jeroglíficos” y según Rico: “La opinión más común es que el escudo será el de Bernardo del **Carpio** (con diecinueve “torres” pronto adjetivadas “de viento”) que Lope de Vega imprimió en varios libros suyos para fingirse una ilustre ascendencia. Cfr. nota 8 (2001: 22). También en Fernández Nieto (2003: 583).

<sup>4</sup> *Quijote*, I, cap. VI (2001:76-87)

(algo frecuente por haber sido de uso público durante mucho tiempo)<sup>5</sup>. Al final, un sello húmedo ovalado con el nombre “F. Soto”.

Leemos con atención la dedicatoria a la señora Doña Luisa Agustina Prieto de Aedo, Marquesa de Gallegos, luego de la cual se perciben con nitidez la fecha de edición septiembre de 1733, firmado por Francisco Martínez Abad (Figura 1).

Figura 1.



En hojas posteriores encontramos otros elementos característicos de los libros del Siglo de Oro español como las aprobaciones, unos sonetos laudatorios a Lope, donde reaparece el apellido *Carpio* y algunos dedicados a Camila Luscinda<sup>6</sup>.

También los alumnos tienen la posibilidad de observar la construcción y decoración del libro como el hilo que se ve de la costura y distintos dibujos geométricos al final de la página.

<sup>5</sup> Podemos suponer por la comparación con otras ediciones digitalizadas del mismo ejemplar facilitadas por el personal de biblioteca, cuyos enlaces adjuntamos al final del trabajo, que la hoja faltante es una portada a dos tintas dentro de doble orla.

<sup>6</sup> Nombre poético con el que Lope de Vega denominaba a su compañera y actriz, Micaela Luján (2016: 105)

Otros elementos característicos y en general desconocidos por los alumnos son: la tabla autores de que se citan en *El Peregrino en su Patria*, las aprobaciones, licencias, la suma de privilegio, de tasa, la fe de erratas y, por último, la nota del impresor al lector.

Muchos de ellos estaban regulados por leyes en el Siglo de Oro, como explica Carreño Velázquez<sup>7</sup>, quien distingue los elementos **legales** que aparecen en la anteportada/portada (como las licencias, censuras, aprobaciones, privilegios, fe de erratas), los **literarios** (dedicatorias, poesías) y los **iconográficos** (grabados, escudos, retratos)<sup>8</sup>.

El alumnado reconoce sin embargo elementos que comparten los libros modernos como el **prólogo**. Allí nos llama la atención cómo se refiere Lope a la “envidia” de algunos colegas<sup>9</sup>. También aparece el rasgo más llamativo: la forma en que Lope consigue combatir la apropiación o robo de sus textos. Es una situación común en el Siglo de Oro donde no había derechos de autor, cuyo ejemplo más conocido es la queja que hace el mismo Cervantes en el Prólogo a sus *Novelas ejemplares*<sup>10</sup>. La solución de Lope es registrar un inventario de todas sus comedias escritas hasta el momento de la publicación. Esto es importante por dos motivos: el primero, la importancia que da tanto a la propiedad de su obra como a la originalidad de su escritura; el segundo, nos permite distinguir de otras ediciones del texto ya que, con cada reedición, van a ir aumentando los títulos lo que habla también de su productividad y vigencia<sup>11</sup>. Se observan un total de 350 títulos y se les hace notar con la lupa a los alumnos

---

<sup>7</sup> “Debido a la rápida proliferación de las ideas y a la mala interpretación de las mismas, a partir del siglo XVI el libro antiguo cambia su presentación y estructura, pues tanto la corona española como la Inquisición promulgan diversas leyes que tienen como fin controlar lo que se imprime, lo que se lee y lo que circulaba en los reinos españoles”. Hasta el siglo XVIII deben aparecer entre otros “en la portada el nombre del autor, el título de la obra, personas que colaboraran en ella (traductores, comentadores, etcétera), ciudad, impresor y año, así como el aviso de los datos legales, esto es, los preliminares que con base en esta pragmática debían ser: licencias, aprobaciones o censura, privilegio, tasa y fe de erratas (...) la portada, los preliminares legales y el texto son las constantes que están presentes desde 1558 hasta el siglo XVIII. Conocer cada una de ellas ayuda a valorar e interpretar correctamente al libro y, en algunos casos, cuando el libro carece de portada, son ellos los que permiten identificarlo y reconstruirlo adecuadamente”. (2013: 22-26).

<sup>8</sup> Cfr. Esquema, Op. cit. (2013: 24).

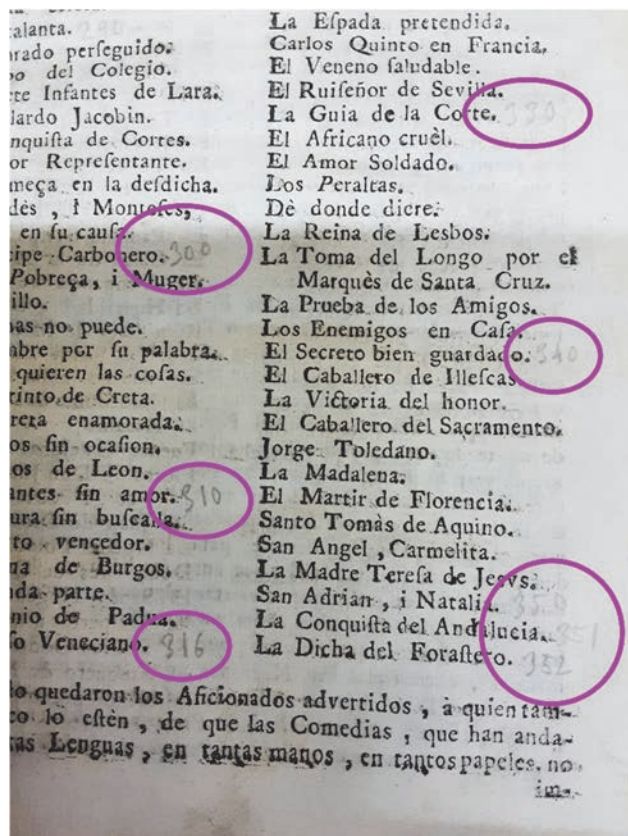
<sup>9</sup> El tema de la envidia también aparecía en el grabado del escudo de la primera edición de la obra de 1604, mencionado anteriormente.

<sup>10</sup> “Yo soy el primero que ha novelado en lengua castellana, que las muchas novelas que en ella andan impresas, todas son traducidas de lenguas extranjeras, y éstas son mías propias, no imitadas ni hurtadas; mi ingenio las engendró, y las parió mi pluma” (2000: 52).

<sup>11</sup> Para Villarejo en la edición de 1733 hay 349 comedias (1963: 348).

otra marca del usuario: con lápiz al costado alguien los contó, y sumo erróneamente 352 títulos, ya que hay dos que ocupaban más de una línea (Figura 2).

Figura 2



El elemento que despertó mayor interés en los estudiantes fue el **retrato** del autor, que suele variar en cada edición de sus obras, como hemos explicado y es característica de este autor. Observan los detalles de la xilografía de esta edición con lupa y luz especial. También detalles como el dibujo sobre el título del libro (en el centro) donde se repite la misma cruz de Malta (denominada de San Juan o de ocho puntas, orden de la que era caballero desde 1627) que cuelga del cuello del autor sobre la sotana y en su hombro (Figura 3).

Figura 3.



Finalmente, distinguimos las partes en que se divide la obra (cinco libros) y las xilografías que los enmarcan, detalles de las letras capitales que en las ediciones modernas no aparecen. Esto último, genera conciencia en los alumnos y los hace reflexionar sobre lo valiosa de la experiencia del contacto con el libro antiguo. Se destacan, por ejemplo, los dibujos geométricos con puntos decorando el final del texto y la xilografía de una canasta con hojas (Libro Primero: 48-49), el friso xilográfico con dos querubines, flores y la letra capital destacada (P) (Libro Segundo: 50). Así sucesivamente aparecen las variantes de esos detalles ilustrativos en cada encabezado o final de las divisiones.

Por último, aparece otro elemento llamativo: una tabla de las cosas y voces más notables que se contienen en el ejemplar. Reaparece un sello húmedo redondo del Instituto de Humanidades-Universidad Nacional del Sur-Biblioteca. Como corolario, una bella xilografía de jarrón con flores, debajo de la palabra “fin” con letras destacadas y de mayor tamaño.

Durante la observación del ejemplar, los alumnos toman nota sobre la cantidad de hojas dañadas o manchadas, lo que nos permite reiterar la importancia del cuidado del material y arrugas que son marcas de impresión de la hoja, distintivas del ejemplar.

### ***Las tres musas últimas castellanas, de Francisco de Quevedo***

La segunda obra figura registrada de la siguiente manera: Quevedo, Francisco de, *Las tres musas últimas castellanas. Segunda cumbre del Parnaso español*, Madrid, Imprenta de Manuel Román, 1716.

Revisando el inventario de la biblioteca en el tomo que pertenece al Instituto de Humanidades de 1962-63, esta obra de Quevedo aparece como comprada junto con un lote de libros con fecha de edición 1716. Aparece bajo el número 18/9 63. Figura con encuadernación R (regular) y estado B (bien). Al mirar el ejemplar vimos que aparece sin tapas y muchas hojas aparecen comidas por el pececillo de plata (hojas finales números: 147, 350 hasta el final).

Es parte de un lote cuyo importe fue de 2700 pesos y que figura con el nombre de W. Salburch.

La tapa rústica de cartulina marmolada indica que perdió la encuadernación original.

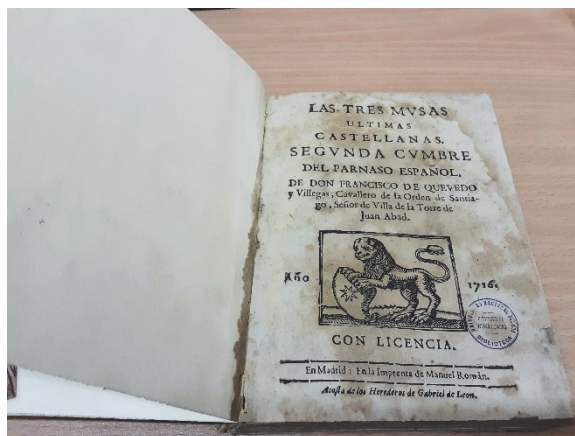
Proseguimos con la observación del interior del texto prestando atención al tamaño (16 cm por 20 cm de alto), la cantidad de hojas (358 del texto más el sumario al contenido en cada una de las musas antecedentes: total 366 hojas). Luego aparecen los elementos distintivos del interior, como por ejemplo la portada con título del libro ya mencionado, nombre completo del autor (Don Francisco de Quevedo y Villegas), sus títulos (caballero de la Orden de Santiago, Señor de la Villa de la Torre de Juan Abad, año de edición (1716), ciudad de edición (Madrid), datos de la imprenta (de Manuel Román, acosta de los herederos de Gabriel León) y marca del impresor (Figura 4)<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> “Un lleó rampant, amb escut a les potes davanteres” (un león rampante con escudo en las patas delanteras) es el grabado de Gabriel de León “El escudo con león pasa a sus hijos que se mantuvieron en el negocio editorial y hasta 1713 conservaron el animal, aunque desaparecieron las abejas y el lema, lo cual es signo de la nueva estética que se avecina, la gracia limpia del iluminismo” (2019: 86).



Figura 4.



Llama la atención de los alumnos el estado de deterioro mayor del ejemplar como en la primera hoja (reverso) que se encuentra muy manchada y de color marrón, sello húmedo de la Biblioteca de Humanidades y signatura en lápiz (861.3/Q 39). También las marcas del inventario de la biblioteca que demuestra su uso: debajo de la Licencia del Consejo y suma de la tasa, aparece en el margen superior izquierdo, con tinta figura el número de inventario (332/963).

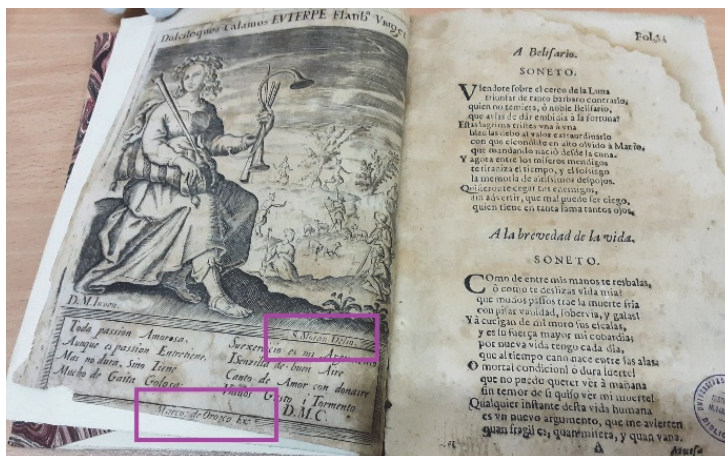
La dificultad que se presenta a los estudiantes en el caso de la transmisión y difusión de la obra quevediana, como resume Pérez Cuenca (1998: 659), es que al morir el autor fue José Antonio González de Salas, su amigo, el que recopiló sus poesías en la edición de 1648, comentadas y tituladas por él mismo según el deseo del autor. La edición llevó por título *El Parnaso español: monte en dos cumbres dividido con las nueve musas*, donde se reúnen las seis primeras musas (Clío, Polimnia, Melpómene, Erato, Terpsícore y Talía). Pero Salas murió en 1651, sin haber podido ocuparse de las tres musas restantes: *Calíope*, *Euterpe* y *Urania*. De esto último se haría cargo el sobrino, Pedro Aldrete, *Las tres últimas musas castellanas* (1670). Aquellas primeras musas dibujadas por Alonso Cano fueron grabadas por Juan de Noort y Herman Paeneels (holandés y flamenco respectivamente, afincados en Madrid). Cada una de las musas aparecía acompañada de una breve descripción del grupo al que pertenecen las poesías ordenadas bajo ese nombre. Debajo de las redondillas que acompañan a las musas aparecían las iniciales “d.j.a.”<sup>13</sup>. La muerte del sobrino dificultó todavía más la edición del volumen en años posteriores como la que pertenece a nuestra biblioteca.

<sup>13</sup> Según Jesús Sepúlveda, las iniciales “D. J. A. Inv.” o “D. J.A” que figuran en el recuadro que enmarca la caja de texto en la que se insertan las redondillas corresponden a “don José Antonio [González Salas]”



En el interior de nuestro ejemplar se destacan y causan el asombro del estudiantado el detalle de las tres calcografías, las que examinamos con lupa. Primero, la de la Musa Euterpe (Figura 5). Debajo de ella, descubrimos los nombres de S. Moran y Marcos de Orozco y según Javier Moll, corresponden al autor de los dibujos y el de los grabados calcográficos, respectivamente<sup>14</sup>.

Figura 5.



Los alumnos observan con interés el estado de las hojas, muchas dañadas, los sonetos y otra marca de pertenencia: sello húmedo de la Biblioteca de Humanidades.

(2002: 1657). En nuestro ejemplar figuran las iniciales “D.C.M. Inv.” y “D.M.C.” cuya identidad todavía nos es desconocida. Como explica Alonso Veloso “El origen de los problemas textuales de la obra poética quevediana arranca, pues, de lo sucedido en esos tres momentos: la dispersión de los cuadernos de Quevedo tras su muerte, la interrupción de la labor editorial de González de Salas y las imperfecciones de la edición de Aldrete. Al cabo de más de tres siglos, varios problemas siguen sin resolver, no solo por la dificultad para verificar ciertos datos sino también por la ausencia de un criterio editorial bien definido” (2008: 269-270).

<sup>14</sup> Editadas como *Las tres musas últimas* por Mateo de la Bastida, en la imprenta real en 1670. En 1716 que es nuestra edición, “se usaron por última vez —ya muy maltratadas y regrabadas— las planchas calcográficas de las respectivas primeras ediciones madrileñas del siglo XVII. Es muy probable que las conservasen los herederos de Gabriel de León, pues Mateo de la Bastida fue el primer marido de Elena, una de las hijas del gran librero editor” (Moll, 2013). Esto muestra las dificultades que enfrenta el investigador frente a la muerte de quienes están al frente de las ediciones y los derechos de los herederos.

Llama la atención en la página 9, al final de las redondillas “A un hombre engañado”, una calcografía en forma triangular con dos cupidos y un perro cazando una liebre y un pájaro. Se repite el motivo en la página 116, antes del “Entremés de la venta”.

Dentro del libro de la Musa Euterpe aparecen: sonetos, canción, redondillas, sonetos pastoriles, canciones amorosas, decimas, redondillas, romances, endechas y tercetos y al final, aparece calcografía con tres querubines, cinta y elementos vegetales.

Repetimos la observación y el análisis detallado ante la segunda calcografía de la Musa Calíope, catalogada como número VIII y compartimos las redondillas que aparecen debajo. Notamos que las iniciales se repiten igual a la anterior (Figura 6).

Figura 6.



En esta sección aparecen quintillas, silvas y romances.

Por último, la calcografía de la Musa Urania, con el número IX (Figura 7) que agrupa poesías sagradas específicamente sonetos sacros y poesías fúnebres.

Figura 7.



El detalle más divertido de la experiencia es que nos muestra los problemas que generaba la impresión aparece en la página 358 donde encontramos una graciosa aclaración: el poema que aparece a continuación, aunque no pertenece a la musa Urania se coloca al final por haber llegado tarde a la imprenta. Algo que nos recuerda algunas de las dificultades que tuvo Cervantes en la primera edición de su *Quijote* en 1605<sup>15</sup>. Eso nos hace pensar no solamente en la experiencia de los lectores a quienes no se les pasaría por alto el error, sino también en la preocupación de los que prepararon la edición para disculpar y justificar sus decisiones, prefiriendo publicar el poema de todas formas, aunque sea en un lugar que no le corresponde. Se reitera la marca de pertenencia: el sello húmedo de la biblioteca.

Por último, aparece el índice o sumario, donde se cuentan 359 hojas hasta el final. Los alumnos observan con especial atención las hojas dañadas o manchadas: todo el ejemplar tiene aspecto amarronado y con la impresión de haber sufrido humedad, así como las hojas rotas y hojas comidas por el pescadito de plata.

## Conclusión

Luego de la observación de los ejemplares, la toma de notas en las planillas y las fotos, pudimos realizar una puesta en común a partir de los rasgos de estos ejemplares, confrontando con la bibliografía sugerida en la cátedra acerca de las dificultades de publicación, los errores de imprenteros, los temores a los robos sufridos por los autores. Consideramos que estos ejemplares ilustraron perfectamente las cuestiones planteadas y permitió acercarlos a las principales problemáticas que enfrentaban los autores del Siglo de Oro español. También anticipa el arduo trabajo de los investigadores de hoy para rastrear dicha información, especialmente cómo detallar aquellos elementos que hacen únicos a los volúmenes para facilitar la tarea de preservación. Visitar la Biblioteca de Humanidades, descender a ella saliendo de la comodidad del aula permitió despertar la curiosidad del alumnado, comprender la urgencia de esta labor y participar en el trabajo en equipo. El contacto con el material se convierte así en un momento único e insustituible de conexión con el pasado.

---

<sup>15</sup> Era algo bastante frecuente en la época y luego los imprenteros enmendaban con las nuevas ediciones. Cervantes fue objeto de burlas de Lope de Vega entre otros por incongruencias de ciertos pasajes de sus textos en la primera edición de Juan de la Cuesta (2001: 278, nota 53). El autor lo explica en el *Quijote* (1615) cuando Sansón Carrasco interroga a Sancho sobre el tema del rucio y éste argumenta que “el historiador se engañó, o ya sería descuido del impresor” (2001: 657).

## Bibliografía

### Textos del Fondo Antiguo:

Vega Carpio, L. F. (1733), *El peregrino en su patria*, Madrid, Francisco Martínez Abad.

Quevedo, F. (1716), *Las tres musas últimas castellanas. Segunda cumbre del Parnaso español*, Madrid, Imprenta de Manuel Román.

Otras ediciones digitalizadas de *El Peregrino en su Patria*:

De Madrid: <http://www.memoriademadrid.es/buscador.php?accion=VerFicha&id=52523>.

De Valencia: <https://bivaldi.gva.es/es/consulta/registro.cmd?id=3426>.

Otras ediciones digitalizadas de *Las tres últimas musas castellanas*:

<https://books.google.com.ar/books?id=mvpR4ZKM9DAC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>.

### Bibliografía crítica

Alonso Veloso, M. J. (2008), “La poesía de Quevedo no incluida en las ediciones de 648 y 1670: una propuesta acerca de la ordenación y el contenido de la ‘Musa décima’”, en: *La Perinola*, Vigo, Universidad de Vigo, pp. 269-234.

Carreño Velázquez, E. (2013), *El libro antiguo*, Apoyo al Desarrollo de Archivos y Bibliotecas de México, México.

Cervantes, M. (2001), *Don Quijote de la Mancha*, edición dirigida por Francisco Rico, Barcelona, Crítica.

Cervantes, M. (2000), *Novelas ejemplares*, edición de Harry Sieber, Tomo I, Madrid, Cátedra.

Vega, L. (2016), *El Peregrino en su patria*, edición de Julián González-Barrera, Madrid, Cátedra.

Ferreira de Almeida, M. C. (2019), “*De forti dulcedo* la marca editorial de Gabriel de León, mercader de libros y editor”, en: *Titivillus*, 5, pp. 73-87. Disponible en: <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/titivillus/article/download/3810/3980/15558>.

Fernández Nieto, M. (2003), “Cervantes y el teatro de Lope de Vega”, en: *Actas del Congreso Internacional “La Lengua, la Academia, lo Popular, los Clásicos, los Contemporáneos...”*, vol. II, Alicante, Universidad de Alicante, pp. 579-590. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/cervantes-y-el-teatro-de-lope-de-vega/>.

Góngora y Argote, L. (1943), *Obras completas*, Madrid Aguilar.

Moll, J. (2013), “El proceso de formación de la *Obra completa* de Quevedo”, Alicante, Biblioteca virtual Cervantes, 2013. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-proceso-de-formacion-de-las-obras-completas-de-quevedo/html/>.

Pérez Cuenca, I. (2000), “*Las tres musas últimas castellanas*: problemas de atribución”, en: Sevilla Arroyo, F. y Alvar Esquerro, C. (coords.), *Actas XIII Congreso AIH*, Madrid 6 al 1 de julio de 1998, vol. 1, pp. 659-669.

Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/13/aih\\_13\\_1\\_086.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/13/aih_13_1_086.pdf).

Sepúlveda, J. (2002), “A vuelta con González de Salas”, en: *AISO*, *Actas*, vol. 2, pp. 1653-1668. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/literatura/aiso/pdf/06/aiso\\_6\\_2\\_062.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aiso/pdf/06/aiso_6_2_062.pdf).

Villarejo, O. M. (1963), “Revisión de las listas de *El Peregrino* de Lope de Vega”, en: *Revista de Filología Española*, vol. XLVI, n.º 3/4, pp. 343-399. Disponible en: <https://xn--revistadefilologiaespaola-uoc.revistas.csic.es/index.php/rfe/article/view/976/1228>.

#### Anexo: plantilla de trabajo para análisis de libros

|           | Criterios                                     | Observaciones |
|-----------|-----------------------------------------------|---------------|
| Libro n.º | Inventario                                    |               |
|           | Tapa                                          |               |
|           | Datos editoriales                             |               |
|           | Cantidad de hojas                             |               |
|           | Ilustraciones                                 |               |
|           | Sellos/marca de pertenencia                   |               |
|           | Daños                                         |               |
|           | Datos generales de la obra/autor              |               |
|           | Valoración como obra del Siglo de Oro español |               |



**Jornadas de  
Investigación  
en Humanidades**

**Literaturas latinoamericanas y argentina:  
tramas intelectuales y proyectos estéticos**

*Ideas, letras y (artes) en la crisis: las cosas perdidas en el paso  
de la primera a la segunda época de una revista singular*  
*Diego Poggiese*



## ***Ideas, letras y (artes) en la crisis:*** **las cosas perdidas en el paso de la primera a la** **segunda época de una revista singular**

Diego Poggiese<sup>1</sup>

### **Resumen**

En octubre de 1976, tras 40 números mensuales con tiradas que llegaron a pasar los 30 mil ejemplares, la revista *Crisis* interrumpe su primera época. La censura, las desapariciones o exilios de algunos de sus miembros, la creciente crisis económica que afectaba los insumos de la revista, fueron algunos de los factores que determinaron su cierre. Habían pasado solo 7 meses desde el golpe, y pasarían 10 años más hasta que en abril de 1986 volviera a publicarse la revista, en una segunda época que continuaba con el n.º 41. No fue una década cualquiera, y es un caso bastante extraño el de una revista que intenta una segunda etapa con las características de la anterior, aunque marcando la falta. No hubo palabras de despedida en el 40, apenas el anuncio de un índice general de la revista que terminaba con un melancólico “esperamos nuestros lectores hayan podido comprender el intento de hacer un aporte a la cultura nacional y latinoamericana desde una perspectiva renovada y totalizadora”. Y si bien Galeano (el director de la primera época) retoma y despliega lo que implicaba esa declaración como promesa para el renacimiento de la revista, una pequeña nota al final del sumario enumeraba los nombres de aquellos que la dictadura le había arrancado al proyecto bajo el título de “los autores ausentes”. *Crisis* volvía a aparecer con lo que quedaba de sus restos, con nuevas incorporaciones, pero “con los tiempos cambiados” (Bocchino, 2003: 77).

---

<sup>1</sup> PPLit (FaHCE/IdIHCS)-UNS, correo electrónico: [dpoggiese@hotmail.com](mailto:dpoggiese@hotmail.com).

Este trabajo es parte de una investigación más extensa, cuya hipótesis sostiene que puede leerse la revista *Lezama* (publicada mensualmente durante 17 meses entre 2004 y 2005) como una continuación de la primera época de *Crisis*. Esto es verosímil no sólo porque se pueden reconstruir objetivos, firmas, perspectivas políticas e ideológicas, operaciones y análisis afines, sino porque además ambas se orientaban hacia horizontes históricos distantes, pero no tan distintos entre sí. En el caso de esta presentación, nos dedicaremos a analizar un aspecto puntual de la diferencia entre la primera y la segunda época de *Crisis*. Existen trabajos que plantean una lectura en relación con las ideas que se habían vuelto anacrónicas, con las operaciones literarias que parecían correr la misma suerte: en este caso, y en línea con la idea de afirmar un quiebre en el intento de continuar el proyecto editorial una década más tarde, nos haremos eje en el desplazamiento o desaparición de una de las apuestas más destacadas de publicación de los 70, que apuntaba a la divulgación de obras de artistas plásticos argentinos o latinoamericanos/ europeos pero nacionalizados o residentes en la Argentina. Puntualmente nos detendremos en el complejo entramado que promete el título completo de la revista (*Ideas, letras y (artes) en la crisis*) a partir de un elemento fundamental en la dimensión gráfica de la publicación, como fue la entrega en cada número de láminas con serigrafías realizadas para la revista (impresas en un reconocido taller de artistas plásticos del momento) y de la publicación de dibujos de esos mismos artistas en números posteriores, ilustrando diversas notas.

**Palabras clave:** revistas literarias - temporalidad - artes en revistas - *Crisis*

El presente trabajo tiene por objetivo mostrar un aspecto que se enmarca en una investigación de largo aliento en la que se analiza la relación entre dos revistas diferentes y separadas por tres décadas. El título de esa investigación es “De *Lezama* (2004-2005) a *Crisis* (1973-1976). Rescates y supervivencias de un proyecto editorial en una revista post-2001” y supone, entre otras cosas, la resolución del problema de la pertinencia de la relación que construimos, tanto en relación con los fundamentos teóricos como con las comprobaciones empíricas que la sostienen. En este segundo sentido se orienta esta presentación, aunque previamente necesite exponer muy sintéticamente el núcleo de la investigación en la que se enmarca. Nuestra hipótesis, entonces, afirma que la revista *Lezama* (publicada mensualmente durante 17 meses entre 2004 y 2005) puede leerse como una continuación de la primera época de la revista *Crisis*, cuyos 40 números se publicaron entre abril de 1973 y octubre de 1976. Esto es verosímil desde la lectura comparativa de ambas colecciones, en la medida en que se pueden reconstruir objetivos, perspectivas políticas e ideológicas, operaciones y análisis afines, así como también



se pueden reconocer firmas de *Lezama* que fueron parte de alguna de las épocas de *Crisis*. En realidad, no es tanto la corroboración material de cierta continuidad en las firmas o la similitud en la composición, operaciones y temáticas de las revistas lo que sostiene la verosimilitud de la hipótesis (al fin y al cabo los agentes y las agendas se ajustan a la evolución dinámica del campo a través de la red de publicaciones periódicas), sino la posibilidad de una confluencia entre las conformaciones de los respectivos grupos (la descripción de Colussi y Pampín respecto de *Crisis* se puede extender a Lezama: el *staff* y los colaboradores recurrentes pudieron conformar un grupo compacto y heterogéneo de personalidades vinculadas al campo intelectual tal que, aunque no tuvieran los mismos orígenes, trayectorias ni filiaciones ideológicas, compartían una ‘estructura de sentimiento’<sup>2</sup>; y que mayoritariamente eran intelectuales ligados con la universidad, el periodismo y la literatura, 2005: 8) y un horizonte histórico que supo ser leído en analogía (el “setentismo” de 2004, que permitía la emergencia de imaginarios ligados a la primavera camporista). Es preciso desarrollar, sintéticamente, esta idea. Williams desarrolla el concepto de estructura de sentimiento en *La larga revolución* (citamos *in extenso* y subrayamos en función de lo que nos interesa en este trabajo) como:

La cultura de un período: el resultado vital específico de todos los elementos de la organización general. Y en este aspecto, las artes de un período, si consideramos que incluyen enfoques y tonos característicos de la argumentación, son de la mayor importancia. Puesto que la expresión de esa característica es más probable en ellas que en cualquier otra parte: a menudo no de manera consciente, sino por el hecho de que de ellas, los únicos ejemplos accesibles de comunicación documentada que sobrevive a sus portadores, se extrae naturalmente el sentido vital real, la profunda comunidad que hace posible la comunicación. No quiero decir que los numerosos integrantes de la comunidad poseen de igual forma la estructura de sentimiento, así como el carácter social. Pero me parece que se trata de una posesión muy profunda y muy amplia, en todas las comunidades reales, justamente porque de ella depende la comunicación. Y lo especialmente interesante es que no parece ser aprendida en ningún sentido formal. Una generación puede formar a su generación sucesora, con razonable éxito, en el carácter social o el patrón general cultural, pero la nueva generación tendrá su propia estructura de sentimiento, que, en apariencia, no “procede” de ninguna parte. Puesto que en este caso, de la manera más característica, la organización cambiante se representa en el organismo: la nueva

---

<sup>2</sup> Anticipamos en este punto lo que entendemos que puede ser un núcleo teórico complejo que va a resultar útil en la resolución de nuestro trabajo. La idea de “estructura de sentimiento” de Williams nos sirve en función de su definición (*Marxismo y Literatura*, 1977: 150-158) pero también, y especialmente en este caso, de su reconstrucción diacrónica (*La larga revolución*, 2003: 57 y ss.).

generación responde a su modo al mundo único que hereda, hace suyas muchas continuidades que pueden rastrearse y reproduce numerosos aspectos de la organización que es posible describir por separado, pero en cierto modo siente toda su vida de diferente forma y moldea su respuesta creativa en una nueva estructura de sentimiento (Williams, 2003: 57-58).

Esta extensa cita apunta a establecer no solo condiciones de verosimilitud para la hipótesis general sino también a definir los parámetros con los que leer la posible expresión de un proyecto colectivo en épocas que se suceden con largos períodos de interrupción en el medio. Es decir, nos resulta indispensable para poder plantearnos qué puede resultar comunicable de aquella experiencia de los 70 en las décadas posteriores, aun incorporando como dato que las generaciones mismas que Williams supone en continuidad fueron diezmadas durante casi una década. Y así como encontramos que el doble estallido del consenso institucional, que giraba en torno de los procesos electorales, y de los últimos restos de proyecto económico, que se sostenía en la convertibilidad, pudo generar cierta idea de “vacío” de lo política y culturalmente comunicable (que se sintetizaba en la famosa consigna “¡Qué se vayan todos!”), también podemos pensar que hubo un tiempo propicio para que algunas expresiones postergadas de la cultura y la historia política argentina encontraran resonancias nuevas. Desde Williams, entonces, entendemos que es pertinente el planteo que sostiene nuestra hipótesis central, pero también se explica un aspecto que no podemos dejar de contemplar: la revista *Crisis*, luego de haber sido truncada en octubre de 1976, tuvo dos intentos de continuación en la década del 80 con resultados disímiles. Así, entre abril de 1986 y abril de 1987 se publicaron los 12 números correspondientes a la segunda época (números 41 a 53) y entre octubre de 1987 y junio de 1990 los de la tercera (números 54 a 80). Además, en la actualidad existe una revista *Crisis* que se publica en formato electrónico y papel desde 2010, cuya numeración ya no continúa las anteriores.

En relación con los intentos de los 80, en los que intervinieron muchos de los actores sobrevivientes a la primera época, existe un trabajo de Adriana Bocchino cuyo título es elocuente: “*Crisis. 2º época (1986 -1987). Una revista con los tiempos cambiados*”. Su hipótesis central sostiene que la segunda época de la revista no pudo replicar el impacto y la relevancia de la primera porque, habiéndose modificado las condiciones de publicación y circulación, el giro en relación con las estrategias de publicación y los contenidos la habrían hecho naufragar. En términos generales, señala Bocchino, la decisión de formalizar “una recapitulación política y de poner el arte y la literatura como apósitos de aquel entramado” (2003: 77) y también, la perspectiva respecto del “rol del artista o del intelectual, exigido en términos de compromiso”

(2003: 77) habrían resultado desatinadas o a destiempo. Como consecuencia, señala, la revista que en los 70 llegó a tener tiradas de más de 30.000 ejemplares y un proyecto editorial que incluía publicación de cinco colecciones de libros hasta ser una de las publicaciones más importantes del período, no consiguió, una década después, ocupar el mismo espacio. Por su parte, la tercera época, bajo la dirección de Eduardo Jozami (por primera vez la publicación queda a cargo de un staff que no tenía vinculación con la primera época de la revista: “la generación sucesora”, diría Williams), mostró una divergencia aún mayor respecto del proyecto original<sup>3</sup>. Finalmente, el editorial programático con el que se inicia la revista *Crisis* que se publica en la actualidad manifiesta explícitamente su diferencia respecto del proyecto de los 70, de la que rescatan el espíritu, pero señalan que lo que les interesa mostrar es otra cosa.

En este trabajo en particular, pretendemos revisar el pasaje de la primera a la segunda época de *Crisis* para evaluar algunas evidencias materiales que den cuenta de esa voluntad de continuidad en tiempos dislocados. En función de ello, nos interesa hacer eje en el número inaugural de la segunda época de la revista, el de abril de 1986, para leer allí algunas marcas textuales o algunas ausencias significativas que pongan de manifiesto esa afirmación problemática de que “la misma revista ya no haya sido la misma”. Es decir, la idea es focalizar sobre el número 41 de una colección que es, a la vez, el primero de una época. En su análisis sobre las “ediciones especiales” de las publicaciones periódicas (aquellos números que, ya sea porque tengan que ver con acontecimientos excepcionales, o porque sean inaugurales o de cierre, se destacan dentro de la homogeneidad periódica de la colección), Frederico de Mello Brandao Tavares (2021) despliega el problema de su relación con la temporalidad, en la medida en que a la relación constitutiva de una revista con su tiempo presente (su coyuntura) se le suma la posibilidad de que ese número proyecte una relación singular con su propia historia. En el caso particular que nos ocupa, ese número fundacional de la segunda época anuda el inicio de un proyecto a futuro con los restos de una historia truncada. Y si los 80 son “tiempos cambiados” para una revista que se interrumpió en los 70, también es preciso leer ese número que reinicia y continúa la serie con la confluencia de esas temporalidades heterogéneas.

Precisamos, en función de este trabajo en particular, algunas singularidades de *Crisis* que nos interesa destacar. La primera es la decisión de retomar con el número consecutivo al de la interrupción, una década más tarde y con el grupo de colaboradores y staff bastante devastado por la dictadura. Entendemos que es difícil considerar esos siete brutales años como una mera

---

<sup>3</sup> De todos modos, nos interesa para otra parte de la investigación, en la medida en que muchos de los colaboradores o miembros del staff de la 3° época de *Crisis* serán parte del proyecto de *Lezama*.

inflexión en las condiciones más o menos propicias (o más o menos dificultosas) para la producción y circulación de una revista, ya fuera *Crisis* u otra. Lo que queremos decir es que el impacto no fue inmediato para todas las publicaciones, y ciertamente tampoco fue el mismo para todas. El terrorismo de Estado, los organismos de censura y las condiciones económicas son los vectores que, sin temor al error, podemos postular como determinantes para analizar lo que las revistas hicieron o pudieron hacer. Así, en términos gruesos, nos resulta pertinente agruparlas en diversos conjuntos: las que se integraron a la política comunicacional de la dictadura<sup>4</sup>, las que surgieron en esas condiciones (en sintonía o resistencia) y aquellas cuyos proyectos fueron trancos de manera más o menos violenta. Los estudios críticos que relevan la historia de las revistas (el recorrido de un proyecto, la red de publicaciones en un determinado período o en torno a alguna cuestión específica) nos permiten afirmar que son pocas las publicaciones periódicas que, habiendo sido truncadas por la dictadura, intentaron reaparecer en la transición democrática como continuación del proyecto original. Ese es el modo que nos parece adecuado para describir la trayectoria singular de la revista *Crisis*, que parece ser un caso excepcional: habiendo sido probablemente una de las publicaciones de mayor relevancia de la década del 70 antes del cierre de su primera época, intenta una segunda y lo es más aún si consideramos la relevancia de la revista.

La primera época de *Crisis* se cierra en octubre de 1976, con el número 40, cuando ya no había chances de publicar nada, tanto por efecto de la censura como porque gran parte del conjunto de colaboradores o del staff se había tenido que exiliar y algunos habían sido desaparecidos. La segunda época se inicia con el número 41, en abril de 1986, cuando ya se habían transitado los primeros años de un gobierno democrático postdictadura. En ese número especial (de inicio y a la vez, de continuación) es preciso hacerse cargo de lo que se pretende llevar a cabo, pero también de todo lo que se perdió. Así, en la página en que se publica el sumario, donde muy pocas veces se manifiesta algo, se publica una breve nota editorial con el título de “Los muertos ausentes”. Un párrafo breve (tres oraciones) y contundente que sintetiza el impacto de la dictadura en la Argentina; un segundo párrafo que es una oración larga con la lista de los desaparecidos vinculados a *Crisis*<sup>5</sup> que en ese número inicial de la segunda época declara que “no los olvida”. A continuación, en la página siguiente, hay un texto de Galeano

---

<sup>4</sup> Pensamos en un paréntesis que este primer conjunto también contemplara que hubo revistas que se adaptaron a las condiciones de modo de pasar desapercibidas para sobrevivir, pero seguimos sin creer que esto fuera diferente de lo afirmado en la primera categoría.

<sup>5</sup> Esa lista presenta los nombres de Francisco Urondo, Rodolfo Walsh, Haroldo Conti, Roberto Santoro, Miguel Ángel Bustos y Raymundo Gleyzer.

que con el título “así que pasen 10 años”, sintetiza la experiencia de la dictadura y recupera lo que la revista supo o quiso ser. Las páginas centrales, en las que se repone una especie de pequeño dossier dedicado en cada número a un escritor, están dedicadas a Haroldo Conti, y casi es una obviedad: Conti es uno de los autores desaparecidos por la dictadura, que había colaborado con cierta frecuencia en la primera época, pero cuya desaparición también tiene una huella de relevancia cuando el padre Castellani, relata en *Crisis* su entrevista con Videla, en la que le preguntan por Conti. Resulta coherente la exposición y el compromiso con los autores ausentes por acción del Terrorismo de Estado. La revisión del resto de los textos también marca una continuidad con la primera época: tanto los informes políticos latino-americanos, como la selección de escritores que son objeto de las notas, aunque, como señala Bocchino, se privilegia la radicalización política (donde, además, ya no parece expresarse un arco político tan amplio) y la literatura parece expresar ciertos anacronismos. Pero lo que nos interesa en este caso en particular es el peso de las ausencias en esta edición singular, ya que la decisión de mencionarlos en la nota editorial excede el mero homenaje y parece encarnar un compromiso. Es decir, si *Crisis* era la expresión de cierta experiencia cultural y política compartida por un conjunto de intelectuales que había sido violentamente interrumpido y se había mantenido suspendido durante esa década, con todo lo que ello implicaba, la decisión de retomarla en una segunda época llevaba consigo la carga de las ausencias. Los escritores ausentes se hacen visibles con facilidad, en la medida en que se tornan horizonte para las operaciones de lectura de los números que siguen, así como también se constituyen como referencia ética en la que hacer pie. Los ausentes/presentes en la revista permiten explicar el modo en que se articula esa continuación dislocada.

Desde esa perspectiva se puede leer la textualidad presente en la colección. Sin embargo, en un movimiento complementario, pensamos que es posible leer también otras ausencias: las que no fueron enunciadas. Es decir, aquellas firmas, géneros, operaciones de lectura que en la primera época se habían destacado en la revista y que en la segunda no aparecían sin ningún tipo de alusión al respecto. En función de este trabajo, presentaremos dos de ellas, que tienen que ver con las artes plásticas. La decisión de jugar con el título de la revista y modificarlo para convertirlo en el título de este trabajo tiene que ver con eso. Nos referimos al paréntesis que no corresponde al título de la revista para el término “artes” y que invitaba a la revisión de lo que observamos ausente en ese número 41. La segunda época trae consigo un cambio en la dirección de arte de la revista, y desde allí se modifica la estética de la revista, lo que no resulta, en sí, una cuestión ilógica en función de la relación con un público que seguramente había modificado sus percepciones de lo que debía ser el diseño de una publicación periódica

atractiva. Pero lo que nos llamó la atención es la desaparición de los grabados que acompañaban la revista. En efecto, uno de los horizontes de la revista en la primera época tenía que ver con la difusión de artistas argentinos y latinoamericanos, cuyas obras, reproducidas en forma de grabado, acompañaban como un agregado suelto cada número de la revista. Dichos grabados eran impresos en el Taller de la Orilla (ver *Crisis* 2: 70), un espacio cooperativo que era concordante con una manera de pensar e intervenir en una política de divulgación del arte. Como señalamos, se trataba mayoritariamente de artistas latinoamericanos, que en números siguientes reaparecerían con pequeñas ilustraciones en zonas intermedias de la revista, como ilustraciones de los textos. La revista funcionaba como un dispositivo de exposición de estas reproducciones de obras, que como estaban sueltas, los lectores las podían extraer y pegarlas. De hecho, los repositorios digitales que en la actualidad tienen las colecciones completas de *Crisis* no incluyen estos grabados, que deben haberse conservado por separado de las revistas (o perdido). Esta ausencia material constatable, ya no de un autor sino de un elemento distintivo de la revista tiene su correlato con un informe crítico de ese mismo número 41, en el que se pone en discusión quién define las políticas de consagración en arte. El informe cuestiona los premios, la relación de los premios con las multinacionales. La nota es un dato diferente de aquella primera época y es un dato de que las ausencias no solo son de nombres y firmas. Si *Crisis* pudo haberse constituido en una instancia de legitimación y reconocimiento de artistas plásticos en los 70, ya no iba a tener esa posibilidad en la configuración del campo de las artes plásticas en los 80. El correlato entre el texto y la ausencia de los grabados invita a una hipótesis interpretativa que puede seguirse en los números siguientes.

Como contraparte, pudimos constatar una segunda ausencia significativa, que es aún, para nosotros, objeto de otra hipótesis aún más provisoria: a pesar de que numerosos dibujantes publican en la revista, el gran ausente es Sábat. En efecto, Hermenegildo Sábat, que llega a *Crisis* como artista consagrado en la prensa y se presenta desde el primer número de la primera época como colaborador permanente, que ilustra la sección dedicada al escritor privilegiado del mes, que publica libros y gana premios (y *Crisis* hace mención de esto), que durante los años siguientes se consolida como el ilustrador estrella/editorializador gráfico de la sección política del diario *Clarín*, no vuelve a aparecer en la revista. Una lectura de las numerosas entrevistas en las que, al final de su carrera, Sabat revisaba su propia carrera, muestra que tampoco él tendía a mencionar la experiencia de *Crisis*, aun cuando hubiera publicado en todos los números de la época más destacada de la revista. La ausencia de un dibujante de estas características en la revista es más fácil de relevar que la ausencia de aquellas firmas asociadas a los textos, pero de todos modos, conduce en un sentido que vale la pena relevar en las

trayectorias de otros miembros o colaboradores destacados: la experiencia individual de la dictadura que truncó la revista quizás no fue igual para todos, y quizás no todos salieron de esa década compartiendo la misma percepción. Como señalamos anteriormente, esta hipótesis es aún más provisoria, e incluso debe ser mucho más difícil de demostrar: quizás debamos limitarnos a la constatación de esas ausencias no enunciadas.

Como conclusión, parcial y provisoria, este trabajo pretendió hacer eje en la formulación de una hipótesis parcial para un problema que motiva una investigación de mayor alcance, pero que en definitiva apunta a la posibilidad de leer la compleja continuidad entre proyectos editoriales separados por un hiato histórico en la singularidad de la historia de las revistas culturales y literarias de las últimas décadas en argentina. En función de ese eje, intentamos presentar lo que se nos presenta como una complejidad conceptual y las decisiones que tomamos en relación con la constatación de una evidencia material que dé sustento a nuestros avances.

## **Bibliografía**

- Bocchino, A. (2005-2006), “Crisis. 2º época (1986-1987). Una revista con los tiempos cambiados”, en: *CELEHIS-Revista del Centro de Letras Hispánicas*, año 14-15, n.º 17, pp. 77-96.
- Colussi, R. y Pampín, M. F. (2005), “La cultura en tiempo de Crisis”, en: *El Matadero. Revista crítica de literatura argentina*, n.º 4, pp. 261-286.
- De Mello Brandao Tavares, F. (2021), “Movimientos del tiempo en revistas: duración e identidad editorial en las ediciones especiales”, en: Delgado, V. y Rogers, G. (comps.), *Exposiciones en el tiempo: revistas latinoamericanas del siglo XX*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Katatay, pp. 15-33.
- Williams, R. (2003), *La larga revolución*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Williams, R. (1977), *Marxismo y Literatura*, Barcelona, Península, pp. 150-158.



**Los Derechos:  
reconocimiento y garantismo en la etapa  
constitucional argentina**

“Soy pan, soy paz, soy más”: un acercamiento al discurso democrático  
de Raúl Ricardo Alfonsín en el Segundo Congreso Pedagógico  
Nacional (1984-1988)

*Teresa Elizabeth Brendel, Eugenia Maite Arango*

“La ley electoral es el sistema activo que da eficacia a la Constitución”.  
Argumentos positivos a favor de la reforma electoral de 1901

*Adriana Eberle, Rodrigo González Natale*

A 30 años del Pacto de Olivos: el análisis de los hechos por  
los diarios *La Nación* y *La Nueva Provincia*

*Andrea Rigotti*

Discapacidad y Derechos Humanos en las escuelas

*Fernando Rojas, José Luis Fortunatti, Claudia Veira*

Los sujetos subalternos en disputa por ser sujeto ciudadano

*Virginia Troncoso*





**“Soy pan, soy paz, soy más”:  
un acercamiento al discurso democrático de Raúl  
Ricardo Alfonsín en el Segundo Congreso  
Pedagógico Nacional (1984-1988)**

Teresa Elizabeth Brendel<sup>1</sup>, Eugenia Maite Arango<sup>1</sup>

**Resumen**

Los Congresos Pedagógicos son convocatorias para debatir públicamente sobre la educación, produciendo y legitimando la legislación adoptada por los estados para conocer, incorporar e institucionalizar la instrucción pública. En la República Argentina se desarrollaron dos Congresos Pedagógicos de gran envergadura, el primero efectuado en 1882 y el segundo en 1984, importante para la formación educativa como la del ciudadano.

En el transcurso del tiempo, la educación argentina vivió vaivenes acompañados por los cambios políticos en donde el valor de la democracia se vio afectada notablemente y no permitió formar un ciudadano activo y consciente de sus derechos. La última dictadura militar no permitió la polifonía, llegando inclusive la represión hasta el ámbito educativo. Con la vuelta a la democracia, la presidencia del Dr. Raúl Alfonsín buscó romper con la pedagogía autoritaria y modernizar contenidos y estrategias en pos del pluralismo para las futuras generaciones. En este trabajo se problematiza sobre el discurso inaugural que el presidente Raúl Alfonsín efectuó en el Segundo Congreso Pedagógico Nacional de 1984, resultando funcional a las políticas gubernamentales, que anhelaba a su proyecto democrático.

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: [Brendelteresa151@gmail.com](mailto:Brendelteresa151@gmail.com), [arangomaite@gmail.com](mailto:arangomaite@gmail.com)

La metodología empleada en esta investigación es de carácter cualitativa. Para ello se analizará, el discurso en cuestión, el Congreso Pedagógico y sus actores, así como también valernos de otras fuentes escritas en las que sus autores analizan la temática en cuestión. El estudio de estos documentos nos permitirá preguntarnos si se mantiene vigente este modelo de educación a cuarenta años de la recuperación democrática, modelo educativo por cierto que intentó fortalecer la democracia restableciendo valores, reforzando derechos y presentando nuevas formas de participación ciudadana. Aclaramos que este trabajo se realiza en el marco del proyecto de investigación, “Identidades argentinas”, dirigida por la Lic. Adriana Eberle, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.

**Palabras claves:** Congreso Pedagógico - políticas educativas - Democracia - ciudadano

## **Introducción**

Iniciamos este trabajo con el análisis del discurso inaugural del Segundo Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988) efectuado por el doctor Ricardo Raúl Alfonsín, para problematizar la educación argentina en el período de transición democrática y el modelo de ciudadano, del cual aspiraba formar parte dentro del proyecto político del gobierno radical.

Nos interesa conocer cómo este intento de reforma educativa buscaba plasmar y fortalecer los valores democráticos y los derechos del ciudadano, con nuevas formas de participación desde las bases para la construcción de una comunidad nacional.

Era necesario superar el modelo autoritario, conservador, burocrático tanto en la educación como en las prácticas de la vida cotidiana que dificultaba el desarrollo de un ciudadano activo, consciente de sus derechos y obligaciones (Pateman, 2005), relevando a la educación como aquella que brindaría herramientas para robustecer la democracia, los derechos humanos, la tolerancia, la participación y el pluralismo.

Por esto, nos preguntamos si este congreso y sus resoluciones aún tienen resabios en la actualidad. Nos interpela comprender si en la escuela, hoy en día se imparte este tipo de educación democrática, permitiendo fortalecer a un ciudadano comprometido con la Nación.

## Contexto histórico

El 10 de diciembre de 1983 marca un hito dentro de la historia de la República Argentina: se resignificaba la democracia luego de tantos vaivenes políticos que desde 1930 no permitieron, como establece Ansaldi (1995) consolidar dicha forma de gobierno y las virtudes cívicas necesarias para su fortalecimiento. Siguiendo a Aboy Carlés (2001), la vuelta a la democracia, implicó una doble ruptura manifestado en el discurso, romper con la dictadura y sus formas de autoritarismo y hermanar a los argentinos en un proyecto común, mediante un estado de derecho.

Había que eliminar el corporativismo, fundar un sistema democrático plural, compatibilizar el neoliberalismo y la globalización, en un momento de alto índice de deuda pública, inflación y presiones sociales.

La Unión Cívica Radical, intenta refundar el régimen democrático con un carácter plural, transformando la cultura política. Para llevarlo a cabo, se tomaron delineamientos del Centro de Participación Política, espacio de debate en el que participó el Movimiento de Renovación y Cambio liderado por Alfonsín. Se valieron del asesoramiento de referentes del Campo de la Ciencias de la Educación y de las Ciencias Sociales, como el Centro de Estudios de Estado y Sociedad y el Instituto de Desarrollo Económico, grupo conformado por sociólogos, lingüistas e historiadores, que permitieron la renovación del partido. El Grupo Esmeralda —integrado por intelectuales de izquierda, exiliados y no exiliados— también colaboraron con el presidente para poder sustentar sus discursos, al elaborar el nuevo concepto de democracia y cultura política, incorporando una concepción amplia en lo que respecta a la participación ciudadana y tolerancia. Esta nueva cultura política, debía eliminar las viejas prácticas que no consolidaban al ciudadano y la forma de gobierno al que se aspiraba. Será la educación el campo por excelencia que ayudaría a tal proyección, considerándola como derecho inherente a la persona humana.

El instrumento para lograrlo será el Segundo Congreso Pedagógico Nacional, efectuado en 1984, de alcance nacional y de convocatoria abierta, con el objeto de organizar la educación para el siglo XXI: un proyecto para las futuras generaciones. Se lo llamó “congreso popular” o “el congreso de la educación”, buscando recuperar la dinámica participativa y sacudiendo la vida cotidiana escolar con un discurso pedagógico modernizador.

## Conceptos

Siguiendo a Southwell, los “Congresos Pedagógicos” son convocatorias para debatir públicamente sobre la educación: “produciendo y legitimando la legislación adoptada por los estados para conocer, incorporar e institucionalizar la instrucción pública” (2019: 63). En nuestro país se desarrollaron dos Congresos Pedagógicos nacionales: el primero en 1882 y el segundo en 1984.

El Primer Congreso Pedagógico, tenía como objeto elaborar una Ley General de Educación, que luego se materializaron con la Ley 1420, donde se expresaron disputas vinculadas sobre la laicidad o la religiosidad de la enseñanza, así como también los alcances de la acción del Estado Argentino en el territorio.

El Segundo Congreso Pedagógico de 1984 fue convocado por el Congreso de la Nación por ley 23114, con el supuesto de regular el sistema educativo. Se propuso la incorporación de la sociedad civil a través de los debates por escuelas, distritos y regiones. El objetivo era dar una visión actualizada de la realidad educativa, facilitando la función del gobierno y permitir la formación de un ciudadano activo y consciente de sus derechos.

Si los Congresos Pedagógicos permiten que se efectúe una reforma en la educación, la misma consiste en “un conjunto de políticas educativas que [...] buscan introducir innovaciones en dicho campo a través de normas, planes, proyectos, programas y otros textos más o menos institucionalizados, que estructuran los discursos oficiales o de estado” (Giovine y Martignoni, 2020: 15). La “Política educativa” es responsabilidad del estado, debe asegurar la eficiencia y calidad, teniendo en cuenta una concepción antropológica y un modelo de sociedad determinada. El diseño de la misma es resignificado por múltiples actores que participan en los procesos de revisión como de su implementación. De allí la riqueza de reconstruir las narrativas de los sujetos implicados.

Para contrarrestar el efecto nocivo del sistema burocrático, el congreso resaltó la necesidad de contemplar una descentralización, fomentando la participación y el consenso, para poder instaurar un tipo de democracia permanente en el tiempo. Así como el sistema educativo se enmarca dentro de una concepción de sociedad y dentro de un discurso oficial, en esta misma se resalta la democracia como fin y valor supremo.

Democracia, en su carácter etimológico, significa: “Gobierno del pueblo”. El gobierno de Alfonsín exalta la Democracia Participativa, como establece Pateman (Respuela, 2005), al recuperar el concepto amplio de participación, se necesitaba desarrollar aptitudes individuales y cualidades psicológicas de los miembros de una sociedad, para poder garantizar en la praxis

una verdadera democratización, que, al promover el interés de los ciudadanos en el proceso de la toma de decisiones, rescataba la dimensión ética y las responsabilidades que competen. Esto coincide con los lineamientos de Ponza (2013), al establecer que Alfonsín utilizará un trípode conceptual para refundar la democracia: la idea de democracia participativa apuntaba a ampliar la participación en las decisiones por parte del ciudadano, utilizando el plebiscito y el referéndum; la ética de la solidaridad, responsabilizaba al Estado para resolver los problemas de justicia social. Y, por último, la idea de modernización, vinculado a las innovaciones burocráticas que debían aplicarse para dar contenido concreto a las reformas propuestas.

Así como el sistema educativo es un instrumento del estado, destinado a formar un modelo de ciudadano, Cortina (1999) nos explica que “la ciudadanía” es una relación política entre un individuo y una comunidad política, en virtud de la cual el individuo es miembro pleno de derecho de esa comunidad (organizada) y le debe lealtad permanentemente. El estatuto de ciudadano es el reconocimiento oficial de la integración del individuo en la comunidad política, comunidad que desde los orígenes de la Modernidad cobra la forma de Estado Nacional de Derecho. Se vincula también al comportamiento deseable en un ciudadano hacia su colectividad: “comportamiento propio de un buen ciudadano” (RAE, 2012, b) y “comportamiento de la persona que cumple con sus obligaciones de ciudadano dentro de su comunidad: un ejemplo de ciudadanía” (RAE, 2012, b). Se resalta las responsabilidades, derechos y obligaciones que tienen los individuos y el modo de proceder para con su comunidad.

### **El discurso inaugural del presidente Dr. Raúl Alfonsín en el Segundo Congreso Pedagógico Nacional: proyecto político y modelo de ciudadano que aspira**

Ricardo Alfonsín intentó llevar a cabo un proyecto político, como el de refundar la democracia: “la convivencia fecunda, la ausencia de toda discriminación, el rechazo de la opresión paternalista y autoritaria, la posibilidad de construir el propio destino, ya fuera este el individual, el familiar o comunitario” (CP, 1988: 40)<sup>2</sup> marcando un discurso de ruptura y frontera para con el pasado inmediato, entre la dictadura y la democracia, muerte y vida, con el compromiso de democratizar las distintas esferas organizativas de la sociedad y la defensa de los derechos humanos.

---

<sup>2</sup> De ahora en más, toda referencia al Congreso Pedagógico, se hará citando la sigla CP.

Era necesario regenerar los actores, estableciendo un proyecto superador y esperanzador para las próximas generaciones y gobiernos al aludir que quería construir un sistema educativo que tenga en cuenta la tradición, el presente y “nuestras esperanzas”.

La recuperación de la institucionalidad democrática, aparecía como el retorno a un proceso de paz y prosperidad. Rescatando a Aboy Carlés (2001) y a Kymlicka (2003), era necesario renovar las prácticas y actitudes, promoviendo virtudes que sustentaran el orden político: el espíritu público, el sentido de justicia y capacidad de discernir y respetar los derechos de los demás, civilidad y tolerancia y un sentimiento compartido de solidaridad o lealtad.

Por eso, para el presidente la Democracia va a ser total: “Con la Democracia no sólo se vota, se come, se educa y se cura” (CP, 1988: 40). Plantea una sociedad diferente, en un orden basado en el consenso, armonizando las aspiraciones de democracia política, modernización y justicia social, como intento de reforma moral capaz de internalizar en la ciudadanía los valores enunciados.

Había que fortalecer la comunidad argentina, destacando la importancia del respeto y la solidaridad. La convivencia democrática implica aprender a vivir con el que piensa distinto, conciliar los intereses individuales con el colectivo: esto depende de las cualidades y de las aptitudes de los ciudadanos, ya que, si no son conscientes de sus derechos y obligaciones, las democracias se vuelven difíciles de gobernar.

El gobierno estimuló la participación ciudadana: cuanta más participación hay, más democrático es el sistema. Es por ello, que Alfonsín establecía que era necesario armonizar dos componentes para una verdadera democracia: el componente cuantitativo, en donde se debía avalar la decisión de la mayoría y, en segundo lugar, el componente de la tolerancia y el pluralismo, ya que “una democracia que no contemple el componente cuantitativo es una democracia débil [...] sin el componente de la tolerancia es una democracia empobrecida y en peligro [...]. La tolerancia y el pluralismo son el resguardo de la democracia” (CP, 1988: 41). Para que se efectúe, requiere de un esfuerzo colectivo, de participación de la sociedad en el proceso de conversión, generando propuestas y alternativas, porque cada idea debía ser expresada, aunque no coincidiera con la mayoría. El Congreso tenía como fin lograr esa participación popular y la de generar una educación renovada para transformar la cultura política y a la sociedad en general.

Alfonsín consideró a este congreso como “un laboratorio de ideas y una escuela para la participación democrática” (CP, 1988: 42) que permitiría la equidad, la libertad y la modernización. Esta educación democrática tendría la misión de acrecentar la identidad nacional, siendo el estado quien garantizaría y guiaría a ese proyecto: “El estado es neutro, pero no

absolutamente neutro: no puede serlo frente a los que hacen que la neutralidad sea imposible” (CP, 1988: 42).

Pero el “pueblo” también tiene obligaciones, debiendo aprender a ejercitar “la responsabilidad y la solidaridad social, asegurar la cohesión de la Nación” (CP, 1988: 43). Alfonsín asigna a la educación como la formadora de las virtudes cívicas, pero para que estas se logren, se debe cambiar el modelo educativo, que, como establece Aguerrondo (1995), se necesitaba una verdadera escuela democrática, que permitiera destrabar esa reglamentación entre docente y alumno, potenciando las autonomías de los ciudadanos, promoviendo una escuela donde se comprenda la Constitución Nacional, librada de matices partidistas, recuperando el federalismo, la democracia, los derechos humanos, la libertad y la paz, que rescate la pedagogía del diálogo y la confianza en la práctica de los valores democráticos. Aboga por una educación de ciudadanos activos, que conocen sus derechos y transforman sus actitudes y comportamientos, llegando a cuestionar aquellas prácticas que provocan su transgresión, puesto que la aprehensión de la misma busca crear una cultura sostenible de derechos humanos, posibilitando la adquisición de nuevas aptitudes.

Nos lleva a la distinción entre enseñar sobre los derechos humanos y enseñar para los derechos humanos. Para que sea efectiva, se debe cambiar el modo en que una persona trate a otras personas, el grupo trate a otros grupos y el estado o las organizaciones individuales trate a las personas y grupos de su propio país u organización.

Defiende una educación integral<sup>3</sup>, que posibilitara el pleno desarrollo de la persona, en sus aspectos biológico, psíquico, social, cultural, espiritual y trascendente (entendido como trascendencia en lo cultural, lo social, lo histórico y religioso). Esta concepción del hombre y el reconocimiento de su dignidad inherente e inviolable, son el núcleo de la concepción integral de la educación, puesto que todos los derechos humanos se condensan en el derecho y el deber de desarrollarse libremente como personas, en todos los planos de su existencia: “formándose para la participación, responsable, activa y creadora, en la realización social, política, cultural, científica, técnica y económica del país, en un marco democrático y pluralista, cimentando la unidad nacional y la integración latinoamericana” (CP, 1988: 69).

Alfonsín menciona algunos problemas en la educación, como lo vinculado a una población analfabeta y los problemas tecnológicos que provocaba un desfase con los países más ricos.

---

<sup>3</sup> Toma como referencia un documento de la Iglesia Católica llamado “Educación y proyecto de vida”, mostrando una concepción humanista sobre la educación (Storni, 2022).

La democratización, no sólo reside en la participación y en el acceso al conocimiento, sino también, a la igualdad de oportunidades.

Por ello, el modelo de comunidad que quiere arribar es la de una sociedad en la que tengamos en cuenta al otro y donde se asuma la responsabilidad y solidaridad colectiva en pos de avanzar hacia un futuro mejor:

[...] nuestra libertad no sólo termina donde empieza la del otro, sino que también empieza por la presencia del otro. Del prójimo. Del conciudadano. Porque es el otro el que nos llama a salir de nuestro egocentrismo para reconocer su existencia, para aceptarlo y compartir con él [...]" (CP, 1988: 50-51).

En definitiva, su modelo de democracia será: "social, integrada, federal, republicana, representativa, participativa y pluralista" (CP, 1988: 81).

## **Segundo Congreso Pedagógico**

El Segundo Congreso Pedagógico Nacional fue convocado por ley 23114 en octubre del año 1984 y finalizó el 6 de marzo de 1988 en Embalse, provincia de Córdoba. Fue una oportunidad para realizar una consulta directa al pueblo. Estuvo a cargo de una comisión organizadora, presidida por el Ministerio de Educación y el presidente de la Cámara de Diputados y Senadores.

Según Rossi (2020), la organización del congreso contempló la realización de jornadas de debates educativos en diferentes escalas regionales: jurisdiccional, provincial y nacional. Participaron todas las provincias, así como la municipalidad de la ciudad de Buenos Aires y el Territorio Nacional de Tierra del Fuego. Una de las características es que incorporó en su redacción final las distintas opiniones del pueblo, reflejando las concepciones coincidentes o no, como una muestra de pluralismo y del tipo de sociedad que se quiere instaurar. Esto reafirmaría la Democracia, el aprendizaje cívico y participativo, la identidad nacional, el federalismo, al darle a la educación el papel de formar una ciudadanía responsable en el marco de una responsabilidad compartida.

Toma relevancia la regionalización y la descentralización para evitar cualquier tipo de discriminación en el proyecto educativo: permitía que la familia participara en la gestión educativa, así como las provincias y municipios pudiendo recuperar el derecho de tratar sus



necesidades, concretando un verdadero “Pacto federal”, de integración social y regional. Así se consolidaba la democracia en su forma representativa, republicana y federal, al reconocer la soberanía del pueblo, en su participación efectiva en el gobierno de la cosa pública.

Continuando con el discurso de Alfonsín, se recupera la importancia del pluralismo y la democracia participativa, donde: “Fueron convocados al debate y a la formulación de propuestas, padres, alumnos, docentes, funcionarios, teóricos de la educación, partidos políticos, instituciones religiosas, organizaciones sindicales y empresariales, asociaciones profesionales, clubes y asociaciones vecinales” (CP, 1988: 41). Los estudiantes podían participar desde los quince años, así como también las cooperadoras escolares y la burguesía nacional.

Fue una verdadera cruzada que estuvo en manos de pedagogos, técnicos y la sociedad en su conjunto, tomado como “una tarea colectiva de nuestro pueblo”: la educación deja de ser exclusiva de la escuela y forma parte de la comunidad, “porque la comunidad es educadora y a la vez educada” (CP, 1988: 98).

Dentro de la asamblea existieron ciertas disputas en torno al rol del estado en materia educativa, esto se debe al monopolio del accionar estatal. Alfonsín va a apelar a la unidad nacional, para no caer en una centralización burocrática, y dar una democratización en los hechos.

El congreso se caracterizó por una amplia participación de diversos sectores corporativos de la sociedad, tales como: los militares, sindicatos, empresarios y la Iglesia Católica Apostólica Romana. no de los agentes que participó fue la familia, en donde hubo disenso vinculado al tipo de educación —religiosa o laica— para con sus hijos. Al respecto, la Iglesia Católica, como importante colaborador, planteó la defensa de la educación religiosa:

La educación es un derecho de todos los hombres [...] la educación debe ser integral [...]. La dimensión religiosa es propia del hombre [...]. Los padres tienen el derecho a que sus hijos reciban en la escuela pública de gestión oficial, educación religiosa o moral según sus convicciones [...] (CP, 1988: 192-193).

Se resalta que se promovía el pluralismo, al respetar el derecho familiar de educación en los niños en materia religiosa, anclado en un modelo de país de valores cristianos e hispánicos. Se apoya en organismos internacionales como la Unesco, abogando por una educación de libre pensamiento, conciencia y religión, fortaleciendo el diálogo, la paz, la dignidad de los hombres, la justicia y el amor. En definitiva, la enseñanza confesional consideró a la educación desde una mirada holística, instruyendo “al educando en forma integral y trascendente en lo social, histórico, cultural y religioso” (CP, 1988: 183).

Otro grupo mencionado fueron los pueblos originarios, en un intento de saldar ese lugar históricamente marginal, al promover una educación bilingüe que en la práctica se admitía el idioma de los pueblos originarios en situación de subyugación con respecto al nacional: “Instrumentar una educación bilingüe y bicultural para favorecer el desarrollo socio-cultural de los aborígenes [...]. Garantizar la igualdad de oportunidades al aborigen para posibilitar el acceso a todos los niveles educativos” (CP, 1988: 201). Propugnan rescatar y perpetuar sus manifestaciones materiales en situación de artesanías, vaciándolas de contenido, ya que no se tenían en cuenta la cosmovisión de dichos pueblos.

Los empresarios puntualizaron sobre la enseñanza privada. Ésta debía insertarse en el Proyecto Nacional y Constitucional, respetando la justicia social y la igualdad de oportunidades, siendo la escuela un instrumento de liberación social y personal. Por eso, la necesidad de obreros calificados: “Promover por formas de interacción escuelas-empresas a fin de que el egresado escolar tenga mayores posibilidades de ser absorbido como mano de obra calificada por las unidades de producción de la zona o región” (CP, 1988: 167), siendo el estado quien debe subvencionarlas, para que dichas compañías no tengan que pagar la especialización de los mismos fuera del país.

Los sindicatos, apoyaron la capacitación técnica y profesional con carreras cortas que posibilitarían la salida laboral, así como también la participación sindical y política, permitiendo dignificar al sujeto: “el trabajo humano prime sobre el poder económico, la ética sobre la técnica, la ciencia y la tecnología sirvan para promover un verdadero desarrollo fundado en la justicia y la paz” (CP, 1988: 93).

Con respecto al Ejército, se destaca su subordinación al poder político y al servicio del pueblo, debiendo aceptar la función “que el Pueblo les tiene reservadas dentro del orden constitucional y el Estado de Derecho. Su función es la defensa territorial” (CP, 1988: 76). Les recuerdan que antes habían asumido una posición en la que se adjudicaban estar por encima de la sociedad, creyendo que por sí solas podían salvar la República: “las Fuerzas Armadas son una parte más, pero esencial, de la Nación y al servicio del pueblo y su proyecto político nacional y no un instrumento de una parcialidad social” (CP, 1988: 77).

Por último, los partidos políticos abogaron por una democracia pluralista, admitiendo el sistema de partidos políticos, con el pleno respeto a la oposición y el disenso como algo positivo, buscando propiciar:

El respeto y la convivencia armónica en una sociedad de cultura pluralista con plena vigencia del Estado de Derecho y en el marco de referencia de la Constitución y las leyes de la Nación; utilizando canales de expresión adecuado para los partidos políticos, las

organizaciones sociales, los municipios, las instituciones intermedias y vecinales (CP, 1988: 92).

## Consideraciones finales

A partir del análisis del discurso, del propio Congreso Pedagógico y de las acotaciones de distintos autores, podemos dar cuenta de un proyecto político que buscaba renovar la vida del pueblo argentino desde la forma de gobierno democrático, construyendo un discurso ético-político. Coincidimos con Rossi (2020) al considerar que el CPN se inscribe dentro de este nuevo plan reformista, siendo la reforma educativa un todo transformador. El discurso del presidente establecía que era el momento de refundación de la educación y de la nueva República, enaltecendo la justicia, las instituciones, la pluralidad, la democratización, la escuela, el ciudadano y la comunidad argentina.

Para que los cambios se materialicen a largo plazo, depende de la praxis estatal al promover y garantizar el cumplimiento de los derechos humanos, y de la continua reflexión de las acciones por parte de la población. El CPN implicaba una complejidad en su realización, que, sumado a todos los problemas que el gobierno debía solucionar, ésta aparecía como insignificante. La misma fue coartada de manera brusca debido a la finalización repentina del gobierno alfonsinista.

Creemos que en la actualidad el sistema educativo “intenta” democratizar las relaciones dentro del aula, aunque esto no es suficiente: falta mayor compromiso por parte del estado y de la población en garantizar el respeto hacia los derechos humanos, de ser tolerantes en la praxis y no en el mero discurso.

## Bibliografía

- Aboy Carlés, G. (2001), “Las fronteras de la democracia argentina. La reformulación de las identidades políticas de Alfonsín a Menem”, Rosario, Homo Sapiens.
- Aguerrondo, I. (1995), *Buscando la Nueva Escuela para el siglo XXI*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Dirección Nacional de gestión de programas y proyectos, Programa Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI.

- Ansaldi, W. (1995), “Profetas de cambios terribles. Acerca de la debilidad de la democracia argentina, 1912-1945”, en: Ansaldi, W.; Pucciarelli, A. y Villaruel, J. (eds.), *Representaciones inconclusas. Las clases, los actores y los discursos de la memoria, 1912-1946*, Buenos Aires, Biblos.
- Ansaldi, W. (2006), “El silencio es salud. La dictadura contra la política”, en: Quiroga, H. y Tacht, C., *Argentina 1976-2006. Entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia*, Rosario, Homo Sapiens.
- Congreso Pedagógico (1988), “Informe final de la Asamblea Nacional”, Argentina. Disponible en: [http://: www.bnm.me.gov.ar](http://www.bnm.me.gov.ar). Consultado el día: 30 de agosto del 2022.
- Cortina, A. (1999), *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza.
- Kymlicka, W. (2003), *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*, Barcelona, Paidós.
- Mendez, J. y Giovine, R. (2020), “La forma de la reforma educativa en la transición democrática argentina: intelectuales, políticos y discursos (1983-1989)”, *Propuesta Educativa*, vol. 2, n.º 54, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Disponible en: [www.laformadelareformaeducativaenlatransiciondemocraticaargentina:intelectuales,politicosydiscursos\(1983-1989\)](http://www.laformadelareformaeducativaenlatransiciondemocraticaargentina:intelectuales,politicosydiscursos(1983-1989)). Consultado el día: 1 de diciembre de 2022.
- RAE (Real Academia Española), *Diccionario de la lengua española*, 23º edición. En: [www.rae.es.com](http://www.rae.es.com). Consultado el día 26 de agosto del 2022.
- Respuela, S. (2005), “La Democracia: una discusión en torno de sus significados”, en: Pinto, J., *Introducción a la Ciencia Política*, 4ta edición, Buenos Aires, Eudeba.
- Rossi, I. (2020), “Las condiciones sociopolíticas de la transición a la democracia en 1983 y su relación con el Congreso Pedagógico Nacional”, Argentina, RELAPAE, n.º 13, pp. 13-26.
- Rossi, I. (2020), “El momento fundacional y el momento refundacional: una comparación entre los congresos pedagógicos de Argentina (1882 y 1984)”, en: *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, n.º 11, pp. 111-125. Disponible en: [www.Elmomentofundacionalyelmomentorefundacional:unacomparaciónentreloscongresospedagógicosdeArgentina\(1882y1984\).Dialnet\(unirioja.es\)](http://www.Elmomentofundacionalyelmomentorefundacional:unacomparaciónentreloscongresospedagógicosdeArgentina(1882y1984).Dialnet(unirioja.es)). Consultado el día: 1 de diciembre de 2022.
- Southwell, M. (2019), “Congreso Pedagógico”, en: Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. (dirs.), *Palabras claves en la Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Unipe.
- Storni, F., “El Congreso Pedagógico Nacional”, *Educación, democracia y trascendencia*, cap. VI. Disponible en: [www.educ.ar](http://www.educ.ar). Consultado el día: 1 de diciembre del 2022.



## **“La ley electoral es el sistema activo que da eficacia a la Constitución”<sup>1</sup>**

### **Argumentos positivos a favor de la reforma electoral de 1901**

Adriana Eberle<sup>2</sup>, Rodrigo González Natale<sup>2</sup>

#### **Resumen**

La llegada de la Generación del 80 al poder facilitó la sustanciación definitiva del Estado moderno. Así pues las medidas tomadas por sus funcionarios de gobierno se orientaron a establecer el modelo plasmado en la Constitución en todas y cada una de las facetas de la vida nacional. Cada logro alcanzado fue considerado como un indicio más de que la República Argentina estaba llamada a un porvenir venturoso a partir de la puesta en marcha de un modelo político fundado en la historia, en la realidad social y en la perfectibilidad de las leyes. Nuestra propuesta es analizar los argumentos esgrimidos por el ministro del Interior, Joaquín V. González en oportunidad de presentar a consideración del Congreso de la Nación, el proyecto de ley sobre la reforma del sistema electoral propiciando la adopción del voto uninominal por circunscripciones. Nos ocuparemos de la fundamentación general del proyecto brindada por el Ministro como también de cada uno de los aspectos destacados por el funcionario y que indicaban la conveniencia y la oportunidad de la reforma, como asimismo de la justificación constitucional con la que logró inclinar la opinión favorable de los legisladores.

---

<sup>1</sup> González, 1902: 58.

<sup>2</sup> Departamento de Humanidades, UNS, correo electrónico: [aeberlerios@gmail.com](mailto:aeberlerios@gmail.com), [rogonat@live.com](mailto:rogonat@live.com).

## **Introducción**

La llegada de la Generación del 80 al poder facilitó la sustanciación definitiva del Estado moderno. Así pues las medidas tomadas por sus funcionarios de gobierno se orientaron a establecer el modelo plasmado en la Constitución en todas y cada una de las facetas de la vida nacional. Cada logro alcanzado fue considerado como un indicio más de que la República Argentina estaba llamada a un porvenir venturoso a partir de la puesta en marcha de un modelo político fundado en la historia, en la realidad social y en la perfectibilidad de las leyes. Sin embargo, fueron presentándose distintos contratiempos que obligaron a los hombres públicos y a la intelectualidad en su conjunto, a reflexionar sobre las experiencias nacionales y a exponer diferentes propuestas orientadas a rectificar el rumbo pero sin declinar los objetivos esenciales del modelo.

En este contexto, se enmarca nuestra propuesta: analizar los argumentos esgrimidos por el ministro del Interior, Joaquín V. González en oportunidad de presentar a consideración del Congreso de la Nación, el proyecto de ley sobre la reforma del sistema electoral propiciando la adopción del voto uninominal por circunscripciones. Nos ocuparemos entonces de la fundamentación general del proyecto brindada por el Ministro como también de cada uno de los aspectos destacados por el funcionario y que indicaban la conveniencia y la oportunidad de la reforma. Asimismo expondremos la justificación constitucional con la que logró inclinar la opinión favorable de los legisladores.

Es primordial insistir en la necesidad de incorporar las fuentes legislativas a los estudios históricos pues las mismas nos habilitan a establecer las continuidades, rupturas e innovaciones que se destacan en tanto en el proceso jurídico como en el panorama general del país. Asimismo, permite acceder al pensamiento de nuestros funcionarios y a los consensos que se fueron gestando en el Poder Legislativo, a las prioridades señalizadas por el Ejecutivo, y al rol de las provincias expresado en las intervenciones de sus representantes parlamentarios.

## **El Proyecto de ley de reforma electoral**

La llegada de Julio Argentino Roca a la presidencia de la Nación marcó un antes y un después en la vida nacional. La implementación de todos y cada uno de los principios que la Constitución consagraba transformaron la realidad nacional en todos sus ámbitos. La modernidad no sólo había alcanzado a las instituciones y al Estado en su conjunto, y la legislación

paulatinamente se fue convirtiendo en el soporte privilegiado para sostener el porvenir nacional: las leyes sancionadas por entonces tuvieron el objeto de cimentar cada paso dado en pos de afianzar la Argentina soñada desde los tiempos de la independencia. Entre esas leyes se cuentan las leyes de ciudadanía, de inmigración, de tierras, de educación común, de registro civil, de matrimonio civil, de territorios nacionales; cada una —a su tiempo— movilizó la opinión nacional y propició sugerentes debates en el Congreso como también en la prensa y en otros espacios de discusión.

Y la cuestión electoral no quedó al margen de las controversias. Los hábitos de la cultura política por entonces habían afianzado el sufragio voluntario, cantado y de lista completa. A dos décadas de iniciada la transformación del país, la realidad imponía un ajuste en tales prácticas. Con este objeto Joaquín Víctor González, por entonces ministro del Interior, asumió la tarea de presentar un proyecto de ley en el que abordaba una visión integral de la cuestión electoral.

Es interesante mencionar que dicho proyecto comenzó con la enunciación de “la calidad, derechos y deberes del elector”; para ser elector nacional debía reunir las siguientes condiciones:

- ❖ Argentino de nacimiento o naturalizado,
- ❖ Contar con dieciséis años<sup>3</sup>,
- ❖ Residir en la sección donde pretendía votar<sup>4</sup>,
- ❖ No hallarse afectado por las incapacidades previstas<sup>5</sup>
- ❖ Estar inscripto en el Registro Cívico Nacional.

Asimismo, establecía que los extranjeros mayores de veintidos años, alfabetos y con dos años de residencia, propietarios, profesionales acreditados, podían acceder a la inscripción en el padrón.

Otro apartado sugestivo es la enunciación de los derechos del elector: obsérvese que el autor presentó en primer lugar los derechos, y en un segundo momento, los deberes. En cuanto a

---

<sup>3</sup> La edad y lugar de nacimiento se probaban por la partida de nacimiento, que le sería otorgada gratuitamente al ciudadano.

<sup>4</sup> Los nacidos fuera del país gozarían del derecho de ciudadanía y se los consideró naturales de la capital del país.

<sup>5</sup> Las incapacidades que preveía el proyecto fueron: dementes declarados en juicio, sordomudos que no pudiesen darse a entender por escrito, el clero regular, los condenados por sentencia a prisión, los declarados incapaces para la función pública, los quebrados fraudulentos, los dementes y mendigos “públicamente reconocidos”, los que hubiesen eludido la ley de servicio militar y los desertores, los soldados y efectivos de la policía, los deudores del tesoro nacional y los detenidos por juez competente.

aquéllos, el Ministro detalló que todas las prescripciones tenían como objeto “asegurar la libertad, seguridad e inmunidad individual o colectiva de los electores” (González, 1902: 177):

- a) El ciudadano no podría ser detenido durante las horas de votación, salvo en casos de flagrante delito.
- b) Los ciudadanos tenían el derecho de reunión en calles o plazas, para manifestar su intención de voto en los días previos al comicio, con la única condición de dar aviso a la autoridad policial<sup>6</sup>.
- c) Los funcionarios públicos no podían imponer a sus empleados la intención de voto.
- d) El ciudadano debía denunciar ante juez competente toda acción que hubiera limitado el ejercicio del voto.
- e) El voto era secreto e inviolable, y toda tentativa por descubrirlo se calificó de fraude electoral y sujeto a las penalidades previstas en la ley.

Ahora bien, en cuanto a los deberes, el autor del proyecto preveía:

- a) La calidad de elector se probaría con la partida cívica, documento emitido por las autoridades para dejar constancia de la emisión del voto. Esa partida cívica, asimismo, comprobaría la identidad del ciudadano y debería ser presentada cuando se le requiriese.
- b) “El derecho del sufragio es individual, y ninguna autoridad, ni persona, ni corporación, ni partido o agrupación política, tiene el derecho de obligar al elector a votar en grupos [...] en el acto del comicio” (González, 1902: 179)
- c) Todas las funciones relativas al comicio, se consideraban cargas públicas, siendo “irrenunciables”, salvo causa justificada ante la junta electoral.

En otros sendos capítulos, el proyecto de González previó cómo se establecerían las divisiones territoriales, la inscripción de electores, la conformación de las asambleas electorales, la instalación de las mesas receptoras de votos, el mecanismo de votación, las condiciones para el escrutinio, las elecciones de legisladores y presidenciales, las prohibiciones y penas, las violaciones a la ley electoral.

---

<sup>6</sup> Las dos únicas circunstancias por las que se podía restringir estas reuniones fueron: que se realizasen en horario nocturno, o bien, que coincidiesen en día y horario con otra convocatoria de opiniones contrarias. La idea era impedir la alteración del orden.



## **Fundamentación del proyecto por parte del ministro Joaquín V. González**

El tema que nos ocupa contaba con severas críticas desde diferentes sectores de opinión. Sin embargo, a principios del siglo XX se había gestado un consenso notorio relativo a la necesidad de reformar el sistema electoral para volverlo más acorde y aplicable a la modernización generalizada que se operaba en el país.

Como adelantamos en el apartado anterior, el proyecto definió deberes y derechos del elector, auténtica innovación en el panorama jurídico de la época. El señor ministro buscó garantizar el derecho, sosteniendo la vigencia de la libreta cívica y el establecimiento de distintos mecanismos para proteger el ejercicio del voto. Fue insistente en remarcar que la propuesta venía, por un lado, a poner un punto final al llamado “reclutamiento de votos” y, por el otro, a asegurarle a todo argentino, sin importar su condición, la emisión del voto.

Es, por lo tanto, la responsabilidad de las clases dirigentes la que debemos mirar en el ejercicio de estos derechos, ya que, a ellas, por selección natural, les corresponde esa especie de tutela sobre los que saben menos o pueden menos (González, 1902: 48).

Y el propio González asumió esa responsabilidad: “Yo, por mi parte, como republicano sincero, pienso que todo hombre que viene a este mundo, tiene derecho de tomar parte en las deliberaciones de la soberanía a que pertenece” (González, 1902: 48). Ese espíritu republicano venía a vincularse con la tradición jurídica nacional. Es la historia precisamente la que ayudó al ministro a justificar la propuesta electoral que venimos analizando. La ampliación del sufragio y la transformación de las prácticas electorales orientando todo el sistema hacia la transparencia había sido, según el ministro, tema de discusión permanente entre los círculos políticos e intelectuales desde la propia sanción de la Constitución. La situación del país a principios del siglo XX requería un ajuste de las prácticas electorales, sobre todo en la distancia observada entre la constitución social y la constitución política, y expresada en la imposibilidad de diferentes sectores de tener una representación formal en el Congreso Nacional. Según su autor, el proyecto no tenía como objeto “desarraigar los vicios tradicionales de nuestra vida política, ni corregir, tampoco, las tendencias extraviadas, manifestadas en el revuelto escenario de nuestra historia: lo presenta solamente como una etapa más del progreso institucional del país [...]” (González, 1902: 22). Justamente el proceso generalizado de transformación venía a imponer el espíritu de reforma y de progreso con la intención de socavar los cimientos de la rutina y de adoptar leyes nuevas.

González entonces centró su fundamentación en el modo que el liberalismo político había ido superando hitos relevantes en la historia de la humanidad, desde el Bill de derechos y el auto de habeas corpus; profundizó en la vida política británica, francesa, italiana y estadounidense. Como resultado de tan complejo trayecto, el ministro concluyó que la experiencia de los años confirmaba dos hechos que debían entenderse como resultados políticos:

- a) El espíritu democrático que amplía el ejercicio del sufragio al mayor número de hombres que viven en un territorio determinado;
- b) El criterio de los políticos que apostaron al sistema uninominal, como medio de responder a la amplitud del sufragio.

El compromiso fue entonces sostener el derecho al sufragio no restringido y seguro como instancia que diera una respuesta concreta a las transformaciones sociales operadas en la vida nacional y obrase como estrategia que evitara reacciones y soluciones violentas. Valoró la oportunidad de la reforma, los métodos antiguos estaban agotados y los elementos nuevos exigían una modificación de las prácticas:

Debemos recordar que, desde la constitución de nuestro orden actual, los esfuerzos hechos por los gobiernos para ilustrar la masa común del pueblo, y educarlo para el ejercicio de la vida republicana, no pueden ser sino altamente loables (González, 1902: 39).

Pero no solo por la difusión de los beneficios de la escolaridad se hacía ineludible la reforma, había una realidad social que desfilaba delante de los poderes públicos como una nueva construcción que daba morada a todas las ideas, al contacto entre los pueblos y al surgimiento de una cultura nacional con raíces propias y aportes externos.

Por supuesto que las reformas generales que venían observándose en la vida nacional trajeron como consecuencia, situaciones y expresiones desconocidas en estas comarcas, como también reclamos e ideas para las que la Constitución y las leyes generales no tenían una respuesta ajustada. La difusión de ideas fue, posiblemente, la que provocó reflexiones más profundas, tal vez porque hablaba de un fenómeno económico y social que recién se estaba advirtiendo en mayor escala: la transformación económica operada en el país comprometió la sociedad de entonces. Los logros y progresos en las rentas nacionales y personales encandilaron a la clase dirigente, sin embargo, aparecen intelectuales como Joaquín V. González que advirtieron la profundidad de los cambios y la urgencia por consensuar propuestas de reforma que se adelantasen a cualquier alternativa de solución fundada en la violencia. Así lo expresó nuestro ministro del Interior: “La oportunidad de una reforma se determina: o por el ago-

tamiento de los elementos antiguos, o por la exigencia imperiosa de los elementos nuevos” (González, 1902: 39).

Y al respecto valoró los enormes esfuerzos realizados por los gobiernos constitucionales para educar a “la masa común del pueblo” tanto en lo general, como en la cuestión específica de la vida cívica para el ejercicio de la vida republicana. Así entonces, el aumento fabuloso de la población en términos de cantidad y calidad se volvió un argumento de peso para reconocer la necesidad de la reforma electoral. Sin embargo, la realidad general del país imponía darle respuesta con cautela y prudencia, pensando en que además de los logros, se notaban algunas variables que incidían claramente:

La difusión de la campaña argentina, la pobreza general que reina en ella, las dificultades que conocemos todos los que hemos vivido en el interior de la República, para mover las masas de electores hacia los centros donde deben depositarse los sufragios (González, 1902: 51)

Asimismo, se verificaba una instancia de tensión entre la “transformación progresiva del espíritu público” y “la inmovilidad del sistema político” cuyos resultados eran “fenómenos nuevos” que, desde tiempo atrás, venían adjudicándose a una falta de acción y/o capacidad legislativa, o sea, que el parlamento no daba respuestas contundentes con la finalidad de mantener la paz social y garantizar “la representación de la suma total de las energías nacionales”. Esta reflexión lo instó a solicitarles a los legisladores que se concentraran en la conveniencia de fortalecer el espíritu democrático favoreciendo la participación de todas las fuerzas de la sociedad y su representación en los organismos de discusión y sanción de la ley. Para concluir su exposición:

De esta manera ofreceremos al pueblo, ofreceremos a la civilización actual, una prenda de paz y de cultura indudables, en un régimen que ha sido reconocido por todos los pueblos que lo han adoptado, como la última expresión de la cultura pública, como la más segura garantía de la libertad y como el homenaje más grande al espíritu democrático, a la verdad y a la sinceridad de las instituciones (González, 1902: 43).

De este modo, el señor ministro insistió en la necesidad de volver el sistema político más representativo y más republicano: las minorías tendrían cabida en el Parlamento. González se convenció de que la violencia operada desde el Estado hacia grupos de opinión que no hablaban por la totalidad de la sociedad, solamente generaría mayores espacios y expresiones de violencia. Por lo mismo, difundir los centros de acción política y electoral, favorecía la participación de esos sectores: involucrarlos en la vida política nacional era una alternativa

viable para conducirnos a la tan ansiada paz social. Mantenerlos fuera e insistir en el estado de impunidad o de al margen de la ley en que se encontraban, significaría abrir las puertas a nuevas e inusitadas formas de expresión violentas. Sentenció: “las minorías tienen en la vida republicana la gran ventaja de que, por lo menos, hacen oír la voz de la censura o del control, reclamando y recordando la ley en el momento de los extravíos colectivos [...]” (González, 1902: 65).

Finalmente, González se ocupó de una cuestión general que involucraba el carácter representativo y federal de la República. En idea del ministro, la ventaja del sistema uninominal es que favorecía la distribución de los centros de votación<sup>7</sup>; de este modo el país en su conjunto estaría representado en el Parlamento Nacional, porque el sistema por circunscripciones “es el que realiza en la forma más fácil y práctica la tendencia federativa, que es la división, la descentralización y, por un efecto de conjunto general, viene a formar la nacionalidad orgánica y atómicamente más fuerte [...]” (González, 1902: 62). El sistema entonces garantizaría la representación de todas las líneas de acción y opinión, y favorecería la vinculación entre los electores y el elegido, a un tiempo que facilitaría cambios paulatinos en la cultura política argentina, dando parte a las minorías en las discusiones y decisiones, y echando por tierra la convicción de que “la minoría que no gobierna, conspira” (González, 1902: 77). Desde esta perspectiva de análisis, aún las minorías que tuviesen expresión en una provincia, alcanzarían representación en ese ámbito por lo que la vocación al federalismo se fortalecía.

## La constitucionalidad de la propuesta

Presentado el proyecto de reforma electoral, el riojano extenderá una panoplia de argumentos en el debate parlamentario para encuadrar la misma dentro de espíritu constitucional. González, ya en estas instancias, destacaba por su capacidad de análisis de la carta magna —había escrito en 1897 un manual para el estudio de la Constitución Nacional— así como de los sistemas electorales norteamericanos, entre otros, sustento de solidez tanto para su propuesta, como para su defensa en la cámara. Así enuncia las bases de la defensa de constitucionalidad:

La cuestión constitucional debe ser mirada bajo de diversos puntos de vista: la proporcionalidad que establece la Constitución entre los representantes y la población de cada

---

<sup>7</sup> Los centros de votación se establecían por medio de un cociente electoral constitucionalmente establecido.

provincia, de distrito electoral, como las llama la Constitución; la simple mayoría como medio de determinar la decisión en cada comicio; y la personalidad de la provincia, efecto de determinar las condiciones de residencia de los candidatos, y la jurisdicción en el procedimiento electoral. Por último, la personalidad del elector ciudadano, determinada por estas cualidades: igualdad, individualidad y libertad (González, 1902: 68).

En la justificación ahonda en el cuidado que ha tenido el texto del proyecto, según su entender, en ajustarse la *uninominalidad* de las circunscripciones al ideal de representación de la población en el gobierno que declara el texto constitucional. Como ya pusimos de relevancia arriba, la preocupación por la construcción del ciudadano que circulaba por los cenáculos intelectuales de la época está presente y que será divisa ocho años después en boca del candidato modernista Roque Sáenz Peña.

Sin duda, la eficacia del sistema propuesto exigía un cabal ejercicio de los principios liberales en esta construcción ciudadana para una verdadera representación política en el parlamento. Pero, como afirma Privitello, ninguna ley electoral se agota en la representación política. Si bien, la propuesta de González tendrá una corta vida y pobres resultados, los debates que acarrea en el recinto, ponen de relieve un profundo diagnóstico sobre la sociedad argentina del momento, tanto en lo político como en lo social (Privitello, 2006: 3).

En su defensa de la constitucionalidad del proyecto de reforma, González recurre a la comparación con la constitución y leyes electorales estatales estadounidenses, estableciendo diferencias y paralelismos —que exceden este trabajo—, pero sobre todo le permite al ministro posicionarse de manera contundente en su interpretación de la Carta Magna.

En el paralelismo discursivo de las constituciones, logra especificar la necesidad de una cabal representación en la cámara de diputados y diferenciarla de la de senadores a partir de la implementación del proyecto uninominal “para dar a entender claramente esta dualidad de representación: la conectiva de la Nación Argentina y corporativa o autonómica de las entidades provinciales” (González, 1902: 70).

La cita contundente de los artículos constitucionales 16, 22 y 33 en su discurso que definen el derecho de los electores y que definen la igualdad civil y política, “generadora de tantas conclusiones interesantes: la soberanía del pueblo” (González, 1902: 71). En la discusión sobre si los representantes son elegidos por o en las provincias, J. V. González, desmitifica la sobre significación de las preposiciones, lo que importa es “la elección directa por el pueblo; y por lo tanto, la ley que organice el ejercicio del sufragio, ya sea local, ya sea general, tendrá que respetar esta condición fundamental de igualdad, que le da existencia” (González, 1902: 72).

En el debate que tiene el ministro González con el cuerpo de diputados, hace un repaso histórico que comienza desde la etapa virreinal hasta la más sustanciosa situación de la reforma constitucional de 1860, donde rebate la opinión de la comisión de esa época compuesta por Sarmiento y Vélez Sarsfield que los detractores del proyecto citan como opuestos a la división por circunscripciones y que el rebate: “Cuando hemos visto pasar por este Congreso, cuando hemos visto defender esta tesis los más eminentes jurisconsultos argentinos, los comentadores vivientes de nuestras instituciones, bien podemos admitir la posibilidad de que aquella comisión paramentaria pudo estar equivocada” (González, 1902: 125).

El riojano, apelando a su posición de autoridad intelectual con respecto al análisis constitucional, repite que el texto de la carta magna no es un “lecho de hierro”, está viva y nunca es la que está impresa, es un hecho social y hay que interpretarla.

### **Palabras finales**

Para comienzos del siglo XX, y con los logros visibles alcanzados en el desenvolvimiento económico y social del país, los hombres del Ochenta intentaron dar solución a problemas concretos y evidentes que fueron señalados por propios y opositores. El tema electoral fue uno de los más sensibles, y el Ministro Joaquín V. González respondió a la altura de las circunstancias, no sólo por la sólida fundamentación que brindó en ocasión de los debates correspondientes, sino sobre todo por la convicción demostrada en que el sufragio uninominal alcanzaría la consolidación de la paz interna, al canalizar las decisiones electorales de modo diferente, asegurando la participación de las minorías en la elección de representantes y en la formación de la ley.

Fundamentó su certidumbre en identificar su tiempo político, con aquél que sancionó la Constitución y puso en marcha la organización nacional en todos los órdenes de la vida argentina. “Las generaciones son así, en esta obra de engrandecimiento de este legado hereditario...” (González, 1902: 80) y como dignos beneficiarios de los logros alcanzados en el siglo XIX invitó a los legisladores a dar el paso patriótico de sentar las bases del futuro a partir de la implementación del voto uninominal. A su entender, al acercar el elector al elegido los argentinos se involucrarían más en las cuestiones políticas, terminando con el indiferentismo y la apatía, interesándolos en la suerte de la Nación en todos los puntos del territorio del país. Aumentar la participación electoral prestigiaría también la función política de aquellos que temporariamente ocupasen un cargo, asegurando entonces la solución pacífica

de todos los conflictos. A juicio del ministro González, su propuesta a largo plazo, daría solución al “problema social”<sup>8</sup>, en tanto y en cuanto, aún las ideas más extremas tendrían un lugar en el Congreso en donde expresar sus inquietudes.

Convencido de que su propuesta significaba un avance en la condición política del país, incorporando todas las regiones a la vida institucional, y apostando por la educación cívica y política de los argentinos, aventuró “el principio de una era nueva de libertad y cultura política” por la aplicación del voto uninominal “por creerlo perfectamente ajustado al espíritu y a la letra de nuestra Constitución...[que es] la representación viva y real de todos los elementos componentes de la voluntad nacional” (González, 1902: 137).

## **Bibliografía**

de Privitello, L. (2006), “Representación política, orden y progreso. La reforma electoral de 1902”, en: *Política y Gestión*, (UNSAM), vol. 9, p. 3.

González, J. V. (1902), *La Reforma electoral argentina*, Discursos del ministro del Interior (1901-1902), Buenos Aires, Imprenta Didot.

---

<sup>8</sup> Con la expresión “problema social” se hace referencia a la aparición y difusión de las cuestiones obreras desde las dos últimas décadas del siglo XIX.



## **A 30 años del Pacto de Olivos: el análisis de los hechos por los diarios *La Nación* y *La Nueva Provincia***

Andrea Rigotti<sup>1</sup>

### **Resumen**

Este trabajo se hizo con la intención de exponer cómo los diarios *La Nación* y *La Nueva Provincia* desde sus páginas expresaron los hechos que concluyeron en la firma del Pacto de Olivos entre el presidente Carlos Menem en ese momento y Raúl Alfonsín.

Los acontecimientos que se desarrollaron fueron aquellos que dieron lugar al Pacto de Olivos desde los primeros días de noviembre hasta el 13 de diciembre de 1993, porque considero que fue el lapso de tiempo donde tuvieron lugar los históricos hechos que sellaron definitivamente la firma del trascendental Acuerdo entre Menem y Alfonsín.

**Palabras clave:** Reforma Constitucional - Pacto de Olivos - Menem - Alfonsín

### **Breve reseña de cómo se fueron dando los hechos históricos que concluyeron con el Pacto de Olivos**

Las noticias que expusieron *La Nación* y *La Nueva Provincia* desde el 1 de noviembre hasta el 13 de diciembre tuvieron el propósito de comunicarle a la opinión pública cómo se fueron

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: [arigotti07@gmail.com](mailto:arigotti07@gmail.com).



dando los acontecimientos que tuvieron como resultado final la firma del Pacto de Olivos. En sus páginas se pudo observar cómo estos reflejaron con lujo de detalles los vaivenes políticos que se fueron dando hasta la firma definitiva del Acuerdo.

Algunas de las noticias publicadas en las páginas de los periódicos analizados, que merecen ser destacadas, fueron las expresiones del gobernador de la provincia de Buenos Aires, Eduardo Duhalde por la negativa del radicalismo de no aprobar la ley declarativa de necesidad de Reforma Constitucional y reelección presidencial, la cual había sido aprobada en el Senado por los senadores justicialistas. *La Nueva Provincia* en sus páginas publicaba lo manifestado por Duhalde sobre la reelección presidencial declarando: “es uno de los puntos más importantes de la reforma de la Constitución Nacional y enfatizó que no se negocia”<sup>2</sup>.

Ante la actitud negativa del radicalismo, el gobierno hizo uso de sus propias fortalezas, revirtiendo un panorama tan sombrío a las aspiraciones de Carlos Menem sobre su reelección. Este al ver que, en la Cámara de Diputados el justicialismo no tenía los votos necesarios para lograr la aprobación de la ley de necesidad de reforma y reelección y dependía del voto radical, se valió de un mecanismo para presionar a la oposición, el decreto 2181/93, por el cual se convocaba a la ciudadanía a un plebiscito con el fin de que se manifestaran a favor o en contra del proyecto reformista. De esta manera, lo que buscaba Menem era superar la situación de bloqueo político originado por la UCR. Sobre esta cuestión, *La Nación* el día 3 de noviembre publicaba: “El titular del PJ, Eduardo Duhalde había ratificado previamente que el plebiscito se haría indefectiblemente el 21 de noviembre y que era prácticamente imposible alcanzar un acuerdo con la UCR antes que esta agrupación eligiese a su nueva conducción nacional”<sup>3</sup>.

El día 4 de noviembre *La Nación* publicó en su primera página el escándalo protagonizado por los diputados radicales al retirarse de la Comisión de Asuntos Constitucionales, cuando ésta emitió dictamen favorable desde el oficialismo al proyecto del legislador ucedeista Durañona y Vedia de los dos tercios de los legisladores que estuvieran presentes en el recinto y no del total de los miembros como indicaba el artículo 30 de la Constitución Nacional. Dicho proyecto tenía el propósito de que el oficialismo obtuviera en diputados los votos que necesitaba para tratar el proyecto de reforma que había sido aprobado en la Cámara de Senadores. Al no tener mayoría en Diputados, esta forzada interpretación del artículo 30, le permitía asegurarse que el proyecto fuera aprobado en la Cámara de Diputados.

---

<sup>2</sup> *La Nueva Provincia*, 32.772, 1 de noviembre de 1993, p. 3.

<sup>3</sup> *La Nación*, 43.825, 3 de noviembre de 1993, p. 1.

Ambos matutinos, *La Nación* y *La Nueva Provincia*, en sus páginas publicaron una noticia que hacía alusión sobre el encuentro secreto entre Menem y Alfonsín el 4 de noviembre para sentar las bases de un acuerdo que hiciera posible la reforma de la Constitución. Dicho encuentro concluyó con un preacuerdo que respondía al contexto político que estaba atravesando el radicalismo: el plebiscito del 21 de noviembre; el proyecto de Durañona y Vedia, y el hecho de que algunos gobernadores radicales eran partidarios de la reforma, como Massaccesi de Río Negro y Carlos Maestro de Chubut. Tal reunión fue desmentida por ambos líderes y la razón del hermetismo respondía, según Alfonsín a que Menem necesitaba tiempo para comunicarle a sus diputados y senadores un cambio de rumbo en los acontecimientos y él el necesario para asumir la titularidad del radicalismo, ya que el 12 de noviembre se realizarían las elecciones para elegir el presidente de la UCR.

El 13 de noviembre *La Nueva Provincia* en su primera página se refirió al encuentro que tendría lugar el día 14 de noviembre entre Menem y Alfonsín de esta manera:

El presidente Carlos Menem y su antecesor Raúl Alfonsín podrían ponerle mañana un marco al histórico cuadro del preacuerdo bipartidario por la reforma de la Constitución con reelección, durante una reunión que tendrá por escenario y símbolo la residencia de Olivos<sup>4</sup>.

Ambos matutinos publicaron en su primera página, como la noticia más importante, aquella sobre el encuentro decisivo entre Menem y Alfonsín el 14 de noviembre de 1993, que tuvo como resultado final la firma del Pacto de Olivos. Esto significó dejar atrás años de enfrentamientos personales y convertirse ambas figuras en los artífices de un cambio histórico para los argentinos.

Dicho acuerdo suscrito el 14 de noviembre necesitaba el aval de la Convención Nacional del radicalismo que tendría lugar el 3 de diciembre. Si Alfonsín lograba que dicho cuerpo aprobara el acuerdo alcanzado con Menem, este se comprometía a cancelar el plebiscito del 21 de noviembre. Para Alfonsín era necesario la aprobación del acuerdo ya que era fundamental para garantizar la democracia.

El 13 de diciembre *La Nación* publicó en sus páginas la noticia sobre las negociaciones entre el justicialismo y el radicalismo en torno a los retoques finales del texto base de la Reforma Constitucional:

---

<sup>4</sup> *La Nueva Provincia*, 32.783, 13 de noviembre de 1993, p. 1

Negociadores del justicialismo y del radicalismo se aprestaron al cierre de esta edición a concluir la redacción definitiva del documento que servirá de base al proyecto de Reforma Constitucional y que hoy tiene previsto firmar, a las 11 en la Casa de Gobierno, el presidente Carlos Menem y el titular de la UCR Raúl Alfonsín<sup>5</sup>.

## Conclusión

De todo lo expuesto en el presente trabajo a través de *La Nación* y *La Nueva Provincia* sobre cómo se fue gestando el Pacto de Olivos, puedo concluir que ambos periódicos desde sus páginas transmitieron a la ciudadanía con lujo de detalles los vaivenes políticos que se fueron dando hasta la firma definitiva del Acuerdo.

En lo que respecta a la manera en que obtuvieron la información sobre estos hechos históricos, en el caso de *La Nación* al ser un medio de comunicación capitalino, tenía acceso directo a las noticias ya que contaba con corresponsales que iban directamente al lugar de los hechos, en cambio *La Nueva Provincia* al ser un periódico del interior del país se le dificultaba obtener directamente las noticias, por esa razón es que recurrió a las agencias de noticias, la más nombrada por este periódico fue DyN.

Desde lo institucional puedo decir que se logró una reforma progresiva que con el tiempo pudo reconocerse en los hechos. La reforma, más allá de las opiniones escépticas, edificó instituciones más flexibles y perdurables, permitiendo trazar líneas de fuerzas destinadas a trascender el horizonte de un gobierno y el liderazgo presidencial con límites temporales infranqueables.

---

<sup>5</sup> *La Nación*, N° 43.864, 13 de diciembre de 1993, p. 1.



## Discapacidad y Derechos Humanos en las escuelas

Fernando Rojas<sup>1</sup>, José Luis Fortunatti<sup>2</sup>, Claudia Veyra<sup>2</sup>

### Resumen

Hablar de discapacidad en las escuelas argentinas constituye en sí un tema complejo desde el punto de vista de cómo abordar dicha problemática en escuelas que simulan ser inclusivas, y en realidad terminan siendo excluyentes. Independientemente de la buena voluntad de las personas que forman la institución, ya sea por falta de conocimiento o preparación, o simplemente por infraestructura, estamos en la actualidad en escuelas que lejos de estar preparadas para la inclusión, están preparadas para la integración con mucha buena predisposición. Si bien Rojas (2021) resalta en su trabajo que las temáticas de inclusión educativa son de vieja data, puntualmente desde la promulgación de las Leyes Nacionales y Provincial de Educación.

La UNESCO define al proceso de inclusión como “un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación” (Casado y Vilá, 2014).

Ahora bien, el presente trabajo pretende indagar acerca de cómo la problemática de inclusión educativa de personas con discapacidad se lleva a cabo en las escuelas y qué herramientas se utilizan, analizando de esta manera las barreras que dificultan una adecuada implementación de las políticas de inclusión en las escuelas pospandemia que hoy nos toca transitar.

---

<sup>1</sup> Dirección General de Cultura y Educación, correo electrónico: [ferojas5@abc.gob.ar](mailto:ferojas5@abc.gob.ar).

<sup>2</sup> Departamento de Ciencias de la Salud, UNS, correo electrónico: [jlfotu76@hotmail.com](mailto:jlfotu76@hotmail.com), [claudia.veyra@uns.edu.ar](mailto:claudia.veyra@uns.edu.ar).

**Palabras clave:** Escuelas secundarias - discapacidad - derecho

## Introducción

La educación inclusiva ha formado parte de la agenda educativa desde hace más de 30 años, no obstante, sigue siendo un tema de discusión y revisión constante no solo a nivel país, sino a nivel mundial. La Argentina no es la excepción a esto según Miles y Ainscow (2008). No obstante, de acuerdo a las leyes vigentes de educación, en su apartado sobre inclusión hace referencia a los sectores más vulnerables de la sociedad, y estos incluyen a las personas con discapacidad, estos resultan ser los más relegados a la hora de ser incluidos. Autores como Cobeña (2020) señalan en su artículo al menos tres incumplimientos del derecho a la educación inclusiva.

La educación inclusiva tal como fue planteada constituye en sí la única forma efectiva de cumplir con los derechos a la educación que plantea la normativa vigente. Lo cual no solo significa una perspectiva pedagógica, sino que también constituye un derecho (Cobeña, 2020), que está reflejado en la legislación, pero muy pocas veces se ve reflejado en el quehacer de las instituciones educativas ya sea por falta de conocimiento y/o capacitación, falta de colaboración de la familia del alumno o sus profesionales tratantes o fallas en un sistema que no es inclusivo sino integrador.

Una de las visiones más comunes respecto de los últimos puntos tratados se traduce en los diálogos que se dan dentro de las instituciones educativas, donde aún se sigue escuchando el vocablo “integrado” o “el chico/a molesto que no me deja dar clase”, “el especial” por nombrar algunas de las menos peyorativas que son comunes en el ámbito escolar. Con respecto a los otros puntos, la educación inclusiva se ve perjudicada cuando la familia no acompaña la educación del estudiante o se niega a reconocer la diferencia que presenta su hijo. Por otro lado, tenemos que mencionar que en este último caso, los profesionales tratantes si bien pueden tener una muy buena formación académica, en muchos casos linda una ética que no es la que se corresponde con su ejercicio profesional. Dicho de otra manera, la educación inclusiva tiene tres pilares básicos para lograr que el estudiante alcance su máximo potencial dentro de sus posibilidades, uno de ellos es la escuela como institución, el otro es la familia como acompañante y el tercero son los profesionales que acompañan, quienes brindan un marco de trabajo con el alumno. Desde el punto de vista de las personas con discapacidad, existen varios modelos que plantean visiones sobre la persona con discapacidad, Puig de la

Bellaca (1990) propone en su trabajo tres modelos que están relacionados con una visión social de la discapacidad.

- ❖ *Modelo tradicional*: asociado a una visión animista clásica asociada al castigo divino o la intervención del Maligno.
- ❖ *Paradigma de la rehabilitación*: donde prevalece la intervención médico-profesional sobre la demanda del sujeto.
- ❖ *Paradigma de la autonomía personal*: con el logro de una vida independiente como objetivo básico.

Teniendo en cuenta que ninguno de ellos es excluyente, sino que pueden superponerse entre sí.

### **Cuerpo de la ponencia**

Una de las problemáticas actuales más mencionadas respecto de la inclusión de alumnos con discapacidad en los establecimientos educativos lo constituyen las variables del espectro autista, que se pueden definir de maneras muy diversas, dependiendo de los autores podemos encontrar definiciones muy ortodoxas donde el sujeto neuro típicamente diferente es considerado una persona insana y las más actuales donde se considera la diversidad de formas tal como lo afirma Ligeró (2008).

Sin embargo, resulta sumamente complejo para muchos docentes el trabajo con este tipo de alumnos en las aulas ya que en su mayoría aducen falta de capacitación. No obstante, muchas veces los que actúan en forma incapacitante no son los alumnos, sino la sociedad, y por ende la escuela. Esta última es la que no se encuentra preparada, ya sea porque su infraestructura es obsoleta y no está pensada para personas con discapacidad (no tiene rampas de acceso, faltan baños de discapacitados o se hace un uso inadecuado de los mismos) o porque no se han realizado las obras necesarias para revertir estas situaciones, basta con observar escuelas históricas de la ciudad para comprobar el estado de abandono de ciertos edificios.

Por otro lado, se puede resaltar la problemática docente a la cual no podemos ser ajenos cuando hablamos de formación básica, ya que los docentes que no estudian para “educación especial” no reciben ninguna capacitación curricular obligatoria para abordar temáticas de alumnos con discapacidad. Al momento del egreso de la carrera de formación docente se encuentran sin herramientas para poder trabajar en el aula. Esta situación se agudiza en el nivel

secundario donde la complicación radica en el docente “taxi” y la poca cantidad de interacción que se da entre las escuelas de nivel y especial.

Otra de las problemáticas relacionadas con lo expuesto anteriormente radica en el desconocimiento que tienen los docentes acerca de lo que es la Ley de Inclusión Educativa, su aplicación y su relevancia en el ámbito educativo. Funciones como la de la maestra inclusora (MI), el acompañante terapéutico (AT) entre otras se encuentran desdibujadas. Y esto se observa en casi un 90% de los docentes de nivel secundario. Reconocen a la (MI) como una intrusa en el aula que viene a imponer una propuesta para que se apruebe al alumno con dificultades. Debiendo en muchos casos no solo explicar en varias oportunidades el trabajo que deben cumplir a los profesores sino también lidiar con equipos de conducción que no aceptan de buena manera su trabajo o sugerencias.

El otro término desconocido para muchos docentes es el de AT, el cual es visto como una especie de maestro de apoyo, o aquel que va a contener al alumno si este se desborda y es consultado sobre funciones pedagógicas que no tienen que ver con su función dentro del ámbito escolar.

De encuestas realizadas a docentes de nivel secundario de un total de 50 docentes surge que cerca del 70% de los mismos se siente incapacitado para trabajar con alumnos con discapacidad, además de reclamar que no existen capacitaciones gratuitas por parte del Estado que les permita mejorar sus prácticas educativas. Por otra parte, el 50% de ellos no conocía en profundidad la Ley de inclusión educativa, y cerca del 90% desconoce la real función de la MI o del AT dentro del aula.

En cuanto a los docentes de nivel especial encuestados, el 75% de ellos afirman que han tenido dificultades con los docentes de nivel, ya que se niegan a aceptar las configuraciones planteadas o las envían fuera de término, motivo por el cual el alumno se encuentra desfasado en su aprendizaje. Por otro lado, también se resalta en muchos casos la ausencia de comprensión clara de la importancia de cumplir con una propuesta de inclusión educativa, la falta de compromiso de algunos docentes que consideran que el alumno con discapacidad o problemas de aprendizaje debe ser parte de la matrícula de la escuela especial y no de la escuela de nivel.

Otro rol importante en la inclusión lo juegan las familias de los alumnos con discapacidad, que muchas veces no cuentan con los recursos económicos para solventar los tratamientos o los profesionales que favorezcan la inclusión educativa. Debiendo muchas veces gestionarse esto a partir de los equipos de orientación escolar (EOE) que solicitan diferentes ayudas del Estado, aunque muchas veces se encuentran desbordados o no dan respuesta a las necesidades planteadas.

Sin embargo, existen normativas que están plasmadas en diferentes documentos, tales como La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, que asegura el derecho a participar sin discriminación en toda la vida de la sociedad. Esta es el tratado de derechos humanos firmado por muchos países para reconocer el derecho de las personas con discapacidad a participar en toda la vida de la sociedad, sin discriminación de ningún tipo. **¿Por qué una convención especial para personas con discapacidad?** Porque a lo largo de los años fueron vulnerados los derechos de las personas con discapacidad a la vida independiente, a la educación, al empleo libre, a la igualdad de oportunidad, a la accesibilidad a todos los ámbitos. Esto hizo necesario un acuerdo para reconocer y asegurar los derechos de las personas con discapacidad. La Argentina firmó la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad por la ley 26378. La Convención tiene jerarquía constitucional por ley 27044 En dicha ley las personas con discapacidad tienen derecho a educarse en las mismas escuelas que el resto de las personas. Para asegurar ese derecho, los Estados tienen la obligación de dar apoyo para que las personas con discapacidad puedan educarse en igualdad con los demás. Los Estados también tienen la obligación de garantizar que las personas con discapacidad accedan a la educación superior y al aprendizaje durante toda la vida.

Los países que firmaron la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad Entre otras, tienen las siguientes obligaciones:

- ❖ Dictar leyes que protejan sus derechos, de acuerdo con la Convención.
- ❖ Asegurar la igualdad ante la ley de las personas con discapacidad.
- ❖ Fomentar el diseño universal.
- ❖ Fomentar la accesibilidad y el uso de nuevas tecnologías.
- ❖ Consultar a las personas con discapacidad y a las organizaciones que las representan antes de dictar leyes o reglamentaciones relacionadas con ellas.
- ❖ Fomentar el respeto por las personas con discapacidad, que los medios de comunicación difundan una imagen respetuosa y positiva de las personas con discapacidad, en un diseño universal (que es la forma de diseñar desde su origen productos y servicios para todas las personas, incluidas las personas con discapacidad).

## Conclusión

El reconocimiento del cuerpo con deficiencias como expresión de la diversidad humana es reciente y todavía un desafío para las sociedades



democráticas y para las políticas públicas. La historia de medicalización y normalización de los cuerpos con deficiencias por los saberes biomédicos y religiosos se sobrepuso a una historia de segregación de personas en instituciones de larga permanencia. Hace poco tiempo que las demandas de esas personas fueron reconocidas como una cuestión de derechos humanos. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas es un divisor de aguas en ese movimiento, ya que instituyó un nuevo marco de comprensión de la discapacidad (ONU, 2006a). Asegurar la vida digna no se resume más a la oferta de bienes y servicios médicos, sino que exige también la eliminación de barreras y la garantía de un ambiente social accesible a los cuerpos con deficiencias físicas, mentales o sensoriales. La desventaja social vivenciada por las personas con discapacidad no es una sentencia de la naturaleza, sino el resultado de un movimiento discursivo de la cultura de la normalidad, que describe las deficiencias como impedimentos para la vida social. El modelo social de la discapacidad desafió las narrativas del infortunio, de la tragedia personal y del drama familiar que confinaron el cuerpo con deficiencias al espacio doméstico del secreto y de la culpa. Las propuestas de igualdad del modelo social no sólo propusieron un nuevo concepto de discapacidad en diálogo con las teorías sobre desigualdad y opresión, sino también revolucionaron la forma de identificación del cuerpo con deficiencias y su relación con las sociedades. (Barbosa *et al.*, 2009: 74)

Cabe en este punto entonces replantear qué labor estamos construyendo como sociedad, porque si bien la legislación existe, aún no se ha aplicado en los establecimientos educativos, o se aplica de manera deficiente. Se sigue evidenciando, si bien no en forma directa, que la práctica de separar a los estudiantes con discapacidad puede entrañar su mayor marginación social, situación en la que se encuentran generalmente las personas con discapacidad, y con ello afianzar la discriminación (Corso, 2014).

En cambio, se ha demostrado que la educación inclusiva, como un derecho de todos y todas, al promover la convivencia con la diferencia y lo plural, impulsa la superación de estereotipos, de prejuicios y, por ende, de la discriminación (Corso, 2014) promoviendo un espacio de ejercicio de derecho y de ciudadanía.

Las complejidades planteadas constituyen en sí una problemática no solo en nuestro país sino en países como Colombia, Ecuador, Honduras, entre otros. Los países que tienen Leyes Generales de Educación en donde el tema de la educación para personas con discapacidad está más desarrollado y que presentan algún avance en la concepción del derecho a una educación inclusiva son Brasil, la Argentina y Perú, sin embargo cabe señalar que al menos en este trabajo queda evidenciado que aún falta mucho por trabajar en materia de cuidado y de inclusión de la persona con discapacidad en el ámbito escolar, que hace falta abrirse a diálogos y capacitar a los docentes desde su formación básica, una deuda que hace años se viene reclamando y es necesario replantear.

Somos los docentes en nuestras aulas quienes tenemos el poder de enseñar, de modificar la realidad de nuestros establecimientos educativos y muchas veces lo que se necesita es simplemente buena voluntad, dialogo y empatía

## Bibliografía

- Barbosa, L.; Diniz, D. y Rufino dos Santos, W. (2009), “Discapacidad, Derechos Humanos y Justicia”, en: *SUR*, vol. 6, n.º 11, pp. 65-77.
- Casado, M. y Vila, A. (2014), *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la Unesco y la discapacidad*, La Ediciones Universitat Barcelona.
- Cobeñas, P. (2020), “Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico”, en: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 18, n.º 1, pp. 65-81.
- Disponible en: <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>.
- Crosso, C. (2010), “El derecho a la educación de personas con discapacidad. Impulsando el concepto de educación inclusiva”, en: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Universidad Central de Chile, pp. 79-95.
- Ligero Olmedo, C. (2008), “La evolución del concepto autismo”. *Innovación y experiencias educativas*, n.º 9.
- Miles, S. y Ainscow, M. (2008), “Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?”, en: *Perspectivas*, vol. 38, n.º 1, pp. 17-45.
- Puig de la Bellacas, R. (1990), “Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad”, en: *Discapacidad e información*, Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía, Madrid.

Ley Nacional 26378 y 27044

Rojas, F. (2021), “¿La educación ambiental un desafío para la inclusión?”, en: *Jornadas IEPE 2021*.



## Los sujetos subalternos en disputa por ser sujeto ciudadano

Virginia Troncoso<sup>1</sup>

### Resumen

La Historia Constitucional Argentina está marcada por la ideología de quiénes crearon el Estado y la Nación, en ese proceso es creado también un determinado sujeto ciudadano al que se le reconoce su agencia desde el texto constitucional. Teniendo en cuenta la teoría de estructuración de Giddens (2011), se entiende el concepto de agencia como el poder que posee un individuo para actuar. Desde ese marco teórico entendemos que el Estado moderno se funda creando un espacio institucional para que determinados sujetos puedan ejercer el poder que se desprende de la soberanía popular. Por fuera de esa consideración de sujeto ciudadano, quedan una variedad de actores sociales que van a imponerle al sistema su reconocimiento.

Cabe destacar, que los proyectos políticos que construyeron a nuestra Carta Magna surgen de la confluencia de intereses económicos vinculados con la inserción de la Argentina al capitalismo como exportadora de materias primas e importadoras de mano de obra y capitales financieros. En ese contexto, las elites gobernantes otorgaron un significado concreto al concepto de sujeto ciudadano el cual entrará en tensión con la realidad del sujeto subalterno. En ese sentido, las clases populares, las mujeres, los indígenas y los negros, fueron los grandes postergados en cuanto a su inclusión en la definición de ciudadano con reconocimiento de su agencia desde la norma.

---

<sup>1</sup> CEINA-Departamento de Humanidades, UNS, correo electrónico: [virtroncoso@gmail.com](mailto:virtroncoso@gmail.com).

Partiendo de esas premisas, me propongo indagar sobre cómo se construye y se amplía el concepto de sujeto ciudadano, en el periodo que va desde el afianzamiento del proyecto conservador durante los gobiernos dirigidos por la Generación del 80, hasta el reconocimiento de los derechos de los trabajadores en el texto constitucional de 1949. El encuadre metodológico que se utiliza, implica considerar a la Constitución Nacional y tendrá en cuenta el contexto histórico ideológico en el que se interpreta este documento. Como problema guía parto de la hipótesis de que los sujetos subalternos son una construcción del Estado Nacional que los “subalterniza” y es a partir de su lucha que finalmente logran constituirse en sujetos ciudadanos a partir del reconocimiento de agencia dentro de las normas institucionales.

**Palabras clave:** subalterno - ciudadano - Constitución Nacional - sufragio

En este trabajo se intenta dar cuenta del proceso de ampliación de la representatividad social en la construcción y consolidación del Estado Nacional Argentino, lo que supuso una disputa política y social entre los sujetos subalternos y el sujeto ciudadano.

En cuanto a la cronología, enmarcamos este proceso en un tiempo de media duración, que abarca el siglo comprendido entre mediados del siglo XIX, hasta mediados del siglo XX. En ese rango temporal el hito de inicio lo da la redacción del texto constitucional en 1853, donde se funda el vínculo entre el Estado y los sujetos, y el corte lo demarca la reforma constitucional de 1949, donde se incluyen los derechos sociales o de segunda generación, teniendo en cuenta hasta la finalización del primer gobierno peronista en 1952.

En este siglo se perciben 5 sub-periodos: el primero entre 1853 y 1880, años en los que se funda el Estado moderno liberal y el sistema de representación republicano y federal, dando por cerrada la disputa entre unitarios y federales; el segundo de 1880 a 1916 donde el Estado queda en manos de una oligarquía nacional y los sujetos subalternos deben disputar la participación en el gobierno; el tercero de 1916 a 1930, donde se da la primer ampliación democrática pero, quedan pendientes las demandas de las clases obreras, el reconocimiento de las mujeres y los habitantes de los territorios nacionales; el cuarto de 1930 hasta 1943, cuya característica es el surgimiento de una doctrina de facto que niega totalmente al sujeto ciudadano; y el quinto desde el golpe de 1943 hasta 1952, donde el surgimiento del peronismo va a canalizar y dar lugar a las demandas de los sujetos subalternos, que quedan plasmadas en las reformas llevadas adelante en el primer gobierno de Perón.

En cuanto al marco conceptual desde donde se interpreta la problemática planteada, tomamos la categoría de sujeto subalterno. Esta elección responde a la necesidad de superar el

concepto de clase, sin anularlo, para incorporar otros grupos sociales que participan de la arena política. En ese sentido, la categoría de sujeto, permite reconocer que aquellos individuos que se encuentran atravesados y “sujetos” a estructuras económicas, políticas, sociales, culturales y simbólicas. Es por ello que se acompaña con la adjetivación de subalterno, que indica una ubicación particular en relación con las estructuras de poder, permitiendo hacer hincapié en la “experiencia y la condición subjetiva del subordinado, determinada por una relación de dominación —en términos gramscianos, de hegemonía—” (Modonesi, 2012: 3).

Hablar de sujetos subalternos nos permite pensar en las particularidades sociales de la Argentina, que en el siglo estudiado va a sufrir una gran cantidad de transformaciones. En ese sentido habilita un análisis que incorpore en su conjunto a las masas gauchas e indígenas, al advenimiento de los inmigrantes, al surgimiento y mutación del movimiento obrero, al movimiento estudiantil, las mujeres, el feminismo, y también a las clases medias.

Todo este arco social participa en la disputa por el poder y el reconocimiento de sus derechos, es por ello que hablamos de “sujetos subalternos” en plural y en ese pasaje a ser reconocido como “sujeto ciudadano”, incorporamos la noción de agencia de Giddens. Con este concepto atendemos al poder que posee un individuo para actuar, es decir que refiere a la capacidad de hacer algo que modifique las estructuras sociales. En ese sentido el autor lo define como:

[...] ser un agente es ser capaz de desplegar (repetidamente, en el fluir de la vida diaria) un espectro de poderes causales, incluido el poder de influir sobre el desplegado por otros. Una acción nace de la aptitud del individuo para “producir una diferencia” en un estado de cosas o curso de sucesos preexistentes. Un agente deja de ser tal si pierde la aptitud de “producir una diferencia”, o sea de ejercer alguna clase de poder (Giddens, 2011: 51).

Es entonces en la disputa por el reconocimiento de la ciudadanía, que vemos a los sujetos subalternos ejercer otras formas de poder para producir una diferencia y hacerse un lugar en el reconocimiento de su agencia en tanto sujeto con derecho a participar de la arena política.

De esta forma, nos introducimos en el análisis de la Constitución Nacional, desde donde se desprende una conceptualización de sujeto ciudadano a partir de la noción de soberanía popular y de los derechos políticos que le son contemplados. Desde el análisis del contexto histórico podemos ver que la construcción de este sujeto ciudadano queda en conflicto con la realidad social y con la acción de los sujetos subalternos. Muestra de esto son los cambios institucionales que en algunos casos proponen una ampliación y en otros una restricción de la ciudadanía.

Los mecanismos de restricción de la ciudadanía han estado asociados a imposiciones del poder hegemónico como el avance de la “Campaña al Desierto”, de la que resulta la condición de habitante de territorio nacional, vedando la categoría de ciudadano para los indígenas; la Ley de Residencia de 1902 y la Ley de Defensa social de 1910, que buscaron limitar la agencia política de los inmigrantes. Aparecen también en el contexto histórico estudiado mecanismos de anulación plena de las bases de legitimación del sistema de representación como fue en 1930 la “Acordada sobre reconocimiento del Gobierno Provisional de la Nación”, por la cual la Corte Suprema de Justicia habilita el primer gobierno de facto obturando totalmente el ejercicio de los derechos políticos a cualquier sujeto.

Por su parte, la Ley Sáenz Peña de 1912, el voto femenino en 1947, la reforma constitucional de 1949, con la inclusión de los llamados derechos sociales; y la provincialización de los territorios nacionales con el reconocimiento de los derechos de sus habitantes en 1951; son hitos de la ampliación del concepto de sujeto ciudadano que permitieron el reconocimiento de las demandas de los sujetos subalternos.

## **La Constitución y el sujeto ciudadano**

Luego de un intenso proceso de luchas político-sociales, a mediados del siglo XIX, la Argentina logra dar forma a la Constitución Nacional, texto fundacional que toma como base ideológica a la generación del 37 y fundamentalmente del pensamiento de Alberdi. El objetivo del texto constitucional de 1853, con reformas de 1856, 1886 y 1891, era organizar el país para garantizar el orden y el progreso del Estado, de esta forma quedan sentadas las bases del liberalismo político, otorgando los derechos de primera generación a los ciudadanos y *a todos los que quieran habitar el suelo argentino*.

Cabe destacar que el origen de la Constitución es el poder del pueblo, esa comunidad de habitantes vinculados a la Nación. En ese sentido se diferencia una nacionalidad a secas o “sociológica”, que es el vínculo real y espontáneo que une a los habitantes del territorio y “que no depende del derecho positivo de los estados”, de una “nacionalidad política” que se deriva del derecho positivo del Estado, y que es “adjudicada por él como cualidad a los individuos, pudiendo o no coincidir con la nacionalidad a secas” (Bidart Campos, 1996: 412).

Esta nacionalidad política se construye desde la categoría de ciudadanía, que refiere al reconocimiento de la agencia de los sujetos que pertenecen a la nación, desde el marco institucional que otorga la Constitución. La categoría de ciudadano habilita el ejercicio de los

derechos políticos, sin embargo, requiere de mecanismos institucionales, es decir pactos sociales que permitan a los sujetos hacer uso de su capacidad agencia.

Volviendo al texto constitucional, encontramos que se establece en primer lugar una forma de gobierno representativa, republicana y federal. El carácter de representativo significa que el Estado será conducido por los funcionarios elegidos por el poder soberano, es decir el pueblo. La esencia republicana implica que la ley suprema es la constitución, que garantiza la igualdad de todos los ciudadanos y la división de poderes. Finalmente, la forma federal refiere a que el ordenamiento político se dará en dos niveles de gobierno, uno nacional y otro provincial.

En cuanto al reconocimiento de la capacidad de agencia del pueblo, en el artículo 14, se establecen los derechos de todos los habitantes, reconociendo que tienen el poder de “peticionar a sus autoridades”. Además, en el artículo 20 se explicita que los extranjeros, gozan de los mismos derechos civiles que los ciudadanos, no están obligados a admitir la ciudadanía y obtendrían la nacionalización con dos años de residencia continua en la Nación.

En el artículo 22 (primera parte) se establecía: “El pueblo no delibera, ni gobierna, sino por medio de sus representantes y autoridades creadas por esta Constitución”. Teniendo en cuenta esto, se determina que el poder legislativo se compondrá de dos cámaras, cuyos representantes serían “elegidos directamente por el pueblo de las provincias y de la capital” (art. 37, segunda parte), mientras que el poder ejecutivo quedaba en manos de un presidente y vicepresidente, cuya elección se daría de la siguiente forma:

La Capital y cada una de las provincias nombrarán por votación directa una junta de electores, igual al duplo total de diputados y senadores que envían al congreso, con las mismas calidades y bajo las mismas formas prescriptas para la elección de diputados (art. 81, segunda parte).

Entonces es un sistema que requiere, necesariamente, de un medio para que las demandas del pueblo sean tomadas en consideración por el gobierno, resultando que la tendencia en el siglo estudiado oscilará entre una mediación político partidaria y una mediación corporativista. En este sentido, cabe destacar que, si bien el texto constitucional determina la forma republicana y esto implica un vínculo directo con la democracia, veremos que los alcances de esta forma de gobierno estarán limitados, motivo por el cual es preciso confrontar con el contexto histórico para encontrar al sujeto ciudadano que resultaba de esta encrucijada.



Podemos decir que, como punto de partida, la constitución prevé que quienes tienen agencia para participar del poder serían los “ciudadanos”, categoría que va a ir cambiando. En ese sentido, se reconoce un Sufragio Universal Masculino, establecido por la ley 140 de 1857, que da capacidad de voto a los varones mayores de 21 años, excluyendo a los inmigrantes no nacionalizados y a las mujeres.

Con respecto a lo dicho, es importante tener en cuenta que antes de 1912, los comicios electorales quedan sujetos al manejo del poder de las élites gobernantes, ya que el voto no era secreto. Este hecho asienta la costumbre de definir la elección de los representantes del pueblo a partir de coacciones y manipulaciones durante el acto electoral. Además, es con la ley Sáenz Peña, que se admitirá el sistema de lista incompleta que permite que las minorías tengan bancas en el legislativo, cambio fundamental para resquebrajar la hegemonía de la oligarquía dirigente.

Con la reforma constitucional de 1949 es reconocida una nueva dimensión de la ciudadanía, que implica la incorporación de cláusulas de contenido económico y social en la ley fundamental.

El constitucionalismo social no derogó las conquistas obtenidas por el constitucionalismo liberal, por el contrario, vino a complementarlo con una mirada más humanitaria, haciendo foco en el hombre como ser vulnerable ante contingencias que muchas veces a lo largo de su vida se ve en la necesidad de enfrentar (necesidad de vivienda, condiciones dignas de trabajo, previsión social, acceso a la salud, alimentación adecuada, etc.) como miembro de grupos desaventajados que requieren una tutela especial por parte del Estado (niños, ancianos, enfermos, discapacitados, etc.). Así, los derechos individuales, consagrados por el constitucionalismo liberal, se vieron complementados por los derechos de contenido social (Moreno, 2021: 52).

Lo que se estaba considerando en esta reforma, eran los grandes cambios económicos producidos a comienzos del siglo XX, que habían determinado que una gran masa de población resultara privada de necesidades básicas:

Migraciones masivas del campo a la ciudad, concentraciones en centros urbanos en rededor de las fábricas, deficiencias sanitarias y habitacionales, condiciones indignas de trabajo, hacinamiento, crisis económicas, etc. De esta forma, la cuestión social pasó a ser una de las grandes preocupaciones (Moreno, 2021: 53).

Se incorporan los derechos sociales en el artículo 37, estableciendo los derechos del trabajador, de la familia, de la ancianidad, de la educación y la cultura, colocando al Estado como garante de su protección. Otro cambio fundamental es el que refiere a la elección de los representantes, estableciéndose una elección directa del presidente y el vicepresidente por todo el pueblo de la Nación y la incorporación del voto de la mujer y de los habitantes de los territorios nacionales en el artículo 82. De esta forma queda planteada una verdadera apertura democrática, que era una deuda pendiente, habilitando un concepto de sujeto ciudadano que incluye a los trabajadores, las mujeres y los habitantes del territorio nacional.

Cabe destacar que esta reforma fue derogada con el Golpe de Estado de 1955, que impuso que se vuelva al texto de 1853, sin embargo, la importancia de los cambios introducidos determinó que se mantuvieran los derechos sociales, que quedaron contemplados desde 1957 en el artículo 14 bis.

### **Contexto histórico social y los sujetos subalternos**

En el primer sub-periodo, comprendido entre 1853 y 1880, el ideario de la generación del 37, con el *Facundo* como estandarte, impuso a partir de las presidencias liberales de Mitre, Sarmiento y Avellaneda, un modelo de Estado que planteaba una cruzada entre civilización y barbarie. Esto implicó una batalla entre la sociedad urbana y la rural, en donde Buenos Aires demostró la superioridad económica necesaria para imponer el modelo agroexportador que requería avanzar sobre territorio indígena e importar mano de obra inmigrante.

La promulgación de la Constitución Nacional y su efectiva implantación en todo el territorio, implicó la negación y el control de los sujetos que no encajaban en el ideal liberal, reforzando así la condición de subalternidad de éstos. Sin embargo, es a partir de las puebladas que se manifiesta la agencia de estos sujetos sociales, continuando una tradición construida a partir de la figura de líderes caudillos, que en periodos anteriores habían sido reconocidos como agentes con poder de acción política, pero que, en el nuevo modelo político, se convierten en objeto de persecución y control.

En la Rioja, el “Chacho” Peñaloza comandaba las montoneras que se resistían al avance liberal, cuando sus fuerzas fueron debilitadas, pidió a Sarmiento (que por entonces era gobernador de San Juan) que cesaran las decapitaciones; pero sin ser escuchado, encontró la muerte junto a esposa:

Amparados por la oscuridad y bajo una fuerte lluvia, un destacamento de tropas rodeó el rancho donde se escondía. Entraron cinco hombres. Acuchillaron y balearon a Peñaloza para luego decapitarlo; su cabeza fue exhibida durante varios días en el pueblo. Las fuerzas liberales capturaron también a la esposa de Peñaloza, Victoria Romero (Rock, 2006: 69).

Coincidiendo con la imposición del Estado por sobre el territorio nacional, se da entre 1860 y 1870 la primera gran oleada inmigratoria. Este cambio social llevó a que surgieran los llamados conventillos, que albergaron a una gran masa de pobres en la ciudad de Buenos Aires, a la par que aumentaran los asentamientos de inmigrantes en los territorios que luego fueron ganados a los indígenas en la “Campaña al Desierto”. En este periodo las poblaciones rurales y gauchas se irán mezclando con la masa de inmigrantes, para integrar un nuevo grupo social que es la clase trabajadora. En el caso de las poblaciones indígenas, éstas serán comprendidas en una suerte de estado de minoridad, al ser colocadas bajo tutela del Estado como habitante de los territorios nacionales, negando el reconocimiento de su capacidad de agencia y su participación en el concepto de ciudadanía.

En el sub-periodo siguiente, comprendido entre 1880 y 1916, se caracteriza por la inserción de nuestro país en el mercado mundial y la consolidación del Estado nacional a costa de la configuración de un sistema de sucesión manejado por una elite política que restringe y manipula la participación del pueblo en las elecciones de cargos de gobierno. Además, asistimos a un proceso de modernización que complejiza la estructura social, a partir de las relaciones de clase que incluyen la problemática de la masa urbana conformada por la afluencia inmigratoria. En este marco temporal comienza a demandarse la ampliación del sistema político, lo que se traduce en la creación de nuevos partidos que canalizan la expresión de diferentes sectores sociales, como el Partido Socialista en 1896 y la Unión Cívica Radical en 1905.

En 1891 asistimos a una reforma constitucional, que solo se ocupa de ampliar de 5 a 8 el número de ministerios fijados por la Constitución de 1853. Cabe destacar que en este período se da una intensa labor de ordenamiento jurídico con la redacción de los códigos de comercio (1862), civil (1871), penal (1886) y minería (1887). Los reclamos de la época se centraron en la cuestión electoral, con la necesidad de la instauración del voto secreto, que se intentó con la reforma electoral de 1901, pero que recién se logrará en 1912. El otro tema pendiente es la cuestión laboral, que se canalizó vía protesta acompañando el desarrollo del movimiento obrero en su vertiente anarquista y sindicalista radicalizada. Dicho problema, tendrá un intento de solución con el proyecto de ley Nacional del trabajo que no llegó a sancionarse y dejó esta deuda pendiente.

En este sub-periodo también se destaca el impulso de una serie de leyes que impactan directamente en lo social. En primer lugar, en 1884 se da la ley 1420 de educación obligatoria, gratuita y laica, que apuntaba a uniformar los contenidos de enseñanza con una orientación nacionalizadora y laica, lo que trajo un conflicto con la iglesia, que se sintió relegada de sus funciones educativas, y al mismo tiempo apuntó contra las escuelas surgidas de las colectividades extranjeras, buscando integrar a los inmigrantes desde un marco cultural. En segundo lugar, el establecimiento del servicio militar obligatorio en 1901 y la profesionalización del ejército que aparecen “con un claro propósito de control social y penetración ideológica que excede largamente las finalidades castrenses” (Campioni y Mazzeo, 1999: 80) permitiéndole al Estado tener el monopolio de la violencia y fortalecer la nacionalidad al reunir los “elementos dispersos” que convergían en el país producto de la variedad étnica local e inmigrante. En tercer lugar, hay una búsqueda de ordenamiento de la población con la Ley de Residencia (1902) que apuntaba a frenar el movimiento huelguístico a partir de la expulsión de los extranjeros que participasen en actividades gremiales; y la Ley de Defensa social (1910) que prohíbe la entrada de anarquistas al país y la asociación o reunión de personas que tenga el fin de propagar las ideas del anarquismo.

La ideología de la época circulaba por un positivismo que dejó una impronta en la manera en la que se pensaron los vínculos sociales y desde allí es que las leyes mencionadas sirvieron para consolidar un Estado autoritario en el que el “trípode educación-higiene-Fuerzas Armadas sirvió para ordenar cuerpos y conciencias, e hizo previsibles (y controlables) determinadas conductas sociales (o ‘antisociales’)” (Campioni y Mazzeo, 1999: 97).

Entre 1880 y 1916 la cuestión social cambia radicalmente apareciendo en escena la problemática obrera, que buscó hacer uso de su capacidad de agencia por diferentes vías. El desarrollo de un movimiento huelguístico que comienza a registrar acciones desde 1870, logrando conformar la confederación obrera a fines del siglo XIX y surgiendo a principios del XX la FORA de orientación anarquista. Cabe destacar que hay un sector de la clase obrera que tiene participación en hechos de conflicto social, que son ajenos al sector sindical, como fue la participación en la revolución radical de 1905, que propició la integración con sectores de clase media que eran convocados por la UCR. En ese sentido, también es importante mencionar, que los sectores populares se ven convocados por otros conflictos que exceden la compulsa capital-trabajo, como fue en 1907 la huelga de inquilinos en Buenos Aires y Rosario, que reflejaba el problema habitacional de las improvisadas ciudades que recibieron la afluencia inmigratoria sin planeamiento urbano.

Otro espacio desde el que se vehiculizan las demandas sociales es a partir del Partido Socialista que, por una reforma electoral aplicada por un corto tiempo, logra que sea electo Alfredo Palacios como diputado nacional, primer legislador socialista de toda Latinoamérica. La propuesta de los socialistas era conciliar los conflictos obreros a partir de reformas y se centraron en la acción parlamentaria.

En este contexto de disputa por el reconocimiento de la capacidad de agencia, surge otro sector social que históricamente fue relegado. Me refiero a los primeros movimientos feministas, que contaron con personalidades como Cecilia Grierson, primera mujer graduada en medicina que en 1900 fundó el consejo de mujeres; Alicia Moreau de Justo, de orientación socialista, quien creó el Comité Pro-Sufragio Femenino; y Julieta Lanteri quien logró su carta de ciudadanía a partir de un juicio, lo que le permitió ejercer el voto en las elecciones municipales de 1911, llevándola a que en 1919 se postulara como candidata a diputada nacional por la Unión Feminista Nacional.

Cerca del cambio de siglo se hizo patente la necesidad de replantear la participación de la ciudadanía en el poder. La hegemonía del PAN y el régimen conservador comienza a ser disputado, siendo un síntoma de ello la revolución del Parque que en 1890 cuya acción lleva a la renuncia al presidente Juárez Celman. En dicha ocasión un grupo heterogéneo de personas, pelea por la representación de la categoría de ciudadano para denunciar la ausencia de comicios libres y la arbitrariedad del gobierno. Este hecho da origen a la Unión Cívica Radical en 1891, que surge bajo la dirigencia de una elite política que se reivindicaba portadora de un republicanismo cívico y liberal que reclamaba por la libertad de los comicios. Articulando dos estrategias de acción que sirven para disputar la agencia política; la participación electoral con abstención y la protesta armada en 1893 y 1905:

En la primera, el movimiento estalló en las provincias de Buenos Aires, San Luis y Santa Fe a fines de julio; luego, se produjeron movimientos en Tucumán y, nuevamente, en Santa Fe. En esta última provincia, colonos extranjeros participaron de las acciones armadas. En la provincia de Buenos Aires, los sublevados lograron instalar un gobierno provisorio en La Plata, pero finalmente todo el movimiento fue desarmado [...]. En 1905, volvió a producirse un movimiento armado, también cívico-militar y también derrotado. En ambos casos, las consignas centrales de los sublevados aludían a la libertad de sufragio y a la honradez en la administración (Cataruzza, 2016: 35).

La presión que ejercen estos sujetos subalternos al demostrar su capacidad de agencia, llevó a una respuesta por parte de los sectores de poder e hizo posible que se sancionara la ley Sáenz

Peña en 1912. De esta forma se consagra un nuevo régimen electoral de sufragio universal masculino, secreto y obligatorio para mayores de 18 años, estableciendo también el sistema de lista incompleta, que permite la representación de la minoría en un tercio de la cámara. Esta ley se “pensaba como un mecanismo de ‘saneamiento’ del sistema político y de integración de la oposición radical y socialista” (Campione y Mazzeo, 1999: 108) buscando fortalecer la legitimidad de las autoridades estatales y descomprimir la cuestión social a partir de la canalización de la oposición política por vías institucionales.

La UCR supo ser la expresión del cambio de aires luego de sancionada dicha ley permitiendo la elección a presidente de Hipólito Yrigoyen en 1916. Al respecto explican Campione y Mazzeo:

Hacia el final del periodo se verá como un sector de la clase dominante centra su preocupación en el desplazamiento y en la canalización de las contradicciones en el marco de las cuales ejerce su dominio. El radicalismo aparecerá como la consolidación de una alternativa dentro del sistema, y una vez llegado al gobierno, por obra de sus efectos integradores, garantizará un marco más adecuado para la resolución de las contradicciones. Para otros sectores la respuesta fue básicamente represiva (Campione y Mazzeo, 1999: 8).

El sub-periodo siguiente, comprendido entre 1916 y 1930, va a ser la primera experiencia democrática que permitió la elección de mandatos radicales, los gobiernos de Yrigoyen y de Marcelo T. de Alvear. El periodo concluye abruptamente con la interrupción del segundo mandato de Yrigoyen a partir del primer golpe de Estado del siglo XX.

Cabe destacar que las limitaciones de la democracia no son menores; por un lado, se observa que el sistema propuesto por la ley Sáenz Peña, dejaba sin representación a las mujeres y todos los habitantes del territorio nacional, por otro lado, en las provincias, persisten formas de dominación oligárquicas, como el clientelismo, el fraude y el voto censitario o calificado. En ese sentido, vemos que si bien surge un sistema de partidos como mecanismo para dar un reconocimiento a la capacidad de agencia a determinados sectores, no se logró modificar una de las claves del sistema político, en el cual proliferó una estructura de mediación corporativa, que influye desde afuera de las vías institucionales a partir de asociaciones de interés como la Sociedad Rural Argentina, la Unión Industrial, los Sindicatos obreros, las Logias nacionalistas y las Fuerzas Armadas.

Este sub-periodo va a estar marcado por el hecho de que han quedado sin resolver las demandas surgidas de la clase trabajadora, sector que seguirá canalizando su capacidad de

agencia por medio de huelgas como las de la Semana Trágica (1919), la de La Forestal (1920) y la de la Patagonia (1921-1922). Al respecto Bayer explica la paradoja que representó el primer gobierno elegido por voto popular:

[...] Hipólito Yrigoyen y su Unión Cívica Radical habían logrado arrancar por la vía constitucional el gobierno a la oligarquía terrateniente y comerciante, aunque no el poder. Su tímido reformismo logró sí democratizar, aumentar la participación de las masas, intentar una política exterior más independiente, llevar más justicia en la distribución. Pero esa misma timidez, esa propensión al diálogo y al compromiso, fueron insuficientes para enfrentar las crisis por las que atravesó su gobierno. Cuando los trabajadores industriales de Buenos Aires se levantaron, él dejó que la oligarquía reprimiera a través del ejército y los comandos de “niños bien”. Se originó así la “Semana Trágica” de enero de 1919. Cuando el trabajador rural patagónico exigió con firmeza una serie de reivindicaciones y ese movimiento amenazó con salir de su cauce meramente sindical —de acuerdo a las informaciones que iban llegando a Buenos Aires— dejó que el ejército defendiera el orden latifundista a sangre y fuego (Bayer, 2009: 17).

En esos años también tendrá un importante desarrollo el juvenilismo y el movimiento estudiantil, siendo la Reforma Universitaria de 1918 un síntoma de ello. Tomando como epicentro la Universidad de Córdoba, el movimiento estudiantil reivindicó cambios en el claustro académico que implicaban una crítica a todo el conjunto social, apuntando al elitismo que se promovía desde la casa de altos estudios. El carácter de mediador —entre las demandas de la sociedad civil y el Estado— que tiene el movimiento estudiantil, queda reforzado por su impacto en Latinoamérica. Halperín Donghi comenta que “El movimiento estudiantil es entonces una escuela política en la que se han formado muchos de los futuros líderes revolucionarios o reformistas latinoamericanos, desde Víctor Raúl Haya de la Torre hasta Fidel Castro” (Halperín Donghi, 2010: 306).

El siguiente sub-periodo inicia con una crisis económica, producto del efecto en cadena que causó el crac de Wall Street en 1929 y una crisis política con el Golpe de 1930, que implicó un antecedente institucional que sería retomado en procesos históricos de similar calibre.

En ese sentido, la “Acordada sobre reconocimiento del Gobierno Provisional de la Nación” en la que la Corte Suprema de Justicia reconoce al gobierno de facto, sentó las bases de la doctrina golpista que legitima el quiebre de la legalidad constitucional en Argentina. Esta encrucijada abrirá un periodo de restauración conservadora, en el que la coalición electoral de

la concordancia mantendrá la hegemonía a partir de la manipulación de los procesos electorales con veto de candidatos, fraude, intervenciones federales y la violación de la ley electoral a partir de las prácticas de voto cantado, presión policial y clientelismo. Los casos de represión y persecución de opositores, junto con la corrupción política, cuyo mayor síntoma es el asesinato del senador Enzo Bordabehere en 1935, llevarán a que esta década sea calificada como “infame”.

En este clima de crisis económica y política, la clase obrera logra concentrar fuerzas a partir de la creación de la Confederación General del Trabajo en 1930, que unificó por cinco años a los sindicatos anarquistas, socialistas y comunistas. A lo largo de esta década, la CGT sufrió varias divisiones, de donde resultaría la CGT 1, que nucleaba en la figura de José Domenech a socialistas y ferroviarios y la CGT 2, dirigida por el socialista Francisco Pérez Leirós, agrupando a los sindicatos comunistas, la Confederación de empleados de comercio y a la Unión de Obreros Municipales. Como podemos ver se fortalece la capacidad de agencia del movimiento obrero a partir de la representación corporativista y persiste la lucha por el reconocimiento de sus derechos como trabajadores.

La hegemonía de la concordancia llega a su fin con el Golpe de Estado de 1943, que inauguró un modelo de Estado fuertemente intervencionista en todas las dimensiones de la vida ciudadana. En cuanto a la economía se da intervención a empresas e industrias investigadas por corrupción, en cuanto a lo cultural se reintroduce la enseñanza religiosa en las escuelas, en cuanto a lo social se instaura la represión policial a sindicalistas y comunistas, con persecución política en las universidades y censura de la prensa opositora. En relación a lo político, se da la disolución de los partidos, obstaculizando la elección de representantes por vía popular.

Lo cierto es que las Fuerzas Armadas que llevaron adelante el golpe, carecían de un proyecto político institucional a largo plazo y eso colabora a que surja la figura de Juan Domingo Perón, que comienza a concentrar espacios de poder. Desde el departamento de trabajo, Perón buscará colocar al Estado como el articulador de la compulsa capital-trabajo, procurando el desarrollo de una justicia social que permitiera eliminar la influencia comunista sobre el movimiento obrero e impulsar la despolitización de las organizaciones sindicales. Desde 1944, Perón consolida su lugar en el gobierno de facto, al ser colocado como Vicepresidente de Farrell y Ministro de Guerra, tendrá gran influencia sobre el Consejo Nacional de Posguerra y los órganos de planificación económica.

Al finalizar este periodo se han sentado las bases de los derechos sociales, a partir de aumentos salariales, protección de la estabilidad laboral, vacaciones pagas, aguinaldo, derecho



a la jubilación y a la indemnización por despido. Además se toma en consideración la situación particular de los trabajadores del campo a partir del establecimiento del Estatuto del Peón rural.

El poder que concentró Perón levantó sospechas de los sectores militares que estaban en contra de sus políticas sociales, esto llevó a su aprisionamiento, hecho que produjo la definitiva fusión del movimiento obrero con el peronismo el 17 de octubre de 1945, cuando las masas populares marchan espontáneamente a la Plaza de Mayo para pedir por la liberación de su líder y superan las expectativas de la CGT que había convocado a un paro general para el día 18.

La afluencia de trabajadores movilizados a Plaza de Mayo comenzó desde temprano y fue en aumento durante toda la jornada. El comandante militar de Campo de Mayo, general Eduardo Avalos, recientemente ascendido a ministro de Guerra, se negó a movilizar a sus fuerzas para reprimir la manifestación y evitar así hechos de violencia. Con el transcurrir del día y el aumento de las y los manifestantes, la opción represiva se alejó cada vez más y en horas de la tarde Avalos se vio obligado a negociar una salida. Inicialmente trasladó a Perón desde la isla Martín García hasta el Hospital Militar, sin que ello calmara los ánimos ni mucho menos desalojara la plaza. Ante la evidente derrota de su posición se vio forzado a renunciar, bajo la promesa del nombramiento de un nuevo gabinete por parte de Farrell, con nombres de confianza de Perón (Moreno, 2021: 760).

En esta manifestación se hacen presentes los sujetos subalternos, largamente postergados por las elites dirigentes del poder, y por primera vez elige de manera directa e informal a su representante, hecho que se hizo efectivo en los comicios siguientes, que llevaron a que fuera posible el primer gobierno de Perón.

Entre 1946 y 1952 se da el último tramo del siglo estudiado, lográndose la ampliación de derechos políticos con el Sufragio femenino en 1947 y el reconocimiento de la ciudadanía de los habitantes de los territorios nacionales. Son años de equidad social, en los que por primera vez las clases populares pueden acceder a comodidades antes reservadas para las clases medias, como las vacaciones. Es de gran importancia en este periodo, la figura de Eva Perón y su fundación que se dedicó al mejoramiento de las condiciones de vida de sectores vulnerables y en particular las mujeres, por lo que es reconocida como líder del movimiento feminista peronista. La controversial figura de Evita, demuestra un reconocimiento de los sujetos subalternos, aunque su alcance es limitado, ya que no se logra trascender la identificación con su persona y luego de su fallecimiento, se debilita ese terreno ganado.

Cabe destacar que esta ampliación democrática tuvo sus limitaciones, ya que en cierta medida estuvo condicionada por la pertenencia al movimiento peronista lo que llevó a que un amplio sector de la población no se sintiera representada y buscara nuevos mecanismos para ejercer su capacidad de agencia. En ese sentido, la clase media es la que particularmente experimenta el sentimiento de subalternidad y es su apoyo el que es cooptado por las elites que quieren recuperar el poder. De esta forma surge el antiperonismo, ideología que se basa en la negación y demonización del peronismo y en nombre del cual se llevara adelante un golpe de estado, que utiliza un discurso con epítetos como “Revolución Libertadora”, para esconder que su objetivo es instaurar una democracia limitada, que a partir de mecanismos como la proscripción del peronismo deja sin posibilidad de representación política a un amplio sector de la población.

### **Reflexiones finales**

En este trabajo hemos intentado plantear el problema de los sujetos subalternos y la disonancia con el sujeto ciudadano reconocido en la Constitución de 1853. La categoría de sujeto subalterno, nos ha permitido abordar las problemáticas a la que se enfrentan las clases populares, pudiendo incorporar la diversidad de grupos sociales que participan de la arena política. Además, nos hemos nutrido del concepto de subalternidad, pudiendo dar cuenta de las experiencias subjetivas de quienes se encontraban por fuera del reconocimiento de la ciudadanía plena y aun así luchaban por sostener su capacidad de agencia. De esta forma, retomar la noción de sujetos subalternos nos permitió acercarnos a las particularidades de los diferentes actores sociales de la Argentina, que en el siglo estudiado muestran una constante de transformación protagonizada por las masas gauchas e indígenas, los inmigrantes, los obreros, los estudiantes, las mujeres y también las clases medias. Cabe destacar que la deuda de este trabajo es con la población de origen africano, la cual no se ha abordado por falta de elementos que permitan su desarrollo, pero se sabe que es un aspecto pendiente para incorporar.

Otro elemento fundamental de este trabajo es el abordaje desde el concepto de agencia, el cual nos permitió rastrear las acciones emprendidas por los sujetos subalternos en su intento de producir un cambio en las estructuras con el objetivo de lograr su reconocimiento como sujeto ciudadano. En ese sentido, en la bajada al contexto histórico encontramos una variedad de momentos en los que la capacidad de agencia de los sujetos subalternos hace tambalear las

estructuras del estado. Las puebladas; las huelgas de inquilinos; el desarrollo del movimiento obrero en sus vertientes anarquistas, sindicalistas o peronistas; las protestas armadas que dan origen a la Unión Cívica; el surgimiento del Partido Socialista y de la UCR; el sufragismo feminista; el movimiento estudiantil; y el movimiento peronista.

Todas estas manifestaciones de la capacidad de agencia de los sujetos subalternos ponen de manifiesto que los lineamientos de agencia que reconocía la ciudadanía en el primer texto constitucional no se correspondían con la realidad social del país y por ello se da una reactualización permanente de la disputa.

Con el advenimiento del peronismo se da una apertura del concepto de ciudadanía, que se traduce en un verdadero cambio político, ya que permite por primera vez integrar a los diferentes sujetos subalternos en la categoría de sujeto ciudadano, reconociéndoles agencia política para elegir de manera directa a sus representantes. Sin embargo, la disputa por el reconocimiento de la agencia de los sujetos subalternos y su incorporación a los andamiajes jurídicos que otorguen calidad de sujeto ciudadano no queda saldada en 1949. Por el contrario, esta problemática se complejiza a partir del Golpe de Estado de 1955, inaugurándose una etapa de represión y negación de lo subalterno que terminará con la creación de la categoría de subversivo, como adjetivo que justifique la desaparición forzada de personas en el trágico episodio que significó el Terrorismo de Estado durante la última dictadura cívico militar entre 1976 y 1983.

Recién con la vuelta a la democracia en 1983, podemos decir que se abre nuevamente un capítulo de construcción de la ciudadanía que se verá nutrido por las nuevas demandas sociales que imponga la globalización, apareciendo en la arena política nuevos sujetos sociales como el movimiento piquetero, los feminismos, el LGBT, los movimientos en lucha por el ecosistema, las negritudes disputando su visibilización y la reactualización del movimiento indígena en lucha por sus territorios.

A partir de la lectura de este problema, que es el reconocimiento de la agencia de los sujetos subalternos, desde la incorporación de sus derechos a la Carta Magna, es que nos permitimos dejar una pregunta para resolver a futuro: ¿podemos definirnos como sujetos ciudadanos?

## **Bibliografía**

Bayer, O. (2009), *La Patagonia rebelde*, Talleres gráficos F.U.R.I.A., Coyhaique.

- Bidart Campos, G. (1996), *Manual de la Constitución Reformada*. Tomo 1, Buenos Aires, Sociedad Anónima Editora, Comercial, Industrial y Financiera.
- Bosch, B. (2000), “La organización constitucional. La Confederación argentina y el Estado de Buenos Aires (1852-1861)”, en: *Nueva historia de la nación argentina*, Buenos Aires, s/l.
- Campione D. y Mazzeo M. (1999), *Estado y administración pública en la Argentina. Análisis de su desarrollo en el periodo 1880-1916*, Buenos Aires, Ed. FISyP.
- Cataruzza, A. (2016), “La Argentina conservadora”, en: *Historia de la Argentina 1916-1955*, Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Giddens, A. (2011), *La constitución de la Sociedad: bases para una teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu ediciones.
- Halperin Donghi, T. (2010), *Historia contemporánea de América Latina*, 7º ed., Buenos Aires, Alianza.
- Lettieri, A. (2004), *La civilización en debate. La historia contemporánea: de las revoluciones burguesas al neoliberalismo*, Buenos Aires, Prometeo libros.
- Modonesi, M. (2012), *Subalternidad*, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Moreno, G. R. (2021), *Manual de historia constitucional argentina, 1492-2011*, La Plata, EDULP.
- Romero, J. L. (2001), *Breve historia contemporánea de la Argentina, 1916-1999*, 2ºed, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Rock, D. (2006), *La construcción del Estado y los movimientos políticos en la Argentina (1860- 1916)*, Buenos Aires, Prometeo.
- Sábato, H. (2012), “En busca de un estado”, en: *Historia de la Argentina 1852-1890*, Buenos Aires, Siglo XXI editores.



**Los estudios de mujeres en la antigüedad y en la edad media:  
líneas de investigación y herramientas metodológicas**

Las mujeres en las familias de comerciantes paleoasirias a partir de  
sus cartas: relaciones entre los géneros y producción textil

*Bernarda Abril Benítez Reimers*

Mujeres durante un momento de inflexión: la Antigüedad Tardía

*María Luján Díaz Duckwen*

Enheduanna reposicionada: feminidad activa en la cuenca  
mesopotámica del Bronce Antiguo

*Stella Maris Viviana Gómez*

Mujeres de Palacio: la representación de la “mujer imperial” en  
la obra de Suetonio

*Tomás Ipucha*

Los roles femeninos y el dinero en *Asinaria* y *Aulularia* de Plauto

*Lourdes López, Gabriela Monti*

*Vida de Santa María Egipciaca*: análisis de elementos tradicionales y  
novedosos dentro de la práctica discursiva hagiográfica

*Facundo Mella*



## **Las mujeres en las familias de comerciantes paleoasirias a partir de sus cartas: relaciones entre los géneros y producción textil**

Bernarda Abril Benítez Reimers<sup>1</sup>

### **Resumen**

La imagen patriarcal y eurocéntrica sobre las mujeres de la Antigüedad Oriental presente en el sentido común y parte de la historiografía es resultado de dos procesos históricos: la feminización de la cultura oriental y la apropiación europea del Antiguo Oriente. El primero, con origen en la Grecia clásica e inicialmente adjudicado a los persas y luego a cualquier no-griego, gestó una imagen de Asia como decadente, débil y feminizada. El segundo, vinculado con el imperialismo inglés y francés del siglo XIX, no solo tuvo que ver con el saqueo material de restos arqueológicos sino también con la apropiación simbólica causada por la fascinación europea con lo oriental. El orientalismo como movimiento artístico construyó una imagen en la que se asociaba a las mujeres con Oriente; y se equiparaba a estos colectivos por ser sensuales y peligrosos, necesitar ser cuidados, protegidos y poseídos y ser inferiores que el hombre/Occidente.

El objetivo de este trabajo, enmarcado dentro de la historia con perspectiva de género, es poner en cuestión esta imagen a partir de la investigación sobre las mujeres de familias comerciantes paleoasirias del 2000 AC, partiendo de la pregunta ¿Cómo eran las relaciones entre personas de distintos géneros dentro de estas familias de comerciantes? Para esto, nos serviremos de las tablillas BIN 6, 11, CCT 3, 24 y MAH 16209 y de los sellos de Ištar-bašī y

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: [berni.abril.benitez.reimers@gmail.com](mailto:berni.abril.benitez.reimers@gmail.com).

de Waqurtum, encontrados en el sitio arqueológico de Kültepe. Su importancia radica en la abundante información de primera mano que nos proveen sobre la vida de las mujeres.

**Palabras clave:** mujeres paleoasirias - red comercial - género - producción textil

## Introducción

La investigación feminista hace tiempo que ha ido más allá de su objetivo inicial de poner a las mujeres en la historia para combatir el androcentrismo<sup>2</sup>. De hecho, los estudios de mujeres con perspectiva de género tienen horizontes amplios y miradas trasversales que, como afirma Lerner, plantean “una reestructuración radical del pensamiento y el análisis” (Lerner, 1990: 320), y tienen en cuenta aspectos como la etnia, la posición social y los vínculos con otros individuos y grupos (masculinidades, ancianos, etc.). Se ha comprendido que la idea no es construir una historia de las mujeres como si esta transcurriera de manera separada a la de los hombres, sino que excluir a las mujeres de los estudios y no considerarlas como sujetos activos deja incompleta y sesgada a la historia de la humanidad, en la cual el hombre se ha tomado con frecuencia como medida de todas las cosas.

Sin embargo, la visión sobre las mujeres orientales de la Antigüedad presente en el sentido común y parte de la historiografía no está exenta de preconceptos que actúan como obstáculos para hacer estudios de mujeres con perspectiva de género. Dos de estos son, en primer lugar, la visión eurocéntrica de la historia del Antiguo oriente y sus mujeres influenciada por los primeros arqueólogos y los estudios bíblicos; en segundo lugar, la caracterización de la cultura oriental y construcción de modelos conductuales de mujeres orientales. Estos preconceptos están íntimamente relacionados con el fenómeno denominado feminización de la cultura oriental<sup>3</sup>, cuyas raíces se podemos encontrar en la Grecia Clásica. Luego de las victorias griegas contra los persas en las batallas de Maratón, Salamina y Platea, se inició la formación de una identidad helénica en contraposición a la de los “bárbaros”. Si bien en un principio este término únicamente hacía referencia a los persas, luego comenzó a adjudicarse a cualquier no-

---

<sup>2</sup> “Una visión del mundo que privilegia y coloca jerárquicamente en la cima el punto de vista construido como masculino en detrimento de ciertos puntos de vista, actividades, etc. asociadas a lo femenino” (García Ventura, 2016: 1).

<sup>3</sup> Said dice “lo oriental se asociaba a ciertos elementos de la sociedad occidental (como los delincuentes, los locos, las mujeres y los pobres) que tenían una identidad que podríamos definir como de lamentablemente ajena” (Said, 2002: 279).

griego y, de este modo, se gestó una imagen de Asia como decadente, débil y feminizada, que posteriormente fue retomada por los romanos (Brosius, 2006: 3).

En el siglo XIX, con el imperialismo y las excavaciones en suelo oriental subsidiadas por organismos de los imperios francés e inglés, se intensificó la apropiación europea del Antiguo Oriente. Esta se dio, en primer lugar, mediante el saqueo de restos arqueológicos para ubicarlos en exposiciones de museos en Europa; práctica que era vista como un rescate de dichos restos de la “barbarie oriental” asociada, desde la mirada occidental, al estado de atraso en que se encontraba el Imperio Otomano tardío. Sin embargo, la apropiación no se dio solo mediante el saqueo sino también mediante la construcción de un discurso orientalista que implicaba una doble mirada del Antiguo Oriente. Por un lado, era el lugar de origen de la humanidad y de la civilización, lo cual movilizaba a la cultura occidental a establecer un lazo evolutivo con el mismo, según el cual, postulaba Hegel, la historia iba de Oriente a Occidente<sup>4</sup>. Por otro lado, había una fascinación europea por lo oriental que se expresó en el orientalismo como movimiento artístico: este construyó una concepción imaginaria de lo exótico asociado al erotismo, el cuerpo y la sexualidad corrupta.

El resultado de este relato eurocéntrico y patriarcal llevó a que el término “oriente” fuera considerado sinónimo de “mujer”. De este modo, tanto el Antiguo Oriente como la mujer tenían tres características: (I) eran sensuales y peligrosos; (II) necesitaban ser rescatados, cuidados, protegidos y poseídos; (III) eran inferiores que el hombre/Occidente (Said, 2002).

Este trabajo pretende contribuir a la puesta en cuestión de esta imagen a partir del estudio de las relaciones intergenéricas en las familias de comerciantes paleoasirias del 2000 AC.

## **Las mujeres en el período paleoasirio**

Durante los primeros siglos del segundo milenio AC la ciudad de Assur era el centro de una red comercial de más de mil kilómetros que abarcaba desde la Alta Mesopotamia hasta el suroeste y centro de Anatolia. En ella se intercambiaban textiles, estaño, plata y otros productos. Los mercaderes de esa ciudad atravesaban la inmensa red y se establecían en ciudades lejanas sin protección militar, organizándose en corporaciones llamadas *kārum*. Estas eran

---

<sup>4</sup> “La historia universal va de Oriente a Occidente. Europa es absolutamente el término de la historia universal. Asia es el principio” (Hegel, 1994: 201).



colonias comerciales en las que los comerciantes asirios cooperaban entre sí y se defendían frente a los poderes locales (Veenhof, 2013).

En el sitio arqueológico de Kültepe, en la actual Turquía, se descubrieron los archivos privados de los comerciantes del importante *kārum* de Kanesh<sup>5</sup>. En ellos se encontraron, principalmente cartas que los comerciantes en Anatolia intercambiaban con miembros de su familia o particulares. Pero también hay un porcentaje importante de documentos legales (por ejemplo, diferentes tipos de contratos entre privados) y textos administrativos.

La abundancia de tablillas escritas, aparentemente, por personas que no eran escribas profesionales (Michel, 2009), se explica por la extensión y fluidez de la red comercial, que provocaba una constante necesidad de comunicarse y generar escritos que trascendieran la memoria humana. Este factor causó que una gran cantidad de personas, en comparación con otras sociedades mesopotámicas contemporáneas, leyeran, escribieran, enviaran, usaran y guardaran documentos (Veenhof, 2013). Las mujeres no eran la excepción: podemos encontrarlas como escritoras y receptoras de varias cartas que intercambiaban con sus esposos que se encontraban en Kanesh y con otros miembros de su familia. Estas versaban mayoritariamente sobre temas de negocios, aunque algunas también incluían mensajes más personales o emocionales (Veenhof, 2013).

A partir del análisis cartas escritas por mujeres, intentaremos responder a la pregunta ¿cómo eran las relaciones entre los géneros en las familias de comerciantes paleoasirios? Específicamente nos centraremos en dos aspectos de esas relaciones. En primer lugar, el económico, dado que, como mencionamos anteriormente, la mayoría de las cartas enviadas por esposas a sus maridos trataban temas comerciales. Para esto analizaremos dos cartas (BIN 6, 11 y CCT 3, 24) y dos sellos. En segundo lugar, nos preguntaremos cuál era el status o la posición social de las mujeres, sirviéndonos de una tercera carta escrita por una mujer llamada Lamassi (MAH 16209).

## Relaciones económicas

Carta de Lamassi. BIN 6, 11:

Say to Pu-šu-ke n: thus (speaks) Lamassi.

Kuluma-ya is bringing you 9 textiles, Iddin-Sîn: 3 textiles; Ela refused to take textiles (for transport); Iddin-Sîn refused to take 5(another) textiles (for transport). Why do you always

---

<sup>5</sup> Kanesh era una ciudad en Anatolia central, que se encontraba a 21 km de la actual Kayseri en Turquía.

write to me: “The textiles you used to send me are not good!” Who is the fellow living in your house who is decrying the textiles when they arrive before him? As to me, on my side, I try my best to make and send you textiles in order that from each caravan trip (at least) 10 shekels of silver may accrue to your house (Michel, 2014a: 206).

En esta carta vemos a una mujer llamada Lamassi, esposa Pu-šu-keʾn, participando en distintas actividades económicas. En primer lugar, se pueden destacar tareas de producción: ante la partida de los mercaderes asirios para instalarse en ciudades extranjeras a comerciar, eran sus esposas y otras mujeres de la familia quienes quedaban a cargo de la producción textil y de todo lo concerniente al intercambio económico. Producían e incluso dirigían en los talleres de manufacturas, en donde trabajaban niños, mujeres ancianas y esclavas (Ventura, 2016; Michel, 2014b)

En segundo lugar, aparece involucrada en tareas de distribución: debe acordar con los intermediarios o asociados de su marido si le llevarán textiles y cuantos, pues es la representante de Pu-šu-keʾn en Assur. Los textiles que estos transportistas cargaban provenían, como hemos dicho, de la producción privada llevada a cabo por las mujeres de Assur, pero también podían provenir de Babilonia<sup>6</sup>.

En tercer lugar, ella gestionaba asuntos administrativos, ya que organiza la producción de textiles a fin de poder obtener con cada viaje un beneficio económico determinado.

Esto nos permite ver no solo que las mujeres estaban involucradas en múltiples facetas del comercio, sino que, además, los hombres que se encontraban en el extranjero dependían económicamente de ellas, ya que necesitaban que produjeran textiles que se pudieran vender en los territorios anatólicos y que acordaran con los intermediarios que los llevarían hasta allí.

#### Carta de Tara-m-Ku-bi. CCT 3, 24:

Say to Innaya: thus (speaks) Tara-m-Ku-bi.

You wrote me as follows: “Keep the bracelets and rings which are available (there). Let them serve for your sustenance.” Certainly, you had Ilī - -ba-ni bring me ½ mina of gold, but which are the bracelets that you left me? When you left, you did not leave me silver, not even a single shekel! You emptied the house and took (everything) out! After you had gone, there was a severe famine in the City (of Aššur and) you did not leave me barley, not even a single litre! I constantly have to buy barley for our sustenance. And, as to the

---

<sup>6</sup> Estos últimos eran conocidos por la excelente calidad de su lana (Michel, 2014: 69).

goods for the temple collect, I gave an emblem in/ among [...] and I spent my own possessions. So I just paid the City Hall for [what] the house of Adada owed. What are the complaints you keep writing me about? There is nothing for our sustenance and (for sure) we keep making complaints! I have collected what I had at my disposal and sent it to you. Today, I am living in an empty house. Now is the season, take good care to send me, in exchange for my textiles, silver from what you have at hand, so that I can buy barley, about 10 s. imdu measures (ca. 300 ltr). (Veenhof, como se citó en Michel, 2014a: 206)

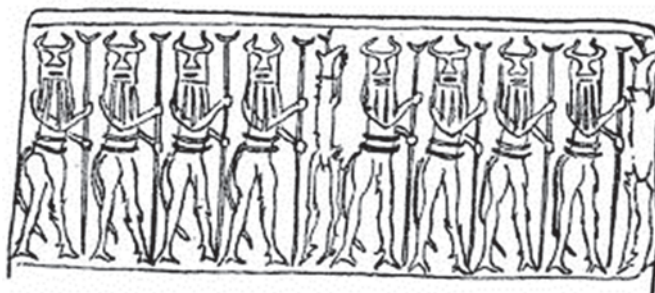
A través de esta carta de *Tara-m-Ku-bi* obtenemos un dato importante: las mujeres de Assur tenían sus propios bienes. A cambio de los textiles que producían recibían, como pago, metales preciosos que a veces venían en forma de joyería. Según Larsen (2007), en la familia del período paleoasirio cada individuo tenía control y era responsable de sus propios bienes y actividades.

Si bien el motivo por el que *Tara-m-Ku-bi* escribió a su marido podría pensarse como una manifestación de dependencia económica hacia su esposo, dado que reclamó que no le había dejado lo necesario para la subsistencia de su familia, en nuestra opinión no es así. En la etapa paleoasiria el hombre casado tenía la obligación de cuidar de su esposa y asegurarse de que tuviera comida, ropa y madera para calentarse, incluso cuando no se encontraba en la ciudad con ella (como afirman Michel, 2010: 126 y Dercksen, 2014: 98). En este caso, Innaya incumplió con sus obligaciones, ya que dejó a su esposa en una “casa vacía”. El reclamo por no haber aportado lo necesario, al punto que *Tara-m-Ku-bi* tuvo que utilizar sus propios bienes, nos permite pensar que mientras que los hombres tenían que utilizar parte de los beneficios económicos que obtenían del comercio para mantener a sus familias —tanto de Assur como de Anatolia (si es que las tenían)— las mujeres no tenían ese deber social y legal. Esta idea se refuerza con el dato de que las hijas de los comerciantes, a diferencia de los hijos, no heredaban las deudas de sus padres fallecidos (Michel, 2013: 3). Todo esto implica una libertad de las mujeres para disponer de su dinero y sus bienes que los hombres tenían limitada. Aún más si tenemos en cuenta que la esposa también estaba implicada en la gestión de los bienes de su pareja (Michel, 2006: 297).

Como se ve en la carta de *Tara-m-Ku-bi* las mujeres eran las encargadas de comprar comida para las personas que vivían en su casa. Es decir, sus hijos, los esclavos que tuvieran y otros miembros de la familia extensa. Esto implicaba que debían calcular la cantidad de cebada que fuera necesaria para la alimentación y su precio. Ante la ausencia de sus maridos eran las encargadas de la gestión del hogar: mantenimiento y reparaciones de la misma, producción u

obtención de vestimentas, cuidado de ancianos, educación de los niños, etc. (Michel, 2016: 199).

También participaban en otras transacciones comerciales con su propio dinero. Podían realizar o pedir préstamos tanto a hombres como a otras mujeres, lo cual implicaba que debían hacerse cargo de sus propias deudas (Michel, 2010: 6)<sup>7</sup>.



Michel, C. 2009. Sceau d'Ištar-baštī, fille d'Imdīlum. Representación gráfica. Recuperado de *Les femmes et l'écrit dans les archives paléo-assyriennes (XIXe s. av J.-C.)*.



Michel, C. 2009. Sceau de Waqqurtum. Representación gráfica. Recuperado de *Les femmes et l'écrit dans les archives paléo-assyriennes (XIXe s. av J.-C.)*.

Por otro lado, su participación en diferentes tipos de transacciones, escritura de cartas o firma de contratos, implicaba que debían sellar los sobres para certificar los documentos y evitar posibles falsificaciones. Los testimonios de uso o posesión de sellos por parte de mujeres nos permiten reconocer la gran participación que tenían en el comercio, aunque a veces resulta

<sup>7</sup> Sobre los préstamos véase la carta de Istar-lamassī. "Ištar-lamassī has loaned 1 mina of litum-silver to Šāt-Ea. From the week of Amurru-bāni and Aššur-nādā, she shall add as interest 2 shekels per month. Month Allānātum (xii), eponym Tāb-Aššur (KEL90) Witnesses (Michel, 2013: 7)" Aquí vemos la entrega de créditos como una posibilidad de inversión para las mujeres asirias.

difícil determinar si el sello era de su propiedad o si utilizaban el de un varón de la familia. Arriba podemos ver el sello de una mujer llamada Ištar-baštī. Este tiene un estilo anatólico y presenta una procesión de hombres con cabeza de toro y patas traseras de gacela. También está el sello de Waqqurtum, encontrado sobre el sobre de una carta enviada a Puzur-Assur. Este tiene un estilo más paleoasirio, y contiene adorantes frente a una divinidad (Michel, 2009).

## Relaciones sociales

Las mujeres de Assur vivían en un entorno que podríamos calificar de homosocial. Sus esposos y e hijos partían de sus hogares más o menos permanentemente para establecerse en los kārums de otras ciudades como Kanesh, en donde podían tomar como segundas esposas a mujeres anatólicas y formar otras familias<sup>8</sup>. Mientras tanto, ellas quedaban a la cabeza de sus grupos familiares y gozaban de una gran independencia y autonomía que ya hemos constatado en el ámbito económico. Pero ¿Cuál era su status social en relación al de los hombres de sus familias?

Carta de Lamassi. MAH 16209

Say to Pu-šu-ke' n: thus (speaks) Lamassī - .

You hear that mankind has become bad, one tries to swallow up the other!  
Be a man of honour, come and break your obligations! Put our young  
(daughter) under the protection of the god Aššur. (Here), in the City (of  
Aššur), wool is expensive. When you put silver at my disposal, (about) 1  
mina, put it within the wool.

The mu-sû-official asked me for your export duty of every mina of silver  
which you sent me, and I was afraid for you but I did not give (anything); I  
told (him): "The eponym may come in and takeaway (everything from my)  
house (but I will not give anything)!" Your sister sold a slave girl but I myself  
released her for 14 shekels (of silver).

---

<sup>8</sup> A diferencia de sus contrapartes asirias, las mujeres de Anatolia se dedicaban a tareas de agricultura y ganadería en lugar de a la producción textil. Sin embargo, también eran asociadas de sus maridos y estaban involucradas en sus negocios (Michel, 2010: 131).

Since you left, Šalim-ahum built two times a house; when will we be able to do (the same)? As for the textile(s) which Aššur-malik brought you previously, could not you send the silver? (Michel, 2014a: 206-207).

En el segundo párrafo de esta carta vemos que Lamassi se enfrentó con el mu-sû-official, un funcionario vinculado a la exacción del impuesto de exportación de mercancías (wasitum), y se negó a pagar con la plata que su marido le había enviado incluso ante el funcionario epónimo, quien actuaba como director del ayuntamiento y su papel incluso limitaba al rey de Assur. Esta resistencia de una mujer ante la autoridad de funcionarios hombres (que al parecer no suscitó mayores consecuencias para ella), indica que las mujeres podían levantar sus voces contra las de hombres en posiciones de poder.

Teniendo en cuenta que Lamassi actuó como representante de su marido frente al funcionario, por lo cual el status de ambos debía estar, como mínimo, ligado o relacionado. Esto se refuerza observando la preocupación que evidenció en el resto de la carta por la posición económica y social de su familia, instando a Pu-šu-keñ a consagrar a su hija al dios Assur<sup>9</sup> y reclamándole el hecho de que su vecino pudiera agrandar su casa mientras ella no.

Implicadas en el comercio de larga distancia y capaces de ganar su propio dinero e invertirlo en varias operaciones, las mujeres paleoasirias gozaban de una importante condición social que se preocupaban por exhibir y acrecentar. Por este motivo instaban a sus esposos, hijos, hermanos y otros familiares a actuar “honorablemente”. Según Dercksen (2014) la sociedad paleoasiria estaba centrada en torno a los conceptos de honor y dignidad, y la transgresión de estas normas podía traer vergüenza al individuo y llevar al aislamiento social. Esto explica la insistencia de Lamassi en que su esposo actuara como un “hombre de honor” (awilum) y cumpliera con las obligaciones para con su familia.

El hecho de que en los contratos matrimoniales la mujer fuera la igual legal de su marido (Michel, 2013) y que el sistema de divorcios fuera relativamente igualitario<sup>10</sup> (tanto el hombre como la mujer podían iniciarlo y el costo era el mismo para ambos) indicarían también que la mujer tenía un status similar al de su esposo.

---

<sup>9</sup> Consagrar a una hija era un signo de gratitud por la prosperidad del comercio familiar y también una demostración de posición social. La hija de Pu-šu-keñ y Lamassi efectivamente fue consagrada al dios Assur, llegó a poseer su propia casa y a hacer inversiones con su plata (Michel, 2010: 127).

<sup>10</sup> Tanto hombres como mujeres pagaban precios altos (con fines disuasivos) para divorciarse. Gran parte de los divorcios eran consensuados y resultaban de acuerdos privados en presencia de testigos (Michel, 2017).

## El género como posibilidad de accionar

Las fuentes seleccionadas nos muestran una fuerte capacidad de accionar por parte de las mujeres. Fuera participando en operaciones comerciales, vendiendo los bienes propios para mantener a sus familias, resistiéndose a pagar impuestos, consagrando a sus hijas a la divinidad o haciendo reparaciones en sus casas, las mujeres paleoasirias actuaban como emprendedoras activas. Participaban en distintas actividades vinculadas al comercio de manera complementaria con otros hombres y mujeres de su familia, e incluso existía una mayor dependencia económica masculina de las mujeres que lo contrario. Mediante sus acciones construían su lugar en la sociedad y de ningún modo se les puede adjudicar el papel pasivo, meramente sexual e inferior al del hombre que planteaba la pintura orientalista. Por el contrario, contaban con libertad, autonomía y autodeterminación.

## Bibliografía

- Brosius, M. (2006), *The Persians: an introduction*, Nueva York, Routledge.
- Dercksen, J. G. (2014), “The Old Assyrian Trade and its Participants”, en: Baker, H. y Jursa, M. (eds.), *Documentary sources in Ancient Near Eastern and Greco-roman economic History Methodology and Practice*, Oxford, Oxbow Books, pp. 59-112.
- García Ventura, A. (2016), “Asalariadas y emprendedoras: mujeres trabajadoras del sector textil en la Antigua Mesopotamia”, en: Delgado Hervás, A. y Picazo Gurina, M. (eds.), *Los trabajos de mujeres en el mundo antiguo: cuidado y mantenimiento de la vida*, Tarragona, Institut Català d'Arqueologia Clàssica, pp. 57-66.
- García Ventura, A. (2016), “Investigación feminista, Historia de las mujeres y mujeres en la Historia en los estudios sobre próximo oriente antiguo”, en: *Revista de estudos culturais*, n.º 3, pp. 1-21
- Hegel (1994), *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, Barcelona, Ediciones Altaya.
- Larsen, M. T. (2007), “Individual and family in Old Assyrian Society”, en: *Journal of Cuneiform Studies*, vol. 59, pp. 93-106.
- Lerner, G. (1990), *La creación del patriarcado*, Barcelona, Crítica.
- Michel, C. (2006), “Femmes et production textile à Assur au début du IIe millénaire avant J.-C.”, en: *Techniques et culture*, n.º 46, pp. 258-301.

- Michel, C. (2009), “Les femmes et l'écrit dans les archives paléo-assyriennes (XIXe s. av. J.C)“, en: *Topoi Orient Occident*, n.º 10, pp. 253-272.
- Michel, C. (2010), *Writings from the Ancient World, Women of Assur and Kanesh: texts from the archives of Assyrian merchants*, Atlanta, SBL Press.
- Michel, C. (2013), “Women and economy in the family sphere according to the Old Assyrian sources”, en: *Hypotheses Academic Blog*, recuperado el 16 de abril de 2024 en <https://refema.hypotheses.org/50>.
- Michel, C. (2014a), “Akkadian texts-Women in letters”, en: Chavalas, M. W. (ed.), *Women in the Ancient Near East: a sourcebook*, Londres/Nueva York, Routledge, pp. 205-212.
- Michel, C. (2014b), “The Assyrian Textile Trade in Anatolia (19th century BCE): From Traded Goods to Prestigious Gifts”, en: Droß-Krüpe, K. (ed.), *Textile Trade and Distribution in Antiquity*, Wiesbaden, Harrasowitz Verlag, pp. 111-122.
- Michel, C. (2016), “Women work, men are professionals in the Old Assyrian private archives”, en: Lion, B. y Michel, C. (eds.), *The Role of Women in Work and Society in the Ancient Near East*, Boston/Berlin, De Gruyter.
- Michel, C. (2017), “Economy, Society, and Daily Life in the Old Assyrian Period”, en: Eckhart, F. (ed.), *A companion to Assyria*, Hobokan, Wiley Blackwell, pp.80-107.
- Said, E. (2002), *Orientalismo*, Barcelona, Penguin Random House Grupo Editorial.
- Veenhof, K. (1997), “Two marriage documents from Kültepe” en: *Archivum Anatolicum-Anadolu Arşivleri*, vol. 3, n.º 1, pp. 357-381.
- Veenhof, K. (2013), “The archives of Old Assyrian Traders: their Nature, Functions and Use”, en: Faraguna, M. (ed.), *Archives and archival documents in ancient societies: Legal documents in ancient societies IV*, Trieste, EUT Edizioni Università di Trieste, pp. 27-71.





## **Mujeres durante un momento de inflexión: la Antigüedad Tardía**

María Luján Díaz Duckwen<sup>1</sup>

### **Resumen**

El Imperio romano y el cristianismo generaron durante la Antigüedad Tardía un espacio muy particular para la situación del universo femenino, que dio como resultado un panorama atípico a lo que habitualmente se piensa. En este trabajo, consideramos dicho período prácticamente como una ventana que permitió un despliegue de la actuación femenina. En el presente trabajo, que tiene un carácter más vale descriptivo, nos introduciremos en este mundo de la mano de mujeres destacadas desde diferentes esferas. Helena madre del emperador Constantino, Eudoxia, emperadora y esposa de Teodosio II, Macrina, virgen hermana de Gregorio de Nisa y Gala Placidia, hija, esposa y madre de emperadores fueron las elegidas para hacer este recorrido.

**Palabras clave:** Antigüedad Tardía - mujeres - Imperio romano - cristianismo

### **Introducción**

Que la Antigüedad Tardía es un momento sumamente particular para la historia del Imperio romano es una afirmación que, a estas alturas del conocimiento, no requiere mayor despliegue.

---

<sup>1</sup> Departamento de Humanidades, UNS, correo electrónico: [dduckwenlujan@gmail.com](mailto:dduckwenlujan@gmail.com).

Las múltiples facetas que contiene, las tensiones y las flexibilidades, los encuentros y desencuentros, los consensos y disensos, lo tradicional y la innovación entre un sinnúmero de temas más, la han convertido, para eruditos de múltiples disciplinas actuales, en centro de sus investigaciones.

Nos hemos propuesto evaluar esta época a la luz del protagonismo femenino. Consideramos que, por sus rasgos tan particulares, este tiempo dio lugar a la aparición de mujeres que, por diferentes formas de vida o bien por sus mismos roles dentro de la sociedad, se destacaron.

Seguramente muchas mujeres podrían mencionarse, pero nuestro interés es verlas desde la ventana tan particular que les brindó su tiempo y sus propias personalidades. Una verdadera oportunidad para volverlas a la vida, sacarlas del anonimato y verlas transformadas en mujeres dignas de homenajear.

El trabajo se hará con un criterio mayormente descriptivo, teniendo en cuenta qué es la antigüedad tardía, las mujeres presentes en este momento a partir de diversas fuentes documentales del período que nos las muestren en primer plano para dar al final algunas breves reflexiones.

## Qué es la Antigüedad Tardía

La Antigüedad Tardía es un concepto historiográfico surgido de la mano de pensadores de la historia y la literatura que han visto en el período que tiene como centro el final de la Antigüedad clásica con ciertas singularidades que permitieron ciertas aperturas. Se observan una serie de circunstancias que promovieron la *transformación* en numerosas esferas de la vida. Henry Marrou plantea que no es una fase más sino “otra Antigüedad, otra civilización, que hay que aprender a reconocer en su originalidad y a juzgar por sí misma” (1980: 15).

Gillian Clark plantea qué tiene este período que la hacen tan particular:

Acá está el mundo de la antigüedad tardía. Nuevos pueblos se fusionan, o entran en conflicto, con la población del imperio romano, y el poder de la Roma imperial está bajo amenaza. Nuevos movimientos religiosos interactúan, o compiten, con la religión tradicional, y los líderes de las iglesias cristianas tienen nuevos roles en la comunidad. Nuevas ideas de una vida comprometida desafían los viejos ideales de servicio a la familia, a la ciudad y al territorio. El poder cambia hacia nuevas ubicaciones, tanto que en el año 410 un emperador romano radicado en Ravena no toma acciones para rescatar a la ciudad de Roma de los bárbaros, y su co-emperador, ubicado en Constantinopla, no es afectado.

Nuevas oportunidades para talentos se abren, en el servicio militar y civil, en el hablar público y en la iglesia, pero antiguas familias, dinero viejo, y la educación tradicional y los valores, aún permanecen con su prestigio (2011: 16)<sup>2</sup>.

Teniendo en cuenta esta perspectiva profundizaremos en una selección muy pequeña de mujeres que han sido singulares en sus intereses y acciones personales y sus repercusiones en la sociedad mediterránea.

### **Helena, madre de Constantino emperador y peregrina cristiana**

De esta mujer que ocupará un importante lugar en la historia del gobierno de Constantino y del cristianismo en particular, se conocen apenas datos de sus humildes orígenes<sup>3</sup>. Hacia el 270 comenzó a trabajar como “sirvienta” en una hospedería de su ciudad natal para luego estar durante diecinueve años al lado de Constancio Cloro, quien luego la repudia. Sin embargo, fruto de esta relación nació Constantino que, en el año 306, muerto su padre, la llamó a su lado. En 324 fue reconocida como Helena Augusta y comenzó a tener más importancia en la corte y en el Imperio. Tras convertirse al cristianismo inició un viaje hacia Oriente, visitó santos lugares en Palestina y en los lugares de nacimiento y resurrección de Jesús fundó templos.

Eusebio de Cesarea fue uno de los autores que rescató la figura de Helena. En el libro III de la *Vida de Constantino* relata que iniciaron juntos una especie de “viaje oficial” por la zona

---

<sup>2</sup> Se adjunta también el fragmento en su lengua original: “Here is the world of late antiquity. New ethnic groups merge, or conflict, with the population of the Roman empire, and Roman imperial power is under threat. New religious movements interact, or compete, with the traditional religion, and the leaders of Christian churches have new roles in the community. New ideas of a life committed to God challenge the old ideals of service to family, city, and country. Power shifts to new locations, so that in 410 a Roman emperor based in Ravenna takes no action to rescue the city of Rome from the barbarians, and his co-emperor, based in Constantinople, is not affected. New opportunities for talent open up, in military and civil service, in public speaking and in the church, but old families, old money, and traditional education and values, still keep their prestige”.

<sup>3</sup> Pocos han sido los historiadores que han intentado ir más allá de la faceta que la ha transformado en una leyenda por haber encontrado la Vera Cruz, sin embargo, ésta ha contaminado los datos de su trayectoria histórica. Entre ellos están Rouillon (1908); Couzard (1911); Maurice (1930); Dietz (1972); Klein (1987). Y últimamente, aunque sin lograrlo totalmente Drijvers (1992); Borgehammar (1991) y Pohlsander (1995).

oriental, para luego separarse. Esta “peregrinación” de Helena contó con el apoyo político, el motivo religioso y los recursos necesarios para hacer el recorrido, construir iglesias y ejercer la caridad. Dice:

Ahí están, pues, las dos venerables y magníficas iglesias, dignas de perpetua memoria, que la augusta Helena, madre religiosísima de un religiosísimo emperador, fundó como testimonio de su reverente sentimiento, en honor de Dios su salvador, [...] cooperando su hijo con el subsidio de su poder imperial (Eusebio de Cesarea, 1994: 43).

En estas palabras encontramos la decisión de la madre de fundar sendos edificios, demostrando la capacidad para tomar este tipo de medidas, que solamente pueden justificarse si se encuentra en un rol preponderante dentro del estado romano. Probablemente también la independencia económica a partir de las donaciones de su propio hijo (Lasala Navarro, 2013: 198).

Le fueron otorgados los dos títulos que, por su importancia, adquirieron algunas mujeres de la corte. El primero, que mantuvo hasta 324, fue el de *Nobilissimae Feminae*<sup>4</sup>, acreditado por pequeñas monedas de bronce emitidas entre 314 y 324; el segundo, de mayor envergadura puesto que significó la oficialidad de su posición dentro de la corte, como *Augusta*, conservado hasta el momento de su fallecimiento en el año 329.

Eusebio agrega:

[...] al tiempo que recorría todo el Oriente con el boato de la autoridad imperial, mil dones repartió a los habitantes de cada ciudad en su conjunto, o individualmente a todo el que se le acercaba; mil dones distribuyó con liberal mano a los contingentes militares; incontable es cuanto dio a los pobres, desnudos y abandonados, a unos haciendo entrega de cantidades de dinero, a otros proveyendo abundantemente para el abrigo de sus cuerpos; libertó a no pocos oprimidos por los padecimientos de las cárceles y de las minas, rescató a otros sometidos al abuso de la prepotencia, y hubo quien que traído del destierro (Eusebio de Cesarea, 1994: 44).

---

<sup>4</sup> Este es uno de los títulos que se sabía dar a las esposas de los emperadores, en este caso, lo llevaban las mujeres de la corte imperial que no tenía el de Augusta. Este último era otorgado especialmente por el Senado y así como en el Alto Imperio era muy habitual entre las esposas, en el Bajo Imperio principalmente del siglo IV, fue dado muy ocasionalmente. Ver: Mar Marcos, 1996: 513-540 y 517 y ss.

Sin duda, Helena pudo transformarse en un modelo a seguir, sobre todo para las mujeres de fe, pues ubicándose en un lugar fundamental de la vida pública se comportó como una persona más. Múltiples facetas pueden apreciarse de sus acciones: siendo madre y compañera en la corte y en la vida, emitiendo un carisma que portaba independencia para tomar decisiones de vida, emprendedora a la hora de construir edificaciones dignas de la nueva divinidad adoptada por el estado, es decir, de su hijo, con lo cual se asociaba al trono como apoyo incansable, y administradora de los recursos del estado pensando en el bienestar futuro del imperio. Todo ello y mucho más la convirtieron en una mujer admirable para su tiempo.

### **Eudoxia en Gaza**

Esta noble dama fue esposa de Arcadio, emperador del lado oriental del Imperio romano, y gobernó junto a él con una vitalidad y energía que la llevó a emprender importantes intervenciones políticas y religiosas. Fue durante los años 395 y 404 que mostró una gran fecundidad teniendo 5 hijos que la sobrevivieron, incluido entre ellos el heredero varón Teodosio II que afirmó la sucesión imperial.

El título de Augusta la presentaba como la mujer de mayor eminencia social detrás del Augusto y el derecho a usar el manto púrpura y la diadema imperial en sus apariciones públicas. También su imagen se difundió en monedas y estatuas que circularon por las provincias. Evidenció la fuerza de su carácter en materia religiosa.

La *Vida de Porfirio de Gaza* es una hagiografía que pone a la figura de la emperatriz en un lugar central al narrar la historia de la conversión de la ciudad al cristianismo. En verdad tuvo una participación activa en la defensa del credo niceno, presentándose en diferentes papeles de acuerdo a las necesidades: como patrocinante de procesiones nocturnas antiarrianas, como penitente en el traslado de reliquias, como intermediaria entre las instancias eclesiásticas y el emperador, entre otras. Ella es presentada en determinadas circunstancias trascendentales para su vida personal, para su ministerio de consorte imperial y como defensora de los intereses religiosos del estado.

La primera mención se realiza mientras se encuentra gestando al heredero imperial, que la muestra expectante por saber si en esta ocasión dará a luz a un varón. Porfirio y Marco se entrevistaron con ella para informarle la situación de la ciudad e instándola a ayudarlos. Sus palabras de acción inmediata no dejan dudas de sus convicciones y de su carácter: “No os desaniméis, padres, pues confío en el Señor Cristo, el hijo de Dios, que venceré al

Emperador a hacer lo conveniente para vuestra sagrada fe y que desde aquí retornéis, satisfechos vuestros deseos”. Sin embargo, el problema era delicado y el emperador no acordó con ella pues se encontraba en juego la exacción de impuestos de aquella ciudad al erario público. El tema impositivo era de gran preocupación en el contexto de la tirante relación paganismo-cristianismo en esta época.

Marco Diácono, el autor de la obra, va narrando minuciosamente cada una de las citas que mantienen con la emperatriz en vistas de solucionar la controversia. Los datos que marcaron decisoriamente la situación son: que Porfirio de Gaza asegura a la Señora que dará a luz a un varón, el heredero imperial; la alegría llevó a la promesa de que no solo se extirparía el paganismo de la ciudad, sino que sería construida en el mismo centro una nueva basílica; se planeó una estratagema para convencer al emperador cuyo centro fue la ceremonia de bautizo del niño, que, seguidos todos los pasos, resultó exitosa.

En conclusión, unos ocho templos paganos fueron destruidos, además de ídolos estatuarios paganos y templos más pequeños junto a objetos sagrados que fueron quemados al cabo de unos 10 días. El *Marneion*, principal templo de la región, fue aún defendido desde adentro por sus sacerdotes, y finalmente se optó por el fuego como modo de erradicarlo totalmente y a la vez purificar el lugar y dejarlo listo para la siguiente acción. Pasados más de cinco años se terminó allí la construcción de la Eudoxiana, iglesia ordenada construir por Eudoxia y en su honor, quien además había ordenado que la forma del mismo debía ser de cruz.

El episodio de Gaza se engarza con el de la sucesión dinástica. El santo le asegura su trascendentalidad a partir del nacimiento sano de su hijo, un tema tradicional causa de infortunio para quien no lo lograra y ocasión de júbilo para todo el imperio. Se deja claro que ella es la ideóloga de todos los aconteceres que llevarán a la concreción de los hechos. El futuro heredero fue causa de promesa, pero a la vez motor del cumplimiento de la misma, siendo su madre la conductora de convencer al emperador. En este caso, la Augusta actuó como intermediara y mediadora ante instancias eclesiástica y el emperador como legislador prudente que no pretendía enemistarse con una ciudad importante para la economía impositiva del Imperio. Sin embargo, con todos estos hechos se complacía a los obispos y a la vez aparecía como obligado a cumplir con esta decisión más allá de sí mismo (Escribano Paño, 2021: 75-76).

### **Macrina, filósofa de la nueva forma de vida monástica**

Una nueva forma de acercarse a Dios a partir de la práctica del ascetismo, la protección de la virginidad y la vida en comunidad, permitió a las mujeres modificar la elección de su recorrido de vida tradicional. Macrina es una mujer que abre esta vía alternativa para la vida femenina en la tardía antigüedad.

Hermana de Gregorio de Nisa y de Basilio de Cesarea, perteneció a una familia cristiana y aristocrática, con numerosos bienes inmuebles y relaciones con la corte imperial. Nacida en 327 fue educada religiosamente y, aunque preparada para casarse, al morir su prometido decidió permanecer sola y virgen. Su vida la conocemos pues Gregorio decide poner por escrito sus enseñanzas. Su vida cobró relevancia histórica en el mundo femenino tal como Antonio en la versión masculina.

Su trascendencia se debe a que “[ella]... se elevó a lo más alto de la virtud humana por medio de la filosofía” (Vida de Macrina, 1995, 1, 3). Este concepto es importante para la época y para el mundo antiguo, desde el siglo I se lo relaciona con la moral. Lleva a su madre a vivir con ella. Así lo relata Gregorio: “Macrina ofrecía a su madre un maravilloso ejemplo mostrándole la dirección hacia el mismo ideal —me refiero al de vivir según la filosofía—, atrayéndola poco a poco hacia una vida pura y desprendida de todo...” (Vida de Macrina, 1995: 5,8). También la incentivó a vivir de otro modo:

Como habían roto con todo estilo de vida demasiado material, Macrina convenció a su madre para que abandonase la vida que hasta ahora llevaba, el modo lujoso de vivir y las atenciones de los sirvientes que ella estaba acostumbrada a recibir hasta entonces; que se hiciese igual a la masa en el modo de considerarse y que uniese su vida a la forma de vida de las vírgenes que ella tenía en su casa, convirtiendo en hermanas e iguales a las que eran esclavas y sirvientas (Vida de Macrina, 1995: 7, 1).

La entrega fue difícil pues lo que se abajó fue el estatus acomodado en el que vivían, el estar rodeados de servidumbre, trasponer los pensamientos de vanidad y orgullo para llegar a la más sincera humildad.

Uno de los orgullos de su hermano es que ese estado en el que se encontraba Macrina lo transmitía eficazmente. El pequeño Pedro, último de los hermanos, fue criado por ella ni bien nació. Alcanzó a ser verdadera maestra de vida, un rol que no estaba vislumbrado como posible para las mujeres. Una guía para su madre, una madre para su hermano menor y verdadera

docente en el arte de la vida ascética para sus hermanos y para todo aquel que deseara aprender. Ella misma personificaba lo que quería enseñar. Sus condiciones eran inmejorables: equilibrio y paz internos, control de sus emociones y pasiones que la capacitan para ser excelente sanadora terapéutica e inspiradora de las formas más sublimes de perfección espiritual<sup>5</sup>.

### **Gala Placidia, la creación de un reino godo en occidente**

La historia de esta mujer, que quedó huérfana siendo muy pequeña, es recordada en las fuentes tradicionales como aquella que fue raptada por Alarico, rey de los godos, luego comenzó su raid durante seis años con ellos, en medio de los cuales se casó con Ataúlfo, sucesor de Alarico, y concibió un hijo al que llamaron Teodosio, el cual murió al poco de nacer. Asesinado su marido, fue devuelta a su hermano y luego obligada a casarse con el que fuera Constancio III, de quien nacería el futuro emperador Valentiniano III. Con posterioridad, aún debió hacer frente a la muerte de su segundo marido, al exilio por desavenencias con su hermano y a una usurpación que finalmente daría lugar a la ocupación del trono por su hijo. Su trayectoria, digna de una película, la coloca en el centro de un proceso histórico complicado, violento e incierto y una historia personal mucho más difícil aún. Con el relato detallado de lo ocurrido ya tendríamos suficiente para enmarcarla en esta época, sin embargo, intentaremos ir un poco más lejos y ver su importancia en términos de lo que está por suceder en este tiempo: la formación de los reinos romano-germánicos, puntualmente el reino godo.

Nacida en Constantinopla entre 388 y 393, hija de Teodosio I y su segunda esposa Flavia Gala, quedó de muy niña huérfana a causa de la muerte de sus padres. A partir de aquí siguió su educación en Roma y en Milán por Serena, esposa de Estilicón, general del ejército de occidente. Este cargo en manos de este vándalo manifiesta los cambios que concretamente se estaban sucediendo en el Imperio. El ambiente cortesano en el cual se encontró Placidia estaba rodeado de bárbaros, se piensa que también fueron de este origen quienes la llevaron a Roma, las mujeres que la atendieron en el trayecto y el personal esclavo de la casa de Serena, donde a causa de su esposo probablemente había gente de distintas procedencias. Esto la ubica en un contexto variado con situaciones inusuales, la convivencia de parte de la familia imperial con descendientes de nuevos pueblos.

---

<sup>5</sup> Ubiric Rabaneda, 2017: 170.



En cuanto a su casamiento con Ataúlfo, que pudo ser parte de una decisión de rebeldía en oposición a su hermano, abrió una posibilidad para ella pues como miembro de la dinastía imperial y transmisora de la legitimidad dinástica, heredaría a su sucesor este derecho, aunque ahora de la mano de una dinastía mestiza, según Orosio, romano-gótica. Como sabemos, el niño nacido fue asesinado y su esposo también al poco tiempo. Finalmente, fruto de su matrimonio con Constancio III nació el futuro Valentiniano III y Honoria. Incluso llegó a ejercer como regente hasta que el niño alcanzó la mayoría de edad.

Este tiempo de regencia la mostró con un gran carácter y con contactos entre los godos que se hicieron necesarios para sostenerse en el poder. Recibió la ayuda de Aecio, que había conocido en los tiempos de Ataúlfo, quien fue su mejor soporte en problemas específicos surgidos en Roma con posterioridad. Su regencia estuvo marcada por su pasado, pues mantuvo con los godos buenas relaciones políticas, de colaboración y apoyo, y supo sostenerse en momentos difíciles de enfrentamientos con el poder militar y derivados de conflictos religiosos.

### **Consideraciones finales**

Este momento nos brinda la posibilidad de hacer el camino inverso en cuanto a reconocer algunos de los hilos que fundamentan el período de la antigüedad tardía como de transformaciones. Estas mujeres muestran en sus trayectorias los caminos que movilizaron tan fuertemente esta época.

Desde el mismo estado romano, la voluntad de una madre como Helena robusteció las decisiones de su hijo, que habiendo renovado el funcionamiento del Imperio inauguró una forma religiosa que fortalecería su gobierno. Fue viajera, difusora de nuevos proyectos político-religiosos de su hijo, evérgeta desplegando su generosidad con donaciones a las provincias, Augusta reconocida por las tropas hasta el punto de poner el erario a su servicio<sup>6</sup>. Una augusta como Eudoxia posibilitó que el gobierno de su esposo saliera airoso en una problemática que marcó el camino del paganismo hacia el cristianismo. Asumió su papel de compañera en los roles tradicionales de toda emperatriz y participó en medidas de gobierno al lado de su esposo.

---

<sup>6</sup> Marcos, 1996: 531.

Macrina fue la perfecta filósofa que encauzó su vida mostrando que también su sexo podía cambiar el destino que le estaba fijado al formar parte de la aristocracia y sobre todo al ser mujer. Su fortaleza y voluntad le permitieron desafiar el destino que los hombres imponían para finalmente desviar su vida hacia una conversión (al estilo de la época, es decir, virar ciento ochenta grados) absoluta, la de su familia e incluidos sus bienes materiales.

Gala Placidia, finalmente, permite abrir el panorama hacia otra de las alteraciones de estos tiempos: la incorporación de nuevos pueblos en el seno del territorio y de la política imperial. Su figura trascendió la representación de una dinastía para transformarse en una figura esencial que hubiese marcado, si el destino no se hubiera desviado, el comienzo de una nueva casa real fusionando dos estirpes de diferentes culturas que hubiera adelantado los acontecimientos por venir: los reinos romano-germánicos.

## Bibliografía

- Borgehammar, S. (1991), *How the Holy Cross was Found: From Event to Medieval Legend*, Estocolmo, Uppsala University.
- Clark, G. (2011), *Late Antiquity. A very Short Introduction*, Oxford, Paperback.
- Couzard, R. (1911), *Sainte Hélène d'après l'histoire et la tradition*, Paris, s/e.
- Dietz, J. (1972), “St.Helena in der rheinischen Überlieferung ”, en: *Festschrift Matthias Zender I*, Bonn, pp. 356-383;
- Drijvers, J. W. (1992), *Helena Augusta: The mother of Constantine the Great and the Legend of Her Finding of the True Cross*, Leiden, E. J. Brill.
- Escribano Paño, M. V. (2021), “Aelia Eudoxia y Arcadio en Constantinopla: la piedad imperial concertada en la ciudad más cristiana del Imperio”, en: *Mujeres imperiales, mujeres reales*, Paderborn, Brill Schöningh, pp. 64-95.
- Eusebio de Cesarea (1994), *Vida de Constantino*, Madrid, Gredos.
- Klein, R. (1987), *Helena*, RAC 14, pp. 355-375.
- Lasala Navarro, I. (2013), *Helena Augusta: una biografía histórica*, Universidad de Zaragoza. Disponible en: <https://zaguan.unizar.es/record/12559> (fecha de consulta: junio de 2023). [Tesis doctoral]
- Marcos, M. (1996), “Representaciones visuales del poder en época tardoantigua: la imagen de la emperatriz”, en: *Hispania sacra*, vol. 48, n.º 98, pp. 513-540.
- Marrou, H. I. (1980), *¿Decadencia romana o Antigüedad tardía? Siglos III-IV*, Madrid, Rialp.

Gregorio de Nisa (1995), *Vida de Macrina. Elogio de Basilio*, Madrid, Ciudad Nueva.

Maurice, J (1930), *Sainte Hélène*, Paris, H. Laurens.

Pohlsander, H. A. (1995), *Helena: empress and saint*, Chicago, Ares Publishers.

Rouillon, A-M. (1908), *Sainte Hélène*, Paris, s/e.

Ubric Rabaneda, P. (2017), “Macrina. La autoridad de la maestría y la perfección espiritual”, en: *Autoridad y autoridades de la iglesia antigua: Homenaje al profesor José Fernández Ubiña*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 167-180.



## **Enheduanna reposicionada: feminidad activa en la cuenca mesopotámica del Bronce Antiguo**

Stella Maris Viviana Gómez<sup>1</sup>

### **Resumen**

El presente estudio, focalizado en la figura de Enheduanna de Agade, persigue el propósito de romper con los andamiajes teóricos que entienden la práctica conductual de la mujer condicionada por su cuerpo e integrada a un esquema de división sexual del trabajo en la Mesopotamia del Bronce Antiguo. En consecuencia, repensando relaciones de género, la intencionalidad última de este trabajo es doble: reposicionar a la mujer antigua como sujeto y agente de la historia en los estudios de Oriente Próximo y, a su vez, proponer nuevas líneas de investigación que permitan el paso del “androcentrismo” al “centrismo de las mujeres”.

**Palabras Clave:** Enheduanna - Agade - mujer - género

En los estudios de Oriente Próximo Asiático, la figura de la mujer ha sido habitualmente abordada como componente pasivo, enfatizándose su rol de esposa, concubina, madre, hija y/o esclava, en una sociedad concebida como netamente patriarcal, en las que las mujeres se encontraban condicionadas por sus cuerpos e integradas a un esquema de división sexual del trabajo.

---

<sup>1</sup> Dpto. de Humanidades, UNS, correo electrónico: [vivig@surlan.com.ar](mailto:vivig@surlan.com.ar).

En este marco interpretativo, el género fue generalmente conceptualizado de acuerdo a parámetros masculinos, de manera que lo femenino fue concebido en oposición a lo masculino, ocupando el hombre una posición relevante, en detrimento de la mujer, asociada tempranamente a la naturaleza, en particular a la luna, y por ello considerada cambiante, misteriosa y peligrosa, requiriendo de la tutela racional y ordenadora masculina. En consecuencia, en esta dinámica relacional, la mujer terminó siendo cosificada como objeto de apropiación y de deseo, o bien simplemente olvidada e invisibilizada, permaneciendo en la cara oscura de la luna (De Bernardi, 2000: 223).

Actualmente el género ha sido repensado, e interpela al pasado histórico reclamando desvelar el protagonismo femenino. Por ende, apartados de una tradición investigativa centrada fundamentalmente en las categorías analíticas de “sexo oprimido” y “status marginal”, a través del presente estudio se pretende romper con los andamiajes teóricos que entienden las prácticas conductuales de la antigua mujer oriental subordinada al poder masculino, buscando reposicionar a la mujer como sujeto y agente de la historia entrecruzando diversas herramientas de análisis proporcionadas por la segunda y tercera ola de investigación feminista.

Para conseguir nuestro propósito, el estudio se focalizó en la figura de Enheduanna, hija de Sargón de Agade y de la reina Tashlultum<sup>2</sup>, hermana de Rimush y Manishtushu, Ibarum y Abaish-takal, y tía de Naram-Sin, parentescos que anticipan el destacado protagonismo de esta mujer en distintos espacios de gestión durante los reinados de cuatro significativos dinastas de la primera gran formación estatal unificada en la llanura aluvial: el Reino de Akkad (ca. 2335-2154 a.C.), que aglutinó un espacio territorial extenso y plural en sus aspectos ecológicos, lingüísticos y demográficos.

### **Enheduanna: su abordaje en los estudios de asiriología**

Se ha afirmado que Enheduanna se desempeñó como operadora de Sargón, ejerciendo un rol auxiliar en la consolidación de la base del poder acadio en la baja Mesopotamia, área de mayor densidad demográfica sumeria, que además de asistir a un nuevo modelo de realeza —que

---

<sup>2</sup> Esta filiación se encuentra testimoniado en dos sellos cilíndricos —uno de lapislázuli y otro de granito— pertenecientes a dos de sus funcionarios, hallados en el cementerio de Ur, en los que puede leerse: “(I) en-he-du-an-na (2) dumu sar-ru-kenu” (Gad, 1928: 71). El parentesco puede leerse también con claridad en una inscripción efectuada en el reverso de un disco de alabastro procedente de los niveles Isin-Larsa del *giparu* de Ur.

derivó en la deificación— se encontraba asfixiada por los impuestos, las levas y el costo social de las continuas guerras, como también por las prestaciones obligatorias de mano de obra civil y militar debidas a la nueva formación estatal, que recrudecían el endeudamiento progresivo, provocando la pérdida de la propiedad, la pérdida de la libertad y, finalmente, la desintegración familiar.

Por lo tanto, la presencia de una sacerdotisa de origen real acadio en el antiguo templo sureño del dios lunar Nanna de Ur resultaba entendible en tanto lógica vinculación mujer-luna —aunque en este caso se tratase de un astro masculino— y, a su vez, estrategia ideológica de control, al poner de manifiesto a través de las actividades culturales y literarias de la princesa —efectuadas desde el *gipāru*— que tanto las creencias como las instituciones sumerias serían respetadas y preservadas por la nueva dinastía semita, promoviéndose desde dicho ámbito la estabilidad social en una porción “rebelde” de los dominios reales, satisfaciendo de esta forma las necesidades de cohesión política de la nueva monarquía.

Para testimoniar lo dicho cabe destacar dos fuentes significativas: el denominado Disco de Enheduanna<sup>3</sup> y los Himnos sumerios del templo<sup>4</sup>.

En el Disco, una escena tallada en el friso central muestra —de izquierda a derecha— la imagen de una edificación de cuatro pisos, en cuya proximidad y posiblemente sobre una plataforma individual, un personaje masculino está efectuando una libación sobre una planta (Winter, 1987: 192); detrás del mismo, se encuentran la figura de una mujer luciendo un atuendo de volantes y una especie de diadema identificada como “corona *aga*”<sup>5</sup> (Suter, 2007: 332), levantando su brazo derecho y ubicando la mano a la altura de la boca; dos personajes con atuendos más sencillos —posiblemente uno femenino y otro masculino— completan la escena.

En efecto, Enheduanna está ubicada en el centro del disco, distinguiéndose por su vestimenta y el tocado *aga*, sobresaliendo por su tamaño —la cabeza roza la parte superior del registro—, manera convencional de poner en evidencia su elevada jerarquía. El gesto de su mano es típicamente ritual, vinculado al saludo respetuoso y a la correspondiente veneración profesada

---

<sup>3</sup> Se trata de un disco de alabastro traslúcido, de 25,6 cm. de diámetro y 7,1 cm de espesor (Winter, 1987: 190). Procedente del *gipāru* de Ur, se encuentra expuesto en el Museo de Arqueología y Antropología de la Universidad de Pennsylvania, en Filadelfia.

<sup>4</sup> Recopilación literaria efectuada por escribas paleobabilónicos, quienes en torno al 1800 a.C. testimoniaron la copia de una composición cuya autoría nos remite a Enheduanna.

<sup>5</sup> Entendiéndose *aga* como un término para cualquier tocado que sirviera de regalía tanto en el caso de dioses, reyes, y sumas sacerdotisas, por lo cual no podemos reconocer un *aga* por su forma; lo mismo sucede con el *gish gu-za*, utilizado en alusión a los distintos tipos de tronos (Suter, 2007: 332).

a una divinidad, que en este caso pudo tratarse de Inanna, mencionada en la inscripción del reverso del disco, o de Nanna, si tenemos en cuenta no sólo el cargo religioso de Enheduanna sino también el simbolismo que radica en el formato del disco: redondo como la luna, cuyo culto supervisaba.

No obstante, se ha postulado que la falta de acción directa por parte de la sacerdotisa acadia en el acto de la libación sería indicativo de la incapacidad atribuida a las mujeres de una sociedad patriarcal para participar activamente en los rituales –de allí que el hombre desnudo sería el personaje facultado para verter la libación–, si bien también puede deberse a que se consideraba que los protagonistas de los actos públicos debían ser masculinos, en la medida en que la “mujer” se equiparaba con la “domesticidad” y con lo “privado” (Winter, 1987: 201).

Con respecto a los Himnos sumerios del templo, se trata de una colección de 42 invocaciones individuales de 35 grandes santuarios de distintas ciudades de la llanura meridional mesopotámica, “que van de Ur, Eridu y Lagash, en las inmediaciones del Golfo, a Kazallu y Marad, en el noroeste; Sippar en el norte, y Eshnunna y Der, en el nordeste” (Postgate, 1999: 42), constituyendo una muestra de la ideología religiosa sumeria que ensalzaba el hecho de que cada ciudad tuviese su templo y la correspondiente deidad principal a la que era imprescindible alabar y servir.

Esta composición ha sido abordada en relación directa con Sargón, como otra de sus estrategias, desplegada para marcar una continuidad con el pasado sumerio y su ideología tradicional en beneficio de la legitimación de la monarquía acadia, diluyéndose así la personalidad de su autora, de manera que la figura femenina de Enheduanna se redujo a la de un simple instrumento en manos de la figura masculina de su padre, y posiblemente se deba a ello que apenas se la conozca fuera de la disciplina de la asiriología y que incluso dentro de ésta haya sido ignorada o tratada en gran medida como nota al pie (Binkley, 2004: 49).

En este punto es necesario tener presente que los estudios de asiriología efectuados desde el ámbito académico occidental, han interpretado el pasado oriental de acuerdo a categorías propias y generalmente con una fuerte carga de masculinidad, de modo que ha resultado inevitable llevar adelante investigaciones sin ningún tipo de sesgo “orientalista”. Esta situación ha sido advertida por Van de Mieroop, quien alerta acerca de los riesgos de proyectar dichos sesgos en nuestros enfoques y expresa la necesidad de emprender una tarea que requiere “el desprendimiento de preconcepciones basadas en el estudio o suposiciones hechas para otras sociedades” (1999: 153).

## Enheduanna: su abordaje desde una perspectiva de género

De acuerdo con lo expresado por García Ventura, el principal sesgo que pretende identificar, analizar y derrocar la investigación feminista es el “androcentrismo”, término que generalmente alude a una visión del mundo y de las relaciones sociales centradas en el punto de vista masculino, “que privilegia y coloca jerárquicamente en la cima el punto de vista construido como masculino en detrimento de ciertos puntos de vista, actividades, etc. asociadas a lo femenino” (2016: 5).

En consecuencia, al proponernos contrarrestar el androcentrismo estamos asumiendo la responsabilidad de contrarrestar una desigualdad que aún perdura en muchos estudios de historia de antiguo Oriente Próximo, y para ello, la posición de las mujeres necesita ser abordada de acuerdo a la mentalidad del contexto cultural particular en donde desarrollaron su vida, en nuestro caso, la sociedad plural sumero-acadia.

A retornar nuestro foco de atención a Enheduanna, lo primero que debemos tratar de decodificar es el mensaje encerrado en su nombre, fuente de “identidad”. Los expertos coinciden en que su etimología implica una combinación de palabras: *En*, que en sumerio significa sumo sacerdote, *hedu*, traducido como adorno o joya, y *an*, en referencia al cielo, de donde se deduce el significado Gran Sacerdotisa Adorno del Cielo; no obstante, cabe también la posibilidad de que la partícula *an* fuese el nombre del dios del cielo Anu o, combinando ambas versiones, que el conjunto de la palabra constituyese una forma poética de designarla como sacerdotisa del dios Luna —cuya manifestación se advierte en el cielo—, cargo que le fuese conferido por su propio padre y que ocupó hasta su muerte, acaecida durante el reinado de su sobrino Naram-Sin.

Ahora bien. Si detenemos nuestra mirada en el antiguo título de *En* advertimos que, tempranamente, el registro visual de Uruk Tardío/Yedmet Nasr atestigua en relación al mismo una figura con perfil de líder, al que se ha denominado Señor/Gran Señor/Sacerdote, con atribuciones en la administración, la economía y el culto local de una determinada comunidad, y que residía en el *gipāru*, identificado como alojamiento y a su vez como centro administrativo. A esto hay que añadir que las altas sacerdotisas de Nanna no portaban el título de *En* sino que fueron conocidas simplemente como *zirru*, por lo que el título de *En* fue reintroducido como una posición clerical cuando Enheduanna lo adoptó como su título ceremonial (Steinkeller, 1999: 125).

Por ende, la realeza acadia transfirió un título masculino a la esfera femenina, facultando así a una mujer sacerdotisa para desempeñarse como un verdadero líder, obteniendo poderes



adicionales al culto, supervisando desde el *gipāru* de Ur no sólo el funcionamiento ritualista del templo de Nanna sino también a la burocracia administrativa masculina de un complejo rico en tierras agrícolas, palmerales, campos de pastos destinados a los rebaños, cañaverales y reservas de pesca, además de talleres artesanales y depósitos de almacenamiento, como testimonian numerosos sellos cilíndricos de funcionarios bajo su dirección<sup>6</sup>.

Asimismo, no debemos olvidar la importancia que detentó Ur como ciudad puerto, ya que debido a su estratégica ubicación junto al Golfo Pérsico —Mar Inferior—, su control y supervisión por parte de Enheduanna resultó ser fundamental para el reino, a los efectos de consolidar el comercio marítimo de Agade con las zonas de Dilmun, Magan y Meluhha<sup>7</sup> —mencionadas a partir de Sargón con mayor asiduidad en las inscripciones conmemorativas—, ricas en productos escasos o ausentes en Mesopotamia, considerados muchos de ellos materia prima indispensable para la fabricación de bienes de “prestigio” o “carga política” para la mentalidad de la época<sup>8</sup>.

Si a continuación nos detenemos en la escena del Disco, advertimos que la imagen de Nanna no está presente<sup>9</sup>, solo se reprodujo un templo a la distancia —anticipando al *zigurat*— que se supone pertenecía a la deidad masculina, ausencia que enaltece aún más la figura de Enheduanna, quien además de la tiara luce una indumentaria de volantes propia de las divinidades, significativo adicional de su poder.

Por lo tanto, es posible afirmar que la posición de Enheduanna como espectadora y controladora del acto ritual efectuado por el hombre desnudo, lejos de evidenciar un estatus inferior y dependiente del género, estaría reforzando la idea de poder sustentado y ejercido en forma directa por una mujer —la sacerdotisa *En*— sobre el personal que participa en la liturgia —emulando al *En* sumerio—, secundada por sus servidores durante el desarrollo de una

---

<sup>6</sup> Destacan el sello del escriba SAG.A.DU —Colección privada Rosen, New York—, la impronta de sello de X-KITUS-DU —n.º U 11684, Cementerio Real de UR— y el sello del mayordomo y supervisor de bienes ADDA —n.º U 9178, Cementerio Real de Ur—.

<sup>7</sup> Dilmun refiere a la Isla de Bahrein; Magan, alude a la Península de Omán; Meluhha, está indicando una zona aún no especificada del Valle del Indo.

<sup>8</sup> Dilmun era un puerto seguro y con abundantes reservas de agua dulce y rico en dátiles, lino, peces y plata. En cuanto a Magan, poseía minas de cobre y clorita. En lo que respecta a Meluhha, su riqueza radicaba en cobre, estaño, plata, oro, piedras preciosas y semipreciosas —cornalina, jaspe, lapislázuli—, madera mes, marfil y animales considerados exóticos —pavo real, monos—.

<sup>9</sup> No obstante, cabe cierta posibilidad de que la figura de la deidad se haya perdido —ya que el disco fue hallado roto—, pudiendo haber sido representada sentada en su trono junto al recipiente de la libación.

ceremonia que respetaba los pasos de un antiguo ritual, efectuado en las proximidades de un elevado templo.

Para culminar este apartado, es preciso que nos detengamos en la inscripción del reverso del disco en la que se distingue a Enheduanna como “esposa de Nanna”, estableciéndose una filiación divina entre la alta sacerdotisa acadia y el dios lunar sumerio. Se ha postulado la práctica de un ritual de matrimonio sagrado, en el que la mujer protagonizaba un rol de suma importancia ya que al tener acceso directo a la divinidad establecía un vínculo que ponía en directa conexión los planos divino y humano. Sin embargo, a nuestro entender resulta aún más significativo reparar en la adopción del título de “esposa”, puesto que permitió a Enheduanna igualarse con la diosa Ningal —consorte divina de Nanna—, sacralizando por medio de la construcción de esta vía parental su feminidad y la de sus sucesoras en el cargo.

Por otra parte, la asociación Enheduanna-Ningal —y posteriormente de sus herederas con Ningal— fue diariamente reforzada en el ámbito del *gipāru*, hogar de la sacerdotisa *En*, pues intramuros se encontraba el templo de Ningal y una residencia independiente con cocinas, baños, almacenes, estancias ceremoniales e incluso una cripta funeraria (Postgate, 1999: 161). Por ende, el recorrido y las prácticas cotidianas de la sacerdotisa *En* en el interior del *giparu* ponían en relación un espacio de arquitectura cultural —con distintas estancias ceremoniales— y un espacio de arquitectura doméstica —cocinas, baños, dormitorios— compartido con la divinidad femenina, circuito al que se añadía un espacio de arquitectura funeraria —bajo el suelo— cuando la alta sacerdotisa fallecía y recibía de sus sucesoras el merecido culto que aseguraba su recuerdo.

Teniendo en cuenta este ámbito social compartido por las mujeres sacerdotisas, el concepto de “homosociabilidad” —procedente de los estudios de masculinidades— puede resultar una interesante herramienta para abrir futuras líneas de investigación en torno a una serie de experiencias negadas o estigmatizadas por la mirada de la asiriología occidental, posibilitando además el rescate de relaciones de amistad o solidaridad, atravesadas por la edad, la etnia o la condición social.

En lo que concierne a los Himnos sumerios del templo, el hecho que la alta sacerdotisa haya “firmado” sus composiciones, registrando así su autoría, marca una ruptura con la tradición de producciones anónimas, debilitando el imaginario colectivo patriarcal moderno y occidental que continúa asociando cualquier tipo de creación literaria anónima oriental con un autor masculino.

Asimismo, es interesante resaltar que cada unidad templaria recibió una tabilla con la correspondiente copia para ser recitada ante su deidad, circunstancia que revela la popularidad

alcanzada por las producciones literarias de Enheduanna y, consecuentemente, por la figura de la mujer-autora, que mantuvo su vigencia como testimonio la posterior reproducción de sus obras en las *edduba* paleobabilónicas.

En efecto, el lugar de Enheduanna en el campo literario se refuerza aún más si consideramos una de sus máximas producciones, donde la sacerdotisa acadia supo conjugar originalidad, sentimiento, autoconciencia y reflexión: *La Exaltación de Inanna*. A lo largo de esta composición, Enheduanna nos habla con voz propia, en primera persona, refiriéndose en dos oportunidades a sí misma por su nombre, narrando incluso una experiencia de vida, sin dejar margen a dudas sobre su autoría y asumiendo la responsabilidad de sus palabras, ya que como sacerdotisa de Nanna lo razonable era que sus obras se escribieran en honor al dios lunar masculino en lugar de privilegiar la figura femenina de Inanna, deidad a quien además profesó especial culto en el *gipāru* de Ur.

En una de las secciones de la composición, Enheduanna declaró a Inanna fuente de inspiración, y sintetizó el proceso de creación literaria en honor a la diosa utilizando un recurso metafórico que reafirmó su condición de mujer en el quehacer creativo:

Me he lavado en la pila sagrada  
 he preparado tu habitación  
 en la taberna  
 (Que tu corazón se enfríe por mí)  
 sufriendo amargos dolores  
 Yo di a luz a esta exaltación  
 para ti mi reina  
 lo que te dije en la oscuridad de la noche  
 que el cantor cuente al mediodía [...] (Meador, 2000: 179).

A través de estas palabras, Enheduanna, expresó que su cuerpo transitó el doloroso proceso del parto —exclusividad de las mujeres— para dar nacimiento a la exaltación, afirmación que cobra mayor sentido si tenemos presente que la antigua mentalidad mesopotámica concibió al cuerpo como la totalidad del individuo: agente del pensar, del sentir/experimentar y del saber.

En esta instancia de la investigación resulta imprescindible recurrir a la noción junguiana de “arquetipo”, ya que a través de su aplicación la diosa Inanna se erige como una imagen de alto poder simbólico que, formando parte del inconsciente colectivo de la época, accede a la conciencia femenina para revelarse como modelo conductual. Pero ¿qué circunstancias en la vida de Enheduanna motivaron que el arquetipo se activase?

La respuesta a este interrogante puede comenzar a ensayarse a partir del mito de *Inanna* y *Šukaletuda*, que narra la violación que sufre la diosa por parte del jardinero irrespetuoso del mundo natural femenino, y la consecuente ira y venganza de la deidad, primero contra la tierra que cobija a su agresor y finalmente sobre el autor de la agresión sexual. Y, es sabido que durante el reinado de Naram-Sin se produjo un importante levantamiento en la zona de la Baja Mesopotamia, encabezado por Lugalanne de Uruk, sufriendo Enheduanna las consecuencias directas de la rebelión, experimentando una delicada situación de violencia de género: violada, expulsada de su cargo y exiliada en la estepa, circunstancia que trató de ser reparada por el rey de Agade luego de poner fin a la insurrección.

Por lo tanto, estableciendo un paralelismo entre el crimen sexual cometido contra la diosa y aquel cometido contra la sacerdotisa, es muy factible que la agresión masculina efectuada en lo más íntimo del cuerpo femenino haya sido el disparador que activó la aparición del arquetipo de Inanna en la psique de Enheduanna, y el comienzo de una reparadora conexión de por vida con la diosa, en aras de superar una crítica situación de violencia de género.

De este modo, la sacerdotisa dejó ver a través de su producción literaria cómo, a partir de su experiencia de vida, entabló un diálogo privado con la diosa y un vínculo de reciprocidad que refleja la interacción entre lo divino y lo terrenal; así, como observase Meador: Inanna es la “señora del cielo” mientras que Enheduanna es “la señora en la tierra”, de manera que como mujer la sacerdotisa encontró el significado de su vida en relación con la diosa (2000: 187).

Asimismo, Enheduanna distinguió a Inanna como suprema entre los principales dioses masculinos del panteón, otorgándole además un carácter belicoso, anunciando el sincretismo Inanna-Ishtar. En consecuencia, lo expuesto no solo nos permite efectuar un justo rescate de la intelectualidad femenina sino también ubicar a Enheduanna en un destacado y merecido lugar en la tradición cultural de la antigüedad mesopotámica, y a la diosa Inanna-Ishtar en lo más elevado del panteón sumero-acadio.

## Reflexiones

El abordaje de la figura de Enheduanna desde una perspectiva de género, permitió desmontar mitos en torno al cuerpo y al sexo en la sociedad plural del sur mesopotámico, y reconocer a la mujer como sujeto de la historia, cuyas posibilidades de autonomía/autogestión durante el III milenio a.C. se encontraron condicionadas por la posición social, la etnia y la edad, y no por la rigidez de un sistema patriarcal.

No obstante, es insoslayable la existencia del fenómeno “violencia de género” que, en el caso de Enheduanna, fue repetidamente denunciado a través del canal literario y el canto religioso, liberando así tensiones sexuales y reafirmando el arquetipo de la diosa Inanna/Ishtar como modelo conductual de mujer.

Para concluir, amerita sugerir la apertura de posibles líneas de investigación, centradas en experiencias negadas/estigmatizadas y solidaridades en el colectivo femenino del *gipāru* y de la sociedad del antiguo reino de Akkad.

## Bibliografía

- Binkley, R. (2004), “The Rhetoric of Origins and the Other: Reading the Ancient Figure of Enheduanna”, en: Lipson, C. y Binkley, R. (eds.), *Rhetoric before and beyond the Greeks*, New York, State University Press, pp. 47-63.
- De Bernardi, C. (2000), “La diosa Inna/Ishtar. Representación de la concepción de lo femenino en la sociedad mesopotámica antigua”, en: *Actas de las Quintas Jornadas Historia de las Mujeres y Estudios de Género*, Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa, pp. 223-230.
- Gadd, C. J. et al. (1928), *Ur Excavations -Texts I- Royal Inscriptions Trustees of the British Museum and of the Museum of the University of Pennsylvania*, Londres, The Oxford University Press.
- García Ventura, A. (2016), “Investigación feminista, historia de las mujeres y mujeres en la historia en los estudios sobre Próximo Oriente antiguo”, en: *Revista de Estudos Culturais*, n.º 3, pp. 1-21.
- Meador, B. (2000), *Inanna, Lady of Largest Heart: Poems of the Sumerian High Priestess Enheduanna*, Texas, University of Texas Press.
- Postgate, J. N. (1999), *La Mesopotamia arcaica. Sociedad y economía en el amanecer de la historia*, Madrid, Akal.
- Steinkeller, P. (1999), “On Rulers, Priests, and Sacred Marriage: Tracing the Evolution of Early Sumerian Kingship”, en: Watanabe, K. (ed.), *Priests and Officials in the Ancient Near East*, Heidelberg, Universitätsverlag C. Winter, pp. 103-137.
- Suter, C. (2007), “Between Human and Divine: High Priestesses in Images from the Akkad to the Isin-Larsa Period”, en Cheng, J. y Feldman, M. (eds.) *Ancient Near Eastern Art in Context*, Leiden and Boston, Brill, pp. 317-362.

- Van de Mieroop, M. (1999), *Cuneiform Texts and the Writing of History*, London, Routledge.
- Winter, I. (1987), “Women in Public: The Disk of Enheduanna; the Beginning of the Office of EN-Priestess and the Weight of Visual Evidence”, en: Durand, J. (ed.), *La Femme dans le ProcheOrient Antique*, Paris, Éditions Recherche sur les Civilisations, pp. 189-201.



## Mujeres de Palacio: la representación de la “mujer imperial” en la obra de Suetonio

Tomás Ipucha<sup>1</sup>

### Resumen

En este trabajo nos proponemos indagar y analizar la representación de la mujer imperial que se encuentra en la obra de Suetonio, más precisamente en su obra culmine: *Vida de los Doce Césares*. Para ello rescatamos a tres mujeres concretas de la obra como son Livia Drusila, Julia la Mayor y Agripina la Menor para la realización de nuestro análisis. Partimos de considerar que la imagen que podemos encontrar dice mucho acerca de la consideración de la mujer en la sociedad romana, en tanto Suetonio se caracterizó por combinar en sus escritos aspectos de la vida privada de los biografiados con sus recorridos políticos, lo que resalta parte de la “cotidianidad” presente en la sociedad romana. Finalmente, se concluye que la obra está enmarcada dentro de la representación hegemónica de la mujer en el mundo romano, cuya principal finalidad dentro de la institución imperial era dar y criar hijos sanos. Aunque las mismas tienen presencia en el ámbito político, siempre se lo considera un rol de “transgresión” que, sin negar su existencia, quita relevancia y legitimidad a su accionar concreto. La mujer como “espejo” del biografiado es un recurso recurrente del relato, y sirve de *exemplum* acerca de los roles y límites de género.

**Palabras clave:** Antigua Roma - Mujeres - Suetonio - Representación

---

<sup>1</sup> Depto. de Humanidades, UNS, correo electrónico: [tomasipucha69@gmail.com](mailto:tomasipucha69@gmail.com).

La vida de la mujer en la Antigua Roma es un tópico de extensa trayectoria. Es foco de interés de múltiples trabajos que abordan la cuestión desde fuentes literarias hasta las crónicas históricas que hacen menciones concretas de mujeres. Dentro del mundo romano, se considera que la mujer existió por dentro de un sistema que la relegaba tanto política, económica como socialmente. Comparativamente la mujer en Roma disfrutaba de ciertas libertades respecto a otras sociedades, y muchas llegaron a tener un grado de influencia y relación con el poder alto. La obra de Suetonio se escribe y reproduce dentro de este universo social y político que aconteció durante la dinastía Antonina.

En el siguiente trabajo nos proponemos rescatar y analizar la representación que se encuentra de tres mujeres de palacio que aparecen mencionadas en las Obras de Suetonio, principalmente la *Vida de los doce Césares* siendo ésta una obra referente en la mención y caracterización de aspectos de las vidas tanto privadas como públicas de los emperadores. Desde este objetivo, se pondrá énfasis en los aspectos tanto privados como públicos de las mismas, indagando en los supuestos y consideraciones subyacentes acerca de la mujer y su rol social, que hallamos en las biografías.

Consideramos que dentro de esta obra que el autor nos da indicación de su visión acerca del aspecto y el rol femenino en la vida imperial, sobre todo a través de mujeres que se hallan imbricadas en el mundo político por sus relaciones de parentesco y matrimonio. La descripción y actuación de las mujeres dentro de su obra fue clave para transmitir idearios y valores, en tanto la escritura era la vía predilecta para esta transmisión considerada legítima y ponderable en la antigua Roma. Como aclaración, cabe destacar que se abordará la visión que se plasma de la mujer imperial, y por lo tanto descartamos las categorías que puedan asimilarse hacia la mujer romana en general con el sucesivo análisis. No se desestima, aun así, la ubicación de la obra dentro de un contexto ideológico y social como lo era el romano, que decisivamente influyó en nuestro autor.

Consideramos que el análisis más pormenorizado de algunas mujeres que son icónicas en la obra es pertinente para desentrañar la representación de la mujer que posee el autor. En tanto se denota una intencionalidad en mostrar sus hábitos, desempeño, virtudes y defectos hacia el lector. Los recursos propios del género biográfico, como lo son la exageración, los presagios y la omisión directa de ciertos episodios son utilizados en pos de moldear las vidas de las mujeres que se relacionaron con el poder imperial. Cabe detallar que todas las menciones se caracterizan por ser fragmentarias y en algunos casos inconexas.

Suetonio produce su obra entre el 123 y el 128, periodo que se supone posterior a su expulsión del palacio durante el mandato de Trajano, en un periodo de relativa estabilidad



económica y política para Roma. Es quizá su obra una de las más llamativas en cuanto a su estilo literario y prosa, que no se limita en abordar detalles de la vida privada y episodios anecdóticos de la vida de los emperadores. Siguiendo a Wallace Hadrill, no se puede caracterizar a Suetonio como un simple filólogo curioso, sino que él mismo aportó una enorme información referente a las costumbres, hábitos e instituciones de la vida romana (Wallace-Hadrill, 1992: 142). Desde estos datos nos apoyamos para indagar a la mujer imperial romana. Con respecto a las mujeres, se sabe que, entre las muchas obras perdidas de nuestro autor, se encuentra una denominada *Cortesanías Famosas* en el que se habría representado las vidas de mujeres imperiales, la cual solo se conoce su título por una súbita mención de Juan Lido (Maas, 1992: 42). La mujer como esposa imperial aparece mencionada en las *Vitae* tanto en vinculación a la vida privada como al mundo político romano, lo cual no obstante no es una novedad de Suetonio. Ya autores de renombre como Plutarco y Tácito habían destacado la importancia de personalidades femeninas, aunque relegado a su actuación en la vida pública.

Para poder realizar nuestro análisis no debemos dejar de tener presente la concepción de mujer que se puede atestiguar durante la dinastía Antonina. La estructura de la sociedad y el poder en Roma tenía una base estrictamente patriarcal, que se nucleaba en la familia, entendida como centro de la autoridad del *pater familias*. Los hombres eran investidos con la *patria potestas*, que se entendía como el poder para regir las vidas del resto de los integrantes de la familia. En el caso de las mujeres, el *pater* se encargaba de administrar las propiedades y ratificar los maridos de las mujeres dentro de la familia<sup>2</sup>. No obstante, esta situación para nada se contradecía con el rol doméstico de la mujer en la mayoría de las tareas y administración del hogar.

Hacia tiempos del Imperio temprano, período donde se enmarca la obra de Suetonio, la mujer había logrado cierto reconocimiento jurídico, como la capacidad de heredar propiedades o atestiguar en tribunales (Bauman, 1992: 50), incluso la situación de mujeres matronas que eran dueñas de su hogar pasó a ser más recurrente. Aunque no podemos argüir si esto trajo aparejado otra “imagen” de la mujer dentro de la sociedad romana, sí sabemos que aspectos más tradicionales acerca del rol social de la mujer como su asociación a la vida religiosa o la sexualidad nunca entraron en revisión. Relación tan sellada en la literatura por poetas como Ovidio.

---

<sup>2</sup> Para lectura más amplia de la mujer romana en el derecho hacia el Alto Imperio ver Campos Vargas (2009) y Rodríguez Gonzales (2019).

Por mujer imperial se abarca al conjunto de mujeres que se relacionaban de forma directa con la institución palacial, más específicamente con las altas esferas del poder en Roma. Esta categoría resulta clave en tanto nuestro análisis no se encuentra centrado en la mujer política romana, que difícilmente podría hallarse tratándose de un grupo cuya participación política se encontraba vetada, sino más bien a la influencia que ejercieron ciertas mujeres desde sus posiciones privilegiadas en contacto con el poder imperial.

*Vida de los Doce Césares* presenta una estructura organizada y jerárquica. La obra se divide por libros que plasman respectivamente la vida de cada biografiado, a excepción de los dos últimos donde hay más de una biografía. Se destaca la excesiva importancia otorgada a los primeros dos Césares: Julio Cesar y Augusto, cuyas biografías destacan por ser las más extensas y detallistas. La narración se subdivide por categorías, siendo un tópico el comienzo por los antecedentes y origen, nacimiento, prodigios, anécdotas, carrera política, gestas, aspecto físico y muerte. Este esquema se adapta a los intereses narrativos del autor, en tanto cierto periodo puede acomodarse en su grado de información y extensión (Bassols de Climent, 1990). Esta estructura deja lugar al escritor para incorporar aspectos personales y cotidianos, sección de la obra donde la presencia femenina se hace más frecuente. Con respecto a la misma, destacan ciertas menciones de mujeres concretas, cuyos relatos son más completos como el de Livia Drusila (esposa de Augusto), Julia la Mayor (esposa de Tiberio), Agripina la Menor (madre de Nerón). La mujer imperial es un personaje que va unido de forma frecuente a la mención familiar y personal del biografiado, con algunas excepciones. El objetivo primordial de estas mujeres era la concepción y crianza de hijos sanos, lo cual es el detalle de sus vidas que busca ser más evidenciado.

El caso de Livia Drusila, presenta una marca de personaje breve pero que igualmente requirió los recursos narrativos de Suetonio. Desde el comienzo está enmarcado dentro de la grandeza propia de Augusto y no se ahorran espacios en relatar las desgracias que rodean su vida personal. De su casamiento, nos relata que: “Contrajo en seguida matrimonio con Livia Drusila, la que había arrebatado a su marido Tiberio Nerón, de quien estaba encinta; a ésta la amó exclusivamente y la estimó con arraigada perseverancia” (Suetonio, 1992: 246). No es menor destacar que Augusto se caracterizó por su alusión a la moralidad y las instituciones tradicionales como normas “sagradas” para el pueblo romano, que expresó en leyes contra la soltería y el adulterio. Aquí hallamos un dilema de nuestro autor, de qué forma y con qué recursos mencionar la vida de una mujer que debe considerarse virtuosa, con una biografía en la que se presentan episodios oscuros. Livia aparece en el relato al destacar que el emperador no tuvo hijos con ella, por lo que no cumple con la función predilecta de la mujer de palacio, aunque uno de sus hijos anteriores llegaría a ser el sucesor de Octaviano.

La voz de Livia es muda en la obra, lo cual puede sorprender si nos atenemos a su recuerdo por Dion Casio, como una mujer respetada y modelo para el mundo romano. La poca presencia sorprende si nos atenemos a su papel en la corte, siendo la primera mujer coronada como Emperatriz de Roma. Su cualidad de buena matrona y sumisa es un aspecto que se corresponde mejor con el ideal de mujer romano. Demostrativamente Suetonio también omite en forma directa ciertos episodios “confusos”, como lo son el rumor de envenenamiento de sus propios hijos o la implicación en los asesinatos que llevaron al poder a su hijo mayor, Tiberio, hechos mencionados por historiadores como Dió Casio (2004: 3). La cuestión resulta evidente, no podía mencionar episodios que podrían llegar a rebajar la figura de Augusto.

Entre las mujeres con vidas aleccionadoras, la aparición de Julia la Mayor sirve como demostración de una mujer licenciosa, que se deja llevar por los vicios y la lujuria. Hija de Augusto y Escribonia, Julia tuvo desde muy tempranamente relación con el poder imperial. Suetonio nos la presenta como una mujer adúltera, en tanto marcada por la desgracia. Busca en el enunciado generar el contraste entre esta desgracia y su alta educación y alcurnia:

La desgracia destruyó, sin embargo, la confianza y alegría que le inspiraban una familia unmerosa y educada con tanto esmero. Se vio obligado a desterrar a las dos Julias, su hija y su nieta, manchadas con toda clase de infamias (Suetonio, 1992: 249)

De Augusto se relata que nunca volvió a ver a Julia de la misma forma, el autor rescata como exclamaba siempre suspirando: “Dichoso el que vive y muere sin esposa y sin hijos” (Suetonio, 1992: 251). La desaprobación del emperador es el cierre para catalogar al personaje, en tanto Julia era poseedora de unas cualidades que debían evitar copiarse. El contraste con Livia Drusila puede resultarnos el más evidente, personaje más acatador y que no se vio envuelto en polémicas que repercutieron en el poder imperial. Su origen nobiliar podría ser para el lector romano motivo de mayor deshonra.

En el libro III Julia vuelve a aparecer como esposa de Tiberio, y destaca la consideración negativa que tuvo de ella antes de casarse: “reprobaba los hábitos de Julia, la cual, viviendo aún su primer marido, le había hecho públicamente insinuaciones, hasta el punto de haberse divulgado su pasión” (Suetonio, 1995: 303).

Es menester rescatar que la relación con Julia busca imbricarse de forma indirecta con la promulgación por el emperador de leyes contra el adulterio, tal como aparece en el apartado 35. En cierta medida transmite de forma dramatizada que iban tanto hacía la sociedad romana como también hacía su esposa. Tomando al relato en su conjunto, el lector halla que Julia y Tiberio tuvieron una relación rodeada por el conflicto. El nuevo emperador hereda la desdicha que ensució al propio Augusto.

Una mujer que sin dudas rebose la tinta de autores romanos fue Agripina la Menor. Su mención por parte de Suetonio es escueta, aunque determinante. Nos la presenta por primera vez como una mujer ambiciosa, a la que Nerón le da facultades políticas como parte de sus primeras medidas como emperador: “hizo magníficos funerales a Claudio, pronunció su oración fúnebre y le situó al lado de los dioses; tributó grandes honores a su padre Domicio y confirió a su madre una autoridad ilimitada” (Suetonio, 2004: 455). Agripina incluso aparece en un episodio junto a Nerón en la litera real, como forma de graficar el poder que había acumulado. El relato de Agripina está en estrecha armonía con su destino: su poder empieza a estorbar dentro de la sociedad y la elite romana, al punto tal de que su asesinato aparece como la solución predilecta. Nos narra el autor: “No tardó en pesarle su madre, la cual, observando sus actos y palabras le reprendió a veces amargamente” (Suetonio, 2004:487). Más adelante, con respecto al trato con ella nos dice:

[...] no hubo vejación que no la hiciese sufrir por medio de sus agentes; cuando estaba en Roma éstos le suscitaban multitud de litigios, y cuando se retiraba al campo, pasaban frente a su casa, en carruaje o por mar, abrazándola de injurias y burlas (Suetonio, 2004: 488).

Su asesinato resulta totalmente escabroso, lo cual nos resalta cada vez más la personalidad retorcida del propio Nerón. Posterior al mismo se narra que los crímenes del emperador no hicieron más que aumentar, tanto en cantidad como en perversión. Tanto así como el remordimiento por el asesinato, tormento que lo acompaña hasta el final de su vida, el enunciado no deja lugar a conjeturas acerca de su intención:

... el suplicio que empezó con aquel acto no terminó ya para él jamás; a menudo confesó que le perseguía por todas partes la imagen de su madre y que las Furias agitaban delante de él látigos vengadores y antorchas encendidas (Suetonio, 2004: 490).

Agripina puede considerarse a primera vista una “villana” dentro de la obra, ambiciosa por el poder y que contribuye en la perversión del emperador, pero debemos especificar esta aserción. El personaje aparece como parte esencial de la biografía de Nerón, cuyo historial es claramente un *exemplum* de un mal gobernante. Suetonio nos introduce como carta de presentación la “desgracia” como rasgo inherente del personaje ya incluso previo a su nacimiento. Tanto el linaje como los presagios aseveran la personalidad futura del emperador. Agripina, como complemento de la obra, actúa como otro elemento que nos viene a confirmar

la locura y la desmesura imperial. El emperador busca incluso relaciones incestuosas con su madre, que son prevenidas por sus propios enemigos (Suetonio, 2004: 479). Agripina pasa entonces por un espejo de la vida de Nerón, su ambición por el poder se percibió como una transgresión y su asesinato contó como otra atrocidad de las cometidas por el emperador. El relato del asesinato de su madre va unido al de su tía para terminar de probarle al lector la violencia en ascenso del biografiado. La relación viciosa que se establece con Agripina la Menor puede entenderse si tomamos como interés de Suetonio su intento por denostar la figura de Nerón.

## Conclusiones

Cerrando nuestro recorrido, cabe mencionar en primer lugar, que en la narración de Suetonio la mujer se halla inmersa en la visión tradicional y hegemónica acerca de la misma en tiempos del Alto Imperio: como criatura frágil y dependiente, que se encuentra relegada al ámbito familiar y doméstico y que se puede apreciar en la asociación canónica dentro de las *Vitae* entre las mujeres imperiales y la procreación y el cuidado de los hijos. En ese sentido, la mujer se asocia a hombres de poder como la dadora de hijos y su probable performance en la política se percibe como una anomalía, representada de forma errática y dramatizada. Esto también se denota en los castigos hacia determinadas mujeres por conductas que ponen de manifiesto su “minoría” de edad, tal el caso de Julia la Mayor. Esto no debe hacernos olvidar que la mayoría de la sociedad romana aun así reconocía la implicación de mujeres en la vida política, tanto en la corte imperial como en otros ámbitos de poder.

La caracterización negativa de una figura femenina tal y como aparecen en nuestro recorte tiene dos acepciones: puede asociarse con otra figura femenina para dejar evidente el contraste valorativo entre ambas mujeres, como el que se puede evidenciar entre Livia Drusila y Julia la Mayor, o puede corresponderse con un personaje masculino al que se busca ampliar en su caracterización, como otro rasgo junto con los presagios, linaje y vida personal que lo definen. En ese sentido, la mención actúa como “espejo” del biografiado, presentando conductas, situaciones y actitudes similares a los mismos, como el ejemplo de Agripina con su hijo Nerón.

Cabe detenerse brevemente en esto. La mujer puede entenderse también como *exemplum*, en tanto sirve para transmitir un mensaje moralizante al lector. El recurso para esto es el carácter errático, inclusive transgresor que puede caracterizar a ciertas personalidades de la obra, como puede ser el ejemplo anterior de Agripina. La misma como “imperiosa y violenta”

(Suetonio, 2004: 479) por Suetonio atañe a su intromisión y accionar en el gobierno de su legítimo hijo. Este epíteto se entiende como una conducta o pensamiento concreto que sobrepasa los límites pautados, clave para comprender la visión que había de la mujer en el mundo romano, como criatura apolítica, que aunque se reconoció que podía lograr un grado relevante de influencia en las altas esferas del poder, a través de su riqueza, conexiones y habilidad, no era una actividad autorizada desde la tradición y la ley. El resentimiento que Suetonio expresa en senadores, caballeros y la sociedad romana aparece en la obra como una crítica hacia el rompimiento de ciertos roles femeninos.

Finalizando, destacamos que la selección realizada en este trabajo puede resultar en medida sumaria. Nos hemos abocado a la representación de la mujer tomando como ejes la figura de tres personajes icónicos tanto en las biografías como para la Historia Romana en sentido general. Es pertinente para avanzar en postulados más sólidos que se considere ampliar los márgenes del análisis, tarea de futuros trabajos.

## Bibliografía

### Fuentes

Dión Casio (2004), *Historia Romana*, Madrid, Gredos.

Suetonio (1995), *Vida de los Doce Césares*, Libro II, Madrid, Gredos.

Suetonio (2004), *Vida de los doce Cesares*, Libro VI,

Disponible en: [https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/Vidas\\_de\\_los\\_doce\\_cesares-Suetonio.pdf](https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/Vidas_de_los_doce_cesares-Suetonio.pdf).

### Bibliografía crítica

Bassols de Climent, M. (1990), “Vida de los doce Césares”, en: *Rev. del Consejo Superior de Investigaciones Científicas*, vol. 1, Madrid, pp. 140-164.

Bauman, R. A. (1994), *Women and Politics in Ancient Rome*, s/l., Routledge.

Campos Vargas, H. (2010), “La mujer Sui Iuris, de la mujer como objeto a la mujer como persona en el derecho romano”, en: *Rev. de Ciencias Jurídicas*, n.º 123, pp. 141-156

Maas, M. (1992), “John Lydus and the Roman Past”, s/l., Routledge.

Ramírez de Verger, A. (1992), *Vida de los Doce Césares*, Madrid, Gredos.

Rodríguez Gonzales, A. M. (2015), “La mujer y el derecho romano: de la Roma legendaria a las reformas matrimoniales de Augusto”, en: *Estudios de Derecho Romano*, U. Carlos III, Madrid, pp. 109-148.

Wallace-Hadrill (1992), “Suetonius: The Scholar and his Caesars”, en: *The Classical Journal*, vol. 46, U. of Cambridge, pp. 632-634.



## Los roles femeninos y el dinero en *Asinaria* y *Aulularia* de Plauto<sup>1</sup>

Lourdes López<sup>2</sup>, Gabriela Monti<sup>2</sup>

### Resumen

El personaje de la mujer en la comedia de Plauto ha sido objeto de numerosas investigaciones. Lo mismo puede señalarse respecto de cuestiones vinculadas a la economía y el dinero. Sin embargo, poco se ha dicho en extenso acerca del vínculo entre los roles femeninos y el dinero. El objetivo de este trabajo será analizar el modo en que este se vuelve un factor decisivo en la definición de los distintos personajes femeninos en *Asinaria* y *Aulularia* y los ubica en lugares centrales en la trama de las comedias. Al mismo tiempo, en el marco del estudio de la mujer desde distintas fuentes, pondremos en relación ciertas cuestiones vinculadas a la construcción de los roles de las mujeres a partir de la legislación que determinó su participación en la sociedad en la Antigüedad Latina.

**Palabras clave:** Plauto - mujeres - dinero - legislación

---

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Mujeres y dinero en las comedias plautinas”, dirigido por el Dr. Emilio Zaina y financiado por la Secretaría General de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur.

<sup>2</sup> Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: [lourdes.m.lopez.96@gmail.com](mailto:lourdes.m.lopez.96@gmail.com), [montigabriela@live.com.ar](mailto:montigabriela@live.com.ar).



La trama de la comedia plautina, en general, no sorprende al espectador. Su característica sobresaliente es la fuerte tipificación del argumento, de las situaciones y de los personajes, de modo tal que existe una gran semejanza entre todas ellas. Generalmente en la historia se presenta a los mismos personajes: el *senex*, el *adulescens*, la *matrona*, la *meretrix*, el *leno* o la *lena*, el *servus callidus* y se caracteriza por el enredo de situaciones cuya resolución no resulta inesperada para nadie. En este marco, el personaje de la mujer en la comedia de Plauto ha sido objeto de numerosas investigaciones. Lo mismo puede señalarse respecto de cuestiones vinculadas a la economía y al dinero. Sin embargo, poco se ha dicho en extenso acerca del vínculo entre los roles femeninos y el dinero. El objetivo de este trabajo será analizar el modo en que este se vuelve un factor decisivo en la definición de los distintos personajes femeninos en *Asinaria* y *Aulularia* y los ubica en lugares centrales en la trama de las comedias.

Entendemos que, en el marco del estudio de la mujer desde distintas fuentes y sin adherir a “posturas de reflejo y/o transparencia de la sociedad romana en las *fabulae* (ni en ninguna obra de arte)” (Pricco, 2021: 257), podemos vincular ciertas cuestiones relativas a la construcción de los roles de las mujeres a partir de la legislación y de las costumbres que determinaron su participación en la sociedad en la Antigüedad Latina. Nos referimos en particular a algunas cuestiones económicas a las cuales se vieron sujetas las mujeres, pero también a otras que en cierto punto les permitieron ocupar lugares de poder en el núcleo de las relaciones familiares.

Creemos que para generar humor, principal objetivo de la comedia plautina, el material propuesto en escena debió responder a ciertos parámetros de reconocimiento del público para que a través de la ironía, la burla, la exageración, la confirmación, entre otros procedimientos, se produjera el efecto cómico buscado. Para ser reconocida como “femenina”, la representación artística de la “feminidad” se habría basado en la habilidad de los hombres para actuar como mujeres. Por lo tanto, a pesar de todos los esfuerzos por desafiar, deformar u objetivar lo personajes femeninos, “la mujer creada por autor” y “la mujer creada por el actor”, debieron depender, en cierta medida, de los comportamientos cotidianos entendidos como propios de las mujeres. Por muy trabajados y modificados que estuvieran, los roles femeninos de la comedia debieron hacerse eco de los modelos “reales” para dar testimonio del modo de existencia de las mujeres latinas y así instalarlas en el discurso de la literatura latina (Dutsch, 2008: 47-48).

Para llevar a cabo el análisis de las dos comedias utilizamos, por un lado, la *Lex Oppia* (215-195), una legislación cuyo objetivo era limitar “los gastos de las mujeres”<sup>3</sup>; y por otro, el concepto de la dote, que era el conjunto de bienes que entregaba el *pater familias* de la esposa al marido<sup>4</sup>. Al mismo tiempo, trabajamos con el vocabulario empleado por los personajes para referirse al dinero. En este sentido, nos proponemos pensar cómo se manifiesta lingüísticamente la relación que tienen las representaciones de los personajes femeninos en torno al discurso del dinero. En el análisis que ofrecemos a continuación elegimos recortar solo algunos ejemplos, que forman parte de un trabajo más extenso, para ilustrar nuestra hipótesis.

### Los roles femeninos y el dinero en *Asinaria*

El argumento de *Asinaria* es sencillo. El viejo Deméneto quiere ayudar económicamente a su hijo, Argiripo, a conseguir el dinero para comprar a la prostituta, Fenicio, de la que está enamorado. Para ello recurre a su esclavo Líbano quien, junto con Leónidas, tramará el engaño para quedarse con el dinero por la venta de unos asnos que debía ser entregado a Sáurea, el mayordomo. Argiripo consigue a la joven a través del pago, pero su padre le exige que lo deje pasar la primera noche con ella. Al mismo tiempo, Diábolo, un rival que deseaba comprar a Fenicio, decepcionado por haber perdido su posibilidad, le cuenta lo sucedido a Artemona, esposa de Deméneto. Ella finalmente lo encuentra y, luego de humillarlo, lo obliga a abandonar ese lugar. En general, la comicidad de la comedia está vinculada con las triquiñuelas, engaños y juegos con que los personajes resuelven la necesidad de obtener algo. En el caso de *Asinaria*, la propiedad, junto con la circulación del dinero, se vuelve el motor de las acciones

---

<sup>3</sup> Esta ley, según detalla Tito Livio, señalaba que ninguna mujer ninguna poseería más de media onza de oro ni llevaría vestimenta de colores variados ni se desplazaría en carruajes tirados por caballos en ciudades o plazas fuertes o a una distancia inferior a una milla salvo con motivo de un acto religioso de carácter público (T. Livio, *Ab Urbe condita*, XXXIV, I).

<sup>4</sup> Para la sociedad romana la dote era considerada un deber moral y se relacionaba con dos derechos: el *ius connubii* (derecho a contraer matrimonio) y el *ius commercii* (derecho al comercio). En este sentido, Alba Romano señala que la ciudadana romana era quien tenía acceso a herencias, dote y al usufructo de los bienes que acumulara, así como el derecho a testar libremente. Dado que no pagaban el *tributum*, el impuesto que se recaudaba para el ejército, no fue difícil que las mujeres tuvieran mayores riquezas que los hombres. Y no sólo tenían más dinero, sino que tenían una libertad que se podía decir estaba negada a los *pater familias*, o sea, la de testar libremente, sin la presión de *pietas*, dado que la familia agnaticia no tenía vínculos legales entre madres e hijo (Romano, 2005: 231-232).

de la comedia y ubica a la mujer en un lugar dominante. En nuestro análisis seleccionamos ciertos versos a partir de los cuales es posible advertir la relación que los personajes del *senex* y la *matrona* establecen con el dinero y el lugar en el que a partir de ello se ubican en el núcleo familiar. Al mismo tiempo, nos detuvimos en el uso de la palabra *argentum*<sup>5</sup>, en distintos casos, ya que es el sustantivo más recurrente utilizado en esta comedia para aludir al dinero.

La relación que el **senex** establece con el dinero, que no posee, es siempre de necesidad para cumplir lo que aparentemente es el deseo de su hijo, y para aludir a eso utiliza la palabra *argentum* en distintos casos en varias oportunidades (por ejemplo, DE.: perficito, **argentum** hodie ut habeat filius,/ amicae quod det. Trad.: Tenés que hacer que mi hijo consiga hoy el dinero para darle a su amiga (Pl, As.: vv 103-104)). Pero en los versos 87-89 el viejo lo relaciona con la pérdida de su jerarquía como *paterfamilias*: DE.: **Argentum** accepi, dote imperium vendidi/ nunc verba in pauca conferam quid te velim./ viginti iam just filio **argenti** minis. Trad.: Cuando recibí el dinero de la dote, vendí mi autoridad. Ahora te voy a decir en pocas palabras lo que quiero que hagas. Mi hijo necesita rápido veinte minas: encargate de eso ya (Pl, As.: 87-89). Reconoce así a Artemona como un personaje típico en Plauto, una *uxor dotata*: una mujer libre de familia adinerada,

que llega al matrimonio con una dote, que le proporciona una situación de superioridad en la *domus*. Esta situación la convierte en un personaje odiado por su marido, altiva, exigente, gruñona, poco complaciente con su esposo y muy unida a sus hijos (López Gregori, 2015: 51).

La mujer no solo aportaba el dinero de la dote al matrimonio, sino que también heredaba en la misma proporción que sus hermanos varones. Esto convertía a la ciudadana romana en un miembro poderoso económicamente dentro del núcleo familiar. Artemona solo una vez en la comedia utiliza la palabra *argenti*, cuando el parásito le confiesa las aventuras de su esposo y ella lo interpela: ART.: Ain tu meum virum hic potare, obsecro, cum filio/ et ad amicam detulisse **argenti** viginti minas/ meoque filio sciente id facere flagitium patrem? Trad.: ART.: Por favor, ¿decís que mi marido está tomando con mi hijo y que le entregaron a esa amiga veinte minas y que el padre hace esa barbaridad y el hijo lo sabe? (Pl. *Asin.*: 851-853). En este caso relaciona directamente el dinero con el valor de la prostituta. Cuando se refiere a su propio dinero no utiliza la palabra *argentum* sino que lo hace refiriéndose a la dote: ART.: revenias

---

<sup>5</sup> En ese sentido, en el *OLD* (Glare, 1968: 167) se ofrece la siguiente definición de *argentum*: “4 Money, cash (in general)”.

modo domum, faxo ut scias/quid pericli sit **dotatae** uxori vitium dicere. Trad.: ART.: Dejá, volvé a casa, vas a saber las consecuencias que tiene hablar mal de una esposa que tiene su dote (Pl. *Asin.*: vv 897-898).

El dinero nunca aparece como una necesidad para Artemona. Ni siquiera lo nombra, sino que alude a él a través de la palabra *dotatae* y, de cierta manera, recuerda su propio linaje. El poder que le confiere la dote la sitúa casi como el *paterfamilias* y su esposo queda sumido en un estatus de dependencia total, tal como él mismo lo expresa al final de la obra: DE.: Male cubandum est: iudicatum me uxor abducit domum. Trad.: DE.: Qué mala noche voy a tener: mi mujer me condena y me lleva a casa (Pl. *Asin.*: v 937).

### Los roles femeninos y el dinero en *Aulularia*

Esta comedia se ubica entre aquellas obras de Plauto producidas hasta el 190 a.C. aproximadamente. La misma tiene dos tramas entrelazadas: por un lado, un *senex* avaro encuentra una olla de oro y hace todo lo posible para que no se le escape de las manos. Ese elemento no aparece porque sí: lo ha revelado el Lar familiar, divinidad protectora del hogar, conmovido por las ofrendas continuas que le ofrece Fedria, la hija del viejo, para que la joven tenga dote. Fedria ha sido violada en las fiestas de Ceres y está a punto de parir. Sin embargo, su padre no sabe esto y solo la *anus*, Estáfila, lo conoce. Un vecino, Megadoro, el tío de quien violó a la joven, desea casarse con ella y se realizan todos los preparativos para que suceda, sin que el *senex* ofrezca un centavo para ello. En determinado momento, el oro es robado por un esclavo del sobrino de Megadoro. Finalmente, la verdad sale a la luz: Licónides confiesa haber abusado de Fedria, el dinero es restituido y se realizan las bodas correspondientes entre ambos jóvenes.

Si nos detenemos en cómo se vinculan las representaciones de las mujeres de esta comedia y las menciones al dinero propiamente dicho, en particular a partir de las voces de Estáfila, Eunomia y Fedria, podemos afirmar que el vocabulario vinculado estrictamente con lo económico empleado por estas mujeres es muy escaso y que, al mismo tiempo, las alusiones que aparecen se relacionan con el estatus social y el rol que representan para esa sociedad en la comedia.

El personaje de Estáfila, la *anus* de la casa, no tiene permitido salir del hogar durante el desarrollo de la obra y es constantemente instigada a ello a través de los insultos y los gritos de Euclión, quien todo el tiempo está en alerta porque considera que alguien puede robarse el

oro<sup>6</sup>. No debe sorprendernos que, al ser mujer y esclava, no haga mención alguna al vocabulario más frecuente para aludir al dinero, como lo son las palabras *argentum*, *aurum*, *dives*, entre otras. Su relación con el dinero está marcada todo el tiempo por la falta. Esto se puede advertir cuando ella misma se describe como *misera*<sup>7</sup>, el mismo adjetivo que utiliza Euclión en ese diálogo: STAPH: Nam cur me **miseram** verberas? EVCL.: Vt **misera** sis atque ut te dignam mala malam aetatem exigas. Trad.: EST.: ¿Pero por qué a mí, que soy miserable, me golpeás? EUC.: Para que seas miserable y lleves una mala vida digna de lo que sos (Pl. *Aul.*: vv 42-43). En este sentido, las opiniones de Estáfila son las que demuestran la austeridad de la casa de su amo. Cuando el *senex* le pide que cuide la casa, ella contesta que no hay nada, *nihil* (84), que pueda interesarles a los ladrones. Es decir, no hay ningún objeto material de valor o importante. Algo similar se repite en otro diálogo cuando les dice a los cocineros que no hay “ninguna leña”, *nulla ligna* (357), para prender el fuego. Su personaje a lo largo de la obra subraya la miseria y la avaricia del hogar en donde conviven Euclión, Fedria y ella.

Otra de las mujeres de la comedia, Eunomia, la hermana de Megadoro, cumple el rol de la matrona<sup>8</sup>. A diferencia de Estáfila, es un personaje que cuenta con acceso al dinero por su posición social. Así como el adjetivo con el que se describe a la *anus* es *misera*, el referido a la matrona es *optuma*<sup>9</sup>: ME: Da mi, **optuma** femina, manum. EUN.: Vbi ea est? quis ea est nam **optuma**? Trad.: ME.: Dame, mujer fantástica, tu mano. EU.: ¿Dónde está ella? ¿Quién es la fantástica?<sup>10</sup> (Pl., *Aul.*: vv 135-136). En relación a las matronas, el discurso que realiza Megadoro más adelante, en los versos 475-536, tiene por objetivo ejercer una crítica directa

<sup>6</sup> En relación a esas situaciones, Viviana Diez afirma: “Dado que lo femenino no puede ser expulsado de la *domus*, la prescripción es la continua vigilancia: al establecimiento de una cartografía del peligro, que integra cuerpos y espacios, se le debe oponer una estrategia de control” (2021: 137).

<sup>7</sup> Este adjetivo está relacionado a la desgracia pero también a la pobreza, a lo carente de valor; miser - era - erum: that is to be pitied, poor, wretched, unfortunate [...] wretched in one's social or financial circumstances (Glare, 1968: 1117).

<sup>8</sup> Tal como plantean Martí y Moro, “la matrona es aquella que suele representar el signo de cohesión de los valores propiamente romanos” (Martí y Moro, 2005: 213). Son aquellas que aseguran el establecimiento y buen funcionamiento del rol de los varones a través de dos factores: la *virtus* y el *imperium*.

<sup>9</sup> La palabra puede tener dos significados: “fantástica” y “la de mayor valor”; optimus-a-um (used as superl. of BONVS): **Best in character**, most virtuous, honest, etc. Having the **best social status**, highest born, noblest, or similar. Most estimable, **worthiest** (Glare, 1985: 1260).

<sup>10</sup> Aquí Eunomia, como la matrona de la obra, no sólo es quien resguarda los bienes económicos sino también los bienes simbólicos que dan cohesión a la familia (Martí y Moro, 2005: 223). En otras palabras, al llevar la máscara de ese rol, se convierte en una mujer que cuenta con una dote y que debe posicionarse frente a eso de determinada manera.

sobre ellas a partir de la dote. En ese fragmento utiliza múltiples referencias lingüísticas en torno al dinero para criticar a esas mujeres porque entiende que por la dote se vuelven exigentes y despilfarradoras: MEG: Nulla igitur dicat ‘equidem **dotem** ad te adtuli maiorem multo quam tibi erat pecunia; enim mihi quidem aequomst purpuram atque aurum dari, ancillas, mulos, muliones, pedisequos, salutigerulos pueros, vehicula qui vehar’. Trad.: ME.: Ninguna dirá entonces “Ciertamente te di una dote mucho mayor que el dinero que ya tenías, es decir, es justo que se me dé púrpura y también oro, esclavas, mulos, muleros, sirvientes, mensajeros, carros que me lleven” (Pl. *Aul.*, vv 498-502). Esta extensa caracterización de las matronas como derrochadoras de dinero no era extraño en el marco de la sociedad latina. El humor funciona en complicidad con un público conocedor de este estereotipo. En términos históricos, podemos comprobarlo a partir de la derogación de la Ley Oppia<sup>11</sup>. Son los hombres quienes hablan de las costumbres de las mujeres en relación al dinero y las ubican como personajes que derrochan el dinero, gastan compulsivamente y humillan a sus maridos. Sin embargo, en la obra hay un contraste fuerte entre lo que se dice y lo que se representa: dos de las tres mujeres que aparecen son objeto de violencia, sumisas y carentes de voz plena. Una de ellas es Estáfila, personaje que analizamos anteriormente. La otra es Fedria, quien en toda la comedia solo y cuando está a punto de parir, exclama lo siguiente: PHAE: Perii, mea nutrix. obsecro te, uterum dolet. Iuno Lucina, tuam fidem! Trad.: FE.: Me muero, mi nodriza. Te ruego, el útero me duele. Juno Lucina, a tu fe (Pl., *Aul.*: vv 691-692). En su intervención no existe ninguna relación directa con el dinero, tal como pudimos advertir con los personajes de Eunomia y Estáfila. Sin embargo, la obra no hubiera sido posible sin su intervención. Es ella quien honra al Dios Lar y es por la *pietas* que le profesa que la divinidad conmovida hace aparecer el tesoro. Contrasta con el personaje de su padre ávaro, que no responde a la *virtus* ni al *imperium*, ya que este no cumple con el rasgo de *fides* ni con la obligación de rendir los honores debidos al dios protector del hogar. Era por la falta de cumplimiento de los imperativos romanos que el tesoro no había aparecido. Tal como lo expresa el Lar, el encuentro de un tesoro se produce por el ejercicio de la joven que le rinde sacrificios y rituales: LAR.: huic filia una est. ea mihi cottidie aut ture aut vino aut aliqui semper supplicat, dat mihi coronas. eius honoris gratia feci, thesaurum ut hic reperiret Euclio, quo illam facilius nuptum, si vellet, daret. Trad.: LAR.: Acá vive una hija. Ella cotidianamente o con incienso o con vino o con algo siempre me suplica y me da coronas. En gracia de este honor hice que Euclión encontrara el tesoro, para que a ella, más fácil, si quiere, sea casarla (Pl., *Aul.*: vv 24-28). Advertimos que

---

<sup>11</sup> Ver nota 2.

la vinculación de la joven con el dinero no se realiza a través del léxico propio del dinero. El vínculo económico entre el LAR y la joven se genera a través de un intercambio: alguien da y otro recibe algo a cambio. En este caso, Fedria ofrece cotidianamente honores al Dios y él la recompensa con el tesoro para que pueda tener dote. Es su entrega a la divinidad lo que permite que la trama se desate, como si el relato mismo, tener algo que contar, fuera también parte de esa recompensa.

## Bibliografía

- Díez, V. (2021), “‘*domi habet hortum et condimenta ad omnis mores maleficos*’ (Mil. 194): una lectura de los espacios de lo femenino en Plauto”, en: Pricco, A. y Maiorana, D. (comps.), *Mujeres en la literatura grecolatina. Imágenes y discursos Homenaje al Dr. Andrés Pociña*, Colección *Studia et Nugae*, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, pp. 124-141.
- Dutsch, D. (2008), “Introduction: Reading towards the Other”, Dutsch, D. (comp.), *Feminine Discourse in Roman Comedy. On Echoes and Voices*, Oxford Studies in Classical Literature and Gender Theory, New York, Oxford University Press, pp. 1-48.
- Glare, P. G. W (1985), *Oxford Latin dictionary*, London W, Clarendon Press, Oxford University Press, Ely House, pp. 1117-1260.
- López Gregori, R. (2015), “Retrato femenino en la comedia plautina. La modernidad de Fronesia”, en: *Pan*, 3, pp. 45-64.
- Martí, M. E. y Moro, S. M. (2021), “Las ancillae plautinas: perfiles sociales y roles escénico”, en: Pricco, A. y Maiorana, D. (comps.), *Mujeres en la literatura grecolatina. Imágenes y discursos Homenaje al Dr. Andrés Pociña*, Colección *Studia et Nugae*, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, pp. 207-228.
- Pricco, A. R. (2021), “El discurso “teatral” femenino en las “actuaciones” internas de la comedia de Plauto. El poder transitorio del género”, en: Pricco, A. y Maiorana, D. (comps.), *Mujeres en la literatura grecolatina. Imágenes y discursos Homenaje al Dr. Andrés Pociña*, Colección *Studia et Nugae*, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, pp. 255- 277.
- Romano, A. C. (2005), “El poder no manifiesto de la matrona romana”, en: *Nuevas lecturas de la cultura romana*, San Miguel de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, pp. 227-233.



## ***Vida de Santa María Egipcíaca:* análisis de elementos tradicionales y novedosos dentro de la práctica discursiva hagiográfica**

Facundo Mella<sup>1</sup>

### **Resumen**

En el presente trabajo, se desarrollará un breve análisis de la conocida hagiografía de la *Vida de Santa María Egipcíaca* como una obra que condensa un conjunto de representaciones propias del contexto en que fue elaborada, apropiándose de elementos característicos de la tradición hagiográfica y reflejando parte de la percepción de lo social de la época. Para ello, se tomarán los conceptos de representación y apropiación de símbolos, dentro del enfoque de la historia cultural planteado por Roger Chartier (1990). Se planteará así el interrogante de si se trata de un caso de replicación de tópicos tradicionales dentro de la práctica discursiva propia de la hagiografía, o bien, si pueden constatarse cambios y resignificaciones que podrían tomarse como novedosos dentro del género. Ante esto, como hipótesis, se sostendrá esta segunda opción, por lo que se hará especial énfasis en símbolos y temas que refieran tanto a continuidades como, especialmente, cambios dentro del género hagiográfico. Se analizarán, a su vez, algunos aspectos significativos que sean comunes con vidas de santos que sentaron precedentes sin duda influyentes para esta obra, como son el caso de la *Vida de San Antonio*, escrita por San Atanasio, y la *Vida de San Pablo*, de San Jerónimo. Finalmente, se concluirá que si bien hay elementos simbólicos típicos de la tradición literaria tardo-antigua que son

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: [facum77@gmail.com](mailto:facum77@gmail.com).



recuperados, estos se encuentran en parte resignificados y hasta potenciados en su propósito pedagógico.

**Palabras clave:** Santa María Egipciaca - hagiografía - representación - apropiación

## Introducción

La *Vida de Santa María Egipciaca* (VSME) es adjudicada a Sofronio, patriarca de Jersualén (634-638) quien anteriormente había sido monje y, como puede deducirse de sus escritos, conocía muy bien los escritos hagiográficos ampliamente populares en esta época. Lo que a continuación se desarrollará, es una breve aproximación hacia algunos aspectos destacables de la obra de Sofronio, en cuanto escrito que se halla inmerso en un contexto tardoantiguo que le es propio, pero que a su vez introduce ciertos matices a tópicos ya conocidos que resultan hasta cierto punto novedosos.

Cabe aclarar primero, que la VSME posee dos versiones ligeramente diferentes. Por un lado, la versión oriental fue la primera que surgió (en la primera mitad del S. VII) y se difundió prontamente por toda la cristiandad. El protagonista de la obra es un monje llamado Gozimás quien, de viaje por el desierto, conoce a la santa en cuestión. Allí, el monje interroga a María y ella le cuenta de sus pecados pasados y de la larga y extrema penitencia en la que se halla. Luego de su encuentro, Gozimás vuelve con los demás monjes y da testimonio de lo que le sucedió. Por otro lado, se encuentra la versión occidental de la hagiografía, bastante posterior, puesto que se sabe que apareció no antes del S. XII, en Francia. De allí también deriva la versión castellana del S. XIII que resultó particularmente popular en la península ibérica y de cuya versión aquí se extraerán tanto algunos fragmentos como las consiguientes conclusiones. La diferencia fundamental con la versión oriental es que aquí se tiene a la propia María de Egipto como protagonista, comenzando el relato desde su temprana juventud y de todos sus pecados hasta su penitencia en el desierto. Luego, se cuenta cómo el monje Gozimás la encuentra y la reconoce como una santa en vida, de manera básicamente idéntica a cómo se da en la versión oriental<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Zubillaga, C. A. (2014). Pervivencia, traducción y resignificación de la leyenda de Santa María Egipciaca en la literatura europea medieval: estudio de las vidas francesa e hispánica de la santa frente a la tradición oriental previa.

Para contextualizar al lector, se dará un breve resumen de la VSME en su versión castellana. La historia comienza con una pequeña María quien, con apenas doce años y movida por una lascivia incontenible decide abandonar a su familia e irse a vivir a Alejandría para vivir como prostituta, a pesar de los reproches de sus padres. Ya en Alejandría, María se dedica a la prostitución de manera desenfrenada y obtiene tanta fama que quienes quieren acostarse con ella comienzan a pelearse entre sí. La violencia entre estos jóvenes se hace tan frecuente y escala tanto que se cuenta que las calles de la ciudad se riegan con la sangre de los derrotados, ante la mirada indiferente de María. Luego de un tiempo, la joven decide embarcarse con unos peregrinos que viajaban hacia Jerusalén, pero como no tiene dinero para costearse el viaje ofrece su propio cuerpo como pago. El relato cuenta que allí se acostó con cada uno de los peregrinos durante todo el viaje. Una vez en Jerusalén, María se suma a una procesión que se dirigía al templo del Santo Sepulcro, pero unos guardias le impiden la entrada, mientras todos a su alrededor ingresan normalmente. Allí se da cuenta del pecado enorme en el que su vida está inmersa y le reza a la Virgen María para obtener redención. Luego de una extensa oración narrativa cargada de gran culpa y arrepentimiento, María logra entrar al templo sin que nadie se lo impida. Allí adentro oye una voz que la envía a hacer penitencia en el desierto, al otro lado del río Jordán. En su camino al desierto un peregrino le obsequia tres pequeños panes, que serían todo su sustento durante la larga penitencia que le esperaba y que, milagrosamente, nunca se acabarían. Por siete años logra mantener sus ropas, pero luego se arruinaron por la inclemencia del desierto, y vive allí cuarenta años más. Sus cabellos crecen tanto que la recubren completamente y su cuerpo se vuelve negro e irreconocible. Luego de todo ese tiempo, Gozimás, un monje de un monasterio cercano, la encuentra y logra entablar un diálogo a pesar del pudor de la santa. María accede a contarle su historia y que fue una gran pecadora. Gozimás se echa a sus pies y le pide su bendición, a lo que María responde haciendo lo mismo, y luego le pide que la lleve al monasterio para poder comulgar una última vez. Luego vuelve sola al desierto y muere, finalmente, encomendando su alma a Dios. Gozimás permanece en el monasterio hasta que finaliza la cuaresma y posteriormente se dirige al desierto, sabiendo que María habría fallecido. Encuentra pronto su cuerpo tendido en el desierto, rodeado por un halo resplandeciente y junto a una inscripción que le indica que le realizara una debida sepultura. Dado que Gozimás no lleva consigo nada con qué hacer un pozo, un león aparece repentinamente y comienza a cavar una fosa según las indicaciones del monje. Así concluye la obra, con Gozimás dando testimonio de la fe y los milagros realizados por María Egipcíaca, a lo que se añade una exhortación a todos los oyentes a arrepentirse de los pecados cometidos.

Para el análisis que a continuación va a desarrollarse, se tomará el concepto de representación expuesto por R. Chartier (1990), que lo define como un determinado esquema intelectual

incorporado por la sociedad que condiciona la práctica. Para llevar a cabo un debido seguimiento de las representaciones presentes en la VSME, corresponde primero señalar ciertos antecedentes más o menos claros de éstas y que fueron posteriormente retomados por Sofronio en su obra.

## Antecedentes

Sin lugar a duda, la *Vida de Antonio*, escrita por Atanasio de Alejandría a mediados del S. IV, es una hagiografía que trascendió a su tiempo y espacio. Como hagiografía, no solo sirvió de modelo a los posteriores escritos de este tipo, sino que incluso marcó para la ortodoxia cristiana numerosos ejemplos de conductas, actitudes y formas de entender la fe y el rol de los santos en general. Por todo esto, no resulta extraño que Sofronio, dos siglos después, tomara ciertos aspectos de la *Vida de Antonio* para su propia obra, especialmente la radicalidad del ascetismo llevado a cabo por el protagonista. Mientras que en obra de Atanasio el monje Antonio permanece primero veinte años en solitario encerrado en una fortaleza en el desierto y luego muchos años más completamente solo en una montaña, María Egipcíaca vive en completo aislamiento por un total de cuarenta y siete años. También es sumamente similar el hecho de que, a mayor duración de la vida ascética, mayor sabiduría y cercanía con Dios alcanzan ambos protagonistas. Por ejemplo, vemos de Antonio en su obra que

se entregaba continuamente a la ascesis, pensando que, si aquél [el Demonio] no pudo seducir su corazón con el placer del cuerpo, sin duda lo intentaría con otra trampa, pues el demonio es amigo del pecado. Más y más sometía su cuerpo y lo reducía a la servidumbre, para que, habiendo vencido en algunos combates, no sucumbiese en otros<sup>3</sup>.

Y en la misma línea, en la VSME se cuenta que María a lo largo de la vida ascética

el diablo la quiso tentar,  
e todo lo quisiera remembrar  
lo que ella solía amar:  
los grandes comeres  
e los buenos lechos

---

<sup>3</sup> Atanasio, *Vida de Antonio*, 7, 3-4

do solié fer sus deletos;  
 mas tanto fue bien aventurada  
 que de todo fue olvidada  
 así que en toda su vida  
 non le miembro de tal enemiga<sup>4</sup>.

Tenemos también, y posteriormente en orden cronológico, un segundo antecedente claro del cual la VSME realiza cierta apropiación. Se trata de la *Vida de Pablo*, escrita por Jerónimo a finales del S. IV y heredera a su vez de la *Vida de Antonio*. En esta obra, Jerónimo quiso detallar la vida de un personaje que había llevado el ascetismo aún más lejos que el propio Antonio. No cabe a este trabajo realizar una comparación entre la *Vida de Antonio* y la *Vida de Pablo*, pero sí señalar que para en la segunda se ve cómo el ideal de ascetismo extremo había llegado a proponer con Pablo una vida sin contacto alguno con ninguna persona. Además, para explicar cómo era posible la alimentación de este personaje, se dice que todos los días un ave dejaba un pan en la cueva del santo. Posteriormente, tenemos en la VSME que los tres panes con los que María llegó al desierto nunca se acabaron ni se endurecieron luego de haber estado casi medio siglo allí. En ambos casos, vemos como pareciera quedar en claro que el mensaje que se busca dejar es que quienes dedican su vida enteramente al ascetismo no tienen que preocuparse por la comida, porque prodigiosamente ésta les sería proveída.

Un tópico particularmente icónico en la *Vida de Pablo* que Sofronio retoma luego es el del león reverente que cava con sus garras la tumba del santo ante la imposibilidad del testigo de hacerlo por su propia cuenta. Veamos primero cómo se narra en la *Vida de Pablo*:

[Antonio] se entristeció al ver que no tenía azadón para cavar la tierra. (...) de pronto aparecieron dos leones, que surgieron a toda carrera desde lo más oculto del desierto, con sus melenas al viento. Al primer instante quedó horrorizado, mas enseguida, levantando su corazón a Dios, perdió todo miedo, como si viera palomas. Los leones vinieron derecho a donde yacía el cuerpo del bienaventurado anciano y allí se frenaron, y acariciándolo con sus colas, se echaron a sus pies rugiendo con intensos gemidos, de tal suerte que comprendía que lloraban de la manera que podían. Y luego, allí cerca, comenzaron a cavar la tierra con sus garras, y sacando arena en cantidad, abrieron un hoyo capaz de alojar a un hombre. Al terminar, como pidiendo su galardón por el trabajo, moviendo las orejas y con la cabeza gacha, se fueron hacia Antonio y le lamían las manos y los pies. Por lo cual él entendió que le pedían su bendición<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Sofronio, *Vida de Santa María Egipciaca*, vv. 781-789

<sup>5</sup> Jerónimo, *Vida de San Pablo*, 15.

Mientras que en la obra de Sofronio vemos que, al momento de enterrar a María, Gozimás:

De una cosa es mucho marrido,  
que non aduxo nada consigo  
con que pudiesse la tierra obrir  
para el cuerpo sobollir;  
mas por amor desta María,  
grant ayuda Dios le envía:  
un leyón salló desa montaña,  
a Gozimás fase conpañía.  
Maguer que era bestia fiera,  
manso va do el cuerpo era;  
semblant fizo del cuerpo servir,  
quel' quiere ayudar a sobollir.  
Quando esto vio el buen varón,  
muchol' plaze el corazón.  
Entonces le dixo: "Vos, amigo,  
aquí estaredes conmigo".  
El leyón cava la tierra dura,  
él le muestra la medida.  
La fuessa fue aína cavada  
e de la tierra bien mondada;  
amos la ponen en la fuesa  
e vanse dende en fuera. (...)  
Echóse en tierra por se espedir,  
señas fizo ques' quería ir.  
"Compañero, idvos en paz,  
bien sé que Dios por María faz"<sup>6</sup>.

Esta escena utilizada por Jerónimo y apropiada por Sofronio no es aleatoria, puesto que la representación de león reverente es un tópico para nada infrecuente en la literatura medieval que señala el poder y el reconocimiento que tiene la persona a la que el león obedece y ayuda (Heron, 2000: 3). Tanto en uno como en otro de los casos expuestos más arriba lo que se busca mostrar como modelo de representación es que la santidad alcanzada por medio de una vida ascética radical culmina con un entierro prodigioso, por el cual un león (o dos leones para el

---

<sup>6</sup> Sofronio, *Vida de Santa María Egipcíaca*, vv. 1382-1403 y vv. 1410-1413.

caso de San Pablo), rey de las bestias y mayor exponente del poder de la naturaleza animal, se inclina y muestra un respeto humano y cristiano por el difunto.

Pero no son la *Vida de Antonio* y la *Vida de Pablo* los principales antecedentes para la VSME. Puede señalarse que, ya desde los propios evangelios<sup>7</sup>, el tópico de la prostituta arrepentida es relativamente recurrente en los escritos cristianos. Muy similares a María Egipcíaca eran las leyendas de Pelagia y Thais, escritas pocos siglos antes. La primera data de principios del S. V y habría sido escrita por Santiago de Edesa. Cuenta la historia de una prostituta muy famosa en siria que por medio de la intercesión de un monje llamado Nono se arrepiente de sus pecados y decide vender sus bienes. Luego se construye una celda en el Monte de los Olivos y pasa allí el resto de su vida. Es especialmente interesante el hecho de que al final de sus días, Pelagia es confundida con un hombre, habiendo perdido ya todos los rasgos aparentes de mujer, de manera similar a como sucede con María de Egipto luego de su vida en el desierto. La segunda leyenda narra la historia de Thais, una prostituta egipcia de igual manera muy conocida que, luego de que un monje llamado Pafnuncio la fuera a buscar al prostíbulo decide cambiar su vida, yendo a vivir a un convento en el desierto (Delgado, 2003: 290-291). Tanto el entorno espacial como el eje principal de estas historias resultan a todas luces semejantes a la VSME y son apropiados por esta última. Sin embargo, hay una serie de particularidades, quizá sutiles, que hacen que esta hagiografía sea hasta cierto punto novedosa en su similitud con las demás historias que le precedieron.

### **A modo de cierre: cambios dentro de las continuidades**

Como ha señalado E. Delgado (2003), una escena de la VSME que resulta particularmente llamativa es que, durante el encuentro entre Gozimás y María, el monje se humilla al reconocer que ella es una santa y le pide su bendición.

Quando el santo omne la oyó fablar,  
De piedat prísos' a llorar.  
A los pïedes de la dueña se echó,  
Su bendición le demandó. (...)  
“Yo veyo grandes señas,  
Mas daquí non me levantaré

---

<sup>7</sup> Mt 26, 6-13; Mc 14, 3-8; Lc 7, 36-50;

Si la gracia non he.  
Nin por hambre nin por set,  
Non me levantaré daquent;  
Nin por otra nula res  
Fasta que tu bendición me des<sup>8</sup>

Aquí se da una subversión total de roles de acuerdo con la jerarquía original de los personajes. Esto es, que mientras que María Egipciaca había sido una gran pecadora, luego de su larga penitencia, el monje Gozimás, quien llevaba una vida intachable, se inclina ante ella e insiste firmemente que le dé su bendición. Esto lleva aún más lejos el grado de redención alcanzado por los personajes que precedieron a esta hagiografía puesto que, por un lado, Antonio y Pablo no habían sido grandes pecadores, ni mucho menos, antes de llegar a la santidad y realizar grandes prodigios. Y por el otro lado, Pelagia y Thais sí habían sido prostitutas famosas, tanto como María Egipciaca, pero no alcanzaron la santidad como sí lo hizo ésta última, aunque se hayan redimido y hayan sido reconocidas en su sociedad y en las historias que de ellas quedaron. María Egipciaca, pues, tiene la virtud de haber alcanzado la más absoluta redención: del escalafón más bajo e indigno de la sociedad tardoantigua, llega a la santidad, a la realización de varios prodigios y al reconocimiento aún en vida por uno de los miembros de la Iglesia. Sin descuidar los preceptos sagrados de su época, se somete a la autoridad eclesial al solicitarle a Gozimás que la lleve a su monasterio para poder comulgar allí, mostrando que su aislamiento perfecto no podría jamás serlo de manera plena sin este sacramento. Por eso, el mensaje que Sofronio busca dejar en esta obra a sus lectores es aún más potente y tiene más alcance que el de sus antecesores: que la redención de Dios llega a todos sin importar qué pecados hayan hecho. Incluso en la versión castellana se incluye en su prólogo (Beresford, 1999) y en la exhortación final este mismo mensaje: que si una pecadora como María de Egipto pudo no solo alcanzar la salvación sino incluso llegar a tan prodigiosa santidad, entonces cualquier persona podría igualmente hacerlo. En suma, si bien no se trataba de un mensaje nuevo para el S. VII, quizá sí lo era la manera tan clara de mostrarlo.

---

<sup>8</sup> Sofronio, *Vida de Santa María Egipciaca*, vv. 1019-1022 y vv. 1058-1064

## Fuentes

- Arizaleta, A. (2017), *Carina Zubillaga, Poesía narrativa clerical en su contexto manuscrito, estudio y edición del Ms. Esc. K-III-4 (Libro de Apolonio, Vida de Santa María Egipciaca, Libro de los tres reyes de Oriente)*, en: *Mélanges de la Casa de Velázquez. Nouvelle serie*.  
Granados, P. R. (ed.) (1994). *Vida de Antonio* (vol. 27), s/l., Ciudad Nueva.  
Rivas, F. (1995), *La vida de San Pablo, el primer ermitaño, de San Jerónimo*, en: *Cuadernos Monásticos*, t. 115, pp. 526-551.

## Bibliografía

- Beresford, A. (1999), “‘Oit, varones, huna razón’: sobre la función del prólogo de la Vida de Santa María Egipciaca”, en: *Acta Poetica*, vol. 20, n.º 1-2.  
Chartier, R. (1990), “La historia cultural redefinida: prácticas, representaciones, apropiaciones”, en: *Punto de vista*, vol. 13, n.º 39, pp. 43-48.  
Delgado, E. E. (2003), “Ascetas y penitentes en el discurso de los Padres de la Iglesia: hacia una revisión histórica del modelo hagiográfico de la leyenda de Santa María Egipciaca en la Alta Edad Media”, en: *Romance Quarterly*, vol. 50, n.º 4, pp. 281-301.  
Heron, O. (2000), “The Lioness in the Text: Mary of Egypt as Immaculated Female Saint”, en: *Quidditas*, vol. 21, n.º 1.  
Scarborough, C. L. (1995), “The Vida de Santa María Egipciaca and Julia Kristeva’s Theory of Abjection”, en: *Medievalia*, vol. 20, pp. 14-19.  
Scarborough, C. L. (2012), “El desierto como sitio de reconciliación en la Vida de Santa María Egipciaca”, en: Patrizia Botta (coord.), *Rumbos del hispanismo en el umbral del Cincuentenario de la AIH*, vol. 2, Roma, Bagatto Libri, 138-144.  
Vallejo, F. B. (1994), “Simbología animal en la hagiografía castellana”, en: *Actas del III Congreso de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval (Salamanca, 3 al 6 de octubre de 1989)*, Biblioteca Española del Siglo XV, Departamento de Literatura Española e Hispanoamericana, pp. 139-147.  
Zubillaga, C. A. (2014), “Pervivencia, traducción y resignificación de la leyenda de Santa María Egipciaca en la literatura europea medieval: estudio de las vidas francesa e hispánica de la santa frente a la tradición oriental previa”, en: *Ex Libris*, n.º 3, pp. 66-77.



- Zubillaga, C. A. (2016), “El lenguaje del milagro en la Vida de Santa María Egipciaca”, en: *Revista de literatura medieval*, XVIII, Universidad de Alcalá, Instituto Universitario de Investigación “Miguel de Cervantes”, pp. 293-304.
- Zubillaga, C. (2018), “Categorías espaciales y dicotomías jerárquicas en la definición de la santidad femenina de María Egipciaca”, en: *Scripta mediaevalia*, vol. 11, n.º 1, pp. 97-115.



**Los usos y apropiaciones del pasado en la Argentina.  
Docencia, investigación, extensión y divulgación**

“La historia y la poesía perpetuarán sublimes su memoria”.

Análisis historiográfico de *La Lira Argentina*, 1810-1820

*Adriana Eberle, Valentín Gaiger*

Alberdi... “*alcanzar el tiempo en su carrera*”

*Abel Omar Martínez Ocampo*

El retorno a la democracia luego de la revolución de 1930  
en *El Hogar*

*Mariela Susana Trujillo*

Los caudillos y las leyes: el pensamiento jurídico del  
Primer Revisionismo Histórico Argentino

*Eloy Vera Beltrán*



## “La historia y la poesía perpetuarán sublimes su memoria”.

### Análisis historiográfico de *La Lira Argentina*, 1810-1820

Adriana Eberle<sup>1</sup>, Valentín Gaiger<sup>1</sup>

#### Resumen

La Revolución de Mayo fue —sin dudas— un acontecimiento impactante para América, sobre todo por el carácter irreversible que la misma tuvo y porque fue concebida como el punto de partida de la historia nacional. De inmediato se advirtió que —desde distintos canales de expresión— comenzó a exaltarse la revolución y, sobre todo, las ideas que justificaban las decisiones que se tomaban. Así el periodismo primero, y la labor literaria después, ayudaron a crear un ambiente favorable a la Revolución a un tiempo que gestaron una lectura de los hechos que —de algún modo u otro— fue construyendo la línea interpretativa que la Generación romántica —y Bartolomé Mitre en particular—, se encargó de ordenar, sistematizar y presentar como la primera corriente historiográfica del país. Es más, para fines del siglo XIX, y mediando el proceso de argentinización devenido de la implementación de la ley 1420, ya se había convertido en la “historia oficial” sobre los acontecimientos de Mayo. En este sentido, las poesías reunidas en *La Lira Argentina* constituyeron un punto de partida concreto para la conformación de la historiografía liberal en nuestro país.

**Palabras clave:** Mayo - historiografía liberal - lira argentina

---

<sup>1</sup> Departamento de Humanidades, UNS, correo electrónico: [aeberlerios@gmail.com](mailto:aeberlerios@gmail.com), [valentinaigaiger2@gmail.com](mailto:valentinaigaiger2@gmail.com)

## Introducción

La Revolución de Mayo fue —sin dudas— un acontecimiento impactante para el Virreinato del Río de la Plata, fundamentalmente, por el carácter irreversible que la misma tuvo y porque fue concebida como el punto de partida de la historia nacional. La sociedad advirtió que —desde distintos canales de expresión— comenzó a exaltarse la revolución y, sobre todo, las ideas que justificaban las decisiones que se tomaban. Así el periodismo primero, y la labor literaria después, ayudaron a crear un ambiente favorable a la Revolución a un tiempo que gestaron una lectura de los hechos que —de algún modo u otro— fue construyendo la línea interpretativa que la Generación del 37 en general, y Bartolomé Mitre en particular, se encargaron de ordenar, sistematizar y presentar como la primera corriente historiográfica del país.

En esta oportunidad, nuestra propuesta se orientará a la lectura historiográfica de poemas que fueron escritos y difundidos entre 1810 y 1820. Tomaremos las versiones que fueron compiladas y publicadas bajo el título de *La Lira Argentina*, en 1824. Esta compilación fue presentada por su editor Ramón Díaz. Sostuvo entonces que su intención al publicar los poemas que se difundieron en Buenos Aires durante la guerra de la Independencia, fue “redimir del olvido todos esos rasgos del arte divino con que nuestros guerreros se animaban en los combates de aquella lucha gloriosa...” (LLA, 1924: 19)<sup>2</sup>. Sin embargo, develó otro objetivo que fue exponer “el entusiasmo y el amor de la patria” con que se exponían los hechos fundacionales de la independencia. Sin dudas, encontramos un claro propósito identitario, no sólo porque lo expresa como tal, sino sobre todo porque en todo momento el editor se refiere a “nosotros”, es decir a aquéllos que bregaban por “el grande objeto de nuestra emancipación”. Es más, la compilación fue presentada el 25 de mayo de 1823 confirmando que era totalmente consensuado que un 25 de mayo “nos pusimos en movimiento, desde las obscuras mansiones de la servidumbre, hasta las alegres campiñas de un nuevo orden social, donde pisamos ya” (LLA, 1924: 19-20). Asimismo, Díaz expresó que dejaba sentado para las generaciones venideras “los nombres ilustres de mis compatriotas” que se esforzaron para alcanzar la independencia. Y aquí entendemos que aparece otro elemento clave que nos invitó a leer historiográficamente<sup>3</sup> estas poesías: “Las edades que vengan tendrán un derecho a exigir de

---

<sup>2</sup> De ahora en adelante todas las referencias a *La Lira Argentina* se harán colocando —entre paréntesis al final de la cita— la sigla LLA y luego el año de la edición consultada y la página correspondiente.

<sup>3</sup> Desde hace más de dos décadas venimos sosteniendo la conveniencia y oportunidad de realizar el análisis historiográfico a expresiones humanas que no pueden englobarse en el discurso histórico académico, pero

nosotros la noticia más cierta posible de todo cuanto puede alimentar algún día el espíritu público, que ahora nace. Y es en este respecto puramente histórico mi empeño” (LLA, 1924: 20). Es decir, el editor reconoció ese “derecho de saber” y buscó conservar memoria de lo vivido para las generaciones futuras, y no lo hizo desde su visión, sino que divulgó aquellos textos que —a su juicio— transmitían más fehacientemente lo acontecido.

*La Lira* presentó poesías fechadas entre 1810 y 1823, reuniendo todo aquello que se publicó desde el preciso momento de la Revolución de Mayo, fuese en periódicos de la época como también en piezas sueltas. Sin embargo, nosotros nos ocuparemos exclusivamente de aquéllas que se difundieron entre 1810 y 1820: motiva este recorte el comienzo del fenómeno revolucionario y lo cierra la muerte de Manuel Belgrano, en el especial contexto de la llamada “anarquía del año XX”. A partir de los mismos reconstruiremos la perspectiva con que los autores hicieron su propia lectura de los acontecimientos revolucionarios, destacando la situación de la Madre Patria, el estado de las provincias pertenecientes a ella, la vocación irreductible de los patriotas a la libertad, el carácter definitivo y permanente del gobierno criollo y la construcción del héroe en sus virtudes y valores, siendo la figura que aglutina la propia argentinidad.

Dejamos en claro que nuestra formación de historiadores nos lleva a una reflexión crítica del contenido de los versos esencialmente; por lo mismo, no efectuaremos apreciaciones referidas a cuestiones literarias y estéticas ni a la valía de los autores en tanto poetas<sup>4</sup>.

### **La situación de la Madre Patria**

El estado y panorama general de la España colonizadora fue presentada en una visión única, exclusiva y que no admitía discusión y que, a un mismo tiempo, justificaba y daba razón de ser a la práctica revolucionaria de Mayo. Esa perspectiva se sintetizó en la condición de España

---

que —sin embargo— contienen referencias al pasado más o menos lejano, y que ayudan al momento de reconstruir la atmósfera de época que vivía un determinado grupo humano.

<sup>4</sup> Estas referencias específicamente literarias fueron vertidas por Ricardo Rojas en un fragmento de su Historia de la Literatura argentina y que los editores de la segunda edición de *La Lira Argentina*, incorporaron como prólogo previa autorización de Rojas. Cfr. *La Lira Argentina*, Buenos Aires, La Facultad, 1924. A juicio de los editores del siglo XX, las generaciones de entonces podrían apreciar cabalmente el “espíritu poético de los escritores de la Revolución de Mayo” (p. 11).

como “usurpadora” (LLA, 1982: 19) de la tierra que con justicia pertenecía a los revolucionarios que habían nacido en ella. Así entonces entendieron que los españoles habían compensado la generosidad de los lugareños, encadenándolos con “grillos vergonzosos”. Justificaron las actitudes metropolitanas en la codicia que inspiraba sus acciones y el ansia de dominio y represión. Sostuvo el poeta Juan Ramón Rojas en ocasión de explicar el modo en que España se hizo de estas regiones:

Ella armará bajeles y soldados,  
y atravesando por **buscar riquezas**  
la extensión formidable del océano,  
arribará del Paraná a las costas,  
Allí **a plomo y cuchillo** derramando  
la sangre de sencillos moradores,  
arrancará de sus inermes manos  
el **natural dominio**, y extendiendo  
el suyo con las **armas**... (LLA, 1982: 31)<sup>5</sup>.

E insistió el escritor señalando la avaricia y codicia de los españoles:

Dará leyes en él, hará ciudades,  
y cerca de **tres siglos dominando**,  
gozará de riquezas cuantas puede  
solicitar el **genio más avaro** (LLA, 1982: 31)<sup>6</sup>.

En llanto amargo **América gemía**  
**bajo opresores grillos agobiada**  
sujeta ¡oh Dios! a venerar **postrada**  
**los tiránicos golpes** que sufría (LLA, 1982: 56)<sup>7</sup>.

En el mismo sentido, coincidieron los autores en que España pretendió “obediencia” de los americanos y si lo obtuvo fue por el uso de la fuerza; este acto también fue calificado de “injusticia” (LLA, 1982: 39) y, es más, aludiendo a la invasión napoleónica que precipitó la crisis del imperio español en 1808, los escritores de *La Lira* comprendieron:

---

<sup>5</sup> El destacado nos pertenece.

<sup>6</sup> El destacado nos pertenece.

<sup>7</sup> El destacado nos pertenece.

Si el Corso es injusto,  
No lo es menos ella;  
Pues ambos usurpan  
Posesión ajena. (LLA, 1982: 39).

Usurpación fue la palabra privilegiada para definir la acción española en América, comprendiendo que España no hacía más que comportarse “grosera”, y por supuesto ofrecieron una justificación jurídica a esa conducta impropia que, por otro lado, amparaba a los americanos:

Pues para esto siempre  
juró la obediencia  
al rey, no a la España,  
como ella se piensa (LLA, 1982: 40).

Este argumento fue central en la crucial instancia de la reunión del Cabildo Abierto del 25 de mayo de 1810 en el que Juan José Castelli hizo valer esa particular situación, es decir, que —dado el especial fundamento doctrinario de la monarquía española—, el pueblo juraba fidelidad y obediencia al rey, y no a España; impedido el rey para gobernar, su poder volvía al pueblo manteniendo la fidelidad al soberano cautivo hasta tanto éste pudiese retornar al trono.

Todos los versos referidos a España insistieron en definirla como un “despotismo implacable”, dotado de una “ignorancia ciega” que la llevó a usurpar estas tierras y a establecer una tiranía, empuñando una “injusta espada”. Español fue sinónimo de “tirano”, “traidor”, “vencido”, “orgullosos opresor”, “déspota artero y ominoso”, “yugo y cruda muerte”, en oposición —como analizaremos más adelante— a la “libertad”, la “victoria” y el “honor” que ganaron los americanos. Para nuestros escritores, España se presentaba poderosa y confiada en su tiranía, y mucho más fuerte que los americanos; sin embargo, esta circunstancia no iba a amedrentar a los americanos. Frente al panorama que ofrecía América usurpada por los españoles, los propios americanos, en un arrebato de confianza, “entraron al goce de sus derechos” y pusieron fin a la humillante opresión de una vez y para siempre:

Su constancia consiguió  
destruir al maquiavelismo,  
y hacer que con heroísmo  
jure todo americano,

eterna guerra al tirano,  
guerra eterna al despotismo (LLA, 1982: 136-137)

Los americanos comprendieron que ésa era la coyuntura propicia para iniciar un camino que los sacase del terror metropolitano y les aventurase a un “sistema benéfico y virtuoso” establecido y conducido por “ciudadanos”. El “imperio de opresión” estaba vencido (LLA, 1982: 42).

### **El Gobierno criollo**

La formación de la Junta de gobierno en Buenos Aires marcó el inicio de una nueva experiencia para las regiones americanas. Todo aquello que se había discutido en secreto y entre unos pocos, comenzó a ser compartido, ejercido y difundido cada vez más al conjunto de la sociedad en un proceso avasallador que buscó, por todos los medios, hacer desaparecer los vestigios coloniales. La divulgación de los acontecimientos de Mayo tuvo como finalidad no sólo poner al corriente de los hechos a la sociedad virreinal, sino fundamentalmente contar con la adhesión de las distintas comarcas del otrora virreinato. Por lo mismo, no debe extrañarnos que las poesías en sus diversas formas contemplaran la temática del gobierno propio a un tiempo que comenzaron a gestar identidad; es decir, difundir “los beneficios de la libertad”, por un lado, e inspirar adhesión a una nueva entidad, la Patria. En los discursos periodísticos y literarios, fue la Patria la que llamaba a tomar las armas, la que iluminaba al nuevo gobierno, la que conquistaba voluntades dispuestas a darlo todo por ella. En la Oda con que Vicente López y Planes saludó la victoria de Suipacha en 1810, expresó esa convicción sosteniendo que al grito de “¡viva la patria y la Junta provisoria!” (LLA 1982: 20) había superado el enfrentamiento armado con tropas superiores en armamento y soldados. Así los “indianos” habían alcanzado la victoria, sosteniendo a la patria recién nacida:

Inúndate el más plácido consuelo,  
Pues destruiste las penas,  
Los cadalsos, los grillos, las cadenas,  
Que amenazaban a tu patrio suelo;  
Vive siempre feliz,  
Que la América toda te bendice (LLA, 1982: 21-22).



La propuesta de una interpretación que enfrentaba la tiranía con la libertad y la España monárquica con la América emancipada, comenzó a hacerse cada vez más difundida y popular. No fue extraño que —luego de las primeras batallas militares— se institucionalizaron dos asociaciones de palabras contrapuestas; así España fue sinónimo de cadena, tiranía, opresión, despotismo, servidumbre, barbarie, crueldad, monstruo frente a la Patria americana entendida en tanto libertad, justicia, gloria, victoria. Y esa dicotomía también exhibiría los “villanos-tiranos-déspotas” y los “héroes-compatriotas-libres-ciudadanos”, y una fecha fundacional, el 25 de Mayo, que se volvió el signo que daba razón de ser a toda la causa revolucionaria. El “gran día”, el “día de gloria” marcó el fin de la tiranía y —a un tiempo— la opción de los americanos por un “nuevo, bello y prodigioso gusto la *santa libertad*” (LLA, 1982: 95)<sup>8</sup>. Incluso no faltó el poeta que aventuró el porvenir simbólico de aquella fecha; Fray Cayetano Rodríguez cantó en estos términos:

Tú eres y serás siempre el *respectable*  
*único patrio día*  
de América en los fastos *memorable*,  
contra la tiranía  
tríaca eficaz, antídoto divino (LLA 1982: 95)<sup>9</sup>.

Desde esta perspectiva, el escritor vino no sólo a personificar una fecha, sino a cargarla de sentido y asociarla a otras entidades que acentuaban aún más su trascendencia; no fue extraño coligar el 25 de Mayo al sol, en tanto dador de vida y elemento que vino a echar luz sobre las dudas. Asimismo, fue consenso entre los hombres públicos y escritores de la época que era un “día soberano, nueva deidad del culto americano” que sería reverenciado por las generaciones futuras como santuario cívico de la “causa santa” de la libertad (LLA, 1982: 98). Del mismo modo, entrañaba el nacimiento de la “nueva nación”.

Esa condición de Patria libre se expresó por el uso de un vocablo claramente cargado de intencionalidad política; nos referimos a *ciudadano*, en tanto sujeto portador de derechos y como sinónimo de compatriota. Era el emblema de la nueva realidad del continente: de hecho, fray Cayetano Rodríguez invitaba a los ciudadanos a sumarse a los ejércitos libertadores, con la finalidad de realizar en toda su extensión la emancipación de la patria de las manos de un tirano. Asimismo, el ciudadano fue invitado a formar parte del gobierno y a emprender todo

---

<sup>8</sup> El destacado nos pertenece.

<sup>9</sup> El destacado nos pertenece.

cuanto fuese necesario para “defender la causa” (LLA, 1982: 48). Ese hombre en su condición de ciudadano fue también asociado a “argentino”<sup>10</sup>:

Tomad pues el fusil, ceñid la espada,  
argentinos leales y valientes,  
quede la libertad asegurada.  
Sed unidos, benignos y obedientes,  
acudid de la patria a la defensa,  
y mueran los que fueren en su ofensa (LLA, 1982: 48).

La comunidad de ciudadanos y argentinos fue convocada a convertirse en el artífice de la libertad y la independencia, que garantizase la derrota definitiva del déspota y el imperio categórico de la libertad. Los ciudadanos fueron los actores de la independencia, porque —en el decir de Antonio José Valdés—, el canto libertador de la nación continental no se sintetizaba en las victorias de grandes reyes, sino la reacción airosa de los americanos que despertaron a defender su patria tanto del español como de cuanto él significaba. Por último, y por decisión expresa del gobierno patrio establecido en Buenos Aires, se volvió una realidad explícita la vocación americana a la libertad. Patrocinar y afirmar la autonomía representó el goce de los derechos para cada uno de los americanos, en unión y en justicia, comprometiéndose a pronunciarse, en ese instante y para siempre, a luchar contra toda forma de tiranía (LLA, 1982: 137).

Y en la lucha por imponer la libertad se sumó la mujer, “la hija de la patria”. Así consta en una sola pieza literaria, de autor anónimo, y que *La Lira* recogió. El escritor reconoció en su obra a la mujer, sobre todo a la que sufrió las consecuencias de la presencia española en estas tierras, que no se amedrentó por las inclemencias del tiempo o el fragor de la guerra, y supo acompañar al soldado en combate. Refirió incluso, en favor de la mujer:

Las que habéis sufrido  
En Montevideo  
Y en otros países  
Cruels improprios  
Por amar constantes  
Vuestro patrio suelo,  
También tenéis parte

---

<sup>10</sup> *La Lira Argentina*, Buenos Aires, Academia Argentina de Letras, 1982, pp. 71 y 100.

En mi tosco verso

***Hijas de la patria***

***Recibid mi afecto*** (LLA, 1982: 103)<sup>11</sup>.

Como el soldado, ella también prefirió la muerte a dejarse dominar por los tiranos, y su arrojo se volvió inspirador, ganando nuevas adhesiones a la causa de la libertad.

### **Belgrano como héroe modelo**

Como fue constante a lo largo del tiempo, la construcción de un discurso eficaz para lograr integrar un determinado conjunto de personas bajo el concepto de Nación, ha representado una tarea de larga trayectoria para asegurar su perdurabilidad en el tiempo. En el caso del Río de La Plata, si bien el auge de este tipo de narraciones va a tener su punto de apogeo más alto entre mediados del siglo XIX y principios del siglo XX, resulta posible rastrear trabajos de la misma índole en etapas anteriores y contemporáneas a los sucesos que narran. En este sentido, los autores reunidos en *La Lira* Argentina propiciaron un marco integrador durante la década de 1820 para enaltecer la figura de Manuel Belgrano en tanto prócer y hombre modelo que dio su vida por la Patria con el objetivo de salvarla de los peligros que la acechaban, y ofrendando un legado para la posteridad que lo situó como una figura emblemática digna de ser imitada.

Así entonces es posible identificar dichas condiciones personales, asociadas a la figura de Belgrano, el que fue presentado —junto a Mariano Moreno— como uno de los primeros héroes de la revolución por sus peculiares acciones y valores de vida. Recordemos que si bien *La Lira* presentó otras poesías centradas en aspectos diferentes a los aquí considerados, nuestro recorte resulta significativo para mostrar cómo desde tiempos anteriores al desarrollo de la “Historia Oficial”, se gestaron algunas características que posteriormente se volvieron constantes en esta corriente historiográfica. En este caso, la construcción de la figura del héroe y sus especiales facultades.

Si nos remitimos a los propios títulos de los poemas nos encontramos con expresiones tales como, por ejemplo, “A la Muerte del señor Brigadier de los Ejércitos de la Patria y General de los Ejércitos Auxiliadores del Norte y Perú Don Manuel Belgrano” (LLA, 1982: 371), haciendo en ellos especial alusión a todo lo concerniente a la faceta militar del propio Belgrano. Es

---

<sup>11</sup> El destacado pertenece al autor.

relevante, en ese sentido, la falta de menciones a su profesión de abogado, tarea que desempeñó durante gran parte de su vida. Sin embargo, esta cuestión no es arbitraria ya que lo militar funcionó como sinónimo de honor y prestigio para quien detentase cargos de esa índole. Al rescatar este tipo de características distintivas en el prócer, lograron posicionar su figura por sobre el común de la sociedad, justamente por esos logros indiscutibles en tiempos de la guerra por la Independencia.

De esta forma, podemos observar cómo esto es utilizado para concederle un carácter mítico a la construcción de la figura del sujeto/héroe. Así lo expresó el poeta:

Héroes de nuestro suelo,  
que **habéis volado de la gloria al templo**,  
a la tierra dejando,  
**sangre, gloria, virtud, fama, y ejemplo**,  
ved vuestro general: corred el velo  
a las doradas puertas, mientras tanto  
nosotros con desvelo  
**visitaremos la urna para darle**  
**tributo eterno de amargura y llanto.** (LLA 1982: 397)

Allí observemos cómo se construye la imagen cuasi divina del propio Belgrano y, a su vez, el lugar en el cual se lo posicionó al trazar una relación vertical entre éste y la sociedad en general, con el fin de amalgamar a estos últimos dentro de un mismo grupo y, a un tiempo, asociarlos al héroe. El héroe funciona pues como el personaje modelo que debe ser copiado e imitado por el común de la gente debido a su pureza e incesante amor por la patria. En ese sentido, los escritos resaltaron una serie de caracteres distintivos que hicieron a la personalidad de Belgrano, buscando que las mismas se replicasen en las personas. Y agregó nuestro autor:

Falleció en el ínclito Belgrano  
de militares el cabal dechado,  
intrépido, valiente, denodado,  
atinado en su obrar, **jamás insano**.  
**Patriota sin revés, leal ciudadano**,  
en sus prometimientos **fiel y honrado**,  
**nunca del oro vil tiranizado**,  
**carácter franco, corazón humano** (LLA 1982: 383)

Lo destacado en el fragmento muestra el carácter puro que enaltece y envuelve al héroe, siendo éste el ciudadano modelo. De esta forma, la breve reconstrucción que presentamos nos permite comprender (al menos de forma parcial) las intenciones y objetivos que tuvieron los diferentes poetas al escribir estas piezas literarias por el fallecimiento de Belgrano, como merecido reconocimiento a sus loables acciones, buscando apelar a la unidad en un contexto caracterizado por la diversidad y el antagonismo.

### **Palabras finales**

En las páginas precedentes y a partir de las poesías reunidas en *La Lira*, fechadas entre 1810 y 1823, hemos reconstruido brevemente el clima de opinión favorable al fenómeno revolucionario de Mayo y los diferentes actores que participaron del proceso. No se descartó por cierto recobrar la perspectiva con la que los poetas expresaron su propia lectura de los hechos, desde un marco de intelectualidad propio de época sintiéndose —a un tiempo— parte del proceso revolucionario.

Se ha evidenciado, a su vez, el carácter dinámico y en permanente revisión de los elementos esenciales que conforman la naciente identidad a la que contribuyen todos los sectores de la sociedad. En este sentido, los sucesos de Mayo nos mostraron las raíces ideológicas en las cuáles logró marcarse una ruptura entre el viejo orden, regido por la hispanidad, y las nuevas expresiones surgidas de ese hecho revolucionario. A partir de allí, vemos como *La Lira* gestó identidad no solo por el contenido de su discurso sino por señalar las diferencias con ese otro que era el gobierno español, su esencia, prácticas y discursos.

Con nuestra ponencia creemos haber dado cuenta de la necesidad y conveniencia de volcar el análisis historiográfico a expresiones humanas que, si bien no constituyen por sí mismas un discurso histórico (y mucho menos académico), contienen una toma de posición ante el pasado, y más aún cuando esa interpretación se mantiene y fortalece con el transcurrir del tiempo. Mediante esta tarea se da cuenta de que el objetivo con el cual se llevan adelante estas producciones no se ve modificado a través del tiempo, proporcionando un marco ideal y legítimo para sostener el proceso de argentinización en las generaciones posteriores.

## **Alberdi... “*alcanzar el tiempo en su carrera*”**

Abel Omar Martínez Ocampo<sup>1</sup>

### **Resumen**

Durante el transcurso de 2019, en mi condición de alumno de la Licenciatura de Historia, el asistir al Seminario HR, en el que se abordó como tema central a Juan Bautista Alberdi y, posteriormente, cursar la asignatura “Historia de la Filosofía argentina y americana”, de la carrera de Filosofía, me permitió conocer un Alberdi que hasta ese momento solamente asociaba con la Generación del 37 y el proyecto de las “Bases” para la Constitución Nacional de 1853. Sin embargo, cuando uno comienza a incursionar sobre sus trabajos, evidencia en él un intelectual original e innovador, con un pensamiento auténtico, cargado de una conciencia nacional y americanista que se contrapone al de sus contemporáneos; con una concepción del ser nacional muy alejado de aquello a lo que la Historia oficial argentina lo suele encasillar y que, por haber pensado una Argentina moderna posible, se le endilgan consecuencias socio-culturales producto del resultado de implementar prácticas políticas oportunistas y apresuradas, como la que postula Oscar Terán, en relación con la inmigración. Pero cuanto más uno entra en contacto con el conjunto de sus obras, o bien con publicaciones de autores que lo abordaron, como los de Bernardo Canal Feijoó y Dardo Pérez Guilhou, se descubre un pensamiento filosófico que, si bien proyecta una modernidad, ésta, de ser factible, debe estar fundamentada a partir del pasado de todo pueblo, sin olvidar las costumbres que le dieron origen, y que esa proyección a futuro es un proceso gradual y no abrupto; de aquí que, la propuesta de trabajo: “Alberdi... ‘*alcanzar el tiempo en su carrera*’”, busca mostrar a un

---

<sup>1</sup> Departamento de Humanidades, UNS, correo electrónico: [amartinezocampo@yahoo.com.ar](mailto:amartinezocampo@yahoo.com.ar).

Alberdi que no solo piensa en el progreso sino a un intelectual con una visión muy clara de la realidad política y social argentina del momento.

**Palabras clave:** Juan B. Alberdi - intelectuales americanos - pensadores argentinos - ser nacional

“El hombre vive un siglo; la hierba, una primavera” (Canal Feijóo, 1961: 24). Alberdi fue un hombre de su Siglo; no el de una época, el de una generación o el de una doctrina reinante. Fue un pensador auténtico como pocos, un ecléctico, si cabe el término, “un ausente que nunca salió de su país” (Canal Feijóo, 1961: 22), con una visión muy clara de la realidad política y social argentina que lo distingue del resto de sus congéneres. Una realidad que había iniciado un tiempo antes que él y que culminará después de él. Una realidad con la cual se comprometió y que, aunque exiliado la mayor parte de su vida, bregó por transformarla. Su mayor objetivo era “alcanzar el tiempo en su carrera” (Canal Feijóo, 1961: 24), para producir un cambio profundo y gradual en la sociedad argentina; que permitiera encaminarla, en tiempo y espacio, hacia el desarrollo de una civilización nacional con conciencia profunda y reflexiva de los elementos propios que la constituyan:

Se comprende que los principios son humanos y no varían; que las formas son nacionales y varían. Se buscan y se abrazan los principios, y se les hace tomar la forma más adecuada, más individual, más propia. Entonces se deja de plagiar, se abdica lo imposible y se vuelve a lo natural, a lo propio, a lo oportuno. Tal es la edad de la verdadera emancipación, el verdadero principio de progreso. Tal es la edad que América Meridional parece querer tocar ya (Alberdi, 1942: 135).

A su criterio, con la Revolución de Mayo se da comienzo a un proceso de libertad física, de emancipación política, pero que con el tiempo se la ha continuado sin un conocimiento de lo propio, de lo que nos es pertinente, y por lo que se estaría careciendo de lo primordial de una nación libre: la emancipación de su conciencia interna; aquella que nos permita, a través de la razón, afianzar una verdadera soberanía para así lograr el tan ansiado progreso.

Tener libertad política, y no tener libertad artística, filosófica, industrial, es tener libre los brazos, y la cabeza encadenada. Ser libre no es obrar según la razón, sino también, pensar según la razón, creer según la razón, escribir según la razón, ver según la razón. Este elemento fundamental, *substratum* [sic] de todas las libertades, es lo que nos falta que conquistar plenamente: la juventud no tiene otra misión. Nuestros padres nos dieron una

independencia material; a nosotros nos toca la conquista de una forma de civilización propia, la conquista del genio Americano. Dos cadenas nos ataban a Europa: una, material, que tronó; la otra inteligente que vive aún. Nuestros padres rompieron la una por la espada; nosotros romperemos la otra por el pensamiento (Alberdi, 1942: 138).

En su evaluación, ante los hechos, es un tiempo que se debe recuperar y para que esta conciencia de lo propio y necesario no se extravíe emulando ejemplos extraños, aunque adelantados, Alberdi considera que es preciso conquistar una filosofía acorde a un pensamiento de nación, más vinculado a nuestra idiosincrasia, que nos libere y emancipe de lo foráneo y que nos encamine hacia el progreso social:

[...] la filosofía es madre de toda emancipación, de toda libertad, de todo progreso social. Es preciso pues conquistar una filosofía, para llegar a una nacionalidad. [...] Qué nos deja percibir ya la luz naciente de nuestra inteligencia respecto de la estructura actual de nuestra sociedad? Que sus elementos, mal conocidos hasta hoy, no tienen una forma propia y adecuada. Que ya es tiempo de estudiar su naturaleza filosófica, y vestirla de formas originales y americanas. Que la industria, la filosofía, el arte, la política, la lengua, las costumbres, todos los elementos de civilización, conocidos una vez en su naturaleza absoluta, comiensen [sic] a tomar francamente la forma más propia que las condiciones del suelo y de la época les brindan. [...] Gobernémonos, pensemos, escribamos, y procedamos en todo, no a imitación de pueblo ninguno de la tierra, sea cual fuere su rango, sino exclusivamente como lo exige la combinación de las leyes generales del espíritu humano, con las individuales de nuestra condición nacional (Alberdi, 1942: 136).

Ante la determinante de *conquistar una filosofía, para llegar a una nacionalidad*, Alberdi establece ya en 1842, en sus “Ideas para un Curso de Filosofía Contemporánea”, que “no hay una filosofía universal porque no hay una solución universal de las cuestiones que la constituyan en el fondo” (Alberdi, 1986: 146), ya que, de acuerdo a cada país y época, se “han dado soluciones distintas de los problemas del espíritu humano. La filosofía ha sido por lo común la razón, el principio o el sentimiento más dominante y más general que han gobernado los actos de su vida y de su conducta” (Alberdi, 1986:146). Por esto, es que considera imperioso establecer una filosofía americana que se adecue a nuestras necesidades sociales. Para ello propone tomar sólo, como referencia, las de su Siglo; las que permitan construir una forma propia de pensar y pensarse, sin ataduras, aplicables a la solución de las grandes cuestiones que interesan a la vida y destinos actuales de los pueblos americanos<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> “En América no es admisible la filosofía en otro carácter. Si es posible decirlo, la América practica lo que piensa la Europa” (Alberdi, 1986: 148).



Será a partir de estos principios que el proyecto de Alberdi adquiere forma y que, en el transcurso del mismo, su objetivo principal: *alcanzar el tiempo en su carrera*, no se corrompe, sino que perdura y se concreta en su corolario de las “Bases”. Alberdi, insisto, es un hombre de su Siglo y como tal su proyección sobre la realidad va adquiriendo una maduración durante el mismo; que, en palabras de Dardo Pérez Guilhou, “logra un pensamiento político de perfiles tan personales que cuando se lo conoce se comprueba que no coincide con ninguno de los de su generación” (Pérez Guilhou, 1984: 15). Esto le permitió ser un distinto, un pensador que razonó y ofreció soluciones concretas y originales a la problemática argentina y, por qué no, americana, que por su visión de la realidad y sensibilidad social lo fue alejando de sus contemporáneos. Si bien, sus fundamentos abrevaron en fuentes europeas, y muchos estudiosos lo discuten queriéndolo encasillar en alguna de ellas, la concepción que tuvo de las mismas las fue ajustando y madurando en virtud de las circunstancias de factores histórico-sociales como también de los complementos naturales de la vida humana de su terruño, lo que para Rodríguez de Bustamante será “la sugestión de la realidad era un inevitable corrector de los excesos de la teoría” (Pérez Guilhou, 1984: 8).

Apliquemos a la solución de las grandes cuestiones que interesan a la vida y destinos actuales de los pueblos americanos la filosofía que habremos declarado predilecta. Si en esta aplicación somos incompletos, como es de necesidad que seamos, nos habrá servido ella, a lo menos, para darnos la habitud de encaminar nuestros estudios hacia nuestras necesidades específicas y positivas (Alberdi, 1986: 148).

Alberdi fue entonces un pensador que, y apropiándome de la cita de Pérez Guilhou tomada de Miguel Ángel Speroni, “se sirvió de todos, pero no se hipotecó” (Pérez Guilhou, 1984:15), es decir, que en su eclecticismo fue construyendo un pensamiento propio y particular que lo fue distanciando del resto pero que, al momento de ser convocado para diseñar la Argentina posible, después de Caseros, ya tenía definido que hacer y cómo llevarlo a cabo. Es por ello que, llegado este momento, en su pensamiento no hay giros como los que pretende atribuirle Oscar Terán al caratular de lapidaria la “teoría del trasplante inmigratorio” (Terán, 2008: 61 y siguientes), planteándola como una propuesta vertiginosa y revolucionaria. A mi entender, no existe la posibilidad de un cambio de postura en Alberdi, ya que lo vertiginoso y revolucionario no es parte de su espíritu ni identificable en sus discursos; siendo que para él los cambios bruscos, violentos, son consecuencias perjudiciales que destruyen lo presente; su pensamiento siempre se mantendrá enfocado sobre procesos evolutivos a favor del tiempo para la concreción de resultados positivos para un futuro posible. Y esto es así porque, como

indica Canal Feijóo “Los contornos generales de la filosofía alberdiana habían quedado definitivamente esbozados en el *Fragmento* de 1837, y cuanta novedad pudiera connotarse en obras ulteriores no constituirá al fin sino simple acentuación de detalles, o a lo sumo introducción de algún elemento de actualización histórica, por así decir, que no llega a alterar los perfiles originarios” (Canal Feijoo, 1968: 28). De aquí que, ya en 1837, parece presagiar lo que plasmaría en las Bases, en el Capítulo XV: “De la inmigración como medio de progreso y de cultura para la América del Sur” (Alberdi, 1998: 62):

Porque hay, en nuestros destinos con los de la Europa, más solidaridad que la que pensamos. Nada es parcial, nada es aislado en el sistema general de los negocios humanos. La unidad del género humano es cada día más sensible, cada día más íntima. La prensa, el comercio, la guerra, la paz y hasta el océano, que parece alejar los pueblos, y que en realidad los aproxima son otros vehículos que la robustecen de más en más. El atlántico es un agente de civilización, y los pasos de la libertad Europea, son otros tantos pasos de la libertad Americana (Alberdi, 1942: 150).

Por ello es que, y siguiendo lo expresado por Canal Feijóo, la metáfora de “plantar y aclimatar en América” la civilización europea, no es otra cosa que una afirmación de los medios positivos transferibles a los hechos de principios teóricos que él ya había postulado, de aquí que el ejemplo práctico e ilustrativo con que la acompaña es propio de quien tiene muy claro su horizonte:

La planta de la civilización no se propaga de semilla. Es como la viña, prende de gajo. Este es el medio único de que América, hoy desierta, llegue a ser un mundo opulento en poco tiempo. La reproducción por sí sola es medio lentísimo. Si queremos ver agrandados nuestros Estados en corto tiempo, traigamos de fuera sus elementos ya formados y preparados (Terán, 2008: 95).

Ante un tiempo que se desea recuperar, lo que Alberdi plantea es simplificar un paso en su objetivo de “alcanzar el tiempo en su carrera” para luego continuar con los procesos restantes del desarrollo. Este sincretismo que propone, pensado en tiempo y espacio, conlleva también una gradualidad que deberá pasar por estadios distintos de aceptación, maduración y transmisión, es decir, por un tamiz generacional. Si bien lo expone como una alternativa de acortar los tiempos, será el mismo tiempo el que lo determine y Alberdi era consciente de ello.

Difundir la civilización, es acelerar la democracia: aprender a pensar, a adquirir, a producir, es reclutarse para la democracia. La idea engendra la libertad, la espada la realiza. [...] Si pues queremos ser libres, seamos antes dignos de serlo. La libertad no brota de un sablazo. Es el parto lento de la civilización. La libertad no es la conquista de un día: es uno de los fines de la humanidad, fin que jamás obtendrá sino relativamente. [...] Réstanos pues una grande mitad de nuestra emancipación, pero la mitad lenta, inmensa, costosa: la emancipación íntima, que viene del desarrollo de la inteligencia. No nos alucinemos, no la consumaremos nosotros. Debemos sembrar para nuestros nietos. Seamos laboriosos con desinterés, leguemos para que nos bendigan (Alberdi, 1942: 141).

Pero si de algo Alberdi tenía certezas era que para lograr esa emancipación íntima había que finiquitar con la inestabilidad del orden político y social continuada después de Mayo; que por no haber seguido la combinación de las leyes generales del espíritu humano, con las individuales de nuestra condición nacional, no se había podido arribar a los objetivos de una nación civilizada; que por no haber seguido estas vías, nuestra patria, había perdido sangre y tiempo en sus ensayos constitucionales; y que, por egoísmos partidarios, se había imposibilitado la creación de una fe común de civilización que nos hubiera permitido ser dignos de esa libertad íntima y que, en su momento, “nos viera el mundo andar ufanos, una carrera tan dichosa como la de nuestros hermanos del Norte” (Alberdi, 1942: 137). Es por ello que la revisión de Alberdi en el Fragmento preliminar, sobre la realidad histórica-social argentina, le permite anticipar un orden político autóctono, con antecedentes de un orden original de nuestra política, que sólo él pudo evidenciar y que las cegueras de sus contemporáneos no supieron vislumbrar. Antecedentes que él vaticina y que luego, sucedido lo de Caseros, desarrollará y los ampliará en las Bases, en el Capítulo XVII: “Bases y puntos de partida para la constitución del gobierno de la República Argentina”.

Digamos con Saint Simón: La edad de oro de la República Argentina no ha pasado; está adelante, está en la perfección del orden social. Nuestros padres no la han visto, nuestros hijos la alcanzarán un día, a nosotros nos toca abrir la ruta. Alborea en el fondo de la Confederación Argentina, en la idea de una soberanía nacional, que reúna las soberanías provinciales, sin absorberlas [sic], en la unidad panteísta, que ha sido rechazada por las ideas y las bayonetas Argentinas (Alberdi, 1942: 142).

El pensamiento de Alberdi expuesto en la Bases será el resultado del transcurso de una maduración teórica, pero si hay algo que provoca discrepancias entre los estudiosos es el tiempo de la formación de ese conocimiento. He de aquí que Canal Feijóo considera que “los

contornos generales de la filosofía alberdiana habían quedado definitivamente esbozados en el *Fragmento* de 1837 (Canal Feijóo, 1961: 28); sin embargo, Pérez Guilhou<sup>3</sup>, sostiene que la maduración de los mismos será producto de un proceso de continuo enriquecimiento que se irán adquiriendo a través de lecturas y experiencias y que lograrán mayor claridad una vez que se encuentre en el exilio residiendo en Montevideo y en Santiago de Chile, ciudades que eran abiertas a las novedades europeas y americanas, y que será durante su estadía en ésta última donde, por sus estudios y profesión, lo tornará más analítico y prudente. Si en algo coincidieron ambos es que la autenticidad del pensamiento de Alberdi lo distinguió de sus congéneres. Autenticidad que me lleva a pensar que no solo lo distinguió de los locales, sino que nos crea la sensación, quizás por su eclecticismo, de que tampoco existe parangón con pensadores de su Siglo; que, por ser un “distinto” y querer “*alcanzar el tiempo en su carrera*”, solo él pudo ver la realidad de los hechos y ofrecer soluciones concretas y originales a la problemática argentina y que, a través de él, se pudo diseñar y proyectar la Argentina posible.

### **Bibliografía:**

- Alberdi, J. B. (1942), *Fragmento preliminar al Estudio del Derecho - 1837*, Instituto de Historia del Derecho Argentino, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, “Colección de Textos y Documentos para la Historia del Derecho Argentino III”, Buenos Aires, pp. 125-161.
- Alberdi, J. B. (1986), “Ideas para un Curso de Filosofía Contemporánea - Montevideo - 1842”, en: *Ideas en torno de Latinoamérica*, vol. 1, México, UNAM, pp. 145-152.
- Alberdi, J. B. (1998), *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pp. 11-12 y 50-75.
- Canal Feijoo, B. (1961), *Alberdi, la proyección sistemática del espíritu de mayo*, Buenos Aires, Losada, pp. 13-41.
- Pérez Guilhou, D. (1984), *El pensamiento conservador de Alberdi y la Constitución de 1853*, Buenos Aires, Depalma, pp. 5-120.
- Terán, O. (2008), “La Generación del 37: Sarmiento y Alberdi”, en: *Historia de las ideas en la Argentina - Diez lecciones iniciales, 1810- 1980*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentinos, pp. 61-108.

---

<sup>3</sup> Pérez Guilhou, 1984: 9.



## El retorno a la democracia luego de la revolución de 1930 en *El Hogar*

Mariela Susana Trujillo<sup>1</sup>

### Resumen

Este trabajo busca mostrar cómo se puede trabajar una revista femenina como es “El Hogar” como documento histórico para extraer información, ventana al mundo y mecanismo de transmisión que determina la representación que una sociedad se hace de sí misma, de su pasado, presente y futuro. Esta revista argentina fue fundada por Alberto M. Haynes en 1904, quincenal, literaria, recreativa, de moda y humorística que luego se convierte en semanal y la de mayor venta. Interesaba a hombres como a mujeres, del interior del país como de Capital donde se editaba y es la primera en tener difusión internacional por ser elaborada por argentinos intelectuales. A partir de 1930 aparecen noticias políticas nacionales e internacionales y artículos dejando su postura apolítica, acompañando acontecimientos europeos y nacionales. La idea es ver el período de retorno a la democracia, mediante las elecciones y el nuevo presidente elegido por el voto popular en el Hogar. Como fuente formadora de opinión, analizaré reportajes, ideas, opiniones, noticias, humor o artículos relacionado con este proceso. La importancia radicaría en el uso de este órgano de difusión para transmitir ideas políticas, que ejerce un control social al influir sobre el gusto de su público lector. Las publicaciones periódicas han sido mecanismos de afirmación de identidades políticas y culturales y mirador esencial para rastrear la circulación de ideas y expresión.

**Palabras clave:** Democracia - Revista *El Hogar* - Publicaciones periódicas

---

<sup>1</sup> Departamento de Humanidades, UNS, correo electrónico: [marsustru@yahoo.com.ar](mailto:marsustru@yahoo.com.ar).

La revista puede abordarse como objeto de estudio, como tipo particular de documento histórico (texto colectivo y forma discursiva) (Beigel, 2003: 106), como espacio de sociabilidad intelectual (punto de confluencia de trayectorias individuales, tradiciones culturales y solidaridades educacionales, generacionales y militantes) y como un proyecto colectivo inscripto en un campo cultural determinado donde juega un rol organizador y catalizador de formas de agregación tanto como de legitimación de nuevas prácticas políticas y culturales, en condiciones sociales y culturales precisas (Petra, 2007: 3).

Las publicaciones periódicas han sido un mecanismo de transmisión y han funcionado como espacios de controversias o enunciación, ámbitos de elaboración estéticos, de afirmación de identidades políticas y culturales, de expresión generacional, por lo que constituyen un mirador esencial para rastrear la circulación de ideas e impresos, los caminos de la recepción de temas y tópicos y sus diversas apropiaciones y la formación de redes intelectuales que la materializan y sirven de órganos de expresión.

Este trabajo busca trabajar una revista femenina como es *El Hogar* como documento histórico para extraer información, ventana al mundo y mecanismo de transmisión que determina la representación que una sociedad se hace de sí misma, de su pasado, presente y futuro.

La revista *El Hogar* fue fundada por Alberto M. Haynes en 1904, quincenal, literaria, recreativa, de moda y humorística que luego se convierte en semanal y la de mayor venta. Interesaba a hombres como a mujeres, del interior del país como de capital donde se editaba y es la primera en tener difusión internacional elaborada por argentinos intelectuales. A partir de 1930 aparecen noticias políticas nacionales e internacionales y artículos dejando su postura apolítica, acompañando acontecimientos europeos y nacionales<sup>2</sup>. Como fuente formadora de opinión las publicaciones periódicas han sido mecanismos de afirmación de identidades políticas y culturales y mirador esencial para rastrear la circulación de ideas y expresión.

### **La revolución de 1930 y el retorno a la democracia**

La revista presenta la revolución de 1930 como “una jornada histórica” el 12 de septiembre de 1930. Lo describe como “...un pronunciamiento militar que no era otra cosa que la fiel interpretación de un clamor del pueblo, ha puesto punto final a un gobierno que había hecho

---

<sup>2</sup> Rubio de Zocchi, M. y M. L. del Carril en: *Borges*, 2000, pp. 211-216.

de la cosa pública un instrumento de las más bajas pasiones políticas...” (*El Hogar*, 12/09/1930: 3) y lo describe como “...un estallido de grandes sentimientos patrióticos, que la mujer argentina compartió desde las primeras horas de aquella jornada que habrá de ser memorable en los anales del progreso nacional...” (*El Hogar*, 12/9/1930: 3).

El 8 de septiembre quedó constituido el Gobierno provisional, del cual formaban parte hombres calificados por el discurso del Uriburu y prestaron juramento para restablecer el orden y la honestidad pública y la justicia. Se explicita en la revista que es domingo para que sea escuchado por Estados Unidos y en nuestro país a través de casi todas las estaciones radiotelefónicas.

Mostraba la imagen imponente del Jefe de la Nación con su uniforme, Uriburu, explicitando que él se solidarizaba con el sentimiento y las aspiraciones del pueblo restableciendo “la democracia y la libertad en todo el territorio de la Nación” (*El Hogar*, 12/09/1930: 35).

El 26 de septiembre sale un artículo con el título “¿Deberá elegirse el futuro presidente por un período completo?” donde se expone las opiniones de los constitucionalistas más prestigiosos como José Nicolás Matienzo, A. De Tomaso, M. Carlés, J. A. González Calderón, N. Repetto y R. Moreno. Este comienza con que ha surgido la duda de qué forma debería convocarse a las elecciones en virtud de las cuales debería designarse el ciudadano que habría que regir los destinos de la República ya que un movimiento revolucionario ha dejado trunco el período para el cual había sido elegido el presidente derrocado. *El Hogar* interroga para buscar la respuesta. La mayoría confirma que debe ser por un período de seis años y utilizando distintos argumentos interesantes para la parte constitucional y legal.

Matienzo dice que la Constitución no tiene cláusula que autorice a convocar al pueblo para elegir presidente por menor tiempo que el de seis años.

Antonio de Tomaso expresa:

Los poderes ejecutivo y legislativo han sido disueltos por la revolución. Son poderes que emanan del sufragio La ley 252, reglamentaria del artículo 75 de la CN, rige para los casos regulares o normales... Si el pueblo ha de ser llamado a renovar totalmente los dos poderes políticos ¿por qué no elegir un presidente para un período completo? ¿No hemos vuelto, acaso, a fojas 1? ¡Voto por el periodo completo! (*El Hogar*, 26/09/1930: 12).

González Calderón aprovecha para decir que en sus clases universitarias él está en desacuerdo con la larga duración y que en algún momento debería modificarse la Constitución, pero que cree que debe ser completo el nuevo período. De paso expone su idea:

Felizmente, el pueblo argentino ha reaccionado contra la dictadura y la prepotencia intolerable del régimen caído con el movimiento revolucionario del 6 de septiembre, y es de esperar que, aleccionado por tan dolorosa experiencia, no entregue el Poder Ejecutivo y las otras representaciones públicas a personas incapaces de comprender la verdadera finalidad de las funciones que les encargue...La Constitución, que ha jurado respetar el Gobierno Provisorio, deberá reformarse alguna vez en este punto...Por el momento, hay que...mantener su supremacía absoluta, porque ella es, como bien lo ha dicho la Corte Suprema en una de sus grandes sentencias, “el arca santa” que guarda las libertades y derechos de los argentinos (*El Hogar*, 26/09/1930: 12).

Rodolfo Moreno especifica:

La Constitución no reglamenta la revolución ni la supone, aun cuando prevé su violación en el artículo 29 y castiga a los malos argentinos que la ultrajen...Los hombres que hoy ocupan el gobierno con el aplauso público y el apoyo popular son los llamados a resolver el asunto. En mi concepto el período deberá ser completo y la fecha de iniciación deberá fijarse por el actual gobierno. Desearía que esa fecha no fuera la ordinaria del 12 de octubre, para que la revolución hecha y triunfante dejó hasta en eso la constancia de la renovación que supone y significa (*El Hogar*, 26/09/1930: 12).

Manuel Carlés responde:

...deberá ser elegida por un período completo, en virtud de la siguiente razón:

La revolución del 6 de septiembre, a imitación del 25 de mayo, trajo el imperio de la ley marcial, que importa la substitución de los mandatos constitucionales por el arbitrio prudente de la autoridad revolucionaria.

No es el derecho que funda la ley, es la fuerza que la justicia popular que impone obediencia a las autoridades revolucionarias. Desde antiguo fue reconocida “la decisión por la cual se concentran en manos de la autoridad ejecutiva todos los poderes de la nación, hasta que pase el peligro o la situación de fuerza”.

Nuestra Constitución no trae precepto alguno que autorice la interrupción de sus mandatos. Suspender las garantías no es interrumpir el ejercicio de la Constitución. Luego, la ley marcial que se decretó en forma de “bandos” desde el instante que la revolución triunfó, es una ley de emergencia en la eternidad de la República

No se puede, por consiguiente, aplicar la Constitución para definir los términos del mandato a los funcionarios que elegirá el pueblo para el ejercicio de los poderes del futuro gobierno (*El Hogar*, 26/09/1930: 12).



Luego salen las fotos con la partida de las intervenciones nacionales a las provincias: Carlos E. Gómez a Corrientes, Carlos Ibarguren a Córdoba, Marco Aurelio Avellaneda a San Juan y Ramón S. Castillo a Tucumán.

El 3 de octubre se presenta una tapa especial en alusión a la Revolución y un suplemento de la página 31 a la 42 donde se editaba la Historia Gráfica de la Revolución. Todo relatado como un cuento con fotografías y documentos como la renuncia que Enrique Martínez, el vicepresidente, escribe detallando los errores gramaticales y psicológicos de la redacción. Explica que dice “Vengo en presentarme ante V.M. la renuncia **indeclinable** de Vicepresidente de la Nación” y no se había ido sino que estaba en un costado y que al retirarse escucha la gran aclamación de la multitud a las nuevas autoridades o el decreto de disolución del Congreso redactado. Y hasta relata el cuento comenzando y terminando con Yrigoyen solo en el mar.

En una sección “Figuras del momento” aparece Agustín P. Justo donde se dice que se dispone a escribir una documentada historia de la revolución del 6 de septiembre, en la que hará grandes revelaciones y estará destinado a producir sensación ya que será escrito por uno de los hombres más estrechamente relacionado con el movimiento.

Luego de esto Uriburu concede una entrevista a la revista a Luis Pozzo Ardizzi donde relata cómo inicia la idea en abril y mayo de 1929 entre amigos y los detalles de ser perseguidos, la organización, estrategias y desarrollo de los momentos previos y felicita finalmente diciendo que “el periodismo honesto puede contribuir en la preparación de este capítulo de la historia de la patria, para que cuando llegue el momento de juzgar serenamente los episodios se cuente con valiosos elementos de juicio y fuentes autorizadas que no darán motivo a interpretaciones erróneas”(El Hogar, 31/10/1930: 8) por la publicación de los acontecimientos en el suplemento.

El 26 de diciembre vuelve a otorgar otra entrevista a Julio Mc Donall para declarar los propósitos a la opinión pública sobre asuntos económicos, universidades y temas que preocupaban a la sociedad. En esta entrevista se le consulta si el Gobierno mantenía su primitivo criterio acerca de la política partidaria y afirma que desearía un partido nacional amplio que plantee los problemas como eran los caminos, los elevadores de granos, el crédito agrario, el Banco Central, la reforma impositiva, el fomento industrial, la extirpación del analfabetismo, el abaratamiento de la vida, el desarrollo de la cultura física y otros que la política tradicional no supo resolver y darle atención a los electores que no votaban que era la mayoría de la población porque los que estaban en la agrupación del gobierno derrocado era porque eran ubicados en la administración y eran parte de la clientela. Decía: “y por inconcebible aberración, llamábanse a eso organismo democrático”.

El 16 de enero en una sección que salía entre noticias “Del Momento” donde se expresaba la opinión de políticos e intelectuales luego de revolución, Nicolás Coronado pedía el levantamiento del estado de sitio y el 13 de febrero se habla de un gran partido nacional que se ha iniciado Carlos Ibarguren dice que la práctica de la democracia no consiste solamente en asegurar la pureza del comicio y en depositar el voto en las urnas; hacía falta elementos para evitar irrupciones demagógicas como la formación de grandes partidos orgánicos en el orden nacional, coherentes en su composición y orientados con un programa que responda a las tendencias y a los múltiples problemas que el país reclamaba para su restablecimiento y su transformación.

El 23 de enero en “Los políticos hablan” aparece Leopoldo Melo en Chile y declara:

Creo, como cree la mayor parte del pueblo argentino, que el sufragio universal es una de las más grandes conquistas de la democracia y que debemos defenderla a todo trance. En la Argentina se espera que el gobierno llame cuanto antes al pueblo a elecciones. Toda obra gubernativa, por acertada que sea, perderá parte de su esencia, si no participa de ella el pueblo. Hay que oír siempre la voz del pueblo porque dependemos de él y es a él a quien nos debemos (*El Hogar*, 23/01/1931: 32).

Nos visita el príncipe de Gales y se muestra el regreso de Marcelo T. de Alvear, ex presidente, para reasumir funciones de su partido.

El 8 de mayo sale con el título “el sufragio universal” donde se dan los números de la primera elección bonaerense, aunque se dice que si fuera como en Estados Unidos serían el doble los sufragantes.

El 18 de mayo sale un artículo “La mujer ante el fracaso de los hombres en la política nacional. Solo el voto femenino podrá salvar a la democracia argentina” por Madeleine Vidaurre. En este decía que:

Así fue desenvolviéndose el país entre espontáneos y tumbos insignificantes; pero tanto fue el cántaro a la fuente que al fin se rompió, y un día se hizo indispensable el golpe de estado para que el equilibrio se restableciera y las cosas empezaran a marchar por un sendero más en armonía con las conquistas de la civilización y con los deseos de todos los buenos argentinos.

Estamos en los tramos iniciales de ese sendero, y es preciso que la mujer hable (*El Hogar*, 18/5/1931: 11).

Expresaba que los hombres habían elegido y habían fracasado, era tiempo de ensayar y demostrar, que “...somos capaces de representar bien la función cuando se trate de saber cuál de los hijos del pueblo es el mejor y el más digno de regir los destinos de la patria” (*El Hogar*, 18/5/1931: 11).

En mayo se homenajea en el desfile de 25 de mayo a los caídos en la revolución.

El 21 de agosto los demócratas y socialistas informan que organizaron el Partido Nacional Democrático. La revista dice que “la renovación y rejuvenecimiento de nuestros partidos políticos recién está empezando y en caso de ser real, nadie podría adivinar la duración del proceso” (*El Hogar*, 21/8/1931: 3).

El 6 de noviembre bajo el título “vísperas electorales” la revista lamenta que la fiesta no sea completa por la ausencia del radicalismo, pero esto resolverá la situación institucional, restableciendo el imperio de los poderes constitucionales y que a diferencia de las elecciones anteriores a la ley Sáenz Peña, no lo hará sin lucha democrática. No se duda del desarrollo ordenado de la elección.

Y en otro apartado “La mujer y la política” dice que el Club Argentino de Mujeres ha dirigido un manifiesto a la mujer invitándola a ejercer influencia en los próximos comicios. “Ya que todavía no podéis votar, dice, ensayad vuestras condiciones de prudencia y de fina sagacidad. Inflúid en el espíritu del ciudadano votante a quien rodeáis con vuestro afecto; y suave, pero firmemente, invítadle a reflexionar antes de arrojar su voto a las urnas”. La revista expresaba “Ved allí, brillando, en todo su esplendor, esa superioridad que tantos antifeministas y antisufragistas han pretendido volver pasiva. La mujer no se arredra porque le falte el derecho de sufragio” (*El Hogar*, 6/11/1931: 3).

Se realizan las elecciones y se publica el 20 de noviembre “Nuestra democracia” diciendo que las cifras del escrutinio y la expectativa dan un sentimiento democrático. Aparece un artículo con el título “¿qué opina usted del momento político post-eleccionario?” donde se entrevistaban a mujeres de las letras que no habían votado como Victoria Gucovsky que decía que “las elecciones habían sido un desastre por las inundaciones por las defectuosas obras públicas y si falta manos de obra debía aplicarse la utilidad al servicio militar” (*El Hogar*, 20/11/1931: 8).

Delfina Bunge de Gálvez dice que escuchó que la querían entrevistar sobre “la vuelta a la normalidad”. Jamás entendió de política dijo, mal podría saber de normalidad. Contesta con una impresión íntima y personal.

Nunca he tenido mayor impresión de normalidad que durante este gobierno provisional...Un gobierno provisional es, en sí, anormal, lo sé. ¿De dónde me venía entonces aquella impresión? De un elemento negativo: de la ausencia de política en la política. De sentir al país gobernado por gentes ajenas a la política.

Deseaba que la normalidad continuara con la nueva presidencia y el voto para las mujeres opinaba “No creo que el voto femenino traiga una gran modificación en la institución nefanda y catastrófica del sufragio universal...no se ha inventado jamás una estupidez mayor que el sufragio universal y calificado” (*El Hogar*, 20/11/1931: 8).

Laura Holmberg de Bracht dice que las mujeres sólo podíamos opinar por lo que decían los hombres y que las poetisas vivían en la luna. Si hablaba con un demócrata la convencía con sus teorías y se enrollaba en sus filas y lo mismo si lo hacía un radical. Ni hablar con un socialista que decía que eran ases de la elocuencia.

Este momento post-eleccionario no es más que un paréntesis abierto a la espera del futuro presidente, cuyo nombre todos tenemos en la punta de la lengua y en el fondo del corazón como una esperanza por el bien de nuestra tierra, y que por lo tanto es ‘justo’ que sea (*El Hogar*, 20/11/1931: 8).

Alfonsina Storni: “Acaso triunfe la fórmula Justo-Matienzo, pero por escasa diferencia en la fórmula de la Torre-Repetto”. Esta última con más votos por la abstención radical. El país, a pesar de sus muchos progresos, se caracteriza por su temor a las ideas.

Este temor al análisis, construcción y ordenación mental, a filtrar los problemas en un tamiz ideológico —la vida nuestra de entonación sentimental y de ejecución instintiva— traba como la cuestión económica la inclinación de nuestras mayorías a los partidos de izquierda —sabido es que se teme de éstos una poda burocrática—, y hay mucha gente simpatizante con ideas liberales que no los vota por este torpe temor que no ha bastado a disipar la intuición de que, cualquier partido de la izquierda que alcanzara el poder en nuestro país, tendría que moverse con suma cautela y proceder con natural moderación para afianzarse. (*El Hogar*, 20/11/1931: 8)

La foto del niño en medio del escrutinio y luego la apertura del parlamento el 29 de enero de 1932.

El 19 de febrero de 1932 aparece el apartado “Vuelta a la Constitución” dentro de *Notas y comentarios de actualidad* donde se expresa:

Para mañana está anunciada la vuelta del país al régimen constitucional. Formulemos con este motivo el voto de que sea para no volver a interrumpirlo, pues mientras la voluntad popular no sea coartada por imposiciones del poder, las instituciones republicanas permiten a los pueblos consumir pacíficamente todas las revoluciones que sean necesarias a la salvación del país. Cuando se sancionó la ley Sáenz Peña y los radicales renunciaron a sus veleidades revolucionarias, se creyó con fundamento que entre nosotros las revoluciones habían terminado para siempre. Resignémonos a haber sufrido una decepción, pero confiemos en que no hayamos sufrido otra, y que nos incorporemos decididamente al número de los pueblos que saben evolucionar dentro de la normalidad. Cuando la misma Constitución pueda reformarse sin salirse de la Constitución, basta que la Constitución y las leyes sean respetadas, lo cual es deber elemental de gobernantes y gobernados, para que todo pueda hacerse sin apelar al recurso extremo de la revolución (*El Hogar*, 19/02/1932: 3).

Se le realiza otra entrevista en esa misma revista a Uriburu como figura nacional por medio del periodista Pedro Alcazar Civit que resalta una persona sin mirada altiva, ni risa segura que inició con una revolución su carrera pero que es enemigo en ese momento de la revolución porque por culpa de eso perdió amigos y tuvo que desterrarlos por miedo a que se perjudicara la misma. Su amargura era que no hubiera deseado entregar el mando presidencial a otro militar, pero la culpa no era suya.

Luego aparecen las imágenes del traspaso y el retiro de Uriburu seguido por una multitud y el recibimiento del presidente Agustín P. Justo y el vicepresidente Julio A. Roca.

En mayo luego de su muerte se publica una carta con fecha 16 de abril donde aparece la comprobación de la organización de la campaña revolucionaria que había sido reservada por la editorial.

## Palabras finales

Se confirma que la publicación tiene claramente una finalidad como fuente formadora de opinión. La importancia de esta revista radicaría en el uso de este órgano de difusión para transmitir ideas políticas, ejerciendo un control social al influir sobre el público lector. Ellos decían que ellos tenían los instrumentos y sabían manejarlos, tenían una función que utilizaban y que la iban a seguir utilizando porque era su misión. Ser parte de la creación de la Historia más completa que pudiera para ese público que lo seguía y ser la ventana más confiable a través de la cual conocerla.

Puede afirmarse, que “[...] la historia de los grandes diarios, revistas y periodistas es también la historia de cada momento de la vida social, política, económica y cotidiana del país” (Ulanovsky, 1997: 11).

## Fuente

Revista *El Hogar*, Editorial Haynes, años: 1930-1932 en hemeroteca Biblioteca Rivadavia de Bahía Blanca.

## Bibliografía

- Beigel, F. (2003), “Las revistas culturales como documentos de la historia latinoamericana”, en: *Utopía y Praxis Latinoamericana*, año 8, n.º 20, pp. 105-115.
- Borges, J. L. (2000), *Borges en El Hogar 1935-1958*, Buenos Aires, Emecé, pp. 211-216.
- Eujanian, A. (1999), *Historia de revistas argentinas 1900-1950. La conquista del público*, Buenos Aires, AAER.
- Petra, A. (2007), “El pequeño mundo: revistas e historia intelectual. Apuntes para un estudio de Pasado y Presente (1963-1965)”, en: *IV Jornadas de Historia de las Izquierdas “Prensa política, revistas culturales y emprendimientos editoriales de las izquierdas latinoamericanas”*, Buenos Aires, CeDInCI, pp. 2-8
- Rubio de Zocchi, M. y del Carril, M. L. (2000), “Notas sobre El Hogar”, en: *Borges en El Hogar*, Buenos Aires, Emecé.
- Ulanovsky, C. (1997), *Parent las rotativas. Historia de los grandes diarios, revistas y periodistas argentinos*, Buenos Aires, Espasa.



## Los caudillos y las leyes: el pensamiento jurídico del Primer Revisionismo Histórico Argentino

Eloy Vera Beltrán<sup>1</sup>

### Resumen

La historiografía liberal mitrista, que constituye la escuela fundadora de la Historia Argentina como disciplina y que fue hegemónica durante sus primeros años, marca el período de 1853 a 1860 como uno de consolidación definitiva de la Nación Argentina, siendo el período anterior un *hiatus* en la formación de la Argentina como comunidad política, jurídica y social. Analizamos una selección de textos canónicos de Historia del Derecho para demostrar que esa valoración de la Época de Rosas sigue vigente dentro de esa subdisciplina. Intentamos explicar la discrepancia con la historiografía académica moderna, que tiende a ver el rosismo como un régimen con características propias, aunque no se adecuen al modelo liberal.

Luego, analizaremos la línea argumentativa de ciertos autores del Revisionismo Histórico Argentino surgido a partir de 1934, conforme a la cual: (1) El orden institucional rosista no fue un vacío en la organización política nacional, sino su propio arreglo institucional con características propias, con vocación de perpetuidad; y (2) La pervivencia de una tradición jurídica que podríamos denominar como caudillista, tanto en lo práctico como lo teórico, no es una rémora accidental sino una continuación deliberada de ciertos métodos político-institucionales del rosismo, especialmente rescatado por Juan Bautista Alberdi. Enmarcaremos esta escuela dentro de la familia de corrientes iusfilosóficas variamente denominadas como

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: [eloyverabel@gmail.com](mailto:eloyverabel@gmail.com)

“voluntaristas” o “decisionistas”, señalando sus puntos de contacto con ellas. Sobre el final, comentaremos brevemente el estado actual de la tensión entre las tendencias liberales e iliberales de nuestra Constitución.

**Palabras clave:** Derecho - Revisionismo - Rosas - Alberdi

La corriente historiográfica que imperó en la Argentina desde fines del Siglo XIX valoró al período de 1853-1860, la adopción definitiva de una Constitución de estilo liberal europeo, como el punto cúlmine de la maduración política argentina. Para esta escuela, cuyo máximo exponente fue Bartolomé Mitre, la conformación de un Estado central, constituido según las formas legales, fue la reanudación de un proceso de desenvolvimiento nacional suspendido por veinte años por el gobierno de Juan Manuel de Rosas, quien habría impedido que el país se dote de una ley fundamental con tal de preservar un estado de cosas en que él se había convertido en el actor predominante.

Lecturas posteriores reasignarían o complejizarían las motivaciones de Rosas, diciendo que no era simplemente su poder personalista postergando el orden impersonal de la ley, sino el caudillismo bárbaro o conservador postergando la civilización liberal o cristiana, las tendencias autóctonas y tradicionales americanistas postergando las corrientes modernizadoras de importación europea, la mentalidad mestiza o criolla postergando la inminente oleada de inmigración, etc. Pero la idea central, de que el Régimen de Rosas constituyó un paréntesis en el desarrollo político y jurídico de la Nación, se mantuvo. Ricardo Salvatore (2014) observa que estas concepciones negativas (no sólo en tanto peyorativas, sino también porque reducen al rosismo a una mera negación-de-algo) proceden ya de los enemigos de Rosas, quienes explican la realidad argentina a partir de “una república sin constitución y un país sin ley” (Alberdi) o “aquel vacío constitutivo de la cultura que representó el ‘desierto’” (Sarmiento). Siendo que estos enemigos ya entonces dominaban la forma privilegiada de difusión de ideas políticas, la escrita, su imposición final en 1852 les habría allanado el camino a moldear el relato histórico según sus anticoncepciones del llamado Tirano.

La academia histórica contemporánea ha reevaluado el período rosista. Se ha dejado de lado la visión decimonónica según la cual habría un destino natural de la nación, cuyo desarrollo lleva inevitablemente a la formación del Estado constitucional; una metanarrativa en la cual Rosas y las fuerzas embanderadas en él no serían más que resistencias o reacciones contra este inexorable progreso. Se ha puesto de relieve cómo el Régimen de Rosas no fue un mero vacío institucional que dejó a la Argentina sin ningún asidero de legitimación política u orden social-



simbólico (dicho de otra manera, legal). Al contrario de ser un constante esfuerzo de contención *ad hoc* de las tensiones, cuya única herramienta sería el terror (el poder desnudo, sin justificaciones de razón, sino de su propia fuerza), historiadores como Marcela Ternavasio sostienen que el rosismo “se trataba de una institucionalización *sui generis*, que no seguía estrictamente los moldes de una ingeniería liberal ni los de la democracia de cuño plebiscitario” (1998: 161). No sería una negación o ausencia de orden, sino un orden alternativo, construido eso sí “por parches” (1998: 160), pero con una lógica subyacente que se molestaba en revestirse de su propia simbología para generar adhesión popular y una serie de procedimientos legales que le permitiesen fijar el *locus* del poder.

Salvatore insiste en esta sustentación mutua entre la arquitectura jurídica y la cultura política promulgada por el régimen. Según este autor, las obras de la historiografía tradicional “dicen poco acerca de los símbolos, mitos y entendimientos propios de la prédica de Rosas y su partido” (2014: 236), pero él mismo desentraña sus contenidos desde varias fuentes. Concluye que el relato oficial “ensalzaba la figura de Rosas como el gran ciudadano que había contribuido a pacificar la nación y restaurar el imperio de la ley” (2014: 242). El título de “Restaurador de las Leyes” no es sólo una reliquia que Rosas conservó de su primer gobierno, sino un rasgo que buscaba presentar como fundamental de su carácter de hombre de Estado. Sus esfuerzos por desplegar el aparato burocrático de la provincia de Buenos Aires sobre sus recientemente adquiridos territorios de frontera demuestran, para el autor, que “estas afirmaciones no eran mera retórica” y que “en su visión del orden, la vigilancia y el cumplimiento de las leyes tuvieron un rol central” (2014: 243).

Este cuestionamiento de la historiografía tradicional, sin embargo, no ha penetrado en la academia jurídica nacional. Revisando una selección de manuales de historia del derecho argentino, específicamente escritos por juristas, es evidente que aún reina la concepción del período 1832-1852 como una interrupción en la organización jurídica del Estado. Iniciamos por Ricardo Levene (1958), fundacional para la historiografía jurídica argentina, quien trata la totalidad del período en un único capítulo, cuyo principal tema es el desarrollo del derecho público provincial y los tratados interprovinciales entre 1820 y 1831, culminando en la firma del Pacto Federal. En tres párrafos, Levene cubre cómo la Comisión Representativa, el organismo establecido por dicho pacto, fue disuelta por “el triunfo de la política de Rosas”, que consistiría justamente en que el país no se dé una Constitución y las funciones “nacionales” investidas en la Comisión reviertan a él como gobernador de Buenos Aires. Ya el párrafo siguiente “salta” al Pronunciamiento de Urquiza, justamente porque este invoca el sistema de tratados, y el Pacto Federal especialmente, para justificar su alzamiento contra Rosas.

Las posturas de autores posteriores parecerían más complejas porque brindan un tratamiento más profundo al tema y sus pormenores, pero el núcleo de negación de entidad jurídica al rosismo permanece. Galletti (1987), por ejemplo, hace una extensa relación de los acontecimientos y deliberaciones que llevaron a la suscripción de los tratados interprovinciales y a la disolución de la Comisión Representativa, pero sigue asignándole a Rosas la motivación de “ser el jefe indiscutible del país”, en consonancia con un pensamiento que veía “la restauración y el despotismo” como remedio a la anarquía. Caracteriza a Rosas como “ejemplo de política realista”, negando que hubiera un ideal regulativo que guiara su ejercicio del poder, más allá de la conveniencia y la astucia pragmática de momento a momento. Cita a Enrique Barba (1958) diciendo que “no podemos hablar de un federalismo jurídico o doctrinario coherente”, calificando al régimen como “una especie de federalismo ‘empírico’, por supuesto no doctrinario, basado en las ideas propias del autoritarismo antiliberal y el de formas paternalistas” (Galletti, 1987: 213). El gobierno de Rosas no sería más que una “provisionalidad”, que recién se empezaría a perfeccionar en 1850 con la concesión por varias legislaturas no ya de delegaciones provinciales sino de “poderes nacionales”, proceso que se vería truncado por el alzamiento urquicista del año siguiente.

Zorraquín Becú aclara que Rosas retiró a su diputado de la Comisión Representativa, precipitando su desmembración, porque “no deseaba ningún tipo de organización”. Buscaba evitar el “establecimiento de un régimen de derecho” que lo destruyera a él y a su provincia de sus posiciones preponderantes en la Confederación. El autor consigna que Rosas extendió gradualmente los alcances y atributos de su poder “creándose así una verdadera magistratura nacional”, pero no deja de calificarlo de “dictador”. Asevera que logró

fortalecer la unidad política de la Nación pero no para darle [...] un régimen ordenado que diera seguridad a sus habitantes y estabilidad jurídica a los gobiernos. Los cambios políticos, no sometidos a normas, tuvieron necesariamente que utilizar la violencia (1996: 41).

Fue pues un “sistema impuesto” y “afirmado por la fuerza”, para compensar “la falta de un ordenamiento jurídico”.

Para López Rosas, Rosas retira a su diputado pues busca “destruir todo intento de organización”, manifiestamente con la excusa de procurar “la calma y el silencio” antes de abocarse a la tarea constituyente. La explicación de Rosas no parece convencer al autor, pues “veinte años después de esta declaración, permanecía con las mismas ideas, pese al estado de

*paz y tranquilidad* de que gozaban las provincias” (2002: 391). Luego de dar la noticia de cómo Rosas gana la pulseada por disolver la Comisión, dedica unas páginas a hablar no del régimen institucional, sino de las *ideas políticas* (sic) de Rosas, reforzando la idea de su régimen como arbitrario o de poder puro. Repite lo mismo al hablar ya del segundo gobierno, bajo el acápite de “La dictadura” (2002: 402-405), enfatizando las palabras del propio Rosas sobre que su poder “no puede sujetarse a formas”, y haciendo hincapié en cómo se servía de los elementos represivos y de la movilización popular. Si bien le concede, siguiendo a González Calderón, el haber realizado una “transformación social”, no le asigna ninguna innovación legal; hizo “que el país se acostumbrara a respetar el poder de la Nación”, pero no un orden normativo federal.

Torres Molina (2008) describe de forma sucinta el modo y las condiciones de acceso al poder de Rosas, centrándose en la diferencia entre las meras *facultades extraordinarias*, regularmente concedidas en esa época a los ejecutivos provinciales, y la *suma del poder público*. El primer instituto sería limitado por el plazo temporal prefijado, la rendición de cuentas ante la Legislatura, y la eventual posibilidad de que esta misma rescinda la concesión; mientras que el segundo sería otorgado “sin límites ni responsabilidades”. Mientras las facultades extraordinarias sólo subvertirían el principio de división de poderes, la suma del poder público lo eliminaría completamente. Así, mientras el autor reconoce la pervivencia de la legislatura y tribunales, los desplaza a ser meros órganos del Ejecutivo, cuyas facultades permanecen “vigentes en su arbitrio”.

Amorín es quien tal vez tenga la actitud más representativa. Si bien concede las posturas que consideran al Pacto Federal una suerte de “preconstitución”, aseverando que “sirvió durante veinte años para reglar la vida institucional del país” (2021: 481), parece limitar esta vigencia los poderes confederales que en un principio ejercía la Comisión Representativa y que luego, disuelta esta, pasaron a Rosas. No menciona los mecanismos de renovación y los entendimientos de Rosas con los gobiernos provinciales, relegándolos a meras circunstancias de hecho y no de derecho. Luego resume los acontecimientos políticos y las ideas de Rosas, repitiendo el punto central de los autores anteriores: negar que el régimen rosista adoptase formas jurídicas más allá de, en todo caso, el esqueleto del Pacto Federal y los poderes que cada tanto se le iban renovando, que más que un uso estable y vinculante para las provincias sería una simple práctica facultativa y provisional. La “vida institucional” de la Confederación no sería otra cosa que ese ejercicio siempre arbitrario de un poder indeterminado.

Los historiadores jurídicos insisten en mencionar el apoyo de Rosas en el terror, el carisma (“la plebe rosina”) y el accionar pragmático, como elementos de fuerza, variables y, sobre

todo, irracionales. El poder de Rosas no se habría sostenido por un andamiaje de reglas e instituciones previsibles, las formas racional-legales privilegiadas por el positivismo jurídico, sino que sería mejor descrito como un simple *modus vivendi* entre un caudillo y su mesnada. Fáciles de manipular las pasiones o intereses de ésta, atento a catalizarlas aquél, pero sin responder a una dirección predeterminada. En otras palabras, el rosismo muestra una presencia excesiva de *lo político*. Según Schmitt, lo político es la dimensión conflictiva de las sociedades humanas, una amenaza de disgregación social que siempre desborda los límites de un sistema puro de reglas. Todo sistema siempre implicaría un cierto nivel de antagonismo que en última instancia puede producir “conflictos con [el enemigo] que no puedan resolverse ni desde alguna normativa general previa ni en virtud del juicio o sentencia de un tercero ‘no afectado’ o ‘imparcial’” (1991: 57). De aquí deriva el escepticismo del jurista alemán respecto de la viabilidad del Estado constitucional burgués y su promesa liberal de neutralidad, pues esta lo privaría del derecho de tomar partido señalando al enemigo y salvando así la existencia misma del Estado. Rosas, en cambio, tomó tal posición, colocándose fuera del sistema como garante parcial y mutable, de un orden permanente y armónico. Galletti (1987) remarca por ello que para Rosas el federalismo no consistía en apoyar lo que desde el punto de vista técnico se denomina Federación o sistema federal, sino en oponerse a lo que pragmáticamente identificaba como el bando unitario.

Esta preponderancia de lo político, o del poder como elemento extrasistémico, no significa sin embargo que el Régimen de Rosas no pueda ser descrito, como pretenden estos autores, como una superestructura de pura ideología sin juridicidad. Al contrario, hay toda una tradición en la ciencia jurídica que Schmitt (1996) llama “decisionista”, o que deriva la validez de las formas jurídicas de la autoridad de quien las dicta, por oposición al pensamiento “normativista” que les da validez *per se*. Esa autoridad o soberanía del decisor viene dada justamente por su posición de garante del sistema, cuyas condiciones de “normalidad”, que las normas presuponen, no son objetivamente preexistentes, sino que deben establecerse mediante la acción política como precondition a la vigencia de las normas. “Quien instaura la paz, la seguridad y el orden es soberano y tiene toda la autoridad” (30) para decidir cuando una situación es extrajurídica y por lo tanto debe resolverse por fines ajenos al derecho en nombre del propio derecho. Kaarlo Tuori atribuye estas dos corrientes de pensamiento a una tensión inherente a todo derecho, entre las exigencias de estabilidad y de cambio. El legislador moderno “adopta la concepción progresiva y lineal del tiempo en la que el futuro siempre difiere del pasado” (2016: 2), siempre hay elemento de incertidumbre y “la sociedad nunca está terminada sino que constituye un proyecto político continuo, en el que siempre surgen nuevas

tareas” (2016: 38) siendo la legislación el instrumento clave para resolverlas. A este requisito de maleabilidad y adaptación, el autor finés yuxtapone la función del derecho de otorgar certeza y proteger ciertas expectativas razonables, de definir qué es lo normal. A la tendencia que favorece la libertad del legislador para cambiar la norma frente a las siempre imprevisibles mareas de la historia, la llama *voluntas*; mientras a la que favorece la rigidez de las normas en sí mismas y la predictibilidad de las acciones normadas, la denomina *ratio*. Escuelas que privilegian uno de ambos costados, y corrientes mixtas, dice el autor, siempre han existido en la historia de la filosofía y la praxis jurídica

El orden jurídico, me atrevo a decir constitucional, de la Confederación Argentina entre 1832 y 1852 puede ser entendido como uno desarrollado desde las nociones de la *voluntas*. Observado así, el régimen aparece como un arreglo institucional propio y no un simple estado de hecho. Esto fue correctamente notado por el revisionismo histórico de la década de 1930 que, amén de su proyecto de rehabilitación política de Rosas, también emprende la tarea de revalorizar su aporte al desarrollo constitucional del país. Julio Irazusta lo llama “sistema de gobierno mixto” o “discrecionalismo”, como una tercera opción que no es ni un gobierno constitucional ni uno meramente arbitrario. Tiene en común con la arbitrariedad el ser un “gobierno sin sujeción a leyes fijas omniprevisoras”, pero la voluntad (sic) del gobernante no reemplaza ni desplaza a la ley, sino que actúa “de modo supletorio o correctivo”. “Hay arbitrariedad cuando la voluntad del gobernante atropella la ley, o en los casos imprevistos se decide caprichosamente” (1935: 44-45). La ley es una guía más no una traba para el gobierno, cuya legitimidad reside en que se confía en su criterio para reencauzar la ley ante los casos excepcionales, lo que en Schmitt (1996) es la idea de “orden concreto” que la norma no puede instaurar por sí misma ni presuponer como una realidad objetiva, por lo que su delimitación debe confiarse de manera ilimitable a un soberano.

Hay que evitar una visión simplista según la cual las líneas voluntaristas privilegiarían el derecho sustantivo (el fondo, los contenidos o resultados de la legislación) mientras las racionalistas preferirían el derecho adjetivo (las formas, los procesos). Mientras que en un régimen constitucional los procedimientos buscan asegurar que toda persona y toda situación tenga referencia en la ley por sí misma, en el gobierno discrecional se busca garantizar el acceso a la fuente de decisiones y su criterio normalizador, cómo señala Irazusta (1935) a propósito de cómo las constituciones provinciales previas a 1853 contemplaban el recurso extraordinario y no la división de poderes. El orden discrecional también da importancia a las formas, vistas como los mecanismos a través de los que se pone en acción y se da a conocer la voluntad soberana. Según Ternavasio (1998), el rosismo buscó suprimir la deliberación, que

entendía como fuente del desorden, y en consecuencia exacerbó el principio de autorización, los rituales a través de los cuales el pueblo y las élites podían recibir y luego suscribir o confirmar las decisiones del régimen, lo cual es un desplazamiento de la dimensión formal del derecho, pero de ningún modo su supresión. José María Rosa, otro revisionista, hace la misma inversión conceptual al decir que “Rosas tenía un respeto sagrado por las leyes, y si había de gobernar como dictador —y solamente él podía serlo— quería que la ley y el pronunciamiento popular lo establecieran precisa y terminantemente” (1982: 230).

El objeto de este tipo de régimen sería instaurar de forma paulatina un derecho propiamente argentino, no introducido súbitamente de acuerdo a un proyecto racionalista, sino surgido orgánicamente a partir de reconciliar la situación política de las provincias con su tradición histórica. Para Irazusta, que como todo voluntarista descrea del principio de “clausura” (autocontención, omnicomprensión, autorreferencialidad) pregonado por el racionalismo, no hacía falta un texto para constituir la maraña de usos, costumbres y normas de origen hispánico, indiano, canónico y patrio que hasta entonces reinaba, en un ordenamiento completo, sino que las “las órdenes particulares de Su Excelencia irían retocando este conjunto hasta convertirlo en un régimen coherente distinto” (1935: 51-52). El gobernante actúa como un gestor o contenedor de las innovaciones, siendo quien decide cuándo los cambios responden a la necesidad, pues “la suma del poder era reforma, no vacancia de la ley” (1935: 55). El rosismo sería entonces un proyecto político con vocación de permanencia cuyo desenvolvimiento en el tiempo se vio brutalmente interrumpido, pero podía intuirse (tendiendo en dirección a una república despótica y semi-hereditaria como el Paraguay).

Y esta visión de la Época de Rosas no carece de fundamento en sus contemporáneos. Alberdi, pese a haber sido un firme opositor a Rosas y pergeñar la Constitución escrita que habría reemplazado aquel constitucionalismo inorgánico, concuerda con esta línea de pensamiento en dos aspectos. En primer lugar, admite en sus *Bases* que el poder despótico es necesario para organizar a un pueblo como el argentino, y asegura que la magistratura presidencial conserve de manera ya formalizada (al modo racionalista) las funciones del Encargado de las Relaciones Exteriores: “En vez de dar el despotismo a un hombre, es mejor darlo a la ley. Lo peor del despotismo no es su dureza, sino su inconsecuencia, y sólo la constitución es inmutable” (2017: 163). Podríamos decir que aumenta el porcentaje de formas racional-legales en lo adjetivo, pero no en lo sustancial, para que “puedan darse facultades omnímodas para vencer el atraso y la pobreza, cuando se dan para vencer el desorden, que no es más que el hijo de aquellos” (2017: 162). Exhibe la misma desconfianza voluntarista de la ley como sustancia autosustentada.

Por eso mismo tiene un segundo acuerdo que los revisionistas rescatan: su reivindicación del derecho disperso en contra de los esfuerzos codificadores de Vélez Sarsfield. Tau Anzoátegui explica que Alberdi consideraba los códigos como “obras de despotismo puro y simple” (1977: 323-324), intentos de cristalizar el progreso social; mientras que la legislación heredada cuenta con la refrenda de los pueblos que se la han apropiado por la práctica, y sus reformas por leyes sueltas o parciales pueden nutrirse de la experiencia de los tiempos.

Esta búsqueda de un ordenamiento particularmente nacional une a Alberdi y al revisionismo en un lenguaje común, y no es casualidad que la principal influencia en el pensamiento iusfilosófico de Alberdi fuera Lerminier, quien a su vez era receptor de Savigny (Laclau, 2011), ambos historicistas, que imprimieron en el padre de nuestra Constitución la importancia de la experiencia social como fuentes del derecho. Pero esta obsesión por el espíritu histórico de los pueblos llega a Alberdi ya muy diluida. Savigny aparentemente nunca habría tomado en serio su propia advocación por un derecho autóctono germano, usando el lenguaje historicista como una máscara retórica que apelase a las sensibilidades *volkisch* de su Alemania (Contreras, 2001). Pretendía subordinar lo que él denominaba “elemento político” del derecho, su surgimiento espontáneo de la sociedad, al “elemento técnico”, la tarea racionalizadora de los juristas. Su oposición a la codificación deriva más bien de su defensa del rol de los juristas como clase intérprete del Derecho contra la tendencia legislativa de cuño francés que avanzaba sobre los Estados alemanes (Becchi, 1995). Erige pues al “convencimiento común del pueblo” no como apoyo de una *voluntas* soberana sino justamente como deliberación.

Lerminier difumina aún más los conceptos al reintroducir nociones universalistas y iusnaturalistas en el pensamiento historicista, cambiando los elementos técnico y político por uno “filosófico” en contraposición al “histórico”. Ya para las *Bases* vemos cómo Alberdi (2017: 162) despliega este lenguaje, legado de una tradición *volkisch*, pero como sus maestros e inspiradores, en servicio de la limitación del poder según formas racional-legales, rechazando abiertamente la figura de Rosas como “hombre-ley”.

En resumen, el desarrollo constitucional argentino, con mutaciones, pero sin interrupciones desde el Pacto Federal de 1831, no puede ser comprendido de manera exclusiva por líneas revisionistas que usen la lente de la *voluntas* o positivistas que prioricen la *ratio*, ya que contiene ambas nociones. No sólo en el sentido de Tuori (2016) según el cual todo derecho manifiesta esas tendencias, sino porque exponentes de ambas corrientes, y figuras eclécticas como Alberdi, han sido clave en la redacción de los textos y el devenir de las prácticas que conforman esta constitución histórica.

## Bibliografía

- Alberdi, J. B. (2017), *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, Buenos Aires, Biblioteca del Congreso de la Nación.
- Amorín, J. E. (2021), “La Liga del Interior y el Pacto Federal”, en: Moreno, G. R. (coord.), *Manual de Historia Constitucional Argentina (1492-2011)*, La Plata, EDULP, pp. 445-507.
- Becchi, P. (1995), “La codificación posible, Hegel entre Thibaut y Savigny”, en: *Anuario de Derecho Civil*, vol. 48, n.º 1, pp. 195-218.
- Contreras, F. J. (2001), “La idea de espíritu del pueblo en F. C. V. Savigny”, en: *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, vol. 35 “Orden económico internacional y derechos fundamentales”, Sección Abierta, pp. 161-188.
- Galletti, A. (1987), *Historia Constitucional Argentina*, La Plata, Librería Editora Platense.
- Irazusta, J. (1935), *Ensayo sobre Rosas en el Centenario de la Suma del Poder 1835-1935*, Buenos Aires, Tor.
- Laclau, M. (2011), “Las influencias filosóficas en el pensamiento de Juan Bautista Alberdi”, *Revista de Historia del Derecho*, n.º 41, pp. 139-161.
- Levene, R. (1958), *Manual de Historia del Derecho Argentino*, Buenos Aires, Kraft.
- López Rosas, J. R. (2002), *Historia Constitucional Argentina*, Buenos Aires, Astrea.
- Rosa, J. M. (1982), *Historia Argentina, Tomo IV: Unitarios y federales (1826-1841)*, Buenos Aires, Oriente.
- Salvatore, R. D. (2014), “La cultura política del federalismo rosista”, en: Iglesias, C. y El Jaber, L. (dirs.), *Una Patria Literaria, Historia crítica de la literatura argentina*, Jitrik, Noé (Dir.), Buenos Aires, Emecé Editores, pp. 235-261.
- Schmitt, C. (1991), *El concepto de lo político*, Madrid, Alianza.
- Schmitt, C. (1996), *Sobre los tres modos de pensar la ciencia jurídica*, Madrid, Tecnos.
- Tau Anzoátegui, V. (1977), *La Codificación en la Argentina (1810-1870), Mentalidad Social e Ideas Jurídicas*, Buenos Aires, Imprenta de la Universidad de Buenos Aires.
- Ternavasio, M. (1998), “Entre la deliberación y la autorización: El régimen rosista frente al dilema de la inestabilidad política”, en: Goldman, N. y Salvatore, R. (comps.) *Caudillismos rioplatenses: nuevas miradas a un viejo problema*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 159-188.
- Torres Molina, R. (2008), *Historia Constitucional Argentina, Estudio Histórico sobre la génesis política y jurídica de la Constitución de 1853*, La Plata, Scotti.



Tuori, K. (2016), *Ratio and Voluntas: The Tensions between Reason and Will in Law*, Abingdon, Routledge.

Zorraquín Becú, R. (1996), *Historia del Derecho Argentino*, Buenos Aires, Perrot.



**Movimiento obrero, conflictividad y lucha de clases:  
escenarios de debate en la historia argentina  
(siglos XIX, XX y XXI)**

*(...) O seguimos trabajando, o nos quedamos afuera:  
la Cooperativa Textil Patagonia, una fábrica recuperada por  
sus trabajadores/as (Trelew, Chubut, 2001-2022)  
Débora Natalia Saso*



***(...) O seguimos trabajando, o nos quedamos afuera:***  
**la Cooperativa Textil Patagonia, una fábrica recuperada por**  
**sus trabajadores/as (Trelew, Chubut, 2001-2022)**

Débora Natalia Saso<sup>1</sup>

## **Resumen**

Este trabajo se enfoca en el análisis del proceso que derivó en la conformación de la Cooperativa Textil Patagonia, una empresa recuperada por sus trabajadores y trabajadoras, ubicada en Trelew, provincia de Chubut.

Situada en el Parque Industrial de dicha localidad (PIT) esta fábrica ancla su pasado en el auge de la industrialización subsidiada en la región y en la posterior crisis neoliberal hacia fines de los años 90 y principios de los 2000, sus impactos en las condiciones de vida de la clase obrera y sus formas de resistencia. La conformación de cooperativas fue una de las herramientas con las que contaron para intentar preservar sus fuentes laborales, siendo la extensión de fábricas recuperadas a lo largo del país un signo de esta época. Si bien no constituye una respuesta mecánica efectuada como resultado de la crisis, sí se trata de una alternativa que quienes viven de su trabajo encontraron para garantizar su propia subsistencia y la de sus familias, otorgando sentido a ese proceso en sus trayectorias vitales. A su vez, las condiciones materiales en las cuales estas acciones tuvieron lugar explican una parte del proceso, en el cual también están imbricadas las subjetividades de quienes las encarnaron y que generaron la posibilidad de – pese a las circunstancias desfavorables – discutir otras formas posibles de pensar la producción.

---

<sup>1</sup> INSHIS - IPCSH - CONICET, correo electrónico: [debora.saso06@gmail.com](mailto:debora.saso06@gmail.com).

Situando la conformación y sostenimiento de la Cooperativa Textil Patagonia en este contexto y retomando algunas de las claves analíticas ofrecidas por la historia social y los estudios feministas, este trabajo se enfoca en el análisis en torno a la experiencia de la clase trabajadora en el pasado reciente, incorporando en ella la dinámica de la gestión cooperativa de empresas recuperadas.

**Palabras clave:** clase - género - experiencia - fábricas recuperadas

## Introducción

El presente trabajo constituye una primera aproximación a la experiencia de conformación de la Cooperativa Textil Patagonia, una empresa recuperada por sus trabajadores y trabajadoras, ubicada en el Parque Industrial de Trelew<sup>2</sup> (Chubut). Si bien la misma se constituyó en el año 2013, fue a partir de una empresa que se había establecido durante los inicios del PIT, que tuvo un primer cierre en 2001, una reapertura en 2002 —primero como cooperativa, luego como empresa— y que continuó funcionando hasta el año de creación de la cooperativa actual. Se trata de una fábrica que ancla su pasado en el auge de la industrialización subsidiada en la región, mientras que el proceso de cierre y recuperación por parte de los trabajadores se sitúa en un período marcado por los impactos de la crisis neoliberal en la región, las estrategias de la clase trabajadora para resistirlos y los cambios —o continuidades— en la situación y las políticas implementadas posteriormente.

Así, los años previos al 2001 —el primer cierre mencionado— estuvieron marcados por una gran conflictividad en el PIT, proceso que atestigua el cierre de un gran número de fábricas y despidos en el sector a raíz del fin de la promoción industrial y la crisis económica, política y social. Esta situación generaba una gran inestabilidad para los trabajadores/as debido a la

---

<sup>2</sup> El Parque Industrial de Trelew (en adelante PIT) se creó en el año 1971 como resultado de políticas que, durante las dos décadas previas habían fomentado la instalación de fábricas en la Patagonia, con el apoyo del Estado a través de la exención impositiva, la concreción de obras de infraestructura por cuenta del mismo y el otorgamiento de créditos para la instalación de empresas, las cuales obtuvieron importantes ganancias. El desarrollo del PIT fue muy importante hasta el año 1985 y potenció también el crecimiento de la ciudad, la cual cuadruplicó su población y se convirtió en un centro industrial de importancia a nivel nacional en el que se generaron más de 6000 puestos de trabajo (Pérez Álvarez, 2013: 25; Gatica, López, Monedero y Pérez Álvarez, 2005: 64; Ibarra y Hernández, 2016: 106).

pérdida de puestos de trabajo<sup>3</sup>, la precarización laboral y el descenso en los niveles de producción, ya que las empresas que quedaron en funcionamiento sólo se sostuvieron produciendo por debajo de su capacidad y con menos personal, cerrando y reabriendo de acuerdo a la coyuntura económica (Pérez Álvarez, 2013), o siendo relocalizadas en otras provincias (Ibarra y Hernández, 2016). Otras, ante el cese de las políticas de promoción industrial buscaron encuadrarse en la figura de Pymes o informar al gobierno provincial una situación de crisis, con el objetivo de obtener subsidios y/o reducir “costos laborales” despidiendo personal y suprimiendo al mínimo posible el pago de sus indemnizaciones (Gutiérrez, 2013).

Esta situación impactó en las condiciones de vida de la clase obrera, que buscó diferentes modos para resistir. La recuperación de fábricas, sin ser una respuesta “automática” a las condiciones macroeconómicas, formó parte del clima político y social en el marco de una crisis estructural del capital y constituyó una opción para los trabajadores “[...] que no encontraban más en la lucha sindical tradicional una salida para su reproducción social, en un contexto de desempleo avasallante” (Novaes, 2015: 40).

## **La conformación de Textil Patagonia**

Ocupada en la producción y teñido de telas de tejido plano, la fábrica que actualmente funciona como la cooperativa Textil Patagonia había abierto sus puertas durante los años 70 bajo la denominación Textil Windsor, hasta su cierre en el año 2001 a consecuencia de la crisis económica que afectaba al PIT desde la década de 1990. Luego de ello, en 2002 se conformó una cooperativa denominada Textiles Unidos para sostener el funcionamiento de la fábrica, que dejó de existir ese mismo año al ser adquirida por un nuevo empresario, convirtiéndose en la empresa Textil World, que funcionó durante los años siguientes hasta cerrar en 2013 y ser conformada la cooperativa Textil Patagonia ese mismo año.

---

<sup>3</sup> El personal empleado en el PIT se redujo significativamente a partir del cierre de muchas de las empresas instaladas y el cese de la promoción a nuevos emprendimientos. Según un informe realizado por el gobierno provincial y publicado en febrero de 1997, de las 46 fábricas que se habían instalado durante la década de los años 70, sólo quedaban 25 (*Jornada*, 16/02/97). El aumento de la desocupación también incrementó la explotación de la fuerza de trabajo, con el despido de personal más antiguo y el ingreso de nuevos trabajadores y trabajadoras a las plantas en condiciones más precarias y con mayor carga horaria y de trabajo (Pérez Álvarez, 2013: 125-126), además de la tercerización laboral, la expansión de la subocupación, las “changas”, el empleo transitorio, en negro, etc. (Ibarra, 2015:127).

Durante esa última etapa que derivaría en el cierre de Textil World y su reapertura bajo gestión cooperativa, las y los trabajadores mantuvieron negociaciones con el empresario para establecer una serie de condiciones. Así —valiéndose de herramientas como el asesoramiento del INAES<sup>4</sup>—, lograron obtener la cesión de la mitad del edificio, las maquinarias y una parte de sus indemnizaciones, como también el acceso a la clientela a la que anteriormente proveía la empresa. En torno a este momento de transición, Osvaldo, trabajador textil y actual presidente de la cooperativa, relata lo siguiente:

En el 2013 es distinto, porque él [el presidente de la empresa] directamente viene, *da la cara* y dice que él no va a seguir, pero que nos daba la oportunidad de, si nosotros estábamos interesados en seguir como cooperativa, él nos dejaba lo que es la maquinaria. Entonces nos asesoramos por un abogado del INAES, cuando nos vino a dar la capacitación y nos dijo que aparte, que además de la maquinaria le pidiéramos parte del edificio. Entonces nosotros este... reuniones que seguimos teniendo con él, negociando a ver qué forma era la mejor para... para todos, ¿no?, lo que logramos es que nos dejara la mitad del edificio para la cooperativa y todo lo que es maquinaria. Y así arrancamos de un día para otro, porque en realidad lo que sí negociamos con él, de que no cerrara y que la fábrica se mantuviera abierta hasta el último día, cosa de nosotros poder seguir manteniendo la clientela que él ya tenía (Osvaldo. Entrevista realizada por la autora. Trelew, 20/11/2019)

En este fragmento de su relato da cuenta de cómo fue el comienzo de la cooperativa anteriormente descrito, en el cual se construyó una salida “negociada” entre trabajadores y un empresario que, tal como el entrevistado valora particularmente, “dio la cara” en lugar de cerrar las puertas de la fábrica y retirarse, la cual había sido una práctica generalizada entre las administraciones patronales del PIT finalizada la promoción industrial<sup>5</sup>. De hecho, se trataba

---

<sup>4</sup> Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social, creado en 1996 por decreto presidencial (N° 420/1996) con el objetivo de —según establece el texto del decreto— “(...) promover el surgimiento de nuevas cooperativas y mutuales para lograr niveles crecientes de productividad, favorecer la cooperación entre las cooperativas y las estructuras mutualistas, impulsar la reconversión empresarial y la productividad de las existentes y hacer más eficientes los sectores cooperativo y mutual para el desarrollo de las economías regionales”.

<sup>5</sup> Se trataría de una forma “típica” que se repetiría en diferentes fábricas del PIT e incluso en otros lugares del país. Ante esta situación, los trabajadores recurrieron a diferentes formas de lucha, como la toma de las plantas para evitar el vaciamiento de sus maquinarias en algunos casos, en otros las protestas callejeras y cortes de ruta, o las demandas judiciales y reclamos por créditos para las empresas o por el pago de indemnizaciones (ver: Pérez Álvarez, 2013; Gutiérrez, 2013; Saso, 2018)

de una situación cuyas consecuencias habían experimentado años atrás, como luego señala: “(...) acá, cuando se fundió Windsor en el 2001, el empresario no apareció más, el gerente no apareció más y no apareció más nadie, por 6 meses no apareció más nadie, o sea, no les importa nada” (Osvaldo, 20/11/2019)

A partir de este antecedente es posible situar el (re) inicio de la cooperativa, contexto en el que se destacó la necesidad de preservar las maquinarias y el funcionamiento de la fábrica, sosteniendo la continuidad del proceso productivo para poder comenzar como cooperativa de trabajo “de un día para el otro”.

En este sentido, el proceso de conformación de la cooperativa Textil Patagonia es diferente de otras fábricas recuperadas durante los años siguientes al 2001, en las que la ocupación de las instalaciones y la puesta en marcha de la producción en general ha revestido un carácter más conflictivo que en este caso, donde la negociación fue una alternativa posible para los trabajadores. Incluso, el discurso construido por uno de los medios locales de prensa resaltó la “buena relación” entre el empresario y los trabajadores, y caracterizó a la cooperativa como “nueva forma de producir”, en la cual estos últimos dejarían de ser “empleados” para ser “socios” (*El Chubut*, 1/6/2013). Lejos de ser un aspecto meramente semántico, esta distinción que reproduce la redacción del diario da cuenta de una noción fuertemente instalada por el discurso neoliberal, según la cual estos procesos de resistencia ante la precarización laboral y la pérdida de derechos sociales y laborales aparecen como momentos de transición en los que los trabajadores pasaban a ser “empresarios” —de manera similar a como había sido durante el “saneamiento”, “modernización” y privatización de empresas estatales en los años 90—.

Así, los trabajadores de esta fábrica recuperada debieron moverse en un terreno sinuoso: ante condiciones independientes de su voluntad —el cierre de la fábrica— tuvieron un rol activo al constituir la cooperativa, y sobre esa base negociar ciertas condiciones para gestionar la producción.

Durante los años siguientes, la cooperativa Textil Patagonia continuó funcionando. De los 85 trabajadores con los que contaba en el año 2007, hacia finales de 2012 quedaban 66, mientras que actualmente son 22<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Datos obtenidos de la entrevista con Osvaldo y de los expedientes disponibles en la Secretaría de Trabajo de la provincia de Chubut, delegación Trelew. No hemos tenido acceso a expedientes o archivos de la fábrica Textil Windsor hasta la fecha.

## Historia, género, experiencia y narrativas: algunos diálogos

¿Revisten el proceso de trabajo y los mecanismos de control un carácter generizado?, ¿en qué aspectos sería posible identificarlo y analizarlo? ¿cómo se entiende y valora el lugar de las mujeres trabajadoras en el proceso productivo y en qué medida es diferenciado del de los varones?, ¿son neutrales respecto al género los procesos de trabajo y el ejercicio del control? ¿cuál es el lugar otorgado a las mujeres y en qué condiciones desarrollan su trabajo en las fábricas? ¿podría esto ser modificado en el trabajo autogestionado?, son algunos interrogantes que, entre otros, podríamos pensar en torno al diálogo entre la historia social de la clase obrera y los estudios feministas.

Los comentarios de Nelly, una trabajadora textil entrevistada que trabajó en las empresas Textil Windsor, en la cooperativa Textiles Unidos y en Textil World (recordemos, antecedentes a la cooperativa Textil Patagonia), nos aportan algunas pistas para pensar algunas de estas cuestiones. En torno a la breve experiencia de Textiles Unidos y la reapertura como Textil World, relata lo siguiente:

Estuvo re bien, con la cooperativa ganábamos muy bien, yo viajé un montón en esa época... tantos años encerrada, criando hijos y qué sé yo, aproveché y me dediqué a viajar, viajar, viajar, viajé mucho. Y ganábamos muy bien, hasta que no sé entre el gremio, viste que cuando se mete el gremio, dios (...) no sé qué tramullo hicieron con Catanzariti, apareció después, ese Catanzariti era consuegro de Cevasco<sup>7</sup>... y fijate que era la T y la W: antes era Textil Windsor, después fue Textil World. Era lo mismo, ¿viste?, era lo mismo. Ellos eran consuegros, ¡era lo mismo!, nada más que toda esa tramullada la hicieron para no pagarnos a nosotros la indemnización, que perdimos todos esos años de indemnización, menos estando nosotros acá, viste que todo se hace en Buenos Aires

(...) Nosotros perdimos la indemnización, nunca nos pagaron la indemnización, hubo gente que perdió muchos años (...) (Nelly. Entrevista realizada por la autora. Trelew, 29/8/2022).

Es importante mencionar por un lado, el peso del trabajo reproductivo (“tantos años encerrada criando hijos”) señalado en este fragmento, mientras que por el otro, el hecho de

---

<sup>7</sup> Aquí refiere a Guillermo Héctor Cevasco, presidente de Textil Windsor y a Roque Catanzariti, presidente de Textil World



que el traspaso a un nuevo empresario implicaba consumir la pérdida de la indemnización y por consiguiente el reconocimiento de la antigüedad en la fábrica desde que era Textil Windsor. Si bien los trabajadores tampoco contaban con ese derecho en la gestión cooperativa, ésta según su relato permitía un mayor bienestar y ciertas libertades que se perderían:

(...) ahí laburábamos con más ganas porque sabíamos que era, mientras más trabajábamos y mejor trabajábamos era para nosotros, la ganancia era nuestra, se podía vender más... era más exigente también, porque teníamos que tener muy buena calidad, todo, viste para poder vender, así que si, hacíamos... yo creo que trabajábamos más —los que nos gustaba trabajar, ¿no?—, trabajábamos más (...)

Esa fue una época linda para mí, esa fue una época re espectacular, laburábamos libres, no teníamos tanto encargado, tanto jefe. Porque eran muchos jefes, tenías que aguantar mucha gente, en cambio ahí laburábamos como libres, digamos

Débora: trabajaban un montón pero como ya en otro ambiente...

Nelly: claro, si, más relajado, no estabas ahí con un encargado encima, porque también hay que aguantarse a veces a los encargados y a los jefes... y uno como mujer peor todavía (Nelly, 29/8/2022)

A su vez, es interesante esta expresión “era para nosotros, la ganancia era nuestra”, contrapuesta a la apropiación de los empresarios, que en lo concreto para ella significaban años de trabajo y esfuerzo, que ahora dejarían de ser reconocidos. Por otro lado, Nelly señala un matiz interesante que podría dar cuenta del carácter generizado de la experiencia de clase, o en otras palabras, del modo diferencial de experimentar el trabajo para las mujeres en las fábricas, sobre las cuales es diferente, por ejemplo, el peso de la vigilancia y el control sobre sus trabajos y sobre sus cuerpos. En tal sentido, la presencia de los jefes a la que alude podría tener una mayor relevancia para las trabajadoras que para sus compañeros varones.

La sensación de trabajar “más libres” sin la presencia de los jefes pesaba más para Nelly que otros aspectos del trabajo en relación de dependencia (sin contar con la indemnización antes mencionada), como los aportes jubilatorios y una mayor estabilidad en los ingresos. Así, durante la transición entre la cooperativa Textiles Unidos conformada luego del primer cierre de la fábrica hacia Textil World, Nelly menciona lo siguiente:

(...) ahí yo fui la última en firmar, porque yo no quería firmar... fui la última, yo me acuerdo que fui a las 10 de la noche a firmar, porque me amenazaron de que si yo no firmaba me quedaba sin laburo, porque yo no estaba de acuerdo en que pasé a ser Textil World, fui la única que no estuve de acuerdo (Nelly, 28/8/2022).

Su desacuerdo con abandonar la cooperativa e ingresar nuevamente bajo la gestión patronal podría plantear una visión discordante con la de otros trabajadores. A su vez, en su recuerdo ella asocia ese momento con el disfrute, con recuerdos importantes en su familia, con la posibilidad de disponer de tiempo libre y de apropiarse de su trabajo:

(...) ¡laburábamos un montón!, más que nos decían que era de nosotros eso, trabajábamos muchísimo y se ganaba, porque yo me acuerdo que cuando quedaba excedente así, que cuando salimos de vacaciones yo me podía comprar un auto y como vivía con mi hijo más chiquito le digo “¿nos compramos un auto, o nos vamos de vacaciones a Bariloche?”, y nos fuimos un mes de vacaciones a Bariloche (risas), como yo tengo parientes allá, ¿viste?, la pasamos re bien, y me dice “un auto te lo comprás cuando vos querés, las vacaciones no me las voy a olvidar más” y hoy es grande y dice “viste mamá que hicimos bien en irnos de vacaciones”, no se olvidó más (Nelly, 28/8/2022).

Otro de los aspectos señalados por la entrevistada se vincula con la situación de las mujeres en la fábrica, a partir de las posibilidades de acceso, permanencia y calificación/ascenso en el trabajo:

(...) en la fábrica siempre hubo pocas mujeres, siempre, siempre, en la fábrica no sé, yo creo que ni un 10% habría de mujeres, eran muy poquitas mujeres (...) Y viste que en la fábrica el tema de las mujeres, ¿cuál es el problema?, que las mujeres tienen bebés y son tres meses que se pierden (...)

(...) la mujer no llegaba a puestos jerarquizados, no, nunca llegaba a ser encargada, a tener una categoría más, siempre estabas ahí nomás. Yo con todos los trabajos que aprendí ahí tenía que haber tenido un cargo más alto, yo inclusive llegué a enseñar, era maestra, le enseñaba a la gente nueva (...)

Pero, así tenías una categoría y ahí te quedabas, yo tuve una categoría nomás y sabía hacer de todo un poco y tenía una sola categoría, que podría haber logrado tener algo más, pero bueno. Siempre la mujer ganó mucho menos y tuvo menos posibilidades, en esa [fábrica], no sé en otras (Nelly, 28/8/2022)

En este pasaje del relato de Nelly surgen cuestiones que han caracterizado históricamente la inserción laboral femenina, sobre todo en el ámbito fabril, que podrían referir a las nociones de “complementariedad” y “excepcionalidad” (Lobato, 2007; Queirolo, 2020), según las cuales el trabajo de las mujeres y sus salarios sirven para proporcionar un complemento extra

respecto del de los varones, y su presencia en los lugares de trabajo no debe ser necesariamente permanente, pues la prioridad está ubicada en el trabajo reproductivo.

Por otro lado, en el análisis del relato de Nelly en relación con el de Osvaldo, surgen otros aspectos que complejizan el carácter sexualizado de la experiencia de clase, y tienen que ver con los diferentes modos de recordar y narrar el pasado según el género.

En el caso de Osvaldo, inicialmente aparece un relato con similitudes a las declaraciones hacia los medios de comunicación sobre la conformación de la cooperativa, es decir, una “narrativa colectiva” de “nosotros”, o un relato “estandarizado” (Partenio, 2018), vinculado a la experiencia de recuperación de la fábrica, los inicios, las negociaciones con el empresario, etc. y luego comenzarían a ampliarse y profundizarse algunas de las apreciaciones realizadas sobre el proceso, siempre desde una mirada sobre la vida *pública*: cuestiones relativas al trabajo en la fábrica, los vínculos con otras empresas —recuperadas o no—, las tensiones y negociaciones con el gobierno o la situación económica general.

Si bien a partir de ciertas preguntas luego fue posible acceder a algunos aspectos de su biografía más allá del trabajo, la manera de construir la narración por parte del entrevistado se puede vincular con lo que Elizabeth Jelin (2002) señaló como la influencia de la socialización de género en las “prácticas del recuerdo y la memoria narrativa”, pues, según su análisis:

(...) Existen algunas evidencias cualitativas que indican que las mujeres tienden a recordar eventos con más detalles, mientras que los varones tienden a ser más sintéticos en sus narrativas, o que las mujeres expresan sentimientos mientras que los hombres relatan más a menudo en una lógica racional y política, que las mujeres hacen más referencia a lo íntimo y a las relaciones personalizadas (...) (2002: 108).

Es posible encontrar algunas de estas características en el relato de Osvaldo, en el cual podemos inferir una separación entre el espacio laboral y la vida cotidiana. Esta separación aparece mucho más difusa en el relato de Nelly, cuyos recuerdos permanentemente se vinculan con acontecimientos de su vida familiar o de sus sentires, yendo más allá, o tensionando ciertas “macronarrativas del nosotros” y habilitando “otras formas de nombrar lo vivido” (Partenio, 2018: 56-57). Esta otra forma de nombrar y de comprender tiene que ver con el modo diferencial de experimentar el trabajo para las mujeres en las fábricas, sobre las cuales es distinto como mencionamos anteriormente, el peso de la vigilancia y el control.

Hasta aquí volcamos algunos primeros elementos aún parciales, que requerirán de un análisis más profundo sobre las diferentes narrativas de quienes participaron del proceso de recuperación y constitución de la cooperativa Textil Patagonia, con el fin de enriquecer el

trabajo de interpretación del mismo. A su vez, esta primera aproximación también invita a pensar nuevas preguntas y re-preguntas para profundizar en otras próximas entrevistas.

Para finalizar estas reflexiones, señalaremos que la historia social y los estudios feministas nos permiten profundizar el análisis y repensar los interrogantes, complejizar la búsqueda de respuestas a partir del interés comprender de modo más profundo el pasado y presente de la clase obrera e imaginar su futuro.

## Bibliografía

- Andújar, A. (2014), *Rutas argentinas hasta el fin: mujeres, política y piquetes, 1996-2001*, Buenos Aires, Luxemburg.
- Gatica, López, Monedero, Pérez Álvarez (2005), *Patagonia, desarrollo y neoliberalismo*, Buenos Aires, Imago Mundi.
- Gutiérrez, M. (2013), “Reflexiones sobre la experiencia de los trabajadores textiles y las conducciones regionales del gremio de AOT en el Noreste de la provincia del Chubut (1989-2001)”, *Revista Pasado por venir*, n.º 7, año 7.
- Ibarra, H. (2015), “Trelew. Exclusión, inclusión y conflicto social”, en: Blanco, P. *et al.* (coords.) *Pensar la ciudad y el territorio en Patagonia desde una perspectiva latinoamericana. Relaciones de poder, conflictos y resistencias*, Trelew, Mandala libros.
- Ibarra, H. y Hernández, C. (2016), *Trelew y su hinterland 1889-1999*, Colección Desde Patagonia, Trelew, Mandala libros.
- Jelin, E. (2002), *Los trabajos de la memoria*, Madrid, Siglo XXI editores.
- Novaes, E. (2015), *El fetiche de la tecnología: la experiencia de las fábricas recuperadas*. Traducción de Mauricio Sardá de Faria, Buenos Aires, Continente.
- Partenio, F. (2018), “Género, trabajo y experiencia: perspectivas teórico-metodológicas para el abordaje de las narrativas biográficas”, en: Grammatico, K.; Marini, M. y Wechsler, W. (comps.) *Historia reciente, género y clase trabajadora*, Buenos Aires, Imago Mundi.
- Pérez Álvarez, G. (2013), *Patagonia, conflictividad social y neoliberalismo. El noreste de Chubut (1990-2005)*, Buenos Aires, Imago Mundi.
- Saso, D. (2018), “‘... Yo crecí ahí, y ahí crié coraje’. Género, clase y experiencia: la huelga de Confecciones Patagónicas (Trelew- Chubut, 1997)”, en: *Historia Regional*, n.º 38. <http://historiaregional.org/ojs/index.php/historiaregional/issue/view/16/showToc>.



**Nuevas investigaciones, nuevas profesiones:  
el campo de la redacción digital**

Análisis de un caso de redacción digital: el estilo discursivo del diario *Corta*. “sin adjetivos”

*Ana Clara Millán, Agustín Ezequiel Barrios*

Reflexiones sobre la escritura en redes: “Ser *copywriter*, ¿cualquiera puede escribir en redes?”

*Aylén Chaparro, Maité Hernandorena*

Nuevos perfiles laborales: ser *copywriter*

*María Soledad Pessi*

El perfil profesional del egresado de Letras de la Universidad Nacional del Sur

*Morena Rossello*



## **Análisis de un caso de redacción digital: el estilo discursivo del diario *Corta*. “sin adjetivos”**

Ana Clara Millán<sup>1</sup>, Agustín Ezequiel Barrios<sup>1</sup>

### **Resumen**

El diario *Corta*. es un diario digital argentino que publica noticias de actualidad política, económica y mundial. Surgió en el año 2021. En función de la comparación con otros medios de la misma índole, resulta particularmente interesante la forma en que define su estilo discursivo digital: “Noticias actuales de política, economía y actualidad, contadas de forma sencilla y corta. Sin adjetivos. Sin relleno. Sin interpretaciones. Y con periodistas profesionales”. Dicha postura se reafirma en el eslogan del medio: “Tu tiempo vale. Informate rápido, pero informate bien”. A inicios del año 2022, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el medio periodístico desarrolló una campaña publicitaria en la vía pública. Se pudieron observar distintos carteles con frases como “Leer confunde” y “Leer es perder tiempo”. Junto con ellas, se encontraba un código QR que redirigía a la página web de *Corta*., cuya premisa incluye escribir, como lo indicamos con anterioridad, sin adjetivos y sin relleno “para que leas menos”.

El propósito del presente trabajo es analizar la estrategia de marketing del diario digital *Corta*. en relación con el contenido que presenta en las notas que se publican diariamente, en especial, a partir de la afirmación “sin adjetivos”. El cuerpo de datos está formado, por un lado, por la publicidad exhibida en la vía pública y, por otro lado, por una serie de noticias seleccionadas de distintas secciones. Buscaremos analizar desde el punto de vista gramatical algunas notas recientemente publicadas en su web. Estudiaremos si están presentes en la

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: [claritamillan22@gmail.com](mailto:claritamillan22@gmail.com), [fiaka149524@gmail.com](mailto:fiaka149524@gmail.com).

escritura los adjetivos e indagaremos acerca del denominado “relleno lingüístico”. Para su estudio, seguiremos las propuestas de análisis realizadas por Demonte (2000) y Di Tullio (2010). Con ello, podremos concluir el grado de correlación entre lo publicitado y lo publicado, para preguntarnos: ¿se puede prescindir de una categoría lingüística como el adjetivo?

**Palabras clave:** diario - redacción digital - adjetivo - estrategia de marketing

## 1. Introducción

“¿Qué es un adjetivo? Los nombres nombran al mundo. Los verbos activan los nombres. Los adjetivos vienen de otro lugar. La palabra *adjetivo* (*ephiteton* en griego) es en sí un adjetivo que significa «colocado encima», «añadido», «agregado», «importado», «extranjero». Los adjetivos parecen añadidos bastante inocentes, pero examinémoslos de nuevo. Estos pequeños mecanismos importados tienen la función de atar cada cosa en el mundo a su lugar particular. Son los cerrojos del ser”  
*Autobiografía de Rojo*, Anne Carson<sup>2</sup>

*Corta*. es un diario digital argentino que fue fundado en el año 2021. Recientemente, se volvió un objeto de discusión en redes sociales, a raíz de su estrategia publicitaria. Los habitantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires encontraron, en sus calles, carteles con oraciones como “Leer es perder el tiempo”, “Leer confunde” y “Leer está sobrevalorado”. Junto con ellas, se había colocado un código QR, que dirigía a la página web del diario *Corta*, específicamente a un texto que afirmaba: “un medio que sintetiza lo más importante para contártelo simple. Sin adjetivos. Sin relleno. Sin interpretaciones. Y con periodistas profesionales”. Juan Agosto (2022), director del diario, aseguró:

Con esta campaña salimos a comunicar la propuesta de nuestro medio, que tiene como premisa sintetizar lo importante de una noticia para que el lector ahorre tiempo y lo use como quiera (...) Creemos que es posible leer menos y entender más<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Carson, A. (2009). *Autobiografía de Rojo*, s/l., Amigos de Editorial Calamus, A.C. pp. 19-20.

<sup>3</sup> Véase la nota completa en: <https://www.dossiernet.com/articulo/lee-menos-entend-mas-lanzamiento-de-corta-por-impero-ba/30276>.

No tardaron en llegar las críticas a este mensaje, que fue acusado de cierta apología peligrosa al rol del lector como un agente pasivo e, inclusive, un insulto a la educación en un país donde el porcentaje de estudiantes de educación primaria con buenos resultados en el área de Lengua pasó de 75,3% a 56,0% el anterior año<sup>4</sup>.

Por otra parte, las intervenciones a los carteles publicitarios se hicieron eco en las plataformas digitales como Twitter, donde se observó un ambiente cargado de consternación, e incluso, en algunos casos, indignación y rechazo por parte de los usuarios a la campaña de *Corta*. En el portal del diario *La Nación*, Maximiliano Tomas escribió al respecto:

La campaña logró un enfurecimiento parejo y, en ese sentido, parece haber alcanzado su propósito, que se hable de ella (y se suba la mayor cantidad de imágenes a las redes sociales). Quizá, en un futuro no muy lejano, hasta sea estudiada como un caso de éxito<sup>5</sup>.

## 2. El concepto de “adjetivo”

En la presente investigación, indagaremos sobre las siguientes cuestiones: ¿qué entiende el diario *Corta*. por narrar noticias “sin adjetivos”? ¿qué esperan que sus lectores comprendan por “adjetivos”? ¿es siquiera posible prescindir de una categoría lingüística por completo para la redacción de una noticia? En relación con esto último, ¿cumplen en la materialidad de sus noticias lo planteado en sus premisas?

Como señalamos, en la página web de *Corta*. se asegura que no emplean adjetivos, porque son un medio digital destinado a gente sin tiempo para los “rellenos” lingüísticos. A la hora de comprender a qué nos referimos por adjetivo, Violeta Demonte e Ignacio Bosque lo plantean como una categoría gramatical (al igual que los sustantivos, verbos, adverbios, pronombres, preposiciones, conjunciones y artículos) “cuyos miembros tienen unas características formales muy precisas; y es también una categoría semántica: hay un tipo de significado que se expresa perfectamente por medio de adjetivos” (1999: 133). Por otro lado, Angela Di Tullio (2010: 185), señala que existen notables diferencias en el empleo que se hace de ellos, según el sociolecto, el registro o el idiolecto de los hablantes, y los clasifica en tres clases:

<sup>4</sup> Véanse las numerosas críticas en los comentarios de esta publicación: <https://twitter.com/ValeriaTentoni/status/1582491125117440000>.

<sup>5</sup> Véase la nota completa en: <https://www.lanacion.com.ar/cultura/un-chiste-del-que-nadie-se-rie-nid04112022/>.



calificativos (predican cualidades o propiedades de los sustantivos a los que modifican), relacionales (vinculan al sustantivo con determinado ámbito) y adverbiales (cuantifican o localizan al sustantivo).

### 3. Análisis

Resulta interesante que, al acercarnos a *Corta*. para cotejar lo que se publicita sobre la discursividad periodística con la redacción *per se*, se percibe una contradicción con el título de portal. “Corta” es un adjetivo<sup>6</sup>, que refiere a algo “que tiene menor longitud de la normal o adecuada, o de la que tienen otras de su misma especie” (Real Academia Española, 2014, definición 1). Aunque aseguran poder prescindir de los adjetivos para narrar todas sus noticias, hacen uso de ellos, inclusive, para autodefinirse como diario.

#### 3.1. Adjetivos calificativos en la redacción de *Corta*.

Como señalamos anteriormente, Di Tullio (2010) subdivide los adjetivos en tres clases. La primera de ellas es la de los adjetivos calificativos, que siguen o preceden al sustantivo y desempeñan las dos funciones básicas del adjetivo: la atributiva y la predicativa. La posición que ocupen en el sintagma nominal depende de su carácter descriptivo o evaluativo (2010: 187). Por ejemplo, en una nota de septiembre del corriente año, titulada “Buen Wi-Fi, enchufes y silencio: 5 cafés para estudiar o trabajar en Buenos Aires”<sup>7</sup>, nos encontramos con numerosos adjetivos calificativos. Ya en el título detectamos el adjetivo “buen” que por su posición antepuesta al sustantivo “Wi-fi” puede categorizarse como evaluativo en tanto proporciona una propiedad que el redactor juzga como característica positiva del sustantivo al que modifica. Lo mismo sucede en el cuerpo de la nota cuando, antecedido por la preposición “con”, aparece el sintagma “buena iluminación”, cuyo adjetivo “buena” también posee un carácter

---

<sup>6</sup> “Corta”, además, es un verbo de tercera persona singular en presente del modo indicativo. Sin embargo, es un verbo transitivo —es decir, que requiere un objeto directo—. La ausencia del complemento es lo que nos lleva a concluir que, en este caso, se trata de un adjetivo.

<sup>7</sup> Véase la nota entcompleta en: <https://corta.com/buen-wi-fi-enchufes-y-silencio-5-cafes-para-estudiar-o-trabajar-en-buenos-aires/>.

evaluativo. De esta manera, lo característico de los adjetivos con carácter evaluativo es que, dada su posición prenominal, indican una valoración inherente al referente del sustantivo y carecen de la capacidad de especificar un subconjunto. Por lo demás, alterar el orden en el primer caso resultaría en lo siguiente: \* Wi-fi buen.

Respecto de los adjetivos calificativos de carácter descriptivo, siempre están pospuestos al sustantivo y restringen el conjunto de posibilidades que el sustantivo denota especificando un subconjunto. Los hallamos en sintagmas como “cafés *silenciosos*”, “sillas *cómodas*”, “música *tranquila* y “casona *antigua*”; y en oraciones tales como “hay un patio interno *techado*”.

Otra nota, publicada en octubre del 2022, se titula “Los salarios crecieron 6,5% en agosto: por qué es una mala noticia”<sup>8</sup>. Este caso resulta particularmente interesante, porque puede observarse claramente cómo el empleo uno de los adjetivos más productivos en español, como lo es “mala”, al tener un carácter evaluativo implica una interpretación del hecho que se narra. No olvidemos que una de las premisas del diario reza “sin interpretaciones” respecto de las noticias.

Además, aprovechando el contexto de la Copa Mundial de Fútbol, el diario incluyó en su página web la sección “Qatar 2022”<sup>9</sup>. Allí, encontramos nuevamente la utilización de adjetivos en noticias tales como “Diego *eterno*: la CONMEBOL y campeones del mundo homenajearon a Maradona” que comienza con un sintagma nominal con un adjetivo calificativo de carácter descriptivo, al igual que la nota “Final *agónico*: Irán le ganó 2 a 0 a Gales”. En otra publicación, se lee “Kempes y un *duro* análisis de la derrota de la selección” y califican subjetivamente (en este caso, el análisis de Kempes), como también lo hacen (sobre las imágenes) en la nota titulada “Banderazo argentino en Qatar: las *mejores* imágenes”.

### 3.2. Adjetivos relacionales en la redacción de *Corta*.

Además de los adjetivos calificativos, del análisis se desprende la presencia de adjetivos relacionales. Demonte (1999: 162) subdivide este tipo de adjetivos en tres categorías:

- a) Los adjetivos relacionales correspondientes a una función gramatical. Estos son los que poseen un valor semántico que correspondería a una función gramatical canónica. Por

---

<sup>8</sup> Véase la nota completa en: <https://corta.com/los-salarios-crecieron-65-en-agosto-por-que-es-una-mala-noticia/>.

<sup>9</sup> Véase la sección en el diario en: <https://corta.com/secciones/noticias/qatar-2022/>.

ejemplo, en una nota del diario titulada “Brasil: una decisión judicial obligó a Bolsonaro a exigir la vacunación a los turistas”, el adjetivo “judicial” podría cumplir la función de sujeto («La justicia decide») porque el nombre modificado («decisión») es una nominalización;

- b) Los adjetivos relacionales correspondientes a una función semántica adjunta. Esta clase de adjetivo adopta uno de entre una serie de valores semánticos adjuntos (locativo, instrumental, causal, final). Por ejemplo, en la noticia “Carignano confirmó la apertura de las fronteras terrestres”, el adjetivo cumpliría la función de adjunto de lugar («fronteras en la tierra»);
- c) Los adjetivos relacionales de significado integrado en el nombre que se asocia a la preposición *de*. Por ejemplo, “caribeña” en la nota titulada “La isla caribeña de Barbados desplazó a la reina Isabel II y se convirtió en República”.

Es bajo estos parámetros que, al igual que en el caso de los adjetivos calificativos, podemos confirmar la presencia de los adjetivos relacionales en las noticias del portal.

### 3.3. Adjetivos adverbiales en la redacción de *Corta*.

Tampoco faltan en este portal los adjetivos adverbiales que, como explica Di Tullio (2010: 191), no denotan propiedades, sino que cuantifican o localizan —deíctica y/o anafóricamente—. Van siempre antepuestos al sustantivo y no pueden funcionar predicativamente. Estos se pueden observar como modificadores de “escala” en “Última escala: el presidente llegó a Madrid y se reunirá con la vice española” o como modificadores de “lunes” en “El primer encuentro cara a cara entre Xi y Biden será el próximo lunes en Indonesia”. Sin embargo, en la redacción de *Corta*. hay títulos como “IDEA: Bulgheroni destacó el periodo de calma actual” donde el adjetivo adverbial no se escribió antepuesto al sustantivo. No obstante, los tres adjetivos (última, próximo y actual) cumplen con la característica formal de los adjetivos adverbiales de no admitir ningún tipo de modificación: \*la menos última escala, \*el más próximo lunes, \*calma muy actual.

## 4. Consideraciones finales

Si bien es discutible qué tanto uso se debe hacer de los adjetivos en la actividad periodística, ese no es el objeto de la investigación. Lo que no se puede negar es la presencia de ellos en la

redacción del diario *Corta.*, y la imposibilidad de escapar a su uso si queremos narrarle un hecho a otra persona. Es evidente que no hay correlación entre los carteles que publicitan una escritura sin adjetivos y lo que realmente es publicado en el portal.

Quizá se puede prescindir de adjetivos calificativos (que tampoco lo hace *Corta.*) pero de los adjetivos relacionales o adverbiales, para el género periodístico, es complejo. Los adjetivos calificativos pueden ayudar a introducir cierto sesgo, traslucir las opiniones del escritor y dar lugar a un grado de subjetividad. Sin embargo, ese no es el único rol de los adjetivos y, principalmente, los adverbiales y los clasificadores son imprescindibles a la hora de escribir profesionalmente. Como nombramos anteriormente, Bosque y Demonte (1999) se refieren a la función semántica de los adjetivos como clase de palabra. Son imprescindibles para construir el sentido de una narración, para formar un significado. Por ejemplo, si en el caso de “Guerra tuitera entre La Cámpora y el Movimiento Evita: qué pasó”, faltase el adjetivo relacional “tuitera”, no tendría el mismo sentido la frase, al igual que si faltase “mala” en “Los salarios crecieron 6,5% en agosto: por qué es una mala noticia”.

Como hemos indicado, el diario *Corta.* tiene por premisa el escribir sin adjetivos, premisa que se debilita cuando el lector se acerca a las notas y, efectivamente, se encuentra con ellos. Ha quedado demostrado en el análisis que es complejo prescindir totalmente de una categoría gramatical en textos de tipo periodístico. Podemos concluir, entonces, que los adjetivos no son solo un agregado gramatical, un “relleno” y que, además, cumplen una función importante en la construcción del texto que da vida a la noticia misma. La tan preciada objetividad implica una postura política<sup>10</sup>, que de por sí misma no plantea conflicto alguno. El problema se presenta cuando, como pudo observarse a lo largo del trabajo, la utilización de adjetivos implica una interpretación de los hechos, interpretación que no entra en las premisas programáticas del diario *Corta.*

## Bibliografía

Bosque Muñoz, I. y Demonte Barreto, V. (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, s/l., Espasa Calpe.

---

<sup>10</sup> Entiéndase “política” en un sentido amplio, en tanto el hecho comunicativo comporta una toma de decisión por parte del emisor, es este caso el diario *Corta.*, respecto al manejo de información. Lo cual implica a su vez una determinada posición del diario respecto al mercado de información, el cual incluye tanto la competencia como el público lector.

Carson, A. (2009), *Autobiografía de Rojo*, s/l., Amigos de Editorial Calamus, A.C.  
Di Tullio, Á. (2010), *Manual de Gramática del Español*, s/l., Waldhuter Editores.

## Enlaces

- Corta*. (31 de octubre de 2022), Los salarios crecieron 6,5% en agosto: por qué es una mala noticia, *Corta*. <https://corta.com/los-salarios-crecieron-65-en-agosto-por-que-es-una-mala-noticia/>.
- Corta*. (s.f), *Corta*., <https://corta.com/secciones/noticias/qatar-2022/>.
- DossierNet. (22 de noviembre de 2022), “Leé menos. Entendé más”, lanzamiento de *Corta* por Impero BA”. *DossierNet*. <https://dossier.net/articulo/lee-menos-entend-mas--lanzamiento-de-corta-por-impero-ba/30276>.
- Piñeiro, H. (30 de septiembre de 2022), Buen wi-fi, enchufes y silencio: 5 cafés para estudiar o trabajar en Buenos Aires, *Corta*, <https://corta.com/buen-wi-fi-enchufes-y-silencio-5-cafes-para-estudiar-o-trabajar-en-buenos-aires/>.
- RAE, *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.6 en línea], <https://dle.rae.es/corto>.
- Tentoni, V. [@ValeriaTentoni] (18 de octubre de 2022), *Pienso viralizar todo hackeo que vea sobre esta cartelería del infierno*. [Tweet], [Twitter, https://twitter.com/ValeriaTentoni/status/1582491125117440000](https://twitter.com/ValeriaTentoni/status/1582491125117440000).
- Tomas, M. (4 de noviembre de 2022), Un chiste del que nadie se ríe, *La Nación*, <https://www.lanacion.com.ar/cultura/un-chiste-del-que-nadie-se-rie-nid04112022/>.



## Reflexiones sobre la escritura en redes: “Ser *copywriter*, ¿cualquiera puede escribir en redes?”

Aylén Chaparro<sup>1</sup>, Maité Hernandorena<sup>1</sup>

### Resumen

El copywriting, proceso que podemos definir como una técnica de escritura persuasiva, ha experimentado un gran crecimiento en estos últimos años, principalmente por influencia de las redes sociales. Distintos perfiles de copywriters, presentes en redes como Instagram, Facebook y Twitter, ofrecen como servicio la redacción y corrección de textos que buscan persuadir a potenciales consumidores de productos y/o servicios de diferentes empresas y organizaciones. Además, estas cuentas o perfiles ofrecen opciones de capacitación para posteriormente incorporar a las personas interesadas al segmento profesional que se desempeña en este campo. Es frecuente que una gran parte del contenido publicado por estos perfiles se refiera a aspectos de la producción de textos y, en menor medida, de su corrección. Entre las recomendaciones de uso, se registran aquellas que se refieren a aspectos generales de construcción de textos persuasivos (organización de la información, selección de términos, etc.) y otras relativas a aspectos gramaticales y ortográficos. El presente trabajo busca relevar, por un lado, cuáles de estas recomendaciones aparecen con mayor frecuencia; en segundo lugar, determinar qué aspectos gramaticales se consideran importantes al momento de la escritura. Para el análisis de los datos se relevaron cinco cuentas de Instagram en español durante el período de junio a octubre de 2022. Del total de placas analizadas, se identificaron y clasificaron los

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: [aylenchaparro@gmail.com](mailto:aylenchaparro@gmail.com), [hernandorenamai@gmail.com](mailto:hernandorenamai@gmail.com)

aspectos gramaticales (Bosque y Demonte, 1999) que los copywriters bajo estudio consideran fundamentales para obtener resultados positivos de venta.

Los resultados apuntan a demostrar que en las publicaciones bajo estudio, al reflexionar acerca de las estrategias para escribir un “buen copy”, quienes realizan las publicaciones se orientan prioritariamente al impacto persuasivo de un escrito y relegan a un plano secundario los aspectos gramaticales y ortográficos.

**Palabras clave:** copywriter - redacción - corrección - redes sociales

### **Ser copywriter, ¿cualquiera puede escribir en redes?**

“La profesión más demandada en el mundo digital, no se estudia en la universidad”  
@escueladecopy

El copywriting, profesión que implica la utilización de diversas técnicas de escritura persuasiva, ha experimentado un gran crecimiento en las últimas décadas, principalmente por influencia de las redes sociales. Considerada como una renovación de la profesión que tradicionalmente se conoció como “redactor publicitario”, en la actualidad, los distintos perfiles de copywriters, que difunden su trabajo en redes como Instagram, Facebook y Twitter, ofrecen como servicio la redacción y corrección de textos que buscan persuadir a potenciales consumidores de productos y/o servicios de diferentes empresas y organizaciones. Además, estas cuentas o perfiles brindan opciones de capacitación para posteriormente incorporar a las personas interesadas al segmento profesional que se desempeña en este campo. Es frecuente que una gran parte del contenido publicado por estos perfiles se refiera a aspectos de la producción de textos y, en menor medida, de su corrección. Es así que, entre las recomendaciones de uso, se encuentran fórmulas específicas y funcionales al tipo de texto y cuestiones relacionadas con la formación del copywriter. A su vez, y de mayor relevancia para el presente estudio, se registran sugerencias que refieren a aspectos generales de construcción de textos persuasivos (organización de la información, selección de términos, etc.) y otras relativas a aspectos gramaticales y ortográficos.

En el presente trabajo, en primer lugar, relevamos las recomendaciones que aparecen con mayor frecuencia; y, en segundo lugar, destacamos qué aspectos gramaticales y ortográficos estos perfiles consideran importantes al momento de la escritura. Para el análisis, se recabó

información de la red social Instagram, medio que posee una interfaz icónica y visual en donde los usuarios tienen dos maneras de publicar contenido: pueden subir ‘historias’ que tienen una duración de 24 horas o pueden crear o compartir fotografías/placas, reels y videos que quedan en el perfil de manera permanente. Para la conformación del cuerpo de datos, se relevaron cinco cuentas en español, en particular placas publicadas en el período de junio a octubre de 2022. Del total examinado, se seleccionaron placas referidas a aspectos del lenguaje, en especial, aquellas que hacen referencia a aspectos gramaticales y ortográficos que los copywriters bajo estudio consideran fundamentales para obtener resultados positivos de venta. Luego, se clasificaron según el tipo de fenómeno gramatical u ortográfico señalado. Además, los aspectos gramaticales fueron estudiados a la luz de los postulados de la teoría gramatical (Bosque y Demonte, 1999).

### **Análisis del material**

Para el desarrollo del trabajo, se relevaron datos de cinco perfiles de Instagram: @escueladecopy (13.500 seguidores<sup>2</sup>), @escueladecopywriting (130.000 seguidores), @scribacopy (18.000 seguidores), @bigbangconversion (72.900 seguidores) y @luciana\_chippiano (16.600 seguidores). De la totalidad de cuentas bajo análisis, sólo las cuatro primeras poseen placas referidas a estrategias lingüísticas de escritura de copy.

- @escueladecopy: en la biografía de esta cuenta encontramos que se posiciona como la primera escuela para Latinoamérica, creada y dirigida por Mariela Seijo. Sobre esta última, hallamos en el sitio web de la Escuela Argentina de Copywriting que fue docente del Practitioner en Copywriting, es copywriter web profesional formada por Javi Pastor, experta en marketing digital, social media manager y consultora en Programación Neurolingüística, y “creadora y docente del entrenamiento comercial para copywriters y mastermind ‘Impulsá tu negocio copy’, exclusivo para egresados de nuestra escuela”.
- @escueladecopywriting: quien administra esta cuenta argentina de copywriting posee los títulos de licenciada en Administración de Empresas (UBA), un máster en Social Media y Marketing Digital (por la Asociación Española de Profesionales de Social

---

<sup>2</sup> La cantidad de seguidores de estas cuentas son al momento de escritura de este trabajo.



Media), es consultora en Programación Neurolingüística (Instituto Humanísticas Argentina) y copywriter profesional (formada por Big Bang Conversion).

- @scribacopy: la creadora de este perfil también argentino es Lourdes Marcellino, copywriter, UX writer, community manager, profesora de Lengua y Literatura y licenciada en Educación.
- @bigbangconversion: sobre este perfil español destacamos que el fundador, Javi Pastor, posee un título en Publicidad y Relaciones Públicas, así como también una diplomatura en Ciencias Empresariales, pero nada relacionado con el lenguaje como disciplina.
- @luciana\_chippiano: la administradora de este perfil se presenta como la CEO de Academia de copywriting y como acompañante de personas que quieran desarrollarse en esta profesión. Y, así como otro de los perfiles antes mencionados, se formó como copywriter profesional en Big Bang Conversion.

Ahora bien, una vez clasificadas las placas de dichos perfiles, hemos podido determinar que gran parte de las publicaciones que refieren a aspectos gramaticales se clasifican dentro de dos marcos: en recomendaciones o fórmulas de cómo escribir para resultar interesante y atraer la atención, y en publicaciones de errores ortográficos, en donde generalmente se explica el correcto uso o la norma.

Del perfil @escueladecopy relevamos dieciséis (16) de un total de setenta y tres (73) posteos (21/100) que presentan información gramatical: la mayor parte de ellos consta de sugerencias de escritura para lograr atraer clientes, entre las cuales se mencionan:

- Qué conjugaciones utilizar en los copys (14/06: escribir en primera persona, enunciar en segunda persona con el verbo en imperativo, expresar con un verbo en infinitivo; 05/10: “si al ‘tú’ lo combinás con un verbo en modo imperativo es mucho mejor, porque el cerebro lo interpreta como que tal vivencia está pasando y, por lo tanto, lo impulsa a ejecutar”),
- Las fórmulas que utilizan las páginas webs con más clientes y ventas (01/08, fórmulas: cómo + verbo + nombre + beneficio, número + nombre + verbo + complemento, verbo/deseo + complemento/negación, conseguí + deseo + tiempo deseado, la regla de 3. Palabras/frases + palabras/frases + palabras/frases),
- Ejemplos de CTA (*call to action*) para cerrar un posteo (03/10: contar con un verbo de acción “potente”),

- Qué tipos de palabras usar para ‘convertir’ más (24/10: ejemplos de títulos con verbos de poder vs. adjetivos, “los verbos inspiran emociones, tocan el punto justo, dan la solución adecuada. No divagan. Son elocuentes. Generan confianza y seguridad”),
- Errores ortográficos que se deben evitar (25/10: tildar o no tildar “tu”, usar “en base a”, conjugar “hubieron” cuando no corresponde, confundir “sino” y “si no”, porque / por qué).

Sintetizando, en este perfil encontramos principalmente sugerencias de redacción y posteos con ejemplos vinculados a nociones de marketing.

Por su parte, en la cuenta de @escueladecopywriting aparecieron catorce (14) publicaciones de un total de treinta y uno (31) (45/100) que presentaban aspectos gramaticales, entre los cuales se pueden mencionar:

- Reflexión sobre la función de las palabras (08/07: “¿las palabras venden? emplea palabras que evoquen emociones y apóyate sobre palabras que expresen funciones”),
- Fórmulas de *storytelling* (11/07: pirámide de **freitag**; 19/07: método *before-after-bridge*; 30/08: método PAS; 06/09: 4C (claro, conciso, convincente, creíble)),
- Guía de palabras (21/07: “palabras preferidas que solemos usar en nuestros copys”),
- Evitar algunas palabras “débiles” (01/09: creo/tal vez/a lo mejor, cosa/cosas, muy/mucho, “son débiles porque hacen más confusos y menos concisos a los mensajes”),
- Ejercicios para empezar a escribir un “buen copy” (22/06: dejar de lado la voz pasiva y usar la activa, no utilizar tecnicismos sino lenguaje sencillo, reemplazar adverbios por frases de igual significado porque “los adverbios no transmiten claridad”; 26/10: eliminar adjetivos porque “son afirmaciones que nadie tiene por qué creer”, sumar verbos porque “tienen el poder de animarnos a actuar [...] son concretos, remueven nuestros deseos y crean imágenes en la mente del lector”),
- verbos de acción para usar en los copys (04/10).

Como se observa, en esta cuenta priman también las sugerencias sobre qué palabras usar y cuáles evitar, y se postean algunas estrategias propias del marketing.

El perfil @scribacopy presentó seis (6) posteos de un total de cuarenta y cuatro (44) (13/100) que hacían referencias a alguna cuestión gramatical, de los cuales destacamos:

- Implicaciones de hablarle de ‘vos’ o ‘tú’ a un cliente (08/06),
- Palabras que empiezan con minúsculas y muchas veces se comete el error de escribirlas con mayúscula inicial. Ejemplifica que los más usuales son comenzar con mayúsculas los días de la semana, las estaciones del año, y la palabra posterior a los dos puntos (14/10),

- La usuaria comparte errores ortográficos que ella solía cometer, los cuales eran: no dejar un espacio entre el número y el signo ‘%’, escribir el prefijo ‘super’ con tilde y separado de la palabra base, utilizar ‘hs’ en vez del símbolo ‘h’ que corresponde para decir, por ejemplo, “son las 17 h” (ejemplo propio), y escribir ‘grosso’ en lugar de ‘groso’ (28/10).

En esta ocasión, priman posteos relacionados con errores ortográficos.

Por último, de la cuenta @bigbangconversion relevamos diecisiete (17) publicaciones de un total de ciento veinte (120) (14/100) con presencia de recomendaciones gramaticales, destacando las siguientes:

- Fórmulas de escritura (01/06: “Las 5 Cs del copywriter:” claro, conciso, cautivador, creíble, CTA),
- Ejercicios para detectar errores ortográficos (05/06: publicación con 3 textos para corregir),
- Ejercicio práctico de microcopywriting: identificar errores ‘muy comunes’ en los distintos ejemplos que aparecen (no son errores de ortografía sino de micro-copywriting) (24/06),
- Diferentes errores ortográficos (14/07: adverbios terminados en -mente. Lo negativo de su uso excesivo y la sugerencia de evitarlos; 21/07: los prefijos. Cuándo separarlos y cuándo no; 28/07: el uso de mayúsculas. Reglas de uso y excepciones; 04/08: el uso de mayúsculas —parte 2—; 18/08: el uso de comillas, tipos y usos; 25/08: el punto y coma. Usos del signo; 01/09: diferencias entre porque/por qué/porqué/por que; 15/09: puntos suspensivos. Usos y advertencias; 06/10: la raya. Usos y curiosidades; 20/10: el superlativo. Para qué sirven y cómo formarlos),
- Recomendaciones para “aligerar” los textos (05/08: evitar adverbios, buscar otras alternativas para palabras como “hacer” o “cosas”, evitar el uso excesivo de adjetivos, eludir los tecnicismos).

Nuevamente, en este perfil predominan sugerencias de redacción y algunos ejercicios ligados a nociones de marketing. Resulta interesante destacar que muchas de las sugerencias de redacción que aparecen en los perfiles relevados están orientadas por la apreciación subjetiva o emocional como, por ejemplo, la recomendación de @escueladecopy de utilizar verbos porque estos no “divagan” o la sugerencia de @escueladecopywriting sobre no utilizar ciertos adverbios o adjetivos porque son “débiles”.

En el perfil de @luciana\_chippano, a diferencia de los anteriores, no encontramos recomendaciones de escritura u ortografía. En cambio, observamos que sus posteos buscan atraer

personas para que 1) se conviertan en copys y 2) realicen la capacitación “Mentalidad copywriter” para convertirse en uno y “vivir de escribir”. La estrategia del perfil consta principalmente del posteo de publicaciones con frases sugestivas o motivacionales que llamen la atención, como por ejemplo:

- Cómo hacer para que te paguen por escribir,
- Que no te de igual cualquier camino: enfócate y crea el tuyo,
- La puerta a un viaje sin fin: copywriting + email marketing.

## Conclusiones

A continuación, sintetizamos los aspectos más relevantes de nuestra investigación: en primer lugar, y luego de la revisión de diferentes perfiles de Instagram, se ha podido constatar que la demanda de textos escritos para distintas plataformas digitales ha dado lugar a una renovación de la profesión tradicionalmente concebida como “redactor publicitario” y denominada en la actualidad como copywriter. Su importancia se verifica en el número de cuentas dedicadas a la promoción de servicios, su cantidad de seguidores y, además, en el interés puesto en captar nuevos escritores. En segundo lugar, y con respecto al análisis de las placas, podemos concluir que para el ejercicio de la actividad de copywriter es indispensable el conocimiento del sistema lingüístico, especialmente, sobre cuestiones relativas a la gramática y ortografía de la lengua. Sin conocimientos de la lengua o de la construcción de los textos, sería imposible comprender o replicar los consejos dados por estos perfiles, que si bien presentan un porcentaje bajo de placas referidas a estos aspectos, son indispensables para la escritura de “un buen copy”.

A partir de nuestro análisis y nuestras observaciones acerca de las estrategias empleadas en estos perfiles, podemos concluir que, precisamente, quienes realizan las publicaciones se orientan prioritariamente al impacto persuasivo de un escrito y relegan a un plano secundario los aspectos gramaticales y ortográficos. Es probable que esto se deba a que quienes se dedican a ejercer esta actividad no sean profesionales del ámbito lingüístico: la mayoría son freelancers sin relación de dependencia, cuya habilitación profesional o de oficio nació de propuestas de capacitación (talleres, cursos on line, escuelas de copy), independientes o distantes de la oferta educativa de algunos ámbitos de educación formal y/o académica. A excepción de una profesora de Lengua y Literatura —@scribacopy—, el resto de los creadores de los perfiles poseen títulos relacionados al marketing o a ámbitos empresariales. A esto puede deberse el hecho de que la cantidad de placas vinculadas a cuestiones gramaticales sea baja y presenten

imprecisiones teóricas, que deberían revisarse a la luz no solo de la persuasión, sino de los fundamentos sobre los que se sustentan los estudios de la lengua.

El relevamiento preliminar realizado nos permite concluir que si bien las publicaciones están hechas para una red social, su finalidad es transmitir un conocimiento; sin embargo es notorio que algunas afirmaciones están desactualizadas con respecto a los estudios lingüísticos o carecen de sustento en la teoría lingüística actual, tales como referirse a “horrores ortográficos”.

Cabe destacar que en la mayoría de las cuentas hay dos tipos de contenidos que se encuentran frecuentemente: por un lado, posteos que apuntan a destacar principalmente aspectos generales acerca de la persuasión de textos y, por otro lado, placas destinadas a vender sus servicios de cursos y productos para la formación en copywriting. Respecto a esto último, resulta interesante observar cómo los copywriters han creado su propio mercado: se puede advertir cómo comercializan desde manuales para el copy hasta capacitaciones certificadas.

La elección del epígrafe para el presente trabajo no es azarosa: durante nuestro relevamiento de información encontramos una cita que nos llamó la atención, no solo por su contenido, puesto que vemos una diatriba contra los estudios superiores universitarios, sino también porque presenta un error de puntuación que suele ser habitual en una persona de otros campos de estudio, pero que tal vez no se espera de capacitadores en corrección o copywriters. En la frase escrita por @escueladecopy “La profesión más demandada en el mundo digital, no se estudia en la Universidad” se encuentra presente una coma entre sujeto y predicado, algo que por regla general según la RAE no es correcto<sup>3</sup>. Este desacierto es muy común en las personas que no tienen una formación académica respecto al uso del lenguaje escrito, puesto que se hace uso de la coma como una pausa que se hace en la oralidad, pero que no debe trasladarse a la escritura.

Nuestro trabajo comienza con una pregunta: ¿cualquiera puede escribir en redes? Siguiendo el tono con el que fue formulada, ahora enfatizamos que nuestra respuesta es afirmativa. Sí, cualquiera puede, pero siempre es recomendable conocer o proveerse de una base teórica que permita brindar sugerencias sobre usos gramaticales y que estén correctamente fundamentadas.

---

<sup>3</sup> “Es incorrecto escribir coma entre el sujeto y el verbo de una oración”, entrada de la RAE sobre usos de la (,) [coma].

Ver <https://www.rae.es/dpd/coma#:~:text=Es%20incorrecto%20escribir%20coma%20entre,mis%20abuelos%2C%20me%20felicitaron%20ayer.>

## **Bibliografía**

Bosque, I. y Demonte, V. (eds.) (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa.



## Nuevos perfiles laborales: *ser copywriter*

María Soledad Pessi<sup>1</sup>

### Resumen

En la actualidad, las nuevas formas de comunicación, especialmente aquellas derivadas del uso de nuevas tecnologías, requieren de personas con habilidades específicas de escritura. De la variedad de ofertas en el ámbito laboral referidas a producción y redacción de textos escritos, nos centraremos en esta presentación en el estudio de aquellos géneros no académicos que requieren de habilidades específicas y bien delimitadas en función de las particularidades del medio para el que se destinan. En virtud de los límites de este trabajo, nos ocuparemos de la descripción y análisis de uno de los nuevos perfiles laborales comunicacionales con mayor demanda en el ámbito laboral: el copywriter, quien, en líneas generales, produce textos persuasivos en medios digitales. Nuestro objetivo específico es determinar las características de la producción escrita que debe desarrollar un copywriter. Para ello, se seleccionaron propuestas de formación en copy ofrecidas por instituciones educativas formales y no formales a efectos de determinar los destinatarios previstos, los requisitos de ingreso, la formación académica del equipo docente, el plan de estudios, y puntualmente, el lugar que ocupan los aspectos referidos al conocimiento de la lengua, en especial, aspectos gramaticales y ortográficos. Para el análisis, se parte, por un lado, de conceptos teóricos provenientes del marketing, más precisamente, del marketing digital, y, por otro lado, de herramientas propuestas dentro del estudio de la comunicación persuasiva.

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: [soledad.pessi@uns.edu.ar](mailto:soledad.pessi@uns.edu.ar).

Este estudio se presenta como una continuación de nuestra línea de investigación en la que se establecen correlaciones entre los perfiles de los egresados en Letras del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur y las habilidades requeridas en el ámbito laboral contemporáneo (Pessi y Rossello, 2022). Los resultados sobre las características de la producción escrita de un copywriter nos permitirán poner en consideración qué herramientas requieren en la actualidad quienes egresan de la carrera de Letras para desempeñarse en la producción de textos persuasivos en contextos digitales.

**Palabras clave:** comunicación - textos persuasivos - *copywriter*

### **De profesión *copywriter***

Tradicionalmente, era el redactor publicitario el encargado de escribir textos persuasivos. Utilizar una serie de estrategias discursivas para captar la atención del potencial cliente era su principal función. A partir del desarrollo de distintas plataformas digitales que requieren de formas de escribir específicas, la figura del redactor fue cambiando. Los modos de hacer publicidad se fueron diversificando en función de la interacción que se produce entre clientes, empresas, plataformas y redactores.

El denominado copywriter comparte, en su mayor parte, las funciones del redactor publicitario aunque no se limita a ellas, siendo su campo de trabajo más amplio y con la necesidad de habilidades en el ámbito de la escritura y en el ámbito de la informática.

Pero, en definitiva, ¿qué es ser copywriter? A continuación, incorporamos definiciones de sitios web que funcionan como plataformas educativas en línea. En los mencionados sitios de formación de copywriters se establece, además, una clara diferencia entre un copywriter y un redactor:

En español, copywriter significa redactor, es decir, una persona que se especializa en escribir contenidos. Pero ya en el mercado digital, el copywriter es el profesional que escribe textos cortos siempre orientados a la conversión como, por ejemplo, emails y textos de anuncios. Este término puede confundirse con una manera cool de nombrar a un periodista o un redactor, sin embargo, no es lo mismo. Aunque estos profesionales se dedican a escribir textos, existe una diferencia muy importante entre un copywriter y un



redactor: el primero escribe para persuadir al lector de que haga algo, mientras que el redactor escribe con el objetivo de entretener o informar<sup>2</sup>.

En otras definiciones es más explícita la función del *copywriter*:

Un *copywriter* redacta textos para provocar una reacción en el lector. Es decir, es el profesional responsable de esa frase que te anima a hacer clic, a comprar unos zapatos nuevos aunque no los necesites, o a suscribirte a una newsletter pese a que no cabe nada más en tu buzón. De ‘Mad Men’ al siglo XXI, su trabajo es esencial. Descubre por qué<sup>3</sup>.

*Copywriter* o redactor(a) publicitario(a) es la persona que trabaja en la creación de textos atractivos, con el fin de lograr acciones de venta o persuadir a los usuarios de usar productos. La actividad que realizan se denomina *copywriting* y los textos que producen se conocen como *copy*. (...) Esencialmente, el *copywriter* se encarga de crear textos atractivos y convincentes que vendan, por ello, la escritura persuasiva es su arma principal<sup>4</sup>.

Estas dos últimas definiciones marcan el eje central del trabajo del *copywriter*: la escritura de textos persuasivos. Pero, en la actualidad, no se limita solo a ello. Así se señala en otras afirmaciones de la misma plataforma educativa ya indicada en la primera cita:

Ahora, en la tercera década del siglo XX, el *copywriter* sigue siendo ese creativo que busca eslóganes pegadizos, pero también es el redactor que escribe los textos de la web de una marca, el que idea descripciones de producto originales que no pasan inadvertidas, el que escribe tuits que consiguen miles de retuits, y muchos otros perfiles. Un *copywriter* puede limitarse a escribir, o también ser responsable del concepto creativo en el que se basan sus *copy*s.

Por otra parte, un redactor de content no tiene por qué ser un *copywriter*, y viceversa. Los contenidos que genera una marca (blog, redes sociales, newsletters, etc.) pueden perseguir objetivos más generales, como posicionarla en un sector concreto u ofrecer un mejor servicio a los clientes. Los textos que genera un *copywriter* buscan, siempre, una acción específica: un clic, una suscripción, un ‘mira qué bonito habla esta marca’<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> Extraído de: <https://hotmart.com/es/blog/copywriter>.

<sup>3</sup> Extraído de: <https://www.edix.com>.

<sup>4</sup> Extraído de: <https://platzi.com>.

<sup>5</sup> Extraído de: <https://www.edix.com>.

De acuerdo con los sitios de Internet que ofrecen ofertas laborales, quien se desarrolla como copywriter, puede realizar: content Copywriter, SEO copywriter, UX copywriter, freelance copywriter. Estas acciones diferencian claramente la labor del copywriter de la del redactor publicitario. Con claridad, se puede determinar que es necesario, además, un conocimiento básico de informática a efectos de desempeñar esta profesión. En síntesis:

La palabra copywriter se ha puesto muy de moda en los últimos años en que Internet ha transformado por completo el sector del marketing y la publicidad. Sin embargo, este término no es más que el anglicismo que ha venido a definir al que antes se hacía llamar copy o redactor en las agencias de publicidad, figura que se alzó en los primeros tiempos de las agencias como el primer creativo responsable de crear anuncios, y que en los años 60 se completó con el apoyo del director de arte, responsable de la parte visual, y el director creativo, encargado de dirigir y supervisar el trabajo de ambos. Sin embargo, hoy en día, lo que hace un copywriter trasciende del simple hecho de saber escribir un buen anuncio. Los textos comerciales y los formatos publicitarios se han transformado por completo gracias a las nuevas formas de comunicación y transmisión de información que nos brinda Internet<sup>6</sup>.

### ¿Cómo se aprende a ser copywriter?

Uno de los objetivos de nuestro trabajo es determinar las características de la producción escrita que debe desarrollar un *copywriter*. Para ello, se seleccionaron propuestas de formación ofrecidas por instituciones educativas formales y no formales a efectos de determinar los destinatarios previstos, los requisitos de ingreso, la formación académica del equipo docente, el plan de estudios, y puntualmente, el lugar que ocupan los aspectos referidos al conocimiento de la lengua, en especial, aspectos gramaticales y ortográficos. En primer lugar, debemos señalar que es frecuente que las mismas plataformas que son oferentes de propuestas labores brinden capacitaciones para ser copywriter. De esto se desprende que la demanda laboral no tiene correlación con una formación académica tradicional. En líneas generales, la formación se obtiene en formato curso a través de plataformas de educación en línea como, por ejemplo, Platzi, Coderhouse, Domestika, Escuela de Copywriters, etc. que, entre sus atractivos, presentan garantías / certificaciones de empresas internacionales. Se suma a esto, propuestas que

---

<sup>6</sup> Extraído de: <https://academiadeconsultores.com/que-hace-un-copywriter/>.

parten de copywriters que venden sus cursos en sus plataformas de Instagram. Es necesario aclarar que de todas las propuestas relevadas únicamente se verificó una universidad nacional que ofrece un curso de copywriter: la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Buenos Aires. Esta situación se explica en uno de los sitios web analizados:

Técnicamente, no existe una carrera universitaria concreta para obtener estudios de copywriter. Es cierto que carreras como Publicidad, Marketing, Periodismo o Relaciones Públicas están más relacionadas que otras titulaciones para el desempeño de esta profesión<sup>7</sup>.

A continuación, presentaremos brevemente los resultados sobre los destinatarios previstos, los requisitos de ingreso, la formación académica del equipo docente, el plan de estudios, y puntualmente, el lugar que ocupan los aspectos referidos al conocimiento de la lengua, en especial, aspectos gramaticales y ortográficos.

- a) **Los destinatarios.** En su mayor parte, para ser copywriter no se requiere de un destinatario específico. Salvo algunas excepciones entre las que se cuenta, justamente, la Universidad Tecnológica Nacional:

Se recomienda contar con conocimientos avanzados en redes sociales y marketing o haber hecho nuestro curso de “Community Manager & Publicidad” y/o “Publicidad en Redes Avanzado”. Para mejorar tu experiencia de cursada, te aconsejamos contar con buena conexión a internet y celular/computadora para poder asistir a las clases<sup>8</sup>.

El curso está dirigido a estudiantes de Letras, Comunicación, Periodismo o carreras afines, y público en general que desee insertarse laboralmente en el mundo del Marketing o haya comenzado a trabajar en alguna empresa o agencia publicitaria. UTN. Tips de escritura<sup>9</sup>.

- b) **Requisitos de ingreso.** Para acceder a los cursos de formación de copywriter no se solicitan requisitos de ingreso. Por el contrario, una de sus fortalezas es, precisamente, la ausencia de restricciones:

---

<sup>7</sup> Extraído de: <https://lowpost.com/perfil-profesional-copywriter/>.

<sup>8</sup> Extraído de: <https://www.coderhouse.es/online/copywriting>.

<sup>9</sup> Extraído de: <https://sceu.frba.utn.edu.ar/e-learning/detalle/curso/1942/fundamentos-del-copywriting>.

No, no necesitás tener ningún conocimiento previo para realizar las tareas de este curso. Únicamente una computadora con acceso a Internet<sup>10</sup>.

Memoria, inteligencia, sensibilidad, empatía, talento, innovación<sup>11</sup>.

- c) **Duración.** Los cursos para ser copywriter tienen una duración breve. Generalmente, de entre 4 semanas como mínimo y 9 semanas como máximo.

El curso tiene un aproximado de 7 horas de video. Algunos tutoriales, algunos explicativos. Además, hay lecturas escritas, ejercicios y plantillas. Por lo que depende de la velocidad en la que quieras avanzar<sup>12</sup>.

- d) **Modalidad.** La modalidad de cursado es únicamente en línea.

El curso es online y con soporte. Podrás ver el contenido cuando lo desees y consultar dudas por correo electrónico o un grupo exclusivo de alumnos en Facebook<sup>13</sup>.

- e) **Formación académica del equipo docente.** El equipo docente no siempre es un aspecto de relevancia a destacar en un curso para ser copywriter. El foco está puesto en el aprendizaje de habilidades, por lo tanto, no necesariamente se mencionan los antecedentes de quienes lo imparten o de quienes lo han producido. Dicha información suele estar ausente. Cuando aparece, es interesante señalar que, a diferencia de lo que ocurre con la formación académica más tradicional, la presentación de los antecedentes del docente a cargo se organiza en torno a las habilidades que posee, las certificaciones, los trabajos desarrollados, su pertenencia al ámbito del marketing y la comunicación, y, por último, alguna titulación. Un ejemplo de ello, es el siguiente resumen:

Profesor

Trabajo como UX Writer en Prex y copywriter freelance para distintas agencias publicitarias. Fui coordinador editorial en Estación Mandioca, redactor SEO y colaborador externo para una revista digital de cultura. Durante años di clases de Prácticas del

---

<sup>10</sup> Extraído de: <https://www.luzzidigital.com/cursos/copywriting-escribir-para-vender/>.

<sup>11</sup> Extraído de: <https://www.coderhouse.com/?gclid=>.

<sup>12</sup> Extraído de: <https://www.luzzidigital.com/cursos/programa-completo-marketing/>.

<sup>13</sup> Extraído de: <https://www.luzzidigital.com/cursos/crear-y-vender-cursos-online/>.

Lenguaje y Literatura en colegios secundarios; al mismo tiempo, ofrecí talleres de narrativa, ya sea en las instituciones donde era profesor o en centros culturales. Escribo ficción: publiqué novelas, un libro de cuentos y un poemario. Soy Licenciado en Letras Modernas, Técnico Instrumental de Corrección Literaria de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y egresado de la carrera de Marketing Digital en Coderhouse<sup>14</sup>.

- f) **Plan de estudios.** En los planes de estudio de los cursos destinados a quienes desean ser copywriters se privilegia, por un lado, la formación general en aspectos relativos al marketing y la comunicación: características de la actividad y diferencias con otras profesiones, definición del cliente, objetivos, marca, entre otros. Por otra parte, los cursos ofrecen contenidos relaciones con las prácticas de escritura: “cómo comenzar a escribir”, “Cómo redactar tus descripciones”, “Consejos para escribir en anuncios publicitarios”, “Cómo escribir el copy de tus anuncios”. Un ejemplo de plan de estudios, puede verse a continuación:

#### Introducción al Copywriting

- Definición de Copywriting
- Diferencias con UX Writing, relación con SEO
- Rol del Copywriter
- Investigación, creatividad y proceso de escritura
- Uso correcto de la escritura
- Personalidad de marca
- Voz y tono
- Construcción del cliente
- Herramientas y técnicas de la escritura persuasiva
- Herramientas para desarrollar la creatividad
- Copywriting y funnel de conversión
- Fórmulas de Copywriting
- Storytelling
- Copywriting para redes sociales y para web
- Textos persuasivos
- Copywriting aplicado
- Redacción para email marketing

---

<sup>14</sup> Extraído de: <https://sceu.frba.utn.edu.ar/e-learning/detalle/curso/1942/fundamentos-del-copywriting>.

➤ Análisis de marca<sup>15</sup>

- g) **Lugar que ocupan los aspectos referidos al conocimiento de la lengua, en especial, aspectos gramaticales y ortográficos.** Quien se jacte de producir cualquier texto debe manejar distintos aspectos referentes al género discursivo, la gramática y la ortografía. Entre las descripciones que se realizan sobre la formación lingüística de quienes realizan un curso para ser copywriter se encuentran: textos persuasivos, redacción de email marketing, uso correcto de la escritura, verbos de acción, el gancho, fórmulas, palabras mágicas, frases largas y cortas, etc. Las referencias son generales, poco delimitadas, orientadas —en su mayoría— al lenguaje persuasivo y, por lo tanto, no se precisan las habilidades de redacción básicas que serían necesarias para la escritura de los mencionados textos. Sí, por el contrario, es notable el énfasis otorgado a cuestiones relacionadas con la ortografía:

Principalmente, tener conocimientos en Marketing Digital, SEO y escribir con buena ortografía será esencial. Además, escribir, leer y practicar todos los días hará que mejores la producción de tus contenidos.

## Conclusiones

Como lo indicamos al inicio de esta investigación, en la actualidad, las nuevas formas de comunicación, especialmente aquellas derivadas del uso de nuevas tecnologías, requieren de personas con habilidades específicas de escritura, este caso, el copywriter. Escribir como copywriter implica principalmente una escritura persuasiva que se amplía hacia otros ámbitos dependiendo del tipo de género discursivo solicitado. Además, es fundamental el conocimiento de aspectos relativos a la informática.

Del análisis de las propuestas de formación, se desprende que no hay requisitos de ingreso para los destinatarios, la duración es breve, la modalidad es preferentemente en línea, la formación académica del equipo docente o bien pertenece al ámbito del marketing o la comunicación o bien no se elide, el plan de estudios está orientado hacia aspectos relativos al cliente, la marca, la persuasión y los tipos de formato o software utilizado. Puntualmente, el lugar que

---

<sup>15</sup> Extraído de: <https://sceu.frba.utn.edu.ar/e-learning/detalle/curso/1942/fundamentos-del-copywriting>.

ocupan los aspectos referidos al conocimiento de la lengua, en especial, aspectos gramaticales y ortográficos es accesorio.

En este contexto, y para retomar el inicio de esta presentación, quienes egresan de la carrera de Letras poseen herramientas generales para desempeñarse en la producción de textos escritos, restaría fortalecer aquellos temas relacionados con textos persuasivos en contextos digitales para poder desempeñarse como copywriters.

## Bibliografía

- Chan, A. y Huang, Y. (1997), “Brand naming in China: a linguistic approach”, en: *Marketing Intelligence & Planning*, vol. 15, n.º 5, pp. 227-234.
- Clow, K. y Baak, D. (2005), *Integrated advertising, promotion and marketing communications*, 4ta edición, London, Prentice Hall.
- Fill, C. (2009), *Marketing communications. Interactivity, communities and content*, 5ta edición, London, Prentice Hall.
- Floch, J. M. (1993), *Semiótica, marketing y comunicación. Bajo los signos, las estrategias*, Barcelona, Paidós.
- Kotler, P. (1990), *Dirección de marketing. Análisis, planificación, gestión y contro*, México, Prentice Hall.
- Kotler, P. (2002), *Dirección de marketing. Conceptos esenciales*, México, Prentice Hall.
- Kotler, P. y Armstrong, G. (1999), *Principles of marketing*, 9na edición, London, Prentice Hall.
- Kotler, P. y Armstrong, G. (2001), *Marketing: edición para Latinoamérica*, 8va edición, México, Prentice Hall.
- Lamb, C.; Joseph, H. y Mc Daniel, C. (2002), *Marketing*, 6ta edición, Mason, OH, Thompson.
- Leiss, W.; Kline, S.; Jhally, S. y Boterill, J. (2005), *Social communication in advertising. Consumption in the mediated marketplace*, London, Routledge.
- Rodríguez Ardura, I. (coord.) (2007), *Estrategias y técnicas de comunicación: una visión integrada en el marketing*, Barcelona, Editorial UOC.



## El perfil profesional del egresado de Letras de la Universidad Nacional del Sur

Morena Rossello<sup>1</sup>

### Resumen

La formación profesional superior se rige por el desarrollo de una serie de habilidades que se consideran necesarias para el futuro profesional del graduado (Bunk, 1994; Cepada, 2005; Angulo Rasco, 2008; Gimeno Sacristán, 2008). En este estudio nos proponemos realizar una descripción del perfil del egresado de las carreras Licenciatura y del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur, a los efectos de detallar las habilidades comunicacionales y profesionales con las que deberían contar los graduados al finalizar sus estudios, según las incumbencias que traza el plan. Como parte del objetivo inicial, relevaremos las correspondencias entre los aspectos mencionados y los planes de las materias. Este trabajo se vincula con estudio previo (Pessi y Rossello, 2022), en el que se describen las nuevas habilidades comunicacionales requeridas en los entornos laborales actuales, y se las vincula con los trayectos de formación de las carreras señaladas. Los resultados de este relevamiento permitirán delimitar cuáles son las potencialidades de ambas carreras en relación con las nuevas profesiones presentes en los campos profesionales actuales.

**Palabras clave:** oportunidades laborales - perfil profesional - habilidades en comunicación - formación - mercado laboral

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: [morena.rossello@uns.edu.ar](mailto:morena.rossello@uns.edu.ar).



## 1. Introducción

En el transcurso de los últimos años, y profundizado por las exigencias de continuar manteniendo la actividad laboral en período de pandemia, las nuevas formas de comunicación, especialmente aquellas derivadas del uso de las nuevas tecnologías se han incrementado y hoy, el mundo laboral requiere de personas con habilidades específicas de escritura, corrección y producción de contenidos en las dimensiones multimodales. Así lo señala Susana Pérgola al exponer que “...desde que la tecnología irrumpió en la vida cotidiana los hábitos de lectura y escritura fueron cambiando. A tal punto que en la actualidad la escritura ocupa un lugar primordial en nuestras vidas” (2021: 23). Este hecho, vinculado además con las múltiples transformaciones a nivel global, dio lugar a nuevos escenarios laborales futuros a partir de un punto de vista múltiple que presenta las nuevas actividades laborales, los espacios de trabajo, los modelos de liderazgo, las organizaciones, las propuestas de educación formal y no formal, y las habilidades y competencias de esos campos emergentes entre otras tantas transformaciones en curso (Melamed, 2022: 20).

Estos nuevos paradigmas o modelos de desarrollo que van a un ritmo vertiginoso, pueden en algunos casos, entrar en contradicción y alejamiento con la formación profesional y académica, en tanto esta última presenta distancia en cuanto a las necesidades de la oferta y la demanda de empleo.

En este estudio inicial, nos proponemos, en primer lugar, realizar una descripción del perfil del egresado de las carreras Licenciatura en Letras y Profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur de Bahía Blanca, a los efectos de detallar habilidades y competencias profesionales que ofrecen los planes de estudios. En segundo lugar, presentaremos algunos de los rasgos profesionales en materia de comunicación requeridos por diferentes ámbitos laborales que hoy pueden ser una oportunidad de inserción profesional para los graduados.

Este estudio se vincula con una investigación previa (Pessi y Rossello, 2022), en la que se describen las nuevas habilidades comunicacionales requeridas en entornos laborales actuales y se las conecta con los trayectos de formación de las carreras señaladas.

Los resultados de este trabajo permitirán delimitar cuáles son las potencialidades y oportunidades de desarrollo de ambas carreras académicas en relación con las profesiones del campo de la comunicación emergentes.

## 2. Perfil del egresado en Letras de la Universidad Nacional del Sur

Tal como señalan Bunk, Cepeda, Rasco y Gimeno Sacristán, entre otros, la formación profesional se rige por el desarrollo de una serie de habilidades que se consideran necesarias para el futuro profesional del egresado (Bunk, 1994; Cepeda, 2005; Angulo Rasco, 2008; Gimeno Sacristán, 2008). Tanto las habilidades como el aprendizaje por competencias, señala Cepeda, “implica la demostración de un uso integrado de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes en la acción fundamentados en la determinación de una competencia que identifica una tarea que tiene que desarrollar el estudiante” (Cepeda, 2015: 4).

Hemos revisado los perfiles descriptos de los egresados de la Licenciatura y el Profesorado en Letras y los programas de sus materias aprobados por el Ministerio de Educación de la Nación, de modo de determinar si la formación profesional obtenida durante las carreras provee de competencias transferibles y competencias profesionales para un adecuado ejercicio de la profesión dentro del campo laboral de la comunicación actual. Según Unesco, además de las habilidades, las nociones de competencias también cobran un papel relevante en la formación profesional.

Las competencias transferibles comprenden analizar problemas y dar soluciones adecuadas, comunicar eficazmente ideas e información, ser creativo, demostrar capacidad de resolución de problemas, y con espíritu emprendedor (Unesco, 2015: 41)

Por otra parte, nos referimos a la comunicación actual en términos de Medina Gómez como:

[...] los nuevos sistemas y reglas de comunicación (por fuera del ámbito académico), produciéndose en este campo un avance basado fundamentalmente de las Tics. El acceso masivo a la información, está cambiando el papel de los interlocutores en el proceso de comunicación, así como el acceso de la información y el uso que se hace de la misma. Todo este proceso ha provocado una revolución en los sistemas de comunicación masivos y en los procesos de interacción entre los miembros de la sociedad permitiendo un acceso instantáneo, así como una respuesta inmediata en los procesos comunicativos (Medina Gómez, 2014).

Estas transformaciones, se han tornado en una oportunidad para carreras o trayectos formativos vinculados con la comunicación escrita y oral, la producción de textos y la corrección de escritos en redes sociales.

## **2.1. Alcances de los títulos Profesorado en Letras y Licenciatura en Letras de la Universidad Nacional del Sur**

A continuación, se detallan los perfiles y alcances de las carreras mencionadas, según consta en la descripción de la página web del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur.

### **1) Profesorado en Letras<sup>2</sup>**

#### **En el ámbito de la educación formal:**

- Desarrollar actividades de docencia en los distintos niveles de enseñanza: Tercer Ciclo de Enseñanza General Básica (EGB), educación Polimodal, Nivel Superior no Universitario y Universitario como formador de formadores.
- Desempeñarse en la planificación, realización y evaluación de proyectos de capacitación y actualización docente desde las instituciones antes mencionadas.

#### **En el ámbito de la educación no formal:**

- Realizar actividades de animación cultural, tales como talleres de lectura y escritura en asociaciones de base, clubes, bibliotecas populares.
- Desarrollar tareas de asesoramiento en bibliotecas públicas y populares respecto de adquisiciones bibliográficas, selección de textos adecuados a los distintos niveles de enseñanza, orientación hacia la lectura de diferentes autores según los intereses de los lectores.
- Participar en la planificación, realización y evaluación de actividades de capacitación laboral vinculadas al mejoramiento

#### **En el ámbito de la gestión educativa:**

- Realizar tareas de asesoramiento y consultorías en equipos técnicos para la elaboración del currículo en el área de ciencias del lenguaje y la literatura, así como también en organismos oficiales, en proyectos educativos como planes de alfabetización y planes de lectura, y en la edición de publicaciones vinculadas a dichos proyectos.
- Desarrollar tareas de investigación respecto de los problemas que plantean las relaciones entre lenguaje, literatura y educación en los distintos niveles de la enseñanza.

---

<sup>2</sup> Los datos analizados serán extraídos de <https://servicios.uns.edu.ar/grado/plan.asp?dependen=4&carrera=43>.

**En el ámbito editorial:**

- Desempeñarse como asesor en relación con la publicación de libros destinados a los distintos niveles de la enseñanza y como asesor, colaborador y/o director en revistas pedagógicas especializadas en el área de las ciencias del lenguaje y la literatura”.

**2) Licenciatura en Letras<sup>3</sup>**

- Desarrollar actividades como investigador en temas referidos a las ciencias del lenguaje y la literatura en los diversos ámbitos dedicados a la investigación y promoción científicas (universidades, CONICET, otras instituciones).
- Desempeñarse en calidad de crítico literario, filólogo o lingüista publicando sus producciones dirigidas al ámbito académico específicamente en libros, capítulos de libros, artículos en publicaciones periódicas especializadas y, como forma de hacer-camiento del conocimiento a la sociedad, periódicos y revistas.
- Como lingüista, participar en el asesoramiento, conformación y/o dirección de equipos técnicos para el diseño e instrumentación de políticas lingüísticas (en particular las orientadas a la enseñanza de la lengua materna, de segunda lengua, en casos de bilingüismo social, y de lenguas extranjeras).
- Desarrollar actividades de pericia lingüístico-literaria de autoría, establecimiento de cronologías, etc., según las estrategias que organizan los textos orales o escritos.
- Realizar trabajos vinculados con el ámbito editorial y de los medios de comunicación: asesorías y tareas de corrección, edición de textos, planificación, preparación y/o dirección de colecciones o revistas, proyecto, realización y seguimiento de producciones gráficas y audiovisuales.
- Desempeñarse como coordinador, orientador y animador sociocultural, por ejemplo en talleres de lectura y escritura.
- Realizar tareas de asesoramiento en distintos ámbitos con relación a la investigación de los intereses de los lectores y las formas de acceso a la lectura, la detección de demandas y las estrategias de difusión.
- Participar en el diseño, realización y seguimiento de programas de capacitación laboral, en empresas e instituciones en los sectores público y privado, orientados al mejoramiento de la competencia lingüística y comunicativa.

---

<sup>3</sup> Los datos analizados serán extraídos de <https://servicios.uns.edu.ar/grado/plan.asp?dependen=4&carrera=23>.

### **Orientaciones**

- Literaturas Hispánicas
- Metodología Literaria
- Estudios Clásicos Grecolatinos
- Lingüística

De la revisión de los ítems descriptos para cada uno de los trayectos de formación, nos preguntamos qué saberes y contenidos ofrece cada una de las materias del plan en relación con los perfiles profesionales aspiracionales de los tiempos actuales.

En el Profesorado en Letras los alcances profesionales profundizan aspectos de formación vinculados con la actividad educativa en entornos escolares, planificación docente o desarrollo de planes y proyectos de capacitación y actualización docente; pueden realizarse actividades de animación cultural, talleres, asesorías a bibliotecas, orientar hacia la lectura de diferentes autores; realizar tareas de asesoramiento de equipos técnicos para la elaboración de curriculum en el área de las ciencias del lenguaje y la literatura; desarrollar tareas de investigación de los problemas que plantean las relaciones entre lenguaje, literatura y educación en los diferentes niveles de enseñanza. Además, cuenta con la habilitación para realizar actividades de capacitación laboral vinculadas con el mejoramiento de las competencias comunicativas en el sector público y privado; y se suma el poder desempeñarse como asesor/colaborador/director en la publicación de libros destinados al ámbito educativo.

Con esta información es posible determinar que un profesor en Letras debería contar con las competencias y habilidades generales que le permitirían dedicarse a las nuevas profesiones comunicacionales; sin embargo, su formación privilegia la función docente en el ámbito educativo.

Por otra parte, en el perfil de la Licenciatura en Letras se explicita que los graduados pueden desarrollar la investigación en Ciencias del Lenguaje y en Literatura; pueden además ser críticos literarios, filólogos y lingüistas; están habilitados para publicar en ámbitos académicos, participar en equipos técnicos para el diseño de políticas del lenguaje; realizar actividades de pericia lingüística y literaria, coordinación y dictado de talleres socioculturales; asesorar en investigación de lectores, lecturas, estrategias de difusión. Puede además, realizar trabajos vinculados con el ámbito editorial y de los medios de comunicación, asesorías y tareas de corrección, edición de textos, planificación, preparación y/o dirección de colecciones o revistas, proyectos, realización y seguimiento de producciones gráficas y audiovisuales; participar en el diseño, realización y seguimiento de programas de capacitación laboral en empresas e instituciones en los sectores público y privado, orientados al mejoramiento de la competencia lingüística y comunicativa.

De la lectura global, es posible determinar que un profesor en Letras posee las habilidades generales requeridas por las nuevas profesiones comunicacionales, pero su formación no está orientada a ese objetivo ya que se privilegia la función docente en el ámbito educativo. Por el contrario, dentro del perfil del egresado de la Licenciatura en Letras se indica que quien egresa podrá: “Realizar trabajos vinculados con el ámbito editorial y de los medios de comunicación: asesorías y tareas de corrección, edición de textos, planificación, preparación y/o dirección de colecciones o revistas, proyecto, realización y seguimiento de producciones gráficas y audiovisuales”.

En la gran mayoría de los programas de las materias de ambas carreras, se detectan las siguientes habilidades comunes a propiciar entre los estudiantes: profundización del pensamiento analítico y el análisis crítico, problematización de conceptos, teorías y prácticas, análisis de enfoques teóricos, problemáticas de la literatura, la traducción, el aprovechamiento bibliográfico, la reflexión crítica sobre la literatura y la lingüística, entre otros.

Luego de relevar las materias de las dos carreras, focalizamos la atención en el bloque de materias básicas del área de Lingüística correspondiente a la trayectoria compartida para la licenciatura y el profesorado en Letras: Taller de Comprensión y Producción de textos, Gramática Española, Lingüística, Historia de la Lengua y Análisis del Discurso, conectadas de manera más directa con las habilidades específicas de comunicación y lingüística. Se detallan a continuación contenidos y objetivos sobre los que profundizan:

- **Taller de Comprensión y Producción de Discursos:** se dicta en el primer año de las carreras y consiste en una inmersión inicial para los ingresantes de las carreras:

[...] consiste en acercar a los/las estudiantes de Humanidades a la cultura discursiva propia del ámbito académico y científico. El programa tiene dos propósitos centrales: –que desarrollen estrategias adecuadas para participar en las actividades de producción y análisis de textos que se requieren para aprender en la universidad. –que generen una actitud reflexiva acerca de los modos de leer y escribir en la propia disciplina que propicie un mejor desempeño futuro en las prácticas discursivas profesionales de su comunidad científica<sup>4</sup>.

- **Gramática española:** se dicta también en el primer año de la carrera y consiste en un acercamiento a cuestiones gramaticales que mayormente no se estudian en la educación secundaria y busca:

---

<sup>4</sup> Los datos analizados fueron extraídos de: [https://apps.uns.edu.ar/programas\\_materias\\_autorizados/HU/4846.pdf](https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/HU/4846.pdf).

Introducir a los alumnos en el estudio de la gramática del español a través de la descripción y explicación del funcionamiento del sistema lingüístico por medio de instrumentos teóricos. Conocer los paradigmas más representativos del estudio de la gramática. Establecer conexiones, relevar sus aportes y limitaciones. Describir desde el punto de vista gramatical textos orales y escritos de distintos registros para identificar categorías, estructuras y funciones que permitan llegar a conclusiones que den cuenta del paso del saber intuitivo al saber fundamentado teóricamente. Reconocer o plantear problemas y proponer análisis explicativos relacionando los fenómenos gramaticales con aspectos semánticos y pragmáticos.

➤ **Lingüística:** se dicta en el segundo año de las carreras y se dedica al:

Estudio científico del lenguaje. Análisis de los enfoques descriptivo, generativo y socio-lingüístico. Análisis de los enfoques precedidos de una presentación de la problemática de los estudios del lenguaje desde una perspectiva científica: diferentes cuestiones teóricas sobre la lengua, entre las que se incluyen la problemática de la norma y de las variedades del lenguaje y la actitud del hablante frente a su lengua. Desde las perspectivas teóricas planteadas se proyectan cuestiones referidas al español de la Argentina y, en particular, al español bonaerense. Asimismo, se realizan reflexiones sobre la problemática de la Socio-lingüística y la enseñanza de la lengua. En su proyección profesional, la asignatura se plantea dentro de la integración fecunda de los campos de la docencia, la investigación y la extensión.

➤ **Historia de la lengua española:** se dicta en el segundo año, señala como objetivos:

Analizar los procesos del cambio lingüístico a través de la historia de una lengua en particular, el español, tomando en consideración las cuestiones históricas —sociales, políticas, ideológicas— que contextualizan y permiten comprender los cambios lingüísticos desde el latín hasta el español actual<sup>5</sup>.

➤ **Análisis del discurso:** se dicta en cuarto año, tiene como meta:

Introducirse en los desarrollos más relevantes de los estudios del discurso y reflexionar sobre su condición transdisciplinar. Vincular los recursos lingüísticos con lo que los hablantes expresan y se proponen lograr en sus interacciones sociales mediante el uso del

---

<sup>5</sup> [https://apps.uns.edu.ar/programas\\_materias\\_autorizados/HU/4713.pdf](https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/HU/4713.pdf).

lenguaje. Comprender la función de los mecanismos discursivos en la construcción del efecto retórico en distintos tipos de textos. Profundizar la comprensión de diversas prácticas discursivas y su relación esencial con las condiciones sociopolíticas, culturales e históricas de distintas esferas de uso<sup>6</sup>.

En el caso de estas materias, se observa que se propone una reflexión en torno a los hechos del lenguaje con foco en las actividades educativas o específicamente académicas. Sin embargo, los primeros resultados que surgen del análisis apuntan a demostrar que los egresados, pese a contar con habilidades generales de escritura y corrección, no cuentan con las habilidades específicas que exigen las nuevas profesiones comunicacionales.

De los programas relevados y de la conformación de los planes de carrera, se desprende que en el caso del Profesorado en Letras su atención se centra en los saberes y conocimientos asociados con la lengua y la literatura desde el rol del profesor en ámbitos principalmente educativos. Para el caso de la Licenciatura, se puede observar que los programas delimitan opciones de investigación académica y competencias comunicativas asociadas con el discurso académico.

Por todo ello, y haciendo especial hincapié en estos alcances, consideramos que se encuentra un nicho de potencial desarrollo tanto para la Licenciatura como para el Profesorado que se asocia con las nuevas oportunidades de desarrollo profesional de los graduados; es una tercera vía entre la formación académica y la formación docente que es la que se vincula con la formación profesional, que transcurre en contextos externos a las instituciones educativas y académicas, es la formación que tiene lugar en las empresas, en las organizaciones públicas y privadas, en los medios de comunicación, entre otros tantos ámbitos de aprovechamiento.

### **3. Las nuevas profesiones, otro escenario posible para el graduado de Letras**

En el estudio “La trayectoria educativa frente a la oferta/demanda de trabajo: nuevos perfiles comunicacionales en la formación profesional para el graduado de las carreras de Letras” (Rossello y Pessi, 2022) se relevaron las actuales demandas laborales en el ámbito de la comunicación. Para ello, se realizó un seguimiento de la plataforma virtual Workana<sup>7</sup>, cuyo

---

<sup>6</sup> <https://servicios.uns.edu.ar/grado/plan.asp?depend=00004&carrera=00043>.

<sup>7</sup> Workana es una plataforma en línea que ofrece un espacio para la oferta de trabajo remoto en Latinoamérica para freelancers.



objetivo es la oferta laboral de empleos remotos en español; estudiamos las búsquedas de julio a agosto de 2022 donde se aúnan propuestas de trabajo relativas al ámbito de la comunicación. Se buscó identificar, según diferentes categorías existentes en la plataforma: ¿qué habilidades básicas comunicacionales se solicitaban?, ¿qué géneros discursivos aparecían recurrentemente?, ¿cómo se denominaban esas “nuevas profesiones”?

Entre las tareas más solicitadas se encontraron las siguientes en orden de relevancia: redactor, corrector, transcriptor, editor y locutor. Cada una de esas búsquedas aparece en forma recurrente asociada a una serie de géneros o formatos discursivos:

1. Redactor de: email marketing, manual de procedimientos, libros, artículos, ensayos, subtítulos en español, epígrafes para post de redes sociales, guiones para YouTube, descripciones para productos de web de venta, blogs, contenidos en PPT, formato Spintax, ebooks, descripciones para productos de WooCommerce, contenido para LinkedIn, etc.
2. Corrector de: documentos en Word, artículos, tesis, libros de Kindle Amazon, etc.
3. Transcriptor de: documentos o audios.
4. Edición de Podcast.
5. Locutor para: spot radial, canal de YouTube.

Además, ocasionalmente se solicitaban expertos para determinados ámbitos (legal, médico, contable, inmobiliario y marketing —especialmente publicidad—) que requieren con mayor frecuencia de las habilidades de escritura y corrección.

### 3.1. Nuevas profesiones

De todas las ofertas mencionadas, se debe hacer una distinción entre las que solicitan habilidades comunicativas en géneros discursivos académicos y las habilidades requeridas en los nuevos ámbitos laborales. De hecho, la escritura es heterogénea en tanto hay grandes variaciones en torno a dicha habilidad (Domecq, 2014: 27). Dentro de la clasificación desarrollada, se solicitan profesiones relativas a la comunicación que reciben denominaciones específicas ya que sus alcances se encuentran bien delimitados. Entre las referidas con mayor frecuencia podemos señalar: copywriter, storyteller, escritura SEO y escritura en formato Spintax. Un número importante de avisos laborales da cuenta de la necesidad de profesionales que posean competencias en áreas que exceden la formación inicial y básica en escritura y corrección y solicitan conocimientos en gramática: “redactor con conocimientos en diseño

web, incluyendo One Page, Scroll, CTA”, “redactor en formato spintax”. Sumado a los anterior, en algunos avisos, se solicitan habilidades específicas dentro de la cada oferta, por ejemplo: “coherencia, cohesión y desarrollo del texto”, “revisión de documentos”, “generación de tablas”, “escritura impecable en castellano”.

A raíz de estas nuevas oportunidades, nos preguntamos si los estudiantes de las carreras de Letras cuentan con habilidades generales en escritura, corrección de textos, géneros discursivos y multimodalidad comunicacional, para lanzarse a los nuevos desafíos profesionales.

De la observación de los planes de las carreras se desprende que cuentan con una formación integral completa con una perspectiva que alienta el pensamiento crítico, analítico y la problematización de conceptos, teorías y prácticas, sin embargo, consideramos que puede potenciarse la competencia comunicativa en términos de Del Hymes, desde el momento en que implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y las de otros niveles de la descripción lingüística como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (Del Hymes, 1971: 27-47), específicamente, para ponerlas en práctica en la actividad profesional asociada con los nuevos contextos laborales. Ampliar el espectro de competencias y habilidades hacia la comunicación, redacción y corrección de textos de otros ámbitos más distantes del contexto educativo y académico significará una nueva oportunidad de desarrollo personal de los graduados.

Decíamos que hay un nicho laboral en plena expansión y crecimiento, en el que se presentan otras posibilidades laborales para los graduados. Desde el desarrollo de mayores competencias comunicacionales, y con la inclusión de nuevas temáticas vinculadas se puede potenciar la formación académica, enmarcadas en habilidades de la comunicación escrita y oral que tomen en cuenta las dimensiones gramaticales y lingüísticas.

#### **4. Conclusión**

Creemos como Cajide *et al.* que: “El sistema educativo debe adaptarse a todos estos cambios, sabiendo establecer los mecanismos pertinentes para responder a las necesidades y demandas de esta realidad cambiante que es el mercado laboral” y agregan: “La Universidad aparece como una plataforma formativa que debe dar respuesta a diversos tipos de estudiantes con puntos de partida, motivaciones y dedicación a la vida universitaria diferentes” (2002: 450).

En síntesis, y frente a los resultados presentados, consideramos que sería importante, en primer lugar, tomar en cuenta las potencialidades que tienen los planes de la Licenciatura y

Profesorado en Letras; en segundo lugar, reconocer la existencia de nuevas profesiones comunicacionales que requieren de profesionales con habilidades específicas. Este fenómeno implica, además, nuevas formas de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje ya que los objetivos, tiempos y estrategias son distintos. Dar respuestas a las necesidades de formación actual en las nuevas profesiones comunicacionales permite ampliar el perfil del egresado y, además, habilita una transición hacia el mercado laboral que exige, no solo conocimientos teóricos, sino también formación práctica en nuevas formas de comunicación.

Es posible generar espacios de desarrollos de esas competencias con un carácter dinámico y flexible que permita incorporar esos nuevos perfiles profesionales en los entornos educativos universitarios para que los profesionales de Letras puedan sumarse a las líneas de inserción laboral de comunicación en re

## Bibliografía

- Angulo Rasco, J. (2008), “La voluntad de distracción: las competencias en la universidad”, en: Gimeno Sacristán, J. (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, s/l., Morata, pp. 176-205.
- Bunk, P. (1994), “La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesional de la RFA”, en: *Revista Europea de Formación Profesional*, n.º 1, pp. 8-14.
- Cajide, J.; Porto, A.; Abeal, C.; Barreiro, F.; Zamora, E.; Expósito, A. y Mosteiro, J. (2002), “Competencias adquiridas en la universidad y habilidades requeridas por los empresarios”, en: *Revista de investigación educativa*, vol. 20, n.º 2, pp. 449-467.
- Cepada, J. (2005), “Metodología de la enseñanza basada en competencias”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 34, n.º 4.
- Domecq, M. (2014), *Pensar-escribir-pensar. Apuntes para facilitar la escritura académica*, s/l., Lugar Editorial.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2008), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* s/l., Morata, pp. 176-205.
- Hymes, D. H. (1971), “Acerca de la competencia comunicativa”, en: Llobera et al. (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 27-47.

- Marzo Navarro, M.; Pedraja Iglesias, M. y Rivera Torres, P. (2006). “Las competencias profesionales demandadas por las empresas: el caso de los ingenieros”, en: *Revista de educación*, 341, pp. 643-661.
- Melamed, L (2021), *El futuro del trabajo ya llegó. Y el trabajo del futuro también*, Buenos Aires, Paidós.
- Pérgola, L. (2021), *Escribir, editar y corregir textos*, s/l., El Guion Ediciones.
- Rossello, M. y Pessi ,M. S. (2022), “La trayectoria educativa frente a la oferta / demanda de trabajo: nuevos perfiles comunicacionales en la formación profesional para egresados de las carreras de Letras”, en: *Jornadas Nacionales: Repensar la universidad contemporánea: debates, sentidos y desafíos*, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur, 19 al 21 de octubre de 2022.
- Ruiz Requies, I.; Rubia Avi, B.; Anguita Martínez Rodríguez, R. y Fernández Rodríguez, E. (2010), “Formar al profesorado inicialmente en habilidades y competencias en TIC: perfiles de una experiencia colaborativa”, en: *Revista de Educación*, vol. 352, pp. 149-178.
- Unesco (2015), *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, Francia, Unesco.



**Jornadas de  
Investigación  
en Humanidades**

**Perspectivas contemporáneas sobre el cuerpo, la técnica,  
el lenguaje y la subjetividad en Oriente y Occidente**

Revisitando *El Cuento de Sinuhé*. Viejas y nuevas miradas

*Franco Balestra, Juan Francisco Coletta*

La intimidad del élan vital con los procesos de auto-creación

*María Cristina Vilariño*



## Revisitando *El Cuento de Sinuhé*. Viejas y nuevas miradas

Franco Balestra<sup>1</sup>, Juan Francisco Coletta<sup>1</sup>

### Resumen

El estudio de la literatura egipcia nacida en el Reino Medio tiene ya una larga tradición en el mundo académico. Modelos interpretativos sobre la misma se han consolidado a lo largo del tiempo, principalmente en torno al carácter y relación de ésta con el ámbito político-ideológico del cual fue producto. Nuestra intención es visitar estos marcos conceptuales en torno a la literatura y realizar un pequeño aporte a la discusión en pos de reavivar los abordajes sobre el fenómeno literario en Egipto. Consideramos que durante el Reino Medio la literatura comienza a ser utilizada para representar la interioridad y subjetividad de los sujetos en el marco de nuevas formas de lealtad entre el faraón y sus súbditos. Para analizar este fenómeno utilizaremos como ejemplo el *Cuento de Sinuhé*, relato egipcio considerado el clásico de la cultura del Nilo. Abordaremos la representatividad del interior humano a través de figuras literarias que consideramos claves para la comprensión de la literatura de la época: el corazón y las emociones. En torno a ellas, podremos complementar las marcas analíticas preexistentes y profundizar en torno al carácter de la literatura egipcia y la relación de ésta con el contexto político.

**Palabras clave:** literatura - Egipto - corazón - emociones

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: [franco.balestra@outlook.com](mailto:franco.balestra@outlook.com), [juanfranciscoledda@gmail.com](mailto:juanfranciscoledda@gmail.com)

## Introducción

El texto literario conocido como el *Cuento de Sinuhé*, producido durante el periodo egipcio comúnmente denominado como Reino Medio (2050-1650 a.C.), forma parte de un corpus literario elaborado durante dicho espacio cronológico. Este texto cuenta la historia de un cortesano egipcio, de nombre Sinuhé, que estando en campaña militar junto al príncipe Sesostri I en Libia, se entera de la muerte repentina del faraón Amenemhat I y, preso del pánico, decide huir hacia oriente<sup>2</sup>, en donde tras algunas peripecias logra asentarse de forma estable bajo el favor de uno de los jefes locales llamado Amunenshi. Posteriormente y tras un combate singular del cual sale airoso decide emprender su retorno a Egipto y retomar contacto con el ahora ya faraón Sesostri I, con quien tiene intercambios de correspondencia. Finalmente, al llegar a su tierra natal, es premiado con los honores de su tiempo, recibiendo la tumba y el ajuar necesario para el paso a la otra vida.

Este relato forma parte de un conjunto de textos de carácter literario que fueron producidos bajo el amparo de la dinastía XII (1990-1786 a.C.). Esta se encontraba atravesada por la necesidad de restaurar no sólo la centralidad estatal, legitimando su control sobre el Alto y Bajo Egipto, sino también de recuperar la importancia del faraón como figura central en el sostenimiento del orden cósmico tras los acontecimientos del Primer Período Intermedio (2150-2055 a.C.)<sup>3</sup>. Para ello, la dinastía XII desplegó nuevas formas de legitimación a partir del uso de la literatura como vehículo para la transmisión de determinados patrones culturales o ideológicos. Debemos recordar con ello que los faraones de la doceava dinastía poseían el control monopólico de la producción escrita, lo que les permitía determinar los contenidos y las formas de estos textos, en el marco de una sociedad con un restringido número de alfabetizados. Degradada la monarquía centralizada, tuvieron lugar una serie de luchas intestinas por el control de Egipto, apareciendo finalmente dos ejes claros, uno en Heracleópolis y otro en Tebas. Tras el triunfo final tebano, Egipto volvería a estar unificado, primero con la dinastía XI y luego, con la dinastía XII. Esta última encaró de forma decidida la recomposición del poder faraónico y el control estatal. La literatura, entonces, formaría parte de la “caja de

---

<sup>2</sup> El oriente en el *Cuento de Sinuhé* se refiere a la zona del Levante, más precisamente a Siria-Palestina. Esta región ya tenía varios contactos con Egipto desde tiempos del Reino Medio como atestigua Bárta (2003:35-37). Al momento del arribo de Sinuhé estamos en presencia de grupos seminómadas dedicados a la ganadería y pastoreo, organizados en clanes o tribus a cargo de jefes (Redford, 1992: 71-80).

<sup>3</sup> Esta etapa dio lugar a una fragmentación política y a la crisis simbólica de la figura faraónica como garante de la unidad territorial y de renovación de la *maat*.

herramientas” que la dinastía XII utilizará para sus fines, buscando mediante esta la expansión del proceso de centralización y por otro, recuperar el respeto hacia el faraón apelando al pasado del Reino Antiguo (Assmann, 1995: 34-36). Esto, sin embargo, nos lleva a un problema en torno a la relación entre la literatura y la política: ¿qué tipo de papel puede cumplir la literatura en relación a las necesidades del Estado?

### **Las explicaciones funcionalistas desde mediados del siglo XX**

La relación entre la política y la literatura durante el Reino Medio tuvo un gran impacto en la egiptología generando que diversos autores intentaran explicar este fenómeno. Es así como a partir de mediados del siglo XX aparecen una serie de interpretaciones funcionalistas sobre la literatura nacida durante el Reino Medio.

El primer modelo podríamos llamarlo Literatura como Propaganda, interpretación llevada a cabo por De Buck primero y por Posener después. Según Posener (1956: 16-17), la necesidad de Amenemhat I y de Sesostri I de “recrear la idea de la monarquía y restituir su prestigio”, generó la coyuntura ideal para la aparición de los textos literarios. Se podría decir que esta postura propone ligar la producción de escritos de carácter literario/ficcional a una coyuntura política determinada: los últimos años del reinado de Amenemhat I y el gobierno de Sesostri I. De este modo los textos literarios estarían funcionando como propaganda política para los primeros monarcas de la dinastía XII en su afán de dotar de mayor legitimidad a sus figuras.

Otro autor que intenta explicar el fenómeno de la literatura del Reino Medio es Jan Assmann (1999: 7). Para él, los textos, si bien poseen un carácter político no se deben abordar desde el concepto de “propaganda”, al ser este un término demasiado reductivo, peyorativo y funcional. En su caso, Assmann (1999: 7-13) prefiere hablar de “textos culturales”, es decir un corpus de textos que poseen como principal función la de actuar como programas culturales de carácter normativo y formativo, que reproducen la identidad cultural y la transmiten de una generación a otra. Estos textos culturales cumplen sus funciones en las escuelas de escribas, donde son elaborados, reproducidos y puestos en circulación.

Desde el neohistoricismo también se buscaron aproximaciones a la relación entre literatura y política. Parkinson (2002:32-36) propone una reflexión de los textos literarios del Reino Medio como artefactos complejos. Según el autor el carácter ficcional de los textos literarios esconde elementos que pueden ser catalogados como subversivos, al reflejar los lados oscuros de las experiencias vitales de sus personajes. Esta complejidad, sería explicada mediante el



concepto de “contención”; la literatura es el mecanismo por el cual la burocracia estatal “contiene” aquellos discursos subversivos que socavan las bases del poder insertándolos en una estructura estéticamente bella.

También desde el mundo anglosajón realizó su aporte John Baines<sup>4</sup> en consonancia con la conocida como Nueva Escuela Inglesa. Baines (2003: 4-6) entiende que los textos literarios necesariamente son artefactos estéticos, por lo que se opone a los análisis o aproximaciones de tipo socio funcional.

Abrevando en estas distintas corrientes, proponemos estudiar la relación entre la literatura y la política desde una perspectiva distinta que parte de analizar la construcción y desarrollo del personaje del personaje en el *Cuento de Sinuhé*.

### **El Primer Periodo Intermedio y la eclosión de la subjetividad**

Como mencionamos anteriormente, la historia narrada en el *Cuento de Sinuhé* cuenta las diversas vivencias del protagonista desde su huida de Egipto, su estancia en el extranjero y el retorno final. Este relato es enunciado en primera persona singular. El autor anónimo tomó como modelo un género no literario de existencia previa, las llamadas autobiografías funerarias. Estas eran inscripciones grabadas en las paredes de mastabas de funcionarios egipcios desde comienzos del Reino Antiguo. En sus inicios las autobiografías eran poco más que listas de títulos y fórmulas funerarias que acompañaban las tumbas de los funcionarios. Con el paso del tiempo se desarrollan y toman la forma de verdaderos relatos en primera persona. En ellos, los funcionarios demuestran, además de su conducta justa e irreprochable ante la sociedad, la eficacia en el cumplimiento de las órdenes reales y su lealtad hacia el faraón. Buscaban mediante estas autobiografías demostrar que eran dignos propietarios de sus tumbas y merecedores de un culto funerario que les asegure una vida en el más allá.

Un ejemplo de este estilo de autobiografías, lo tenemos en la *Inscripción de Uni*, chaty del faraón Pepi I de la dinastía VI durante el Reino Antiguo:

*Yo estaba arraigado en el corazón (ib) de su Majestad  
el corazón (ib) de su Majestad estaba lleno de mí*<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Baines (2003:4) se embarcó en la realización de una posible definición para la Literatura del Reino Medio. El autor arribaría finalmente a una definición de la misma de carácter amplio que engloba aportes de distintos análisis previos.

<sup>5</sup> Sethe, *Urkunden I*, 100, pp. 8-9.

La figura del faraón dota de sentido a la autobiografía (las acciones son dirigidas a él) y se alude a su vez al *ib* del monarca, traducido convencionalmente como “corazón”. Durante el Reino Antiguo, según Moreno García (2004: 151-153) las acciones que los sujetos realizaban en vida debían estar focalizadas en el faraón, que funcionaba como el nodo central de la vida en Egipto, no sólo como autoridad unívoca del Estado, sino también como elemento simbólico garante del futuro del súbdito en el más allá.

El corazón por caso, tiene un significante simbólico muy potente que complementa al del faraón mismo. Desde un punto de vista interpretativo, tenemos dos formas egipcias de aludir al corazón: *ib* y *HAty*. Siguiendo la distinción realizada por Bardinnet (1995: 83-115), quien estudió estos conceptos en el marco de los papiros médicos, podemos mencionar lo siguiente: por un lado, *ib* estaría haciendo referencia a la cavidad del vientre y el tórax, que incluye en su interior al músculo cardíaco propiamente dicho, el *HAty*. Si bien el *HAty* tiene entonces una referencia concreta al corazón propiamente dicho, *ib* posee connotaciones mucho más amplias. El *ib* (interior-*ib* propone Bardinnet como traducción) para los egipcios también era el lugar de la conciencia, del pensamiento, las emociones, la memoria e incluso la voluntad. Descansaba en el interior-*ib* la idea de organizador de la persona.

Durante el Reino Antiguo, como se muestra en la mencionada *Inscripción de Uni*, solo se menciona el corazón del faraón. Éste es quien posee la voluntad y el poder de decisión, el liderazgo moral. Según Assmann, esto se explica en el rol que poseían el faraón y los funcionarios en la cultura egipcia. Por un lado, el rey era el corazón de la comunidad humana, quien pensaba y planificaba para todos. Por otra parte, los funcionarios eran el instrumento de la voluntad real. En otras palabras, los funcionarios eran el aparato burocrático que permitía el funcionamiento del estado centralizado, representado en la figura del faraón.

Las autobiografías funerarias nacidas en el Reino Antiguo se vieron modificadas durante el Primer Periodo Intermedio. La crisis del gobierno central faraónico y la eclosión de los poderes locales con base en los nomos egipcios, generó una transformación en los textos autobiográficos que denotan un cambio de época. A partir del nuevo prestigio que los nomarcas provinciales obtuvieron como garantes de un cierto orden estatal en sus regiones, las autobiografías comenzaron a funcionar como listas o relatos de las acciones puntuales que cada nomarca llevó a cabo en su gobierno, dejando de lado la figura del faraón para centrarse en la del propio titular de la tumba. Empieza a florecer una subjetividad o una identidad que ya no intenta reforzar la legitimidad en torno a la figura real, sino a las propias acciones individuales llevadas a cabo por cada sujeto. La eclosión del individuo es un elemento central

que marca un cambio profundo entre el Reino Antiguo y el Reino Medio<sup>6</sup>. La crisis del estado central permitió que surgieran las individualidades, que ya no podrían ser erradicadas en el Reino Medio, sino que se deberán controlar o influir por medio de otras formas más allá de la coerción.

En este contexto de “independencia” o “autonomía” se debían desenvolver los faraones del Reino Medio para recuperar la centralidad no solo de su figura como monarcas, sino la del estado como elemento nucleador de todo el territorio egipcio. Para ello, los faraones debían utilizar todos los artilugios posibles para apuntalar su posición<sup>7</sup>. Los monarcas de la dinastía XII denotaron la posibilidad que la literatura les daba como herramienta de transmisión ideológico-simbólica. Comenzaría entonces a circular de manera más o menos explícita la idea de “lealtad” a lo largo de algunos textos ficcionales. Assmann (2005: 168-171) denomina a esta lealtad con el nombre de “*Doctrina del Corazón*”.

*Las Enseñanzas de Lealtad* nos transmiten la idea de un faraón capaz de controlar a todos sus súbditos:

*Adoren al rey en nuestro interior  
Abracen su poder en vuestro corazón (ib)  
Difundan el terror hacia él todos los días  
Creen regocijo por él todos los días  
Él percibe lo que hay en los corazones  
Sus ojos examinan los interiores de todo ser (Quirke, 2004: 108)*

De este texto tomaremos dos elementos concretos. Por un lado, se reafirma la capacidad panóptica del faraón, tomando prestada la categoría propuesta por Foucault, al poder reconocer las intenciones que se esconden en los corazones (pensamientos) de los súbditos y examinar (y por lo tanto juzgar) el interior (subjetividad) del individuo. Junto a esto aparece otro elemento interesante, la idea que se esconde en la oración “*Difundan el terror hacia él todos los días*”. Podemos inferir que la intención de esta frase es colocar la capacidad punitiva del faraón como un elemento importante dentro de sus capacidades de control. El terror estaría

---

<sup>6</sup> La primera mención al corazón de un particular la encontramos en la autobiografía de Rediu-Khnum durante el reinado de Intef II de la Dinastía XI (Lichtheim, 1988: 42).

<sup>7</sup> Gradjetsky (2013: 217-228) describe algunos de estos elementos como por ejemplo, el retorno de titulaturas existentes en el Reino Antiguo, la construcción de fortalezas, etc.

funcionando como elemento de autoridad, de respeto, que regula las relaciones entre los súbditos y el faraón.

### **El corazón en el *Cuento de Sinuhé***

Mencionamos que la traducción convencional ‘corazón’ responde a dos realidades léxicas diferentes *ib* y *HAty*. Mientras *ib* remite a un concepto de interioridad complejo, *HAty* es una realidad anatómica. En los textos escritos en egipcio medio la frecuencia de aparición de *ib* es mayor que la de *HAty*. Ahora bien, el término *HAty* cuenta con una capacidad metafórica similar a ‘corazón’ en las lenguas modernas y eso lo acerca a *ib* en los usos literarios. Consideramos que la utilización en los textos literarios de la expresión *HAty* en lugar de *ib* tiene una similitud a las sinédoques en la literatura moderna. Las sinédoques son formas retóricas utilizadas comúnmente en el discurso literario donde un concepto que forma parte de otro lo sustituye como sinónimo del mismo. Aquí entonces *HAty*, elemento primordial que compone a la persona para los egipcios reemplaza en ocasiones a la expresión *ib* como interior del sujeto.

Desde que se nos presenta la huida de Sinuhé, el corazón figura como un elemento central para el desarrollo de los acontecimientos. Sinuhé en su escape hacia oriente se topa con un asiático de nombre Amunenshi. Este personaje sirve no solo como primer contacto entre nuestro protagonista y el entorno fuera de Egipto sino también como el primero de los sujetos que interrogarán sobre los motivos que lo llevaron a esas tierras. Amunenshi pregunta:

*¿ Por qué estás aquí?*

*¿ Ha pasado algo en la Residencia?* (B 34-36) (Quirke, 2004: 60)

Sinuhé responderá haciendo alusión a su corazón:

*Mi corazón no estaba en mi cuerpo y me llevó por el camino de la huida* (B 39-40)  
(Quirke, 2004: 60)

Cuando Sinuhé menciona su corazón (*HAty*) hace hincapié en la ausencia de éste con respecto al cuerpo. Que el corazón no se encuentre en el cuerpo estaría remitiendo en este caso a la posibilidad de un desvarío que llevó a Sinuhé a escapar de su tierra. El interrogante es

pensar ¿por qué huyó? ¿por qué utiliza el corazón como puntapié para explicar su huida? Tobin (1995: 163) pretendió responder a esta cuestión planteando la idea de que el texto busca de forma premeditada omitir información al lector al evitar dar respuestas. Esto puede estar marcando dos elementos. Por un lado, la posible intención deliberada de evitar mencionar el grado de participación de Sinuhé en los sucesos que rodearon la muerte de Amenemhat I; la otra posibilidad radica en la existencia de un meta mensaje que tanto el escritor (anónimo) como el público lector del relato (elite letrada) conocen. Consideramos que este mensaje, gira en torno al simbolismo del corazón como elemento nucleador del ser humano y la posibilidad o no de controlar las emociones y las acciones que de este surgen. Si las emociones se encuentran en el corazón que actúa como recipiente de las mismas y este es capaz de ser controlado o vigilado por el monarca con su capacidad de percepción (el *sia*) ¿Qué pasaría si un corazón no responde a los designios del faraón? ¿Habría formas de burlar la capacidad cuasi panóptica del faraón? ¿Existe algo como el libre albedrío en el Egipto del Reino Medio?

### **Las emociones en el *Cuento de Sinuhé***

Años atrás Miriam Lichtheim (1973: 11) daba cuenta de la importancia de las emociones al mencionar que éstas eran parte intrínseca de la obra ya que había distintas formas de mencionar las emociones, sensaciones y sentimientos del protagonista a lo largo de su exilio y posterior retorno a casa. Es así como para nosotros, las emociones poseen como función no solo la de dotar de tridimensionalidad al personaje, al cargarlo de mayor cantidad de elementos que generen empatía hacia él, sino que a su vez, están colocando una importante cuota de subjetividad a la obra y las acciones mismas que allí se presentan. No solo somos testigos de las sensaciones y sentimientos que atraviesan a Sinuhé, también en paralelo vemos cómo estas mismas generan determinadas respuestas que a lo largo del relato se ven tensionadas con las estructuras morales que se engloban bajo la figura de Sesostri I. Las emociones entonces, son a nuestro criterio un punto de partida interesante para volver al texto y realizar nuevas preguntas. Una posible definición para las emociones en el Antiguo Egipto la propone McDonald (2020: 3) al entender por emociones a aquellos aspectos de la experiencia del sujeto que se reflejan o expresan físicamente, desde lo gestual, lo postural, lo facial y lo verbalizado en una cultura determinada<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Los estudios sobre las emociones en el mundo antiguo y principalmente en la zona de Egipto y el próximo oriente han tenido un renovado entusiasmo desde la década del 2010' (Hsu & Raduá, 2020: 6-10)

Sin escapar a la relación entre política y literatura. ¿Qué emociones siente Sinuhé? ¿Hay algunas que están omitidas? ¿Existe una emoción preponderante? De las emociones que aparecen en *El Cuento de Sinuhé*, hemos decidido analizar de forma breve el *miedo*. A priori, es la más presente en el texto y la que más utilización posee. Es la primera sensación vívida de Sinuhé al anoticiarse de la muerte de Amenemhat I. Miedo que se desvanece al momento de enfrentarse al guerrero del Rejtenu y finalmente reaparece, al momento de tener que hacer frente al faraón Sesostri y justificar, de alguna manera, sus acciones y los motivos de su huida hacia el oriente.

El miedo a su vez posee también una amplitud semántica que dificulta su definición concreta<sup>9</sup>. En el caso del *Cuento de Sinuhé* el miedo aparece de manera directa e indirecta, haciendo referencia a expresiones sintomatológicas. Esta emoción posee para nosotros como para otros autores como Verbosek (2009: 431-432) una relación directa con la figura del faraón.

La primera referencia al miedo, no aparece en forma de lexema, sino como expresión metafórica de una situación de pánico:

*Mi corazón se detuvo,  
mis brazos se desplomaron,  
mi cuerpo comenzó a temblar  
y me aleje a los saltos buscando un lugar donde ocultarme* (B 2-3) (Quirke, 2004, 59).

Apartando la situación de la huida, las únicas menciones al miedo/terror ocurren cuando Sinuhé está realizando sus argumentos al faraón de las motivaciones de su escape, buscando de diversas maneras justificar sus acciones.

*Era un terror (Hr) que estaba en mi cuerpo, como si hubiera ocurrido una fuga predestinada.  
Mira, estoy ante ti, la vida te pertenece,  
Que Tu Majestad haga como desee*  
(B 261-262) (Quirke, 2004: 67).

Lo notable es que los propios príncipes le mencionan a Sesostri I el motivo de la huida de Sinuhé:

---

<sup>9</sup> Para reconocer los distintos lexemas y sus significancias en el lenguaje egipcio, recomendamos leer a Eicke (2020: 26-28).

*Él ha huido a causa del miedo (snD) a ti,  
se alejó del país a causa del terror (Hr) a ti  
(B 277 -278) (Quirke, 2004: 68).*

En última instancia la reacción de terror por parte de Sinuhé hacia Sesostri mencionada por los príncipes estaría perdonando su huida, siendo prueba de la lealtad de este hacia el faraón.

Es así como consideramos que el faraón, a partir de este miedo, de esta capacidad de controlar lo que ocurre en los corazones de sus súbditos, tiene a disposición una herramienta coercitiva que antes no poseía, logrando encauzar o reposicionar a dichos corazones díscolos, a esas individualidades que habían eclosionado durante el Primer Periodo Intermedio, colocándose nuevamente bajo la plétora del Estado y por extensión del faraón, el cual, en un proceso de recentralización intentaba restablecer la primacía de su figura como dadora de sentido para las vidas y las acciones de los egipcios durante el Reino Medio.

### **A modo de conclusión**

Si pudiéramos realizar una breve conclusión a estas ideas desplegadas en nuestro escrito podríamos mencionar que estas nuevas preguntas o indagaciones que proponemos realizar parten ya no de la búsqueda de marcos metodológicos y analíticos sobre la relación puntual entre literatura y política, sino que surgen de repensar la propia construcción del personaje. Tomamos para ello sus motivaciones, sus vivencias, sus sensaciones y la forma que estas se presentan a lo largo del relato.

Al analizar esto hemos notado la relación estrecha que se establece entre el corazón de Sinuhé, sus emociones y la figura del faraón a lo largo del todo el relato. En un formato novedoso inspirado en una autobiografía funeraria va surgiendo la propia subjetividad del sujeto, en este caso Sinuhé, en contraposición con las capacidades de control y vigilancia por parte del faraón como autoridad principal de Egipto.

Consideramos que la aproximación realizada en este escrito sobre *El Cuento de Sinuhé* nos aporta nuevos datos para comprender la compleja relación existente entre el contexto sociopolítico del Reino Medio, el proyecto político iniciado por la dinastía XII y la literatura que surge en el mismo período.

## Bibliografía consultada

- Assmann, J. (1995), *Egipto a la luz de una teoría pluralista de la cultura*, Madrid, Akal.
- Assmann, J. (1999), “Cultural and literary texts”, en: Moers, G. (ed.), *Definitely: Egyptian literature: Proceedings of the symposion*, Los Angeles, March, pp. 24-26, 1995. Göttingen: *Lingua Aegyptica Studia monographica 2. Seminar für Ägyptologie und Koptologie*: pp. 1-15.
- Assmann, J. (2005), *Egipto: Historia de un sentido*, Madrid, Abada editores.
- Baines (2003). “Research on Egyptian literature: Background, Definition, Prospect”, en: *Egyptology at the Dawn of the twenty-first Century. Proceedings of the Eighth Congress of Egyptologist*, Cairo.
- Bardinet, T. (1995), *Les papyrus médicaux de l'Égypte pharaonique*, Paris, s/e.
- Bárta, M. (2003), *Sinuhe, the Bible, and the Patriarchs*, Czech Institute of Egyptology, Praga
- Eicke, S. (2020), “History of Horror: A Diachronic Overview of Fear(s) in Ancient Egyptian Texts”, en: Wei Hsu, S. y Llop Raduá, J. (eds.), *The Expression of Emotions in Ancient Egypt and Mesopotamia*, Leiden, Brill.
- Grajetzki, W. (2006), *The Middle Kingdom of Ancient Egypt: History, Archaeology and Society*, Londres, Duckworth.
- Grajetzki, W. (2013), “Setting a State Anew: The Central Administration from End of the Old Kingdom to the End of the Middle Kingdom”, en: Moreno García, J. C. (ed.), *Ancient Egyptian Administration*, Leiden, Brill.
- Lichtheim, M. (1973), *Ancient Egyptian Literature: A Book of Readings*, vol. I: “The Old and Middle Kingdom”, Londres, University of California Press.
- Lichtheim, M. (1988), *Ancient Egyptian Autobiographies Chiefly of the Middle Kingdom: A Study and an Anthology*, Freiburg, Switzerland / Göttingen, Germany: Universitätsverlag / Vandenhoeck Ruprecht.
- McDonald, A. (2020), “Emotions”, en: Austin, A. y Wendrick, W. (eds.), *UCLA Encyclopedia of Egyptology*, Los Angeles.
- Moreno García, J. C. (2004), *Egipto en el Imperio Antiguo (2650-2150 a.C.)*, Barcelona, Bellaterra arqueología.
- Parkinson, R. (2002), *Poetry and culture in Middle Kingdom Egypt: a dark side to perfection*, Londres, Continuum.
- Posener, G. (1956), *Littérature et politique dans l'Égypte de la XIIe dynastie*, Paris, Bibliothèque de l'École des Hautes Études.



- Quirke, S. (2004), *Egyptian Literature 1800 BC. Questions and Readings*, Londres, s/e.
- Redford, D. B. (1992), *Egypt, Canaan and Israel in Ancient Times*, Nueva Jersey, Princeton University Press.
- Sethe, K. (1933), *Urkunden des Alten Reichs*, Erster Band. Urkunden des Ägyptischen Altertums Abteilung 1, Hft. 1-4. Leipzig, J.C. Hinrichs'sche Buchhandlung.
- Tobin, V. A. (1995), "The Story of Sinuhe", en: *JARCE* 32, pp. 161-178.
- Verbovsek, A. (2009), "'Er soll sich nicht fürchten ...!'" Zur Bedeutung und Funktion von Angst in der Erzählung des Sinuhe", en: Kessler, D. *et al.* (ed.), *Text-Theben-Tonfragmente. Festschrift für Günter Burkard*, Wiesbaden, Harrassowitz.
- Wei Hsu, S. y Llop Raduá, J. (2020), "The expression of emotions in Ancient Egypt and Mesopotamia: an Introduction", en: Wei Hsu, S. y Llop Raduá, J. (eds.), *The Expression of Emotions in Ancient Egypt and Mesopotamia*, Leiden, Brill.



## La intimidad del élan vital con los procesos de auto-creación

María Cristina Vilariño<sup>1</sup>

### Resumen

Para Henri Bergson nuestro pensamiento bajo su forma puramente lógica, es incapaz de representarse la verdadera naturaleza de la vida, la significación profunda del movimiento evolutivo, porque el pensamiento, creado por la Vida para actuar sobre cosas determinadas, ¿cómo podría él abarcarla si sólo es una emanación o un aspecto de ella? Es así que a través de *La evolución creadora* percibimos la emergencia de una cosmogonía muy original: la intención de reencontrar en la Naturaleza algo que simpatice con la conciencia de lo humano pero que no se reduzca a la subjetividad... se trata de descubrir una dimensión espiritual.

También Alfred Whitehead, en la inmanencia del mundo y de la Naturaleza, vislumbró la posibilidad de generar un pasaje del concepto de *auto-organización*, al principio de *auto-creación*, demostrando la novedad de un universo que se auto-produce.

La teoría de la auto-creación consiste en destituir la materia localizada en favor de las relaciones que se dan en los organismos que se comprenden entre sí, en términos de intercambios energéticos... hay entonces en Whitehead una suerte de metafísica, donde los procesos devienen una cuestión de vibraciones y de potencialidades, que son las que posibilitan una forma superior de comunicación.

**Palabras clave:** élan - vital - naturaleza - vida - auto-creación

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: [crisgriega@hotmail.com](mailto:crisgriega@hotmail.com).

“El *élan vital*, —impulso de vida— consiste en una exigencia de creación.

Él no puede crear de un modo absoluto, porque encuentra frente a sí la materia, es decir el movimiento inverso al suyo. Pero él se apropia de esta materia, que es la necesidad misma y tiende a introducir en ella la mayor suma posible de indeterminación y de libertad. ¿Cómo hace?”

Henri Bergson, *L'évolution créatrice*

A través de *La evolución creadora* de Bergson percibimos la concepción de una “cosmogénesis” muy original, pudiese vislumbra la intención de reencontrar en la Naturaleza algo que simpatice con la conciencia de lo humano pero que no se reduzca a la subjetividad de lo vivido... se trata de descubrir una dimensión espiritual, en calidad de inmanente, donde el espíritu humano no sería su fundamento, sino que habría de lograr la comunicación con ella. Esta entidad es la Vida.

De aquí que la filosofía a la que aspira Bergson lo lleva a buscar en una instancia aún más profunda que la conciencia, porque sabe que ésta es una manifestación de la vida, que no sólo es constitutiva de nuestro mundo vivido, sino que al mismo tiempo —y esto es lo nuevo— ha sido conformada por la Vida.

Este hallazgo hizo que para Bergson fuera necesario entablar un diálogo con la ciencia, —Biología, Física—, era la oportunidad de probar que la precisión de la Filosofía proviene del interior y a través de una experiencia, no por una simple construcción de conceptos: la Filosofía está *a priori* comprometida con aquello que interroga, circunstancia férrea que le permite evitar la abstracción.

[Demos por el contrario], objetos diferentes: a la ciencia la materia y a la metafísica el espíritu; como el espíritu y la materia se tocan, metafísica y ciencia van a poder, a lo largo de su superficie común, sentirse una a la otra, aguardando que el contacto se convierta en fecundación (Bergson, 2013: 55).

Sin embargo, la Filosofía de la Vida que postula Bergson no es una filosofía del organismo... pues para comprender lo viviente, y la diferencia entre un ser viviente y un ser inerte, es necesario entender primero la diferencia ontológica radical entre la vida y lo viviente. Es por eso que Bergson crea un concepto que habrá de dilucidar esta distinción y que va a ser clave en su pensamiento: es la figura del *élan vital*.

Nuestro pensamiento bajo su forma puramente lógica, es incapaz de representarse la verdadera naturaleza de la vida, la significación profunda del movimiento evolutivo. [El

pensamiento] creado por la Vida para actuar sobre cosas determinadas, ¿cómo podría él abarcarla si sólo es una emanación o un aspecto de ella? (Bergson, 2007: 13).

Si la vida tal como la percibimos adquiere un rango de naturaleza psicológica, su caudal, su corriente, su impulso, no tiene nada que ver con el esfuerzo que hace un organismo para adaptarse a su medio. La energía de esta corriente es en principio “*una energía genética*, que pasa de un germen a otro, y el organismo desarrollado no es más que una excrecencia, un brote” (Bergson, 2013: 27).

La hipótesis de la continuidad del *plasma germinativo* es importante para demostrar que la ciencia no es simplemente un artificio, y que si bien es una vista parcial no nos desvía de la realidad pues el todo y la parte se comunican en la ontología bergsoniana.

El hilo que une el Sol al resto del universo es sin dudas tenue, sin embargo es a lo largo de ese hilo que se transmite, hasta llegar al más pequeño fragmento del mundo en que vivimos, la duración inmanente al todo del universo (Bergson, 2013: 30).

También el físico David Bohm se adentró en la filosofía sin abandonar su conocimiento científico, muy por el contrario, con ese bagaje se plegó a la búsqueda que desde tiempo inmemorial ha querido comprender el origen de todas las cosas, su orden y su naturaleza. Podemos llamar a esto “el pensamiento que tiene la totalidad de todo lo que es” por contenido... pero esta comprensión de la totalidad no es una correspondencia reflexiva entre pensamiento y realidad como un todo. “Más bien debe ser considerada como una forma de arte, como la poesía, que puede disponernos hacia el orden y la armonía en la danza de la mente” (Bohm, 1987: 90-91).

Bohm entendió que la realidad debe ser comprendida como un *proceso*, —como lo hizo Heráclito en el *fluir*— hasta Alfred Whitehead quien fue el primero en darle a esta noción un desarrollo sistemático y amplio. Por eso la mejor imagen del proceso es la de una corriente que fluye, cuya sustancia nunca es la misma, y donde se pueden ver modelos siempre cambiantes de remolinos, rizos, ondas, salpicaduras, que no tienen existencia independiente como tales. Más bien son abstracciones del movimiento fluyente que surgen y se desvanecen en el proceso total.

Así también lo vio Bergson para quien la vida en general es la movilidad misma, demostrando que no podemos quedarnos con conceptos cristalizados. Nos engañamos porque la evolución pareciera realizarse en línea recta tanto como fuera posible, sin embargo cada evolución es un proceso circular, tal vez en forma espiral... “como remolinos de polvo

levantados por el viento que pasa, los vivientes giran sobre sí mismos, suspendidos por el gran soplo de la vida” (Bergson, 2013: 141). En realidad son relativamente estables, e imitan tan bien la inmovilidad que los tratamos como cosas más que como progresos, y nos olvidamos que la permanencia misma de su forma no es más que el esbozo de un movimiento. Vemos entonces que las trabas no concernían al movimiento, ni al cambio, ni al tiempo, sino a esa envoltura conceptual que —por haberse vuelto rígida—, tomábamos falsamente por ellos.

Pondré ahora en diálogo los dos autores que se conocieron, admiraron, e inspiraron mutuamente, Bergson y Whitehead.

En la inmanencia del mundo y de la Naturaleza, Alfred Whitehead vislumbró la posibilidad de generar un pasaje del concepto de *auto-organización* —que prevalecía en esa época— al principio de *auto-creación*, demostrando la novedad de un universo que se auto-produce. En su texto *Process and reality* (1978), expone su cosmología con un carácter que podríamos llamar metafísico, y es por esto que la metafísica está profundamente reivindicada en Whitehead, porque no quiere superarla, sino renovarla desde el interior.

Bergson, se pliega a esta intención y nos sorprende con una inversión: se pregunta qué pasaría si en lugar de pretender elevarnos por encima de nuestra percepción, nos hundimos en ella para ahondarla y ensancharla... ¡Qué maravilla que haya quienes advirtieron que la vida no se puede objetivar!, que solo sintiendo y observando mientras ella nos atraviesa, podremos comenzar al menos a balbucear qué nos sucede. De aquí que la única y verdadera ciencia del espíritu, deba tener a la Naturaleza por objeto... y es que nosotros no pensamos en tiempo real, pero lo vivimos, “porque la Vida desborda la inteligencia” (Bergson, 2013: 63).

De aquí que Whitehead experimenta la urgencia de pensar un nuevo contexto de realización espacio-temporal de los procesos naturales adecuados a los descubrimientos científicos recientes. Es por eso que la teoría de la auto-creación consiste en destituir la materia localizada en favor de las relaciones que se dan en los organismos que se comprenden entre sí, en términos de intercambios energéticos... hay entonces en Whitehead una suerte de metafísica, donde los procesos devienen una cuestión de vibraciones y de potencialidades, que son las que posibilitan una forma superior de comunicación.

Y fue justamente cuando el hombre se aventuró a ahondarse, a llevar la percepción donde nada es fácilmente perceptible, como quería Bergson, para encontrarse con lo infinitamente pequeño. Llega entonces la física cuántica, y la Filosofía por primera vez sabe que no está sola, porque esta dimensión que secretamente siempre estuvo conformando un misterio, —y que el asombro o el desasosiego de un hombre llamó metafísica— ahora comienza a aflorar desde las sombras, la abraza y la involucra, la desvela y la seduce, y como dice Bachelard,

“nos trae mensajes de un mundo desconocido” (Bachelard, 2004: 16). Estos mensajes parecen estar encriptados, pues así nos resulta el lenguaje de una ciencia que es suprasensible, que sólo es inteligible a través de fórmulas intraducibles.

¿Habría en ese mundo desconocido que es el átomo, partícula y onda, una especie de fusión entre el acto y el ser, entre la onda y el corpúsculo? ¿No se trata de una cooperación más profunda entre el objeto y el movimiento, de una energía compleja en la que convergen lo que es y lo que deviene? (Bachelard, 2004: 17).

Por medio de estas preguntas por cierto inquietantes, vamos generando una apertura, interrogantes que marcan nuevos umbrales de pensamiento. En la lucidez de Luis Jalfen encuentro este hallazgo, una suerte de Gelassenheit:

No somos nosotros quienes decidimos qué entes son más verdaderos que otros, sino que ellos se ordenan solos en vista a la libertad que albergan. De esa manera el mundo se muestra jerarquizado en base a un principio ontológico: la libertad (Jalfen, 1987: 88).

Atisbo aquí una posible solución a la intriga que despierta Bergson en el epígrafe del comienzo, es el *élan* vital mismo que actúa no como resistencia, sino todo lo contrario, como una fuerza que anima a que los entes se manifiesten. Creo que esta propuesta despierta una nueva actitud filosófica, que apela fuertemente a la libertad como forma originaria y que deja a quienes nos ocupa el pensar, frente a una dimensión que bien puede llamarse Metafísica, porque alude a una intimidad de las cosas en la Vida que alojan.

De aquí que Bergson niegue de plano el finalismo radical y el mecanicismo, dos doctrinas que rechazan ver en el curso de las cosas y en el desarrollo de la vida, una creación de formas imprevisibles. El mecanicismo no considera de la realidad más que el aspecto, similitud o repetición, ya que *está dominado por una ley que no existe en la naturaleza*.

Para Bachelard,

Bergson mostró luminosamente q elegir es también ser elegido, que aceptar el uso de la cosa es también perder el uso de la conciencia...Para él por una suerte de recuperación paradójica, en el recuerdo de nuestras acciones volveríamos a hallar toda la esencia de nuestra libertad (2004: 36-37).

Tanto Bergson como Nietzsche arriesgaron hasta el límite —si lo hay— para descubrir en la vida misma una forma originaria de la libertad. Y es que la Vida trasciende la finalidad y no responde a mecanicismo alguno. Es una corriente lanzada a través de la materia, y que extrae de ella lo que puede, porque no había ni proyecto ni plan, y el resto de la naturaleza no ha sido conformada en referencia al hombre: luchamos como las demás especies. Aquí radica la “creación continua de imprevisible novedad” que advierte Bergson. Aquí, como en toda creación, se requiere la libertad.

## **Bibliografía**

- Bachelard, G. (2004), *Estudios*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bergson, H. (2013), *L'évolution créatrice*, s/l., Édition électronique.
- Bergson, H. (2013), *El pensamiento y lo moviente*, Buenos Aires, Cactus.
- Bohm, D. (1987), *La totalidad y el orden implicado*, Barcelona, Kairós.
- Jalfen, L. (1987), *El compromiso con la libertad*, Buenos Aires, Galerna.
- Whitehead, A. (1978), *Process and reality*, Nueva York, The Free Press.



**Jornadas de  
Investigación  
en Humanidades**

## **Relaciones intergeneracionales durante la modernidad y contemporaneidad**

Mary Wollstonecraft y la educación de la mujer en la Inglaterra de  
finales del siglo XVIII. Una aproximación a *Vindicación de los  
Derechos de la Mujer, Mary y María*  
*Eva Levantesi*





## Mary Wollstonecraft y la educación de la mujer en la Inglaterra de finales del siglo XVIII. Una aproximación a *Vindicación de los Derechos de la Mujer, Mary y María*

Eva Levantesi<sup>1</sup>

### Resumen

Mary Wollstonecraft es considerada una de las pioneras del movimiento feminista liberal a partir de su obra *Vindicación de los Derechos de la Mujer*, publicada en 1792. El texto manifiesto recopila una ardua crítica a la posición en la que se ha colocado al género femenino a lo largo de los años, privilegiando la importancia de la educación como pozo que ha degradado a las mujeres hasta las situaciones más denigrantes, pero también como horizonte de salvación y esperanza para las mismas.

Sin embargo, su obra no se agota únicamente en su escrito de 1792, sino también en textos de carácter literario como *Mary* (1788) y *María* (1798). En relación a ello, el presente trabajo les dará un lugar privilegiado a las fuentes literarias mencionadas y las analizará como recursos que otorgan señas de identidad de una misma crítica que realiza la autora.

El objetivo de este texto es abordar los problemas alrededor de la educación femenina a fines del siglo XVIII y el proyecto alternativo que propone la autora.

**Palabras clave:** Mary Wollstonecraft - *Vindicación de los Derechos de la Mujer* - *Mary* - *María*

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: [evilevantesi@gmail.com](mailto:evilevantesi@gmail.com).

## Introducción

Mary Wollstonecraft es una de las pioneras del movimiento feminista liberal a partir de su obra *Vindicación de los Derechos de la Mujer*<sup>2</sup>, publicada en 1792. Su texto manifiesto recopila en poco más de 300 páginas una crítica ardua a la posición en la que se ha colocado al género femenino a lo largo de los años, prestando fundamental atención a la importancia que tiene la educación como fuerza capaz de degradar a las mujeres hasta las situaciones más denigrantes, pero también como horizonte de salvación y de esperanza para las mismas.

Sin embargo, su obra no se agota únicamente en el escrito de 1792, sino también en textos de carácter literario como *Mary* (1788) y *María* (1798). En relación a ellos, el presente trabajo le dará un lugar privilegiado y las analizará como recursos que otorgan signos de identidad de una misma crítica que realiza la autora.

El objetivo de este texto consiste en abordar la situación de las mujeres a finales del siglo XVIII, a través de las críticas que realiza Wollstonecraft, centrándose en los problemas en torno a la educación de las mismas y al proyecto alternativo que propone la autora.

En este sentido, se busca identificar cómo ambas biografías de mujeres (*Mary* y *María*) no componen un relato inocente, sino que, por el contrario, están imbuidas de una crítica que atraviesa todo el discurso de Wollstonecraft: la educación que recibían las mujeres en la época que nos convoca.

## Sobre la autora y su contexto de producción

Hacia mitad del siglo XVIII, se le otorga al carácter sexual el poder de definir el ser mujer o varón, y de este modo la sociedad burguesa va a construirse a partir de las diferencias anatómicas, convirtiéndolas en desigualdades socioeconómicas y políticas.

Los ideólogos, imbuidos bajo el paraguas de la Ilustración, que habían puesto todos sus esfuerzos en derribar los privilegios de sangre propios del Antiguo Régimen, nuevamente utilizan aquí su empeño en construir otros: los privilegios del sexo. Textos médicos y de educación trataban la diferencia entre los sexos, y gran parte de los debates se centraban en la relación entre el cuerpo de la mujer y sus roles sociales.

---

<sup>2</sup> en adelante *Vindicación*...

De este modo, un nuevo modelo de género irrumpe, considerando al hombre y a la mujer radicalmente distintos, con énfasis en las diferencias corporales. El mismo conlleva una serie de argumentos que enfatizan en la necesidad de distinguir las actividades masculinas de las femeninas.

El nuevo modelo define el ser-mujer en dependencia al varón, identificando lo masculino con lo humano en general y todo lo humano en general con lo masculino. Basándose, “en la idea de una polaridad complementaria de dos tipos bien diferentes de seres humanos, cuyas características giran en torno a categorías centrales actividad/conquista del mundo y pasividad/conservación del mundo” (Cavana, 1995: 92).

En este sentido, el concepto de naturaleza cobra fundamental importancia. Las mujeres están apartadas de la igualdad que rige a todos los hombres por su naturaleza misma que es condicionada por su carácter sexual: al carecer naturalmente de ética, no pueden guiarse por la razón. Y es esta última la que, según el pensamiento ilustrado, hace específicamente humanos a los hombres y los dota de los derechos naturales.

Con todo esto, tal como Alexandra Kohan pone en debate en su columna *El artificio de lo natural*:

El propio paradigma de “lo natural” no tiene nada de natural, de eterno, de ahistórico ni de apolítico, sino que, por el contrario, cifra una ideología. Por eso Jacques Derrida decía “no hay ninguna naturaleza, sólo existen los efectos de la naturaleza: la desnaturalización o la naturalización”<sup>3</sup>.

Precisamente, los intelectuales de la época construyeron un aparato ideológico específico basado en “lo natural” de cada sexo, montando una correlación entre cualidades sexuales psicológicas con cualidades fisiológicas, procurando que la misma se naturalice para ambos sexos. Junto con la idea de la naturaleza diversa de los sexos se les confiere a cada uno de los mismos un tipo de educación específica.

Es este modelo educativo el que Wollstonecraft va a intentar demostrar que es erróneo, que sólo llevó a la mujer a la decadencia absoluta, y que únicamente puede ser modificada a través de una revolución en el comportamiento.

En este sentido, la autora realizará una crítica formal y contundente a través de su manifiesto *Vindicación...*, y otra, tal vez más sutil pero no menos cruda, en *Mary y María*.

---

<sup>3</sup> [https://www.eldiarioar.com/opinion/artificio-natural\\_129\\_8643402.html](https://www.eldiarioar.com/opinion/artificio-natural_129_8643402.html).

## Crítica al ideal de ama de casa victoriana

Junto con el advenimiento de la burguesía como clase dominante, se institucionaliza la división de las esferas público y privada como principio de vida sociopolítica burguesa y, en consecuencia, se educa a las mujeres para desarrollarse únicamente dentro del mundo doméstico. La mujer es, por definición, la condición necesaria para que el hombre pueda entrar a lo público (Hull, 1996).

El modelo propuesto es el de ama de casa victoriana, que resume Cristina Molina Petit en su libro *Dialéctica feminista de la Ilustración* (1994). Se trataba de una mujer adscripta únicamente a las paredes del hogar, donde el deber se encuentra en lo doméstico. Esta mujer, además de esposa y madre, es ociosa: debe supervisar a sus sirvientes, a los niños y a mantener el hogar de modo armonioso. La figura femenina “representa la riqueza de un marido que, trabajando por un sueldo, puede permitirse el lujo de mantenerla” (Molina Petit, 1994: 134). Por ende, la educación de la misma tendrá dos piedras angulares: obedecer y agradar.

A lo largo de los capítulos de *Vindicación...*, Wollstonecraft se dedica a explicar cómo este modelo de mujer no ha hecho más que degradar y llevar a la misma al punto máximo de inferioridad.

Partiendo de la idea de que la mujer es inferior al varón por su debilidad física, la autora recalca que la sociedad ha acentuado dicha inferioridad mediante una educación errónea, haciéndolas “las más miserables de todas las criaturas! Doblegadas bajo la mano férrea del destino, deben conformarse con ser un *bello defecto* de la Creación” (Wollstonecraft, 2021: 78).

Wollstonecraft afirma que este modelo es cultivado desde pequeñas, separándolas de los varones y desarrollando en sus mentes que la belleza es lo más importante que tiene una mujer: “Como desde la infancia se les enseña que la belleza es el centro de la mujer, la mente se ajusta al cuerpo y deambulando por su jaula dorada, solo busca adorar su prisión” (Wollstonecraft, 2021: 76). Precisamente, la educación femenina limita a la mujer, haciendo de ella un ser infantil incapaz de pensar en abstracciones más allá de los acontecimientos.

En este sentido, lo único que va a importar es que sean hermosas y jóvenes, entendiéndose a la juventud como el máximo tesoro al que se puede aspirar.

Sin embargo, Wollstonecraft no intenta romper con la división de esferas, sino conciliarlas. Por ello, no discute la pertenencia de la mujer al mundo doméstico, sino de hacerlo compatible con lo público. En consecuencia, se propone una solución donde la mujer no debe olvidar su rol de esposa y madre, aunque puede también realizarse en el espacio público.

En relación a ello, en *Vindicación...*, la feminista remarca que el primer deber de la mujer es ser racional, pero su segunda tarea es la de ser buena madre. El cumplimiento del primer deber necesariamente trae como consecuencia el segundo. Es la obligación materna la que le otorga el derecho a la ciudadanía, sin embargo, en el estado actual de las cosas, no tiene derecho alguno, pues no es capaz de educar de manera correcta a sus hijos.

Precisamente, una educación basada en dejar a la mujer en el reino de la pasión y la necesidad, tiene graves consecuencias para su vida doméstica. Una mujer que fue educada para ser cascabel del hombre, no está capacitada para dirigir una familia ni educar a sus hijos, “las mujeres de sensibilidad son las menos aptas para esta tarea, porque, arrastradas por sus sentimientos, malcrían infaliblemente el temperamento del niño” (Wollstonecraft, 2021: 111)

Por otra parte, en sus novelas *Mary* y *María*, el matrimonio es visto como el yugo que esclaviza a la mujer, por la imposibilidad de la mujer de poder elegir con quien casarse y tener una relación de amistad que exceda lo infantil.

Asimismo, el matrimonio solo será despojado de su estatuto de prostitución legal, en tanto las mujeres “estén preparadas para ser sus compañeras más que en sus queridas” (Wollstonecraft, 2021: 267).

Por el contrario, Wollstonecraft argumenta que la base de la educación femenina hecha malas raíces al punto de producir madres poco afectivas y “astutas, mezquinas y egoístas” (Wollstonecraft, 2021: 226).

Este modelo de mujer está protagonizado en su primera obra literaria *Mary* por la figura de la madre de la protagonista. La novela relata el desarrollo de la vida de una joven que nace en el seno de una familia burguesa, criada en un ambiente familiar violento, obligada a casarse y con una única amiga —Ann— con quien deciden viajar y conocer el mundo.

En esta novela, Eliza es la madre de Mary, quien es descrita como la antítesis del modelo de mujer que propone la autora. Eliza es una mujer que toda la vida se ha dedicado a sí misma, cuya única preocupación fue su apariencia, no dar ningún paso en falso y arreglar el matrimonio de su hija.

Eliza corrompe el verdadero lugar de una madre, con una mente poco cultivada que no está apta para llevar adelante una familia. En su tiempo libre se entretenía con sus perros por mero capricho o simplemente leía novelas.

Reflejando la figura de una madre educada para cuidar sus apariencias, la autora describe el parto de Eliza: “tras los dolores del parto experimentó muy pocos sentimientos de amor maternal; los hijos se encomendaron a niñeras mientras ella jugaba con sus perros” (Wollstonecraft, 2011: 51). Aquí se puede observar las consecuencias de una mala educación femenina, Wollstonecraft intenta demostrar que una educación basada en la

obediencia y las apariencias cala profundamente en los deberes maternos. Eliza pareciera estar en un eterno estado de infancia, incapaz de realizar correctamente su rol como madre y dejando de lado sus obligaciones.

Según Wollstonecraft, todo aquello es producto de la dependencia de las mujeres respecto a los hombres, ya que “Mientras sean absolutamente dependientes de sus maridos, serán astutas, mezquinas y egoístas” (Wollstonecraft, 2021: 226).

A su vez, en el relato, su mejor amiga Ann padece una dura enfermedad y por ello Mary decide viajar con ella y hacer más agradable su último tiempo de vida.

En este viaje conoce a tres mujeres que también responden al modelo de *ama de casa victoriana*:

[...] eran tres mujeres distinguidas, y ese es todo el elogio que —como historiadora veraz— puedo dedicarles, pues era el único aspecto en el que se destacaban. [...] Les habían enseñado francés, italiano y español, y el inglés era su lengua común, ¿Y qué aprendieron? Ya lo dijo Shakespeare, ‘palabras, palabras’. (Wollstonecraft, 2011: 77).

En este sentido, a pesar de todas las lenguas aprendidas, estas mujeres no sabían más que repetir de memoria lo escuchado, no hubo un ejercicio intelectual para afianzar el entendimiento y que puedan comprender por sí mismas. Claro está que las consecuencias salen a la luz con su comportamiento infantil al punto de que la madre de las dos mujeres parecía de la misma edad que sus hijas al “aferrarse con más fuerza a sus costumbres frívolas y decidiese con estúpida solemnidad sobre algunas irrelevantes cuestiones de protocolo” (Wollstonecraft, 2011: 77).

Por otra parte, en su novela *María*, que también constituye la biografía de una mujer, se realiza una crítica a los modos de educación femenina de la época y sus consecuencias. Si bien la piedra angular del texto es la denuncia de la violencia física, verbal y económica que padecen las mujeres inter e intrafamiliar, se puede inferir en sus líneas cómo la esencia de su pensamiento respecto a la educación femenina empapa el relato.

La protagonista es una mujer casada a raíz de un matrimonio arreglado y que tuvo una bebé poco tiempo antes de que su marido la encierre en lo que hoy conocemos como hospital psiquiátrico. La historia se desarrolla durante su estadía, donde conoce a su “salvador”<sup>4</sup> y a Jemima<sup>5</sup>, y cuenta su historia de vida y le escribe memorias a su hija.

---

<sup>4</sup> Así llama María a Danford, un paciente que también ha sido ingresado a la fuerza al psiquiátrico.

<sup>5</sup> Jemima es una empleada del hospital, que poco a poco María va ganando su confianza y se convierte en cómplice y compañera de la protagonista.

En las cartas a su hija, María le realiza una serie de memorias con consejos y enseñanzas para guiarla en la vida. Allí relata su vida y las experiencias con sus familiares.

La amante de su padre —así la llama ella—, es caracterizada como la típica mujer infantilizada y carente de entendimiento, en palabras de la protagonista, como una persona vulgar, déspota y dama elegante.

A su vez, la constante en torno a la importancia de la apariencia y la reputación por parte de las mujeres es nuevamente cristalizada en el momento en que María recuerda la mejor de todas las enseñanzas de su tío: la del matrimonio. Su tío, que aparece como el único hombre de la familia que siempre le ha dado un lugar afectuoso y la ha tratado como una igual, le advierte de las desventajas que tiene la mujer en el matrimonio a raíz de su educación:

Si la mujer se somete a ello [el matrimonio] solo para mantenerse ociosa, entonces no tendrá ninguna legitimidad para quejarse amargamente de su suerte [...] Pero la desgracia consiste en que muchas mujeres solo se someten en apariencia y pierden el respeto por sí mismas para asegurarse su reputación en el mundo (Wollstonecraft, 2011: 230).

Nuevamente se critica a la reputación como el único valor por conservar en la mujer. La misma es un valor que no sólo importa para las mujeres de clase media o alta, sino también para las trabajadoras. Por ello, cuando Jemima le cuenta a Danford y María su historia de vida comienza por relatar que su abuela solo le había enseñado a su madre sobre el cuidado de su reputación y las consecuencias de perderla: “[...] temía más a la vergüenza que la pobreza a la que todo aquello conduciría” (Wollstonecraft, 2011: 172).

Por último, en el pensamiento de la autora, la estrechez del entendimiento, producto de una educación basada en las apariencias y en los acontecimientos triviales, produce una exacerbada reacción ante cualquier emoción que difícilmente puede ser controlada generando una conducta inestable y opiniones volátiles.

Un ejemplo de ello son las reflexiones sobre su accionar y el de Danford a lo largo de sus memorias. La protagonista, consciente de su propia educación y de cómo ha sido gobernada por la pasión a lo largo de toda su vida, le sugiere a su hija que no se pierda en los mismos errores y que logre guiarse por su capacidad de razonar: “la verdadera fortaleza consiste en gobernar nuestras propias emociones” (Wollstonecraft, 2011: 251)

Con todo esto, se puede afirmar que Wollstonecraft utiliza sus habilidades literarias para realizar una crítica a la sociedad, centrándose en la educación de las mujeres como la fuente de ruina de las mismas.

## Propuesta alternativa para la educación femenina

Partiendo del análisis que proporciona Molina Petit en su capítulo “Ilustración” del libro *10 palabras clave sobre MUJER*, el feminismo es una conquista ilustrada. La razón que proponen los ilustrados no es una razón universal, sino que la mujer queda por fuera del raciocinio y se la adscribe al mundo de lo doméstico donde “no hay razón, ni igualdad, ni ciudadanía” (Molina Petit, 1994: 21). A pesar de los intentos por recluir a las mujeres al reino de lo privado, las feministas liberales van a utilizar los valores de la Ilustración para justificar sus demandas. Apelando a la razón para ahuyentar los fantasmas que confinan a la mujer al mundo doméstico, Wollstonecraft llama a una revolución del comportamiento, donde se eduque a las mujeres para utilizar la razón y se estimule su entendimiento.

Nuestra autora, si bien admite las diferencias corporales entre hombres y mujeres, especificaba que éstas no afectan lo concerniente a las capacidades intelectuales: ambos compartían capacidad de razón (Caine y Sluga, 2000). En este sentido, la mujer modelo, para la feminista, es una que haya sido educada bajo el paraguas de la Razón. Es bajo este paraguas que el “bello sexo” podrá salir de su situación de infancia eterna, desarrollándose en la esfera pública y que podrá dirigir su familia de un modo correcto.

Entonces, lo que se propone para cambiar el escenario de dependencia femenina es un cambio radical en la forma de educar a las mujeres, que implica una educación donde puedan adquirir virtudes humanas al igual que los varones, “[...] en lugar de ser educadas como una imaginaria especie de *medio ser*<sup>6</sup>, una de las descabelladas quimeras de Rousseau” (Wollstonecraft, 2021: 71).

En este modelo educativo, las mujeres no se separarían de los ámbitos de enseñanza con los hombres, sino que se educarían en conjunto. Precisamente, en la novela *Mary*, la protagonista cuando más estimula su capacidad intelectual es cuando se encuentra y puede relacionarse con hombres letrados.

El modelo de mujer que propone en su manifiesto está protagonizado en su novela de 1788 bajo el personaje principal llamado Mary. El mismo, no es ni como su madre, ni como una Sofía de Rousseau. Pareciera que Mary no es de la época en la que se escribe el relato, pues no se deja llevar por los cánones de su época: no le importa la buena reputación, no le interesan las apariencias y ni siquiera ve en el matrimonio un refugio para salvar su destino. Mary, a pesar de no contar con una madre amorosa que la eduque, aprendió desde niña a leer y

---

<sup>6</sup> Cursiva de la autora.



desarrolló una gran pasión por la lectura la cual le propició el desenvolvimiento del pensamiento racional. A diferencia de las otras protagonistas mujeres, Mary avanzaba en su entendimiento más allá de los acontecimientos que la rodeaban,

se entretenía en descubrir nuevas formas de vida y buscar las causas que las habían producido. Tenía una tendencia metafísica que la lleva a reflexionar sobre cualquier objeto. [...] no tenía ningún prejuicio, pues analizaba cada opinión antes de adoptarla (Wollstonecraft, 2011: 76).

Por otro lado, mientras la gran parte de las mujeres de la época se mostraban ociosas y con un gran gusto por lo material, Mary es definida como una mujer austera, capaz de controlar sus deseos y apetitos sin gran esfuerzo, producto del desarrollo de su entendimiento.

Finalmente, una educación femenina orientada en el desarrollo de su capacidad de raciocinio y en el control de sus emociones, produciría una mejora al interior de las familias ya que la única forma de que la mujer pueda dirigir el mundo doméstico es mediante un cambio en el comportamiento donde solo deban regirse por la razón.

Para Wollstonecraft el modelo de madre y esposa es el siguiente: “La esposa casta y madre formal, [...] su primer deseo debería consistir en hacerse respetable y no delegar toda su felicidad en un ser sujeto a las mismas debilidades que ella” (Wollstonecraft, 2021: 54).

Con la intención de conciliar el deber de madre y esposa con su capacidad de desarrollarse en el ámbito público, la autora recalca que no pretende insinuar la separación femenina de los hogares, sino que el afianzamiento del entendimiento en las mismas constituye un provecho para el ámbito doméstico: “Es la falta de gusto doméstico y no la adquisición de conocimiento la que aparta a las mujeres de sus familias y arranca al bebé sonriente del pecho que debería proporcionarle nutrición” (Wollstonecraft, 2021: 269).

Para que la mujer pueda realizar correctamente sus tareas dentro y fuera del hogar, es preciso que comprendan que razón y sentimientos son dos atributos distintos y que el primero es más importante que el segundo. Por el contrario, las mujeres, al ser educadas como niñas eternas, no están capacitadas para dirigir una familia.

En el discurso de Wollstonecraft, la educación correcta de las mujeres, basada en el estímulo al uso de la razón y el entendimiento, podrá liberar a la mujer de la dependencia constante que tiene en relación al hombre, siendo la independencia femenina fundamental para el desarrollo de toda la humanidad: “Así pues, me aventuraré a afirmar que mientras no se eduque a las mujeres de modo más racional, el progreso de la virtud humana y el perfeccionamiento del conocimiento se verán constantemente frenados” (Wollstonecraft, 2021:71).

## Conclusiones: la educación como horizonte de destrucción y de salvación

A raíz del recorrido explorado previamente, interesa señalar cómo la autora le otorga relevancia a la educación femenina en tanto fuerza capaz de destruir a la mujer como sujeto humano, degradándose hacia la dependencia total de un varón y con nada más que proteger que su reputación, pero también como la fuerza capaz de emancipar al género femenino —y a toda la humanidad—, dotándolo de dignidad e independencia.

La educación constituye la piedra angular de este trabajo y del pensamiento de Wollstonecraft. Desde su perspectiva profundamente liberal, el comportamiento tiene el poder de transformar a la sociedad en pos del progreso.

Por otra parte, resulta enriquecedor analizar este discurso más allá de su famoso manifiesto. Las obras literarias componen una forma de aproximarnos al discurso de una época, permitiendo descifrar la ideología y el pensamiento político de quien escribe, sus preocupaciones y posibles resoluciones. En este sentido, rescatar dichas biografías es una forma de acceder a cómo se pensaba la opresión que sufría el género femenino hacia fines del siglo XVIII. Y es también una forma de aproximarnos a otro costado de Wollstonecraft, a un lugar que también da cuenta del sometimiento de las mujeres.

Por último, es interesante analizar cómo los modos de sujeción hacia las mujeres siguen presentes hoy en día. La importancia de una buena reputación, la necesidad de escuchar, obedecer y agradar a cualquier costo, y la belleza (y juventud) como pilar fundamental para el éxito en la vida de una mujer, son componentes de discursos que en la actualidad siguen sometiendo a todo el género femenino. Luego de más de dos siglos, el discurso es similar y la mirada sobre el deber —y el ser— de la mujer continúa penetrando la subjetividad femenina en la actualidad.

## Fuentes

Wollstonecraft, M. (2011 [1788]), “Mary”, en: *Mary; María/ Mathilda*. Madrid, Nórdica libros.

Wollstonecraft, M. (2011 [1798]), “María”, en: *Mary; María/ Mathilda*, Madrid, Nórdica libros.

Wollstonecraft, M. (2021 [1792]), *Vindicación de los Derechos de la Mujer*, Barcelona, Alma.

## **Bibliografía**

- Caine, B. y Sluga, G. (2000), *Género e historia: mujeres en el cambio sociocultural europeo, de 1780 a 1920*, Madrid, Narcea.
- Cavana, M. L. (1995), “Diferencia”, en: Amoros, C. (ed.), *10 palabras clave sobre MUJER*, Navarra, Verbo divino.
- Hull, I. (1996), *Sexuality, State, and Civil Society in Germany, 1700-1815*, Ithaca.
- Molina Petit, C. (1994), *Dialéctica feminista de la Ilustración*, Barcelona, Anthropos.
- Molina Petit, C. (1995), “Ilustración”, en: Amoros, C. (ed.), *10 palabras clave sobre MUJER*, Navarra, Verbo divino.



**Relaciones transnacionales:  
las literaturas latinoamericanas y argentinas  
en el espacio literario internacional**

La traducción por reubicación: una analítica de la destrucción  
en dos obras experimentales de la editorial Colección Chapita

*Juan Manuel Cravero*

*Species plantarum*. Diccionario de poesía botánica traducida

*Carlos Fratini*

Samanta Schweblin: influencias reconocidas y  
adjudicadas a su obra

*Maité Hernandorena*



## **La traducción por reubicación: una analítica de la destrucción en dos obras experimentales de la editorial Colección Chapita**

Juan Manuel Cravero<sup>1</sup>

### **Resumen**

El surgimiento de las editoriales independientes es uno de los fenómenos fundamentales y definitorios de la poesía argentina en la actualidad, y por ende, se ha convertido en un foco particular de interés para la crítica literaria. En el marco de estas editoriales, ha tenido un lugar importante en la conformación de los catálogos la traducción al español de obras extranjeras, lo cual no ha servido solo para acrecentar el repertorio poético local, sino también para indagar y reflexionar sobre las formas posibles de traducir, desde América Latina y en la actualidad, obras extranjeras. Teniendo en cuenta esto, la presente ponencia se propone realizar una “analítica de la traducción” (Berman, 2011: 244) de dos traducciones compuestas en el marco de la editorial artesanal argentina Colección Chapita: *Catán* (traducción hecha por Pablo Cruz Aguirre de una selección de poemas del poemario *Cathay*, de Ezra Pound) y *Cumbias finas* (que contiene una traslación de poemas del trovador provenzal Gilhem de Peiteus, hecha por Matías Heer). Ambas obras tienen la particularidad de que, a través de diferentes estrategias traductorales, en ellas el traductor produce básicamente una reubicación: traslada los poemas traducidos a un nuevo espacio lingüístico geográfico, el conurbano bonaerense. En torno a esta manera de traducir, nos proponemos mostrar que, a la par que proponen una destrucción de

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional Del Sur, correo electrónico: [jmanuelcravero@gmail.com](mailto:jmanuelcravero@gmail.com).

los textos originales, en estas traducciones se repone, al menos parcialmente, lo novedoso que tuvieron en el momento en que fueron escritos.

**Palabras clave:** traducción - Colección Chapita - literatura argentina - editoriales independientes

## Introducción

La Colección Chapita es una editorial artesanal argentina, dirigida por los poetas Daniel Durand y Matías Heer. Entre 2008 y 2014, esta editorial publicó alrededor de cincuenta títulos, en su gran mayoría de poesía argentina, si bien también tuvo un papel preponderante, como sucede en otras editoriales independientes, la traducción de obras extranjeras. De hecho, al observar el catálogo de la Colección Chapita, encontramos dos secciones dedicadas a la traducción: “Traducciones” y “Traducciones Chapita”. Esta última, bautizada con el mismo nombre de la editorial<sup>2</sup>, agrupa diez traducciones experimentales al español rioplatense de obras de autores como Charles Baudelaire, Ezra Pound y Francis Ponge.

En palabras de Matías Heer, productor, junto a Daniel Durand, de buena parte de estas traslaciones, en ellas “la traducción deja de funcionar como importadora y nosotros como ganaderos de la lengua extranjera. La traducción es transformada en industria local” (Heer, 2016: 33). Como se desprende de estas declaraciones, se trata de obras traducidas en las que se ensaya con los límites para apropiarse y asimilar lo extranjero dentro de la propia cultura. Una de las modalidades que presenta esta apropiación en estas traducciones es la reubicación, es decir, la relocalización de los poemas extranjeros dentro de un nuevo espacio geográfico: el conurbano bonaerense. En el marco de esta ponencia, me interesa enfocarme en dos “Traducciones Chapita” en las que opera por reubicación: *Catán* (2008) y *Cumbias finas* (2011). Ninguna de estas obras ha sido, aún, estudiada por la crítica.

La presente investigación se propone, entonces, llevar adelante denomina una “analítica de la destrucción”, (Berman, 2011: 244), de las traducciones mencionadas, poniendo el énfasis en lo que Antoine Berman denomina “el proceso de degradación de la letra de las obras” (2011: 244). Es decir: se trata de relevar cómo se efectúa en ambos casos la reubicación, qué se distorsiona y qué permanece, en estas traducciones, de sus versiones originales. Intentaré mostrar que, aunque a primera vista la transmisión del sentido en estas traducciones pueda

---

<sup>2</sup> El nombre se debe a que los libros de la editorial llevan una chapita (es decir, las tapitas de metal con la que se cierran las botellas de vidrio descartables) incrustada en las tapas.

considerarse como defectuosa frente al original, las libertades que se toma el traductor a la hora de reubicar podrían revestirse de un valor positivo y estar justificadas por reflexiones previas en relación con los textos que se elige traducir. Por último, plantearemos si no será significativa la posibilidad de leer estas operaciones de reubicación a partir de la noción, postulada por Josefina Ludmer (2010), de “ficción especulativa”.

### ***Catán***

En *Catán*<sup>3</sup> (2008) encontramos la “traducción chapita” de una selección de doce poemas pertenecientes a *Cathay* (1915), obra en la que Ezra Pound presenta versiones en inglés de poemas de poetas chinos. Fue realizada por Pablo Cruz Aguirre. Como dijimos, en esta traducción los poemas son reubicados, y abandonan su espacio geográfico de origen (la Antigua China) y pasan a estar situados en el conurbano bonaerense. En este caso, la operación se une a otra estrategia traductora presente en otras tres “Traducciones Chapita”, la homofonía, es decir, la asociación sonora de palabras del texto original en inglés con palabras en español rioplatense sirve para crear nuevos sentidos<sup>4</sup> (“*Cathay*”/“*Catán*”).

Pero... ¿por qué elegir *Cathay* para ser traducida mediante este método traductor? Las motivaciones detrás de la elección se explicitan en el siguiente pasaje del prólogo de *Catán*:

Las diversas historias pasadas de *Cathay* permiten que el poemario y su influencia sean descriptos como un “juego de espejos”. La presente versión chapita está traducida por Pablo Aguirre del original en inglés que Ezra Pound escribió a partir de unas traducciones de la obra de Li Po hechas por Ernest Fenollosa con la ayuda de los eruditos japoneses Mori y Ariga. Los textos originales de Li Po (que aquí aparece con su nombre japonés: Rihaku) son, como tanta poesía china, variaciones sobre temas tradicionales, lo cual contribuye aún a diluir más la paternidad del libro (Aguirre, 2008: 2).

---

<sup>3</sup> Se incluye también el texto en inglés a continuación de los poemas en español. Así como antes de la versión original se lee “Ezra Pound traduce a Li Po”, antes del texto en español se incluye el subtítulo “Pablo Cruz Aguirre traduce a Ezra Pound”.

<sup>4</sup> Esta estrategia es utilizada en otras traducciones chapita, en cuales justamente se encargó de analizar en profundidad Venturini (2015).

Como *Cathay* se tradujo a partir de las notas de Fenollosa —mediadas además por los comentarios de los eruditos nipones—, es evidente que el texto original ya ha sido “destruido” en múltiples ocasiones. De ahí que esta obra sea concebida como un “juego de espejos”, lo que implica definirla como una cadena de traducciones en la que cada eslabón retiene parcialmente la “luz” —o el sentido— de la versión anterior, sumando igualmente una parte de “oscuridad” —o distorsión del significado—. De este modo, dado el historial de traducciones del texto, sería esperable que una nueva traducción acentúe ese proceso de degradación del texto fuente ya presente en las versiones anteriores, a la vez que conserve parte de su sentido original.

Si bien la aplicación conjunta de la homofonía y la reubicación funciona de modo diferente en cada uno de los poemas traducidos, tomemos el primero de ellos para ver cómo se pone de manifiesto ese “juego de espejos”. Me refiero al poema “La canción de los arqueros de Shulze”, traducción de “Song of bowmen of Shu” (“La canción de los arqueros de Shu”). Si observamos la traducción del título, podemos decir que el término “Bowmen” (“arqueros”) se traduce de una forma aparentemente correcta. Sin embargo, en la traducción esta palabra está designando a arqueros de fútbol y no a practicantes de tiro con arco. Además, se transforma “Shu” —nombre de un antiguo estado de China— en “Shulze”, que pareciera aludir al nombre de un equipo de fútbol ficticio. Estas modificaciones alcanzan para producir un marco de referencia desde el que remodelar la narrativa del poema: al igual que los arqueros de Shu, los jugadores de fútbol quieren regresar, no ya a sus casas, sino a la Primera División; sus enemigos ya no son los mongoles, sino otros equipos; no recogen brotes de hierba, aunque en paralelo persisten en sus entrenamientos deportivos.

Sería inevitable que una traducción pensada de esta manera no sea valorada, al menos a priori, de modo negativo frente a su fuente, en tanto es evidente que se trata de una reconstrucción radicalmente libre del sentido del poema original. Ahora bien, en relación con el texto de *Catán* que acabamos de comentar... ¿podríamos valorarla negativamente? Si tenemos en cuenta aquello que se afirmaba en el prólogo de *Catán*, ¿esta destrucción no estaría, en cierto modo, siendo *pedida* por la obra en cuestión? Y si la destrucción del original es, entonces, necesaria e intencional... ¿no sería esta forma de transmitir el texto original en otra lengua más bien positiva?



### ***Cumbias finas* (2011)**

*Cumbias finas* (2011) contiene una traducción de nueve poemas del trovador provenzal Gilhem de Petieus, compuestas por Matías Heer. En este caso, inspirado por la traducción de Aguirre, el traductor descarta el uso de la homofonía y traduce la totalidad de los poemas a través de una remodelación, lingüística y geográfica, del sentido de los originales. Una operación que, también en este caso, se vincula con el objeto que se elige traducir. En el prólogo a esta traducción, dice Matías Heer acerca de Gilhem de Peiteus y su poesía:

Irreverente, incorrecto, cachondo y fértil Guilhem de Peiteus, séptimo conde de Poitiers, IX Duque de Aquitania, pertenece a ese pequeño grupo angelical de personajes literarios que Pound dio a llamar inventores. Sus poemas no elaboran las proezas técnicas melopeicas de Arnaut Daniel, propias del trovar clus, sino que abundan las rimas fáciles, así como un vocabulario bastante monocromático. Lo suyo es, más bien, un trovar low (De Peiteus, 1).

Según Matías Heer, la irreverencia y la incorrección con las que se asocia al trovador provenzal son también las que habilitan al traductor tomarse la libertad de ubicar al poeta traducido dentro de este nuevo territorio. De este modo, los poemas de Gilhem de Peiteus recuperarían su “desfachatez” al hibridarse con la música local, es decir, la cumbia villera, un género musical asociado con lo festivo, y que también podemos decir que comparte la “sencillez” compositiva que Heer adjudica a los poemas del trovador. Veamos como la operación, que queda sintetizada en el título (*Cumbias finas*), se materializa en el siguiente fragmento del primer poema de la obra, “A caballo regalado...”:

Amigos, haré un poema digno, uno más  
delirante que cuerdo,  
todo mezclado de amor y joda y juventud.

Y tengan por gil a quien no lo entienda,  
o de onda de memoria no lo aprenda:

(...)

Dos caballos tengo para ensillar, ok,  
buenos, fieros y dan para pelear,  
pero no puedo con ambos, pues no se toleran.

Si pudiese amansarlos como quiero,  
no daría ni dos pesos por otros,  
que mejores que éstos no hay para  
andar.

(...)

Caballeros, ayúdenme con ésta  
(nunca di tanta vuelta para elegir):  
no sé con cuál quedarme, si con Angie o con  
Agus.  
Tengo el castillo de Lobos y tierras,  
y le presumo Jagüel a todo el mundo,  
desde que ambos me juraron y me son fieles.

Companho, farai un vers qu'er covinen,  
Et aura-i mais de foudatz no-y a de sen,  
Et er totz mesclatz d'amor e de joy e de joven.

E tenguatz lo per vilan qui no-l enten,  
O dins son cor voluntiers non l'apren:

(...)

Dos cavalhs ai a ma sselha, ben e gen,  
Bon son et adreg per armas e valen,  
E no-ls puec amdos tener, que l'us l'autre non  
cossen.

Si-ls pogues adomesjar a mon talen,  
Ja no volgr'alhors mudar mon garnimen,  
Que meils for'encavalguatz de nuill ome viven.

(...)

Cavalier, datz mi cosselh d'un pessamen:  
—Anc mays no fuy issaratz de cauzimen—:  
Res non sai ab qual me tengua, de n'Agnes o de  
n'Arsen.  
De Gimel ai lo castel e-l mandamen,  
E per Niol fauc ergueill a tota gen:  
C'ambedui me son jurat e plevit per sagramen<sup>5</sup>.

Compañeros, haré un poema como es  
debido  
Habrá en él más locura que buen juicio y  
será todo en él una mezcla de amor, de  
gozo y juventud

Y tened por villano a quien no lo entienda  
O no lo aprenda, gustoso, de memoria;

(...)

Tengo para mí silla dos inmejorables  
caballos  
Son buenos, esforzados en el combate y  
valiosos  
Mas no los puedo tener juntos, que el uno  
no soporta al otro.  
Si pudiese domarlos a voluntad,  
No querría poner en otros mi guarnición,  
Pues sería el mejor montado de los jinetes.

(...)

Caballeros, denme consejo en este pesar:  
Nunca escoger me fue tan difícil  
No sé si quedarme con Agnes o con Arsen.  
Tengo el castillo de Gimel y sus tierras,  
Y me jacto de Nieul con todos,  
Ya que ambas me juraron fidelidad<sup>6</sup>.

Para empezar, la traducción en clave de cumbia villera podemos decir que supone una acentuación de lo coloquial de la traducción. Así, por ejemplo, en este poema Heer traduce el término *vilan* (villano) como “gil”, y *joy* (gozo) como “joda”. En segundo lugar, se produce una modificación en los elementos referenciales del poema original, de modo que por ejemplo los nombres de las amadas cambian sus nombres provenzales (“Agnes” y “Arsen”) por nombres de pila en español (“Angie” y “Agus”, respectivamente). Más allá de estas modificaciones, el sentido del poema original se mantiene, a la vez que en la reubicación el trovador conserva ciertas características originales: continúa siendo un Duque, y teniendo sus posesiones feudales, aunque ahora estas se encuentran dentro del ámbito bonaerense.

Es manifiesto entonces que, en *Cumbias finas*, como sucedía en *Catán*, las licencias traductorales frente al texto original encuentran su justificación (o al menos así lo propone el

<sup>5</sup> En *Cumbias finas*, el texto original se incluye a continuación de las traducciones hechas por Matías Heer, para facilitar que el lector haga el cotejo entre ambas versiones.

<sup>6</sup> Traducción literal al español propia, hecha a partir de la versión en inglés disponible en [http://www.trobar.org/troubadours/coms\\_de\\_peiteu/guilhen\\_de\\_peiteu\\_01.php#](http://www.trobar.org/troubadours/coms_de_peiteu/guilhen_de_peiteu_01.php#).

traductor explícitamente en el prólogo) en la naturaleza de la obra que se está traduciendo. Pero, además, en este caso en particular, estas versiones “incorrectas” adquirirían un valor adicional al ser contrastadas con las traducciones hechas desde España, las así llamadas traducciones filológicas. Dice Matías Heer:

Ahora bien, para darnos una imagen certera a nivel idiomático podemos recurrir al trabajo épico de Martín de Riquer (...), o al de su mejor aprendiz Carlos Alvar (...), o al de otros dos estudiosos como Luis Alberto de Cuenca y Miguel Ángel Elvira (...), pero no por ello hallaremos la esencia desacatada que tenía el amigo Guillermo; más bien, nos encontraremos con sutiles referencias eruditas, una traducción medida, ciertamente sincera a la retórica medieval, en algún punto y sin más vueltas: papiros higiénicos de un español obsoleto (De Peiteus, 1).

Como dice Heer, las traducciones filológicas serían “papiros higiénicos”, es decir, traducciones efectuadas en un soporte antiguo, y que como no se adecúan al nuevo contexto, solo servirían para ser desechadas. En contraposición, más adelante en la introducción, Heer entiende su traducción como “un F5 poético” (De Peiteus, 1) en referencia a la tecla que en los navegadores web es utilizada para refrescar la página. De este modo, la libertad que se toman estas traducciones conseguiría “refrescar” esos textos poemas con once siglos de antigüedad, por lo que estarían asociados con una tecnología más avanzada (la computadora, que por otra parte, habilita materialmente la producción de este tipo de traducciones). Porque si la esencia de Gilhem de Peiteus es “desacatada”, ¿no debería ser desacatada también la forma de traducirlo?

### **Consideraciones finales**

Lo desarrollado hasta ahora nos permite afirmar que, en las dos traducciones experimentales que hemos analizado, la inclusión de una introducción a los poemas, que explica y justifica la operación de reubicación, cumple una función destacada: estos paratextos permiten plantear que, a pesar de ser traducciones que convencionalmente se considerarían como “malas”, en el caso de las obras traducidas, según lo planteado en los prólogos, se erigiría como la forma “adecuada” de traducir esos textos. Una operación que, además, se desprende de la voluntad expresada por Matías Heer de transformar las obras extranjeras en producto local. ¿O será que volverlos locales los textos extranjeros es, precisamente, lo que los perfecciona?

Independientemente de la posibilidad de considerarlas virtualmente como traducciones adecuadas, me interesa resaltar que, al menos, esas traducciones relocalizadas *especulan* con la posibilidad de que lo sean. En *Aquí América Latina* (2010), Josefina Ludmer sostiene que, dado los cambios que se han producido en el mundo en los últimos tiempos, es necesario encontrar nuevas formas, nociones y categorías que nos permitan comprender la realidad latinoamericana. Para Ludmer, un camino posible para lograr esto sería, justamente, el de la especulación:

La especulación es también un género literario. [...] No pretende ser verdadera ni falsa; se mueve en el como si, el imaginemos y el supongamos: es la concepción de una pura posibilidad. [...] Por eso toma ideas de todas partes y se apropia de lo que le sirve. A esta expropiación la llama “extrapolación”, según las tradiciones del género. [...]

La especulación inventa un mundo diferente del conocido: un universo sin afueras, real virtual (la virtualidad es el elemento tecnológico), de imágenes y palabras, discursos y narraciones, que fluye en un movimiento perpetuo y efímero [...]. Así especula la especulación desde América Latina (Ludmer, 2010: 10-11).

La “extrapolación” que producen las “Traducciones Chapita”, al tomar un texto de otro tiempo y espacio e injertarlo en la cultura latinoamericana, podemos decir que instaura un universo real virtual” en el que todo se mezcla: las penas de un arquero mongol en medio de la guerra hace más de dos mil años son equivalentes a la desesperación de un equipo de fútbol que acumula partidos perdidos; puede existir un duque en un parque de Buenos Aires, la cumbia puede pensarse como un género musical de la alta cultura, América Latina puede pensarse como un lugar más avanzado que Europa en términos tecnológicos, etc. Pero sobre todo, al presentar, por ejemplo en el caso de *Cumbias finas*, a un trovador del siglo XI paseando por el conurbano diez siglos después, podemos decir que este anacronismo conlleva una ruptura temporal con la lógica del capital. Una ruptura que, como sostiene Ludmer, está relacionada con las ficciones especulativas:

La diferencia temporal que se nos produce y asigna nos lleva a pensar críticamente y también a pensar de otro modo. A imaginar cambios sin etapas, progresos y modernizaciones sin desarrollos. Desde aquí no podemos ver el tiempo en forma lineal, en términos de “atraso” o “adelanto”. No podemos aceptar la historia desarrollista del capital y su cronopolítica que nos pone en una anterioridad o atraso. Homi Bhabha dice que

Frantz Fanon destruye los esquemas de tiempo: el negro se niega a ocupar el pasado del cual el blanco es el futuro (Ludmer: 2010, 27).

Estas traducciones, entendidas como ficciones especulativas, estarían fabricando un presente (justamente, mediante la industria traductora local) en el cual América Latina no estaría ocupando el lugar o el tiempo marcado por la linealidad del capital. Un presente que, si bien es cierto que es puro experimento, pura virtualidad, permite imaginar un futuro por fuera del relato que nos configura en un lugar de atraso tecnológico y cultural. ¿Y cómo sería este futuro? El mismo Heer pareciera especular con esta cuestión, en la nota final de *Una exposición* (2017), traducción experimental de un texto de E.E. Cummings titulado “Foreword to an exhibit” (1965):

Para los blanditos que afirman, acomodados en su realismo insípido, llano y alienante que las vanguardias “ya fueron” quiero contestarles que semejante obviedad no esclarece nada y que reflexionen mejores argumentos para descartar el placer de la experimentación y nos vemos en cien años, renacidos en el África (Heer, 2017: 19).

## Fuentes

Obras de la Colección Chapita<sup>7</sup>.

De Petieus, G. (2010), *Cumbias Finas*, Colección Chapita. Traducciones de Matías Heer, Buenos Aires, <https://bit.ly/3Bvhj57>.

Po, Li (2008), *Catán*, Colección Chapita. Traducciones de Pablo Cruz Aguirre, Buenos Aires, <https://bit.ly/3cYv2rO>.

## Bibliografía

Berman, A. (2014 [1999]), *La traducción y la letra o el albergue de lo lejano*, Buenos Aires, Dedalus Editores.

---

<sup>7</sup> Dado el carácter experimental de estas traducciones, es confuso discernir entre autor y traductor a la hora de escribir las referencias literarias de los textos. Por este motivo, en el caso de las “Traducciones Chapita”, hemos optado por tomar como referencia los nombres de los autores tal y como aparecen en el catálogo de la editorial.

- Heer, M. (2016), “¿Qué lengua defendés?”, en: *Razones, poetas*, Paraná, Gigante.
- Heer, M. (2017), *Una exposición*, Buenos Aires, Fadel & Fadel.
- Ludmer, J. (2010), *Aquí América Latina: una especulación*, Buenos Aires, Eterna Cadencia.
- Venturini, S. (2015), “Micropolíticas de la edición y de la traducción: el caso de la Colección Chapita”, en: *Cuadernos LIRICO*, n.º 13. Disponible en: <https://bit.ly/3qtY4CC>.



*Species plantarum.*  
**Diccionario de poesía botánica traducida**

Carlos Fratini<sup>1</sup>

**Resumen**

A principios de siglo XX, Rainer María Rilke escribe “Hortensia azul”, poema incluido dentro de sus *Dinggedicht* (“poemas-cosa”). Joyce Kilmer publica “Árboles” en agosto de 1913, en la revista *Poetry: A Magazine of Verse*. Más adelante, Joaquín Gianuzzi retoma, en varias etapas de su obra, las dalias que se inclinan sobre su ventana. En el invierno de 1994, el *Diario de Poesía* edita un número dedicado a este último poeta, coordinado por Daniel García Helder y Martín Prieto, cuyos aportes en el *dossier* pondrán en escena —y a futuro— algunas reflexiones fundantes en torno al ‘objetivismo argentino’. El presente trabajo pretende indagar en cómo estos acontecimientos, estas líneas discursivas, ingresan problematizadas en la obra poética y ensayística del poeta argentino Alejandro Crotto (1978). A modo de entradas de diccionario, se propondrá un acercamiento a las apropiaciones, variaciones y discusiones que Crotto da hacia el interior de la última poesía nacional, a través de la lectura de los poemas “Me parece que nunca voy a ver un poema más lindo que un árbol” (2009) y “La lambersiana” (2013), y del ensayo “El Rilke objetivista” (2017).

**Palabras clave:** poesía - traducción - objetivismo - ensayo

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Mar del Plata, correo electrónico: [cf-96@hotmail.com](mailto:cf-96@hotmail.com).

## Rilke, Rainer María (1875-1926)

Poeta y novelista. Hacia el final de su vida, se recluye en el castillo de Muzot, en el valle del Ródano, Suiza. Está enfermo y decide pasar sus últimos años lejos de las ciudades, contemplativo de la naturaleza, visitado por amigos. En esos años inicia una conversación epistolar con Antoinette de Bonstetten, una joven maestra de Ginebra interesada en su poesía. Las cartas revelan un afecto compartido por la jardinería, una fascinación por las flores y sus ciclos. Rilke dedica varias líneas a pedir consejos de horticultura y a hablar sobre las especies de su jardín. A veces filtra, en los sobres, pequeños pétalos de los que conversa por escrito. De esta última etapa, de 1922, son sus *Sonetos a Orfeo*, que insisten en una contemplación solemne de la flora y que inician, precisamente, con una anátesis botánica: “¡Y un árbol se elevó! ¡Oh, ascenso puro! / ¡Orfeo canta! ¡Oh, árbol en mi oído! / Se hizo silencio. Y hasta en él, no obstante, / hubo un nuevo comienzo: signo y cambio” (1970: 53). Con el ascenso del árbol —curioso: en el oído, como una voz que se escucha— se inicia una serie de poemas, que surcan los caminos de la naturaleza, sus divinidades y su metafísica. Pero hubo, antes, otra forma de contemplación, quizás menos leída en la obra de Rilke. Entre 1902 y 1908, escribe los *Nuevos poemas*, que publica en 1907 y 1908 en dos volúmenes. En estos libros aparecen composiciones a las que el propio Rilke llamaba *Dinggedicht* es decir, *poemas-cosa*. Se trata de una serie de textos que hacen foco en la observación de objetos de arte, animales, personajes arquetípicos, plantas. En ellos, la voz se corre de la expresión de la primera persona para asentarse en las cosas observadas. De ahí nos interesa especialmente un poema, “Hortensia azul”, en traducción de Enrique Salas:

Así como el último verde en los cubos de pintura  
son estas hojas, secas, romas y duras,  
detrás de las umbelas florecidas, que un azul  
no llevan encima, sino lo reflejan en la lejanía.

Lo reflejan en lágrimas y con vaguedad,  
como si quisieran volverlo a perder,  
y como en viejos papeles de carta azules  
hay amarillo; en ellas, violeta y gris,

desteñido como en un guardapolvo de niño  
nunca más vuelto a usar, al que nada más volverá a pasarle:  
como se siente la brevedad de una pequeña vida.



Pero de pronto el azul parece renovarse  
en una de las umbelas, y uno ve  
de alegría verde, un azul moviéndose (2017: 46).

En el principio del poema, la hortensia azul no es, en sí misma, una hortensia azul: ha perdido su color y lo que queda de él sólo está reflejado en la lejanía. De esta pérdida inicial, Rilke concibe varios símiles y comparaciones: el pigmento descolorido es el último verde en los cubos de pintura, viejos papeles de carta azules, guardapolvo de niño. Recién en la cuarta estrofa, la hortensia azul progresa hacia una renovación y es entonces cuando lentamente vuelve a ser una hortensia azul. El poema reconoce internamente una plasticidad casi impresionista en el acto de contemplar: el presente inmediato en el cual se enuncia el azul decolorado es el presente mismo del poema. Estamos, así, en el tiempo en que leemos las tres primeras estrofas, frente a una hortensia descolorida. Pero cuanto más la miramos, la hortensia frente a nosotros recupera su esencia, y aparece finalmente “una alegría verde, un azul moviéndose”. Como propone Robert Hass en el ensayo “En busca de Rilke”, “el poema parece estar totalmente entregado al momento de su composición” (2017: 25). En ese “uno ve” de los últimos versos, quien ve es la voz del poema, sí, pero es también su lector/a. Y al punto sucede que un azul se mueve en la flor, “de alegría verde”. En simples términos esta sería una personificación de la hortensia: la alegría humana se traspola al objeto observado. Sin embargo, aquí la sensación se transmite en sentido inverso porque no respondería tanto a la flor como a quien la observa. La voz de la contemplación hace surgir, de ese modo, su propia intimidad: un sobresalto, una alegría verde, nueva, se experimenta al observar el movimiento, la transformación. En ese sentido, la planta observada pareciera auscultar la subjetividad del observante. En el ensayo mencionado, Hass sostiene: “Rilke absorbe muchas cosas de la visión y los métodos de trabajo de Rodin, pero los toma en sus propios términos. Más allá de su objetividad, los poemas de los *Nuevos poemas* son profundamente íntimos” (2017: 22).

En octubre de 2017, para su número 36, la publicación *Hablar de Poesía*, de Buenos Aires, cambió su comité editorial: Ricardo Herrera dejaba la coordinación de la revista en manos de un grupo dirigido por el poeta Alejandro Crotto. Ese primer número de la nueva gestión trajo consigo tres textos dedicados a Rainer María Rilke: el primero es el ensayo de Hass que ya hemos citado, traducido por Ana Lardies; el segundo es un ensayo de Alejandro Crotto, cuyo título es “El Rilke objetivista”; y el tercero y último es “Rilke sin fondo”, una reseña de Nahuel Lardies al libro *Rainer María Rilke (el vidente y lo oculto)*, de Mauricio Wiesenthal. De esta manera, la revista, sin explicitarlo, pareciera presentar un *Dossier Rilke*, cuyos artículos poseen

conexiones subterráneas que dan cuenta de una conversación, de un *hablar* de Rilke. Los tres textos se refieren, al menos en una ocasión cada uno, a los *Dinggedicht*, a los *poema-cosa*. A partir de ellos, “El Rilke objetivista”, de Crotto, ya marca desde el título una lectura particular de la obra de Rilke en torno a estas composiciones plásticas. La operación es interesante porque permite pensar hacia dos polos: por un lado, abre un punto de vista sobre una poesía ampliamente leída en un sentido si no nuevo, al menos novedoso. Por otro, lleva a indagar sobre los alcances de la palabra “objetivista”. ¿El adjetivo se sostiene en un objetivismo de las bases (esto es: norteamericano)? ¿en una apropiación de ese objetivismo? ¿o en un Rilke objetivista entendido desde las manifestaciones de un objetivismo argentino? Crotto va diferenciando poéticas y, antes de llegar a Rilke, pasa por William Carlos Williams, Louis Zukofsky, George Oppen, Francis Ponge y Joaquín Gianuzzi. Al comenzar a leer los *poema-cosa*, ya ha recorrido y diferenciado diversas acepciones del objetivismo. Crotto no se detiene, como nosotros, en “Hortensia azul”, sino que trabaja con “El interior de la rosa”, “La pantera”, “La convaleciente” y, con mayor atención, “El torso de Apolo”. Sobre este último poema, una frase aislada pareciera echar luz a nuestro acercamiento a “Hortensia azul”: “del viaje al fondo de la materialidad nace una interpelación espiritual” (2017: 15). Así como la hortensia se transforma en el trayecto de nuestra lectura, algo interpela a la voz y al espectador: una alegría verde emerge con el movimiento azul de la planta. Pero esa frase suelta no sólo da una clave de lectura para los *poema-cosa*, sino que en ella puede cifrarse una posible manera de interpretar la poesía de Alejandro Crotto, es decir, una zona de legibilidad para la obra poética del ensayista. Esto nos lleva a preguntarnos entonces si existe, tanto como un Rilke, y con sus particularidades, un Alejandro Crotto objetivista.

### **Gianuzzi, Joaquín (1924-2004)**

Poeta y periodista cultural. A lo largo de su obra hay, hasta ahora descubiertos, seis poemas a la dalia de su ventana. Todos están en su última etapa como poeta, sucesivamente en los libros *Principios de incertidumbre* (1980), *Violín obligado* (1984) y *Apuestas en lo oscuro* (2000). No reparamos aquí en la vida individual de cada uno de esos poemas, pero sí es preciso consignar las transformaciones de esa dalia que Gianuzzi retoma en tres situaciones distintas: “Dalia en mi ventana”, “Dalia inclinada hacia mi ventana” y “La dalia”. En el primer poema, se presenta el ciclo de la planta, desde su florecimiento hasta su muerte, y Gianuzzi propone que no se trata de la misma dalia que año a año se inclina hacia su ventana: “Mi mano, sin

embargo, / mojada por el púrpura estallido / y en total conocimiento de la pérdida / sabe que este volumen no se repetirá” (2000: 268). El segundo poema resuelve nuevamente la búsqueda de una comunión entre observante y planta observada. Para eso Gianuzzi retoma fragmentos textuales del primer poema, como si al igual que la dalia, que año a año se reescribe, él mismo conversara con su texto anterior. Los verbos en primera persona, sin embargo, dan lugar a variaciones: el objeto ya no está sostenido en una objetividad de la tercera persona, sino que acontece en la subjetividad del hablante. “Entro en tu frío peso con mi última edad” (2000: 394), dice uno de los últimos versos. Quien se transforma, entonces, ya no es sólo la dalia, sino la voz. El último poema relata el ascenso y marchitar de la planta, como en esas películas documentales donde vemos los movimientos de las flores en cámara rápida. Ahora el poema está escrito en pasado y desde una tercera persona aparentemente objetiva, que borra las huellas íntimas de quien la observa (2000: 467). En este sentido, Jorge Monteleone propone que “la mirada en Giannuzzi obra como una fenomenología de la percepción, que corresponde al dominio de lo visible, y que articula una de las preocupaciones centrales de la poesía de Giannuzzi: el antagonismo entre cambio y permanencia” (2004: 335). A lo largo de los tres poemas seleccionados, la cosa observada y la voz observante están sujetas al paso del tiempo y exhiben sus mutaciones.

En el invierno de 1994, el *Diario de Poesía* edita un número dedicado a Joaquín Gianuzzi, coordinado por Daniel García Helder y Martín Prieto, cuyos aportes en el dossier pondrán en escena —y a futuro— algunas reflexiones fundantes en torno al ‘objetivismo argentino’. En la entrevista realizada por Daniel Freidemberg, Gianuzzi se expide sobre la “trivialidad” en su poesía: “el poema parte de una visión objetiva, de la simple mención de las cosas y después se desarrolla de acuerdo a una idea, la va desarrollando. Porque uno siempre tiene algo que decir, incluso de las cosas triviales. Lo trivial sirve de soporte” (1994: 14). En las páginas siguientes, aparece un artículo de Martín Prieto titulado “Gianuzzi, Cantón, Girri y los otros”, donde principalmente se repasan distintos momentos de la obra de Gianuzzi. Prieto sostiene que el común denominador en esta poesía, que es el tratamiento con los objetos, que puede variar en las diversas etapas, en los sucesivos libros, pero que siempre está ahí. Y en un movimiento decisivo, hace lo que Prieto sabe hacer: formar una tradición. Vincula a Gianuzzi con Alberto Girri y Darío Cantón, leídos desde un presunto objetivismo, que no es necesariamente el norteamericano, sino una acepción local, una apropiación, que realiza —y esto que viene acá es una generalización mayúscula— una poesía fotográfica de los objetos, con un lenguaje a grandes rasgos denotativo y referencial (véase “La carretilla roja”, de William

Carlos Williams)<sup>2</sup>. Por supuesto que la dicción de esta expresión puede variar (y varía), y no será la misma en Gianuzzi, en Fabián Casas o en el mismo Martín Prieto. Lo asertivo del artículo es haber trazado una primera genealogía de los padres fundadores del objetivismo en Argentina y sus desarrollos posteriores. En el “y los otros” del título, Prieto lee algunas de las poéticas objetivistas que están emergiendo en la Argentina de fin de siglo: Casas, Bielsa, García Helder. Probablemente podamos ver, en ese “los otros”, expresiones que vinieron más adelante. Nos interesa en particular una tardía, ya del siglo XXI: la de Alejandro Crotto, que implícitamente, en su ensayo “El Rilke objetivista”, reconoce las concepciones de objetivismo que despliega Martín Prieto en este artículo —de hecho, también toma nota de Gianuzzi como caso paradigmático—, a la vez que las fuerza a una torsión en algunos poemas de sus primeros libros, *Abejas* (2009) y *Chesterton* (2013).

### **Kilmer, Joyce (1886-1918)**

Poeta, soldado y periodista. Su poema “Trees” (“Árboles”) fue publicado originalmente en agosto de 1913, en la revista *Poetry: A Magazine of Verse*. En 1965, Salvador Novo lo incluyó en el volumen *101 poemas. Antología bilingüe de la poesía norteamericana moderna*, editado en México. Leamos esa versión en castellano:

Nunca veré un poema  
tan bello como un árbol.

Al seno de la tierra  
hambrienta boca opresa;

elevados sus brazos  
en oración a Dios;

en verano, las aves  
anidan en su pelo;

---

<sup>2</sup> Para una lectura más precisa y de mayor alcance del artículo de Prieto y de las poéticas objetivistas en los 90, leer “La conformación de una poética objetivista: de la lectura a la escritura”, capítulo primero de la tesis doctoral de Marina Yuszczuk.

Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.742/te.742.pdf>.

reposa en él la nieve;  
convive con la lluvia.  
  
Tontos hacemos versos:  
sólo Dios hace un árbol (1965: 54).

Ahora, sin agregar palabra, leamos otro poema, “Me parece que nunca voy a ver un poema más lindo que un árbol”, publicado en *Abejas*, el primer libro de Alejandro Crotto, de 2009:

Hacia esta luz que anima  
la ciega sed de encuentro  
que hace ávida copa, pronta vida  
que se estira a encontrar  
un paulatino amor más y más alto,  
a tientas, vertical,  
escala entretejida con espina,  
el deseo, insistiendo  
su amor, materializa  
su ánimo de abrasarse encandilado (29).

La relación entre los dos poemas salta a la vista. Crotto traduce los dos primeros versos de “Trees”, de Kilmer, para escribir un título e inscribir su texto en un antecedente reconocible. El primer poema, a grandes rasgos, es una personificación casi monacal: un árbol que, dispuesto hacia arriba, mira a Dios y alza sus brazos, sus ramas, para rezar. El segundo poema es una silva, de versos de siete y once sílabas, prueba del gusto de Alejandro Crotto por el verso medido. Tiene además algunos ecos distantes de los poetas místicos en el tema religioso. Una primera lectura expone una dificultad inmediata de la sintaxis: los versos se ramifican en estructuras subordinadas (“que hace ávida copa, pronta vida”, “que se estira a encontrar...”), lo que nos lleva a preguntarnos por la naturaleza de la voz: ¿quién habla o –todavía más– sobre qué está hablando? Si en Rilke o en Gianuzzi, el sujeto podía traslucirse en una sensación del presente o en una comunión de cosa observada y observante en el paso del tiempo, en este punto es más complejo definir una lectura: no es un árbol sino un bosque el que atraviesa la sintaxis. Entremos en esa enramada: “la ciega sed de encuentro / que hace ávida copa, pronta vida / que se estira a encontrar / un paulatino amor más y más alto, /a tientas, vertical, /escala entretejida con espina...”. Entonces, sí, el poema pareciera estar hablando del árbol que, como en Kilmer, vertical, se estira hacia arriba, intentando un encuentro con la divinidad. La mirada

no estaría involucrada en la escena, sino en la metaforización del árbol, similar a la de Kilmer. Y ahora pasando la enramada, vayamos a los últimos versos: “el deseo, insistiendo / su amor, materializa / su ánimo de abrasarse encandilado”. Nuestra nota al margen, en lápiz, al lado de esta última línea dice: “¿pero cómo? ¿un árbol que tiene el deseo de abrasarse encandilado? Si el objetivismo más sintético postula el objeto en sí mismo, sin afuera, sin doble referencia, este árbol lleva a la Biblia, a otro árbol, a Moisés frente a la zarza ardiendo”. En el Antiguo Testamento, Moisés escucha la voz de Dios mientras pasta sus ovejas. La voz sale de una zarza que está ardiendo, que está abrasada, pero que no termina de consumirse. Crotto traza, en la línea de Kilmer, una paralela por la que el árbol nunca es solamente el árbol en sí mismo, despojado de una subjetividad de la mirada. Se abre, así, una percepción metafórica del objeto, que encuentra asidero en imágenes y dicciones religiosas.

### **Crotto, Alejandro (1978)**

Poeta, traductor y ensayista. Publicó los libros *Abejas* (2009), *Chesterton* (2013), *Once personas* (2015) y *Francisco. Un monólogo dramático* (2017). De su segundo libro, *Chesterton*, el poema “La lambersiana”:

Detrás de la pileta hay una lambersiana  
del color del limón. Es mediodía  
y reverbera el aire en el calor  
de febrero y la quieta resolana. Los grandes  
ya se fueron a misa,  
van a rezarle a Dios, que no se ve y es santo;  
mientras tanto los primos nos metemos al agua,  
nos secamos tirados entre risas al sol.

Después yo entré en la lambersiana. Era otro mundo  
ahí dentro, como ver otro lado en las cosas,  
lo que las sostenía. Afuera los penachos amarillos  
en el aire caliente, y una estructura adentro  
de ramas resinosas y la luz, la fresca luz  
filtrada, que me dura (2013: 7).

El poema posee una estructura de dos estrofas que marca dos momentos distintos. En la primera, opera un contexto, una historia, una narración. El elemento central del poema ya está dispuesto en el primer verso (“Detrás de la pileta hay una lambersiana”), pero lo que viene después es una narrativa que forma parte del fondo del objeto. En la segunda estrofa, la escritura ingresa en la planta. La mirada da vuelta el escenario, y ya no importa tanto lo que contextualiza al objeto como su interior. Esto es algo novedoso en lo que hemos venido leyendo, y permite proyectar la idea de que la visión objetivista parte de un *decir* del poema en que, mayormente, se bordea la superficie externa de las cosas, haya o no intimidad de la voz, haya experiencia o afección con el objeto o no. Estamos entonces obligados a darle la razón al viejo Saussure: “Lejos de preceder el objeto al punto de vista, se diría que es el punto de vista el que crea el objeto” (2012: 55). “Era otro mundo / ahí adentro, como ver otro lado en las cosas, / lo que las sostenía”, dice el poema. Desde ese lado del mundo, desde el interior de la lambersiana, la *imagen objetiva* (Porrúa, 2011) expone su reverso, y el *estar dentro* adopta la forma de una epifanía del sujeto. No sólo hay una nueva revelación del contexto de la planta a partir de la cosa, sino que hay una *experiencia interior* (Bataille, 2016) que cierra el poema: “y la luz, la fresca luz / filtrada, que me dura”<sup>3</sup>. En una entrevista reciente, que realizamos en marzo de 2022, Alejandro Crotto apuntaba, interrogado por estos poemas:

Para mí, la mejor manera de hablar de lo sagrado es hablar de lo material, de lo táctil, lo visual, porque si empezás por lo que está pasando por afuera de los sentidos va a ser muy difícil. Se trata de dar imágenes a algo que está al fondo de la experiencia de los sentidos, no adelante. Trato entonces de llevar lo más lejos que pueda la imagen para ver si con eso logro atrapar algo de lo otro. Me interesa el objetivismo para dar cuenta de lo inmaterial: que al fondo de la materia aparezca un pulso.

---

<sup>3</sup> En las conclusiones de su artículo “Una experiencia óptica: la poesía de Baldomero Fernández Moreno”, Carlos Battilana escribe: “La consecuencia de su poesía es una operación estética que se puede llamar *objetividad en la intimidad* u *objetividad intimista* y una escritura que se limitaba a mostrar la materia del mundo, alejada de la moraleja y, en muchas ocasiones, del mensaje aleccionador. Mirar simplemente las cosas, no obstante, dice algo del yo. La descripción despojada supone una voluntad y una sorpresa por el hecho de que las cosas del mundo existan. El corolario es una suerte de oxímoron en la enunciación poética (una visión objetivista atravesada por la intimidad) que redescubre los objetos habituales bajo el imperio de una profunda y silenciosa perplejidad” (2018: 18). Esta idea podría trasladarse, palabras más, palabras menos, a la lectura del poema “La lambersiana”, de Alejandro Crotto, sólo si hiciéramos una salvedad: la enunciación poética redescubre los objetos habituales ya no bajo el imperio de una profunda y silenciosa perplejidad, sino haciendo ostensión de esa marca sensible.

Antes, al referirse a su Rilke objetivista, había dicho “del viaje al fondo de la materialidad nace una interpelación espiritual” (2017: 15).

## Bibliografía

- Bataille, G. (2016), *La experiencia interior. Suma ateológica I*, Buenos Aires, El cuenco de plata.
- Battilana, C. (2018), “Una experiencia óptica: la poesía de Baldomero Fernández Moreno”, en: *El jardín de los poetas. Revista de teoría y crítica de poesía latinoamericana*, año IV, n.º 7
- Crotto, A. (2009), *Abejas*, Buenos Aires, Bajo la luna.
- Crotto, A. (2013), *Chesterton*, Buenos Aires, Bajo la luna.
- Crotto, A. (2017), “El Rilke objetivista”, en: *Hablar de poesía*, n.º 36, Buenos Aires, Audisea.
- De Saussure, F. (2012), *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada.
- Freidemberg, D. (1994), “Un poeta standard”, en *Diario de Poesía*, n.º 30, pp. 14-15.
- Gianuzzi, J. (2000), *Obra poética*, Buenos Aires, Emecé.
- Hass, R. (2017), “En busca de Rilke”, en *Hablar de Poesía*, n.º 36, Buenos Aires, Audisea.
- Kilmer, J. (1965), “Árboles”, Novo, Salvador, en: *101 poemas. Antología bilingüe de la poesía norteamericana moderna*, México, Letras.
- Monteleone, J. (2004), “Figuraciones del objeto: Girri, Giannuzzi, Padeletti, Gola”, en: Jitrik, N. (dir.), *Historia crítica de la literatura argentina*, vol. 9, Buenos Aires, Emecé.
- Porrua, A. (2011), *Caligrafía tonal. Ensayos sobre poesía*, Buenos Aires, Entropía.
- Prieto, M. (1994), “Gianuzzi, Cantón, Girri y los otros”, en: *Diario de Poesía*, n.º 30, pp. 17-20.
- Rilke, R. M. (1970), *Sonetos a Orfeo*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Rilke, R. M. (2013), *Cartas en torno a un jardín*, Barcelona, Centellas.
- Rilke, R. M. (2017), *Nuevos poemas*, Buenos Aires, Buchwald.
- Yuszczuk, M. (2011), “La conformación de una poética objetivista: de la lectura a la escritura”, en: *Lecturas de la tradición en la poesía argentina de los noventa*, [tesis de posgrado], La Plata, FaHCE.





## **Samanta Schweblin: influencias reconocidas y adjudicadas a su obra**

Maité Hernandorena<sup>1</sup>

### **Resumen**

A Samanta Schweblin se la considera una de las mejores escritoras iberoamericanas en la actualidad, ganadora de premios como el Casa de las Américas (2008), el de Narrativa Breve Ribera del Duero (2015), y nominada al Booker International (2017).

Aunque asociada a la narrativa fantástica, en varias contratapas de sus libros publicados se vincula a Schweblin con la tradición de Raymond Carver o Flannery O'Connor. Incluso la propia escritora, en algunas entrevistas, se ubica a sí misma en cercanía a algunos autores/as y se aleja de otros, y las razones que (le) permiten reconocer ciertas influencias son diversas: “intuitivamente” inclinada hacia la extensión del cuento, ha dicho en varias ocasiones que dos elementos centrales e indispensables para ella en un relato son la tensión y el detalle, y asimismo se puede reconocer en sus textos una escritura sobria, y una oscilación casi permanente entre el realismo y lo fantástico.

Siguiendo esta red es que surgen las siguientes preguntas, las cuales guiarán el desarrollo del presente trabajo: ¿de qué modo se puede leer una relación entre Schweblin y una de sus principales referentes, Flannery O'Connor? ¿Qué es lo que lleva a establecer esta vinculación entre la escritora argentina y la figura norteamericana, Raymond Carver?

**Palabras clave:** Samanta Schweblin - influencias - literatura argentina - literatura norteamericana

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: [hernandorenamai@gmail.com](mailto:hernandorenamai@gmail.com).

El presente trabajo pretende ser un primer acercamiento personal al análisis de las relaciones entre la escritora argentina Samanta Schweblin y algunas de sus influencias norteamericanas.

Bajo el marco metodológico de la literatura comparada, se analizarán tres cuentos de Schweblin con vistas a indagar los siguientes interrogantes: ¿de qué modo se puede leer una relación entre Schweblin y una de sus mayores referentes, Flannery O'Connor? ¿Qué es lo que lleva a establecer esta vinculación entre la escritora argentina y la figura norteamericana, Raymond Carver? ¿Qué es lo que hace que, incluso escribiendo no solo en español, sino en la variedad rioplatense, se considere adecuado relacionarla a estos autores?

A Samanta Schweblin se la inscribe como una de las mejores escritoras iberoamericanas en la actualidad, ganadora de premios como el Casa de las Américas (2008), el de Narrativa Breve Ribera del Duero (2015) y el National Book Award (2022) en la categoría de 'literatura traducida'.

Emparentada a diversos cuentistas, Schweblin define al cuento como “un movimiento intuitivo y natural” (Lojo, 2015). En diversas entrevistas afirma que siempre trata de narrar de la forma más efectiva posible, y que esto se lo permite dicho formato, con su intensidad propia y su exigencia para el lector. En el centro del cuento, comenta la escritora, hay un estado emocional y de incomodidad física que va más allá del argumento, pero que es lo que la lleva a corregir, modificar, cambiar escenarios hasta lograr el efecto deseado. Comenta también que tiene un trabajo muy consciente con la escritura, porque teme que sus lectores sean tan exigentes como lo es ella con sus autores preferidos: “me importa mucho cómo se cuenta una historia, [...] me interesa la tensión que se crea palabra a palabra. Un relato no se escribe del todo en el papel, sino que se completa en la cabeza del lector” (Lojo, 2015).

Por otra parte, en una entrevista que le hacen a la escritora comentan que el tema común de Schweblin son las relaciones familiares, y que su narrativa tiene que ver con la pérdida, la violencia emocional y los quiebres, a lo que la autora responde:

A mí me gusta mucho la institución de la familia. Me fascina porque creo que es el lugar inicial del drama del ser humano [...] Me fascina lo extraordinario, lo anormal, lo insólito y curiosamente no necesito salir del núcleo familiar para encontrarlo, está todo ahí (Constanza Hola, 2015).

Asociada tal vez por esto a la narrativa fantástica, la autora alega que más que de fantástico, ella prefiere hablar de una literatura de “lo extraordinario y lo anormal”, en donde la literatura trata cosas no imposibles, sino que difícilmente suceden. Y si bien en algunos de sus cuentos

hay elementos fantásticos<sup>2</sup>, posteriormente la escritora ha “evolucionado” hacia el realismo, género al que reconoce que se ha acercado, y en parte se lo debe a su trayectoria como lectora, en donde se fue haciendo de un canon más amplio y dando cuenta de las tradiciones en las que le interesa enmarcarse (Lojo, 2015). En definitiva, el mundo que le atrae a Schweblin tiene un clima “sinistro o extraño” porque para ella ese es el mundo de lo literario: “para que la literatura empiece, algo nuevo y distinto tiene que pasar, y eso vale tanto para Lovecraft como para Carver” (Lojo, 2015).

Sobre cómo trabaja y entiende el proceso de escritura, la autora destaca que es una cuestión de “elegir dónde ponés la luz, qué iluminás. Hay cosas que son muy importantes [...] Tienen que ser mostradas con mucha conciencia y atención” (Lojo, 2015). En otra nota que Carbajal y Barona (2014) le realizan, Schweblin menciona que para ella el detalle es fundamental, “muchas veces es lo más importante. Pero para que ese detalle se vea, el resto debe tener una higiene y una austeridad radical. Sólo se puede contar lo que es imprescindible para la historia”. Y como otro elemento de presencia indiscutible en un relato, la autora menciona a la tensión: “Si yo no instauró eso, no puedo contar nada porque la tensión es lo que a mí me interesa” (Carbajal y Barona, 2014).

De esta manera, podemos sintetizar que los elementos que Schweblin destaca en su narrativa son el detalle, la tensión y la luz (qué iluminar, dónde poner el foco del relato).

Schweblin relaciona la formación de su estilo a sus primeras lecturas, las cuales incluyen todo el *boom* latinoamericano (por ejemplo, el realismo mágico “desbordante”) y también a los norteamericanos: “Uno de los halagos más lindos que me han dicho es que si Carver escribiera realismo mágico, eso podría ser lo que escribo yo” (Carbajal y Barona, 2014). En una nota de *Eterna Cadencia* (2014) se dice “La influencia de Carver es cada vez más presente en la literatura de España y América Latina: Samanta Schweblin, Diego Zúñiga, Marcos Giralt-Torrente”. A su vez, en las distintas contratapas de sus libros publicados (como en *Pájaros en la boca*, 2008) se la inserta o vincula a la tradición de Raymond Carver o Flannery O'Connor. Por su parte, la autora cree que

la impronta más fuerte sobre lo que escribo la tuvieron algunos raros que leí en mi adolescencia, Boris Vian, Dino Buzzati, Gesualdo Bufalino, Beckett, Kafka... Me encantaba todo lo extraño. Y un poco más tarde llegó la técnica y la precisión norteamericana, con

---

<sup>2</sup> Como se constata al leer cuentos como “Conservas” y “El hombre sirena” del libro *Pájaros en la boca* (2008).

la que creo que más aprendí a escribir: Flannery O'Connor, Ernest Hemingway, J. D. Salinger, John Cheever<sup>3</sup> (Torres, 2013: 175-176).

¿Qué es lo que plantean estos autores que le permiten a Schweblin insertarse o reconocerse en esa línea? En primer lugar, Flannery O'Connor, en su ensayo *El arte del cuento* (O'Connor, 2009), escribe que entiende al cuento como un acontecimiento dramático que implica a una persona en tanto persona y en tanto individuo, es decir, que comparte la condición de ser humano pero que a la vez se encuentra en una situación particular. La idea, para la autora, es mostrar lo que un individuo determinado haría, cómo actuaría “pese a quien le pese” (2009: 204). O'Connor también destaca la importancia de los *detalles*, haciendo hincapié en que “cada detalle debe ser controlado a la luz de un objetivo primordial” (2009: 205).

Por su parte, Raymond Carver en *On Writing* (1981) toma una cita de V.S. Pritchett para definir lo que entiende por un cuento: “algo atisbado con el rabillo del ojo, al pasar” (1981: 48). El escritor, afirma Carver, parte de este atisbo y con su talento e inteligencia debe mostrar cómo es el mundo, cómo ve él realmente las cosas. Para esto, debe hacer “uso de un lenguaje claro y preciso” (1981: 48) que destaque los detalles que serán importantes para el lector. A su vez, el lenguaje exacto tiene incidencia en la *tensión* del relato, elemento que Carver señala como de presencia importante:

Tiene que haber tensión, el sentimiento de que hay algo inminente [...] Lo que crea la tensión en un escrito literario es en parte la manera como las palabras concretas se enlazan para conformar la parte visible del cuento. Pero son también las cosas que se dejan por fuera, las que están implícitas, el paisaje detrás de la lisa, pero a veces quebrada y precaria superficie de las cosas (1981: 47-48)

Como aportes fundamentales de Hemingway podemos mencionar la teoría del *iceberg*, en donde el concepto central es la *omisión*, en el sentido de que “uno puede omitir cualquier cosa que sepa que sigue estando en el texto y el carácter de esa cosa se dejará ver” (Hemingway en *The Paris Review*, 1958). La falta de información del narrador se reemplaza por dos técnicas, el reemplazo léxico y la repetición.

---

<sup>3</sup> Por cuestiones de extensión sólo se hará referencia a lo teorizado por algunos de los escritores mencionados: Flannery O'Connor, Ernest Hemingway y Raymond Carver (este último por la relación con la autora argentina en notas y contratas y por lo mencionado más arriba). Quedan pendientes para futuras líneas de investigación los otros escritores mencionados.

Para indagar en estas vinculaciones y habilitar un camino que nos permita tratar algunos de los interrogantes planteados al inicio, se seleccionaron tres cuentos de la autora, “Hacia la alegre civilización de la Capital”, “Irman” y “Nada de todo esto”, cada uno de los cuales se encuentran, respectivamente, en los tres libros de cuentos publicados hasta el momento: *El núcleo del disturbio* (2002), *Pájaros en la boca* (2008) y *Siete casas vacías* (2015). La decisión de tomar para el análisis un cuento de cada libro se debe a que, como se menciona arriba, ella reconoce cierta “evolución” en su escritura, que se evidencia en las diferencias entre su primera publicación, en 2002, y el último libro de cuentos, en 2015. Sin embargo, a pesar de estas diferencias, consideramos que *algo* respecto al estilo de la escritora se mantiene a lo largo de sus publicaciones, y se vislumbra en los tres relatos breves elegidos.

#### 1º. “Hacia la alegre civilización de la Capital”

En este cuento, ubicado al principio en *El núcleo del disturbio*, encontramos que la *tensión* se instala en el relato desde el inicio, cuando en la segunda línea se lee: “desde un banquito de la estación, mira el inmenso campo seco que se abre hacia los lados e intuye que pronto sucederá algo terrible” (Schweblin, 2022: 5). Aquí, a Gruner, el protagonista, se le niega la compra del boleto de regreso a la Capital por falta de cambio. A partir de esta situación, él inicia una aparente cálida y amorosa convivencia con el boletero de la estación, la esposa y sus tres hijos oficinistas, con quienes armará un plan de escape.

Formalmente, encontramos un narrador en tercera persona y un tiempo de narración en presente simple, que acompañado por una redacción organizada principalmente en estructuras sintácticas simples y cortas (“El hombre mira a la mujer y reclama un postre. Del horno surge una tarta de manzana que pronto se reparte equitativamente. La mujer y el hombre se abrazan con ternura al ver cómo Gruner devora su porción”, 2022: 8) produce la sensación de que la historia avanza rápido y favorece el clima de tensión del relato. A su vez, la repetición del título durante el transcurso de la historia llama la atención del lector, pareciendo mantener presente el objetivo primero del protagonista a la vez que se establecen ciertas similitudes entre la vida en Capital y la vida en la estación (“...y después, cuando la mujer suma a la mesa la cacerola repleta de verduras, Gruner recuerda las cenas típicas de la alegre civilización de la Capital”, 2022: 8).

Un *detalle* que aparece a lo largo de todo el relato y que va adquiriendo relevancia es el perro. Desde el inicio llama la atención del protagonista y del narrador (“El perro permanece enroscado, el hocico escondido entre el estómago y las patas traseras, y aunque Gruner lo ha

llamado varias veces no hace caso”, 2002: 6), e incluso el animal es objeto de reflexiones por parte de Gruner<sup>4</sup>. Se lo menciona en reiteradas oportunidades durante el transcurso del cuento, pero al final la decisión inusitada de Gruner de volver y recoger al perro sorprende y deja incertidumbre en el lector. Hay una explicación que el narrador nos omite, y que nos permite solo suponer distintas explicaciones a este accionar, pero ninguna certeza.

Por otro lado, la naturalidad/aceptación con la que el hombre de la boletería y su familia llevan su vida diaria, la ofensa que le provoca a este mismo personaje la insistencia de Gruner por querer volver a la Capital ( “...la voz de un Pe ofendido, contando cómo lo único que le importa a ese miserable es comprar su boleto de regreso”, 2002: 9), y la falta de una explicación del hombre sobre su modo de actuar le da al cuento un tono absurdo innegable y conforma una gran *omisión* en la trama del cuento.

“Todo se repite como en un ciclo natural” (2002: 7) piensa Gruner mientras ve cómo se acerca el tren nuevamente y no frena por la seña que el hombre de la boletería realiza. Y efectivamente hay varias secuencias cíclicas en la historia. Gruner es un oficinista que es incorporado por la familia de la estación, pero allí se encuentra con otros oficinistas a los que les ocurrió lo mismo; un ciclo. Se comporta igual a “todas las personas que alguna vez estuvieron en esa situación” (2007: 10). Hay una dinámica diaria, armoniosa y amorosa en donde cada integrante realiza una serie de tareas en el campo y en el hogar, a la cual Gruner se suma gradualmente (y una de sus tareas es alimentar al perro); otro ciclo. El descubrimiento de Gruner de que todo es una farsa, la organización del plan y el escape exitoso parecen romper con este ciclo de ciclos, a la vez que provoca en los oficinistas un sentimiento de nostalgia porque, al fin y al cabo, los hicieron formar parte de algo.

## 2° “Irman”

El narrador del cuento y Oliver, su compañero, ingresan a un parador inhóspito al costado de la ruta, que pese a estar vacío tiene mesas sucias como si “un batallón hubiera almorzado hace un momento” (Schweblin, 2016: 7). Los atiende Irman, un hombre que parece ser el mozo pero también parece estar desorientado y que, luego de fracasar en el intento de alcanzar unas

---

<sup>4</sup> [Gruner] tiene la ocurrencia de que los perros del mundo son el resultado de hombres cuyos objetivos de desplazamiento han fracasado. Hombres alimentados y retenidos a puro caldo humeante, a los que los pelos les crecen y las orejas se les caen y la cola se les estira, un sentimiento de terror y frío que incita a todos al silencio, a permanecer acurrucados bajo algún banco de estación, contemplando a los nuevos fracasados que, como él, aún con esperanza, aguardan impávidos la oportunidad de su viaje. (2002: 6-7).

bebidas, les confiesa que su mujer está tirada en el piso. A partir de allí, se desarrolla un diálogo confuso que no esclarece la situación y solo logra aumentar el efecto de tensión en el relato.

En este primer cuento de *Pájaros en la boca*, el narrador no es externo sino que es protagonista del relato, y la *tensión* comienza en cuanto aparecen los diálogos entre Oliver, compañero del narrador, y el hombre que atiende el bar, y solo parece aumentar a lo largo del relato debido a la incompreensión entre ellos. Las descripciones que se hacen del aspecto del hombre —su aturdimiento y desorientación— solo provocan la alteración y burla de los recién llegados. El dueño de este bar aparece primero mencionado como “un hombre” pero luego su denominación va alternando entre “el tipo”, “imbécil” e “infeliz”, lo que también da cuenta de cómo se va tensionando la relación que se va estableciendo entre los personajes a lo largo de la historia, y genera la expectativa de que todo puede estallar de un momento a otro.

La *omisión* cubre todos los aspectos del relato y hay un faltante casi total de la información: del narrador y su acompañante sabemos muy poco, y nos enteramos (asumimos) de quién es quien titula el cuento hacia el final de la historia, cuando los visitantes del parador se llevan una caja en cuya contratapa se lee el nombre “Irman”. A su vez, tampoco sabemos nada de lo que le pasó a la mujer muerta en el piso; al ser el narrador uno de los personajes, solo conocemos lo que ve él, y él cuenta una parte de un hecho que empezó antes y que no termina cuando ellos se van.

Por otro lado, esta misma caja y la descripción de lo que contiene dentro funciona como un *detalle* importante en el relato. En ella el narrador encuentra una fotografía del hombre en su juventud, “cartas encabezadas con su nombre: «Querido Irman», «Irman, mi amor», poesías firmadas por él, un caramelo de menta hecho polvo y una medalla de plástico al mejor poeta del año, con el logo de un club social” (2016: 18). A partir de esto, intuimos cierto tipo de relación o historia entre la mujer muerta e Irman, pero nuevamente estas son suposiciones y no certezas, ya que el narrador omite demasiadas explicaciones. En cuanto a la disposición de los objetos en la cocina y en el mostrador<sup>5</sup>, que sorprenden tanto al narrador, sucede algo similar: pensamos que vislumbramos algo del pasado de los personajes o de su dinámica como pareja, pero todas son inferencias de la lectura, inciertas. A pesar de esto, se puede considerar que, tanto la caja como estos objetos del mostrador operan como detalles con los que el lector puede contar para terminar de encontrar un sentido a la historia.

---

<sup>5</sup> “Me sorprendió que no hubiera nada en el bajomesada del mostrador. Sí arriba en la repisa, y más arriba las coperas y las alacenas también estaban repletas, pero nada a la altura de nuestros ojos” (2016: 12).

## 3º “Nada de todo esto”

Una madre y su hija recorren un barrio y miran casas. La hija, quien narra los hechos, cuenta que eso es lo que hacen desde que ella tiene memoria, pero no comprende la razón y su madre no le da una explicación. Sin embargo, en la ocasión que se relata, la madre llega más lejos, cuando ingresa a la casa con la dueña dentro y, al irse, se lleva una azucarera apreciada.

En este cuento, el primero que encontramos al abrir *Siete casas vacías*, la narración de la hija nos va contando lo que hace su mamá en el presente, y va intercalando con ciertos hechos del pasado que sirven para reponer algo de información. Cierta *tensión* parece haber desde el inicio del relato, procedente de la incomodidad que siente la narradora; circulando siempre por barrios ajenos, sin comprender por qué lo hacen, la escena y el clima es extraño para ella y para los lectores. Y cuando la madre decide ingresar en la casa, la incomodidad y extrañeza del relato aumenta considerablemente, ya que ambas pasan a ser una suerte de usurpadoras.

La *omisión* está presente desde el inicio en las mismas preguntas que la hija le hace a la madre y que ésta nunca responde: “¿Qué es lo que estás haciendo, mamá?” (2015: 15) “¿Qué estás buscando, mamá? [...] ¿Qué carajos hacemos en las casas de los demás?” (2015: 25). Sin embargo, es en el momento en que están huyendo de la casa cuando una serie de preguntas de la hija obtienen una respuesta que, por negación, nos permiten inferir algo más sobre el motivo que lleva a la madre a actuar de esta manera:

—¿Querés uno de esos livings? ¿Eso querés? ¿El mármol de las mesadas? ¿Esos hijos inútiles? ¿Eso? ¿Qué mierda es lo que perdiste en esas casas?  
—Nada de todo eso— dice mi madre manteniendo la vista al frente, y es lo último que dice en todo el viaje (2016: 25).

Parece ser que lo que busca la madre va más allá de un objeto material, y lo que hay es un deseo o una necesidad de entender la desigualdad. Vale aclarar que aquí, nuevamente, nos encontramos hipotetizando explicaciones, ya que estas son omitidas deliberadamente. Sí podemos asegurar que la azucarera funciona como un *detalle* importante en relación a la omisión que impera en todo el relato. No solo nos permite hacer inferencias sobre la madre, sino que también nos deja conocer que no es la primera vez que se lleva objetos ajenos, que esto es más bien un modo de operar y que incluso los entierra, casi como una especie de ceremonia de duelo (ya que precisa un tiempo para “recomponerse” del nuevo entierro).

En definitiva, en este final del relato, nos damos cuenta, como lectores, que no podemos confiar en la narradora. La hija experimenta la misma incertidumbre que nosotros y en las



últimas líneas, cuando debe o apoyar a la señora o a su madre, conmovida o condicionada por el vínculo, se pone del lado de la madre aunque no la comprenda.

En los tres cuentos vistos encontramos un narrador en quien no podemos confiar porque nos omite mucha información. Sin embargo, el tipo de omisión presente en estos relatos no se ajusta tanto a la planteada por Hemingway con la teoría del *iceberg*, sino que se parecería más a la omisión carveriana, en donde hay un faltante de información que generalmente no se repone en el texto, y queda a la libre compleción por parte del lector.

Hacer hincapié en determinados aspectos de los cuentos seleccionados, sin agotar su análisis, basta en este primer acercamiento personal para poner de relieve algunos de los interrogantes instalados al inicio. Los distintos elementos que destaca la autora como importantes y presentes en su prosa, se pueden rastrear también en las conferencias o publicaciones de los distintos escritores norteamericanos expuestos. La presencia continua de algunos de estos aspectos en la totalidad de la obra publicada de Schweblin nos permiten pensar a la autora como una figura que ha recibido cierta influencia de la literatura extranjera y que ésta se vislumbra en su obra.

Sin embargo, quedan ciertas cuestiones pendientes para su análisis. Una de ellas partiría de la relevancia que Schweblin les da a escritores nacionales: “Adolfo Bioy Casares, Julio Cortázar, Antonio di Benedetto, fueron mis grandes maestros argentinos” (Torres, 2012: 175). ¿Se puede rastrear algo de esta literatura nacional en la obra de la autora? De cierta manera relacionadas a este último interrogante, pueden surgir estas otras: ¿qué ocurre con el carácter fantástico que muchos de sus cuentos parecen tener? ¿Cómo entiende la autora “lo fantástico”? ¿Se puede relacionar en este sentido con la narrativa fantástica nacional? Por otro lado, ¿podemos hablar de “influencias”? ¿No sería más pertinente referir a estas operaciones como distintos usos y apropiaciones que la autora argentina realiza respecto a diversas obras de autores nacionales e internacionales? Estas serían algunas líneas futuras de investigación.

## Fuentes

Schweblin, S. (2022), “Hacia la alegre civilización de la Capital”, en: *El núcleo del disturbio*, s/l., Hattori Hanzo Editor.

Schweblin, S. (2015), “Nada de todo esto”, en: *Siete casas vacías*, 10ma edición, s/l., Páginas de Espuma.

Schweblin, S. (2016), “Irman”, en: *Pájaros en la boca*, 4ta edición, s/l, Penguin Random House Grupo Editorial Argentina.

## Bibliografía

Carbajal, A. y Barona, H. (3 de diciembre de 2014), “Samanta Schweblin. Nada que sea prescindible merece ser contado”, en: *Tierra Adentro*.

Disponible en: <https://www.tierraadentro.cultura.gob.mx/samanta-schweblin-nada-que-sea-prescindible-merece-ser-contado/>.

Carver, R. (1995 [1981]), “On Writing”, trad. por Hernando Valencia Goelkel, en: *La vida de mi padre: cinco ensayos y una meditación*, Buenos Aires, Norma, pp. 35-49.

Chamy, C. (26 de octubre de 2015), “Samanta Schweblin, la autora que dejó de hablar porque le frustraba el lenguaje”.

Disponible en: [https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/10/151026\\_hay\\_festival\\_argentina\\_samanta\\_schweblin](https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/10/151026_hay_festival_argentina_samanta_schweblin).

Lojo, M. (6 de septiembre de 2015), Samanta Schweblin: “Un relato no se escribe del todo en el papel, se completa en la cabeza del lector”.

Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/opinion/animales-los-nuevos-actores-politicossoliver-sacks-no-todos-los-heroes-se-mueren-jovenesdesde-el-derecho-la-filosofia-y-el-activismo-ecologico-ganan-fuerza-los-llamados-a-pensarnos-como-especie-y-nid1824851/>.

López Villamil, S. (2015), *Tensiones de lo cotidiano: conversaciones de sala*, Pontificia Universidad Javeriana. [Trabajo de grado].

Disponible en: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/19160>.

O’Connor, F. (2009), *Misterio y maneras*, s/l., Lumen.

Plimpton, G. (mayo de 1954), “Entrevista a Ernest Hemingway”, González, J. L. (trad.), en: *El oficio de escritor. Entrevistas con grandes autores*.

Pulido, J. (14 de julio de 2019), “El gabinete de curiosidades de Samanta Schweblin - Cultura y vida cotidiana”, en: *Cultura y vida cotidiana*.

Disponible en: <https://cultura.nexos.com.mx/el-gabinete-de-curiosidades-de-samanta-schweblin/>.

- Scaloni, L. (7 de noviembre de 2022), “Samanta Schweblin ganó el National Book Award 2022”. Disponible en <https://www.tvpublica.com.ar/post/samanta-schweblin-gano-el-national-book-award-2022>.
- Simon, G.; Gallagher, T. y Moscardi, M. (19 de noviembre de 2014), “¿Quieres hacer el favor de leer a Carver, por favor?”, Buenos Aires, *Eterna Cadencia*. Disponible en: <https://www.eternacadencia.com.ar/blog/contenidos-originales/entrevistas/item/quieres-hacer-el-favor-de-leer-a-carver-por-favor.html>.
- Torres, V. (2013), “Entrevista a Samanta Schweblin, Premio Juan Rulfo 2012”, en: *Iberoamericana*, XIII, n.º 51, pp. 175-178.



**Normas sociales:  
cuestiones teóricas y metodológicas**

Cambiar normas sociales depende de la definición

*Hipólito Hasrun*

Normas sociales y perspectivas poscognitivistas. Análisis de los argumentos a favor y en contra de la percepción social directa en las interacciones

*Marcelo Sapognikoff, Maximiliano Senci*

Pornografía e Inteligencia Artificial, algunas aproximaciones iniciales

*Santo Scabuzzo Nucilli*



## Cambiar normas sociales depende de la definición

Hipólito Hasrun<sup>1</sup>

### Resumen

Muchos fenómenos sociales tienen lugar por acciones individuales que se explican por el cumplimiento de normas, como las jurídicas, las morales o las sociales (NS). El interés multidisciplinar por las NS es, además de teórico, práctico, porque modificar ciertas NS puede cambiar situaciones indeseables, como la corrupción o la violencia machista. Hay, tradicionalmente, tres concepciones sobre qué son las NS, cómo surgen y se mantienen vigentes, y cómo y por qué cambian: la de la teoría de elección racional estándar, la de Elster y la de Bicchieri. Sostienen, respectivamente, que las NS se definen por: las conductas salientes fundamentadas en la expectativa de sanciones, el sentimiento de vergüenza en quien transgrede la norma y el de desprecio en quien observa, y las expectativas de cada individuo (hay NS cuando todos hacen X porque creen que el resto también lo hace y que los demás esperan que se haga X). Esto implica que habrá diferencias en las estrategias de intervención que las instituciones gubernamentales y no gubernamentales ejecuten para revertir rasgos sociales nocivos: tanto la implementación de un plan como la evaluación de sus efectos dependen de la concepción de NS adoptada. El objetivo del trabajo es mostrar que las condiciones para establecer el éxito de un programa de intervención sobre NS pueden ir más allá de la sola observación de la conducta colectiva. Se muestra que un cambio en las acciones individuales puede no interpretarse como uno de NS, dado que depende de la modificación de la legitimidad de sanciones, de los sentimientos de quienes hacen y perciben la acción, y de las expectativas

---

<sup>1</sup> Centro de Investigaciones en Lógica y Filosofía - Departamento de Humanidades, correo electrónico: [hmasrun@uns.edu.ar](mailto:hmasrun@uns.edu.ar).

sobre lo que hace el resto y sobre lo que se considera adecuado. Lo que para uno de estos enfoques sea un cambio de *NS*, bien puede no serlo para otro.

**Palabras clave:** norma social - teoría de la elección racional - Elster - Bicchieri

## Introducción

Hay fenómenos sociales, como la corrupción o la discriminación, que, por diferentes motivos, tienen consecuencias perjudiciales, como la ineficiencia en el empleo de recursos o la violencia. Desde los Estados y organizaciones no gubernamentales se elaboran y ponen en marcha constantemente planes para modificar estos rasgos. Las estrategias empleadas en cada caso dependerán, en parte, de las teorías científicas o marcos teóricos que se adopten: la comprensión de la conducta (específicamente, de sus causas) será clave para planificar la intervención; y este conocimiento, dados los innumerables factores involucrados en la acción humana, es siempre relativo a la teoría, dado que cada una categoriza y define a su modo las entidades y propiedades de interés: la economía pondrá el acento en ciertos aspectos, la sociología en otros, la psicología social, en unos distintos. La teoría dicta, entonces, qué es lo relevante en cada caso y cuáles son los elementos sobre los que hay que trabajar; y no se limita solo a ello, sino que, además, será crucial para evaluar si una intervención resultó exitosa (ya que, para determinar si se cumplieron los objetivos, habrá que observar los cambios en algunas propiedades de ciertas entidades: las que resulten relevantes desde el marco teórico).

Es evidente que el cambio de cualquier aspecto social requiere una modificación en las conductas individuales. Por ejemplo, la prohibición de fumar en espacios públicos cerrados cambió rápidamente la costumbre a nivel mundial (Fernández Blanco, 2019). Pero hay rasgos que parecen estar arraigados, al menos, en ciertas culturas, y ser mucho más difíciles de alterar que con un cambio legislativo, como el matrimonio infantil (UNICEF, 2001), la dote matrimonial (Singhal y Rogers, 1999) o la mutilación genital femenina (Mackie, 1996). Esta diferencia en la dificultad de modificar conductas colectivas suele atribuirse a la distinción que puede establecerse entre los distintos factores, no siempre explicitados, que son considerados a la par del costo y del beneficio de llevar a cabo una acción, como costumbres, hábitos, modales, tradiciones, leyes o máximas morales. Entre este conjunto se encuentran las normas sociales, reglas informales que pueden determinar ciertas conductas: hacemos esto porque así lo indica la norma. Y, así como los cambios que se dan fácilmente pueden fácilmente revertirse, las modificaciones en las normas sociales deberían ser más estables (Bicchieri, 2017).

Por ello los programas para disminuir el consumo de alcohol en adolescentes (Wechsler *et al.*, 2003) o la defecación al aire libre (Bicchieri, 2017), que tantas consecuencias nocivas tienen, han tenido que ir más allá de la prohibición explícita, y trabajar en un cambio de norma social.

La idea de establecer una norma social positiva en lugar de una nociva requiere, como primer paso, que se determine la existencia efectiva de una norma social (en lugar de tratarse de una conducta por mero hábito, por ejemplo). Luego, se planificará y ejecutará el plan de transformación. Finalmente, se evaluará el resultado. Todas las etapas mencionadas requieren una definición de “norma social”. Lo cierto es que no hay unanimidad al respecto. En principio, pueden mencionarse tres grandes corrientes, acaso las más citadas y discutidas: la de la Teoría de la elección racional estándar, la de Jon Elster y la de Cristina Bicchieri. Según la primera, las normas sociales son las conductas salientes que, y en esto se diferencian de las costumbres o convenciones, se basan en la expectativa de sanciones (positivas o negativas); se establecen y perduran por conveniencia, es decir, son beneficiosas para el grupo (o un subgrupo) y se mantienen por incentivos o castigos (de quienes se benefician). Para Elster no se trata de la sanción, sino que lo que distingue a las normas sociales de otro tipo de normas (como las morales), es el sentimiento de vergüenza que acompaña a quien transgrede la norma, y el de desprecio en quien observa la transgresión. La concepción de Bicchieri no involucra como definitorios los sentimientos ni las sanciones (pueden estar o no), sino las expectativas de cada individuo: hay norma social cuando todos hacen X porque creen que el resto también lo hace y que los demás esperan que se haga X.

Como puede verse, los tres enfoques comparten, por supuesto, que la norma social involucra una conducta saliente (o “normal”), por lo que el cambio efectivo de una norma social deberá implicar una alteración en ella. No obstante, se mostrará que, dado que las condiciones para emergencia y cambio de una norma social son diferentes en estas teorías, el mero cambio de conducta colectiva tras una intervención no necesariamente ha de ser considerado exitoso, ya que, además, deben modificarse: para la Teoría de la elección racional, la legitimidad de sanciones; según Elster, los sentimientos de quienes hacen y perciben la acción; y de acuerdo a Bicchieri, las expectativas sobre lo que hace el resto y sobre lo que se considera adecuado.

En el siguiente apartado se presentan las tres concepciones de mayor tradición sobre normas sociales y, finalmente, se analizan las condiciones necesarias, según cada una de ellas, para que exista norma social, y se muestra que lo que para uno de estos enfoques sea un cambio de norma, bien puede no serlo para otro.

### Tres sentidos de ‘norma social’

La Teoría de la elección racional estándar (Ulman-Margalit, 1977; Coleman, 1991) se tornó la dominante en la segunda mitad del siglo pasado, en parte porque permite explicar numerosos fenómenos sociales y económicos. Supone, para abreviar, que el individuo maximiza su utilidad esperada y, en ese sentido, se puede predecir, sobre la base de la función de utilidad, las decisiones que la persona tomará (Aguiar y de Francisco, 2009). En este enfoque, las normas sociales emergen de la conducta individual, por lo que la regularidad es uno de los elementos necesarios, aunque no suficiente, para la existencia de una norma social. A diferencia de las costumbres, las normas sociales habilitan la aplicación de premios o incentivos a quienes las cumplen, y sanciones a quienes no lo hacen:

La existencia de un derecho a controlar el comportamiento de otro miembro del grupo se concreta en el derecho a ejecutar sanciones (positivas o negativas) sobre la conducta del mismo. [...] debe existir la posibilidad de sancionar para que una norma exista (Linares Martínez, 2007: 133).

Para Bicchieri (véase, por ejemplo, 2006: 11), una regla de acción determinada es una norma social (en determinada situación) si se dan cuatro condiciones en un grupo lo suficientemente amplio de la sociedad. La primera, denominada “contingencia”, es que cada individuo de ese grupo sepa que existe la norma (y la situación a la que aplica). La segunda condición, “preferencia condicional”, es que cada individuo del grupo prefiera cumplir con la regla si se dan las dos condiciones siguientes (de ahí que no sea una preferencia incondicional, en cuyo caso se trataría de una norma moral): cree que un amplio grupo de la sociedad cumple con la regla en esas situaciones (“expectativas empíricas”), y que espera que también él lo haga (“expectativas normativas”). Esta última condición podría ser más fuerte en caso de que exista la expectativa de normativas con sanción, es decir, si se cree que el grupo, además de esperar que se siga la regla, prefiere que así sea y está dispuesto a penalizar la conducta en caso contrario (“expectativas normativas con sanciones”). Cada una de estas condiciones es necesaria, y en su conjunto son suficientes: Bicchieri da, entonces, una definición.

Desde la tradición analítica, Elster (2007; 2009) ha retomado el tema y propone una caracterización alternativa, que explícitamente pone el énfasis, en principio, en dos elementos diferentes: que se mantienen por la posibilidad de sanciones que se imponen a los trasgresores, y el hecho de que sean compartidas y conocidas por otros. Una norma social es una expectativa



compartida: la de que los otros reaccionarán de manera perjudicial para uno, ante determinada conducta (2009).

Elster distingue, entre otras, las normas de las convenciones (que no se sustentan en sanciones, dado que el sujeto las sigue por su propio interés). Y dentro de las normas, plantea una división entre sociales, cuasi-morales, morales y jurídicas. Estas últimas se caracterizan por ser especializados los medios de refuerzo (*i. e.*, de sanción), en lugar de implícitos o difusos como en las demás. Las normas morales se distinguen de las sociales por las emociones que involucra su transgresión, tanto en el infractor como en los demás (aquí otra vez aparecen como elementos clave, además de aparecer como conocedores de la norma y ejecutores de la sanción). Las emociones que suscita el incumplimiento de una norma social son: en el trasgresor, vergüenza, y en los demás, desprecio. En el caso de una norma moral, en cambio, culpa e indignación, respectivamente. Estos cuatro sentimientos se asocian (aunque están mediados por otros elementos y pueden no llevarse a cabo) a cuatro acciones distintas: el desprecio lleva a que se quiera evitar o aislar al trasgresor, mientras que la indignación genera el deseo de castigarlo; la vergüenza genera en infractor el deseo de ocultarse y la culpa, el deseo de reparación del daño.

Las normas cuasi-morales (Elster, 2009) son condicionales, al igual que las sociales, excepto que el agente las cumple si ve que los demás (un cierto número) lo hacen; tal es el caso de la cooperación condicional (por ejemplo, se coopera con una campaña televisiva cuando se ve que es mucha la gente que participa con donativos; si se ve en el programa que la gente no colabora, la persona tampoco lo hace).

Coinciden Bicchieri y Elster en que las normas sociales (y las cuasi-morales) son condicionales (“si los demás se comportan de determinada forma, debes hacer tal cosa”), mientras que las morales son, *prima facie*, incondicionales (“haz esto” o “no hagas esto”). Es decir, el agente cumple una norma moral, aunque los demás no lo sepan ni lo hagan: las expectativas y las preferencias del resto no cuentan como un elemento a tener en consideración. En ambas concepciones se coincide en que el contenido de una regla no nos indica, por sí solo, de qué tipo es la norma. Puede que un grupo cumpla una norma por considerarla moral (“debemos reciclar”), otros por considerarla cuasi-moral (“mis vecinos reciclan, así que yo también”), otros por considerarla social (“pensarán mal de mí si no reciclo”). Aunque por cuestiones de espacio no puede aquí debatirse sobre el origen de las normas, el ejemplo del reciclaje de basura permite pensar que es probable que una acción de este tipo sea iniciada por agentes que obran moralmente, seguida por quienes actúan motivados por normas cuasi-morales y que finalmente aparezcan quienes siguen normas sociales (Tena-Sánchez y Güell-Sans, 2011).

## Intervenciones

Como ejemplo de un plan efectivo (aunque lento) para modificar una norma social, puede citarse el caso del *Proyecto de salud materno infantil - Planificación familiar*, lanzado en 1978 por el Centro Internacional de Investigación de Enfermedades Diarreicas de Bangladesh, que abarcó unas 70 localidades rurales del distrito de Comilla. Cada casa recibió, semana por medio, la visita de personal de Trabajo Social Comunitario, que suministró anticonceptivos gratuitos. Si bien no existían explícitamente máximas religiosas (ni musulmanas, ni hindúes) en contra del uso de anticonceptivos, los líderes religiosos locales y los ancianos se resistieron al programa, que iba en contra de la norma tradicional: contraer matrimonio precozmente y tener hijos inmediata y continuamente. En la década que abarca desde 1983 (año en comenzaron a tomarse los datos) hasta 1993 el uso de anticonceptivos en la zona aumentó del 40% al 63%, y las tasas de fecundidad bajaron de 4,5 hijos por mujer a 2,9 (Munshi y Myaux, 2006).

Uno de los factores que pudo haber hecho que la transformación fuera tan lenta, además de la mencionada oposición de las figuras que mantenían las tradiciones en estos pueblos, es la aplicación de la *pardah* (“cortina”), es decir, la prohibición de que la mujer esté en contacto con cualquier hombre que no sea un familiar directo. Esta restricción, propia de las culturas musulmana e hindú en esta zona de Bangladesh, toma muchas formas según las regiones, como la exigencia de cubrir completamente el cuerpo de la mujer en público o la separación, mediante mamparas, de hombres y mujeres en fiestas y reuniones. La *pardah*, en la práctica, suele implicar la reclusión de la mujer en la casa para evitar cualquier encuentro accidental con hombres, por lo que cualquier tipo de comunicación con el exterior de las familias resultaba casi imposible en el periodo mencionado. Esta práctica impide, entre otras cosas, tanto la movilidad social como la interacción de las mujeres casadas. Es por ello que, considerando las normas sociales de la región, podría haberse planificado una estrategia diferente, acaso más eficiente: un plan para fomentar la participación de las mujeres en reuniones organizadas en los centros de salud locales, con el fin de evitar las restricciones de la *pardah* y fomentar el intercambio entre experiencias de las mujeres casadas (United Nations Population Fund, 2020).

Se mencionó al principio de este apartado que se trataba de un ejemplo de cambio efectivo en una norma social, dado que aumentó el uso de métodos anticonceptivos y disminuyó la tasa de fecundidad. Sin embargo, lo que los datos muestran es que cambió la prevalencia de la conducta, pero eso, como se señaló al principio, esta prevalencia no es condición suficiente

para que haya norma social. Es por ello que, en el apartado siguiente, se analizarán qué elementos deberían medirse para poder establecer, según qué definición de norma social se adopte, que el programa fue exitoso.

### **Condiciones necesarias para el cambio**

Desde el punto de vista de la Teoría de la elección racional estándar, como se dijo, para que haya norma social es necesaria la expectativa de sanciones de algún tipo. En el caso de la planificación familiar en la zona de Bangladesh, no se tomaron datos al respecto, aunque es de esperar que las sanciones por no contraer rápidamente matrimonio o no tener inmediatamente hijas o hijos consistirían, como sucede en los ámbitos familiares, en los reproches de las figuras maternas y paternas por no cumplir con lo que se espera de una mujer de cierta edad. Por otra parte, los incentivos consisten en los cumplidos que se hacen a quienes siguen las conductas tradicionales y son mencionadas, con orgullo, como ejemplos para las más jóvenes. Los estudios no han tomado datos al respecto; no obstante, lo que ha de notarse aquí es que, para que pueda calificarse de exitoso el programa de planificación familiar llevado a cabo, es menester contar con datos sobre el cambio en las sanciones. Debería determinarse si, por ejemplo, la sociedad sigue considerando legítimos los reproches a las mujeres que tienen 2 o 3 hijas o hijos, en lugar de 4 o 5; si estos cesaron o, al menos, disminuyeron; si los ejemplos que se dan a las niñas incluyen mujeres que tienen menos hijas e hijos, por mencionar algunas de las sanciones menos vehementes, aunque igualmente perjudiciales. Sin ese dato no es posible, de acuerdo a la concepción de norma social de la Teoría de la elección racional estándar, saber si efectivamente se cambió la norma social o si únicamente se trató de un cambio en los hábitos.

En el caso de la concepción de Elster, la existencia de norma social requiere, además de ser saliente, que el desvío de la conducta esperada genere un sentimiento de vergüenza en quien actúa y de desprecio en quien la observa. Por supuesto, esto está relacionado con los reproches mencionados en el párrafo anterior: se avergüenza la mujer que no ha contraído matrimonio a edad temprana o que no ha tenido rápidamente, tras las nupcias, numerosos hijos e hijas, y este sentimiento es reforzado por quien reprocha (que, además, desprecia a la mujer que no ha cumplido con lo que la sociedad espera de ella). Nuevamente, aunque no existan datos, sirve el ejemplo para mostrar que, según esta caracterización de norma social, solamente puede decirse que el programa de planificación familiar fue exitoso si hubo un cambio en los

sentimientos de vergüenza en las mujeres solteras a cierta edad o casadas que tenían menos hijas e hijos de los esperados en décadas pasadas. Lo mismo para quienes observan a una mujer así: debería haber cesado la vergüenza. Sin estos datos, no puede decirse que la modificación fue en el nivel de la norma social.

Finalmente, en la definición de Bicchieri, están las expectativas descriptivas y normativas. Al inicio del programa, las mujeres (esto, si se trataba de una norma social) deberían creer que las demás mujeres jóvenes buscaban contraer matrimonio lo antes posible y tener, rápidamente, numerosa descendencia. Para dictaminar que el programa fue exitoso, debería saberse si estas expectativas han cambiado, es decir, si ahora las mujeres que a determinada edad no han contraído matrimonio y las que lo han hecho, pero no han tenido muchos hijas e hijos consideran que el resto ha obrado igual (un número significativo, al menos) y si creen que el resto de la sociedad no espera de ellas otra cosa (como tener más hijas e hijos o casarse lo antes posible). Contar con esta información, que no ha sido recabada por los estudios, es necesaria para afirmar, desde esta postura, que ha ocurrido un cambio de norma social.

## Conclusión

Desde los tres enfoques más estudiados sobre normas sociales, estas se distinguen de la mera conducta saliente por alguna nota, que puede ser la legitimidad de las sanciones a quienes obren distinto, los sentimientos que conductas alternativas generan en quienes obran y en quienes observan, o las expectativas empíricas y normativas que tienen las personas involucradas en estos actos. Cuando se planifica alguna intervención para modificar una conducta social nociva, deben tenerse en cuenta estas condiciones, dado que se pretende que el resultado sea lo más perdurable posible, es decir, que no pueda revertirse fácil y rápidamente. Existen planes de este tipo, en los que años de trabajo han dado como resultado una mejor planificación familiar y un descenso en la tasa de fecundidad. Claramente, se modificó con éxito la conducta saliente. Pero esto, sin más datos, no permite determinar que se ha logrado un cambio en la norma social, dado que si, por ejemplo, se cambian la legitimidad de las sanciones, pero no han cambiado los sentimientos o expectativas empíricas y normativas de la gente, el plan será visto como exitoso desde la Teoría de la elección racional estándar, mas no desde el punto de vista de Elster o Bicchieri: lo que puede ser cambio de norma social para un enfoque, puede no serlo para otro.

## Bibliografía

- Aguiar, F. y de Francisco, A. (2009), “Rational choice, social identity and beliefs about oneself”, en: *Philosophy of the social sciences*, vol. 39, n.º 4, pp. 547-571.
- Bicchieri, C. (2006), *The grammar of society. The nature and dynamics of social norms*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bicchieri, C. (2017), *Norms in the wild: How to diagnose, measure, and change social norms*, Oxford, Oxford University Press.
- Coleman, J. (1991), *Foundations of social theory*, Cambridge, Harvard University Press.
- Elster, J. (2007), *Explaining social behavior. More nuts and bolts for the social sciences*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Elster, J. (2009), “Norms”, en: Hedström, P. y Bearman, P. (eds.), *The Oxford handbook of analytical sociology*, Nueva York, Oxford University Press, pp. 195-217.
- Fernández Blanco, C. (2019), “Normas sociales y problemas de eficacia y efectividad de las normas jurídicas”, en: *DOXA, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, vol. 42, pp. 259-283.
- Linares Martínez, F. (2007), “El problema de la emergencia de normas sociales en la acción colectiva. Una aproximación analítica”, en: *Revista internacional de sociología*, vol. 65, n.º 46, pp. 131-160.
- Mackie, G. (1996), “Ending foot binding and infibulation: A convention account”, en: *American sociological review*, vol. 61, n.º 6, pp. 999-1017.
- Munshi, K. y Myaux, J. (2006), “Social norms and the fertility transition”, en: *Journal of development economics*, vol. 80, n.º 1, pp. 1-38.
- Singhal, A. y Rogers, E. (1999), *Entertainment-education: A communication strategy for social change*, Mahwah, Erlbaum Associates.
- Tena-Sánchez, J. y Güell-Sans, A. (2011), “¿Qué es una norma social? Una discusión de tres aproximaciones analíticas”, en: *Revista internacional de sociología*, vol. 69, n.º 3, 561-583.
- Ullmann-Margalit, E. (1977), *The emergence of norms*, Oxford, Clarendon Press.
- United Nations International Children’s Emergency Fund, (2001, marzo), *Early marriages, child spouses. Innocenti digest n.º 7*, disponible en: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/digest7e.pdf>.
- United Nations Population Fund, (2020), *How changing social norms is crucial in achieving gender equality*, Prepress Projects.
- Disponible en: [https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/WEB-UNFPASocial\\_Norms.pdf](https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/WEB-UNFPASocial_Norms.pdf).

Wechsler, H.; Nelson, T.; Lee, J. E.; Seibring, M.; Lewis, C. y Keeling, R. (2003), “Perception and reality: A national evaluation of social norms marketing interventions to reduce college students’ heavy alcohol use”, en: *Journal of studies on alcohol*, vol. 64, n.º 4, pp. 484-494.



## **Normas sociales y perspectivas poscognitivistas. Análisis de los argumentos a favor y en contra de la percepción social directa en las interacciones**

Marcelo Sapognikoff<sup>1</sup>, Maximiliano Senci<sup>1</sup>

### **Resumen**

Las normas sociales son “prescripciones compartidas” (Morris, 1956: 610), esto es, son regularidades comportamentales que involucran actitudes normativas de cierto tipo (Brennan *et al.*, 2013). Una pregunta que cabe hacerse es acerca de los mecanismos mentales o cognitivos subyacentes que permiten captar la prominencia de una norma (*salience*). Si tomamos, por ejemplo, los experimentos clásicos de influencia y conformidad social llevados a cabo por Solomon Asch (1951), estos podrían llevar a asumir que las acciones que la mayoría de las personas realizan en un determinado contexto conducen a un observador a formar una creencia, *i. e.*, un estado mental, acerca de las creencias que sostienen los demás sobre cómo se espera que se actúe, es decir, constituir el contexto normativo para actuar de acuerdo con él. Desde las teorías estándar de la cognición social se sostiene que a este repertorio de actitudes subyace una serie de procesos cognitivos que consisten en la atribución de estados mentales. Por lo tanto, para comprender las acciones de los demás necesitamos ir más allá de lo que podemos percibir y hacer inferencias sobre sus causas mentales ocultas. Sin embargo, recientemente algunos autores han desafiado esta naturaleza inferencial de los procesos cognitivos sociales. Estos rechazan la idea de que los estados mentales sean inobservables e insisten en que podemos *percibir directamente* intenciones básicas del otro en expresiones

---

<sup>1</sup> UNISAL - UNS, correo electrónico: [Marcelo.sapognikoff@gmail.com](mailto:Marcelo.sapognikoff@gmail.com), [maxsenci@gmail.com](mailto:maxsenci@gmail.com).

faciales, entonaciones de voz, gestos y posturas corporales (por ejemplo, Gallagher, 2004; Zahavi, 2005; Gallagher y Zahavi, 2008). La idea de poder percibir directamente las intenciones de los demás e interactuar con éxito son fenómenos inextricablemente entrelazados (Gallagher, 2003). Desde esta perspectiva, podría aplicarse aquí lo dicho acerca de la prominencia normativa, pero considerando la percepción social directa. En este trabajo proponemos analizar argumentos a favor y en contra de la tesis de la percepción social directa de la prominencia de un contexto normativo.

**Palabras clave:** normas sociales - cognición social - interacción social - percepción social directa - intencionalidad colectiva - coordinación

## 1. Introducción

Las normas sociales son ubicuas y están presentes en cualquier contexto en el que haya más de una persona. Estas han sido definidas de diversas maneras. Entre las definiciones se incluyen las que, por ejemplo, sostienen que son reglas comportamentales que indican cómo se espera que los individuos se comporten en situaciones específicas (Baron y Byrne, 2006), o las que afirman que son prescripciones y prohibiciones compartidas (Morris, 1956) que implican sanciones y que no solo se dirigen al comportamiento de los otros, sino también a sus creencias y actitudes (Morris, 1956; Bicchieri, 2006), o aquellas que consideran que son prácticas lingüísticas humanas complejas de *dar y pedir razones* (Brandom, 2000). Nótese que, según esta caracterización, las normas sociales parecen referirse a estados mentales de los agentes que no son observables directamente por otros, v. g., creencias, y que, además, podrían presuponer lenguaje entre ellos. Los modelos que han analizado las normas sociales en términos mentalistas son considerados cognitivistas, y defienden la tesis de que su comprensión exige procesos inferenciales (Kaufmann, 2013). No obstante, modelos recientes sobre la cognición proponen que no hay necesidad, al menos no en todas las ocasiones, de realizar un proceso inferencial para «acceder» a los estados mentales de los demás, tales como creencias o intenciones, dado que se ponen de manifiesto en la acción. De este modo, una gran parte de esos estados mentales pueden ser percibidos sin mediación inferencial. A esta perspectiva en ciencias cognitivas se la conoce como *interaccionista*, y supone que el mecanismo implicado en la comprensión de las acciones e intenciones de las personas es la *percepción social directa* (DSP, por sus siglas en inglés) (Gallagher, 2008; Krueger, 2012; Spaulding, 2015). Este mecanismo de DSP podría ser extrapolable al caso de las normas sociales.



En este trabajo analizaremos estos últimos modelos interaccionistas en las normas sociales. No nos detendremos en la emergencia de las normas *per se* ni en los mecanismos de su sostenimiento en un contexto social dado, sino que nos centraremos en los mecanismos de detección o sensibilidad normativa, anclándolos en la DSP. Partiendo de esta premisa, analizamos algunas tesis que defienden que, o bien i) las *normas sociales* (versión fuerte) (Rietveld, 2008; Rietveld y Kiverstein, 2014; Lo Presti, 2019; van den Herik y Rietveld, 2021), o bien ii) *algún aspecto más básico de ellas* (versión débil) (Kaufmann y Clément, 2014), pueden percibirse de manera directa e inmediata, esto es, sin que medien procesos inferenciales o intervengan mecanismos lingüísticos, y a través de las acciones de las otras personas, acciones que ofrecen al perceptor lo que podría definirse como una *affordance*<sup>2</sup> normativa.

En la primera parte de este trabajo analizaremos la versión fuerte de estas tesis; en la segunda parte, haremos lo propio con lo que sería una versión más débil respecto de qué es aquello que se detecta, representada principalmente por el trabajo de Kaufmann y Clément. Por último, desarrollaremos lo que, a nuestro entender, podrían ser los alcances y las limitaciones de ambas versiones de estas tesis.

## 2. Las acciones de los demás como *affordances* normativas

Las sociedades humanas se caracterizan por la diversidad y complejidad en cuanto a las formas que tienen para regular la convivencia de los individuos que las conforman, es decir, su comportamiento. Aunque podría considerarse que dondequiera que haya más de una persona existe un contexto normativo y, por consiguiente, la normatividad es ubicua o universal, las formas de regulación pueden variar, dando lugar a contextos normativos variados. Frente a este panorama, ¿cómo nos las arreglamos las personas para poder detectar cuál es la norma que rige en un lugar dado? Esta pregunta ha tenido diferentes tipos de respuestas. En esta sección abordaremos algunas de ellas que proponen que las personas contamos con un equipamiento cognitivo básico para detectar las características *invariantes* relevantes de las acciones de los demás dentro del heterogéneo paisaje de contextos normativos bajo los cuales solemos interactuar. Dicho en otras palabras, las personas poseemos mecanismos de *sensibilidad* normativa que nos capacitan para orientar nuestra atención hacia acciones correctas o

---

<sup>2</sup> El término *affordance* fue acuñado por el psicólogo James Gibson (1966, 1979), y hace referencia a que tanto las características del estímulo como las del perceptor son relevantes en el bucle de interacción estímulo-percepción-acción.

incorrectas que funcionan como *saliencias* normativas en un determinado contexto y nos guían para actuar correctamente, incluso cuando no lo hacemos de forma deliberada y controlada. Debido a que el concepto de *affordance* es relacional y se refiere a las oportunidades de acción que un agente tiene dentro de un entorno en virtud de sus capacidades, es en este sentido que la percepción de las acciones ajenas constituye una *affordance* normativa, ya que restringen el espacio de acciones posibles (o lo expanden). Las diferencias existentes entre los individuos con relación a esas capacidades cognitivas, determinan las diferencias individuales en las habilidades sociales que un individuo posea. Un contexto social brinda *posibilidades de acción*, sancionando de algún modo las acciones que no son esperadas en ese contexto y se consideran inadecuadas. La adecuación puede ser un criterio compartido para alcanzar metas comunes y así dar origen a coordinación cooperativa. Sin embargo, percibir las *affordances* normativas no exige esa meta en sí misma o la cooperación; a lo sumo, posibilita el medio para ese fin. Por ejemplo, acercarse demasiado a una persona puede tener como resultado la *reacción* de desaprobación de esa acción<sup>3</sup>, y esa sanción, al ser percibida, puede conducir a una *reacción* inmediata y a una respuesta en dirección opuesta a la acción en curso, y a favor de la sanción. En consecuencia, en ese tipo de interacción se hallan presentes dos elementos en juego de este tipo de *affordance* que consideramos importantes en los términos de este artículo: la norma en sí, por un lado, y la capacidad de detección inmediata, *i. e.*, la sensibilidad normativa, por otro. No obstante, no hay una meta común. Detengámonos un poco más sobre este caso concreto.

## 2.1. El caso de la proxemia: el uso del espacio interpersonal como norma social y la PSD

La proxemia se relaciona con los efectos de la densidad de población en un espacio y el comportamiento, la comunicación y la interacción social en él (Hall, 1966). Las normas proxémicas requieren que los interactuantes mantengan una distancia interpersonal óptima. Si bien esa distancia puede variar de acuerdo a cada cultura, grupo, contexto o época, esta norma suele estar presente en todos los contextos. Una distancia que no es acorde con el estándar de cierto entorno es una distancia “inadecuada”. La reciente pandemia de COVID-19 condujo a una reconfiguración transitoria (o no tanto) de esta norma. En la post-pandemia, esta reconfiguración exigió que cada individuo tuviera que captar, de manera más o menos inmediata e

---

<sup>3</sup> Esta sanción no necesita ser expresada verbalmente: la expresión desaprobación en el rostro es suficiente.

irreflexiva, cuál era la norma de distancia que se imponía de manera dinámica en cada contexto. Esta sensibilidad se ancla en estados corporales (*embodied*), sensoriomotores, viscerales, automáticos y sin esfuerzo, y puede prescindir de los procesos inferenciales, más lentos y costosos. La dinámica contextual con relación a la proxemia y el espacio de acciones posibles, no solo hace patente que la normatividad es *situada* (Rietveld, 2008), sino que también torna a los entornos ambiguos en sentido normativo. Ahora bien, la distancia interpersonal adecuada se establece de manera diádica, es decir, entre dos personas. Cuando hay más de dos personas, las acciones de los demás pueden informarnos acerca de la norma y ejercer una presión normativa con solo atender a lo que hacen los demás. En la siguiente sección abordaremos la ambigüedad contextual y este tipo de presión normativa descrita, denominada *influencia informativa* (ver, por ejemplo, Baron y Branscombe, 2022).

## 2.2. PSD y conformidad social: el caso del ascensor<sup>4</sup>

Imaginemos una situación en la que una persona se encuentra en un ascensor y en uno de los pisos suben tres personas que se quedan mirando hacia el fondo del elevador. En esta situación, las acciones de la mayoría brindan información acerca de cómo se espera que alguien se comporte, y hay una alta probabilidad de que la persona que miraba hacia el frente imite de manera automática las acciones de la mayoría, conformándose a la norma de ese contexto. Allí, mirar hacia el fondo es una conducta apropiada (permitida), mientras que mirar al frente es la conducta inapropiada (prohibida). Nuevamente, la reacción frente a esta situación es inmediata, visceral y motora: el mero acto de percibir las acciones de los otros mueve a la otra persona a sincronizarse con ellas. Esto no significa que queden excluidos otros procesos cognitivamente más complejos, sino que mecanismos más elementales y automáticos pueden tener lugar sin que medien estos. Aun así, este tipo de conformidad y de sintonización con los demás no conlleva a la conquista de una meta común. De este caso nos ocuparemos en la siguiente sección.

---

<sup>4</sup> Esta situación recupera una cámara oculta del año 1962, del programa *Candid Camera*, e ilustra en un contexto no-experimental la conformidad social, que psicólogos sociales, entre ellos Solomon Asch, habían investigado en laboratorios.

### 2.3. El caso de la caza cooperativa<sup>5</sup>

Previamente habíamos hecho el reparo de que la capacidad de detectar *affordances* normativas no conducía en sí misma al logro de una meta común de coordinación o cooperación, sino que podría ser un medio para la consecución de ese fin. Que esta sensibilidad normativa permita acciones coordinadas cooperativas es contexto-dependiente, es decir, depende de las demandas de cada situación específica, y no, como dijimos, de la sensibilidad normativa *per se*.

Imaginemos el siguiente escenario: tres cazadores: A, B y C se hallan en un contexto de caza cooperativa. A y B han llevado a cabo esta labor juntos en el pasado. C es un cazador novel y, por tanto, no ha tenido ni interacciones de este tipo con A y B ni goza de su *expertise*.

Podemos suponer que lo más prudente para C sea observar las acciones motrices de sus colegas antes de actuar, de modo que adquiriera una idea no solo de las acciones más seguras y adecuadas para él, sino las acciones más adecuadas para el conjunto, dado que una acción inadecuada puede provocar la pérdida del trofeo, en el mejor de los casos, o poner en peligro al conjunto, en el peor. En este escenario, C tiene claras limitaciones temporales para llevar a cabo una reflexión sesuda acerca de las consecuencias de cada acción, por lo que acciones y reacciones pueden darse (y deben darse) en un bucle irreflexivo. En este escenario hay acciones permitidas (adecuadas, correctas) y acciones prohibidas (inadecuadas, incorrectas), es decir, es un contexto normativo. Pero las acciones posibles se perciben sobre la marcha en la interacción, y las acciones de C deben ajustarse a lo que demanda ese contexto momento-a-momento. En este sentido, las *affordances* son implícitamente normativas porque proporcionan condiciones de éxito para la conducta (Lo Presti, 2020). Para tener una referencia más cercana sobre lo descrito, no hace falta irse lejos ni espacial ni temporalmente, ya que esta situación puede ser fácilmente trasladable a los contextos actuales de los deportes en equipo.

Los ejemplos que han sido desarrollados brevemente hasta aquí para ilustrar cómo los individuos podemos tener sensibilidad normativa podrían ser objeto de reproche para aquellos autores que consideran que las normas sociales son estándares más complejos que los representados allí. No obstante, algunos coinciden en que, si bien no las normas sociales en sí mismas, sino algún aspecto más básico de ellas, sí podría ser susceptible de ser detectado. En la segunda parte de este texto abordaremos esta sutil distinción.

---

<sup>5</sup> El último caso tiene la ventaja de ofrecer una mirada evolutiva que subsuma a los otros dos respecto de causas lejanas de estos mecanismos directos de detección de normas.

### 3. Las acciones de los demás como *affordances* deónticas: Normatividad básica

En este apartado desarrollamos el enfoque de una sociología ingenua de Kaufmann y Clément (2014). La noción de DSP de normatividad subyace a la idea de Kaufmann y Clément de una sociología *ingenua*. Esta sociología ingenua estudia las estrategias inferenciales específicas del dominio y las expectativas deónticas de desarrollo temprano, en su mayoría compartidas con primates no humanos, que permiten a los individuos bien adaptados hacer frente a su entorno social. La sociología ingenua se refiere al modo en que los seres humanos y primates no humanos detectamos las interacciones típicas que forman los modos básicos en los que se estructuran las relaciones sociales y detectamos la normatividad básica intrínseca a dichas relaciones, esto es, determinamos cómo comportarnos con los otros y qué esperar del comportamiento de los otros. En cierto sentido se puede hablar de modos básicos de coordinación social, que regulan el comportamiento de manera diferencial, esto es, en cada modo de coordinación social se establecen criterios de corrección que son válidos sólo en ese modo. Cada modo de coordinación estaría compuesto por un conjunto de normas sociales que establecen el comportamiento al interior de ese modo. De hecho, algunos investigadores han sugerido que la cognición social podría ser una forma de “percepción social”, donde los procesos cognitivos que utilizamos para comprender a los demás son análogos a los procesos perceptivos que utilizamos para comprender el mundo físico. En este marco, las normas sociales serían una parte integral de nuestro entorno social, y podríamos inferir activamente estas normas a través de nuestra interacción con los demás de manera similar a cómo inferimos información del mundo físico a través de nuestros sentidos. En lugar de ser un proceso cognitivamente costoso, inferir activamente las normas sociales a partir de la interacción podría ser una parte natural de la cognición social y permitirnos comprender mejor y adaptarnos a nuestro entorno social.

La forma en la que se da la DSP en este enfoque involucra el concepto de «posibilitación deóntica» (*deontic affordance*), que ofrece a los individuos la base perceptual de las inferencias deónticas<sup>6</sup> al brindarles la posibilidad de prever lo que se espera (esto es, normativamente) en cada interacción.

---

<sup>6</sup> Recordemos que cuando hablamos de inferencias no necesariamente hacemos referencia a algo que sucede, por decirlo de alguna manera, al interior de la mente. Más bien, los procesos inferenciales son formas de acción que adquieren sentido sobre el trasfondo de prácticas (ver Lo Presti, 2019).

Kaufmann y Clément proponen una “sociología ingenua” que estaría a la base de nuestra interacción social. En esta idea siguen de cerca el trabajo de Lawrence Hirschfeld (1999, 2001) que fundamenta un dominio específico de la cognición social. Los entes sociales, tales como normas, jerarquías, o grupos, que forman el dominio «social» objeto de la sociología ingenua, no habían sido tomados como un dominio cognitivo específico. La razón de ello es que conforman un dominio esencialmente intersubjetivo, y dado que en las interacciones intersubjetivas los estados mentales de los demás, ya sean intenciones, conocimientos, creencias o deseos, son particularmente relevantes, el estudio de dicho dominio había sido enfocado desde las ciencias cognitivas en términos mentalistas, dándole un lugar prominente a la teoría de la mente (Spaulding, 2015). Precisamente, la DSP, en sus diversas variantes, le resta centralidad al enfoque mentalista en este dominio social específico de la cognición. ¿Cuál es este dominio social específico? En este punto Kaufmann y Clément recurren a la sociología ingenua de Hirschfeld, que postula la existencia de una facultad social específica que acuñó como “sociología ingenua” (Hirschfeld, 1995, 1999, 2006). Para él, esta facultad se refiere a la capacidad de detectar rápidamente relaciones sociales básicas tales como afiliaciones y membresías, y de razonar en términos de «tipos humanos» discretos, es decir, grupos y categorías sociales como raza, género, casta, parentesco u ocupaciones sociales (Hirschfeld, 2001).

Sobre esta base, Kaufmann y Clément ofrecen una variante “relacional” y proponen que dicho dominio sea entendido como un conjunto rudimentario de relaciones sociales básicas, apoyándose en la teoría de los modos relacionales de Fiske (1992). Proponen entonces que los patrones fundamentales de relaciones sociales que brindan sentido a la acción social y al comportamiento social se pueden clasificar en los siguientes tipos de relaciones, a saber: pertenencia a un grupo o afiliación como relación de inclusión (A se afilia a un grupo G), la dominancia como una relación asimétrica (A impone su deseo a B), el intercambio como una relación simétrica y recíproca (A da x a B a cambio de y), y posiblemente la crianza como una relación positiva de dependencia (A proporciona cuidado y atención a B). Estos tipos elementales de interacciones sociales serían detectables con un procesamiento cognitivo mínimo. A su vez, cada dominio puede considerarse como estructurado por un conjunto de *affordances sociales* que invitan o demandan ciertos tipos de acciones. A diferencia de las *affordances físicas* que sólo proveen una oportunidad para actuar, las *affordances sociales* además poseen una fuerza directiva, y por ende, un componente deóntico. En palabras de Kaufmann y Clément, las *affordances sociales* son “*affordances deónticas*”: poseen un componente prescriptivo, ya que indican no sólo lo que podemos hacer sino lo que debemos hacer (Carassa y Colombetti, 2009).

Cada tipo de interacción está gobernada por un principio fundamental que es por su naturaleza deóntico. Esto quiere decir que rige relaciones que son interacciones que siguen patrones que demandan una respuesta “apropiada” a cada acción, y, por ende, permite a los individuos formarse expectativas adecuadas en cada interacción. Por ejemplo, la acción de “dar una orden” debe ser seguida por la acción de “obedecer”, las dos secuencias ejemplifican juntas una relación de dominación. Estas son expectativas deónticas que podrían basarse en un mecanismo cognitivo más rudimentario, es decir, un sentido elemental de adecuación de tal o cual comportamiento (por ejemplo, proteger a los bebés, obedecer a un dominante, etc.) (Andrews, 2009). Según los autores, tal “sentido de adecuación” no requiere la comprensión previa de una norma que determine qué respuesta es correcta o incorrecta; puede ser simplemente un sentido de *normatividad primitiva* ya presente, como tal, en la infancia y en otras especies de primates no humanos (Ginsborg, 2011; Sultanescu y Andrews, 2013).

Hay dos características que hacen a las *affordances* deónticas particularmente apropiadas para servir de base perceptual de la PSD. En primer lugar, son públicas y compartidas, y por lo tanto, a diferencias de los estados mentales, perceptibles. En segundo lugar, requieren una demanda cognitiva mínima, su reconocimiento es casi inmediato:

Una expresión facial de intimidación permite la acción de obedecer, y una cara amenazante permite la acción de huir. En resumen, las posibilidades deónticas permiten a los individuos, incluidos aquellos que están privados de capacidades metarrepresentacionales (por ejemplo, bebés, primates no humanos), prever cuál es la forma adecuada de responder a tal o cual comportamiento sin recurrir a normas explícitas (Kaufmann y Clément, 2014: 470).

#### 4. Conclusión

En este trabajo hemos intentado mostrar que la PSD es una vía de acceso a la detección de normatividad básica, ya sea, por un lado, mostrando cómo ciertas normas vinculadas con la proxemia o el comportamiento cooperativo, surgen de la PSD y para los cuales no es necesario recurrir a una versión sofisticada de la teoría de la mente; y por otro, ofreciendo un enfoque que fundamenta la detección de normatividad básica a partir de considerar las relaciones sociales de interacción básicas.

Una de las limitaciones que advertimos para estos enfoques consiste en la necesidad de extender la detección de normatividad para situaciones que requieran mayores consideraciones estratégicas, y para las cuales posiblemente los mecanismos básicos de detección de normatividad sean insuficientes y se requiera una combinación de DSP y procesos cognitivos de orden superior de modo simultáneo, incluso en interacciones. Pero desde luego, este es un problema que excede los límites de esta ponencia.

## Bibliografía

- Andrews, K. (2009), "Understanding norms without a theory of mind", en: *Inquiry*, vol. 52, n.º 5, pp. 433-448.
- Asch, S. E. (1951), "Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments", en: Guetzkow, H. (ed.), *Groups, leadership and men; research in human relations*, s/l., s/c., pp. 177-190.
- Bicchieri, C. (2006), *The Grammar of Society: The Nature and Dynamics of Social Norms*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Brennan, G.; Eriksson, L.; Goodin, R. E. y Southwood, N. (2013), *Explaining Norms*, Oxford, Oxford University Press.
- Carassa, A. y Colombetti, M. (2009), "Joint meaning", en: *Journal of Pragmatics*, vol. 41, n.º 9, pp. 1837-1854.
- Fiske, A. P. (1992), "The four elementary forms of sociality: framework for a unified theory of social relations", en: *Psychol Rev*, vol. 99, n.º 4, pp. 689-723.
- Gallagher, S. (2005), *How the Body Shapes the Mind*, Oxford, Oxford University Press.
- Gallagher, S. (2008), "Direct perception in the intersubjective context", en: *Consciousness and cognition*, vol. 17, n.º 2, pp. 535-543.
- Gallagher, S. (2020), *Action and Interaction*, Oxford, Oxford University Press.
- Gallagher, S. y Zahavi, D. (2008), *The Phenomenological Mind: An Introduction to Philosophy of Mind and Cognitive Science*, London, Routledge.
- Gibson, J. J. (1979), *The ecological approach to visual perception*, Boston, Houghton Mifflin.
- Ginsborg, H. (2011), "Primitive normativity and skepticism about rules", en: *Journal of Philosophy*, vol. 108, n.º 5, pp. 227-254.
- Hirschfeld, L. A. (1999), "Naïve sociology", en: Wilson, R. y Keil, F. (eds.), *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences*, Cambridge, MIT Press, pp. 579-580.



- Hirschfeld, L. A. (2001), "On a folk theory of society: children, evolution, and mental representations of social groups", en: *Pers. Soc. Psychol. Rev.*, n.º 5, pp. 107-117
- Kaufmann, L. y Clément, F. (2014), "Wired for Society: Cognizing Pathways to Society and Culture", en: *Topoi*, vol. 33, n.º 2, pp. 459-475.
- Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11245-014-9236-9>.
- Krueger, J. (2011), "Seeing mind in action", en: *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, vol. 11, n.º 2, pp. 149-173. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11097-011-9226-y>.
- Lo Presti, P. (2019), "Persons and Affordances", en: *Ecological Psychology*, vol. 32, n.º 1, pp. 25-40.
- Morris, R. T. (1956), "A typology of norms", en: *American Sociological Review*, vol. 21, n.º 5, pp. 610-613.
- Rietveld, E. y Kiverstein, J. (2014), "A Rich Landscape of Affordances", en: *Ecological Psychology*, vol. 26, n.º 4, pp. 325-352.
- Rietveld, E. (2008), "Situated Normativity: The Normative Aspect of Embodied Cognition in Unreflective Action", en: *Mind*, vol. 117, n.º 468, pp. 973-1001.
- Spaulding, S. (2015), "On Direct Social Perception", en: *Consciousness and Cognition*, vol. 36, pp. 472-482.
- Sultanesu, O. y Andrews, K. (2013), "Are apes' responses to pointing gestures intentional?", en: *Humana Mente J Philos Stud*, vol. 24, pp. 53-77.



## **Pornografía e Inteligencia Artificial; algunas aproximaciones iniciales**

Santo Scabuzzo Nucilli<sup>1</sup>

### **Resumen**

El trabajo presenta y explora el fenómeno de los contenidos pornográficos producidos por Inteligencias Artificiales mediante algoritmos de aprendizaje profundo. Estos incluyen la posibilidad de superponer el rostro de una persona en el cuerpo de una actriz pornográfica (*Deepfake*) y la producción de pornografía general de manera totalmente artificial. Se presentan argumentos sobre el daño que causaría la pornografía tradicional y la evidencia empírica que estudia tal cuestión para reflexionar sobre cómo este habría de verse afectado por la pornografía artificial. Esta última presenta nuevos problemas al poder crear videos de participantes involuntarios, contenido excesivamente violento y pornografía infantil sin utilizar niños reales. Finalmente, se reflexiona sobre el rol del consumidor individual ante esta nueva tecnología y sus posibilidades.

**Palabras clave:** Pornografía - Inteligencia Artificial - Deepfakes - Agresiones Sexuales

### **1. Introducción**

Si bien la pornografía en su versión más moderna ha existido desde hace aproximadamente un siglo, su crecimiento ha alcanzado proporciones exponenciales en las últimas décadas. El

---

<sup>1</sup> Departamento de Humanidades - UNS, correo electrónico: [santoscabuzzo@gmail.com](mailto:santoscabuzzo@gmail.com).

advenimiento de la tecnología avanzada de reproducción hogareña, junto con la capacidad de distribución ofrecida por internet permiten que cualquiera pueda acceder a cualquier tipo de contenido pornográfico con solo tipear algunas letras en un buscador.

En paralelo, en estos últimos años, se han desarrollado y popularizado diversos sistemas de producción de contenido mediante algoritmos de programas a los que se suele llamar Inteligencia Artificial (de ahora en más, IA). Estos producen material literario, audiovisual, didáctico, etc., simulando autoría humana. Naturalmente, se utilizan también para producir contenidos pornográficos.

## 2 Uso de IA para crear pornografía artificial. *Deepfakes*; ¿Qué son?

Existen algoritmos de aprendizaje profundo que, luego de haber sido entrenados con enormes cantidades de contenido audiovisual, son capaces de reconocer patrones. De esta manera, dado un *input* suficientemente grande de imágenes de perros, al presentarse a este algoritmo una imagen entre las que se incluya un perro, este será capaz de reconocer la presencia del canino en ella. Lo mismo con gatos, autos, casas, aves, etc. Tal tecnología existe al alcance de la mano de cualquier usuario de Google desde hace ya varios años; si uno ingresa a “Fotos”, verá que su algoritmo reconoce incluso perros particulares. Es decir, es capaz no solo de reconocer perros, sino de distinguir a un perro de otro.

A su vez, estos algoritmos pueden producir imágenes. Esto es, así como tienen la capacidad de reconocer a un perro en una imagen, notando su forma, color y textura, del mismo modo tienen la capacidad de producirlo. Así, si uno les da el *prompt* “perro” estos devolverán la imagen de un perro. Este perro no existe, pero es producido a través de la idea que el algoritmo tiene de lo que es un perro, dada la cantidad de perros en imágenes con las que haya sido entrenado. “Perro en la playa”, “Perro en el bosque” y “Perro caminando por la luna” son todos *prompts* posibles que no exceden la capacidad productiva de estos algoritmos. *Midjourney*, *Dall-E* y *StableDiffusion* son algunos ejemplos de programas capaces de generar imágenes mediante IA. De una manera similar, si el algoritmo es alimentado con imágenes de una persona, eventualmente “aprenderá” cómo se ve esa persona al punto de poder reconocer y emular su rostro. Así, es posible superponer la cara de una persona en el cuerpo de otra, dando la impresión que es ella quien está apareciendo en el video. Lo puede hacer también con su voz.

A eso se le llama “*deepfake*”<sup>2</sup>. Debido a esto, podemos encontrar en YouTube escenas de “El resplandor” como si las hubiese protagonizado Jim Carrey, cuando su actor fue Jack Nicholson.

Ahora bien, uno de los primeros usos que se le dio a esta tecnología fue el de crear *Deepfakes* pornográficos. Esto es, se toma la imagen de alguna mujer famosa y se remplace el rostro de una actriz pornográfica por el de ella. El resultado final es indistinguible de una producción autentica y simula la participación de un sujeto que en realidad es ajeno a ella. Lo mismo ocurre con videos pornográficos en general. Las IA son alimentadas con contenido y reconocen patrones. Luego, pueden producirlo. Se le puede solicitar a uno de los programas mencionados lo que uno desea ver y estos crearán la secuencia de imágenes necesaria para lograr un video. De este modo, es posible la producción de pornografía artificial.

### 3. Daño causado por la pornografía

Algunas autoras feministas argumentan que la pornografía causa agresiones sexuales. Esto ocurriría de dos maneras; demandándolas para su producción en una industria donde las mujeres son la materia prima y las violaciones a ellas se aceptan como un “gaje del oficio” (Dworkin y MacKinnon, 1988) e incidiendo positivamente en las agresiones sexuales en el mundo real debido a su consumo. A causa de que el video pornográfico estándar muestra una relación asimétrica entre géneros, subsumiendo a uno al placer del otro, el consumidor es desensibilizado respecto a la violencia contra las mujeres. De la misma manera, esto legitima un modelo de sexualidad donde el hombre es el sujeto y la mujer el objeto sobre el que se actúa. (De miguel, 2015) La pornografía sería así propaganda machista que estimula violaciones. “La pornografía es la teoría, las violaciones son la práctica” (Morgan, 1980: 139).

¿Se ven tales afirmaciones sustentadas por la evidencia empírica disponible? Parcialmente. Ciertos estudios correlacionales a nivel poblacional en países considerablemente disímiles entre sí, parecen contradecir tal hipótesis. Al rastrear el impacto del aumento en la cantidad y accesibilidad de contenidos pornográficos en países como Japón (Diamond, 1999) Republica Checa (Diamond, 2011) Suecia, Dinamarca, Estados Unidos y Alemania Oriental (Kutchinsky, 1991) se aprecia que al masificarse la pornografía, la tasa de agresiones sexuales no aumenta. Más bien, suele reducirse. Ahora bien; una violación es por un lado, un crimen sexual y por el

---

<sup>2</sup> (*Deep-deeplearning* = aprendizaje profundo. *Fake*-falso).

otro, un acto agresivo. Cuando se toma como control los crímenes sexuales no agresivos (abusos simples, voyerismo, exhibicionismo) y los crímenes agresivos no sexuales (agresiones físicas, homicidios) se ve que la caída en la tasa de delitos es considerablemente pronunciada en los de tipo sexual, mientras que la de los agresivos no sexuales puede mantenerse estable o aumentar. Pero, en cualquier caso, en relación a los delitos agresivos no sexuales, la tasa de crímenes sexuales, agresivos o no, es comparativamente decreciente.

Por el contrario, cuando la relación entre exposición a contenidos pornográficos y subsecuente agresión se estudia a nivel individual en una situación de laboratorio, se halla una correlación positiva entre ellas. Sin embargo, la relación parece ser menor cuando el material ofrecido consiste en meros desnudos que cuando se trata de contenidos pornográficos estándar y mayor cuando se trata de contenido sexualmente agresivo. Así, parecería que es el contenido agresivo, no el sexual, el que incide de manera positiva en la propensión a agredir. Véase el meta-análisis de Allen (1995) donde tal relación se aprecia con cierta consistencia a lo largo de los 33 trabajos experimentales estudiados.

### **3.1 ¿Cómo se vería esto afectado por la pornografía artificial?**

Hemos dicho, comentando a las autoras citadas, que el daño causado por la pornografía sería de dos tipos; el debido a la producción y debido al consumo. Respecto al primero, la pornografía artificial ofrece una oportunidad única: podría reducirlo a cero. Ya no se requerirían actrices para ser la “carne de cañón” de la industria pornográfica. Las violaciones que demanda la producción habrían quedado atrás gracias al avance tecnológico y las recordaremos como a la viruela o la tuberculosis, males de un pasado primitivo. Cada uno podrá elegir qué acto quiere ver y cómo, sin que nadie tenga que encarnar ningún rol para producirlo. Un beneficio sin que nadie pague un costo. Estas buenas noticias descansan, sin embargo, bajo un supuesto fundamental; la pornografía artificial debe ser un remplazo satisfactorio de la pornografía real. Si por cualquier razón no puede remplazarla (deficiencia en la calidad de video, falta de “personalidad” o incluso el morbo de saber que es un humano de carne y hueso a quien se está mirando) la pornografía real se seguirá produciendo. De hecho, no es porque escasee que se crea más. Solamente durante el año 2018 fueron subidos a Pornhub (El mayor sitio pornográfico de internet) más de 115 años de video como contenido<sup>3</sup>. Es decir, ya existe una

---

<sup>3</sup> 2018 Year in Review, Pornhub, <https://www.pornhub.com/insights/2018-year-in-review#2018>.

plétora de porno. La cantidad es tal que no alcanza una vida humana para consumir lo que se sube a un solo sitio en un año. Sin embargo, año a año la cantidad de contenido disponible sigue aumentando.

Respecto al segundo tipo de daño, la cuestión es más problemática. Se ha visto que al aumentar la cantidad, disponibilidad y accesibilidad al porno, la tasa de agresiones sexuales se mantiene estable o cae considerablemente. Además, se ha visto que, si disgregamos por tipo de delito, los delitos sexuales no agresivos caen en mayor medida que las agresiones sexuales y estas también en relación a los delitos agresivos no sexuales. Esto permite pensar que la pornografía ofrece algún tipo de alivio o desahogo respecto al aspecto sexual de las violaciones, más no del aspecto agresivo. La misma hipótesis podría extraerse de los resultados experimentales. Según esta interpretación, las agresiones sexuales serían principalmente un acto agresivo, que tiene como medio instrumental al sexo. El problema no sería entonces el contenido sexual, sino el grado de agresividad mostrado en él.

Ahora bien, la pornografía estándar tiene un techo de agresividad más bien bajo. Por supuesto, que escupan, orinen y golpeen a una mujer no se ve demasiado amigable. Pero si esa mujer fuese asesinada durante la filmación, lo que era un video porno ya sería *snuff*<sup>4</sup>. Ese contenido, como evidencia y producto de un delito tan serio, no podría circular libremente. Esto no sería un problema con la pornografía artificial. Aquí no hay límite para la perversión. Un algoritmo no moraliza lo que se le pide; le da lo mismo producir videos de un perro bailando que de una mujer siendo empalada. Con la pornografía artificial, las tripas, los sesos y los falos pueden compartir planos sin ningún problema. El Subreddit R/Guro es un ejemplo de ello. En última instancia, no se está dañando a nadie con este contenido. O al menos eso parece. Pero, si se observa la literatura científica respecto a los efectos del consumo de contenido agresivo (y esto va más allá de los contenidos específicamente pornográficos) se verá que este incide positivamente en la agresividad. Lo hemos comentado aquí sobre el porno, pero lo mismo ocurre con el cine (Freedman, 2002) y los videojuegos (Anderson, 2010). Por ello, no debería de sorprendernos si al masificarse este tipo de contenido se diesen luego aumentos en las agresiones sexuales. Así, si el objetivo es reducir las agresiones sexuales en el mundo real, debería de evitarse la distribución y dificultar la accesibilidad de la pornografía artificial excesivamente violenta.

---

<sup>4</sup> Los videos Snuff son videos de asesinatos, torturas u otros crímenes reales (producidos sin efectos especiales u otro tipo de truco de edición) cuya finalidad es ser distribuidos comercialmente para entretenimiento.

### 3.2 Terreno escabroso ¿pornografía infantil artificial?

Comencemos con algunas definiciones. Debe entenderse por “pedofilia” la atracción sexual a niños y/o a características infantiles. “Pederastia” es la relación sexual entre un adulto y un niño. No necesariamente se incluyen una a la otra. Quien cometa un abuso sexual infantil, probablemente posea pornografía infantil (Malamuth, 2018), sin embargo, lo opuesto no parece ser el caso (Neutze, 2011). Si bien es una idea que puede no agradarnos, debemos pensar que no todos los pedófilos serán agresores sexuales. De hecho, entre quienes son condenados por tenencia de pornografía infantil, el porcentaje que posteriormente comete abuso sexual infantil es más bien bajo:

- 1,3% En Endrass *et al.* (2009), luego de 6 años.
- 0,2% En Goller (2016), luego de 3 años. Similar luego de 5 y 10.
- 3% En Faust *et al.* (2015) luego de 4 años.

Volvamos ahora a la pornografía. Internet está llena de ella. Uno es bombardeado con ella. Basta con querer piratear una película para ver anuncios pornográficos. Sin embargo, es notoria la ausencia de pornografía infantil. Tal contenido parece estar fuertemente censurado y está bien que así sea. Puede argumentarse que ella se halla en la *Darknet*<sup>5</sup>, pero para acceder a esta área de internet el usuario debe entender inglés y tener conocimientos relativamente avanzados de informática, por lo que su fácil disponibilidad queda descartada. En este sentido, debemos pensar que para casi todas las parafilias se puede encontrar en internet un material pornográfico que las satisfaga, pero esto es imposible con la pedofilia.

Ahora bien, una interpretación posible de los resultados de la evidencia de tipo correlacional a gran escala es que un fácil acceso a contenidos pornográficos reduce las agresiones sexuales. La pederastia es, por definición, una agresión sexual, porque los niños no pueden consentir. ¿No es posible pensar qué, de una manera análoga, si la pornografía infantil circulase, se reduciría el número de abuso sexual infantil? Si el objetivo es reducir la cantidad de abuso sexual a niños (que es padecido según la Organización Mundial de la Salud por una de cada cinco niñas y uno de cada trece niños<sup>6</sup>) esto suena contraproducente, porque la pornografía infantil es la consecuencia del mismo abuso que se pretende evitar. Pero este problema queda atrás con la pornografía infantil artificial. Puede no agradarnos la idea de que alguien se

---

<sup>5</sup> Mal llamada “*Deep web*”, consiste en la sección de internet no indexada a los motores de búsqueda estándar que requiere de softwares específicos para su acceso.

<sup>6</sup> *Maltrato infantil*, OMS. Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>.

masturbe con imágenes de niños ficticios, pero uno debe recordarse que el objetivo es evitar abusos a niños reales. En tanto esto ocurra y para ello sirva como herramienta ¿No es así este tipo de contenido algo positivo?

#### **4. Rol del consumidor individual**

¿Cómo deberíamos posicionarnos respecto al consumo de pornografía artificial? Los contenidos pornográficos que utilicen Deepfakes se encuentran prohibidos en grandes sitios de internet como Reddit o Pornhub desde el año 2018. Intuitivamente, parece que hay algo malo con ellos. Sin embargo, tampoco es fácil ver donde radica el problema. En general, el uso de pornografía no es moralmente reprensible. Se puede argumentar que al consumirla se aumenta la demanda de un producto que causa daño en su producción. La parte por la que es responsable el consumidor individual es mínima, pero está ahí. La suma de un montón de pequeñas partes causa el daño real. En este sentido, el argumento es análogo al que se realiza contra el consumo de carne por parte del veganismo. Al comer carne, uno participa de manera indirecta en la matanza de animales. Al consumir pornografía, uno demanda que las mujeres sean explotadas como producto para la satisfacción sexual de uno. De cualquier manera y como hemos dicho antes, el consumo de pornografía suele ser aceptado como moralmente permisible por la mayor parte de la población.

¿Son los Deepfakes pornográficos especialmente problemáticos? Fantasear con una persona específica también parece ser moralmente permisible. Un Deepfake es una imagen de fantasía, no mental, sino digital. ¿Es la distribución el problema? Pero si esto fuese así, también debería ser moralmente reprensible el compartir con alguien nuestras fantasías sexuales. ¿Es porque no tenemos derecho sobre la imagen de esa persona? Pero ¿cómo podemos saber que es específicamente esa persona? Si alguien se encontrase con alguien físicamente similar, no podría pretender que este altere su rostro para diferenciarse. Si su doble se dedicase al porno, tampoco habría demasiado para reclamar. Notorio es en este sentido el caso de Miley May, actriz pornográfica que lleva un gran parecido a Miley Cyrus. Lo mismo cuando un algoritmo crea un rostro de una persona que no existe y que puede parecerse a alguien que sí. Tampoco puede decirse que es un atentado a la intimidad de una persona porque por definición la persona no se reconoce a sí misma en el Deepfake. En última instancia, parece que el gran problema de los Deepfakes pornográficos consiste en darles el nombre de la persona cuyo rostro se copia. Al hacer esto, se estaría difamando a la persona, haciendo pasar por suyos



actos que no ha realizado. En este sentido, parece ser igual de reprensible que difundir videos auténticos sin su consentimiento, lo que afortunadamente sí está tipificado en algunos códigos penales como “pornoverganza”<sup>7</sup>. Difundir Deepfakes, por otra parte, no está actualmente penado por ninguna legislación existente.

¿Qué ocurre respecto al consumo de pornografía infantil artificial? Intuitivamente se considera a la pedofilia como moralmente reprensible. Pero ¿alguien elegiría esta parafilia? ¿no preferiría cualquiera, si pudiese elegir, ser atraído sexualmente por los pies, el excremento o los animales antes que por los niños? Sin duda, es la parafilia juzgada con mayor severidad. Consideramos que esto es un error. Donde debe radicar el máximo vituperio es en la pederastia, que puede o puede no solaparse con la pedofilia. Nos es fácil de ver que el padre que no quiere que el profesor de gimnasia de su hijo sea homosexual “por miedo a que le haga algo” comete un error en la atribución de comportamientos sexuales. Asume que el homosexual se predispone a tener sexo con un niño. Pero aquí no hay una asignación errónea. Hay dos. Que todo homosexual es potencialmente atraído por los niños y que quien lo es actuará sobre esa atracción. De la misma manera, parece haber una atribución errónea al creer que la mera pedofilia vaticina una eventual agresión. Hemos visto que el porcentaje de pedófilos que eventualmente da el paso adicional de cometer un abuso es más bien bajo. Si nuestro objetivo es reducir la cantidad de abuso sexual infantil, una de las maneras en la que podemos lograrlo es asegurarnos de que los pedófilos se mantengan en el campo de la fantasía privada y no den el paso a agredir a terceros. ¿No es mejor que tengan sexo con un muñeco vestido como niño que con un niño? Si la pornografía infantil artificial pudiese lograr, de una manera similar, tal reducción ¿no deberíamos aceptar su consumo, a pesar que intuitivamente nos sea repulsivo? ¿no debería incluso utilizarse como herramienta?

¿Hay evidencia que indique que esto ocurre de este modo? No. Francamente, obtenerla parece imposible. Cualquier experimento que en caso de fracaso arriesgue la integridad física de niños es éticamente inadmisibles. Es decir ¿qué pasaría si decidimos poner a prueba nuestra hipótesis y en lugar de reducir las agresiones, las aumentamos? Por ello, parece que no obtendremos evidencia empírica que responda a esta cuestión específica. Sin embargo, sí tenemos evidencia que parece indicar que, a mayor disponibilidad de pornografía, menor es la cantidad de agresiones y delitos sexuales. Uno puede sustentar el argumento del párrafo ante-

---

<sup>7</sup> *¿Qué es la pornoverganza y cómo me protejo?* Gobierno de Argentina. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/justicia/convosenlaweb/situaciones/que-es-y-como-protegerse-de-la-pornoverganza>.

rior mediante analogía (si se legaliza el porno, las agresiones sexuales bajan, si se legalizase la pornografía infantil artificial, el abuso sexual infantil bajaría), pero no más.

Finalmente, ¿qué ocurre con el consumo de material sexualmente agresivo? Aquí, disponemos de evidencia que consistentemente muestra una relación entre el consumo de pornografía violenta y agresividad exhibida. ¿Todo el que consuma pornografía violenta ha de volverse un agresor? No, del mismo modo que no todo fumador ha de desarrollar cáncer de pulmón. Pero tenemos evidencia de que existe una relación causal entre el fumar y el desarrollar este cáncer. Así, si uno no quiere tener tal cáncer, no debería fumar. De la misma manera, si uno no quiere volverse un agresor sexual, debería evitar consumir este tipo de contenido. Adicionalmente, el cáncer es sufrido principalmente por el fumador, mientras que quien más padece una agresión sexual no es el agresor, sino la víctima. Debido a esto, debería considerarse un comportamiento de riesgo y desestimular el consumo de pornografía violenta.

## 5. Conclusiones

La pornografía artificial ya está aquí y no está del todo claro qué debería hacerse con ella. Al ser un fenómeno extremadamente reciente, los sistemas penales no tienen, en su mayoría, como responder. Cualquiera que haya subido imágenes de su rostro a internet se expone a aparecer involuntariamente en un video pornográfico sin poder hacer demasiado al respecto. De la misma manera, la totalidad de la pornografía imaginable puede ser ya creada mediante programas informáticos. Independientemente de cual sea el acto y quienes sean los participantes. Esto es un arma de doble filo, porque así como puede reducir en daño que demanda la producción de pornografía real, también puede superar con creces el daño que esta causaría debido a su consumo, especialmente si es violenta. Finalmente, la posibilidad de que esta reduzca el abuso sexual infantil al proporcionar un contenido inocuo actualmente censurado debe también ser considerada. A futuro estos problemas deberían ser investigados con el fin de obtener evidencia robusta que no incurra en efectos adversos y ofrezca alternativas útiles en la reducción de daños.

## Bibliografía consultada:

Anderson, C. A.; Shibuya, A.; Ihori, N.; Swing, E. L.; Bushman, B. J.; Sakamoto, A. y Saleem, M. (2010), “Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in

- eastern and western countries: a meta-analytic review”, en: *Psychological bulletin*, vol. 136, n.º 2, pp. 151-173.
- De Miguel, A. (2015), *Neoliberalismo sexual: el mito de la libre elección*, s/l., Cátedra.
- Diamond, M.; Jozifkova, E. y Weiss, P. (2011), “Pornography and sex crimes in the Czech Republic”, en: *Archives of sexual behavior*, vol. 40, n.º 5, pp. 1037-1043.
- Diamond, M. y Uchiyama, A. (1999), “Pornography, rape, and sex crimes in Japan”, en: *International Journal of Law and Psychiatry*.
- Dworkin, A. y MacKinnon, C. A. (1988), *Pornography and civil rights: A new day for women’s equality*. Organizing Against Pornography.
- Endrass, J.; Urbaniok, F.; Hammermeister, L. C.; Benz, C.; Elbert, T.; Laubacher, A. y Rossegger, A. (2009), “The consumption of Internet child pornography and violent and sex offending”, en: *BmC Psychiatry*, vol. 9, n.º 1, pp. 1-7.
- Faust, E.; Bickart, W.; Renaud, C. y Camp, S. (2015), “Child pornography possessors and child contact sex offenders: A multilevel comparison of demographic characteristics and rates of recidivism”, en: *Sexual Abuse A Journal of Research and Treatment*, vol. 27, n.º 5, pp. 460-478.
- Freedman, J. L. (2002), *Media violence and its effect on aggression: Assessing the scientific evidence*.
- Goller, A.; Jones, R.; Dittmann, V.; Taylor, P. y Graf, M. (2016), “Criminal recidivism of illegal pornography offenders in the overall population-a national cohort study of 4612 offenders in Switzerland”, en: *Advances in Applied Sociology*, vol. 6, n.º 2, pp. 48-56.
- Kutchinsky, B. (1991), “Pornography and rape: Theory and practice?: Evidence from crime data in four countries where pornography is easily available”, en: *International Journal of Law and Psychiatry*, vol. 14, n.º 1-2, pp. 47-64.
- Malamuth, N. M. (2018), ““Adding fuel to the fire”? Does exposure to non-consenting adult or to child pornography increase risk of sexual aggression?”, en: *Aggression and violent behavior*, vol. 41, pp. 74-89.
- Morgan, R. (1980), “Theory and practice: Pornography and rape”, en: *Take back the night: Women on pornography*, pp. 134-140.
- Neutze, J.; Seto, M. C.; Schaefer, G. A.; Mundt, I. A. y Beier, K. M. (2011), “Predictors of child pornography offenses and child sexual abuse in a community sample of pedophiles and hebephiles”, en: *Sexual Abuse A Journal of Research and Treatment*, vol. 23, n.º 2, pp. 212-242.



**Jornadas de  
Investigación  
en Humanidades**

## **Proyectos Grupales de Investigación**

Formulación de un instrumento de investigación en línea en  
contexto de pandemia: criterios de diseño y resultados preliminares

*Lorena M. A. de- Matteis, Mariela K. Starc*



## Formulación de un instrumento de investigación en línea en contexto de pandemia: criterios de diseño y resultados preliminares

Lorena M. A. de- Matteis<sup>1</sup>, Mariela K. Starc<sup>2</sup>

### Resumen

En el marco del PGI “Competencias comunicativas profesionales y educación superior: representaciones sociales y diagnóstico de necesidades en carreras de grado de la Universidad Nacional del Sur”, nos proponemos describir un instrumento de investigación en línea, diseñado como adaptación de la metodología prevista inicialmente al contexto de pandemia y sintetizar algunos de los resultados preliminares.

Desde una perspectiva de lingüística aplicada, el proyecto se planteó como objetivo contribuir al conocimiento teórico y aplicado en el campo de la enseñanza de lenguajes para propósitos específicos de índole profesional, tanto en lengua materna como en lenguas extranjeras. Para ello, algunos de los objetivos puntuales incluyeron relevar representaciones sociales del ámbito universitario en torno a la comunicación en general y a la comunicación profesional; problematizar la noción de *competencia comunicativa profesional* y su relación con categorías como *seguridad lingüística*, *concienciación lingüística* y *comunicativa*, *empleabilidad* y *habilidades blandas*; identificar y caracterizar géneros que los egresados deberán dominar durante su ejercicio profesional; y detectar los contenidos de interés lingüístico y comunicativo que brinda cada carrera.

---

<sup>1</sup> Departamento de Humanidades – CONICET, correo electrónico: [lmatteis@uns.edu.ar](mailto:lmatteis@uns.edu.ar).

<sup>2</sup> Departamento de Humanidades, correo electrónico: [mariela.starc@uns.edu.ar](mailto:mariela.starc@uns.edu.ar).

En el contexto de pandemia de los años 2020 y 2021, frente al diseño original que contemplaba un trabajo observacional y de entrevistas como forma básica de recolección de datos, se debió enfatizar el trabajo en línea y se priorizó, por tanto, el diseño de un instrumento que permitiera relevar aspectos vinculados con las distintas problemáticas abarcadas por el PGI. De esta manera, los aspectos contemplados por el cuestionario elaborado fueron más diversos que si se hubiera trabajado con cuestionarios dirigidos a abordar cada uno de ellos de manera específica. Esta diferencia de alcance permite contar con la misma muestra de participantes para hacer un análisis conjunto de los datos obtenidos en relación con los distintos aspectos, aunque, como es evidente, la aceptabilidad del instrumento supone la desventaja de sacrificar cantidad y profundidad en la formulación de preguntas.

**Palabras clave:** lingüística aplicada - competencia comunicativa profesional - instrumentos en línea - cuestionario

## Introducción

En el marco del PGI “Competencias comunicativas profesionales y educación superior: representaciones sociales y diagnóstico de necesidades en carreras de grado de la Universidad Nacional del Sur” (subsidio PGI 24/I284), iniciado en el año 2020 bajo nuestra dirección, nos proponemos, en primer lugar, describir específicamente un instrumento de investigación en línea, que fue diseñado como forma de adaptar la metodología prevista inicialmente al contexto de pandemia que condicionó el desarrollo del proyecto, y sintetizar, asimismo, algunos de los resultados preliminares.

Desde una perspectiva de lingüística aplicada, el proyecto se planteó como objetivo a largo plazo contribuir al conocimiento teórico y aplicado en el campo de la enseñanza de lenguajes para propósitos específicos de índole profesional, tanto en lengua materna como en lenguas extranjeras. Con esta finalidad, los diversos objetivos puntuales persiguen relevar tanto, representaciones sociales universitarias en torno a la comunicación, específicamente la de índole profesional, su relación con otras categorías lingüísticas o vinculadas con el ámbito laboral, y las oportunidades que los trayectos formativos universitarios ofrecen para desarrollar habilidades para la comunicación en los lugares de trabajo, esto es, *competencias comunicativas profesionales (CCP)*<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Acerca de la posibilidad de desarrollar de *competencias* en el ámbito universitario, cfr. de- Matteis (en prensa).

De acuerdo con esto, el diseño metodológico previó un trabajo de recolección de datos basado en la técnica de observación participante, junto con la implementación de entrevistas semiestructuradas a la población objeto de estudio, labor que sería complementada con el análisis de fuentes documentales.

Ahora bien, las circunstancias sanitarias de los años 2020 y 2021 generaron la necesidad de adecuar el diseño metodológico al nuevo contexto y a la modalidad de *educación remota de emergencia* (Hodges *et al.*, 2020; Romero Fernández *et al.*, 2021) que se adoptó en las universidades nacionales.

Como consecuencia, se decidió no realizar observaciones en los espacios diseñados en línea como alternativa a las clases presenciales dado que estos no reflejan los procesos de enseñanza/aprendizaje habituales de las materias de grado dictadas en una universidad cuyas carreras son de dictado presencial. En cambio, y a partir de adaptar las distintas formas de recolección de datos previstas a un trabajo en línea, sí se realizaron algunas entrevistas semiestructuradas mediadas por computadora a docentes universitarios y se trabajó sobre fuentes documentales, en este caso, relevando sistemáticamente los programas de asignaturas de distintas carreras correspondientes a diferentes áreas disciplinares disponibles en las páginas de Internet de los distintos Departamentos Académicos de la UNS.

En relación con la búsqueda de datos en línea, además, durante la primera parte del año 2020 se priorizó el diseño de un instrumento que permitiera acceder a datos de interés vinculados con las distintas problemáticas que, de acuerdo con los objetivos del PGI, ocupan de manera especial a los diferentes miembros del equipo de investigación. Este cuestionario es el que describe este trabajo.

### **Precisiones acerca del diseño del PGI**

Pese a la justificada centralidad que se le otorga a la alfabetización académica (Carlino, 2013) en las universidades, con el objetivo de favorecer la retención de los estudiantes de grado y facilitar su trayecto formativo, hemos observado que quienes se orientan al ejercicio de sus profesiones fuera del ámbito universitario no acceden a demasiados espacios curriculares que problematicen su futura comunicación profesional, escrita y oral. En particular, la reflexión sobre la comunicación oral en los distintos ámbitos profesionales es postergada en los programas de estudio universitarios (Barcia y Barcia, 2021), y parece operar —entre docentes y alumnos por igual— la presunción de que estas habilidades se desarrollan en forma paralela al avance en la carrera o durante el propio ejercicio profesional.

Tomando este último supuesto como una de las hipótesis de trabajo, el PGI tiene entre sus objetivos específicos los siguientes<sup>4</sup>:

1. Relevar representaciones sociales del ámbito universitario en torno a la comunicación en general, la comunicación profesional y el empleo de lenguas extranjeras para la comunicación profesional;
2. Problematicar la noción de *competencia comunicativa profesional* y su relación tanto con la enseñanza de lenguas (Canale, 1983; Byram, 2003; Rickheit *et al.*, 2008, entre otros) como con otras categorías lingüísticas como *seguridad lingüística* (de- Matteis, 2020), *concienciación lingüística y comunicativa* (Bussmann, 1996 y Garrett, 2010), y otras del ámbito de la sociología organizacional como las de *empleabilidad* y *habilidades blandas* (McQuaid y Lindsay, 2005);
3. Identificar y caracterizar los principales géneros profesionales que los egresados de las distintas áreas disciplinares deberán dominar durante su ejercicio profesional, priorizando los orales, pero incluyendo también los escritos y otros mediados por distintas tecnologías de la información y la comunicación; y, por último,
4. Detectar las instancias y los contenidos de interés lingüístico y comunicativo que brinda la formación universitaria de cada carrera para favorecer la familiarización de sus estudiantes con tales géneros profesionales.

La perspectiva teórica que informa este proyecto de investigación, por su parte, se apoya en los lineamientos propios de los enfoques funcionales en Lingüística, en particular de la etnografía de la comunicación (Hymes, 1972; Saville Troike, 2005), la sociolingüística interaccional (Silva Corvalán y Enrique-Arias, 2001; Baker, 2010; Meyerhoff, 2019; para mencionar solo algunos relativamente recientes), el análisis del discurso, particularmente en su vertiente institucional (Drew y Heritage, 1998; Benwell y Stokoe, 2006; Koester, 2004 y 2006, entre otros). Estos aportes se conjugan, al mismo tiempo, con los de la didáctica de las lenguas en general y de las lenguas para fines específicos (Trujillo, 2005; Klett, 2009; Rodríguez-Piñero Alcalá y García Antuña, 2009, por ejemplo), para dar respuesta a la perspectiva aplicada que orienta el proyecto.

En consonancia con los objetivos y con su encuadre metodológico, según ya anticipamos, el diseño metodológico inicial asumió una perspectiva cualitativa, complementada con métodos cuantitativos que permiten corroborar tendencias y contrastar de manera adicional la validez de algunos de los resultados. Así, entre las técnicas de trabajo de campo para la

---

<sup>4</sup> Por razones de espacio, en esta sección las referencias teóricas no son exhaustivas.



obtención de datos primarios se previó una labor de tipo observacional, junto con el desarrollo de entrevistas semiestructuradas a la población objeto de estudio, y complementado por el relevamiento de fuentes documentales, tales como planes de estudio, programas de materias, libros de texto y manuales, actividades prácticas y otros materiales de cátedra pertinentes, guías y recomendaciones comunicacionales en organizaciones laborales, etc.

### **Impacto de la pandemia por Covid-19**

El contexto sanitario generado por la pandemia de Covid-19, tanto durante la etapa de aislamiento social preventivo y obligatorio de 2020, como durante su progresiva relajación y con la posibilidad de regresar paulatinamente a la formación presencial en 2021 y de forma general en 2022, tuvo diversos impactos sobre el desarrollo de un proyecto de investigación cuyo foco de atención se había dirigido al trabajo en las aulas universitarias, a saber:

- a. Imposibilidad de observar clases universitarias.
- b. Dificultad para coordinar entrevistas.

En relación con el primer punto, las clases se dictaron a través de distintas modalidades de encuentros a distancia mediados por la computadora. Incluso aquellas que se desarrollaron en un formato sincrónico, no tuvieron las dinámicas habituales en las distintas carreras de la UNS y, en particular, aquellas clases dirigidas a la formación de habilidades prácticas también se adaptaron o, en algunos casos, se postergaron según la situación de aislamiento vigente. Por supuesto, la diferencia se acentuó en los casos en que los encuentros fueron asincrónicos y se trabajó complementariamente con videos o presentaciones con audio.

Asimismo, muchas cátedras desplazaron su habitual espacio de interacción con los alumnos en las clases teóricas y prácticas a foros de discusión asincrónicos o a los *chats* habilitados por el *software* disponible, en salas generales o grupales. Todo esto determinó que las prácticas tendientes a transmitir saberes y prácticas comunicacionales se vieran igualmente modificadas.

Como forma general de adaptación, las cátedras se volcaron a crear materiales específicos para el nuevo contexto educativo. Algunas cátedras ya contaban con recursos en línea elaborados previamente para complementar la enseñanza presencial, pero otras tuvieron que crearlos a partir de 2020, con lo que las fuentes documentales que se habían considerado en el diseño metodológico dejaron de ser las habituales.

La coordinación de las entrevistas previstas constituyó un segundo tipo de desafío, en tanto la fuerte demanda de tiempo en línea para todo el personal docente —incluyendo al equipo de investigadores del proyecto— fue, sobre todo durante 2020, un factor que impactó negativamente sobre la disponibilidad de las personas convocadas para someterse a entrevistas. Pese a ello, pudimos realizar algunas de manera exitosa, ya que la mediación tecnológica es una condición estructurante de este tipo de instancias, sea un grabador o una computadora.

Establecidas las principales dificultades, consideremos las soluciones implementadas. Para resolver la primera de ellas, decidimos no recurrir a estudiar los recursos disponibles elaborados por cada cátedra para sus respectivos espacios en la plataforma educativa adoptada (Moodle), ya que los objetivos del PGI se centran, de manera especial, en detectar las formas en la que se desarrollan en las aulas las habilidades para la comunicación oral y la plataforma supondría acercarse no solo a estrategias no habituales sino también a formas comunicativas predominantemente escritas.

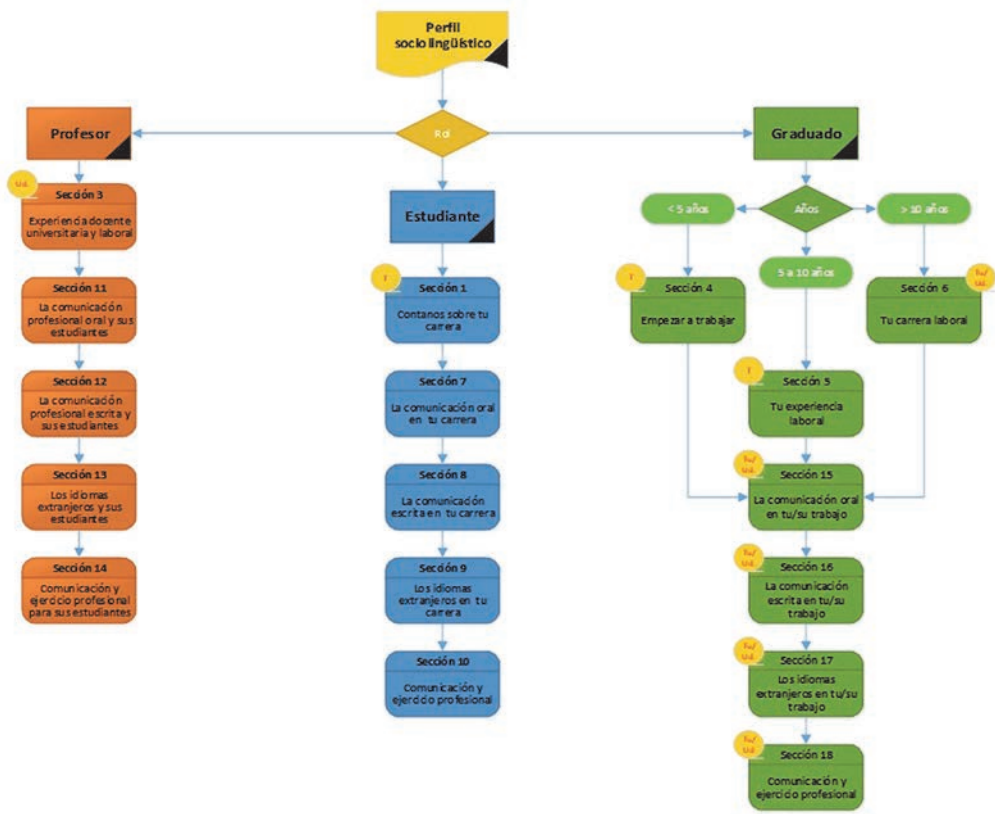
Se decidió, entonces, modificar el diseño metodológico y realizar un relevamiento de datos en línea, centrado en diversos aspectos de la experiencia personal de la comunicación durante los procesos de enseñanza/aprendizaje universitarios y durante distintas etapas de la inserción laboral.

Ahora bien, para poder avanzar en los distintos aspectos contemplados por el PGI, se trabajó en un diseño conjunto de un cuestionario en línea, lo que se tradujo en la necesidad de cubrir problemáticas muy diversas en un número aceptable de preguntas que no inhibiera la respuesta de los participantes en la investigación. Al mismo tiempo, para favorecer la difusión del instrumento y atender a los distintos grupos de hablantes a los que se deseaba dirigirlo, se decidió trabajar con un único cuestionario en el que, según las características del perfil académico de cada persona, se habilitaran las distintas secciones de preguntas. Como veremos, este aspecto presenta ventajas y desventajas.

Por último, cabe señalar que la difusión se hizo a través de los distintos Departamentos académicos de la UNS y de las listas de graduados disponibles en la institución, además de los espacios académicos en los que los integrantes del proyecto se desempeñan.

### **Diseño del instrumento general**

El cuestionario fue desarrollado en la plataforma de trabajo de *Google Forms*, pues permite un procesamiento automático de los datos cuantitativos que puede orientar un primer acercamiento a su interpretación.

**Figura 1.** Diagrama de flujo preliminar elaborado durante la etapa de desarrollo del cuestionario.

Su diseño se realizó de manera conjunta y abarcó múltiples aspectos, sobre los que se había previsto trabajar de manera primaria a partir de la observación de clases y de entrevistas. Evidentemente, las problemáticas contempladas por un cuestionario elaborado de esta manera fueron más diversas que si se hubiera trabajado con formularios dirigidos a abordar cada una de ellas de manera específica, aunque la cantidad y profundidad de las preguntas debió subordinarse a la aceptabilidad del cuestionario.

El instrumento —disponible en <https://forms.gle/x3eS4KLKQP8VBvkK6>— se organiza en varias secciones. Las primeras recuperan información para elaborar los perfiles sociolingüísticos y académicos de los participantes organizándolos en tres grupos: estudiantes, docentes y graduados, con una subclasificación de este último grupo en función del tiempo transcurrido desde que se recibieron.

Como puede apreciarse en el diagrama de flujo inicialmente elaborado (figura 1), las secciones siguientes se titulan de maneras análogas para los tres grupos, de acuerdo con un orden

temático vinculado con los roles dentro de la institución —en el caso de docentes y estudiantes— y con la experiencia en el lugar de trabajo —en el caso de egresados—<sup>5</sup>.

Se abordan la comunicación escrita y la oral por separado —incluyendo en cada caso la posibilidad de que estos canales estén mediados por tecnologías—, y contemplan tanto la etapa de formación como también la proyección hacia el ámbito laboral desde la perspectiva del docente y del estudiante.

Así, las preguntas de las diversas secciones —casi 200 en total— contemplan aspectos tales como:

- a. Tipos de comunicación profesional reconocidos (según canal oral, escrito; comunicación mediada por TIC),
- b. Momentos e instancias para desarrollar las CCP en el ámbito universitario,
- c. Lenguas en las que se desarrollan CCP (materna/extranjeras), oportunidades respectivas,
- d. Comunicación profesional y TIC,
- e. Comunicación profesional y eficacia/seguridad de las CCP,
- f. CCP, empleabilidad y habilidades blandas,
- g. Comunicación profesional y problemática de género,
- h. Comunicación profesional y tabú lingüístico.

En cuanto a su naturaleza, el formulario incluye preguntas de opción múltiple y de escala de Likert —analizadas cuantitativamente—, algunas de ellas acompañadas de preguntas abiertas —analizadas cualitativamente— que solicitan alguna justificación o profundizan en algún aspecto puntual (figura 2).

---

<sup>5</sup> A título de ejemplo, algunos nombres de sección, en este caso, para el grupo de estudiantes son: *La comunicación oral en tu carrera*, *la comunicación escrita en tu carrera*, *los idiomas extranjeros en tu carrera*, y finalmente *comunicación y ejercicio profesional*.

**Figura 2.** Ejemplos de preguntas para estudiantes, docentes y graduados.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Completá la siguiente afirmación: "Según la información con la que cuento, en mi futura actividad profesional, la comunicación profesional oral (entendiendo y hablando) será...</b></p> <p>Hide options ^</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> ... un factor poco relevante para las tareas que desempeñaré*.</li> <li><input type="radio"/> ... un factor importante para la eficacia de las tareas que desempeñaré*.</li> <li><input type="radio"/> ... un factor importante para la eficacia y la seguridad de las tareas que desempeñaré*.</li> <li><input type="radio"/> ... un factor crucial para la eficacia y la seguridad de las tareas que desempeñaré*.</li> </ul>           |
| <p><b>Complete la siguiente afirmación: "La comunicación profesional oral (entendiendo y hablando) de los futuros egresados de la(s) carrera(s) en la(s) que se desempeña como docente será...</b></p> <p>Hide options ^</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> ... un factor poco relevante de las tareas que desempeñarán*.</li> <li><input type="radio"/> ... un factor importante para la eficacia de las tareas que desempeñarán*.</li> <li><input type="radio"/> ... un factor importante para la eficacia y la seguridad de las tareas que desempeñarán*.</li> <li><input type="radio"/> ... un factor crucial para la eficacia y la seguridad de las tareas que desempeñarán*.</li> </ul> |
| <p><b>Complete la siguiente afirmación: "Según mi experiencia, la comunicación profesional oral (entendiendo y hablando) es...</b></p> <p>Hide options ^</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> ... un factor poco relevante para las tareas que desempeño*.</li> <li><input type="radio"/> ... un factor importante para la eficacia de las tareas que desempeño*.</li> <li><input type="radio"/> ... un factor importante para la eficacia y la seguridad de las tareas que desempeño*.</li> <li><input type="radio"/> ... un factor crucial para la eficacia y la seguridad de las tareas que desempeño*.</li> </ul>                                                                           |

## Resultados preliminares

Si bien continuamos recogiendo datos (ya que el cuestionario se encuentra abierto y periódicamente se convoca a distintos grupos de estudiantes y docentes a responderlo), apuntamos en esta sección algunos de los resultados que se han comunicado en mayor detalle en otras intervenciones en las *IX Jornadas de Investigación en Humanidades* o en otros encuentros académicos.

**Figura 3.** Distribución de respuestas por grupo de hablantes y por carrera

| Estudiantes                                                                       |            | Docentes                              |           | Graduados                                               |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------|------------|---------------------------------------|-----------|---------------------------------------------------------|-----------|
| Ingeniería Química                                                                | 8          | Medicina                              | 3         | Profesorado en Letras                                   | 5         |
| Licenciatura en Letras                                                            | 8          | Licenciatura en Letras                | 3         | Licenciatura en Economía                                | 4         |
| Bioquímica                                                                        | 7          | Profesorado en Educación Primaria     | 2         | Licenciatura en Letras                                  | 4         |
| Abogacía                                                                          | 7          | Licenciatura en Historia              | 2         | Ingeniería Electrónica                                  | 3         |
| Ingeniería en Sistemas de Información                                             | 6          | Licenciatura en Ciencias Biológicas   | 2         | Ingeniería Industrial                                   | 3         |
| Contador Público                                                                  | 5          | Ingeniería Industrial                 | 2         | Medicina                                                | 3         |
| Ingeniería Agronómica                                                             | 5          | Ingeniería en Sistemas de Información | 2         | Contador Público                                        | 2         |
| Ingeniería Industrial                                                             | 5          | Ingeniería Electricista               | 2         | Farmacia                                                | 2         |
| Licenciatura en Ciencias Biológicas                                               | 5          | Ingeniería Electrónica                | 2         | Licenciatura en Ciencias Biológicas                     | 2         |
| Licenciatura en Enfermería                                                        | 5          | Abogacía                              | 1         | Licenciatura en Ciencias de la Computación              | 2         |
| Ingeniería Civil                                                                  | 4          | Arquitectura                          | 1         | Bioquímica                                              | 1         |
| Licenciatura en Ciencias de la Educación                                          | 4          | Contador Público                      | 1         | Ingeniería Agronómica                                   | 1         |
| Arquitectura                                                                      | 3          | Ingeniería Civil                      | 1         | Ingeniería Civil                                        | 1         |
| Licenciatura en Administración                                                    | 3          | Ingeniería Química                    | 1         | Ingeniería de Alimentos                                 | 1         |
| Licenciatura en Ciencias Geológicas                                               | 3          | Licenciatura en Economía              | 1         | Ingeniería en Computación                               | 1         |
| Profesorado en Letras                                                             | 3          | Profesorado en Historia               | 1         | Ingeniería Mecánica                                     | 1         |
| Medicina                                                                          | 3          | <b>Total</b>                          | <b>27</b> | Ingeniería Química                                      | 1         |
| Licenciatura en Economía                                                          | 2          |                                       |           | Licenciatura en Administración                          | 1         |
| Licenciatura en Historia                                                          | 2          |                                       |           | Licenciatura en Enfermería                              | 1         |
| Licenciatura en Oceanografía                                                      | 2          |                                       |           | Licenciatura en Historia                                | 1         |
| Técnico Universitario en Medio Ambiente                                           | 2          |                                       |           | Licenciatura en Matemática                              | 1         |
| Ingeniería Mecánica                                                               | 2          |                                       |           | Licenciatura en Química                                 | 1         |
| Ingeniería en Alimentos                                                           | 1          |                                       |           | Tecnicatura Universitaria en Acompañamiento terapéutico | 1         |
| Ingeniería Electricista                                                           | 1          |                                       |           | Tecnicatura Universitaria en Operaciones Industriales   | 1         |
| Licenciatura en Física                                                            | 1          |                                       |           | <b>Total</b>                                            | <b>44</b> |
| Licenciatura en Matemática                                                        | 1          |                                       |           |                                                         |           |
| Profesorado en Filosofía                                                          | 1          |                                       |           |                                                         |           |
| Profesorado en Historia                                                           | 1          |                                       |           |                                                         |           |
| Profesorado en Química                                                            | 1          |                                       |           |                                                         |           |
| Licenciatura en Turismo                                                           | 1          |                                       |           |                                                         |           |
| Tecnicatura Universitaria en Cartografía, Teledetección y Sistemas de Información | 1          |                                       |           |                                                         |           |
| Licenciatura en Administración                                                    | 1          |                                       |           |                                                         |           |
| Licenciatura en Química                                                           | 1          |                                       |           |                                                         |           |
| Licenciatura en Geofísica                                                         | 1          |                                       |           |                                                         |           |
| <b>Total</b>                                                                      | <b>106</b> |                                       |           |                                                         |           |

**N= 177**

En primer lugar, a la fecha de presentación de este trabajo en el mencionado encuentro se habían obtenido 179 respuestas, con dos ocurrencias repetidas en el grupo de estudiantes, esto es, se registraron 177 respuestas válidas<sup>6</sup>. Estas se distribuyen de manera diferente por grupo de hablantes. El grupo más representado, con 106 respuestas, fue el de estudiantes, seguido por el de graduados, con 44 respuestas, mientras que en el último lugar se ubica el grupo de profesores —que comprende tanto a profesores como a auxiliares de docencia—, con 27 respuestas.

También fueron muy diversas las carreras con las que los respondientes se vinculan desde sus distintos roles dentro de la universidad o como egresados de la institución (figura 3).

Desde un punto de vista cuantitativo, entonces, la muestra no está equilibrada por ninguna de sus variables, por lo que los resultados que se han alcanzado son solamente preliminares y no permiten la generalización.

Hecha esta salvedad, pueden ilustrarse algunos resultados preliminares en torno a algunas de las problemáticas a las que se orienta el trabajo del PGI sobre las que ya se ha podido avanzar.

En primer lugar, si nos centramos en la relación entre las lenguas extranjeras y las competencias comunicativas profesionales, Arriaga, Coscia y Gómez (2022, en este volumen, pp. 78) pudieron considerar la recepción de la información que brinda la UNS acerca de la relevancia de aprender una lengua extranjera para el posterior desarrollo profesional, esto es, para la empleabilidad de los egresados, y acerca de la gratuidad de los cursos que se ofertan desde la propia universidad o mediante acuerdos con otras instituciones locales dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras. La percepción de los estudiantes de grado y egresados de la institución en torno a estas dos cuestiones, evidentemente, debería considerarse a la hora de promover la enseñanza/aprendizaje del inglés y de otras lenguas extranjeras en los distintos trayectos formativos de grado que ofrece la universidad.

Por su parte, Starc y Martino (2022, también en este volumen, pp. 106) avanzaron también en el estudio de los vínculos que los estudiantes establecen entre comunicación oral y desempeño profesional, uno de los aspectos centrales abordados por el PGI. Puestas en relación en el futuro con las opiniones de los restantes participantes, el análisis de las

---

<sup>6</sup> Desde el punto de vista metodológico, la detección de respuestas repetidas alerta sobre la necesidad de una revisión pormenorizada de los registros en la tabla de datos que ofrece la herramienta *Google Forms*, que afectan a la visualización automática de los datos cuantitativos que esta genera. Dado que no trabajamos con registro de las direcciones de correo electrónico para anonimizar los datos, la duplicación se detectó en base a la fecha y hora del registro y por criterio cualitativo.

respuestas obtenidas en relación con los momentos en los que los estudiantes consideran que deben desarrollarse las herramientas para la oralidad profesional resulta relevante para proponer y/o refinar estrategias didácticas en las aulas universitarias tendientes a contemplar la expresión oral además de la escrita. En este sentido, según señalan Barcia y Barcia (2021), las universidades tienden a descuidar el tratamiento de los géneros orales en el desarrollo de la alfabetización académica, por lo que podemos inferir que algo similar ocurre en relación con los géneros orales más cercanos a los propios del desempeño profesional.

Esta problemática, por otra parte, también debe vincularse con el impacto de las tecnologías digitales en las estrategias de comunicación oral, aspecto que la experiencia global de la pandemia puso de especial manifiesto, y no solo en el ámbito educativo sino también en otros contextos laborales, que de forma análoga también debieron migrar al “trabajo en casa”. En este sentido, la interpretación de los datos no puede dejar de tener en cuenta el contexto pandémico o post-pandémico en el que se han obtenido las respuestas, aunque la existencia y el efecto de las TIC sobre la comunicación laboral lo haya precedido (cfr. la categoría de *teletrabajo* en Lévy, 1999).

Otro de los aspectos considerados en el cuestionario fue la relación entre la categoría de *seguridad lingüística “objetiva”* (SLO, de- Matteis, 2019) y comunicación profesional, oral y escrita. Esta cuestión se exploró mediante una escala que pedía valorar el grado de importancia de la comunicación para la seguridad y eficiencia de las tareas profesionales, desde un nivel máximo “crucial” hasta un nivel de ninguna importancia.<sup>7</sup> En este caso, la mayoría de los encuestados —considerando todos los grupos de hablantes— responde que tanto la comunicación oral como escrita son igualmente relevantes para la *seguridad* de las tareas profesionales. Ahora bien, desde un punto de vista cualitativo, en la justificación a la importancia asignada a la comunicación oral aparecen formulaciones que evidencian una idea, más o menos precisa, del vínculo *oralidad profesional-seguridad* y que apuntan a una conciencia de lo que hemos definido como SLO.

También resulta de interés observar que la relevancia de la comunicación oral para la seguridad de las tareas profesionales se expresa de distintas maneras: por una alusión a la idea contraria de peligro (mediante expresiones como *riesgo*, *estar en juego*), por el énfasis otorgado a las cualidades de una buena comunicación (mediante sustantivos como *claridad* o, *precisión*), por la referencia a elementos/acciones del proceso de la comunicación entendida

---

<sup>7</sup> Algunos de los resultados sobre esta problemática fueron comunicados en otro encuentro académico (de- Matteis, 2022).



como transferencia de información (con voces como *transmitir, información, mensaje, comprender, preguntar*). También se registran valoraciones complementarias a las del enunciado de la escala de importancia de la comunicación oral ofrecida: para los niveles altos, se refuerza el adjetivo valorativo *crucial* con otros como *importante, primordial, fundamental, determinante* o, incluso, *vital*.

## Conclusiones

La implementación de un único cuestionario para abordar problemáticas diversas supone una diferencia de alcance que ofrece ventajas y desventajas. Entre las primeras, se logró contar con datos sobre distintos aspectos obtenidos a partir de una misma muestra de participantes. Así, a medida que se equilibren las variables, los datos permitirán el análisis conjunto de las respuestas de cada hablante en relación con todos los aspectos, lo que permitirá describir las representaciones características de cada grupo de hablantes acerca de la comunicación profesional, integrando la información referida a las diferentes problemáticas contempladas. Como desventaja, hay que señalar que la aceptabilidad del instrumento supuso la necesidad de sacrificar tanto la cantidad de preguntas como la posibilidad de profundizar en las diferentes cuestiones a través de su formulación.

Pese a esta clara limitación, pudimos establecer algunas tendencias preliminares en relación con las representaciones que sobre la comunicación profesional circulan en el ámbito de la UNS. Asimismo, constituyen un insumo para planificar nuevas entrevistas y guiar las observaciones de clases en las materias que se presentan como trayectos formativos más productivos para recoger información sobre algunas de las categorías teóricas de interés en el marco del PGI —por ejemplo, *seguridad lingüística*— o para profundizar el estudio de la enseñanza de las competencias comunicativas profesionales a partir de la contrastación con otras fuentes documentales y con las prácticas de enseñanza/aprendizaje en el contexto áulico, tareas que desarrollaremos en etapas posteriores de investigación.

## Bibliografía

Arriaga, C.; Coscia, M. y Gómez, M. (2022), “Percepciones de los estudiantes de grado y graduados de la UNS en torno a las lenguas extranjeras en su formación profesional”,

- presentado en las *IX Jornadas de Investigación en Humanidades*, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, 5 al 7 de diciembre, pp. 76.
- Barcia, P. L. y Barcia, M. (2021), *Los géneros comunicativos universitarios: orales y escritos: teoría y práctica*, La Plata, Universidad Católica de La Plata.
- Baker, P. (2010), *Sociolinguistics and corpus linguistics*, Edimburgo, Edinburgh University Press.
- Benwell, B. y Elizabeth S. (2006), “Institutional identities”, en: *Discourse and identity*, Edimburgo, Edinburgh University Press, pp. 87-128.
- Bussmann, H. (1996), *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*, Londres, Routledge.
- Byram, M. (2003) (ed.) *Intercultural competence*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- Canale, M. (1983), “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en: *Competencia comunicativa; documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 63-83.
- Disponible en línea: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/canale01.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm) (fecha de acceso: junio de 2023).
- Carlino, P. (2013), “Alfabetización académica diez años después”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, n.º 57, pp. 355-381.
- de- Matteis, L. (2020), “Inseguridad y seguridad lingüísticas en entornos socio-técnicos de alto riesgo: entre experiencia y procedimentalización”, en: Hennecke, I. y Varga, E. (eds.), *Sprachliche Unsicherheit in der Romania*, Berna, Peter Lang, pp. 185-200.
- de- Matteis, L. (2022), “Percepciones en torno a la noción de seguridad lingüística en la formación de profesionales universitarios”, presentado en el *I Congreso Internacional de Estudios Lingüísticos/IV Congreso ALFAL Argentina*, Moreno, Universidad Nacional de Moreno, 1 y 2 de diciembre.
- de- Matteis, L. (en prensa), “Las competencias comunicativas profesionales: su formulación en programas de materias universitarias”, en *Les cahiers du GÉRES*, 14.
- Drew, P. y John H. (1998), *Talk at work. Interaction in institutional settings*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Garrett, P. (2010), “Language Awareness”, Berns, Margie y Keith Brown (eds.), en: *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*, Oxford, Elsevier, pp. 293-294.
- Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T. y Bond, A. (2020), “The difference between emergency remote teaching and online learning”, en: *Educause Review*. Disponible en

línea: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (fecha de acceso: junio de 2023).

- Hymes, D. (1972), “On communicative competence”, en: Pride, J. B. y Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics*, s/l., Penguin, pp. 269-293.
- Klett, E. (dir.) (2009), *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*, Florida, Araucaria.
- Koester, A. (2004), *The language of work*, Londres, Routledge.
- Koester, A. (2006), *Investigating workplace discourse*, Nueva York, Routledge.
- Lévy, P. (1999), *¿Qué es lo virtual?*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- Meyerhoff, M. (2006), *Introducing sociolinguistics*, Nueva York, Routledge.
- McQuaid, R. y Colin L. (2005), “The concept of employability”, en: *Urban Studies*, vol. 42, n.º 2, pp. 197-219.
- Rickheit, G.; Strohner, H. y Vorwerk, C. (2008), “The concept of communicative competence”, en: Rickheit, G. y Strohner, H. (eds.), *Handbook of Communication Competence*, Berlín/Nueva York, Mouton de Gruyter, pp. 15-62.
- Rodríguez-Piñero Alcalá, A. y Antuña, M. G. (2009), “Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas”, en: Vera Luján, A. y Martínez Martínez, I. (eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. Actas del XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Cantabria, Fundación Comillas, pp. 907-932.
- Romero Fernández, A.; Villanueva Méndez, L.; Morandín Ahuerma, F. y Liviere Vargas Vizuet, A. (2021), “Educación remota de emergencia: experiencias de estudiantes de unidad académica regional de la BUAP durante la pandemia de COVID-19”, en: *Revista de Educación Superior y Sociedad (ESS)*, vol. 33, n.º 2, pp. 422-442.
- Saville Troike, M. (2005), *Etnografía de la comunicación*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Silva-Corvalán, C. (2001), *Sociolingüística y pragmática del español*, Washington, Georgetown University Press.
- Starc, M. y Martino, A. M. (2022, en este volumen), “Percepciones de los estudiantes de grado acerca de la comunicación oral en su futuro desempeño profesional”, presentado en las *IX Jornadas de Investigación en Humanidades*, Bahía Blanca, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, 5 al 7 de diciembre, pp. 104.
- Trujillo, F. (2005), “En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua”, en: *Porta Linguarum*, vol. 4, pp. 23-39.

