



Revista Científica del Departamento Académico de  
Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Nacional de La Rioja.  
Av. Luis M de la Fuente s/n. (5.300)

Dirección de web:

<https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/agoraunlar>

Correo electrónico: [agoraunlar@gmail.com](mailto:agoraunlar@gmail.com)

La Rioja - Argentina



ANCORA UNLAR

REVISTA CIENTÍFICA DEL DEPARTAMENTO ACADÉMICO  
DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN

Vol. 3, Nro. 6 - 2018  
ISSN: 2545-6024

Directoras:  
Elena Camisassa  
Isabel Manassero

Coordinador: Maximiliano Bron

## AUTORIDADES UNLAR

### Universidad Nacional de La Rioja

- ◆ Rector: Fabián Calderón
- ◆ Vicerrector: José Gaspanello

### Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación

- ◆ Decano: Gustavo Kofman
- ◆ Secretaria Académica: Mercedes Cáceres

## REVISTA ÁGORA

### Directoras

- ◆ Elena Camisassa
- ◆ Isabel Manassero

### Coordinador

- ◆ Maximiliano Bron

## Comité Científico:

- **Safire Abdala Leiva**, Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina
- **Paulina Antacli**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina
- **Roberto Gerardo Bianchetti**, Universidad Nacional de Salta, Argentina
- **Mirta Bonnin**, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
- **Mónica Caballero**, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
- **Viviana Edith Conti**, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina
- **Alicia Beatriz Gutiérrez**, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
- **Gustavo Kofman**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina
- **Sara Emilia Mata**, Universidad Nacional de Salta, Argentina
- **Herminio Elio Navarro**, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina
- **María Cecilia Perea**, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina
- **Cecilia Piehl**, Universidad de Alabama, United States
- **María de los Ángeles Rueda**, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
- **Pablo Quintanilla**, Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

## Comité Editorial:

- **Adriana Ávila**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina
- **Lucia Álvarez**, Universidad Nacional de La Rioja
- **Mariano Fiore**, Universidad Nacional de Cuyo y Universidad Nacional de La Rioja, Argentina
- **Rosa Tello**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina
- **Ismael Valls**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina

## Informática y Diseño:

- **Ariel Giménez**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina
- **Noelia Noemí Mollecundo**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina

## Corrección:

- **Marisa Piehl**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina

## Asesor de arte de tapa:

- **Marta Salinas**, Universidad Nacional de La Rioja, Argentina

## Corrección de Traducciones

- **Daniel Hernán Portugal Nahum**, Universidad Nacional de La Rioja

## Revisión de producción literaria

- **Miguel Ángel Oviedo Álvarez**, Universidad Nacional de La Rioja

ÁGORA UNLaR  
Volumen 3, Nro 6 - 2018  
ISSN: 2545-6024  
Periodicidad: Semestral

Entidad Editora: Universidad Nacional de La Rioja  
Dependencia: Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación  
Av. Luis M. de la Fuente s/n. (5300) La Rioja. Argentina.  
Dirección web: <https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/agoraunlar>  
Correo electrónico: [agoraunlar@gmail.com](mailto:agoraunlar@gmail.com)

Imagen de tapa: "Capilla alimento de los dioses"  
Autor: Marcos Salazar  
Técnica: pintura

Diseño: Noelia Mollecundo

Esta publicación está bajo una Licencia Creative Commons Atribución  
Creative Commons Atribución -  
CompartirIgual 3.0 Unported.



## CONTENIDOS

<b>Editorial</b> .....	7
<b>Artículos</b>	
Los años de ETA en Patria, de Fernando Aramburu María Victoria Martínez .....	10
Contraste del tratamiento lexicográfico de <i>phrasal verbs</i> en dos diccionarios semibilingües en línea consultados por estudiantes universitarios de lectura comprensiva en inglés Florencia A. Bracamonte.....	26
¿En qué punto estamos? ALFIN y la capacitación de los bibliotecarios María Carmen Ladrón de Guevara, Gicelt Nadya Solaro, Marcela Beatriz Verde, Alicia María Lamberti, Gabriela del Valle Cuzzo.....	38
Prevalencia del hábito de fumar en adolescentes escolares del colegio preuniversitario Gral. San Martín, UNLAR María Inés Nazar. Onell Gabriela Asís, Paulo Martínez Vega, Deolinda Tobares, María I. Chioatto, Julio C. Carrizo, Jorge L. Agüero. Jorge Oyola, Valeria Arias, Cristina Reynoso, Anabel Alaníz.....	58
Intervención turística en la dinámica de un territorio Victoria Salvadeo .....	80
<b>Artículos de Tesis</b>	
El impacto de los viajes e intercambios en la conformación de la modernidad artística mendocina en las primeras décadas del siglo XX. Roxana Jorajuria.....	88
<b>Entrevista</b>	
Los archivos y archiveros frente a paradigmas emergentes. Entrevista a Anna Szlejcher Roberto Lucas Andrada .....	105
<b>Producción artística literaria</b>	
Recuérdame, Emily y No vio su rostro Yessika María Rengifo Castillo .....	111
<b>Reseña</b>	
Entre Los Jesuitas del Gran Chaco Compilación de Joaquín Camaño S. J. y Otras Fuentes Documentales del S. XVIII. José Braunstein et al. (comp.) Adrián Mercado Reynoso.....	116
<b>Pautas de Presentación para Autores</b> .....	128

## EDITORIAL

En el número que presentamos hoy se manifiesta, por un lado, la región como protagonista, con la impronta de lo hispano y el impacto de los procesos sociales en la construcción de su historia y también en las problemáticas actuales por las que la atraviesa. Por otro lado, y tal vez como contracara global de los trabajos anteriores, presentamos tres artículos que hacen referencia a los desafíos derivados de las tecnologías *on line* actuales.

En primer lugar, queremos destacar de manera muy especial la Reseña ¿por qué? Porque Adrián Mercado Reynoso, con muy buen criterio, ha escogido un libro en el que se recopila la obra de un riojano. *Entre los Jesuitas del Gran Chaco. Compilación de Joaquín Camaño S. J. y Otras Fuentes Documentales del S. XVIII*, de José Braunstein et al. (comp.) trae a la actualidad la obra del sacerdote jesuita riojano, Joaquín Camaño y Bazán quien es considerado un cartógrafo, geógrafo, lingüista, publicista, filósofo y teólogo. En esta obra, Julio Folkenand, afirma además que Joaquín Camaño y Bazán es uno de los primeros científicos argentinos y, Mercado Reynoso agrega y amplía, afirmando que es el primer científico de La Rioja argentina.

No deja de presentar un contrasentido, el hecho de rescatar como el primer científico argentino, a un sacerdote jesuita, justo en este año 2018, en el que se cumplen los 100 años de la Reforma Liberal gestada en la Universidad Nacional de Córdoba, reforma que expulsó a los jesuitas de esa Universidad. De qué se los acusaba, escuchemos el Manifiesto Liminar reformista: “Por eso es que la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas (las Universidades), pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático”. Vaya paradoja, la ciencia está ausente en la Universidad que gestó al primer científico argentino. Aunque justo es reconocer que no es la primera vez que los jesuitas son expulsados. Ya lo había hecho en el año 1767 el rey Carlos III, acusándolos esta vez, de haber sido los instigadores de los motines populares conocidos como *Motín de Esquilache*. En este, el pueblo se amotina en protesta por la carestía del pan y la prohibición del uso de algunas ropas tradicionales, sobre el fondo de una disputa de poder entre dos facciones de la Corte. Esta expulsión es vivida por nuestro primer científico riojano, quien debe refugiarse en Italia.

En segundo lugar y continuando con la historia de la región, pero esta vez desde el arte, Roxana Jorajuria en su *El impacto de los viajes e intercambios en la conformación de la modernidad artística mendocina en las primeras décadas del siglo XX*, nos cuenta acerca del auge de lo artístico en relación con Europa, como un modo de “civilización” que se concreta con la creación de la

Academia de Dibujo, Pintura y Modelado. Afirma también que en las provincias este proceso estuvo vinculado, además, con el cultivo del paisaje, los tipos y las costumbres regionales haciéndose eco de las propuestas y de los debates de la época en torno a la identidad nacional.

Continuando con la impronta de lo hispano, María Victoria Martínez, en su *Los Años de ETA en Patria, de Fernando Aramburu*, nos cuenta que el escritor donostiarra pretende explorar los recursos autoficcionales al insertar en la novela experiencias personales y, expone además su posición en torno a la presencia y acción de ETA en Euskal Herria.

Dos son las problemáticas actuales de nuestra provincia que son abordadas por nuestros autores: el tabaquismo en adolescentes y el desarrollo del turismo. En el primero: *Prevalencia del hábito de fumar en Adolescentes escolares del Colegio Preuniversitario Gral. San Martín, UNLAR*, María Inés Nazar. Onell Gabriela Asís y otros destacan en sus “puntadas de cierre” que la implementación de acciones preventivas, son las más adecuadas. En el segundo, *Intervención turística en la dinámica de un territorio*, Victoria Salvadeo, rescata el turismo en primera instancia, como práctica social, base de una actividad económica importante para el desarrollo de la provincia.

Nos toca ahora presentar los tres artículos que hacen referencia a los desafíos de las tecnologías actuales. Aquí encontramos que María Carmen Ladrón de Guevara y otros se preguntan *¿En qué punto estamos? ALFIN y la capacitación de los bibliotecarios*. Aquí se busca problematizar la Alfabetización Informacional (ALFIN), desde la perspectiva del bibliotecario, planteada como el desafío actual de “la sociedad de la información”, que implica procesos de pensamiento y actitudes que posibiliten el acceso, la evaluación y la utilización efectiva de la información para resolver un problema o cubrir una necesidad.

En la segunda producción, Roberto Lucas Andrada, con su *Entrevista a Anna Szlejcher Los archivos y archiveros frente a paradigmas emergentes*, se rescata que con las nuevas modalidades tecnológicas se deja atrás la visión de los archivos como objetos físicos estáticos y se apunta a comprenderlos como conceptos virtuales dinámicos, deja de vérselos como productos pasivos de las actividades humanas o administrativas y se los considera como representantes activos en la formación de la memoria humana y organizacional;

En el tercero, Florencia Bracamonte expone el *Contraste del tratamiento lexicográfico de phrasal verbs en dos diccionarios semibilingües en línea consultados por estudiantes universitarios de lectura comprensiva en inglés*, llamando la atención acerca de la operatividad cierta del uso de los diccionarios en línea que justifica la masividad del mismo en los estudiantes.

En la Producción literaria, la ficción que nos propone Yessika María Rengifo Castillo desde Colombia, interpela, cuestiona y hace tambalear todo lo anterior, con su personaje, Emily quien “escribe reseñas para el diario donde trabaja”, pero que es víctima de una forma de Alzheimer, que se presentan en la juventud y ante lo cual sólo se puede expresar un deseo *Recuérdame Emily*.

Finalmente nuestra Portada recoge la obra de Marcos Salazar a la que él llamó *Capilla alimento de los Dioses*. Esta pintura parece una versión expresionista del paisaje riojano, que nos sacude al confrontarla en nuestra memoria con las habituales imágenes que circulan del mismo, las que pueden calificarse como más realistas o naturistas

Elena Camisassa

Isabel Manassero

Noviembre de 2018

## LOS AÑOS DE ETA EN *PATRIA*, DE FERNANDO ARAMBURU

### ETA YEARS IN *PATRIA*, BY FERNANDO ARAMBURU

María Victoria Martínez \*

#### RESUMEN

En las producciones literarias recientes destacan diversas representaciones de lo íntimo y lo privado en autobiografías, autoficciones, memorias, cartas y confesiones. Un subgénero particularmente atendido es el de la autoficción, una ficción de acontecimientos estrictamente reales; “una estructura híbrida que presenta lo imaginario como real y que no es una apología de la falsificación sino todo lo contrario.” (Alberca, 2007) Este trabajo pretende explorar los recursos autoficcionales empleados en *Patria* (2016) por el escritor donostiarra Fernando Aramburu. El autor inserta en la novela experiencias personales, y expone su posición en torno a la presencia y acción de ETA en Euskal Herria. Así, se presenta en la novela como el escritor participante de un coloquio sobre víctimas de la violencia en el país vasco; ciertas señas de identidad propias del autor real funcionan como ratificador de veridicción de las palabras transcritas en el texto, las efectivamente pronunciadas por Aramburu en el coloquio mencionado. El autor, perfectamente consciente de los alcances y efectos de la autoficcionalidad, la emplea aquí a fin de potenciar los efectos de su mensaje en el receptor, a la par que refuerza su versión del relato, pretendidamente orientador de una nueva conciencia histórica y social, según veremos.

**Palabras clave:** Euskadi; ETA; Fernando Aramburu; *Patria*; relato

\* La autora pertenece a la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (victoriamartinezunrc@gmail.com)

## ABSTRACT

Recent literary productions include various representations of the intimate and private in autobiographies, autofictions, memoirs, letters and confessions. A particular subgenre is that of self-fiction, a fiction of strictly real events; «A hybrid structure that presents the imaginary as real and is not an apologia for falsification, but rather the opposite.» (Alberca, 2007) This work tries to explore the autofictional resources used in *Patria* (2016) by the writer Fernando Aramburu. The author inserts personal experiences in the novel, and exposes his position on the presence and action of ETA in Euskal Herria. Thus, it is presented in the novel as the writer participant of a colloquium on victims of violence in the Basque country; certain signs of identity of the real author function as a ratifier of veridicción of the words transcribed in the text, those effectively pronounced by Aramburu in the mentioned colloquium. The author is perfectly aware of the scope and effects of autofictionality, and uses it here to potentiate the effects of his message on the receiver. In this way, he reinforces his version of the story, supposedly guiding a new historical and social consciousness, as we shall see.

**Key words:** Euskadi; ETA; Fernando Aramburu; *Patria*; story

### Introducción

Según afirman diversos estudios, en la puesta en discurso de experiencias personales y en las reflexiones sobre dichas experiencias, propias de las escrituras del yo, una memoria individual construye su identidad; a partir de la experiencia íntima es posible pensar, por lo demás, en nuevas formas de legibilidad de lo colectivo (Ricoeur, 1999: 86-91).

En la novela objeto de este trabajo, – *Patria* (2016), del escritor donostiarra Fernando Aramburu–, el autor pone en evidencia su posición personal en torno a la presencia y acción de ETA en Euskal Herría, mediante la ficcionalización de ciertas experiencias autoriales anteriores; para ello, parte de la intimidad de su memoria individual, “esencial en el proceso de subjetivación de la escritura, en la relación vida y obra.” (Arfuch, 2002, p. 132) Por medio de “indicios de una intimidad que es fundamentalmente discursiva”, el autor procura “la transmisión de un conocimiento histórico” (Catelli, 2007, p. 83), el de su lectura personal de la realidad representada en el relato.

La narración, centrada en dos familias que viven en un pueblo vasco innominado cercano a San Sebastián, se desarrolla en Gipuzkoa y se extiende por cerca de tres décadas, desde mediados de los años ochenta hasta varios meses después de la declaración del cese definitivo de la violencia por parte de ETA en el año 2011. Los padres de ambas familias -Miren y Joxian, por una parte; Bittori y el Txato, por otra-, han compartido amistosamente diversas experiencias en los años de crianza de sus hijos. Los personajes no son identificados por apellidos,

sólo se dan a conocer sus nombres o apelativos; recurso cervantino del autor para ampliar los alcances de lo narrado, pues todas las personas y familias pueden identificarse así con sus peripecias; esto se hace extensivo al pueblo, del que intencionadamente se brindan pocas referencias.

En un principio unidas por una amistad muy cercana, las dos familias se verán luego enemistadas por razones políticas, en una creciente animadversión alimentada por el clima social imperante. El Txato, un empresario que se abrió camino en la vida con mucho esfuerzo, primero es extorsionado y luego asesinado por un comando de ETA; el mismo al que se integra Joxe Mari, uno de los hijos de Miren y Joxian, posible ejecutor del empresario. Detenido finalmente después de participar en una serie de atentados, el hijo mayor de Miren cumple una larga condena en prisión. Como telón de fondo de la historia se recogen muchas señales del miedo cotidiano de vivir en una sociedad amenazada, en donde el rumor y la delación son parte del día a día: “el caso es difamar y meter miedo. Fulano hace un poco, mengano hace otro poco y, cuando ocurre la desgracia que han provocado entre todos, ninguno se siente responsable (...)” (Aramburu, 2016, p. 82)

La novela plantea así, desde la perspectiva del autor, algunas de las múltiples aristas del difícil conflicto de la sociedad vasca, no resuelto hasta el presente, y su convivencia con el Estado español.

### **Metodología**

Si bien en el desarrollo de la teoría de la autoficción debe señalarse el predominio de la crítica francesa, distintas perspectivas teóricas han hecho también sus aportes a la cuestión; así, deben destacarse los trabajos de investigadores peninsulares como Manuel Alberca y José María Pozuelo Yvancos; de igual manera, los desarrollos teóricos de Ana Casas, responsable de sendas antologías que procuran trazar las etapas y recoger las formulaciones críticas más recientes en torno al tema.

Según analiza Casas, en el caso particular de España los años posteriores a la dictadura franquista, los de la transición democrática, resultaron especialmente propicios para el desarrollo de las diversas manifestaciones de las escrituras del yo. Fueron tiempos de sucesivos intentos en pos de recuperar la memoria colectiva e individual a través de la literatura, la que cuajó en muchos casos “en un cierto tipo de relato intimista, fundamentalmente referencial y centrado en la experiencia personal, pero narrado con los recursos de la novela” (Casas, 2014, p. 11); un tipo de narración en el que frecuentemente se cruzan el relato testimonial, el relato auto-metaficcional o el relato humorístico, entre otros.

José María Pozuelo Yvancos, por su parte, alude a una voz personal no autobiográfica -una voz *figurada*-, que sitúa al yo que habla en el texto desde un lugar diferente al de la pura referencialidad; una voz reflexiva más propia, en realidad, del género ensayístico. (Pozuelo Yvancos, 2012, p. 161; 2010, p. 17) El autor propone no focalizar la atención en la dimensión referencial o autobiográfica del texto autofictivo, sino concentrarse “en los dispositivos irónicos que separan el yo figurado del yo real”. De allí la expresión de “figuraciones del yo”, un indicativo de la textualización de la voz autorial, que procura así alejar al lector de la contrastación del texto con las posibles referencias reales a experiencias del escritor de carne y hueso. De este modo se produce un ambiguo ocultamiento / desvelamiento de un yo fragmentario, que es y no es quien narra / protagoniza el suceso narrado.

Manuel Alberca señala, así también, la condición suspicaz de las escrituras autobiográficas en España, pues “a la mayoría de los españoles el yo autobiográfico les resulta casi siempre sospechoso de fatuidad, soberbia o narcisismo”. De allí que “al autor de autoficciones no le queda otra salida que mostrar de sí mismo una imagen negativa o degradada”, a fin de vencer la resistencia de un lector receloso. (Alberca, 2009, p. 8) El crítico sostiene que la autoficción -como cruce y síntesis personal de lo autobiográfico con lo novelesco-, plantea al lector un contrato de lectura ambivalente, un “pacto ambiguo”, que deja perplejo al lector: ¿se trata de una novela, o de una autobiografía? (Alberca, 2007, sd)

En relación con otro aspecto del estudio de *Patria*, la investigadora vizcaína Eurne Portela (Santurce, 1974) analiza en *El eco de los disparos* (2016), los fantasmas del terror que permeaba la sociedad vasca en la que desarrolló su infancia y primeros años de juventud. Según entiende, “nuestros vínculos sociales y nuestra estructura de sentimiento están dañados por años de convivencia con el ejercicio de la violencia.” (Portela, 2016, p. 25) En este sentido, desde el anuncio de ETA del cese de la lucha armada en 2011, multitud de voces han alertado sobre la batalla hermenéutica abierta a continuación para contar el relato explicativo de las últimas décadas de la vida en Euskadi. El término “relato” -empleado aquí con el sentido de la filosofía posmoderna francesa, cuestionadora de los grandes relatos totalizadores de la modernidad para sustituirlos por una miríada de pequeños relatos menos ambiciosos, tal como lo planteara en su momento Jean-François Lyotard-, está dirigido a interpretar la situación particular del pueblo vasco en estos años.

En este sentido el antropólogo guipuzcoano Joseba Zulaika, especialista en la violencia vasca, afirma que “ETA impuso un determinado sujeto político a Euskal Herría”, que ha sido desactivado después del alto el fuego. En este punto, y

tomando en cuenta “los enormes padecimientos provocados por la violencia de intencionalidad política”, para superar el proceso traumático se impone, según el autor, “la necesidad casi terapéutica de explicar lo sucedido.” El relato que procure esta explicación, ante la posibilidad de un tiempo nuevo para la sociedad vasca, deberá ser “no solo fiel a los hechos, sino también moralmente aleccionador para que éstos no vuelvan a repetirse”. (Zulaika, 2007, pp. 95-96)

### **ETA y la sociedad vasca según *Patria***

La novela que aquí analizamos está estructurada en ciento veinticinco breves capítulos numerados y subtitulados, que rescatan a la manera de estampas algunos episodios de la vida de sus personajes; cada uno de ellos, desde su particular perspectiva, proporciona de manera gradual una parte de la trama en distintas épocas y situaciones. En un apéndice final se incluye un glosario de vocablos y modismos procedentes del euskera usados en la novela, traducidos y explicados en castellano, como una “ayuda a los lectores poco o nada familiarizados con la lengua vasca.” (Aramburu, 2016, p. 645)

Una línea isotópica común, la de un cierto clima intimidante, hilvana los distintos fragmentos del relato: pues la muerte del Txato, anunciada ya desde las primeras líneas, será replicada en distintos momentos y desde el recuerdo y la conciencia de diferentes actores. Un *relato repetitivo*, según Genette, como icónico telón de fondo de la violencia omnipresente en el mundo narrado.

Y qué manera de llover. La madre que me. (...) Aún no habían dado las cuatro de la tarde y ya parecía que entraba la noche en el pueblo. (...) Una figura joven, ágil, borrosa, surgió de entre dos coches aparcados junto a la acera de enfrente (...) De un salto alcanzó la acera por detrás del Txato. El Txato siguió su camino y ya le faltaba poco para llegar a la esquina.

Entonces, a su espalda, muy cerca, sonó un disparo.

Y después otro.

Y otro.

Y otro. (Aramburu, 2016, p. 87)

Mataron al Txato, una tarde de lluvia, a pocos metros del portal de su casa. (Aramburu, 2016, p. 83)

Joxian, gacha la cabeza, guarda silencio. ¿Medita, reza? Clavó de pronto la mirada en el nombre de su amigo, en la fecha de su muerte. Su muerte en la esquina. La esquina entre la casa y el garaje donde guardaba el coche y la bicicleta. Y tras la fecha, la edad del Txato la tarde lluviosa de los disparos. (Aramburu, 2016, p. 114)

Bittori miró derechamente a los ojos del cura.

Escucha, Serapio. Quien no me quiera ver en el pueblo, que me pegue cuatro tiros

como al Txato, porque pienso seguir viniendo tantas veces como me dé la gana (...) No espero que nadie me pida perdón, aunque, la verdad, ahora que lo pienso, me parecería un gesto bastante humano. (Aramburu, 2016, p. 121)

### **Espacio y tiempo del relato**

La historia se desarrolla en un pueblo cercano a San Sebastián del que no se brindan mayores referencias, con la intención de asimilarlo a cualquiera de los muchos pueblos de Euskal Herría; es relativamente pequeño, pues los vecinos se conocen unos a otros, y la única precisión que se brinda es que está ubicado a corta distancia de la capital guipuzcoana.

La secuencia narrativa no sigue un orden cronológico, sino que recoge fragmentariamente el devenir vital de nueve personajes vinculados entre sí, en el universo familiar y vecinal de la pequeña comunidad; los sucesos recogidos ocurren entre los años ochenta y fines de 2011. Si bien el narrador elude intencionadamente la mención de fechas exactas, sí ofrece algunas referencias a acontecimientos históricos conocidos, lo que brinda puntos de anclaje cronológico a la acción: entre otros, la tortura y muerte de Mikel Zabalza, falsamente acusado de pertenecer a ETA por la Guardia Civil, ocurridas en diciembre de 1985; la desarticulación del aparato financiero de ETA por el allanamiento a la fábrica Sokoa en el país vasco francés, en noviembre de 1986; el atentado explosivo en el centro comercial Hipercor de Barcelona, que causó la muerte de 21 personas, en junio de 1987; las negociaciones de Argel, entabladas con el gobierno socialista de Felipe González después del primer anuncio de una tregua por parte de ETA, en enero de 1989; los asesinatos de Gregorio Ordóñez, diputado del parlamento vasco por el Partido Popular, en enero de 1995; y Miguel Ángel Blanco, concejal por el Partido Popular de Ermúa, Bizkaia, en julio de 1997; una serie de sucesos trágicos que jalonaron por décadas la historia de la sociedad vasca.

En torno a la presencia y acción de ETA en la vida de la comunidad se desarrollan además multitud de cuestiones, recogidas en la novela: el día a día de un pueblo acostumbrado a la presencia dominante de la izquierda nacionalista *abertzale*; el aislamiento social padecido por familias y personas que se resistieron a las amenazas de ETA, el silencio de gran parte de la sociedad vasca; la *kale borroka* o lucha en la calle, la presión para el cobro del "impuesto revolucionario", los atentados perpetrados; las torturas contra prisioneros cometidas por los cuerpos de seguridad del Estado, la dispersión de los presos vascos condenados y el sufrimiento para sus familias, el dolor de los familiares de las víctimas del terrorismo, el proceso imprescindible de reflexión y revisión de aquel pasado,

los atisbos dolorosos de una pretendida reconciliación.

¿Quién narra?

Diversas instancias narrativas entran en juego para contar las historias de *Patria*; en efecto, en un mismo párrafo pueden hallarse frases escritas en primera persona, formas de estilo indirecto libre o voces como la de un narrador indeterminado que es quien organiza las distintas secuencias del relato. Este narrador por momentos observa desde fuera los sucesos, pero también suele ubicarse en la conciencia del propio personaje observador, como también en la del personaje observado; un juego narrativo que permite al autor insertar en un mismo párrafo múltiples puntos de vista y pasar con naturalidad de la tercera a la primera persona gramaticales, una manera efectiva de enriquecer caleidoscópicamente su relato. Así, cuando el narrador principal focaliza su atención en la conciencia del personaje central de un capítulo intercala frecuentemente en el mismo párrafo frases en primera persona –las de su discurrir mental-, en medio de una secuencia narrativa en tercera:

Nerea agitó brevemente la mano en señal de despedida antes de meterse dentro del taxi. Su madre, en el tercer piso, oculta tras el visillo, desvió la mirada. (...) Y ella, ay, qué vieja me estoy haciendo, volvió a mirar la calle y el taxi ya se había perdido de vista. (Aramburu, 2016, p. 13)

### **Construir el relato, contar los años de ETA**

Como dijimos, en el presente de la sociedad vasca está planteada hoy una “batalla hermenéutica” para “contar el relato” de las últimas décadas de la vida en Euskadi. En efecto, hay una preocupación evidente por una “narrativa inexcusable”, pues “ganada está la batalla, hágase la crónica” (Pizarroso, 2017); “el relato de cuarenta años de violencia terrorista está en construcción” (Blanco, 2017); “cuando la izquierda abertzale es consciente de que ETA está derrotada, comienza un viraje discursivo para tratar de crear un relato que justifique la violencia” (Pérez, en Blanco. 2016); “reivindicar el relato de la verdad, la derrota final será que no ganen el relato”. (Cospedal, María Dolores; 2018)

Edurne Portela, por su parte, toma en cuenta las advertencias de George Steiner sobre la utilización del lenguaje al servicio de una ideología: “las palabras se convierten en vehículos de terror y falsedad. Algo irremediable acaba por ocurrir a las palabras. Algo de las mentiras y del sadismo acaba por instalarse en el núcleo del idioma”; sobre esa base, sostiene que “en estos momentos se está produciendo una verdadera guerra por las palabras para construir el relato de lo que ha ocurrido en los últimos cincuenta años en los territorios vascos.” (Portela,

2016, p. 32) En este orden, diversos autores coinciden en señalar “lo peligroso que es intentar crear tanto un ‘relato único’ como un relato donde ‘todas’ las víctimas y ‘todas’ las versiones tengan el mismo peso.”

Portela propone en su trabajo ampliar la discusión sobre el dominio del discurso y su repercusión en distintas esferas de la vida social; la autora entiende que ha habido una auténtica contaminación del lenguaje, efectuada a través del campo de la política y del intercambio social, con el apoyo en muchos casos de profesionales de la comunicación. Según Portela, la insistencia en la partición entre lo perteneciente y no perteneciente al mundo vasco, sumada a la victimización histórica de Euskadi, “acaba convirtiéndose en el relato que otorga sentido a la violencia e impone un consenso sobre ese sentido”; más aún, esta imposición de sentido actuó como impulsora del silencio de quien no se sentía representado por ella. En esta sociedad fragmentada y gravemente escindida, “un veto de facto” impedía a las víctimas acercarse a cualquier obra que procurara “entender al terrorista o sus defensores.” (Portela, 2016, p. 33)

También Fernando Aramburu se ha pronunciado reiteradamente sobre el tema; así, en una conferencia reciente propuso “la articulación de un fondo de memoria -a base de novelas, fotos y películas, entre otros testimonios-, para evitar el blanqueo de ETA”, pues considera que “es urgente que los contemporáneos del terrorismo escriban relatos para que los verdugos no se conviertan en héroes”; de allí la génesis de *Patria*, que ofrece según su perspectiva “respuestas a preguntas sobre cómo vivió día a día una sociedad sometida al terror con comportamientos de supervivencia”. (Aramburu, 2017, sd)

### **Presencia del autor en el texto; autoficción**

Un trasunto de la historia personal de Aramburu se halla en la figura de Gorka, el hermano menor del etarra Joxe Mari, escritor en euskera que logra huir discretamente del pueblo para no seguir los pasos del mayor. Según ha reconocido el autor, “la afición de Gorka por los libros (...) tuvo algo que ver en mí.” (Aramburu en Rodríguez Hidalgo, 2017) También el autor vivió sus quince años en San Sebastián, en las mismas condiciones sociales; pero logró sustraerse a la fascinación del terrorismo y la lucha armada, como les pasaba a muchos jóvenes, por “la presencia de la cultura y los libros, que me abrieron la mirada hacia otros mundos.” (Aramburu en Sainz Borgo, 2016)

En referencias más o menos aisladas se va caracterizando su situación y condición: “el pequeño (...) era de otra naturaleza, no sé, Gorka era delgado, frágil; según Joxian, con más cerebro (...) vive, ¿escondido?, en Bilbao y pasa largas temporadas sin dar señales de vida.” (Aramburu, 2016, pp. 42, 85) El

propio Gorka, el “hijo raro (...) que había contraído la fiebre de leer”, alude a veces, en primera persona, a sus gustos e intereses:

Me va bien en Bilbao. Gano un dinerillo en la emisora, no mucho, pero a cambio me dedico a lo que más me gusta, que es escribir. Ya ves, he sacado un libro. Puede que el año que viene saque otro. Me han invitado a una ronda de lecturas por distintas *ikastolas*. Pagan bien, incluso muy bien. Contribuyo a la difusión del euskera. Voy tirando. (Aramburu, 2016, p. 253)

Lo que en principio resultaba inentendible para la familia –que el hijo menor quisiera dedicarse a escribir-, pasa a cobrar valor e interés para la comunidad después de que recibiera un premio por un poema en euskera. Mientras que su padre consideraba con perplejidad “(...) la imagen de Gorka inclinado sobre el libro, sobre el puto libro”, el cura Serapio convoca al joven a la sacristía para encarecerle su trabajo en favor de la lengua:

Son más necesarios que nunca unos grandes escritores que lleven el idioma a su máximo esplendor. Un Shakespeare, un Cervantes, en euskera, eso sí que sería maravilloso. (...) Lo que quería decirte es que sigas formándote y escribiendo, para que nuestro pueblo construya una cultura también por medio de tus manos. Cuando tú escribas es Euskal Herria la que, desde dentro de ti, escribe. (Aramburu, 2016, pp. 348-349)

El párrafo, que aparentemente enaltece el valor del euskera como lengua literaria, contrasta con ciertas declaraciones que Aramburu formulara en una entrevista años atrás, cuando sostuvo que “los escritores en lengua vasca están subvencionados y no son libres.”(Aramburu, en Prados, 2011) El autor se cuestionaba por entonces la libertad de un escritor que vive en una sociedad donde actúa una banda armada; estas declaraciones resultaron muy molestas para varios literatos en lengua vasca, que manifestaron públicamente su desacuerdo. El autor matizó más adelante sus dichos, al afirmar que “tengo una convicción: la de que, con contadas excepciones, los escritores, intelectuales (...) en Euskadi (...) no hemos estado a la altura de nuestra historia reciente.” (Aramburu, 2011)

Quizás por ello, algunos elementos presentes en la caracterización de Gorka dejan trasuntar la posición del autor en torno a la escritura creativa en la antigua lengua. En efecto, el muchacho dedica sus mayores esfuerzos a literatura destinada a los niños; y por recomendación de su hermana Arantxa –“mientras escribas para niños, te dejarán tranquilo”-, no escribe sobre los “Ífos de la tierra”, sino que sitúa sus historias “lejos de Euskadi. En África o América, como hacen otros.” (Aramburu, 2016, p. 359) Así también, “soy tan cobarde (...) como tantos otros (...) en mi pueblo, que estarán diciendo bajito para que no les oigan: esto

es una salvajada (...) Es el tributo que se paga para vivir con tranquilidad en el país de los callados...” (Aramburu, 2016, p. 462)

Conforme a la disposición del autor, el único escritor que aparece en la obra -caracterizado como convenientemente silencioso y de poco valor personal-, sólo puede escribir textos infantiles en euskera, sin comprometerse con la problemática de su entorno en el presente. Esta interpretación se ve reforzada por ciertas palabras pronunciadas públicamente por el autor: “Hay algo de mí en Gorka, el problema es que él no ha logrado cumplir su sueño, que es ser escritor, yo sí.” (Aramburu en Rodríguez Hidalgo, 2017) De estas palabras podemos colegir que, o bien la lengua en que escribe el personaje lo habilita sólo para crear en géneros “menores”, como si la literatura infantil no fuera en sí misma un género “mayor”; o bien, escribir literatura para niños no conlleva el mérito suficiente como para que quien lo haga sea considerado seriamente como un escritor. A través del personaje se ponen en evidencia, así, las tensiones que conlleva la elección de la lengua de creación en el caso que nos ocupa; una cuestión que atizó debates ya existentes en Euskadi, y suscitó algunas críticas de peso hacia el autor.

Por otra parte, en uno de los capítulos finales de *Patria* se recogen las experiencias de Xabier y Nerea, los hijos del Txato, quienes asisten por primera vez a un acto público relacionado con la muerte de su padre. Se trata de unas “Jornadas sobre Víctimas del Terrorismo y Violencia Terrorista, organizadas por el Colectivo de Víctimas del Terrorismo en el País Vasco”, en las que intervendrían entre otros un juez, algunos periodistas y un escritor. Éste último, aquí ficcionalizado, es el propio Aramburu, quien efectivamente participó como expositor en un coloquio de autores durante las VI Jornadas sobre Víctimas del Terrorismo y Violencia Terrorista, en San Sebastián, en el mes de noviembre de 2006. El relato transcribe las palabras del escritor ficcionalizado -las mismas pronunciadas por el autor real en dicha oportunidad-, en las que comienza por fijar su posición personal en relación con el tema convocante:

Este proyecto de componer, por medio de la ficción literaria, un testimonio de las atrocidades cometidas por la banda terrorista surge en mi caso de una doble motivación. Por un lado, la empatía que les profeso a las víctimas del terrorismo. Por otro, el rechazo sin paliativos que me suscitan la violencia y cualesquiera agresiones dirigidas contra el Estado de Derecho (...) (Aramburu, 2016, p. 551)

Aunque hacen referencia a un trabajo anterior de su autoría -*Los peces de la amargura* (2006)-, de las palabras del autor puede extrapolarse una orientación precisa sobre las claves de lectura de la novela que tenemos entre manos:

Escribí en contra del sufrimiento inferido por unos hombres a otros, procurando

mostrar en qué consiste dicho sufrimiento y, por descontado, quién lo genera y qué consecuencias físicas y psíquicas acarrea a las víctimas supervivientes (...) Quise responder a preguntas concretas. ¿Cómo se vive íntimamente la desgracia de haber perdido a un padre, a un esposo, a un hermano en un atentado? (...) procurando trazar un panorama representativo de una sociedad sometida al terror. (Aramburu, 2016, pp. 551-553)

La atribución al escritor de ficción de ciertas señas de identidad propias del autor real en este capítulo de *Patria* funciona aquí como ratificador de veridicción de las palabras transcriptas en el texto, las efectivamente pronunciadas por Aramburu en el coloquio mencionado, como afirmamos. El recurso a la autoficción contribuye así a reforzar la intencionalidad explicitada por el texto; pues “presentar lo imaginario como real, o al revés, no es una apología de la falsificación, sino todo lo contrario”, según señala Manuel Alberca (2007). En relación con el empleo de la autoficción por parte de escritores testimoniales, Ana Casas (2014) sostiene a su vez que “la ficción incita a la (re)imaginación y, con ella, a una esperada afectividad del lector al que quiere transmitirse la memoria.” El autor, perfectamente consciente de los alcances y efectos de la autoficcionalidad, la emplea aquí a fin de potenciar los efectos de su mensaje en el receptor. El título del capítulo, “Si a la brasa le da el viento”, surge de una mención de Nerea a “la brasa que llevamos dentro”, de la que cada cual “ha de ver la manera de que se le vaya enfriando poco a poco.” En una muestra de sentido común Bittori, la madre de la muchacha, cierra el tema afirmando que “si a la brasa le da el viento, se avivará la llama” (Aramburu, 2016, p. 549); una evidencia del camino erizado de dificultades que deberá recorrer todavía la sociedad vasca en un eventual acercamiento entre víctimas y victimarios.

### **Contar el relato**

En otro orden, cabe consignar que *Patria* ha tenido una gran aceptación en ciertos sectores de la crítica y el público; ha suscitado también diversas loas y reconocimientos oficiales, como el “Premio Nacional de la Crítica 2016” a la mejor obra de narrativa en lengua castellana, el “Francisco Umbral” al Libro del Año 2017, el Premio de Narrativa Española “Dulce Chacón” 2017; y el Premio Nacional de Narrativa, concedido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español, “por la voluntad de escribir una novela global sobre unos años convulsos en el país vasco.” Pero, tal como mencionamos, algunos aspectos de la novela han provocado así también reacciones críticas adversas, en un medio en donde la confrontación por la violencia sostenida durante décadas está aún muy presente; en particular, el deseo manifiesto del escritor –reiteradamente

expresado en distintas entrevistas, y especialmente después de la publicación de *Patria*-, de que su obra aporte desde la literatura a “la derrota literaria” y desarticulación de ETA.

Escribí en contra del crimen perpetrado con excusa política, en nombre de una patria donde un puñado de gente armada, con el vergonzoso apoyo de un sector de la sociedad, decide quién pertenece a dicha patria y quién debe abandonarla o desaparecer. Escribí sin odio contra el lenguaje del odio y contra la desmemoria y el olvido tramado por quienes tratan de inventarse una historia al servicio de su proyecto y sus convicciones totalitarias (...) Quizá exagero, pero tengo el firme convencimiento de que también está en marcha la derrota literaria de ETA. (Aramburu, 2016, pp. 551-553).

A partir de estas afirmaciones, ciertas lecturas críticas ponen en discusión el sentido y valor literario de *Patria*. Se ha señalado, por una parte, que lo dicho conlleva la existencia de una literatura pro ETA; por otra, que la creación literaria debe emplearse como un arma, en este caso en la lucha contra ETA. El crítico se pregunta entonces: “¿Debemos construir esos dos frentes literarios? ¿La literatura se escribe para esto?” (Pizarroso, 2017)

Otro aspecto discutido de las palabras del escritor pasa por la afirmación de que procuró evitar los “dos peligros más graves” que implica el cultivo de este tipo de literatura, según él los entiende: “los tonos patéticos, sentimentales, por un lado; por otro, la tentación de detener el relato para tomar de forma explícita postura política.” (Aramburu. 2016, p. 552).

Según observa Iban Zaldúa (2017), el autor no logra soslayar el segundo peligro; pues la inclusión textual de las palabras pronunciadas en el coloquio, apenas literaturizadas por la intercalación entre párrafo y párrafo de las acciones y pensamientos de uno de sus personajes, “detienen el relato para reafirmar la postura militante de la que parte la *intentio auctoris*”; de allí que el crítico atribuya a este capítulo una intención autojustificativa. La observación de Zaldúa pone en entredicho, además, algunas declaraciones del autor de *Patria*, para quien “la literatura está muy por delante de la política, muy por delante. Yo no pongo la literatura al servicio de la política, porque si lo hiciera solo saldrían simplicidades”. (Aramburu, para Seisdedos, 2016, sd)

El crítico sostiene, por otra parte, que “no puede negarse la ambición de Aramburu”, a quien atribuye la intención de “producir la Gran Novela sobre el Terrorismo Vasco, lograr ‘la derrota literaria de ETA’ y zanjar el tema”, empleando como arma la exhaustividad; pero consigna sus dudas acerca de “si la obra resultante puede calificarse o no de alta literatura.”

### ¿Cabe esperar una reconciliación?

En un estudio acerca de la problemática de la sociedad vasca, el ya mencionado antropólogo Joseba Zulaika retoma la idea de Jacques Derrida de la paradoja moral que implica el perdón sin condiciones: el perdón resulta problemático porque la voluntad, por mucho que se empeñe, no puede deshacer el daño cometido. Si la magnitud de la injuria es tal que aparece como imperdonable, si el odio eterno se presenta como la sola opción posible, “lo único que puede hacer el perdón es actuar como si los hechos dolorosos *nunca hubieran sucedido*.” (Zulaika, 2007, p. 106) En ese sentido,

El perdón perdona incluso lo imperdonable, dejando de lado cualquier tipo de norma. Responder al mal con el perdón, en lugar de hacerlo con la ley y la justicia, es algo que queda fuera de la moralidad. En su libertad y con su carácter completamente definitivo, el perdón está fuera de cualquier sistema. Pertenece al orden de la locura, o quizás al de la gracia. (...) Por tanto, ¿justicia o perdón?... No hay ningún criterio último que nos diga con certeza qué hacer. Se trata al final de una paradoja moral. (Zulaika, 2007, p. 107)

Eduarne Portela, por su parte, coincide en ciertos aspectos con el autor, pues afirma que “debe romperse el tabú de representación por el que ese mundo violento se presenta como unidimensional y ajeno, cuando en realidad ese mundo lo hemos construido todos.” (Portela, en González Harbour, 2016)

En *Patria* la cuestión del perdón ocupa un lugar destacado, pues la necesidad de dar y recibir perdón parece estar presente mediante diversas referencias, salvo alguna excepción, en el ánimo de todos. Así, el autor de *Patria* recrea ciertos aspectos en la figura de Bittori, para quien resulta indispensable que los asesinos de su marido pidan perdón, única manera de que a su vez pueda perdonar. Sin embargo, movida por el íntimo deseo de conocer la verdad sobre la muerte del Txato, no necesita ni está interesada en que la petición se haga públicamente: “Lo que pasó, pasó. Ni tú ni yo podemos cambiar eso. (...) Dile que si me pide perdón se lo concederé, pero que primero me lo tiene que pedir.” (Aramburu, 2016, p. 238)

También Serapio, el cura *abertzale* del pueblo, predica el perdón en tiempos de paz; “Ha llegado el tiempo de que nos perdonemos los unos a los otros (...) lo mejor es que, ahora que no hay atentados, la situación se calme y que termine la crispación y vayan aminorando con ayuda del tiempo el dolor y los agravios (...) (Aramburu, 2016, pp. 121, 124)

Nerea, la hija de Bittori, hace referencia a su vez a los encuentros de mediación entre víctimas y prisioneros. Organizados por la Dirección de Víctimas del Terrorismo del Gobierno Vasco, y llevados adelante con la mayor reserva por

expertos en mediación penal y penitenciaria, estos encuentros constituyeron formas nuevas para intentar la reparación y transformación del dolor. En un almuerzo en casa de su madre, la muchacha comunica que está dispuesta a intentar el difícil acercamiento: "(...) no sé vosotros, pero me gustaría que llegase para mí el día en que al mirarme en el espejo vea no solo la cara de una persona reducida a ser una víctima." (Aramburu, 2016, p. 130)

Conforme al planteo ideológico del autor, la única voz discordante en relación con la cuestión del perdón es la de Miren, la madre del prisionero etarra, no dispuesta a plegarse a los aires de los nuevos tiempos: "Ahora todo es hablar de proceso de paz y de que hay que pedir perdón a las víctimas. Perdón ni leches. ¿O es que nosotros no somos víctimas? Cada vez contamos menos, nos han dejado solos." (Aramburu, 2016, p. 454)

### Conclusión

Según escribe el autor de *Patria*, "El perdón es íntimo (...) debe ser sincero (...) es algo muy particular, muy delicado, personal (...) un perdón general [no] me parece un auténtico perdón." (Aramburu, en Hernández Velasco, 2017) De allí quizás que elija para el cierre de la novela el abrazo simbólico de Miren y Bittori:

Las dos mujeres se divisaron como a unos cincuenta metros de distancia (...)  
Entre los adultos se formó un rápido ovillo de bisbiseos. Mira, mira. Tan amigas que fueron. El encuentro se produjo a la altura del quiosco de música. Fue un abrazo breve. Las dos se miraron un instante a los ojos antes de separarse. ¿Se dijeron algo? Nada. No se dijeron nada. (Aramburu, 2016, p. 642)

Un final que podría ser leído como una mirada esperanzada del autor; dicho esto con mucha prudencia, un primer paso hacia la posibilidad de una reconciliación social.

Coincidimos por otra parte con algunas afirmaciones recientes de Eburne Portela quien sostiene, en relación con *Patria*, que se trata de "una novela muy completa (...) pero en el mundo *abertzale* hay que explorar mucho más. Es un mundo que resulta demasiado lejano en el libro" (Portela, en Conde, 2017, sd). En efecto, la mirada que el autor propone sobre la sociedad vasca expone algunos aspectos de interés, pero creemos que no con la suficiente profundidad; algunas cuestiones señaladas por la crítica, tales como "la relativa ausencia de debate ideológico" (Zaldúa, 2017) se echan de menos en esta extensa historia. Conforme a lo expuesto, creemos que el arduo debate hermenéutico abierto en Euskadi en torno a la construcción de una memoria social común de las décadas transcurridas está lejos de arribar a un punto de acuerdo. En este sentido, la obra estudiada no es ni puede ser "el retablo definitivo sobre más de 30 años

de la vida en Euskadi bajo el terrorismo”, el llamativo epígrafe, lamentablemente sin firma, con que la *Casa del Libro* de Madrid encabeza la presentación del volumen en su página digital.

### Referencias

- Alberca, M. (2007). *El pacto ambiguo. De la novela autobiográfica a la autoficción*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Alberca, M. (2009) “Es peligroso asomarse (al interior). Autobiografía vs. Autoficción”. Rapsoda. Revista de Literatura. [On Line], nº 1. Disponible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/rapsoda/num1/studia/alberca.pdf>
- Aramburu, F. (2011, diciembre). Carta a los escritores vascos. El país. Disponible en: [https://elpais.com/diario/2011/12/05/cultura/1323039602\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2011/12/05/cultura/1323039602_850215.html) (consultado el 13-10-17).
- Aramburu, F. (2016). *Patria*, Barcelona: Tusquets.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Catelli, N. (2007) *En la era de la intimidad*, Rosario: Beatriz Viterbo Editora.
- Conde, R. (2017, enero). Los vascos no podemos enquistarnos en el rencor. El mundo. Disponible en: <http://www.elmundo.es/opinion/2017/01/21/58824d90468aeb6f408b4646.html>
- González Harbour, B. (2016, setiembre). La carcajada de *Ocho apellidos vascos* no es decente. *El País*. Disponible en: [https://elpais.com/cultura/2016/09/21/actualidad/1474472394\\_579399.html](https://elpais.com/cultura/2016/09/21/actualidad/1474472394_579399.html)
- Prados, L. (2011, noviembre). Los escritores vascos no son libres, están subvencionados. *El País*. Disponible en: [https://elpais.com/cultura/2011/11/30/actualidad/1322607602\\_850215.html](https://elpais.com/cultura/2011/11/30/actualidad/1322607602_850215.html)
- Portela, E. (2016). *El eco de los disparos*, Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: Memoria y olvido*, Madrid: Arrecife.
- Sainz Borgo, K. (2016). Del País Vasco me llevé el dolor, la evocación y el deseo de intervenir con la palabra. Disponible en: <https://www.zendalibros.com/fernando-aramburu-del-pais-vasco-me-lleve-dolor-la-evocacion-deseo-intervenir-la-palabra/>
- Seisdedos, I. (2016, setiembre). La derrota literaria de ETA sigue pendiente. *Babelia*. Disponible en: [https://elpais.com/cultura/2016/09/02/babelia/1472803960\\_123533.html](https://elpais.com/cultura/2016/09/02/babelia/1472803960_123533.html)
- Zaldúa I. (2017). La literatura, ¿sirve para algo? Una crítica de *Patria*, de Fernando Aramburu. Disponible en: <http://vientosur.info/spip.php?article12381>

Zulaika, Joseba (2007). *Polvo de ETA*, Irún, Alberdania Astiro.

CONTRASTE DEL TRATAMIENTO LEXICOGRÁFICO DE  
*PHRASAL VERBS* EN DOS DICCIONARIOS SEMIBILINGÜES  
EN LÍNEA CONSULTADOS POR ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS DE LECTURA COMPRENSIVA EN  
INGLÉS<sup>1</sup>

LEXICOGRAPHIC TREATMENT CONTRAST OF *PHRASAL  
VERBS* IN TWO ONLINE SEMIBILINGUAL DICTIONARIES  
USED BY UNIVERSITY STUDENTS OF READING  
COMPREHENSION IN ENGLISH

Florencia A. Bracamonte \*

### RESUMEN

El uso de diccionarios es indispensable al momento de aprender una lengua extranjera. Sin embargo, las exposiciones teóricas sobre su empleo se restringen, usualmente, a una clase o a unas pocas páginas en los manuales de cátedra, además de focalizarse exclusivamente en diccionarios impresos. El presente estudio se propuso evidenciar la necesidad de una instrucción explícita y sostenida sobre diccionarios. Para esto se realizó un análisis crítico de dos diccionarios semibilingües en línea en relación a cómo presentan y organizan la información relativa a una estructura gramatical particular: los *phrasal verbs*. Los resultados demuestran que los diccionarios seleccionados difieren respecto a cómo presentan la información al usuario, como así también respecto al nivel de lengua extranjera que el usuario ha de tener. Se concluye, entonces, que desarrollar propuestas pedagógicas que incluyan el uso de diccionarios en línea ayudaría al alumno a desenvolverse de forma más eficiente al momento de realizar consultas en línea.

**Palabras clave:** enseñanza de lenguas extranjeras; Inglés con Fines Específicos; *phrasal verbs*; diccionarios en línea

---

<sup>1</sup> El presente artículo ha sido adaptado a partir del Trabajo Final presentado para el curso *Lexicología, Lexicografía y Traducción*, dictado por la Dra. Ana María Gentile en 2016. El curso pertenece a la Maestría en Traductología de la Facultad de Lenguas (UNC).

\* La autora pertenece a la Universidad Nacional de La Rioja (florescia.a.bracamonte@gmail.com)

## ABSTRACT

Knowing how to consult dictionaries is of major importance when learning a foreign language. Nevertheless, professors' explanations about their use limit, in most cases, to a single class, a few pages in the course textbooks, and to printed dictionaries. This study aimed at demonstrating that an explicit and sustained instruction on dictionaries is utterly necessary. To this end, two online semibilingual dictionaries were analysed in relation to how they present and organise information regarding one particular grammatical structure: phrasal verbs. Results show that the two dictionaries selected differ in connection with how they present the information to the user, and with the knowledge of foreign language the user is required to have. It is concluded, therefore, that designing pedagogical strategies for the use of online dictionaries may help students be more efficient when consulting online resources.

**Key words:** foreign language teaching; English for Specific Purposes; phrasal verbs; online dictionaries

### Introducción

Desde hace ya varios años, la Universidad Nacional de La Rioja incluye al menos una asignatura sobre la lengua inglesa dentro de los planes de estudios de todas sus carreras de grado y pregrado (Ordenanza H.C.S. N° 185, 2002). Actualmente existe cierta variedad respecto a los contenidos que se imparten, el enfoque desde el cual se enseña la lengua extranjera y las metodologías empleadas. Lo que predomina es la enseñanza de la lectura comprensiva en inglés, limitándose así el aprendizaje de la lengua extranjera a sólo una de las cuatro macro habilidades lingüísticas tradicionales. De esta manera, la asignatura se ubica en el área disciplinar conocida como Inglés con Fines Específicos (IFE), la cual busca adecuar la enseñanza del idioma a los objetivos particulares de los aprendices (Hutchinson & Waters, 1987). La Ordenanza N° 185 (2002), citada anteriormente, establece que el objetivo principal de la cátedra es "Permitir a los alumnos el acceso a la bibliografía de su especialidad redactada en idioma inglés..." (p. 7). De esta manera, suelen impartirse estrategias y técnicas de lectura para comprender textos redactados en lengua inglesa. Para alcanzar este objetivo los estudiantes<sup>1</sup>, independientemente de su área disciplinar, deben recurrir a diccionarios bilingües o semibilingües Inglés-Español como herramienta fundamental (aunque por supuesto no única) para la búsqueda y comprensión de vocablos en inglés que posteriormente deberán expresar en español.

<sup>1</sup> En este estudio se emplea el género gramatical masculino para hacer referencia a colectivos mixtos, como aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva.

Es curioso el hecho de que a pesar de que todas las carreras universitarias tienen la asignatura Inglés, la biblioteca de nuestra institución cuenta con muy pocos diccionarios bilingües. Y de todas maneras los alumnos rara vez asisten a la biblioteca a consultarlos. Año a año son cada vez menos los estudiantes que llevan a clase o incluso a las evaluaciones parciales diccionarios impresos. Esto se debe a que en la actualidad cada estudiante cuenta con un teléfono celular personal con acceso a Internet. Encuentran entonces que es más rápido y práctico buscar palabras desconocidas del inglés en los diferentes recursos que ofrece la Internet. En algunos casos, los alumnos llevan a clase otros dispositivos electrónicos, además del teléfono celular, como tabletas o computadoras portátiles que les permiten visualizar mejor los diversos recursos en línea. Sin embargo, los diccionarios semibilingües en línea presentan diferencias importantes respecto a las ediciones bilingües impresas: mayor caudal de información, actualización mucho más frecuente, por mencionar algunas. Pastor & Alcina (2010) explican en mayor profundidad las diferencias más significativas entre diccionarios impresos y diccionarios electrónicos, con especial énfasis en las posibilidades de búsqueda que ofrecen los últimos.

De lo aquí expuesto surge la necesidad de analizar algunos de los principales diccionarios en línea que usualmente consultan los alumnos universitarios para poder guiarlos con mayor pericia en su selección y uso. Con este objetivo en mente se seleccionaron dos diccionarios de reconocido prestigio que se utilizan a menudo: *Cambridge Dictionary* y *Collins Dictionary*. Si bien las unidades léxicas que se buscan en los diccionarios son diversas, el presente estudio se focaliza en las denominadas *phrasal verbs* de la lengua inglesa, principalmente por considerarlas estructuras que plantean dificultades específicas a los alumnos al momento de reconocerlas en un texto, entender cómo buscarlas en los diccionarios y, por último, tener que expresarlas en español. Estas posibles dificultades derivan del hecho de que no existen en la lengua española construcciones gramaticales similares.

### **Metodología**

El objetivo de este trabajo es describir la forma en que los diccionarios seleccionados presentan la información concerniente a los *phrasal verbs* para evidenciar así la necesidad de una instrucción explícita y sostenida sobre su uso. Para esto se seleccionó el lema *make*, puesto que es uno de los más productivos en lo que a *phrasal verbs* refiere, y se realizó un análisis crítico de cómo ambos diccionarios presentan la información sobre este vocablo. Posteriormente se contrastaron las descripciones de los dos diccionarios,

destacando diferencias cuando fueran significativas para la comprensión de las unidades analizadas. Se pretende que, a partir de los resultados obtenidos en este análisis contrastivo, pueda plantearse en estudios futuros la elaboración de estrategias y mecanismos para explicar y practicar en clase la búsqueda, selección y uso de diccionarios en línea.

### ***Phrasal verbs***

Heaton (1980) explica que en la lengua inglesa existen estructuras gramaticales formadas por un verbo y una partícula adverbial. Estas partículas coinciden en su grafía con las preposiciones del idioma inglés. Sin embargo, como Heaton aclara, en el caso de los *phrasal verbs*, no se trata de preposiciones sino de partículas adverbiales, debido a que éstas se encuentran intrínsecamente asociadas a un verbo y no a sustantivos, función principal de las preposiciones. La característica primordial de estas construcciones verbales, que suele plantear una dificultad para el estudiante de inglés, es que su significado no siempre puede comprenderse a partir de las palabras individuales que lo componen. Tanto verbo como partícula deben, por lo tanto, entenderse como una unidad de significado conformada por más de una palabra.

### **Significado de los *phrasal verbs***

En el diccionario *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2005) se explica que existen casos en los que el significado de un *phrasal verb* puede deducirse a partir del verbo y la partícula que lo constituye:

- *look*: verbo cuyo significado principal es “mirar”.
- *down*: adverbio que indica “abajo” o “hacia abajo”.
- *look down*: *phrasal verb* que suele traducirse como “menospreciar”, “desvalorar” o “subestimar”.

En este ejemplo, entonces, una interpretación literal de las palabras individuales que conforman el *phrasal verb* (mirar hacia abajo) puede guiar al alumno al significado correcto y a la/s palabra/s más adecuada/s y natural/es del español para expresar ese mismo significado. En otros casos, el significado de los *phrasal verbs* no puede deducirse de una traducción literal de las palabras que lo componen:

- *put up with*: tolerar (*put* = poner)<sup>2</sup>
- *fall out*: discutir (*fall* = caer)
- *break out*: escapar/fugarse (*break* = romper)

<sup>2</sup> El uso de los dos puntos o del signo igual en estos ejemplos no refiere a que existan ecuaciones entre lenguas, ni una única traducción posible. Lo que se pretende resaltar en estos ejemplos es cómo difiere en significado el verbo base del *phrasal verb* formado a partir de él.

Como puede observarse en los ejemplos presentados, el significado que transmiten los *phrasal verbs* en la lengua inglesa suele expresarse en español mediante el uso de un solo verbo, sin necesidad de emplear adverbios o partículas especiales.

Plantea una dificultad más al estudiante de inglés como segunda lengua el hecho de que estas construcciones verbales son, en numerosos casos, polisémicas:

- *make up*: inventar, completar, reconciliarse, alagar, compensar
- *take off*: quitar/remover, imitar, despegar
- *turn down*: bajar/disminuir, rechazar

Otra particularidad de estas unidades léxicas que puede dificultar su identificación en un texto es que algunos *phrasal verbs* son ‘separables’. Esto significa que entre verbo y partícula puede haber un sustantivo o una frase sustantiva. Todos los *phrasal verbs* constituidos por verbos transitivos son considerados separables:

- *Anne **made up** a story.*
- *Anne **made** a story **up**.*
- *Can you **take out** the garbage?*
- *Can you **take** the garbage **out**?*
- *They **called off** the wedding.*
- *They **called** the wedding **off**.*

### **Nociones pertinentes sobre los diccionarios y su estructuración**

El estudio de diccionarios y obras similares corresponde a la disciplina conocida como Lexicografía. Kirkness (2004, p. 55) define a la lexicografía como “el arte y el oficio de escribir diccionarios” (traducción mía), pero advierte que la tarea del lexicógrafo es mucho más compleja que esto. Distingue entonces distintas ramas de la lexicografía focalizadas en distintos aspectos y aplicaciones de los diccionarios. Kirkness menciona, entre otras, a la lexicografía pedagógica y a la lexicografía computacional. La primera hace referencia a la elaboración de diccionarios para aprendices de lenguas extranjeras y al estudio del uso de este tipo de diccionarios por parte de docentes y alumnos (p. 68).

Los diccionarios están constituidos por dos partes fundamentales: la macroestructura y la microestructura. La macroestructura incluye todas las entradas del diccionario. Kirkness la define como “el listado y la organización de los artículos léxicos incluidos en el diccionario, los lemas o entradas” (p. 64, traducción mía). Martínez de Souza (2009, p. 101) explica que un lema o entrada de diccionario es una “palabra, locución, frase, sintagma, signo o conjunto de letras o signos que encabeza un artículo de diccionario (...) y es

objeto de definición o explicación.” La microestructura, por otro lado, refiere a la información lexicográfica que se incluye sobre cada una de las entradas del diccionario, como por ejemplo símbolos de pronunciación (y en versiones en línea incluso audios), información etimológica, información gramatical, definición o explicación de la entrada, ejemplos en oraciones extraídas de diversas fuentes, etc. Existen diversas maneras de definir un vocablo. Bosque (1982), por ejemplo, distingue entre la definición hiperonímica, metonímica, sinonímica, antonímica, serial, mesonímica, y otras.

En síntesis, los diccionarios son obras complejas que presentan una estructuración relativamente estandarizada. El conocer las nociones explicadas en esta sección ayudaría al estudiante a localizar de forma más rápida la información específica que busca cuando recurre a algún diccionario.

### **Los diccionarios semibilingües**

Se ha establecido ya que el conocimiento sobre diccionarios (cómo encontrarlos, cómo usarlos, reconocer sus limitaciones y el papel crítico del estudiante al consultarlos) es fundamental en la clase de lectura comprensiva en inglés. Sin embargo existen distintos tipos de diccionarios, creados con diversos fines y para diferentes lectores. Los alumnos de IFE y, en general los alumnos de lenguas extranjeras de nivel básico o intermedio, suelen recurrir principalmente a diccionarios semibilingües. Climent de Benito (2008) explica en detalle cómo están estructurados estos diccionarios. El modelo general de diccionario semibilingüe puede definirse como una obra lexicográfica que ofrece “una definición [en] la L2 y un equivalente en la L1” (p. 417)<sup>3</sup>. Climent de Benito describe distintos tipos de diccionarios semibilingües, pero se focaliza en los semibilingües de aprendizaje. El autor señala que son estos últimos los más publicados y analizados en los últimos tiempos y que surgen como un puente entre los diccionarios bilingües y los monolingües, para asistir al estudiante de lengua extranjera en su transición de nivel inicial a nivel avanzado.

### **Diccionarios en línea**

Los dos diccionarios seleccionados para la realización de este trabajo presentan la estructura de los diccionarios semibilingües planteada por Climent de Benito: definición en la lengua extranjera (inglés) y equivalente/s en la lengua materna (español). Sin embargo ha de señalarse que estas versiones en línea son bastante más complejas que las versiones semibilingües impresas. No son monodireccionales: presentan información de L2 a L1 y viceversa. En este

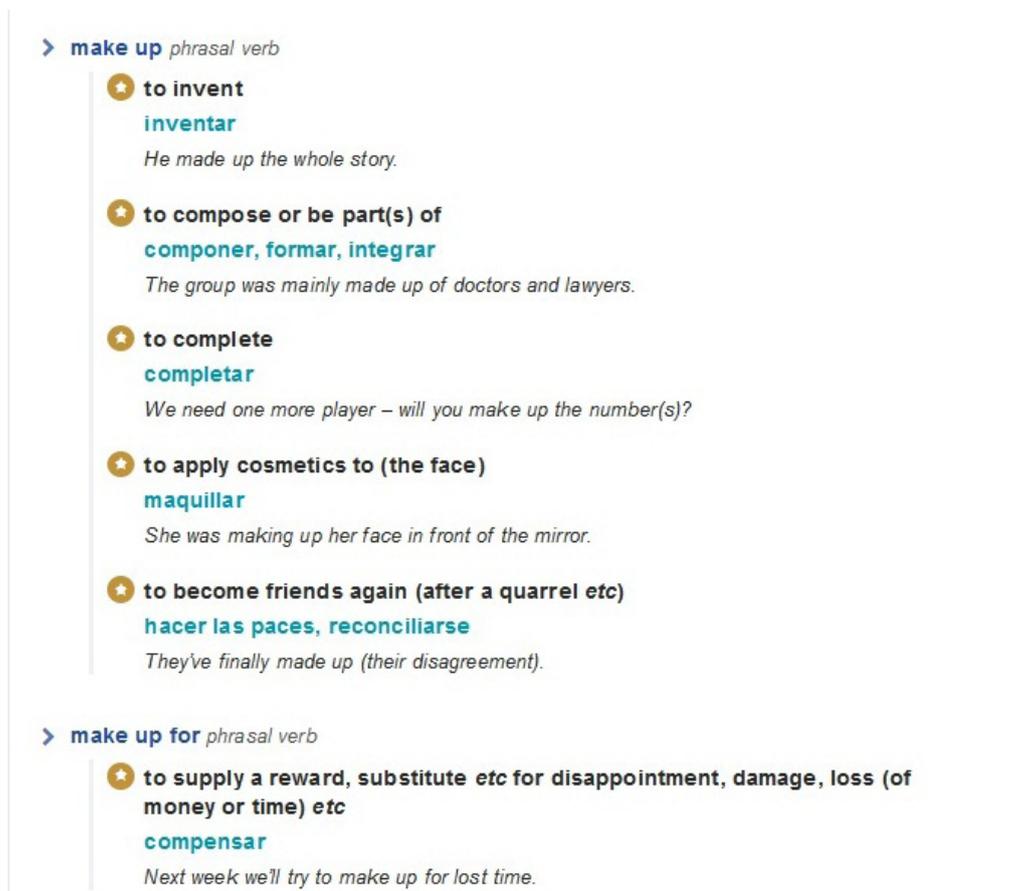
<sup>3</sup> L2 (lengua extranjera), L1 (lengua materna).

último caso, sin embargo, ambos diccionarios se limitan sólo a proporcionar equivalentes, no definiciones. Ambos son también plurilingües, ya que contienen información sobre varias otras lenguas además de inglés y español.

A continuación se describen las microestructuras de los diccionarios seleccionados de acuerdo a la descripción que ofrece Pagani (2012). Como se explicó anteriormente, el lema seleccionado para realizar el análisis fue el verbo *make*.

### **Cambridge online Dictionary**

El diccionario Cambridge incluye: categoría gramatical, pronunciación mediante simbología del IPA (*International Phonetic Alphabet*), e información morfológica sobre las formas que adopta el verbo en tiempo pasado y en su forma participial. Se separa esta información general de la siguiente mediante una barra. A continuación, se incluyen las diferentes acepciones del verbo, las cuales se separan unas de otras mediante el uso de viñetas. De acuerdo a la clasificación propuesta por Pagani, el diccionario Cambridge emplea principalmente definiciones sinonímicas, es decir, “en vez de una descripción del significado de la palabra, el diccionario provee un equivalente” (p. 65) en inglés. También aparecen algunas definiciones conceptuales, que proporcionan incluso aclaraciones entre paréntesis. Pagani explica que las definiciones conceptuales suelen responder a preguntas como ¿para qué se usa?, ¿dónde?, ¿en qué situación? (p. 64). Bajo la definición y con otro color de letra se presentan los posibles equivalentes en español. En itálicas y en un tamaño de letra un poco más pequeño se incluyen uno o varios ejemplos de cada acepción. Este diccionario presenta nueve acepciones del lema *make*. Luego muestra información sobre lo que Pagani denomina formas complejas, en este caso, otros lemas derivados de *make*. Algunos de estos derivados son sustantivos (como *maker*), adjetivos (como *makeshift*) y, finalmente, se encuentra la información referente a los *phrasal verbs*.



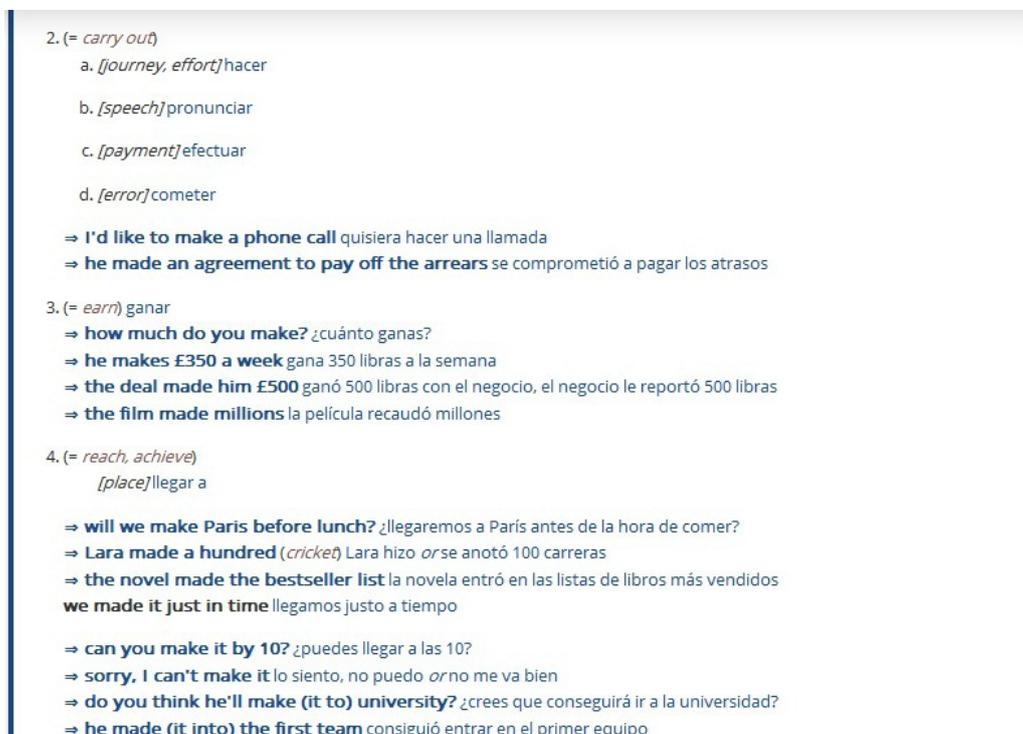
**Figura 1.** Interfaz de una parte de la sección correspondiente a los phrasal verbs constituidos a partir del lema *make* en el diccionario online Cambridge.

El diccionario Cambridge incluye ocho *phrasal verbs* del lema *make*. Éstos se ordenan alfabéticamente de acuerdo a la partícula que los integra (*make for*, *make over*, *make up*, etc.). Como se mencionó anteriormente, cada *phrasal verb* puede tener varias acepciones. Este diccionario provee nuevamente para cada acepción una definición en inglés, equivalentes en español y ejemplos en oraciones en inglés. (Ver Figura 1)

### **Collins online Dictionary**

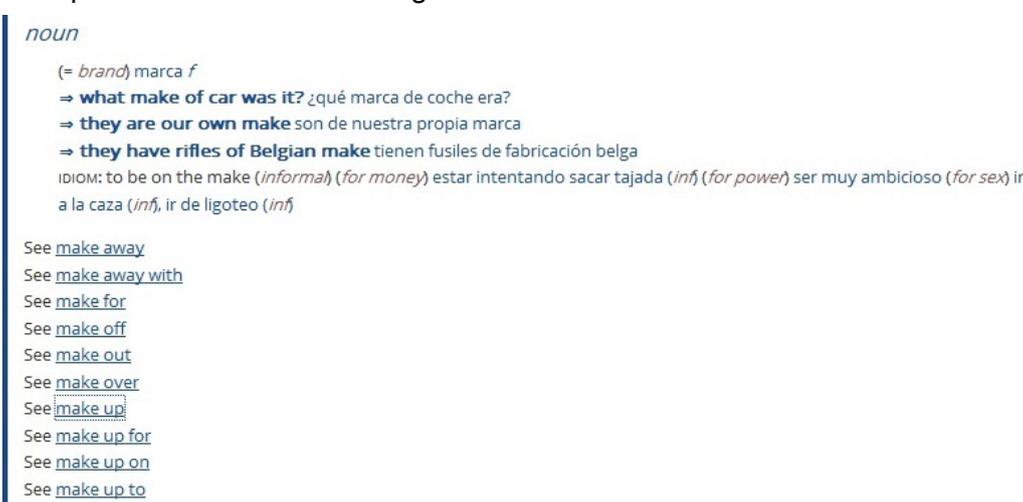
Por otro lado, el diccionario Collins presenta la siguiente información respecto al lema *make*: pronunciación e información sobre las formas del verbo en participio y en tiempo pasado. Luego se presentan tres secciones o subtítulos: verbo transitivo, verbo intransitivo y sustantivo. Bajo el primer subtítulo se incluyen de forma enumerada catorce acepciones. Como verbo intransitivo el diccionario consigna usos sólo en frases fijas. Y como sustantivo se presenta una sola acepción. Sobre cada acepción se proporciona entre paréntesis y después del signo igual su definición, también sinonímica. Luego aparecen en un color diferente los posibles equivalentes en español. Debajo de los equivalentes se

presentan varios ejemplos de uso en oraciones en inglés, destacadas en negrita. Diferencia este diccionario del anterior el hecho de que se incluyen traducciones al español de las mencionadas oraciones. Una segunda diferencia es que este diccionario incluye, delante de los equivalentes en español y entre corchetes, información sobre contextos de uso. Esto puede observarse en la Figura 2.



**Figura 2.** Interfaz de una parte de la sección correspondiente al lema *make* en el diccionario online Collins.

Hacia el final de la entrada, luego de la información referente a *make* como sustantivo, encontramos la recomendación de consultar o ver otras entradas del diccionario. Figuran aquí los hipervínculos de acceso a esas otras entradas. Esto puede observarse en la Figura 3.



**Figura 3.** Interfaz de la sección correspondiente a los phrasal verbs del lema *make* en el diccionario online Collins.

Se trata de un listado de *phrasal verbs* contruidos a partir del verbo *make*. Sin embargo no se explicita que estas construcciones son, en efecto, *phrasal verbs*, como sí se hace en el diccionario Cambridge. El diccionario Collins, entonces, presenta los *phrasal verbs* como lemas, es decir, como entradas principales e independientes. Esto quiere decir, además, que pueden encontrarse mediante el buscador de la página. Como lemas independientes presentan: definición sinonímica de cada acepción, equivalente en español y oraciones en inglés con sus respectivas traducciones.

## Resultados

La información que ambos diccionarios incluyen respecto a los *phrasal verbs* y su forma de organización puede sintetizarse en la siguiente tabla:

Microestructura	D. online Cambridge	D. online Collins
Definición (inglés)	Sinonímica (predominantemente) y conceptual	Sinonímica
Equivalente (español)	✓	✓
Ejemplos de uso en oraciones (inglés)	✓	✓
Traducción de los ejemplos	x	✓
Otras marcas de uso	x	✓
Aparición de las <i>phrasal verbs</i> como lemas	x	✓
Aparición de las <i>phrasal verbs</i> como información complementaria de ciertos verbos (i.e. sublemas)	✓	x
Identificación clara de las <i>phrasal verbs</i> como tales	✓	x

**Tabla 1.** Contraste de las microestructuras de los diccionarios en línea Cambridge y Collins.

## Discusión

Pueden extraerse algunas conclusiones generales respecto a estos diccionarios en línea y las formas en que los alumnos universitarios interactúan con ellos para buscar el significado de determinados *phrasal verbs*. En primer lugar, se observa que el diccionario Collins es más completo, contiene más información que el diccionario Cambridge, puesto que incluye traducciones de los ejemplos proporcionados e información extra respecto a los contextos de uso de cada acepción. El primero, entonces, resulta más adecuado para los estudiantes de

inglés de la Universidad Nacional de La Rioja, quienes comúnmente se encuentran en un nivel inicial de aprendizaje de la lengua extranjera, por lo que no podrían, en algunos casos, comprender los ejemplos en inglés sin su correspondiente traducción al español. En segundo lugar, el hecho de que el diccionario Collins organice los *phrasal verbs* como lemas independientes facilita a los alumnos su localización, ya que al tipear verbo más partícula darán con el resultado exacto. Mientras que al consultar el diccionario Cambridge es necesario entender en detalle como éste presenta la información sobre los verbos para buscar hacia el final de la entrada todo lo referente a los *phrasal verbs*. Al tipear verbo más partícula, no visualizarán ningún resultado de la búsqueda.

A la fecha, ambos diccionarios en línea han cambiado un poco el diseño de su interfaz. Los resultados que se muestran en la Tabla 1 y las tres Figuras presentadas corresponden a versiones previas de los diccionarios, versiones del año 2016. Sin embargo, estas actualizaciones no afectan significativamente las principales conclusiones del estudio: a partir del contraste presentado se evidencia que el estudiante universitario de inglés se beneficiaría en gran medida de una instrucción explícita y sostenida sobre los diccionarios semibilingües en línea. Éstos son más complejos que su contraparte impresa y se actualizan con más frecuencia. La característica de la actualización frecuente es especialmente relevante cuando la lengua extranjera que se está aprendiendo es el inglés, puesto que ésta ocupa actualmente (y desde hace ya algunas décadas) el lugar de *lingua franca* o lengua vehicular, por lo que experimenta cambios con más frecuencia que otras lenguas.

Puesto que la mayor parte de los alumnos recurren a estos diccionarios electrónicos (en lugar de emplear diccionarios impresos) no sólo para realizar tareas desde el hogar, sino también en clase e incluso en evaluaciones<sup>4</sup> mediante sus dispositivos tecnológicos, resulta indispensable desarrollar propuestas pedagógicas que incluyan el uso crítico y autónomo de diccionarios en línea. Como afirma Kirkness, “[e]l futuro de la lexicografía es sin lugar a dudas electrónico” (2004, p. 57, traducción mía).

## Referencias

- Bosque, I. (1982). Sobre la teoría de la definición lexicográfica. *Verba. Anuario galego de filoloxia*, (9), pp. 105-123.
- Climent de Benito, J. (2008). *Los diccionarios semibilingües: principios y clasificación desde un punto de vista didáctico*. Alicante, Biblioteca Virtual

<sup>4</sup> Esto depende, por supuesto, de la decisión de cada docente de permitir a los alumnos consultar sus celulares o computadoras durante las evaluaciones. No es muy común que esto se permita.

- Miguel de Cervantes.
- Heaton, J. B. (1980). *Prepositions and Adverbial Particles*. Londres: Longman.
- Honorable Consejo Superior. (2002). *Ordenanza N° 185*. La Rioja: Universidad Nacional de La Rioja.
- Hornby, A. S. (2005). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Reino Unido: Oxford University Press.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Kirkness, A. (2004). Lexicography. En A. Davies & C. Elder. (Ed.). *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 54-81). Oxford: Blackwell.
- Make. (2016). En *Cambridge Dictionary*. Recuperado de <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles-espanol/make>
- Make. (2016). En *Collins*. Recuperado de <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english-spanish/make>
- Martínez de Sousa, J. (2009). *Manual básico de lexicografía*. Gijón: Ediciones Trea, S. L.
- Pagani, G. (2012). Del diccionario al uso. En M. Giammateo y H. Albano. (Coord.). *El léxico: de la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Buenos Aires: Biblos.
- Pastor, V. & Alcina, A. (2010). Search techniques in electronic dictionaries: a classification for translators. *International Journal of Lexicography*, 23(3), pp. 307-354.

## ¿EN QUÉ PUNTO ESTAMOS? ALFIN Y LA CAPACITACION DE LOS BIBLIOTECARIOS

### ¿WHERE ARE WE? I INFOLIT AND THE TRAINING OF LIBRARIANS.

**María Carmen Ladrón de Guevara \***

**Gicelt Nadya Solaro \***

**Marcela Beatriz Verde \***

**Alicia María Lamberti \***

**Gabriela del Valle Cuozzo \***

## RESUMEN

El presente artículo es producto de una investigación<sup>1</sup> exploratoria y descriptiva del Grupo de Investigación sobre Usuarios de la Información de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Se busca conocer cómo comprende el personal bibliotecario la Alfabetización Informacional (ALFIN), su formación en competencias informacionales y como la aplica en su labor cotidiana. Se concluye que los bibliotecarios asumen su rol de educadores, descubren que no están preparados para los nuevos desafíos que presenta la sociedad de la información e intentan capacitarse para formar a sus usuarios en el desarrollo de estas competencias.

**Palabras clave:** alfabetización en información; formación de usuarios; bibliotecas; personal de bibliotecas; formación profesional ; Argentina

---

<sup>1</sup> Cabe mencionar que se han presentado el proyecto de investigación y avances de esta investigación en diversos congresos de la especialidad.

\* Las autoras pertenecen a la Universidad Nacional de Córdoba (mcladron@hotmail.com); (giceltn@yahoo.com.ar); (marcelabverde@gmail.com); (alicialamberti@yahoo.es); (gcuoz@yahoo.com.ar).

*Artículo recibido: 23 noviembre 2017. Artículo aceptado: 18 agosto 2018.*

## ABSTRACT

This article is the result of a study, with a qualitative approach, done by the Research Group of Information Users of the Universidad Nacional de Córdoba (UNC). It seeks to know how the library staff comprehends informational literacy, their formation in informational competitions and how does the staff apply it in their daily work. It is concluded that librarians assume their role as educators, find that they are not prepared for the new challenges that the information society presents and, for that reason, they attempt to train themselves to form their users in the development of this competitions.

**Key words:** information literacy; user training; libraries; librarians; vocational training - Argentina

### Introducción

El surgimiento de gran cantidad de recursos y posibilidades de acceso a la información caracteriza a la sociedad actual. Esto exige que las personas deban aumentar su eficiencia al trabajar con la información y para ello necesitan desarrollar competencias informacionales.

La alfabetización en información (ALFIN) se presenta como una de las herramientas más adecuadas para lograr el mencionado desarrollo y el ámbito natural para este proceso se encuentra en las instituciones bibliotecarias.

Las bibliotecas por esencia y como parte de su misión, deben brindar apoyo a los ciudadanos para que sean usuarios autónomos y críticos de la información, capaces de tomar decisiones frente a diferentes situaciones cotidianas, académicas, de investigación y de producción, facilitándoles el aprendizaje para toda la vida, propiciando la inclusión y el acceso igualitario a los recursos informativos.

Frente a esta realidad, el bibliotecario<sup>1</sup> necesita estar capacitado para desarrollar e implementar programas de ALFIN, planificando las instancias necesarias para que los ciudadanos adquieran y desarrollen competencias en información. Esta es la razón por la cual surge la necesidad de indagar acerca de si el personal bibliotecario se encuentra efectivamente alfabetizado en información y formado para llevar a cabo estas capacitaciones. De esta manera la ALFIN de los bibliotecarios emerge como problema y objeto de estudio. Se considera,

---

<sup>1</sup> Se ha optado por la denominación de bibliotecario para referirse a los trabajadores de las bibliotecas, tengan o no el título correspondiente.

además, la importancia que se estima tiene el tema y el hecho de observar que en Argentina no se localizaron antecedentes de investigación. Basados en lo anterior se entiende existe un área de vacancia en nuestro país, aunque cabe reconocer que en España<sup>2</sup> sí se ha realizado un estudio similar al aquí propuesto.

A partir de la situación descrita surge la siguiente pregunta problemática:

¿Están formados los bibliotecarios para asumir el reto de alfabetizar en información a sus usuarios?

Interesó conocer esta problemática debido a que la formación de usuarios (en adelante FU), y a través de ella la ALFIN, es un servicio que las bibliotecas han de brindar, nivelando la realidad de las exigencias propias de la sociedad de la información y el camino por el cual se encuentran transitando. Si bien se vislumbra que el personal valora la formación en competencias en información como un servicio de interés, éste no se observa muy desarrollado. La formación de usuarios (FU) es uno de los servicios más dinámicos y tradicionales que ha podido adaptarse al nuevo contexto educativo, como así también a las oportunidades que ofrecen los cambios derivados de las tecnologías de la comunicación y la información (TIC) en las bibliotecas de todo el mundo, y así, en el mismo sentido tendría que desarrollarse la ALFIN.

El creciente interés por la ALFIN, la capacitación de usuarios independientes y el aprendizaje permanente con la utilización de la tecnología Web, hicieron necesario un estudio exhaustivo de la problemática. Esta investigación permitió determinar si los bibliotecarios se encontraban formados para enfrentar el desafío que les impone cambiar su rol a fin de permitir que se avance por el camino de la mejora continua, la calidad de servicio y, sobre todo, que posibilite una diferencia significativa en el acceso y uso de la información a partir de lograr mayor desarrollo de competencias en información en la ciudadanía.

Se propuso como objetivo general:

- Conocer si el personal de bibliotecas está formado para cumplir el rol de formador en el desarrollo de competencias de información.

Y como objetivos específicos:

- Descubrir cómo perciben y conceptualizan la ALFIN los bibliotecarios.
- Identificar la formación que han recibido los bibliotecarios en relación al diseño de proyectos ALFIN en su comunidad.

Para el marco referencial se consideró necesario conceptualizar los siguientes temas que conforman el entorno y la base sobre la que se diseñó la presente

<sup>2</sup> Vease Pinto, M., Sales, D., & Martínez-Orsorio, P. (2009).

investigación: alfabetización en información; formación de usuarios; bibliotecas; personal de bibliotecas; formación de bibliotecarios como formadores.

### *Alfabetización en Información.*

Hernández Salazar (2012) afirma que la ALFIN es

La acción educativa sistematizada destinada a proveer a los sujetos de un conjunto de habilidades, procesos de pensamiento como el pensamiento crítico, y actitudes que le permitan acceder, evaluar y usar efectivamente la información, para cubrir una necesidad dada. Esta acción deberá promover que aprendan a aprender y generar aprendizajes para toda la vida (p 32).

En coincidencia con el autor citado, la Asociación Andaluza de Bibliotecarios (2016) sostiene que la ALFIN es enseñar a desarrollar competencias para reconocer cuándo la información es necesaria, para localizarla, evaluarla, usarla y comunicarla de forma ética y efectiva en el momento que se requiere. El alfabetizado en información es quien posee dichas destrezas y ha aprendido a aprender. Una persona con aptitudes para el acceso y uso de la información es capaz de:

- Reconocer una necesidad de información.
- Determinar el alcance de la información requerida.
- Acceder a ella con eficiencia
- Evaluar la información y sus fuentes.
- Incorporar la información seleccionada a sus conocimientos.
- Utilizar la información de manera eficaz para emprender tareas específicas.
- Comprender la problemática económica, legal y social que rodea al uso de la información (Asociación Andaluza de Bibliotecarios, 2016).

### *Formación de usuarios*

Se la entiende y asume como la capacitación que brinda la biblioteca a sus usuarios para darles a conocer la organización de la biblioteca, sus colecciones, las estrategias de búsqueda para la recuperación de la información, los distintos servicios que ofrece, las instalaciones, y demás recursos que posee con el objetivo de que puedan hacer un uso efectivo de ella (Gómez Hernández, 2002). La FU se limita al conocimiento de la biblioteca puertas hacia adentro y se puede llevar a cabo en forma individual o grupal.

Este es un servicio tradicional, que se brinda en diferentes modalidades como jornadas introductorias al uso de la biblioteca, visitas guiadas, cursos presenciales o virtuales, capacitaciones para el uso del catálogo, orientación

personalizada, información en línea, tutoriales, folletos, entre otras.

### Bibliotecas

Las bibliotecas son uno de los ámbitos naturales, no el único, para capacitar en función del desarrollo de competencias en información.

Si bien las escolares y universitarias son las que tienen mayor posibilidad de formar a sus usuarios al encontrarse éstos en un espacio bien delimitado y con posibilidades de aplicar de forma inmediata la formación, las bibliotecas públicas y populares también tienen como desafío alfabetizar en información.

Estas instituciones participan en forma activa en procesos de enseñanza-aprendizaje e investigación brindando acceso a la información actualizada acorde a las necesidades y exigencias de los usuarios, como así también en la difusión de su producción científica y cultural. Con el tiempo se convierten en un activo centro de recursos, donde la comunidad en la que está inserta encuentra la respuesta adecuada a sus necesidades de aprendizaje, docencia, investigación y formación continua, tomando como principio el compromiso social concretado en dos aspectos claves: la defensa del derecho al conocimiento, a la información y a la cultura por un lado; y la defensa de la libertad intelectual, teniendo presente que la responsabilidad social es consustancial a la biblioteca misma y que significa contribuir a una sociedad más justa y equitativa, por otro. Los valores que se destacan en las bibliotecas, en relación al tema tratado son:

- *Compromiso institucional y social.* Aliarse con la sociedad para que sus miembros logren aprender a aprender y tomen decisiones acertadas en todos los órdenes de su vida.
- *Innovación.* En los procesos y en los servicios adaptándose continuamente al cambio que exige vivir en la sociedad de la información.
- *Cooperación.* Fomentando la cooperación profesional e institucional con otras organizaciones para que sus acciones alfabetizadoras alcancen a más personas.
- *Apoyo a la docencia y a la investigación.* A través de sus servicios de formación incluyendo el desarrollo de competencias en información para que los usuarios logren acceder y utilizar la información autónomamente.
- *Accesibilidad.* Facilitando el acceso a la información a partir de la formación.
- *Comunicación.* Estableciendo diferentes canales de comunicación con los usuarios de modo que éstos, a su vez, logren socializar los conocimientos adquiridos.

- *Acceso libre.* Al aprendizaje y a compartir el conocimiento.
- *Profesionalidad.* Fomentando el desarrollo de las competencias profesionales a partir de estar alfabetizados en información.

### *Personal de bibliotecas*

De acuerdo a Verde (2014), el bibliotecario debe asumir como su responsabilidad, la orientación y guía a los usuarios para su formación en el acceso y uso de la información. Procurar también un mayor y mejor aprovechamiento de los recursos disponibles para lograr servicios más eficientes y posibilitar el desarrollo de herramientas y metodologías que pongan a disposición de los usuarios más fuentes de información.

Desde los estudios de recursos humanos se considera que el personal representa una parte muy importante de toda biblioteca, es quien posibilita que las acciones, los servicios y los proyectos se hagan efectivos. Coincidiendo con Werther y Davis (2008) se afirma que el capital humano es el mayor tesoro que tiene una sociedad y que su valor determina el éxito de una organización, así como de los programas o proyectos que ésta lleva a cabo.

En el mismo sentido se coincide con Robbins (2004) quien sostiene que los empleados de una organización pueden ser el impulso para la innovación y el cambio o bien un escollo mayúsculo. Por otra parte Summers (2006) señala que las organizaciones eficientes son las que emplean personas eficientes pero que al mismo tiempo tienen la capacidad de aprovechar el conocimiento y las habilidades de su personal, que serán aquellos que comprendan cómo se fusiona su propio trabajo con la planificación general de la organización. Este personal, que además de realizar bien su trabajo, es capaz de aportar conocimientos, habilidades y esfuerzos invaluableles.

En función de lo expresado es que se consideró de suma importancia conocer cuál es la formación, los conocimientos y las competencias con que cuentan los recursos humanos de las bibliotecas en relación a la ALFIN. Se sostiene que los mismos deben haber desarrollado personalmente competencias en información y estar formados para formar, aunque en la práctica, no siempre hayan recibido esta formación.

### *Formación de Bibliotecarios como formadores*

En la actualidad resulta imprescindible que el bibliotecario haya aprendido a aprender y que posea competencias en información suficientes a fin de poder ejercer su nuevo rol de educador de manera eficiente y eficaz. Por ello, y por la misión propia de toda biblioteca, su formación no puede quedar al margen

de las nuevas tecnologías y de la ALFIN. En este sentido las declaraciones internacionales de ALFIN, como la de Toledo (2006) y la de Maceió (2011), recomiendan *implementar ALFIN en los planes de estudio para la formación de bibliotecarios*, de manera que estos profesionales se encuentren capacitados para formar a sus usuarios y para desenvolverse en la sociedad de la información integrados a otros actores implicados en la educación.

Frente a esta nueva alfabetización se hace necesario el diseño de programas y el establecimiento de normas para que el personal de las bibliotecas desarrolle conocimientos, competencias y actitudes para actuar con solvencia en la nueva sociedad de la información, creando estrategias propias para el aprendizaje permanente (Área Moreira, 2007).

Repercusiones que no son nuevas, como expresan estos autores,

...la biblioteca en sí misma y su utilización para cualquier fin tiene una dimensión educativa y de aprendizaje, porque entre el aprendizaje como procesamiento de información y el proceso documental que realizan las bibliotecas hay un paralelismo que es referente y modelo para los usuarios: las bibliotecas buscan, evalúan, seleccionan, clasifican y organizan la información para su difusión, y esto es lo que hacemos cuando aprendemos: buscar información a partir de una necesidad, localizarla, evaluarla, seleccionar o extraer la relevante, organizarla en nuestro sistema de conocimientos previos, y aplicarla a nuestros fines o comunicarla (Gómez Hernández y Licea de Arenas, 2005, p. 4).

Ante este contexto educativo el bibliotecario necesita poder determinar la información que requiere, acceder a ella con eficacia y eficiencia, evaluar e incorporar a su base de conocimientos, seleccionar la tecnología que responda al logro de sus objetivos, es decir desarrollar sus competencias tanto informativas como informáticas, y sobre todo formarse continuamente tanto en los aspectos mencionados como en los pedagógicos y didácticos. Así mismo se concuerda con Gómez Hernández (2009) en que para que los docentes y los documentalistas enseñen habilidades de información o implanten y desarrollen este tipo de servicios deben tener ellos a su vez una preparación adecuada, la cual no es hasta ahora un contenido suficientemente presente en las titulaciones universitarias.

Formándose, los bibliotecarios podrán asumir sus funciones educativas y estarán preparados para diseñar, aplicar y evaluar programas a través de los cuales los ciudadanos mejoren sus competencias en información. Como resultado de dicha formación, estarán preparados para capacitar y, en el caso particular que ocupa este estudio, es necesario que se apropien, desde su educación universitaria, de las competencias en información y desarrollen aquellas específicas para

alfabetizar en información. Los bibliotecarios, en su rol de educadores, no podrán transmitir conocimientos, destrezas y habilidades que les son ajenas y que no han sido abordadas desde su formación profesional. Si no se las asume como parte fundamental en la propuesta curricular para la enseñanza de grado de las carreras de Bibliotecología, tampoco se las asumirá como tarea diaria dentro de la biblioteca.

Como consecuencia de lo anterior y para responder a la pregunta de por qué es importante la formación como formadores de los profesionales de la información, es que se coincide con Gómez Hernández (2010), cuando sostiene que "...el reconocimiento como competencia básica de la capacidad de uso eficiente de la información (...) puede contribuir a que se integre más la biblioteca y sus servicios ALFIN con los procesos docentes" (p. 47). De esta manera las bibliotecas tienen en la ALFIN uno de los principales servicios que posibilitan al usuario y alumno a acceder a una capacitación de calidad. Así, alcanzar los objetivos demandará desarrollar actividades de aprendizaje previamente planificadas donde se tengan en cuenta conocimientos previos que impliquen prácticas relacionadas con sus necesidades.

En el mismo sentido Elborg (2008) expresa:

La biblioteconomía educativa requiere un conocimiento profundo de los métodos pedagógicos...Los bibliotecarios (y aquellos que les forman) deben revisar la idea de que el aprendizaje para ser bibliotecario significa adquirir y almacenar conocimiento sobre las bibliotecas...La formación de los bibliotecarios debe convertirse en lo que Freire denomina "una educación mediante planteamiento de problemas". ...De este modo, se puede redefinir la información como la materia prima que los estudiantes utilizan para resolver estos problemas y crear sus propios conocimientos e identidades...Este proceso educativo no se puede transmitir como "contenido". Se trata, más bien, de un "camino" o "viaje" de crecimiento intelectual y de comprensión. La formación de los bibliotecarios necesita prepararles para ayudar a los demás a realizarlo, cosa que no pueden hacer hasta que hayan aprendido a realizarlo ellos mismos (p. 114-115).

De esta manera se reflexionó sobre las prácticas actuales de ALFIN en función de los requerimientos del entorno en que se insertan los profesionales. Estas prácticas, con el enriquecimiento que se produce a lo largo de las trayectorias laborales, son las que corresponden aplicar a los bibliotecarios cuando guían a los usuarios en el desarrollo de sus propias competencias informativas. El grado de profesionalidad que le impriman es lo que permitirá observar la preparación y capacitación que posee el personal de bibliotecas para llevar a cabo proyectos de aprendizaje permanente en torno a la información.

Así, aprendiendo a aprender e incentivando el aprendizaje permanente, los expertos de la información se beneficiarán en dos sentidos: por un lado la propia formación que les permitirá poner en práctica sus habilidades de información en su vida profesional, y por otro enseñar a los usuarios, favoreciendo sus experiencias de aprendizaje permanente y ALFIN. Para que esto ocurra, es imprescindible que ellos estén formados.

### **Metodología**

Se planteó una investigación exploratoria y descriptiva, puesto que se trataba de descubrir cuál era la percepción que los profesionales tenían de su propia formación en ALFIN. Se procuró observar también la concepción de las implicancias de la ALFIN que poseían los bibliotecarios, la importancia que ellos consideraban que tienen en su desempeño profesional y la proyección en sus lugares de trabajo.

Fue importante, en este caso, utilizar el mencionado enfoque por ser una investigación de carácter social, dado que se consideró el análisis de los procesos sociales cotidianos, cualitativamente diferenciados para contribuir al conocimiento de los fenómenos que nos ocupan de forma significativa.

La investigación incluyó un diseño bibliográfico a través del cual se llevó a cabo la revisión documental, como apoyo a la investigación exploratoria y un diseño de campo, debido a que, como se dijo, es un aspecto poco explorado dentro de la temática de la ALFIN. La técnica de recolección de datos utilizada fue la encuesta aplicada a través de un cuestionario de preguntas abiertas. Así mismo debe considerarse que algunos resultados fueron cuantificados para que se observara su incidencia.

La población a estudiar estuvo integrada por directivos y personal de bibliotecas en el marco de una capacitación sobre competencias en ALFIN.

Los datos se recogieron en el marco del curso de extensión universitaria dictado en la facultad de filosofía y humanidades de la UNC, denominado "Curso Taller de la Formación de Usuarios a la Alfabetización Informacional". Cuyos destinatarios fueron los bibliotecarios encargados de la formación de usuarios en la provincia de Córdoba.

Se administró a cada sujeto un cuestionario al comienzo del curso y se lo repitió al final del mismo. El objetivo de este doble cuestionario fue que los propios participantes pudieran expresar los conocimientos que poseían sobre el tema previo al curso y que los repensaran en función de los conceptos trabajados durante el dictado del mismo.

Esta metodología de trabajo también permitió a las investigadoras conocer a

priori la base conceptual de las competencias en ALFIN con que contaban los sujetos estudiados.

La muestra, dada la propuesta cualitativa, fue por oportunidad involucrando a todos los sujetos que acudieron al dictado del curso. La intención fue captar la definición de la situación a la que arriba el grupo social y el significado que éste da a su conducta, considerándolos clave para interpretar los hechos.

## Resultados

El personal de las bibliotecas encuestado (asistente al curso de ALFIN) se conformó mayoritariamente por mujeres de entre 36 a 66 años, con un nivel de estudios terciarios y universitarios completo, egresados entre los años 1995 y 2014.

Los títulos obtenidos por la población estudiada son: licenciados en bibliotecología, técnico bibliotecario, profesor en psicopedagogía, docentes y analista de sistemas.

Este grupo se desempeña en las siguientes áreas: dirección de biblioteca, atención al público, auxiliar administrativo, procesos técnicos.

Entre las consultas que se les realizaron, se indagó acerca de lo que entendían por ALFIN. Las respuestas obtenidas se categorizaron de la siguiente manera: *Categoría 1 – Competencias para desenvolverse en la sociedad de la información.*

A continuación se citan algunas de respuestas:

- *Son las competencias que debemos adquirir para poder desenvolvernos en una sociedad donde la información no sólo la adquirimos a través de libros sino que existe en diferentes formatos.*
- *La alfabetización informacional es emplear estrategias para el mejor aprovechamiento de la información.*
- *Alfabetización en información es conocer todos los recursos modernos que brindan las tecnologías para satisfacer las necesidades de información de los usuarios.*

Se observa que algunas respuestas están orientadas al concepto de ALFIN, dado que establecen una conexión entre las competencias y los diferentes soportes de la información. Se vislumbra también que si poseen las estrategias necesarias podrán aprovechar al máximo la información recuperada, y además reconocen que a través de las tecnologías es posible satisfacer las necesidades de información. Si bien se aprecian algunos errores conceptuales, por ejemplo que la ALFIN es conocer todos los recursos cuando en realidad la ALFIN permite desarrollar competencias para aprender a aprender, es posible afirmar que este grupo, que conforma la categoría 1, se aproxima a lo que es la ALFIN.

*Categoría 2 – Enseñanza-Aprendizaje de las TIC para recuperar la información.*

Se citan algunas de las respuestas:

- *Aprendizaje en multimedios.*
- *Entiendo por alfabetización el manejo de las TIC para recuperar información, en especial la académica.*
- *La alfabetización en información es la enseñanza del uso de las nuevas tecnologías.*

En este grupo de respuestas se puede identificar que los bibliotecarios confunden la ALFIN con la alfabetización digital (ALDIG) o informática, esta es una equivocación bastante frecuente entre bibliotecarios y usuarios.

*Categoría 3 – FU. Algunas de respuestas:*

- *Para dar a conocer al usuario, el servicio de la biblioteca.*
- *Formación de usuarios independientes, responsables, críticos.*
- *Formación de usuarios que sepan aprovechar, usar la información.*

El grupo que se incluye en la última categoría no distingue entre la FU y la ALFIN, considerando que ambos términos son sinónimos.

Las apreciaciones obtenidas sobre la segunda pregunta que se les formuló en relación a las diferencias que encuentran entre ALFIN y FU, se encuentran reflejadas en el cuadro 1, siendo las respuestas de los bibliotecarios coherentes con las de la pregunta anterior. (Ver Cuadro 1).

*Cuadro 1. ALFIN/FU. Datos recolectados a partir de la aplicación del cuestionario in situ a los participantes del curso, 2014-2015. Diferencias conceptuales entre ALFIN y FU.*

<i>FU</i>	<i>ALFIN</i>
FU implica capacitación en el uso de la biblioteca puertas hacia adentro.	ALFIN es el aprendizaje de la información con acceso a diferentes plataformas, electrónico y digital. Relación de ALFIN con las TIC.
	ALFIN es permitir el acceso a la información en distintos soportes.
Formar para un sistema en particular.	ALFIN es general.
Normativas o pautas que el usuario debe cumplir en la biblioteca.	En ALFIN enseñamos al usuario a utilizar en forma apropiada las tecnologías.
La encuentro parecida a ALFIN.	Es la enseñanza-aprendizaje que

	sistematiza cómo acceder y usar la información.
La formación de usuarios es distinta a esto.	Es un medio que prepara, selecciona, expone y orienta la búsqueda de información.
Es donde damos a conocer los servicios de la biblioteca y los recursos.	Es el uso de la información.
Es el manejo de la información y el manejo en unidades de información.	Es el manejo informático de la información que circula en la red.

Existe una fuerte creencia de que la ALFIN se enlaza únicamente con las TIC olvidando que lo que importa no es el soporte o la modalidad de acceso sino las competencias que permiten acceder a la información.

En este sentido, la respuesta proporcionada por la bibliotecaria que sostiene “*Encuentro parecida la FU a la ALFIN*” es un ejemplo de lo anteriormente mencionado. La diferencia sustancial entre ambas se localiza en el enfoque que se le otorga a la información: aquella que se encuentra dentro de la biblioteca (FU) y la que se ubica fuera de ella (ALFIN).

En cuanto a qué habilidades, conocimientos y valores consideran necesarios desarrollar en la actual sociedad de la información, les resulta más fácil reconocer las habilidades que los conocimientos, y los valores aparecen en un mínimo de respuestas. Estos datos se recuperan en el cuadro 2.

*Cuadro 2. Habilidades, Conocimientos y Valores. Datos recolectados a partir de la aplicación del cuestionario in situ a los participantes del curso, 2014-2015.*

<b>Valores</b>	<b>Conocimientos</b>	<b>Habilidades</b>
Pertenencia a la institución, donde desarrollamos nuestra función.	De las necesidades de los usuarios modernos.	Para reconocer los cambios en la nueva sociedad de la información.
Empeño en la realización de la tarea.	Lenguajes claros, descriptores, programas amigables.	Saber usar todos los medios de comunicación actuales.
Respetar la propiedad intelectual, a través de la cita bibliográfica.	De las nuevas tecnologías de comunicación a fin de brindarlas a los usuarios.	Para que la información sea más accesible a todo tipo de público.

Adaptación al nuevo entorno. Formación continúa.	Manejo de nuevas tecnologías.	Adquirir las habilidades a través de la capacitación permanente.
	Manejo de computación, acceso a Internet y herramientas de la web 2.0 y 3.0.	En la búsqueda de información.
	Conocimiento de las necesidades de los usuarios modernos.	Para encontrar información, seleccionar lo importante y gestionar información.
		Dominio de algunos programas que tengan que ver con nuestra función.
		Búsqueda de información, uso de redes sociales, y buscadores de Internet.

Es evidente, a través de las respuestas, que los encuestados no diferencian claramente cuáles son las habilidades, conocimientos y valores que posee una persona que ha desarrollado competencias en información. Teniendo en cuenta las siguientes competencias básicas que debe adquirir toda persona alfabetizada en información:

- Habilidades procedimentales de uso de la documentación impresa o electrónica.
- Habilidades de pensamiento, comprensión, análisis y síntesis.
- Conocimientos para comprender el mundo que los rodea, favoreciendo el despertar de la curiosidad intelectual y estimulando el sentido crítico.
- Actitudes y valores respecto a la información: respeto a la propiedad intelectual y valor en cuanto a veracidad y fiabilidad.
- Éstas son necesarias para:
  - Determinar la información que se necesita.
  - Saber acceder a la información.
  - Seleccionar la información.
  - Usar la información.
  - Comunicar la información.

Cuando se les consulta acerca de las competencias de información que conocen y cuáles de éstas dominan, no se refieren a ellas sino que se enfocan en las competencias necesarias para realizar su trabajo cotidiano en la biblioteca como por ejemplo:

- Gestión y administración de los servicios bibliotecarios.
- Manejo de sistema de gestión de información.
- Reconocimiento de páginas web fiables, auténticas.
- Empleo de herramientas informáticas: *Word, Excel, Power Point, Internet; subir videos y fotos.*
- Conocer las TIC.
- Uso de la información: bases de datos y bibliotecas digitales.
- Aprovechamiento de referencias bibliográficas, abstracts.
- Búsqueda en bases de datos.
- Habilidades lecto-escritoras: “lectura rápida”; “promoción a la lectura”; “crítica, reflexiva, lectura, escritura, producción”.

En cuanto a los aspectos de su formación profesional que consideran que han aportado a su capacitación en ALFIN, en general confunden los aprendizajes logrados a partir de su labor profesional con los adquiridos para lograr el título de bibliotecario.

Se citan a continuación algunas respuestas:

- *Seleccionar la información que el usuario requiere.*
- *Manejo de bases de datos.*
- *Búsquedas bibliográficas.*
- *Gestión documental.*
- *Determinar la necesidad de información del usuario.*
- *Contacto con el usuario, incorporar nuevos saberes y adaptarse a nuevos requerimientos.*
- *Formación en TIC.*
- *Acceso a sistemas que indexan la información desde muchos criterios.*

Únicamente dos personas pudieron reconocer cuáles fueron algunas de las materias de su plan de estudios para graduarse como bibliotecario / bibliotecario / licenciado en bibliotecología que aportaron a su desarrollo de competencias en información y lo formaron como formador, dando las siguientes respuestas:

- *Formación de usuarios, metodología de la investigación y referencia bibliográfica.*
- *Usuarios de la información, Seminario de Alfabetización en Información.*

En coherencia con lo expresado anteriormente, el personal de las bibliotecas manifiesta que no se siente preparado para alfabetizar en información a los

usuarios, y considera sus carencias al respecto en relación a diferentes causas.

Las mismas se presentan a continuación agrupadas en categorías:

Ausencia de conocimiento de ALFIN.

- *No tengo claro qué es ALFIN y quiero saber.*
- *Debo aprender y conocer.*
- *Conocer más de lo que se trata y ayudar a los usuarios.*
- *Aprender sobre el tema.*
- *Interiorizarme en el tema.*

Capacitación en información.

- *Capacitarme en todo lo referente a la información.*
- *Siempre hay nuevas cosas para aprender.*
- *Reforzar mis conocimientos.*

Actualización en FU.

- *Capacitarme, conocer los programas y nuevas maneras para colaborar en la formación a los usuarios.*
- *Poder aplicarlas en brindar mejor información a los usuarios.*
- *Mejorar mi formación para ayudar a los usuarios.*

Mejorar la práctica profesional.

- *Nos ayuda a colaborar con el sistema de bibliotecas con el que trabajamos.*
- *Desarrollarme mejor en el trabajo.*

Se observa y valora el reconocimiento de las carencias y una gran disposición para aprender como así también su compromiso con los usuarios en el trabajo cotidiano.

## **Discusión**

Los resultados logrados permiten visualizar, como punto principal, una confusión generalizada en relación a conceptos básicos pertenecientes al universo de conocimientos comunes a todo profesional, independientemente de su área de específica. Estos conceptos corresponden, como ya se mencionó, a los términos *habilidades, conocimientos y valores*. Si se tiene en cuenta el nivel profesional que los encuestados manifestaron poseer, esta confusión de conceptos señala una deficiencia en su formación académica que trasciende lo meramente bibliotecológico. Resultaría interesante investigar las razones de esta falencia, pero excede al presente estudio. No obstante, se la reconoce y señala como inicio de una cadena de confusiones que comprenden la imposibilidad de discriminar los conceptos de FU y ALFIN, por un lado y de ALFIN y alfabetización digital (ALDIG) por otro.

Esta situación puede relacionarse con el hecho de que se encuentran, en su

mayoría, aún centrados en la labor de gestión y técnica bibliotecológica como desempeño principal en las bibliotecas, otorgando a estas tareas la máxima importancia. Si bien quienes se han acercado a realizar el curso dictado reconocen la necesidad de desarrollar las competencias en información propias para mejorar el servicio al usuario, en la práctica aún no se implementan. Esta realidad podría explicarse indicando que muchos trabajadores de bibliotecas no son profesionales sino personas de mucha voluntad que han aprendido a realizar sus tareas a partir de enseñanzas de trabajadores más antiguos. Muchos de ellos se han capacitado de forma autodidacta y casi siempre estas capacitaciones versan sobre la técnica específica del procesamiento de los documentos. Cabe señalar además que en Argentina se comienza a hablar de ALFIN recién a partir del año 2000 y algunos de los encuestados profesionales que culminaron sus estudios en la década de 1990 no alcanzaron a incorporar los conceptos de competencias informacionales, ALFIN y ALDIG, mientras que quienes finalizaron su carrera en los primeros años del nuevo siglo poseen sólo breves referencias sobre esta temática.

Otra evidencia de la pobreza conceptual mencionada es que definen a la ALFIN como *más general* respecto de la FU brindando una caracterización de corte más intuitivo y perceptivo, que no se respalda en ningún fundamento teórico profesional. Si bien han demostrado tener más claro el concepto de FU que el de ALFIN, no logran relacionarlos ni tampoco pudieron observar que uno comprende al otro. Se piensa que esto es producto de la falta de precisión que poseen sobre el concepto de ALFIN aunado a la confusión de este término con el de ALDIG.

La mayor claridad conceptual que poseen sobre FU puede explicarse relacionando las tareas habituales que se desempeñan en las bibliotecas respecto de la atención a los usuarios. La realidad a la que se enfrentan diariamente les demanda presentar y enseñar a utilizar los recursos que la institución ofrece, por ello, la FU es una actividad que llevan a cabo de manera espontánea, sin haber sistematizado (en numerosos casos) y adecuándose a las necesidades de sus usuarios. Esta situación demuestra, una vez más, que es la práctica quien determina las capacitaciones que los bibliotecarios entienden deben realizar para satisfacer las necesidades informativas de sus usuarios y brindar servicios de mayor calidad. También es la práctica quien lleva a los bibliotecarios a comprender que necesitan formarse a nivel profesional porque, si bien la población encuestada posee formación académica de diferentes niveles, no todos son profesionales de la bibliotecología. Como se mencionó arriba, varias de las personas que se acercaron a realizar el curso de

capacitación en competencias en ALFIN habían cursado otras carreras: profesor en psicopedagogía, docentes, analista de sistemas, perito mercantil, técnico en dibujo y bachiller. Estos profesionales, que se encuentran efectivamente desempeñando labores en instituciones bibliotecarias, manifestaron su necesidad de aprender más sobre el tema y, hubo quienes informaron que, en realidad, no tenían conocimientos sobre ALFIN.

Resulta interesante observar que el factor determinante que exigiría a los bibliotecarios la realización de capacitaciones profesionales provendría de su propia práctica laboral y que esta exigencia estaría impulsada por la necesidad de aprender a utilizar las nuevas tecnologías para brindar un acceso a la información más eficaz y eficiente. La consecuencia de esta carencia los enfrenta a reconocer su propia limitación en la temática y, aquellos que son profesionales de la bibliotecología, también acuerdan que la carrera no les ha brindado ni los conocimientos ni las herramientas suficientes para llevar a cabo programas de ALFIN. Tampoco se sienten capaces de aplicar, aunque sea de manera rudimentaria, las técnicas y habilidades propias de las competencias informativas que el mundo de la información y las TIC requieren para brindar servicios de calidad.

### **Conclusión**

Para presentar las conclusiones a las que se arriba, resulta conveniente recordar los interrogantes que dieron origen a la presente investigación:

- ¿Está preparado el personal bibliotecario para asumir el reto de alfabetizar en información a sus usuarios?
- ¿Qué nivel de conocimiento y dominio tienen de la ALFIN?
- ¿Cómo comprende la ALFIN en sí misma?

A través de este estudio es posible afirmar que los bibliotecarios asumen su rol de educadores, descubren que no están preparados para los nuevos desafíos que presenta la sociedad de la información e intentan capacitarse para formar a sus usuarios en el desarrollo de competencias en información.

El perfil del nuevo profesional de las bibliotecas debe incluir, no sólo destrezas en el manejo y uso de los recursos que se encuentran en la misma, sino también fuera de ella, sin perder de vista los aspectos pedagógicos y didácticos necesarios para transmitir de forma adecuada estos conocimientos, por lo que será fundamental la *formación de formadores*.

El hecho de que confundan conceptos fundamentales sobre ALFIN y ALDIG, obra en detrimento al momento de ejercer su rol de formador en competencias

informacionales. De sus expresiones se desprende, por ejemplo, que equiparan los conceptos de *conocimientos con habilidades*. Sostienen que el acceso a la información a través del uso de Internet y el manejo técnico de una PC es un *conocimiento* cuando en realidad se trata de una *habilidad*.

Del mismo modo se observa un error conceptual sobre ALFIN, cuando se expresa que es el *aprendizaje de la información*. En realidad la información no es un concepto que se aprende, y desde el punto de vista de la ALFIN se trata de un objeto informe (falto de forma definida), ubicuo, redundante y exuberante al cual se llega o se ayuda a llegar, del modo adecuado, para aprovecharla según los objetivos fijados.

Estos resultados evidencian que es necesaria una mayor difusión y diferenciación de los conceptos de ALFIN y ALDIG porque si bien la última es una competencia muy importante a desarrollar, es sólo una parte de la primera ya que para la ALFIN enseñar a usar tecnologías no es el objetivo principal. En realidad, esta última se sirve de las tecnologías para acceder a la información adecuada (objetivo fundamental), para satisfacer necesidades informativas que posibilitan la resolución de problemas concretos y la adquisición de nuevos conocimientos. Además, las herramientas tecnológicas que los encuestados consideran que se deben manejar para estar alfabetizado informacionalmente son bastante básicas, y esto permite observar que es necesario ampliar y profundizar los niveles de competencias digitales.

Otro punto a tener en cuenta es que definen la ALFIN en comparación con la FU como *más general*, siendo la FU en ese caso *particular*. Esta es una caracterización muy vaga y abstracta que puede ser interpretada en términos de que a la FU la ubican como parte de la difusión de los servicios y recursos de la propia biblioteca, es decir que pertenece a las formaciones puertas adentro de la institución. La ALFIN trasciende la biblioteca, estaría siendo localizada tanto en el interior como en el exterior de la biblioteca, y por lo tanto se la categoriza como *general*.

Se concluye que los bibliotecarios no han desarrollado todas las competencias en información necesarias a fin de estar alfabetizados en información y que presentan dificultades para distinguir las competencias en el acceso, uso, y comunicación de la información que requiere su crecimiento profesional a fin de favorecer el desarrollo de competencias en información de los usuarios.

Se rescata que son conscientes de esta limitación, debido a que no han recibido sólida formación antes de asumir la tarea de formar a los usuarios, y por ello intentan revertir a partir de la capacitación y la actualización.

No han tenido la oportunidad de adquirir los conocimientos específicos en su

formación universitaria culminada entre los años 1995 y 2014. No obstante han podido tomar elementos de materias como Referencia, Metodología de la Investigación, Fuentes de Información, y aun así no todos alcanzan a darse cuenta ni a relacionar los conocimientos previamente adquiridos con la realidad de aplicación de estas competencias en su tarea diaria.

Se puede expresar que la percepción del personal bibliotecario sobre su estado en relación a la ALFIN es de carencia y, consecuentemente, de necesidad en cuanto a desarrollar estas competencias.

Al respecto de cómo conceptualizan la ALFIN a nivel personal y laboral, la presente investigación permitió determinar otra coincidencia entre la percepción que los bibliotecarios tienen sobre este tema y la realidad explorada: ellos asumen, de manera generalizada, que no han logrado conceptualizar la ALFIN de forma correcta, y que aún deben aprender sobre el tema. Esta certeza sobre la necesidad de aprendizaje, como se dijo anteriormente, es sumamente positiva porque se observa una actitud crítica y una gran disposición para formarse y capacitarse a fin de asumir el nuevo rol de educadores que la sociedad actualmente les está reclamando.

### **Recomendaciones**

De las conclusiones arribadas se desprende la necesidad de brindar una formación más intensiva, la cual se viene proyectando desde el propio equipo e investigación. Para reforzar esta punto se diseñará un programa de ALFIN dirigido a bibliotecarios que será ofrecido como actividad de capacitación a las direcciones de Bibliotecas para incentivar, capacitar y difundir la ALFIN. Por otra parte se brindarán los resultados de esta investigación como insumo para las discusiones en torno al cambio de plan de estudios que se están dando en la escuela de bibliotecología de la UNC, con la finalidad que se destine un espacio curricular apropiado para la ALFIN, pudiendo articularse con el espacio ya creado para la FU. en donde se desarrollen las competencias de ALFIN de los bibliotecarios, sumado al acompañamiento de programas que comprendan dichos aprendizajes.

### **Referencias**

*Bibliotecas por el aprendizaje permanente. Declaración de Toledo sobre la alfabetización informacional (Alfin).* (03 de febrero de 2006). Recuperado el 05 de diciembre de 2017, de [www.peri.net.ni/pdf/documentosALFIN/Dec\\_Toledo.pdf](http://www.peri.net.ni/pdf/documentosALFIN/Dec_Toledo.pdf)

- Declaración de Maceió sobre "Competencia en Información".* (2011). Recuperado el 05 de diciembre de 2017, de <http://www.alfared.org/sites/www.alfared.org/files/DECLARA%C3%87%C3%83O%20DE%20MACEI%C3%93%20SOBRE%20AS%20COMPET%C3%8ANCIAS%20EM%20INFORMA%C3%87%C3%83O.pdf>
- Gómez Hernández, J. (julio, de 2010). Las bibliotecas universitarias y el desarrollo de las competencias informacionales en los profesores y. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 7(2), 39-49. Recuperado el 05 de diciembre de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/780/78016225014.pdf>
- Gómez Hernández, J. A. (2005). *El compromiso de las bibliotecas con el aprendizaje permanente: la alfabetización informacional*. España: Trea.
- Gómez Hernández, J.A. (01 de enero de 2009). "Aprender a enseñar competencias informacionales a los usuarios: avances en formación profesional en España. *Anuario ThinkEPI*(1), 106-113. Recuperado el 05 de diciembre de 2017, de [https://www.researchgate.net/publication/44204718\\_Aprender\\_a\\_enseñar\\_competencias\\_informacionales\\_a\\_los\\_usuarios\\_avances\\_en\\_la\\_formacion\\_profesional\\_en\\_Espana](https://www.researchgate.net/publication/44204718_Aprender_a_enseñar_competencias_informacionales_a_los_usuarios_avances_en_la_formacion_profesional_en_Espana)
- Hernández Salazar, P. (2012). Contexto teórico de la alfabetización informativa. En P. Hernández Salazar, *Tendencias de la Alfabetización Informativa en Iberoamérica* (págs. 3-46). D.F. México, 2012: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones. Recuperado el 05 de diciembre de 2017, de <https://es.scribd.com/doc/179608482/Tendencias-en-Alfabetizacion-Informativa>
- Pinto, M., Sales, D., & Martínez-Osorio, P. (2009). El personal de la biblioteca universitaria y la alfabetización informacional: de la autopercepción a las realidades y retos formativos. *Revista española de Documentación Científica*, 32(1), 60-80. doi:<http://dx.doi.org/10.3989/redc.2009.1.634>
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson Educación.
- Summers, D. C. (2006). *Administración de la calidad*. México: Pearsons.
- Verde, M. (2014). La percepción del personal de las bibliotecas respecto a la implementación de un Sistema de Gestión de Calidad. (I. I. Bibliotecológicas, Ed.) *Información, cultura y sociedad*, 31, 67-83. Recuperado el 05 de diciembre de 2017, de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/ICS/article/view/1058>
- Werther, W. B. (2008). *Administración de los recursos humanos: el capital humano de las empresas*. México: McGrawHill.

**PREVALENCIA DEL HÁBITO DE FUMAR EN  
ADOLESCENTES ESCOLARES  
DEL COLEGIO PREUNIVERSITARIO GRAL. SAN MARTÍN,  
UNLAR**

**PREVALENCE OF SMOKING IN GENERAL SAN MARTÍN  
PRE-UNIVERSITY  
SCHOOL STUDENTS. NATIONAL UNIVERSITY OF LA  
RIOJA (UNLAR)**

**María Inés Nazar. Onell Gabriela Asís \***

Paulo Martínez Vega, Deolinda Tobares, María I. Chioatto, Julio C. Carrizo, Jorge L. Agüero. Jorge Oyola, Valeria Arias, Cristina Reynoso, Anabel Alaníz

**RESUMEN**

Fumar, es una conducta socialmente aprendida, y como todo aprendizaje es un proceso individual, esa conducta se desarrolla con diferencias individuales, familiares, económicas, culturales y sociales. Numerosas son las motivaciones que llevan a adolescentes a iniciarse y experimentar en el consumo. Uno de los Objetivos Generales que guiaron la investigación fue: recabar información que permita caracterizar la situación del consumo de tabaco, en alumnos de nivel Medio (tres primeros años) que asisten al Colegio Universitario Gral San Martín-dependiente de la UNLaR.

La investigación de tipo descriptivo con aproximación a un nivel explicativo se enmarcó en la conjunción de paradigmas cuanti-cualitativo. Trabajándose con: estudio de casos, encuestas y entrevistas.

El grupo encuestado estuvo compuesto por un total de 139 adolescentes. El 58,27% de los encuestados son de sexo femenino y el 32,37% masculino. El 62,58% de los adolescentes encuestados manifiesta conocer a personas de su misma edad que fuman, mientras que el 34,53% niega conocer a chicos de su edad que fumen. En relación a los motivos, la mayoría opina que por imitar a los adultos o parecer mayor. Luego se encuentran opciones como: hacerlo porque lo hacen los demás o por probar, por curiosidad y con similar frecuencia para que lo valoren los amigos o porque tienen problemas familiares.

Muchos de los motivos de inicio del consumo de tabaco en los adolescentes se corresponden con características propias de su edad, combinadas con las características del contexto socio-cultural posmoderno en el que se sitúan.

**Palabras clave:** drogas; tabaquismo, adicción; dependencia; adolescentes.

\* Los autores pertenecen a la Universidad Nacional de La Rioja (mi\_nazar@yahoo.com.ar)

## ABSTRACT

Smoking is a socially learned habit and as such, it is an individual process with personal, familiar, economic and socio-cultural features. There is a great number of reasons why teenagers start smoking. One of the general objectives in this project was collecting information that enabled the smoking characterization in High School first years students (up to third year) at National University of La Rioja's (UNLaR) *San Martín* Pre-University School. The descriptive research with an explanatory level approach was developed within qualitative and quantitative paradigms through case-studies, questionnaires and interviews.

The study group was made up of 139 adolescents with a 58.27% female and 32.37% male proportions. 62.58% of the interviewed group know other teenagers who smoke and 34.53% manifested the opposite. Most of them expressed adult habit-copying reasons or others, such as looking like other adults. Moreover, some of them expressed they smoke based on "trying", "copying" and "curiosity" grounds as well as other reasons like friends groups acceptance and familiar issues.

In this regard, the results allowed researchers to visualize that many of the reasons provided by teenagers in the interviews are based on their own age characteristics combined with the post-modern and the socio-cultural context they belong to.

**Key words:** drugs; tobacco use; addiction; dependence; adolescents

## Introducción

A medida que avanza el conocimiento científico de los efectos del tabaquismo para la salud, la lista de enfermedades relacionadas con este hábito aumenta progresivamente. El consumo de tabaco daña casi todos los órganos del cuerpo, causa enfermedades y, en general, deteriora la salud. Investigaciones realizadas muestran que lo que más les preocupa a los adolescentes son: las consecuencias del consumo de tabaco que están más relacionadas con la estética, con la sexualidad o con su rendimiento deportivo.

Algunas creencias bastantes extendidas entre los chicos y las chicas, sobre ciertos efectos del consumo del tabaco, son con frecuencia erróneas o están poco fundamentadas, pero se suelen tomar como realidades indiscutibles. La percepción de que la mayor parte de las personas adultas fuma, creer que el tabaco te hace más atractivo o atractiva a los ojos de los demás, que no es tan peligroso como dicen o que no te va a hacer daño hasta que sea mayor, constituyen algunas de las creencias más extendidas entre chicos y chicas adolescentes que sin duda facilitan el inicio y mantenimiento del hábito tabáquico. Disponer de una información veraz y bien fundamentada sobre los efectos del tabaquismo, contribuye a que los adolescentes cuenten con más recursos a la hora de decir NO al consumo del tabaco.

La industria tabacalera ha desarrollado costosas estrategias publicitarias

dirigidas a potenciar el consumo de tabaco. Esta publicidad mantenida durante varias décadas ha contribuido a que, en nuestro entorno social, fumar se considere bueno, atractivo y deseable. Estas estrategias y los valores que transmiten ejercen una notable influencia en el inicio del consumo de tabaco. La ley 23.344/06 de medidas sanitarias frente al tabaquismo incorpora importantes restricciones a la publicidad del tabaco en nuestro país. Medidas necesarias, pero no suficientes. En nuestro país la protección del derecho a respirar aire no contaminado por el humo de tabaco ha experimentado notables cambios en estos últimos años. La Ley 23.344/06 de medidas sanitarias frente al tabaquismo supone un paso más para garantizar el derecho a respirar aire libre de humo de tabaco.

Los chicos y chicas adolescentes son muy vulnerables a la presión social hacia el consumo de tabaco, la amplia aceptación social del hábito tabáquico, la influencia de los medios de comunicación, el consumo por parte de adultos que ejercen un papel modélico en ellos y la presión del grupo de amigos y amigas constituyen un grupo de factores de riesgo que ejercen una indudable influencia en el inicio del consumo de esta sustancia en esta etapa de la vida. Para resistir la presión de los amigos y compañeros, es necesario desarrollar la autoestima o seguridad en sí mismo y la asertividad o capacidad para decir lo que se siente y se piensa sin herir a los demás, además de hacerles conscientes de la importancia de tomar decisiones individuales.

Varios estudios han puesto de manifiesto un vínculo entre el tabaquismo y la atracción por el riesgo. El uso de tabaco por los adolescentes suele ser la primera etapa de una secuencia ascendente que lleva al consumo de alcohol, y de otras sustancias o drogas más potentes.

La globalización, tiene su impacto en el tabaquismo en los niños y adolescentes, pues el patrón cultural trasciende las fronteras facilitando su difusión para niños y adolescentes de otras latitudes. En ese proceso globalizador, los medios de comunicación social colaboran, tanto para incentivar la curiosidad en los niños, como para llevar a los púberes y adolescentes a querer imitar patrones atractivos fabricados por la propia publicidad. Marketing y publicidad, corren de la mano para promover la responsabilidad en la iniciación al tabaquismo. Observamos cómo la publicidad en algunos casos, subliminalmente y en otro directamente, crea la impresión de que la mayoría de las personas `exitosas` y `felices` fuman y que fumar es deseable.

La publicidad en general y particularmente la del cigarrillo, vende `el valor del signo`. El consumo de cigarrillos se asocia a la `popularidad`, porque la mayoría lo hace, por lo tanto, sí el púber lo prueba va a tener asegurada la aceptación

de su `tribu`, la mayoría de la publicidad vende imágenes de jóvenes exitosos y bellos compartiendo actividades grupales. Los púberes y adolescentes reflejan las actitudes, valores y normas de la sociedad en que viven, por lo tanto, es necesario encuadrar al tabaquismo como una sustancia, que si bien, es considerada socialmente aceptada, es generadora de conductas adictivas y múltiples enfermedades. Por ello, se deben buscar soluciones coherentes y estrategias adecuadas, para minimizar el uso de dichas sustancias o evitar el abuso y dependencia de las mismas.

En este sentido, recortamos nuestra realidad de estudio a partir de las siguientes preguntas de Investigación:

¿Cuáles son los motivos por los que los púberes-adolescentes se inician en el consumo de cigarrillos y hasta qué punto el grupo de pertenencia influye en la iniciación?

¿Las características de consumo –cantidad y tiempos- se encuentran relacionados con síntomas y/o enfermedades asociadas al tabaquismo?

¿Las prácticas deportivas inciden en un menor consumo y/o en la aparición o manifestación de síntomas asociados al mismo?

¿Los púberes-adolescentes tienen información de causas y efectos de tabaquismo? ¿Cuáles son los canales por los que se apropiaron de dicha información?

Tratar de responder a estos interrogantes nos condujo a formularnos la búsqueda de objetivos. Ellos fueron:

### **Objetivos Generales**

- Recabar información que permita caracterizar la situación del consumo de tabaco, en estudiantes de nivel Medio (tres primeros años) que asisten al Colegio Pre Universitario Gral San Martín-dependiente de la UNLaR, con el fin entre otros, de facilitar la generación de estrategias de prevención.
- Valorar la prevalencia en el consumo de tabaco de la población objetivo, determinando los entornos del consumidor, sus características socio-demográficas, ambientales, socioeconómicas y la vulnerabilidad del joven con respecto a la cercanía del Tabaco.

### **Objetivos Particulares**

- Identificar los motivos por los que los púberes-adolescentes se inician en el consumo de cigarrillos.
- Estimar la edad de inicio del uso del cigarrillo, determinando si el grupo de pertenencia influye o incide en la iniciación.
- Describir la cantidad de consumo y los momentos en qué lo hacen.
- Relacionar las prácticas deportivas de los fumadores con los síntomas

asociados al tabaquismo.

- Conocer qué información posee acerca de los riesgos producidos por el tabaquismo y los medios a través de los cuales se agenció dicha información.

Nos habíamos planteado las siguientes Hipótesis:

La mayoría de los alumnos prueban el cigarrillo aproximadamente entre los 11 y 12 años en forma esporádica, lo hacen por curiosidad, como una forma de parecerse al adulto.

La influencia del grupo de pares, de la tribu, en la iniciación del consumo es importante, ya que lo hacen para identificarse, imitar y /o ser reconocidos por los integrantes. Los púberes-adolescentes tienen idea de los riesgos que provoca el tabaquismo, pero no les da entidad a los mismos porque las enfermedades se desencadenan a largo plazo, lejos de sus vivencias presentes.

### **Estado actual del conocimiento sobre el tema**

El tabaco y el alcohol consideradas `drogas legales`, son sustancias que, aunque legales, producen en el organismo fenómenos de tolerancia y adicción. Tolerancia, porque cada vez se necesita aumentar la dosis de consumo para poder obtener los resultados buscados, y adicción, porque no es fácil abandonar su consumo definitivamente.

“El tabaco es después del alcohol, la droga que más perjuicio causa a largo plazo a nuestra sociedad. Entre los productos tóxicos que contiene el humo del tabaco hay que señalar sobre todo la nicotina, el alquitrán y el monóxido de carbono” (Vega Fuente, 1992, pág. 42).

De nuestra parte, no se puede afirmar que fumar o beber a edades tempranas conlleve necesariamente al consumo de drogas, aunque la probabilidad de consumir una droga aumenta la posibilidad de consumir cualquier otra.

“La nicotina estimula el sistema cardíaco y nervioso, sus efectos desaparecen rápidamente. El alquitrán contiene ciertos componentes cancerígenos. El monóxido de carbono produce también serios daños a la salud, como la arteriosclerosis.” (Vega Fuente, 1992, pág. 42)

Según el Programa Nacional de Control del Tabaco: “ el 33.5% de la población adulta fuma, y el 30% empieza esta práctica antes de los 11 años de edad; el tabaco causa más de 100 muertes por día (40.000 por año, 6.000 debido al consumo pasivo), y el costo de los tratamientos de enfermedades vinculadas al consumo de tabaco ronda los 4.300 millones de pesos (1.390 millones de dólares estadounidenses) por año, es decir, el 15.5% del gasto público en salud. El gobierno sólo recauda 3.500 millones de pesos por año por impuestos al cigarrillo”. (Programa Nacional de Control del Tabaco, 2016).

Comparando porcentajes si bien hay un menor porcentaje de fumadores, hay una iniciación más precoz. Es interesante destacar el papel desempeñado por las leyes antitabaco que regulan el consumo de tabaco en las distintas provincias y las campañas publicitarias del gobierno nacional promoviendo la abstinencia del consumo del mismo.

El 29 de agosto de 1986 se aprobó ley nacional 23.344, ella norma las restricciones a la publicidad y promoción del tabaco. Obliga a las compañías tabacaleras a incluir la leyenda de advertencia: *‘El fumar es perjudicial para la salud’* en todos los paquetes de cigarrillos. El Programa Nacional de Control de Tabaco, prohíbe la venta a menores de edad y se puso en vigencia en diciembre de 2007, durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner.

“La Tercera Encuesta de Factores de Riesgo que realizó en 2013 el Ministerio de Salud de la Nación, muestra que el consumo de tabaco se encuentra en permanente descenso. En 2005 fumaba el 29,7% de la población adulta, y en 2013 esa proporción bajó al 25,1%. En el caso de los jóvenes, el consumo de cigarrillos disminuyó del 24,5% correspondiente al año 2007 al 19,6% en 2012 -lo que representó 30 mil fumadores menos” (Programa Nacional de Control del Tabaco, 2016)

Numerosos autores catalogan al tabaco como una droga, ya que crea dependencia psicológica y también física. Las personas fumadoras sufren el dejar de fumar, es el síndrome de privación que incluye depresión, ansiedad, irritabilidad, inquietud, dificultad de concentración, alteraciones en la percepción del tiempo. Algunos autores dicen que son solo efectos psicológicos. Pero, los que lo desean abandonar recurren a paliativos como parches, cigarros electrónicos etc., que ayuden a superar.

### **Metodología**

La presente Investigación es de tipo descriptivo con aproximación a un nivel explicativo. Se enmarca en la conjunción de paradigmas cuanti-cualitativo, utilizando razonamientos que, desde la empírica, pretenden generar teoría sustantiva con respecto al objeto de estudio. Trabajamos con: Estudio de Casos, en tanto enfoque metodológico-interpretativo que permitió abordar el objeto de estudio en su complejidad.

“Aquí la interpretación-integrada al proceso analítico, por lo que hablamos de “análisis interpretativo” (Rockwell E.1987), se la considera en un doble sentido. Por un lado, significa la búsqueda de los nexos conceptuales con que se va construyendo el objeto de estudio en sus diferentes niveles de abstracción. Por el otro, se entiende “interpretar” en el sentido de entender los significados que producen los sujetos en

sus contextos particulares. Entender, como diría Geertz, C., (1987) el sentido de los conocimientos locales o el mundo conceptual en el que viven los sujetos” (En Achilli, 2001)

Entendemos el caso: “como la Investigación intensiva de un objeto de indagación social, a través de uno o más casos” (Wittrock, 1989, pág. 214)

El contexto de Investigación lo constituyó el Colegio Pre-Universitario Gral San Martín situado en el predio de la Universidad Nacional de La Rioja y que brinda educación a estudiantes de Nivel Medio. El Colegio donde se realizó el trabajo de campo, fue considerado desde una urdimbre compleja de procesos y relaciones, que implicó la relación de lo conceptual con los procesos y relaciones vividos y significados por los sujetos.

Fue la intención hacer una inmersión que permita acercarnos a la construcción del objeto de conocimiento. De allí que los datos obtenidos de las Encuestas y las Entrevistas se convirtieron en una fuente documental útil para dialectizar de manera permanente los referentes conceptuales con la información empírica, es decir el trabajo conceptual y el trabajo de campo, con el fin de construir anticipaciones hipotéticas que funcionaran como orientadoras de nuevas búsquedas en el campo y en la teoría.

Teniendo en cuenta que este es un diseño flexible realizamos esta investigación buscando la triangulación permanente de información cualitativa proveniente de distintas fuentes y unidades de análisis, proceso que revela la elección de muestreos intencionales en donde la selección de los informantes fue realizada en función de los objetivos de la investigación y las nociones teóricas que la fundamentan. El análisis de los datos se realizó utilizando el proceso de inducción analítica y la triangulación de datos, informantes y métodos.

Unidad de investigación: La unidad de investigación es el joven de 1ero a 3er año, que asiste al Colegio Pre-Universitario Gral. San Martín.

Seguidamente se describe a grandes rasgos el proceso metodológico realizado:

- Las técnicas de recolección de datos que se utilizaron desde la lógica cuantitativa fueron encuestas y desde la lógica cualitativa, se implementaron entrevistas en profundidad y observación no participante.
- La base del proceso de “documentar lo no documentado” está en el trabajo de campo y en la elaboración de los registros de campo.
- Realizamos Entrevistas: Para Edgar Morin, una entrevista es una comunicación personal suscitada con una finalidad de información.
- Otro documento que llevamos en la investigación, paralelo al registro, es el diario de campo donde se inscribieron no solo nuestras interpretaciones, interrogantes, supuestos sino también anticipaciones de sentidos

(explicaciones parciales y tentativas).

### Analizando el Material

El grupo encuestado está compuesto por un total de 139 adolescentes, de los cuales 103 tienen entre 12 y 13 años, 67 pertenecientes a 1° año y 36 a 2° año. Se suman 20 estudiantes de 2° año que tienen entre 14 y 15 años, además de 16 que no respondieron este ítem. (Ver Fig. Nro. 1)

En general, los jóvenes que asisten al Colegio tienen un aceptable estándar de vida. Sus expectativas, son de poder continuar El 58,27% de los encuestados son de sexo femenino y el 32,37% masculino, el porcentaje restante correspondiente al 9,35% utilizaron la opción NS/NC para responder este ítem sus estudios superiores (Ver Fig. Nro. 2 y Tabla Nro. 1)

Fig. Nro. 1: Edad

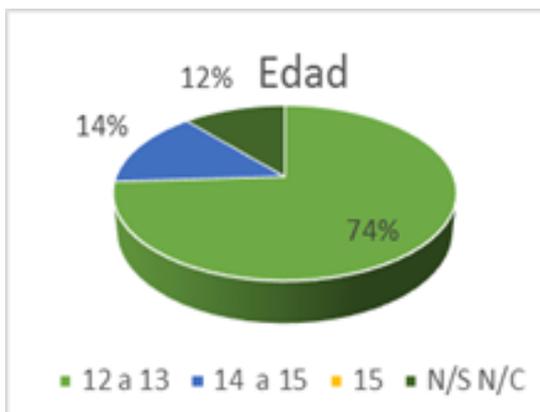
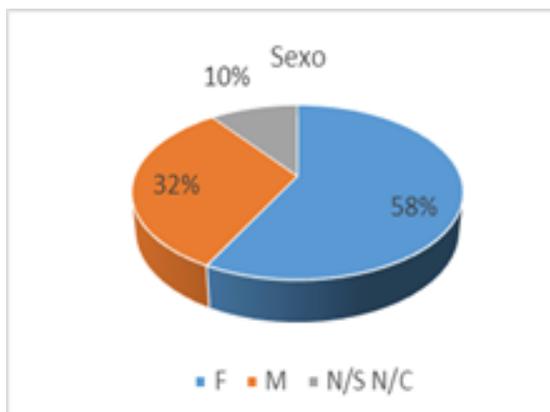


Fig. Nro. 2: Sexo



Sexo	1°	2°	Total
F	45	36	81
M	25	20	45
N/S N/C	8	5	13
<b>Total</b>	<b>78</b>	<b>61</b>	<b>139</b>

Algunos estudios muestran que el consumo de cigarrillos se presenta, en la actualidad, con énfasis en las mujeres, las cuales están comenzando a fumar más tempranamente y además encuentran mayor dificultad para dejar de fumar. Al entrevistar a cuatro alumnas del último curso, la respuesta de una de ellas, asentida por las otras fue:

*“Es lindo fumar, es cool, soy más fumadora social, fumamos cuando vamos a bailar, cuando estamos felices y cuando estamos tristes, cuando vamos a rendir.”*

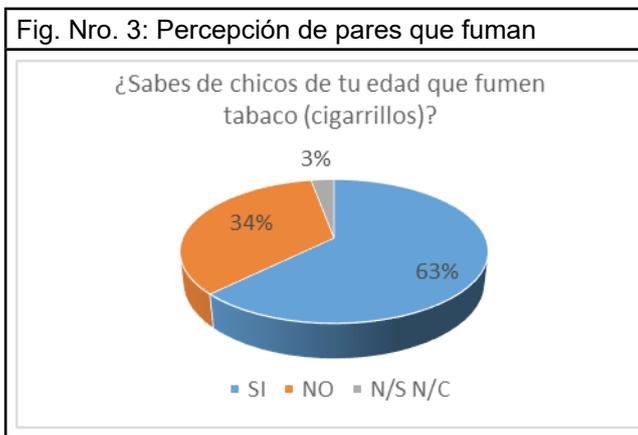
En realidad habíamos planteado encuestar y entrevistar a los alumnos de primero a tercer año inclusive. Distintas circunstancias nos llevaron a restringirnos solo

a los primeros y segundos años, para administrar encuestas y entrevistar a alumnos claves. Sí, pudimos trabajar con los terceros años en el proyecto de Extensión de Prevención del Tabaquismo, y también con entrevistas en profundidad.

En la pregunta 4 : ¿Sabes de chicos de tu edad que fumen tabaco (cigarrillos)? encontramos

**Tabla Nro. 2: Percepción de pares que fuman**

	1°	2°	Total
<b>SI</b>	35	52	87
<b>NO</b>	41	7	48
<b>N/S N/C</b>	2	2	4
<b>Total</b>	78	61	139



que el 62,58% de los adolescentes encuestados manifiesta conocer a personas de su misma edad que fuman, mientras que el 34,53% niega conocer a chicos de su edad que fumen. La mayoría de quienes respondieron de manera positiva pertenecen a 2° año. (Ver Tabla Nro. 2 y Fig. Nro. 3)

La presencia del tabaco en la vida de los adolescentes es constante, no sólo porque fuman o ven fumar a las personas más próximas. Algunos autores afirman que el uso del tabaco comienza cada vez a edades más tempranas 8 a 10 años, mientras que otros afirman que, el uso del tabaco comienza en la adolescencia, alrededor de los 15 años y quienes comienzan en esta etapa continúan fumando en la vida adulta, por el potencial adictivo de la nicotina.

También, estudios demuestran que cuanto más temprano se comienza a fumar, más intensamente se fuma en el futuro, y cuesta más abandonar el hábito.

Son comunes las referencias en las entrevistas donde ven fumar a actores, que ellos admiran, en películas y en otras situaciones ligadas con el entretenimiento. Pero, tienen conciencia que son transgresores los que se muestran, algunos hablan del gusto por coleccionar objetos con logos y marcas de cigarrillos. Pero, solo rescatan de este hobby la parte estética.

Algunas expresiones rescatadas de las entrevistas son:

*“Conocemos a chicas que fuman, no lo hacen siempre, generalmente lo hacen cuando salimos al boliche, las que no fumamos, pitamos.”*

*“El paquete que compramos es comunitario,- hay risas-, en las épocas de exámenes no nos duran muchos, nos hacen pasar los nervios”*

*“A mí me gustaría agarrarlo al cigarrillo, pero, me marea, a veces hasta me da taquicardia. Las compañeras me cargan”*

Tanto los lugares de esparcimientos, el boliche, como la ansiedad que despiertan los exámenes, parecieran que convocan a los púberes a experimentar con el cigarrillo.

La literatura nos ilustra acerca de que existen rasgos de personalidad que constituyen factores de riesgo de fumar en los jóvenes, tales como: incapacidad para manejar el estrés, conciencia y destrezas sociales inadecuadas, bajo rendimiento académico, bajas expectativas respecto al futuro, dificultades de comportamiento y dificultad para decir no. Otros aspectos que influyen en el hábito de fumar entre los adolescentes incluyen creencias positivas relativas al tabaco, por ejemplo que tranquiliza, que ayuda a bajar de peso, que da confianza, que es divertido, que los hace parecer mayores y que genera placer. En relación a los motivos por los que ellos creen que chicos de su misma edad fuman, respuesta en la que se podían elegir hasta cinco opciones, la mayoría opina que por imitar a los adultos o parecer mayor. En segundo lugar, se encuentran opciones como hacerlo porque lo hacen los demás o por probar, por curiosidad y con similar frecuencia eligieron opciones como fumar para que lo valoren los amigos o porque tienen problemas familiares.

En menor proporción se mencionan motivos como la creencia de que ayuda a reducir nervios, por hacerse daño a sí mismo, por ignorante, por no rechazar la invitación de los pares. Y por último para ayudar a pasar el tiempo, para no aburrirse y por qué lo hacen los famosos.

En la opción “Por otra causa ¿cuál?” del mismo ítem algunos adolescentes agregaron respuestas tales como “por moda” u otras relacionadas a aspectos negativos personales o familiares, como por ejemplo dicen que lo hacen para no pensar en sus problemas o para llamar la atención, sobre todo a sus padres, de quienes no reciben el apoyo suficiente.

Las respuestas brindadas por los encuestados en este ítem permiten visualizar que muchos de los motivos de inicio del consumo de tabaco en los adolescentes se corresponden con características propias de su edad, combinadas con las características del contexto sociocultural posmoderno en el que se sitúan.

Adolescentes buscando modelos de identificación, toman aquellos propuestos por los medios o por el mercado, ya que los lazos parentales son cada vez más laxos y los valores más frágiles. A su vez, en esta búsqueda por la construcción de su identidad, en la que los adolescentes se apoyan en sus pares, también se acercan al tabaco para ser aceptados o valorados por el grupo, o para imitarlos, sintiéndose más seguros o atractivos. Para los púberes y adolescentes es muy importante pertenecer a la tribu, aun cuando esta esté mal catalogada socialmente.

Algunos dichos de los púberes son:

*“Conozco a varios chicos que fuman, a mí siempre me invitan, algunas veces se ponen pesados, quieren que vos también fumes, a mí no me gusta, no voy a quemar la plata, así dice mi mamá.”*

*“En mi grupo, somos cinco, fumamos, cuando nos tomamos una birra, vamos al parque, algunos toman mate. Otros toman una birra y charla va, charla viene, un puchito no nos va hacer mal”.*

Reconocer el uso del tabaco como una adicción es necesario para comprender las razones por las cuales las personas lo consumen a pesar de tener información acerca de los riesgos para su salud.

En relación a la pregunta de la encuesta que busca indagar sobre la edad de inicio del hábito de fumar, prácticamente la mitad (48,9%) responde que no fuma y con un porcentaje un poco menor (43,88%) responden NS/NC. Menos de un 10% de la población encuestada admite fumar, y la edad más elegida es entre los 12 y 14 años.

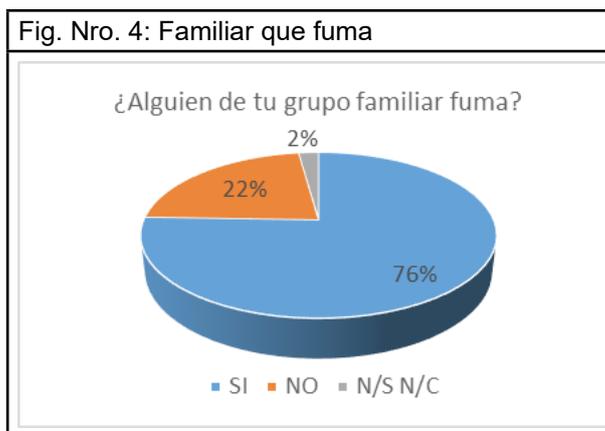
*“No fumo, no pienso hacerlo nunca, no me gusta, alguna vez probé porque me insistieron. Me ahogué, le diría que me dio asco, el gusto”.*

Los siguientes ítems se relacionan con la pregunta de la edad de inicio del hábito de fumar, por lo que en muchas de las respuestas los adolescentes escriben la leyenda “NO FUMO” e incluso muchos la resaltan o subrayan, debido a que en la respuesta anterior ya habían respondido de igual manera. Entonces a la pregunta ¿quién te invitó el primer cigarrillo? la mayoría de las respuestas son NS/NC y no fumo. Dentro de las demás opciones elegidas, aunque en mucho menor porcentaje, los adolescentes manifiestan haber recibido invitaciones de amigos del barrio, del colegio u otros.

*“Los chicos del colegio, mis amigos no fuman, hay algunos que van a los cursos altos, ellos cuando salen prenden un pucho. Los de mi barrio, fuman mucho, pero, saben que no me gusta, así que no joden, además cuestan, no dan.”*

A la pregunta ¿En qué momentos fuman? ¿Cuántos cigarrillos?, siguen siendo las opciones más elegidas las respuestas son NS/NC y no fumo, que son agregadas por los mismos encuestados, puesto que no se encuentran dentro de las opciones presentadas. Las demás respuestas marcadas, siempre en muy baja proporción, hacen referencia a fumar cuando se encuentran junto a un amigo o novia/o, o cuando estudian o están próximos a un examen, o simplemente por estar aburridos.

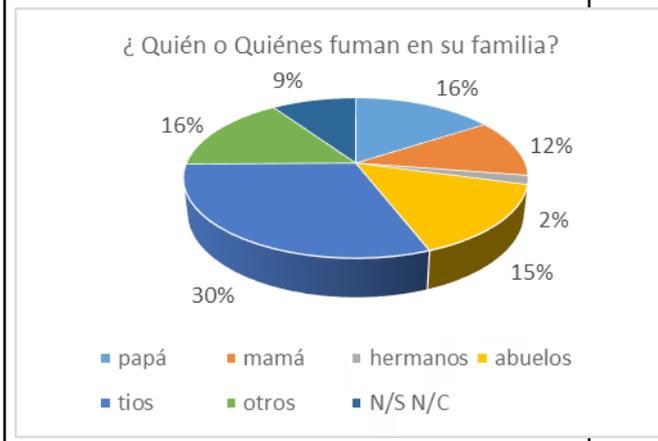
El grupo familiar es una de las influencias más grandes que tienen los adolescentes, ya que representan modelos identificatorios con los que han crecido, conviven y han imitado a lo largo de su vida. Este ejemplo puede ser incentivo de buenas o malas conductas y hábitos. La familia representa el primer nivel de socialización de los jóvenes y por ello es de suma importancia indagar respecto los hábitos tabáquicos que puedan observar en la cotidianeidad. La gran mayoría de las respuestas ante la pregunta ¿Alguien de tu grupo familiar fuma? es positiva. (Ver. Fig. Nro. 4)



Es sabido que el uso de tabaco no sólo afecta a quien fuma, sino también a quienes se exponen al humo de manera pasiva. La mayor parte de la contaminación ambiental que produce el tabaco procede de la fuente secundaria de humo, la cual contiene una variedad de agentes tóxicos mayor que la principal.

Esto es lo que sucede en los hogares donde los adultos fuman, haciendo que los integrantes tales como niños o adolescentes no solamente estén expuestos al mal ejemplo del hábito de fumar, sino también a las enfermedades que pueden ocasionar la inhalación de sus componentes. Los adolescentes que respondieron que hay miembros en su familia que fuman, mencionan en su gran mayoría a tíos, luego le siguen figuras como el padre, los abuelos y otros, y en menor frecuencia madre y las respuestas NS/NC. (Ver Fig. Nro. 5)

Fig. Nro. 5: Familiares que fuman



Consignamos dos respuestas pertenecientes a dos polos de un mismo arco:

*“En mi casa gracias a Dios nadie fuma, no lo soportaría, más allá de que hace mal, no me gusta el olor. Además, me gusta correr y el que fuma, se cansa rápido”*

*“Mi mamá y mi papá fuman, cada uno tiene su marca, pero, cuando no tienen se piden, fuman lo que sea. Mi hermana también anda fumando, aunque le dicen que no lo haga, que no se envíe, le dan todas las razones. Yo, todavía no fumo.”*

En el primer relato, el entrevistado parece tener un blindaje a la conducta de fumar, la cual proviene o es inculcada desde la propia familia con su comportamiento. Asimismo, podemos relacionar con la actitud positiva de practicar un deporte. En el segundo relato, “todavía”, genera ruido, es como que deja la puerta abierta, puede en un futuro permitírsele, sabe que no será tan combatida su conducta porque en su grupo familiar lo hacen.

La primera experiencia con el cigarrillo se da por lo general entre los 8 y 10 años; uno de los factores más importantes para ello es tener cerca amigos, hermanos o padres que fumen; el Consejo Nacional de Cigarrillo y Salud (1986) plantea que “un niño tiene 100% de probabilidades de fumar si sus amigos o hermanos fuman; en cambio, si sus padres no fuman, las probabilidades disminuyen al 50% y casi el 90% de los adolescentes que fuman, reconoce que por lo menos uno de sus cuatro mejores amigos fuma con regularidad”, mostrando así que el ambiente en el que se mueve un adolescente influye poderosamente en su comportamiento frente al cigarrillo.

En los jóvenes mayores de 14 años la iniciación al tabaco ocurre por influencia de los amigos y es estimulada por la publicidad, la cual crea en ellos necesidades de competencia.

Otros aspectos que influyen en el hábito de fumar entre los adolescentes incluyen creencias positivas relativas al tabaco, por ejemplo, creer que tranquiliza, que

ayuda a bajar de peso, que da confianza, que es divertido, que los hace parecer mayores y que se asocia al placer.

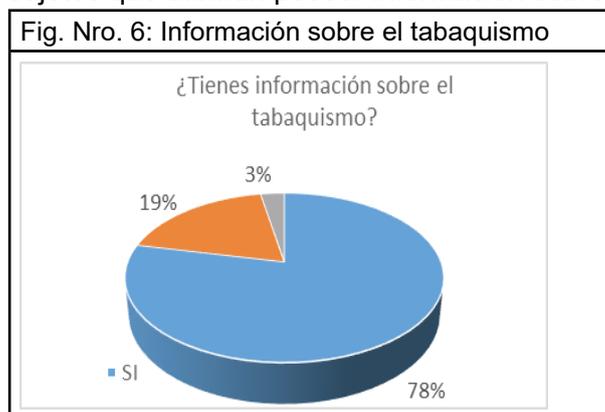
Si una persona no fuma antes de los 21 años, existen muy pocas probabilidades de que lo haga después; al captar un nuevo consumidor entre la población joven, las compañías tabacaleras tendrán probablemente un cliente de por vida.

Seguidamente se cuestiona a los adolescentes sobre la información sobre el tabaquismo, si es que la poseen y de donde la obtienen.

Existe evidencia científica de las consecuencias del tabaco sobre la salud. Para la prevención del tabaquismo, como ya se dijo es importante tener información; que ésta sea fiable, y que se pueda hacer uso de la misma en función de crearse conciencia de las consecuencias del tabaquismo, las enfermedades que provoca directa o indirectamente; y poder cortar el consumo o evitarlo a través del cambio de actitud, de crear valores positivos y modificar factores de riesgo y estilos de vida.

A pesar de que la sociedad está cada vez mejor informada, los índices de consumo incrementan, especialmente entre adolescentes y mujeres, quienes, alentados por las técnicas de mercadeo de las empresas tabacaleras, fuman como símbolo de rebeldía, afirmación de personalidad, libertad o integración social.

Dentro de la población encuestada se puede observar el gran porcentaje de sujetos que afirman poseer información sobre tabaquismo. (Ver Fig. Nro. 6)



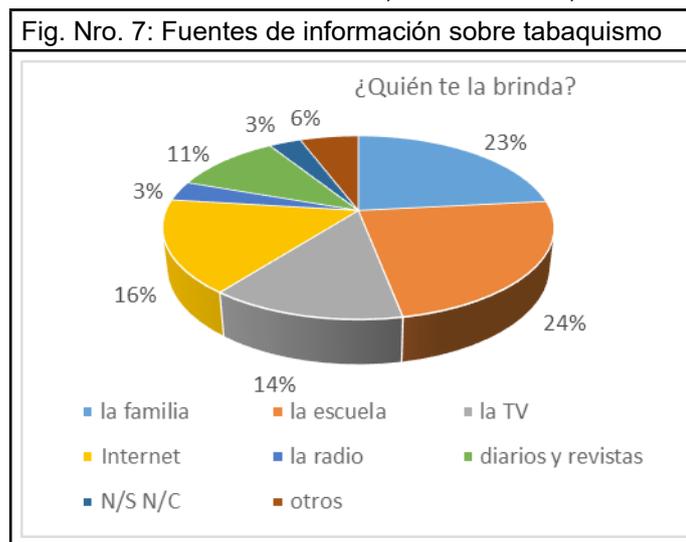
Las principales fuentes de información mencionadas por los adolescentes encuestados son: la familia y la escuela en un mayor porcentaje y en segundo lugar la TV e internet.

Al cruzar la percepción del conocimiento de los efectos del tabaco según fuente de información, vemos que en la opción “mucho” una de la fuente principal es: la familia, la escuela, internet, TV o Radio. (Ver Fig. 7)

Los medios masivos de comunicación como la TV e Internet, que son de uso frecuente en los adolescentes, brindan información contradictoria. A la vez que pretenden informar y prevenir sobre tabaquismo, también generan

representaciones sociales positivas del hábito de fumar (famosos que fuman o estrategias de mercadeo de las empresas tabacaleras) que los adolescentes toman como referente. Esto representa un riesgo importante para el adolescente si no cuenta con el acompañamiento adecuado para analizar críticamente la información.

La educación y promoción de la salud son herramientas fundamentales para trabajar en pos de la salud tanto física como mental de la población estudiantil. A través de la prevención se pueden modificar los factores de riesgo de determinadas enfermedades, en este caso, las derivadas del hábito de fumar.



Los relatos son ilustrativos:

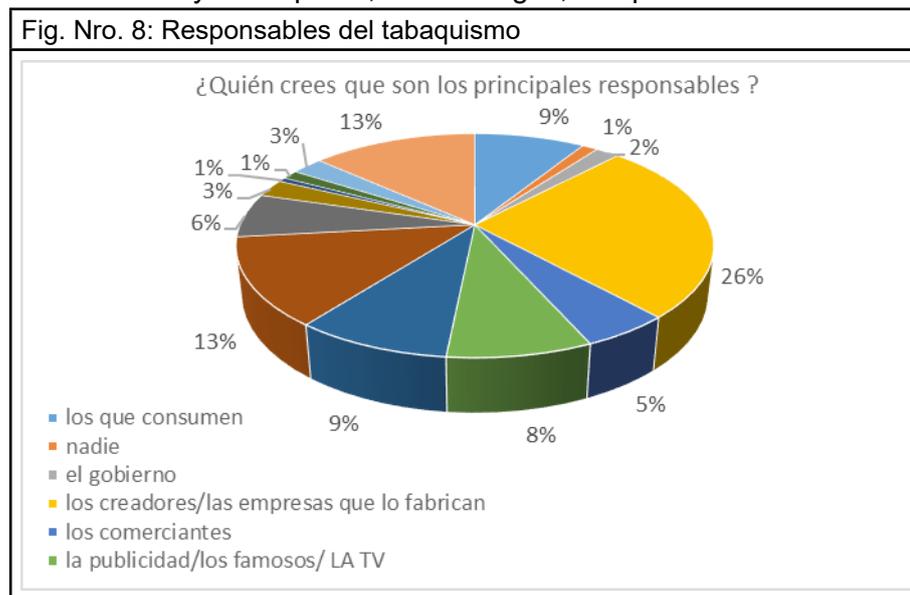
*“En el colegio, en mi casa, en todos lados nos dicen de lo malo que es fumar, además lo horrible de las imágenes que están en las etiquetas. Da terror de solo miraras, pero, no me importa, me gusta”*

*“Los profes se cansan de aconsejarnos que no tomemos, que no fumemos, que nos cuidemos en las relaciones, trato de hacerlo, no fumo, en mi casa nadie lo hace”*

El consumo de tabaco constituye un problema de salud pública de carácter prioritario. Muchas investigaciones han abarcado las consecuencias del consumo de tabaco para la salud, relacionadas con la estética, la sexualidad o el rendimiento deportivo. Conocer también las consecuencias sociales, permite que los estudiantes adquieran información sólida sobre una problemática que nos afecta, y es la base para tomar decisiones libres y puede ayudar a los adolescentes a resistir la significativa presión social hacia el consumo de tabaco a la que están sometidos.

A pesar de la existencia de campañas y programas de prevención, muchos adolescentes escolares se acercan al tabaco durante la etapa de escolarización secundaria.

La pregunta número 13 de la encuesta realizada apunta a indagar sobre los posibles responsables del tabaquismo. En función de las respuestas obtenidas, en primer lugar podemos destacar la variedad de las mismas. (Ver Fig. Nro. 8) Responsabilizan en primer lugar a los creadores del tabaco, a las empresas que lo fabrican. En segundo lugar, las respuestas que más se repiten son NS/NC y la familia y los padres. Un tercer grupo de respuestas apunta a los mayores en general, sin especificar que fueran conocidos o de su familia; a los medios de comunicación, que publicitan o donde pueden observar a famosos fumando; y a los propios consumidores del tabaco. En menor medida responsabilizan a los comerciantes y a sus pares, como amigos, compañeros o novios/as.



Sus opiniones:

*“Las tabacaleras ganan mucha plata, son las multinacionales, ellos quieren que los tontos y las tontas fumen mucho, así ganan. Debieran prohibirlas, pero, el gobierno también recauda, así que viva la pepa”*

*“En nuestros casos, los responsables son muchos, muchísimos: los padres, ellos fuman, los tíos también lo hacen, mi abuelo, mi nona no. Ella se enoja. Pero, sigamos con la cadena de culpas (risas a coro), mi novio que fuma y me convida, mis amigos que también me invitaron y yo curiosa, quise probar y no paré”*

El problema para la industria tabacalera es cómo vender un producto altamente adictivo que mata a la mitad de sus usuarios habituales. Lo vende asociando la imagen del cigarrillo con valores positivos universales que nada tienen que ver con las características del producto, enmarcándolos en situaciones atrayentes por su sensualidad, humor, evocación de la aventura, o la afirmación y control del propio destino. Se logra, en definitiva, con la publicidad y el patrocinio.

Algunas evidencias a nivel mundial señalan en la última década, la tendencia a

comenzar el hábito de fumar tabaco cada vez a edades más tempranas-tanto en mujeres como varones-, lo cual implica la urgente necesidad de establecer acciones preventivas destinadas a la población adolescente y joven.

En muchos países, los jóvenes empiezan a fumar a edades cada vez más tempranas, con una media de edad de iniciación alrededor de los 15 años, por lo que la prevalencia de vida de tabaco es muy alta en los adolescentes. Es ampliamente reconocido que el tabaco es la causa más importante de muerte prematura en muchos países, y se ha asociado a la ocurrencia de enfermedades cardiovasculares, cáncer de pulmón, laringe, boca, esófago y vejiga, accidentes cerebrovasculares y enfermedad obstructiva pulmonar crónica. El inicio del hábito de fumar a edad temprana incrementa el riesgo de muerte de causa relacionada al fumar, y disminuye la edad a la que la muerte ocurre normalmente. Los jóvenes que inician a edad temprana, tienen frecuentemente mayor dificultad para dejar el tabaco. La mitad de los fumadores persistentes, se iniciaron en el hábito de fumar en la adolescencia, y murieron por el uso de tabaco.

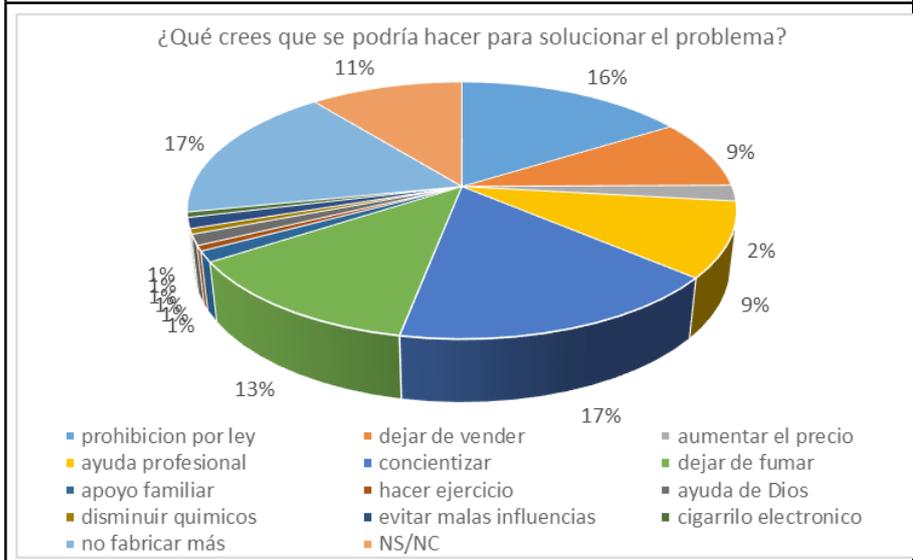
Tienen claro quiénes incentivan el consumo, por uno u otro interés, más o menos genuino. Saben que en esa cadena de responsabilidades existen eslabones más o menos fuertes, con distintos intereses, y es ante esa cadena que hay que generar sujetos con autoestima fuerte que puedan resistirse a la curiosidad, a la tentación de probar y probarse.

No debemos olvidar que la población joven es especialmente sensible a la publicidad del tabaco, la cual neutraliza en gran parte el efecto de la educación sanitaria en este grupo.

Según los datos que se pueden obtener con la respuesta 14 de la encuesta, donde cuestiona acerca de las soluciones posibles, las tres respuestas más recurrentes son la prevención a través de la concientización, campañas, información; dejar de fabricar cigarrillos; y la prohibición del tabaco por ley. (Ver Fig. Nro. 9)

Si bien existe una Ley Nacional de Control del Tabaco: ley 26.687 promulgada en 2011. Los principales aspectos de la misma contemplan las recomendaciones del Convenio Marco para el Control del Tabaco (CMCT) de la OMS. La prohibición de fumar en lugares cerrados, prohibición de venta a menores de 18 años y regulación de los lugares de venta y publicidad, como también advertencias para la salud, son algunos de los temas que contempla la ley. Las numerosas alusiones de los adolescentes a que se prohíba por ley el consumo o venta de tabaco pueden responder a un desconocimiento de que existe una, o bien que la prohibición a la que hacen referencia sea total respecto a la venta y fabricación de cigarrillos.

Fig. Nro. 9: Posibles soluciones



El segundo grupo de posibles soluciones que aportan los encuestados son relacionadas al simple hecho de dejar de fumar, por parte del mismo fumador; dejar de vender tabaco; y recurrir o brindar algún tipo de ayuda o apoyo profesional para que los fumadores puedan abandonar el hábito.

Distintos factores ejercen una influencia marcada sobre el comienzo del hábito de fumar, especialmente entre los adolescentes. La fácil adquisición de cigarrillos también contribuye al consumo. En las preguntas 13 y 14, referidas a los responsables del tabaquismo y a su posible solución, muchas respuestas apuntan a los sitios de venta del tabaco, ya sea a prohibirlos por ley o cerrarlos. El tabaco está dejando de ser droga social en muchos ambientes y su uso legal viene siendo restringido ya que está prohibido fumar en lugares públicos y hacer propaganda del tabaco durante el día. El hecho de que el consumo no produzca cambios importantes en el comportamiento y que la toxicidad se manifieste al cabo de varios años de uso intensivo, lleva a que no se aprecie con facilidad el peligro de su uso y que se perciba como una sustancia fácil de dejar.

Es importante, prevenir y evitar el consumo de tabaco, sobre todo en la población adolescente ya que se encuentran en una edad donde son fáciles de influenciar y concurren a entornos donde el tabaco, el alcohol y otras drogas están a su alcance.

El problema de las drogas legales e ilegales es apremiante y docentes, padres y comunidad sin dilaciones debemos actuar ante el problema en que estamos implicados.

Debemos cuidar de la información que llega a través de los distintos medios que vienen cargados, a veces de un sentido sensacionalista. Nuestro centro de

interés es la persona con una alta dosis de autoestima que pueda resistirse a las invitaciones de sus pares a probar determinadas sustancias. La educación es un mecanismo de prevención. La educación en estos temas es necesaria, el miedo y la ignorancia son malos consejeros.

### **Puntadas de Cierre**

Las drogas, la violencia, el SIDA, la pornografía, la prostitución son algunas de las patologías que se acarrean desde las postrimerías del siglo pasado y que se exacerbaban en el presente, revelando el malestar de la cultura y la grieta sociocultural segmentada en diferentes crisis: educativa, económica, familiar, ecológica, ética, por nombrar algunas. Las adicciones son síntomas de esta época, intentos desesperados de sujetos sin proyectos, sin trabajos, sin esperanzas, sujetos solos, traumatizados, sin contención, sin educación, sin amor.

En esta sociedad moderna caracterizada por el consumismo, por la cantidad de información muchas veces incapacitados para procesarla correctamente, las familias se estructuran con lazos más lábiles favorecedor de la disgregación. Familias en las que hay un desvanecimiento de la función paterna, que instaura la ley, como así mismo el déficit de la función materna. Familias estresadas, donde el tiempo es la variable que juega en la satisfacción de las necesidades básicas, en algunos casos, y en otros, el vacío que tiende a disimularse con el consumismo.

El desarrollo de la ciencia y la tecnología han posibilitado mejorar muchas condiciones de la vida material, pero, a la vez su satisfacción somete a los sujetos a una creciente ansiedad. Y para tratar de paliarla, muchas personas buscan sustancias mágicas: tabaco, alcohol, medicamentos. Las alienaciones de nuestro tiempo incentivan la creación de síntomas, donde estas sustancias constituyen un síntoma más. Los adolescentes reaccionan ante las estructuras sociales que consideran injustas u obsoletas, cuestionan la supuesta doble moral de los adultos y a veces el consumo de estas sustancias es un camino de protesta o de búsqueda de la independencia.

El presente proyecto de investigación "Prevalencia del hábito de fumar en adolescentes escolares del Colegio Pre-universitario Gral. San Martín" fue realizado en septiembre de 2014 a 2016 en el Colegio Pre-universitario Gral. San Martín de la ciudad de la Rioja, perteneciente a la Universidad Nacional.

Destacamos de los resultados de la investigación que, aunque aproximadamente la mitad de los encuestados manifestó NO fumar, son conscientes de la problemática.

En cuanto a las respuestas que hacen referencia a la prevención a través de campañas de concientización, se puede concluir -fruto del análisis global de las encuestas y de las entrevistas- que los adolescentes no poseen información consistente sobre tabaquismo, sino más bien datos aislados que provienen de las familias o el Colegio, pero no se evidencia un tratamiento adecuado o significativo de los mismos. A modo de síntesis, se debe destacar la importancia de prevenir a través de concientizar, elevando el nivel de conocimientos de los adolescentes sobre los riesgos y consecuencias de fumar. Es importante generar campañas dirigidas a padres, docentes y tutores para orientarlos en la detección precoz de los signos de alarma con el fin de proteger a nuestros adolescentes del tabaquismo. La escuela debiera realizar propuestas transversales para abordar la problemática, adecuándose a los intereses de los adolescentes, buscando involucrarlos, hacerlos parte, del problema y de la solución. El tabaquismo es una problemática que afecta al hombre desde muchas perspectivas, por lo tanto, es necesario y urgente promover estilos de vida saludables, incentivar las actitudes antitabaco, disminuir el número de púberes y adolescentes que se inician en el hábito de fumar o retardar el comienzo. Es el trabajo preventivo y conjunto de la comunidad educativa y la sociedad en general el que propiciará en los adolescentes, la conformación de personalidades con autoestima fuerte y actitudes personales responsables en el cuidado de la propia salud y del ambiente sustentable.

### **Referencias**

- Achilli, E. (2001). Módulo III. Metodología y Técnicas de la Investigación. Postítulo en Investigación Educativa a Distancia. Universidad Nacional de Córdoba: Centro de Estudios Avanzados.
- Programa Nacional de Control del Tabaco, M. d. (24 de Junio de 2016). «[https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Consumo\\_de\\_tabaco\\_en\\_Argentina&oldid=92904796](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Consumo_de_tabaco_en_Argentina&oldid=92904796). Obtenido de <http://www1.hcdn.gov.ar/dependencias/cdrogadiccion/ley23344.htm>.
- Vega Fuente, A. (1992). *Las Drogas ¿un problema educativo?* Bogotá: CINCEL-KAPELUSZ.
- Wittrock, B. y. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Buenos Aires: Grupo Planeta (GBS).

## ANEXO

### Encuesta

Esta encuesta es anónima. No debes poner tu nombre. Si debes contestar con "tu verdad" sin condicionamientos. Tu respuesta es importante para conocer la realidad acerca de la prevalencia del hábito de fumar.

1- Edad

2-Sexo

3- Curso

4. ¿Sabes de chicos de tu edad que fumen tabaco (cigarrillos)?

Si            No

5. ¿Por qué crees que un chico de tu edad recurre al consumo de cigarrillos?

(Puedes elegir hasta cinco-5- respuestas)

--Por imitar a los adultos, parecer mayores

--Porque lo hacen los demás

--Por probar, por curiosidad

--Por no rechazar la invitación de los pares

--Por la creencia que ayuda a reducir nervios

--Para ayudar a pasar el tiempo, a no aburrirme

--Para que lo "valoren" sus amigos

--Porque lo hacen los famosos

--Porque tiene problemas familiares

--Por hacerse daño así mismo

--Por ignorante

--Por otra causa: ¿cuál?

6. ¿A qué edad comenzaste a fumar?

Entre los 10-12 años

12-14 años

14-16 años

16-18 años

7. ¿Quién te invitó el primer cigarrillo?

--Un compañero de colegio

--Un compañero de deportes

--Un amigo del barrio

--Una novia/novio

--Un hermano

--Otros

8. ¿En qué momento fumas? ¿Cuántos cigarrillos?

--Ante la proximidad de un examen

--Cuando estudio

--Cuando estoy con mis amigos

--Cuando estoy con una chica/chico

--Cuando estoy aburrido

--Cuando me retan, estoy enojado

Otros

9. ¿Alguien de tu grupo familiar fuma? SI No

10. ¿Quién/quienes?

11. ¿Tienes información sobre el tabaquismo? Si No

12. En caso afirmativo, ¿quién te la brinda? (Puedes elegir una o más respuestas)

-La familia

-La escuela

-La TV

-Internet

-La radio

-Diarios y revistas

-Otros. ¿Quién?

13. ¿Quién crees que son los principales responsables de que haya consumo de tabaquismo?

14. ¿Qué crees que se podría hacer para solucionar el problema?

## INTERVENCIÓN TURÍSTICA EN LA DINÁMICA DE UN TERRITORIO

### TOURISTIC INTERVENTION IN THE DYNAMICS OF A TERRITORY

Victoria Salvadeo \*

#### RESUMEN

En este breve artículo se invita a reflexionar en torno a la temática de la dinámica de un territorio para ser intervenido turísticamente en pos de un desarrollo local sustentable.

A nivel profesional, se encontró pertinente analizar la compleja función de un gestor en turismo y como debería observar un territorio y desarrollar una mirada holística sobre el mismo, y así poder gestionar un destino adecuadamente.

Por lo tanto, comenzar a entender qué es un territorio para luego comprender qué “mirar” en él, a fin de detectar: la escala territorial, los límites, los procesos sociales (migración por amenidades) y sus consecuencias (ciudades difusas), el patrimonio natural o cultural, identificar la identidad del territorio y el sistema turístico existente, proponer estrategias competitivas y complementarias, con el fin de articular la dinámica del territorio con el turismo y así proponer un modelo de gestión turística territorial de calidad. Con este objetivo se realizó una revisión teórica y una construcción crítica de reflexión sobre la dinámica de los territorios y la intervención turística del mismo. Con especial atención a las provincias emergentes en materia turística, tales como La Rioja, Argentina, que se basa en sus atractivos naturales, y donde la innovación es una herramienta clave para posicionar este destino en nuestro país.

**Palabras clave:** turismo; territorio; dinámica territorial; gestión turística; La Rioja

\* La autora pertenece a Universidad Nacional de La Rioja ([victoriasalvadeo@conicet.gov.ar](mailto:victoriasalvadeo@conicet.gov.ar))

## ABSTRACT

In this brief article we invite you to reflect on the theme of the dynamics of a touristically intervened territory, in pursuit of a sustainable local development. At a professional level, it is pertinent to analyze the complex function of a tourism manager and how this key role should observe a territory and develop a holistic view of it, in order to manage a destination appropriately.

Therefore, beginning to understand what a territory is, in order to understand what to "look" in it, will be relevant to detect: territorial scale, limits, social processes (migration by amenities) and its consequences (diffuse cities), natural or cultural heritage, territory's identity and the existing tourism system. This input will assist the generation of competitive and complementary strategies, to articulate the dynamics of the territory with tourism in order to propose a quality territorial tourism management model. Thereupon, a theoretical revision and a critical construction of reflection on the dynamics of the territories and the touristic intervention of the said dynamics were carried out to propose a quality territorial tourism management model, with special attention to emerging provinces in tourism, such as La Rioja, Argentina, which is based on its natural attractions, and where innovation is a key tool to position this destination in our country.

**Key words:** tourism; territory; territorial dynamics,; tourism management; La Rioja

### Introducción

**A**l turismo se lo piensa como una práctica social colectiva generadora de actividades económicas (Vera, 1997; Bertoncetto, 2002), que implica movimiento y espacio, lo cual lo convierte en una acción humana genuinamente territorial en comparación con otras actividades sociales y económicas. Esta relación territorio y función del turismo permiten distinguir tres dialécticas: - la doble velocidad de la Administración pública y de las señales del mercado es decir, la inversión que realizan los organismos públicos para sostener la competitividad del territorio turístico en armonía con la inversión del empresariado y así lograr la cualificación funcional de la zona, es decir coordinar el manejo de los espacios públicos con las tierras de dominio privado.- otro punto en la relación, es la contradicción de la exclusividad del negocio inmobiliario de una zona turística para fines de alojamiento turístico, inmovilizando otras posibilidades rentables en turismo.

Asimismo, esta dialéctica entre territorio y función turística, está vinculado con la escala que se trabaje (local, regional, nacional), como a los tipos geográficas del producto turístico: litoral, urbano, rural y natural (Vera et al, 1997).

### Metodología

El trabajo se elabora en el marco de la Especialización en Desarrollo y Gestión del Turismo. Se propone un abordaje teórico práctico de la experiencia formativa, por lo que se procedió a relevar y analizar los estudios de la temática propuesta:

intervención turística, territorio, desarrollo y gestión turística, dados a conocer a través de artículos científicos de diversas revistas.

### Intervención turística

Se entiende por territorio al espacio de interacción en donde confluyen las dimensiones ambientales, económicas, sociales y políticas. Por lo tanto, el territorio no es sólo el entorno físico donde están contenidos los recursos naturales, sino que comprende también la actividad del hombre que modifica este espacio en su devenir histórico, muchas veces conflictivo (Demuca, 2009). De esta manera hablar de territorio como de territorialidad, llevan implícitos las cualidades de: integralidad (articula todos los elementos del territorio, estructura funcionales: urbanas, rurales), escalaridad (los fenómenos territoriales varían según la escala de observación: internacional, nacional, regional, subregional y local), diversidad (espacios geográficos, productivos, culturales, sociopolítico, entre otros) y temporalidad (el desarrollo territorial varía en función de los cambios políticos, sociales, económicos y culturales que ocurren en el tiempo, que son importantes conocer para entender realidades actuales y tendencias de cambio), las cuales se expresan en la naturaleza del desarrollo territorial (Massiris, 2012).

Entonces se puede afirmar que al reflexionar sobre territorio se detecta la complejidad del mismo: las diversas variables a tener en cuenta a la hora de ordenarlo (económicas, sociales, culturales) como se relacionan y se mueven, es decir la dinámica territorial existente de un lugar en particular, que además no funciona solo y aislado, sino inserto en un mundo globalizado que puede obligar a repensar el territorio para redefinirse o para solidificar su identidad; Sosa Velázquez (2012) concluye en su libro *¿Cómo entender el territorio?*, expresando que es “un constructo social complejo, que al mismo tiempo es objeto configurado y objeto de representación, apropiación, organización, construcción, reproducción y transformación” (p.,115) es decir, “al desarrollar todas estas actividades la sociedad se identifica con el espacio que está utilizando, lo considera propio” Otero (2009:75).

En consecuencia, a la hora de pensar un territorio para intervenirlo turísticamente, no solo hay que tener en cuenta esas variables sino que además, a que escala se trabajará cuanto más pequeña sea la misma como por ejemplo municipal, mayor será la precisión en detalle del análisis, también podría ser a escala de destino turístico; *¿Qué es un destino turístico?* Wallingre (2009) afirma que:

Es posible sostener que un destino turístico es un lugar (ciudad, comarca, corredor, región, provincia, país, etc.) que reúne homogeneidades de recursos e identidades que permiten el desarrollo de productos turísticos compartidos, y que

debe disponer de servicios, infraestructura e instalaciones, englobados mediante un tejido institucional favorable que permita satisfacer las necesidades de la demanda. (p.23)

Un destino turístico contiene, según Ejarque (2003), los siguientes elementos: el producto-destino que son tangibles e intangibles. El producto-destino se compone de 3 niveles: el núcleo (los recursos) la parte tangible (integrada por servicios) y lo intangible, es decir el valor agregado Wallingre (2009).

Asimismo los límites del territorio que se tomen, pueden ser jurisdiccional o naturales por ejemplo en el caso de La Rioja (Argentina) es posible considerar cualquier corredor turístico actual y contiene más de un municipio, por supuesto que el recorte de los límites de un territorio a analizar tendrá relación con los criterios que se utilicen, y coincidiendo con Wallingre (2009) afirma que “el desarrollo requiere de un tipo de integración-articulación que facilite la homogeneidad de las infraestructuras y servicios, y contribuya a los desplazamientos de la demanda”(p.,40).

A partir del fenómeno de la globalización, Dabat (2000) señala que “sea para bien (enorme salto en la integración potencial del mundo) como para mal (ahondamiento de desigualdades e inseguridades sociales) (p., 1), permite, de alguna manera, entender la dinámica de los territorios actuales. Este paradigma invadido de controversias aun en cuanto a sus beneficios o no, admite entender la organización contemporánea de los territorios, marcado por una localización flexible (Otero 2009). Por lo que esta articulación territorial, basadas en redes (los servicios son protagonistas esenciales), propone hacer foco en el transporte, comunicación y en la innovación para la planificación turística de un territorio que es el soporte de todo un sistema turístico, compuesto por : servicios directos e indirectos a esta actividad, una oferta, una demanda, una superestructura turística, equipamiento e infraestructura que hace posible, a través de una adecuada gestión territorial de calidad logra una actividad turística competitiva, estableciendo: cooperación, asociativismo y participación con los actores de un territorio.

Entonces, la actividad turística no es ajena a la globalización concepto ampliamente definido, y siguiendo a Boisier (2002) que menciona que la globalización revaloriza la identidad de un territorio, reforzando esta dimensión cuanto mayor amenaza de alienación exista. Este pensamiento resalta la importancia de lo local frente a lo global, a través de una actividad económica como la turística, desarrollando los recursos que posee un territorio (desarrollo endógeno) y articulando lo local/global, inscribiendo lo particular en lo universal a partir de aprovechar el potencial propio (Demuca, 2009). Asimismo estos

territorios competitivos generan ciertos procesos sociales que pueden o no beneficiar a las comunidades locales como los que sucede con la migración por amenidades en territorios rurales, donde personas con alto poder adquisitivo construyen casas de veraneo en estas zonas, haciendo usos de las tierras y de espacios naturales con potencial turístico, que luego trae sus ventajas en el negocio inmobiliario que conlleva a ciudades difusas, fragmentadas; donde el turismo puede actuar como catalizador del desarrollo como lo mencionan los autores Souto González (2006) y Gallego y Lonac (2008) como citó Otero (2009).

Por lo tanto, este territorio complejo que en un momento fue pensado desde el desarrollo local como un lugar industrial, homogéneo, estándar; hoy por hoy varios autores consideran que el desarrollo local frente a lo global, tiene que desarrollarse con los recursos propios del territorio sin perder la identidad cultural es decir, las fuerzas globales presentan desafíos y oportunidades y, siguiendo a Precado Ledo (2004) expone un modelo de desarrollo territorial integrado y autosostenido para enfrentar las desigualdades regionales, sociales y territoriales.

Entonces el desarrollo de un territorio turístico, debe potenciar los recursos locales, innovar en turismo, y se entiende como producto innovador “todo cambio basado en el conocimiento, que genera valor económico y social, para la sociedad de destino” (Gonzales y León, 2010), destacando la presencia de un turista informado, independiente en la organización de sus viajes, cuya curiosidad por lo nuevo y lo desconocido lo invita a investigar aquello que va a visitar.

La innovación es una estrategia de crecimiento que puede ser competitiva y complementaria sustentada no solo en el atractivo patrimonial de un territorio sino articulando con su ubicación física, planteando una dinámica competitiva estratégica, “los aspectos territoriales y ambientales presentan un papel transversal a las necesidades de recalificación y diversificación de los atractores productos” (Otero, 2009, p.85).

Los gestores en turismo deben valerse de las oportunidades de un territorio, sin dejar de tener en cuenta las consecuencias que estas pueden traer. Según Bertoncello (2006), otras perspectivas, sin desconocer la importancia que las especificidades de los lugares tienen en el turismo, proponen considerar su análisis a la luz de los procesos sociales más generales en los cuales cobran sentido tanto la práctica turística como los atractivos que la sustentan. Desde esta perspectiva, interesa el análisis de los procesos específicos que conducen a la valorización turística de determinados lugares merced a la transformación

de sus rasgos específicos en atractivos turísticos, llevado a cabo por actores sociales concretos e intencionados que intervienen en estos procesos, ya sea actuando desde el lugar en cuestión o desde otros lugares.

El turismo es una actividad que contribuye al intercambio de conocimientos, de culturas, de tradiciones y costumbres, agregando su carácter educador si se quiere, donde cada lugar, natural o cultural, enseña y brinda información que alimenta al visitante, logrando de su viaje una experiencia.

El turismo, a través del ordenamiento territorial como instrumento de planificación, parte de una concepción política diferente a la tradicional, de carácter transversal a las políticas sectoriales por centrar su atención en el territorio el cual es el resultado de procesos naturales, históricos, culturales y económicos que llevan a conformar una estructura productiva, socioeconómica y ambiental que identifica y da identidad a un lugar (Gudiño, 2009).

Una comunidad que incorpore la actividad turística como un recurso económico más, o como único motor de su economía, llevará a una transformación y adaptación de la sociedad, del recurso humano ligado a esta actividad y de una legislación y una política también vinculadas a la misma; en conclusión, producirá una transformación en esa organización que le permitirá funcionar como sistema turístico.

La gestión del turismo estará guiada por la planificación estratégica, las herramientas del planeamiento turístico, los principios del desarrollo sustentable, la visión global del territorio como un todo y dinámico, inserto en distintos niveles estatales y con una estructura normativa, que permitirá una gestión del turismo en el territorio elegido contribuyendo al desarrollo local. Entonces se puede decir que un territorio turístico, que contribuya al desarrollo local, va más allá de contener un patrimonio (natural o cultural) que atraiga al visitante, si no se tratan de un destino como una experiencia integral, es decir el turista en relación y participación con todo lo que incluye un territorio antes definido. Por lo tanto, un lugar no atrae por sí solo, estos lugares deben ser producidos, equipados, asimismo estamos citando a la movilidad turística para la producción de estos espacios.

### **Conclusión**

Teniendo en cuenta que se trata de una de las provincias emergentes para la actividad turística del país, se considera de suma importancia, que se creen y desarrollen productos turísticos innovadores, sostenible a partir de un modelo de gestión adecuado articulándolo con el resto de los destinos turísticos y de las actividades económicas a nivel local, regional y nacional. Según el documento elaborado para el Plan Estratégico Territorial de la provincia

de La Rioja 2006, describe a la provincia como un nuevo destino turístico, alternativo a los que tradicionalmente estuvieron en la preferencia de los viajeros. En estos últimos años la Provincia se caracterizó por el crecimiento sostenido del sector turismo. Si bien la temporada alta en La Rioja se da en el mes de abril (Semana Santa) y el mes de julio (durante el receso invernal), se vio con agrado que las distintas regiones de la Provincia incrementaron, hasta en un 50%, la llegada y permanencia de turistas durante el receso estival con respecto a igual medición en la temporada anterior (Salvadeo, V. y Ruarte P., 2016). La Rioja en los últimos años ha crecido un 200%. Este fenómeno está vinculado con el proceso de diversificación de los destinos elegidos por la demanda turística en la Argentina que está optando por destinos no tradicionales. Pero principalmente a la declaración del Parque Nacional Talampaya como Patrimonio de la Humanidad otorgándole un valor agregado muy importante y de reconocimiento en el mercado internacional (Salvadeo y Ruarte, 2016). En consecuencia, los territorios turísticos son dinámicos y complejos; donde el ordenamiento territorial deber tener aristas cuidadosamente analizadas, desde el punto de vista ambiental, social, cultural, económico, para no generar desequilibrios territoriales tales como, paisajístico, político, productivo entre otros. Por eso se considera importante aplicar estos instrumentos para ordenar el territorio.

En conclusión este marco de reflexión general planteado en este ensayo, deja advertir el desafío que conlleva intervenir un territorio como gestor turístico, tanto en destinos que se encuentren en la etapa de estancamiento o de maduración, como en las etapas de iniciación y desarrollo, donde diversas acciones necesitan de la creatividad y la innovación para que se sustente en el tiempo, proponiendo estrategias competitivas de calidad, y sin duda impulsar un espíritu emprendedor y contar con un entorno social e institucional favorable que transformare los recursos de un territorio en desarrollo.

### Referencias

- Bertoncello, R. (2002). Turismo y territorio. Otras prácticas, otras miradas. *Aportes y transferencias*, 6(2), 29-50.
- Bertoncello, R. (2006) Turismo, territorio y sociedad. El 'mapa turístico de la Argentina'. En Amalia Inés Geraiges de Lemos, Mónica Arroyo, María Laura Silveira. *América Latina: cidade, campo e turismo*. San Pablo, Brasil: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Boisier, S. (2003). Globalización, Geografía Política y Fronteras. Capítulo 5. En *El Desarrollo en su Lugar (El Territorio de la Sociedad del Conocimiento)*

*Chile.*

- Dabat, A. (2000). Globalización: capitalismo informático global y nueva configuración espacial del mundo. (CRIM-UNAM), México.
- Fundación DEMUCA-CEDET (2009): Guía práctica para el Agente de Desarrollo Local de Centroamérica y República Dominicana. San José, Costa Rica.
- Gonzales, M. y León, C. (2010): Turismo Sustentable y bienestar Social ¿Cómo innovar esta industria global?. Madrid, España: Erasmus.
- Gudiño, M. E. (2009). Instrumentos para la gestión del territorio. Ley de ordenamiento territorial y sistema de información geográfico. *Jornadas Regionales de información y Ordenamiento Territorial*. Santa Cruz, Argentina
- Otero, A. (2009). La Dinámica Territorial del Turismo. En N. Wallingre y A. Villar. (Comp.). *Desarrollo y Gestión de Destinos Turísticos: Políticas y Estrategias*. (pp. 75-96). Bernal, Buenos Aires Argentina: Universidad Nacional del Quilmes.
- Precedo Ledo, A. (2004). Desarrollo Autosostenido e Identidad Territorial. En *Nuevas Realidades Territoriales para el Siglo XXI. Desarrollo Local, Identidad Territorial y Ciudad Difusa*. (pp. 3-33). Editorial Síntesis. Madrid. España.
- Salvadeo, V. y Ruarte, P.M. (2016). Patrimonio + Turismo: Gestión y desarrollo local. Casos de estudio: Patrimonio Mundial por la UNESCO en la provincia de La Rioja, Argentina. *II Coloquio Internacional. Gestión, Gobernanza y Sostenibilidad del Patrimonio*. Villa Leyva, Bocoyna, Colombia.
- Sosa Velázquez, M. (2012). Como entender el Territorio. *Colección Documentos para el Debate y la Formación. Programa Gestión Pública y Desarrollo Territorial*. Universidad Landivar.
- Vera, J. F. (1997). La localización de las actividades turísticas. *Análisis territorial del turismo: una nueva geografía del turismo* (pp.2-24). Editorial Ariel. Barcelona.
- Wallingre, N. (2009). Alternativas de Desarrollo de los Destinos Turísticos. En N. Wallingre y A. Villar. (Comp.). *Desarrollo y Gestión de Destinos Turísticos: Políticas y Estrategias* (pp. 21-50). Bernal, Buenos Aires Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

## EL IMPACTO DE LOS VIAJES E INTERCAMBIOS EN LA CONFORMACIÓN DE LA MODERNIDAD ARTÍSTICA MENDOCINA EN LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX.

### THE SIGNIFICANCE OF TRAVELS AND EXCHANGES IN THE CONSTRUCTION OF ARTISTIC MODERNITY IN MENDOZA DURING THE FIRST DECADE OF THE TWENTIETH CENTURY

**Roxana Jorajuria \***

#### RESUMEN

En las primeras décadas del siglo XX, Mendoza comenzó a conformar su campo artístico desde una perspectiva moderna en consonancia con lo que ocurría en otras provincias así como en Buenos Aires hacia finales del siglo anterior. Los artistas fueron quienes emprendieron esta iniciativa impulsando la creación de la primera academia de arte a la vez que generaron la escuela de arte regional. Los viajes y los intercambios con otros escenarios artísticos del país y del extranjero resultaron significativos a la hora de dinamizar y concretar proyectos relacionados con el cultivo de las artes plásticas.

**Palabras clave:** Mendoza; academias; arte regional; viajes; intercambios.

#### ABSTRACT

During the first decades of the twentieth century, the artistic field in Mendoza developed towards modernity and in line with what was happening in other provinces, as well as in Buenos Aires, near the end of the previous century. Artists began promoting this initiative by supporting the creation of the first Academy and the local school of art. The travels and the exchanges with other artistic scenes of the country and abroad were significant to dynamize and to succeed on these projects.

**Key words:** Mendoza; academy; local art; travels; artistic; exchanges

\* La autora pertenece a la Universidad Nacional de Cuyo (roxanajorajuria@gmail.com)

## Introducción

**E**l desplazamiento de artistas durante las primeras décadas del siglo XX generó las condiciones para que Mendoza viera surgir un ámbito especializado para el cultivo de las artes plásticas. Los viajes hacia otras ciudades y países en busca de experiencia y de conocimiento resultaron fundamentales para la creación de la primera academia de arte que transformó el devenir del arte local. A la par de estos viajes tuvo lugar la migración de artistas que desde otras latitudes geográficas vinieron a Mendoza y comenzaron a desplegar diversas iniciativas en vías de crear nuevas instancias de formación y de circulación artística. El presente trabajo aborda los viajes y la circulación de imágenes a través del impacto que tuvieron en el medio artístico mendocino de las primeras décadas del siglo XX. Al respecto, resulta interesante interrogarse acerca de cuáles fueron las circunstancias en las que el viaje se pensó como una posibilidad de transformación de lo existente, qué itinerarios se recorrieron en busca de las metas propuestas en materia artística, qué modelos migraron, se tradujeron y se pusieron en funcionamiento y, finalmente, qué características tuvo el impacto de los viajes y de las conexiones con otros escenarios artísticos en transformación de la escena local.

## Metodología

Desde el punto de vista metodológico la investigación se desarrolló dentro de un enfoque cualitativo y comprendió el relevamiento amplio de fuentes primarias y secundarias que daban cuenta de las problemáticas desplegadas en el arco temporal estudiado y que comprendan principalmente notas en revistas y diarios de la época, así como textos de catálogos de exposiciones. Se llevó adelante el análisis e interpretación de los diferentes documentos relevados que hacen al objeto de estudio.

## Modernidad artística Local

Alrededor del año 1910, fecha en que se cumplía el Centenario de la Revolución de Mayo, las nociones de progreso y de civilización vinculadas con el fomento de las artes visuales que había motivado su cultivo sistematizado en la capital del país alcanzó también a Mendoza. A partir de este momento se instaló la necesidad de que los artistas locales adquiriesen formación específica en el viejo continente ya que este itinerario de viaje anclaba en la noción de “civilizar” en materia artística. Si bien las migraciones de modelos académicos, de imágenes y de idearios artísticos de otras geografías hacia nuestro país no eran nuevas, sí mostraba cierta novedad la movilización de los artistas mendocinos hacia otros

centros de cultura en busca de su propia experiencia. Los desplazamientos de los artistas a Europa como destino predilecto con fondos propios o con becas del gobierno provincial transformaron al viaje en un motor de cambio cultural accionado en favor de la práctica y de la profesionalización de la actividad artística que se materializó en la creación de la academia y del salón. Con estos emprendimientos comenzó a alterarse el funcionamiento del escenario artístico generando mayor movilidad y diversidad de propuestas.

La modernidad artística local se originó, de este modo, con los viajes realizados en busca de formación al amparo de la posibilidad de alcanzar el estado de civilización y de progreso al que se aspiraba y del que supuestamente se carecía en materia artística y cultural. A partir de la puesta en marcha de este proyecto se fue creando un ámbito para el cultivo de las artes visuales del que emergió el conjunto de imágenes que acompañaron al proceso de modernización de la ciudad. Comenzaba a desarrollarse, de este modo, un horizonte visual que enmarcó la práctica artística de las tres primeras décadas del siglo XX. En este punto resulta interesante destacar que este grupo de imágenes parecía evitar la representación de la nueva ciudad para volcar su mirada al paisaje natural y a sus habitantes con sus usos y costumbres.

Gómez de Rodríguez Britos (2008) refiere que los primeros artistas que se desplazaron tras la búsqueda de una formación artística en los centros europeos fueron Rafael Cubillos y Elena Capmany, quienes pudieron viajar debido a las becas otorgadas por el gobierno provincial. El primero de ellos partía a Europa, en el año 1903, para estudiar en Italia en el Instituto de Belle Arti di Firenze, luego en el Instituto de Belle Arti di Roma y en la Academia de Belle Arti de Milán y luego de concluir su formación artística en el año 1910 regresó a Mendoza. Mientras tanto, la beca de Elena Capmany para estudiar en Europa fue otorgada luego de su formación en la Sociedad Estímulo de Bellas Artes (1904-1908) en el momento en el que se transformaba en la Academia Nacional de Bellas. La artista egresó con el título de Profesora de Dibujo otorgado por la Escuela de Artes Decorativas e Industriales que dependía de la Academia. El mismo año en que concluyó sus estudios obtenía una beca del gobierno para perfeccionarse en Turín, en la Academia Albertina de Bellas Artes. Estudió allí durante cuatro años y en 1913 regresó a la provincia. Movidó también por este impulso de actualización cultural, en el año 1911 y con fondos propios, Vicente Lahir Estrella partía hacia Barcelona a formarse con el artista Juan Baixas para luego desplazarse hacia Madrid y estudiar en la Academia de San Fernando. Luego, tras concluir sus estudios en el año 1914, regresaba a Mendoza. Estos desplazamientos iniciales con fines de formación artística ponían en contacto al

medio local con lo que ocurría en otros centros artísticos a través de experiencias de primera mano.

Este tipo de contactos y de intercambios había tenido ya lugar en el medio local con motivo de la llegada de artistas foráneos que se habían formado en las academias europeas y que fijaban su residencia permanente en Mendoza. Este es el caso de Fidel Roig Matóns, Juan José Cardona, y Ramón Subirats que junto con los artistas que volvían de Europa trabajaron en la dinamización de la escena artística mendocina que desembocó en la conformación de un campo artístico con características modernas a través de la creación de las principales instituciones de enseñanza y de difusión artística. El intercambio de experiencias vinculado con el funcionamiento de las diferentes academias de arte en las que estos artistas se formaron resultó fundamental a la hora de crear la institución propia.

El retorno a Mendoza de Vicente Lahir Estrella, Elena Capmany y Rafael Cubillos sedimentó la confianza de las autoridades de turno y se puso en marcha el proyecto de la creación de una academia de arte. La característica común a la aparición de estas instituciones en diferentes países y provincias es señalada por Patricia Favre al analizar el tema. La autora observa que “en general, fueron los mismos artistas, becados en el extranjero quienes promovieron la creación de la academia al regresar a su patria. Fue a partir del modelo europeo donde se crea el mito de ‘academia-progreso’” (Favre, 2013, p.18).

La creación de la Academia de Dibujo, Pintura y Modelado fue promovida por el artista Vicente Lahir Estrella y emergió en el año 1915 con dependencia de la Dirección General de Escuelas (DGE) en la que Manuel Antequeda se desempeñaba como director y funcionó hasta el año 1920, momento en que cerró sus puertas. La argumentación que difundió la DGE en relación con el cese de actividades de la joven academia se vinculó con la reducción de las inscripciones de los alumnos y con los problemas de deterioro que atravesaba el edificio en el que funcionaba esta institución. Gómez de la Torre (s/f) afirma que

La manifiesta moralina oligárquica que manejaba a su arbitrio y antojo el poder durante más de dos décadas, sea aduciendo el escaso número de inscripciones, o la precariedad edilicia, o la deleznable concepción de considerar lo destinado al arte como un “injustificado y estéril sacrificio económico”, enmascaraba las verdaderas razones que consumaban este despojo a la cultura mendocina [...] Tratando de buscar algún tipo de explicación con visos de racionalidad, el pensamiento del escritor Antonio Di Benedetto señalaba que la élite gobernante había, indignadamente, encontrado el motivo para clausurar la primera escuela

de dibujo y pintura. Señalaba entonces que: 'el modelo vivo y el desnudo ofendían muy grandemente la emplumada opinión de vuelo bajo y pesado'. (s/p)

Plasmación de un itinerario, el viaje realizado por Vicente Lahir Estrella a Europa y su formación en España condujo a que la primera institución de enseñanza específicamente artística creada en la provincia se realizara atendiendo a algunos aspectos del modelo de la academia madrileña. De esta manera, el modelo de enseñanza artística de la Academia de San Fernando de Madrid era incorporada a la experiencia del artista mendocino y puesta en funcionamiento en la creación de la Academia de Dibujo, Pintura y Modelado trazando un vector imaginario que ponía en relación dos áreas culturales diferenciadas. Esto es, lo que era tradición en la academia madrileña se transformaba en un gesto asociado con la novedad en Mendoza tras la migración de un modelo que fue traducido y adaptado a las posibilidades locales. Por estas razones el plan de estudio de la Academia de Dibujo, Pintura y Modelado reflejaba "sumariamente los modelos europeos" ya que aunque los directivos de esta institución contaban con una experiencia de formación que le había permitido conocer los planes de estudio de diferentes academias, la puesta en práctica de esta experiencia implicó considerar las particularidades y necesidades del medio local. Aun así, la propuesta elaborada resultaba original para el ámbito de la formación artística existente, a la vez que se constituía en una propuesta moderna que se insertaba en la escena mendocina. El promotor de la creación de esta academia fue Vicente Lahir Estrella, quien se transformó en su primer director, mientras que Elena Capmany asumía, dos años después el rol de vicedirectora. A la vez, fue incorporado como docente el escultor barcelonés Juan José Cardona tras haberse formado en la Escuela de Artes y Oficios de esa ciudad.

Las experiencias de viajes y de intercambios que propició la formación en el extranjero de quienes fueron los directores y docentes de la Academia de Dibujo Pintura y Modelado transformaron radicalmente las condiciones del cultivo de las artes plásticas en Mendoza dejando atrás la formación de carácter autodidacta y poniendo de relieve que las nuevas concreciones venían a materializar las redes que habían puesto en contacto al escenario artístico mendocino con otros lugares. Se accionaba, así, un flujo de intercambios, de desplazamientos y de posteriores traducciones y adaptaciones de teorías y de modelos académicos foráneos. Es a partir de este momento cuando la noción de *modernidad múltiple* propuesta por Moxey (2016), en la que diferentes temporalidades acontecen en una misma línea cronológica, cobra sentido para comprender las particularidades de la modernidad artística local. Las condiciones contextuales que implican considerar el terremoto ocurrido en Mendoza en el año 1861 que

derribó todas las edificaciones coloniales así como la posterior reconstrucción de la ciudad ocupó el lugar central que condensó todos los esfuerzos desde el ámbito político, económico y social. Este estado de cosas condujo a que el tiempo de la institucionalización de la enseñanza artística y su posterior derrotero se transformase en una inquietud sostenida solo a partir del año 1915. La existencia de la Academia de Dibujo, Pintura y Modelado fue breve pero el impacto que generó el cierre de sus puertas tuvo un potente alcance cuando Vicente Lahir Estrella continuó dictando clases de dibujo al aire libre en el Parque General San Martín, a la vez que salía a pintar los paisajes de las inmediaciones con otros artistas. Esta práctica que había comenzado a germinar en las aulas de la academia se fortaleció con este nuevo rumbo dando origen a la escuela paisajista local. Estas salidas al aire libre estuvieron conformadas por alumnos y docentes que integraban la comunidad de esa institución y condujeron a la maduración y posterior definición de un tipo de arte regionalista que se caracterizó, principalmente, por privilegiar el tema que redundaba en la representación de paisajes, tipos y costumbres en tono naturalista o al luz del impacto de la técnica impresionista.

### **La estela del impresionismo en viaje y sus versiones en el arte regional**

La estética regionalista en Mendoza comenzó a cristalizar cuando la Academia Dibujo, Pintura y Modelado cerró sus puertas y los artistas salieron a dibujar y a pintar paisajes. Relevar desde una perspectiva artística los motivos que la cordillera y los paisajes en general, los tipos humanos y las costumbres locales ofrecían ante los ojos ansiosos de temáticas renovadas se constituyó en una inquietud que dio origen a un conjunto de obras que lograron inscribirse en la narrativa acerca de la necesidad de definir un tipo de arte nacional que asumía particularidades regionales en las diversas provincias. Favre (2015) refiere que hasta la aparición de la escuela regional de pintura, la temática de representación privilegiada fue el retrato y que el cultivo del paisaje regional fue iniciada por los artistas extranjeros mediante la observación de la naturaleza. En las pinturas que realizaron se observa un carácter descriptivo y el uso de una paleta de colores lumínicos.

En Mendoza la representación cada vez más recurrente de la Cordillera de los Andes comenzó a tener una mayor presencia a partir del cultivo del arte regional y de sus vínculos con las reflexiones en torno a la identidad que se daba lugar en el país. El retorno de Fernando Fader a Mendoza en 1904, tras haber concluido su formación en la Academia de Munich con el artista Heinrich

von Zügel, contribuyó a la búsqueda de respuestas a esta problemática desde el ámbito de las artes plásticas. En adelante, el motivo iconográfico de la Cordillera de los Andes abordado por los pintores mendocinos estuvo vinculado con la identidad que buscaban encontrar o definir.

En este periodo y en las vísperas del Centenario de la Revolución de Mayo había comenzado a instalarse en el contexto nacional la inquietud de identificar y de reforzar los aspectos que se señalaban como identitarios. Fader se implicó con mayor interés en esta problemática tras sus sucesivos viajes a la capital del país. Allí conformó el grupo Nexus con Cesáreo Bernaldo de Quirós, entre otros, cuyo mentor fue Pío Collivadino. Durante este periodo y fundamentalmente a partir de que el artista fijara residencia permanente en Córdoba (1916) su ideario materializado en obra pictórica se transformó en un potente modelo para los artistas locales que salieron a pintar al aire libre tras el cierre de la academia y para muchos otros artistas de las provincias que se sentían atraídos por el cultivo de un arte regional.

Cabe destacar que el paisaje de la pampa fue considerado la imagen hegemónica del paisaje nacional, fundamentalmente, a partir del siglo XIX y ya para principios del nuevo siglo este motivo comenzó a modificarse a la luz de nuevos enfoques y problemáticas. En adelante, también se sumará a la iconografía del paisaje nacional el escenario natural de la sierra cordobesa en la paleta de Fader y de varios otros pintores que siguieron sus pasos. Malosetti Costa y Penhos (1991) afirman que

(...) el paisaje del desierto argentino estaba además vinculado ineludiblemente a importantes cuestiones ideológicas: era un espacio vacío que había que poblar, un espacio de indios que había que cristianizar o eliminar, en suma, un espacio para la acción.

Hacia fines del siglo, Eduardo Sívori es el primer pintor que deja de considerar la pampa como un lugar de aventuras y desventuras humanas para transformarla en protagonista absoluta de su pintura. (...) La pampa adquiere fisonomía propia e independiente. Dos factores juegan en esta novedad iconográfica: el paisaje después de eliminadas las fronteras internas, ya no es el espacio de la otredad. Hay una apropiación del paisaje. Pero además se ha producido una renovación del lenguaje estético y una relativización del tema o asunto, a influjo de los impresionistas (pp. 201 y 202).

El regreso de Fernando Fader a Mendoza implicó el desembarco al país, junto con Martín Malharro, de una tendencia pictórica que había recogido ciertas influencias del impresionismo en el aspecto técnico y que en el suelo nacional se puso al servicio de unos temas y de una ideología particular. Sin embargo,

durante los años en que Fader permaneció en Mendoza (1904-1907), su paleta de colores claros y contrastados fue puesta en suspenso para ser retomada años más tarde en el momento en que los artistas locales comenzaban a formarse. Este cambio estuvo relacionado con el impacto que recibió al contemplar el paisaje mendocino. Gutiérrez Zaldívar (1993) afirma, en palabras de Fader, que

Quando salí de lo de mi maestro, después de relativamente poco tiempo pintaba yo también muy bien pero el día que me encontré sólo frente a las montañas gigantescas de la cordillera, terminó toda mi ciencia pictórica. (...) Naturalmente no desistí, y durante el tiempo que seguí bajo el influjo del maestro seguí pintando con desenvoltura, pero ya se insinuaba la disonancia (p.22).

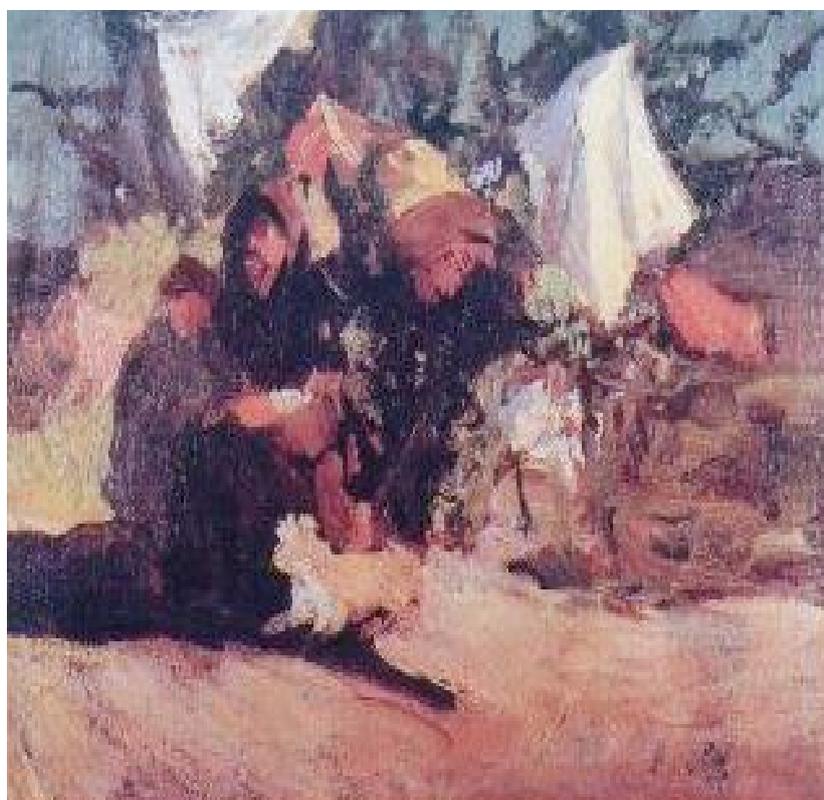
¿A qué disonancia se refería Fader? La respuesta radica en la modificación de su paleta que se encontraba sujeta a las investigaciones que habían iniciado los impresionistas franceses y que se habían difundido en numerosos países con adaptaciones locales de la técnica y de los motivos, hacia otra de tonos tierras, acorde con el color local. Además de la técnica, al artista le produjo un gran asombro la imponente del motivo cordillerano. La pintura lumínica cedía ante otra de tonos medios y bajos. La pintura de manchas continuaba siendo la protagonista indiscutible de sus composiciones y vehículo de una considerable carga de materia pictórica. La disonancia refería también al cambio de sus intereses en el aspecto iconográfico. Su afición por la representación de animales retrocedía ante el interés por los paisajes y las costumbres locales. Este modelo de representación se constituyó en fundante a la hora de revisar las producciones pictóricas que realizaron los artistas locales con posterioridad a la experiencia mendocina de Fernando Fader.

Años más tarde, cuando el artista se asentó en la sierra cordobesa manifestó con mayor énfasis formal el impacto de la paleta y de la pintura impresionista, que a partir de este momento atravesó otra adaptación de acuerdo con las inquietudes del contexto nacional: mientras que el tema del Impresionismo francés se centraba en el interés por la investigación del color y de la luz en relación con la atmósfera que rodeaba los objetos, la tendencia pictórica local subordinaba esta investigación a la representación de un tema vinculado con la identidad. Esta dimensión de la obra de Fader impactó considerablemente en la pintura de paisaje de los artistas mendocinos Antonio Bravo, Fidel de Lucía y en un periodo de la obra de Roberto Azzoni. Malosetti Costa (1999) se pregunta:

¿Es lícito etiquetar a Malharro o a Fader de impresionistas? Parecería que no. Sus innovaciones formales responden inequívocamente a búsquedas que van más allá de la adhesión formal a una escuela y que los lleva a transformar en paisaje una tierra, unos árboles, unos hombres a los que parecían interrogar tratando de

arrancarles el secreto de la tan ansiada identidad nacional (pp. 209 y 210).

El paisaje en la obra de Fader fue abordado desde dos variantes. En la primera, predominaron elementos característicos de la región como arbustos propios de la zona montañosa mendocina que protagonizaban una escena de costumbre en las que las mujeres del lugar tendían las ropas al sol sobre estas plantas para que se secasen con mayor rapidez (Fig. 1). El uso de pinceladas amplias y sueltas predominó en la obra. En estas pinturas comenzaba a manifestarse el interés de Fader por relevar datos particulares de las costumbres locales propias de la zona rural. De esta manera, la problemática que giraba alrededor de la representación de la identidad se constituía en un tema central de su investigación desde el momento en que arribó a Mendoza.



**Figura 1.** *Ropas al sol*, (1905), Fernando Fader, óleo sobre lienzo 0,79 m. x 0,58 m. Colección Museo Provincial de Bellas Artes Emiliano Guiñazú-Casa de Fader.

En la segunda variante el paisaje se transformaba en el protagonista central mientras que pasaba a segundo plano la representación del aspecto humano (Fig. 2). A partir de este momento Fader continuó trabajando en estas dos variantes del paisaje a través de una técnica y de una paleta que acentuaba cada vez más el aspecto impresionista.



**Figura 2.** *Cerros del Plata*, (1912), Fernando Fader, óleo sobre lienzo 0,65 m. x 0,85 m. Colección Museo Provincial de Bellas Artes Emiliano Guiñazú-Casa de Fader.

Este artista había comenzado a contribuir con sus obras realizadas en este periodo en la definición de un programa de pintura nacional que adquirió mayor fuerza en el momento en que pronunció la conferencia denominada *Posibilidad de un arte argentino y sus probables caracteres* dictada en Buenos Aires, en el año 1907 con motivo de la primera exposición del grupo Nexus. Fader (1907) afirma que

(...) no debe creerse que el arte nacional es lo que trata la nación de mostrar en sus acciones. Por el contrario, el ser nacional mostrará sus efectos sin haber reconocido su etiología [...]. Todo lo que uno conquista espiritualmente, es de su propiedad. ¡Ved, oh artistas! a los que la naturaleza les dio la fuerza para reconocer esto, pues que allí está el arte nacional. No miréis lo que se dibuja en otros países. No os dejéis sobornar por éxito. ¿Qué es lo que queréis mostrar a vuestros congéneres, lo que ya existe en otros países? Eso lo podéis nombrar sólo de paso. Las raíces y vuestras fuerzas están en cultivar lo propio.

Yo no tengo necesidad de deciros qué es lo que tenéis que pintar. Solamente abrid vuestros ojos y ved vuestra patria. Eso yo lo llamo gran arte. Sed tan fuertes que vuestras obras representen solo aquello que puede ser vuestra patria. Eso es arte. [...] Pero introducir un arte *importado*, esto no es sólo un régimen ridículo, sino también un triste desconocer la esencia del arte y un desprecio hacia la fuerza del pueblo.

Lo mejor del exterior sirve para comparar y aprender, pero por cierto no para imitarlo (pp. 68 y 69).

Acerca de este pensamiento, Malosetti Costa afirma que Fader “plantea la conciencia política como un elemento indispensable para el desarrollo de un arte nacional” (Malosetti Costa, 1999, p.209). En esta oportunidad el artista dejaba claramente explicitada su toma de posición con relación a la función que el arte debía desempeñar en nuestro país resaltando la necesidad de poner en valor el espacio físico en el que se desplegaba su vida social. En este sentido, cuando se manifestaba en contra de introducir un “arte importado” su foco de interés estaba puesto en el tema más que en las formas en que éste debía ser representado. Esta idea se veía reforzada cuando expresaba “y el río murmura a través de los campos, dándoles a ellos sus flores. Todo aquel que necesita de sus aguas sabe dónde puede conseguirlas, y cómo las debe utilizar” (Cipollini, 2003, p. 68). El espacio físico al que Fader se refería quedaba delimitado al hombre y sus vínculos con la naturaleza. Esto era la representación del paisaje. En este sitio para el artista residía una condición de lo nacional, es decir, una posibilidad de reflexionar acerca de la identidad de un país. Desde el momento en que Fernando Fader se instaló en Ischilin, en el año 1916, el paisaje de tintes impresionistas que representaba a la sierra cordobesa resultaba una propuesta atractiva y diferente para los artistas que se interesaban por el asunto del arte nacional que hasta algunos años antes se hallaba circunscripto casi centralmente a la representación del paisaje de la pampa.

La obra de Fernando Fader alcanzó un impacto diferenciado en las regiones aunque su pintura fue puesta en valor por los diversos medios gráficos porteños posicionándola como una de las imágenes posibles del arte nacional. La figura de Fader devino en un potente ejemplo para los artistas locales debido a la legitimación que había alcanzado por la vía de los debates de la época, a la vez que se reconocía mendocino. Su obra pasó a conformar una trama en la que las formas de pensar el paisaje se habían ideologizado ya desde finales del siglo XIX. Se asume con Raymond Williams (1997) que la ideología implica

(...) un proceso social material en el que las concepciones, los pensamientos, las ideas aunque en grados diferentes se vuelven prácticas (...) la ideología entonces, recae en una dimensión práctica y específica: el complicado proceso dentro del cual los hombres se vuelven –son– conscientes de sus intereses y conflictos (pp.85 y 86).

Diana Wechsler (1991) destaca que este tipo de proceso social se construye entre los años 1910 y 1930 cuando la crítica de arte en el país comienza a proponer “normativas sobre una temática variada” en la que “la problemática del paisaje como tema de la pintura argentina constituye un tópico central dentro de la reflexión crítica dando lugar al debate”. La autora se refiere a que

“el tema se impone en relación a la producción artística, predominantemente paisajística, que circulaba por galerías y salones y se refuerza con el estímulo que desde las instituciones se hace en favor de una pintura que vuelve su mirada al paisaje nacional” (p. 342). Miguel Ángel Muñoz (1998) subraya sobre esta base reflexiva que los debates en torno al nacionalismo adquieren una dimensión tradicionalista, espiritualista y antipositivista en el año de los festejos del Centenario de la Revolución de Mayo, y que Martín Malharro, conjuntamente con las obras de Ricardo Rojas, Leopoldo Lugones y Manuel Gálvez

(...) sitúan la sede de lo nacional en el interior y no en la –fenicia- Buenos Aires y proponen a los artistas un mismo ambiente, el rural (...) De esta manera, en 1910 el paisaje, entendido como “paisaje nacional” y los temas costumbristas, gauchescos –que tematizan una tradición que entonces comienza a ser elaborada por los artistas e intelectuales– se instalan como las auténticas opciones que pueden fundamentar una “escuela argentina (p. 65).

Estas nociones que circulaban en los medios gráficos acerca de que lo nacional se encontraba en el interior del país contribuyeron a que muchos artistas de provincias entablaran una relación particular con su tierra a partir de la representación del paisaje, como fue el caso del grupo que se nucleaba en torno a la figura de Vicente Lahir Estrella y que se interesaron por representar casi de forma exclusiva la temática del paisaje mendocino, así como sus tipos y costumbres.

### **La tendencia nacional y la experiencia regional**

El gusto por el asunto regional, en Mendoza, venía forjándose desde diversos frentes antes de que el conjunto de artistas activos en el medio asumiera estas inquietudes como propias. En el contexto nacional se daba lugar un renovado interés por los aspectos concernientes al reconocimiento y a la definición de una identidad propia que se veía amenazada por las grandes masas inmigratorias que con sus usos y costumbres diferenciados ingresaban al país y modificaban los hábitos sociales tradicionales. El crecimiento y la complejidad que adquiriría Buenos Aires como el principal centro urbano del país acrecentaban esta sensación de amenaza mientras que en las provincias este fenómeno impactaba con diferentes grados de intensidad ya que estas transformaciones se daban en una escala menor. Con el advenimiento de la conmemoración del Centenario de la Revolución de Mayo se profundizó el cultivo de ciertas temáticas que se identificaron con el asunto de la representación de lo propio en la búsqueda de un arte nacional. Miguel Ángel Muñoz (1998) señala que:

Como se dijo, dentro de la variedad de textos sobre arte que se publican en

los primeros años del siglo, tanto en las notas de anónimos cronistas como en críticas o comentarios de arte, el tema del arte nacional aparece como uno de los núcleos principales en torno al cual giran las argumentaciones y los juicios. El adjetivo argentino/a o nacional con frecuencia se emplea para señalar y para distinguir a una obra o un artista, tornándose de esta manera en un criterio de valoración estética, en una escuela (p. 65).

El campo de la literatura en el medio local resultó una influencia significativa para la esfera de las artes visuales a partir de la segunda década del siglo XX, al momento de considerar el devenir de la escuela paisajista ya que este ámbito realizó tempranamente un número de producciones que recogían las vivencias del terruño. Andrés Arturo Roig (s/f) señala que

Alrededor de 1925 toma un vigor insospechado el *movimiento regionalista* que alcanza expresiones importantes en todos los órdenes de la cultura [...] el movimiento regionalista fuertemente preparado por la generación de 1910, alcanzó un amplio desarrollo y en algunos casos una verdadera toma de conciencia, con la generación de 1925. El “regionalismo literario” y su fruto, la “literatura regionalista”, fue en gran medida resultado de una reacción contra el modernismo, si bien es cierto que dentro de éste puede ya vérselo claramente anticipado [...] Se puede decir que existió en esa época una *voluntad de región* que provocó un renacimiento de la antigua unidad de las provincias cuyanas separadas desde 1820. Fruto de este movimiento en el orden institucional ha sido la creación de la Universidad Nacional de Cuyo (pp. 240 y 241).

En este periodo los artistas locales que se hallaban dispersos, sin la existencia de una institución artística que los aglutinara y los contuviese, entablaron estrechos lazos con los literatos que se encontraban en actividad como Armando Herrera, Manuel Lugones, Alfredo Golsack Guiñazú, Juan Carlos Lucero, Sixto Martinelli, Alfredo Bufano y Alberto Castro, entre otros, compartiendo charlas de café a la vez que participaron de los debates de la época acerca de las producciones culturales de intención regional. Estas relaciones desembocaron en que los artistas que compartían una misma visión con los literatos comenzaran a ilustrar poemas y otras producciones literarias publicadas en revistas y libros. Un ejemplo de ello son los poemas del escritor Sixto Martinelli que fueron ilustrados por el artista Antonio Bravo, mientras que Fidel de Lucía ilustraba el poema denominado *Crepúsculo* del poeta Calixto Oyuela y el libro denominado *La ciudad de Barro* de la autora de Santa María Conill. Al respecto, Gloria Videla de Riveiro realizó un análisis de la novela *Ranita* de J. Alberto Castro, escrita en 1922, destacando que en este texto se hacía referencia a los vínculos entre artistas, literatos y periodistas. Videla de Riveiro (s/f) afirma que

Retomando algunos aspectos históricos que esboqué al hablar de Ranita, diré que el protagonista se relaciona con un grupo de periodistas cuyos nombres son probablemente ficticios. [...] El grupo se reúne en un bar, probablemente de la calle 9 de julio. Se reproducen sus conversaciones sobre los protagonistas de la cultura. (...) Allí aparecen los nombres de personas reales: los escritores Ataliva Herrera, Alfredo Godsack Guiñazú, Evar Méndez, Alfredo Bufano, Manuel Lugones, Ricardo Tudela, Juan Carlos Lucero; los pintores Fader, Bravo, De Lucía (...); el escultor Cardona (pp.37 y 38).

Desde esta perspectiva, se entendía que la nota dominante del periodo estaba relacionada con el progresivo interés manifestado acerca de la noción de identidad y sobre las formas en que debía ser representada en los diferentes ámbitos culturales a la luz de una marcada intencionalidad de *voluntad de región*. Pero ¿qué implicaba para los artistas de provincia representar sus propios paisajes en el contexto del arte nacional? Este asunto, como en el vecino país de Chile, parecía estar vinculado con la auto-representación en términos de identidad asociada con las formas visibles de una porción del territorio nacional, en tanto “marca de apropiación, límite contenedor, exclusividad e identidad” (Monteiro, 2017, s/p.). En esta dirección, la Cordillera de los Andes resultaba el anclaje central y el tema principal de la pintura de paisaje en Chile y en Mendoza.

Refiriéndose a las formas en que se ha concebido el paisaje, Mitchell señala que el espacio geográfico existe con anterioridad a la noción de paisaje y que esta segunda acepción se construye cuando este espacio es contemplado e interpretado. Mitchell amplía esta dimensión potencial de la noción de paisaje al transformar el término de sustantivo a verbo y abordarlo “no como un objeto para ser observado o un texto para ser leído, sino como un proceso mediante el cual se forman identidades sociales y subjetivas” (Mitchell, 2002, pp. 1-3). Referirse a la noción de paisaje implica, entonces, recortar, interpretar y representar determinados aspectos que han sido jerarquizados dentro de la vastedad de la naturaleza.

La escuela de paisaje regional puede interpretarse a la luz de los planteos de Mitchell ya que, por un lado, los artistas compartían la necesidad de generar un arte nacional y, por otro, lo nacional se entendía situado en una región particular que fue señalada por los mismos artistas con la representación de la Cordillera de los Andes, sus habitantes, usos y costumbres. Los principales artistas del medio que dieron cuenta de esta problemática fueron: Vicente Lahir Estrella, Fidel de Lucía, Antonio Bravo, Roberto Azzoni, Rafael Cubillos y Fidel Roig Matóns. De carácter naturalista, el arte regional describía los rostros quemados por el sol en las labores cotidianas, los sombreros típicos, las camisas gastadas

y los ponchos usuales de una clase social: el trabajador de campo como encarnación “de la región”. A la vez, estas producciones se incorporaban a un cuerpo de obras más amplio que abarcaba a diversas provincias del país que daban cuenta también de sus particularidades de paisajes y de costumbres.

### **Discusión**

En Mendoza, como había ocurrido en la capital del país y en varias provincias, la conformación del campo que hizo a la modernidad artística se dio por impulso de los artistas. Fueron ellos quienes batallaron por la creación de las academias de arte, de los salones y de los museos. Existió, entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX, un afán por la profesionalización de la praxis artística que también implicaba crear las condiciones para su reconocimiento. En las provincias este proceso estuvo vinculado, además, con el cultivo del paisaje, los tipos y las costumbres regionales haciéndose eco de las propuestas y de los debates de la época en torno a la identidad nacional. En este contexto Fernando Fader había ocupado un lugar de consideración transformándose en un modelo para los artistas mendocinos. La creación del incipiente campo artístico local que vino de la mano de la gestación de la escuela de arte regional sirvió como plataforma para que los artistas persiguiesen el reconocimiento no sólo en su propio medio sino que también los buscaron en la capital del país. A partir de ese momento se hizo cada vez más frecuente la movilidad de artistas locales hacia el escenario porteño mediante exposiciones y participación en salones que fueron facilitadas por los contactos que Fernando Fader había cultivado. Los viajes, en esta trama, fueron centrales para la conformación de la modernidad artística local no sólo desde el momento en que los artistas viajaban y conocían diversos modelos de academia, de salón etc., que luego adaptaban y ponían en funcionamiento sino también cuando comenzaron a crearse sus propias condiciones para lograr el reconocimiento que perseguían generando así la legitimación de sus prácticas frente a la sociedad mendocina y a diversos escenarios artísticos del país transformando, además, a la escuela de paisaje regional en la estética dominante, en Mendoza, hasta fines de la década del cincuenta.

### **Referencias**

- Gómez de Rodríguez Britos. M. (2008) *Mendoza y su arte en la década del 10*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Gómez de Torre. J. O. (20 de agosto de 2014). 75 años de la Escuela de Bellas Artes. En *Los Andes*. Disponible en <http://losandes.com.ar/noticia/>

[cultura-379274](#). [Última consulta: 15 de enero de 2018]

- Gutiérrez Zaldivar, I. (1993). *El genio de Fader*. Buenos Aires: Zurbarán Ediciones.
- Fader, F. (1907). Acerca de los alcances del arte nacional. En Cipollini R. *Manifiestos argentinos. Políticas de lo visual 1900-2000. Edición crítica de Rafael Cipollini*. (pp. 68-69). Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Favre, P. (2014). Academia y campo artístico de autonomía relativa en Mendoza (1897-1938). Estampa 11. Revista digital de gráfica artística. Segunda parte. Número 5 y 6. (10-57). Disponible en [http://issuu.com/estampa11/docs/estampa\\_11.\\_volumen\\_5\\_y\\_6](http://issuu.com/estampa11/docs/estampa_11._volumen_5_y_6).
- Fayre, P. (2015). Pintura mendocina. La tradición como vanguardia. En Gobierno de Mendoza (Ed.), *El Fader en el Eca*, cat. exp., Mendoza: Universidad de Champagnat.
- Malosetti Costa L. y Penhos M. (1991). Imágenes para el desierto argentino. Apuntes para una iconografía de la pampa. En AAVV. *Ciudad/Campo en las artes en Argentina y Latinoamérica*. Buenos Aires: CAIA, 3° Jornadas de Teoría e Historia de las Artes, Museo Nacional de Bellas Artes 25, 26 y 27 de septiembre.
- Malosetti Costa. L. (1999). Las artes plásticas entre el ochenta y el Centenario. En Burucúa J. E. (Dir.) *Nueva Historia Argentina. Arte, Sociedad y Política* (pp. 209 y 210). Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Mitchell. W. J. T. (2002). *Landscape and Power*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Monteiro C. (5 de abril de 2017). El espacio geográfico y las relaciones entre territorio, redes y regiones. Disponible en [https://www.academia.edu/9247811/EL\\_ESPACIO\\_GEOGRAFICO\\_Y\\_LAS\\_RELACIONES\\_ENTRE\\_TERRITORIO](https://www.academia.edu/9247811/EL_ESPACIO_GEOGRAFICO_Y_LAS_RELACIONES_ENTRE_TERRITORIO). [Última consulta: 22 de marzo de 2018]
- Moxey, K. (2016) *El tiempo de lo visual. La imagen en la historia*. Buenos Aires: Sans Soleil Ediciones Argentina.
- Muñoz. M. A. Un campo para el arte argentino. Modernidad artística y nacionalismo en torno al Centenario. En Wechsler. D. (Coord.). *Desde la otra vereda. Momentos en el debate por un arte moderno en la Argentina (1880-1960)* (p. 65). Buenos Aires: Ediciones del Jilguero.
- Roig A. (s/f). *Mendoza en sus letras y sus ideas*. Mendoza: Ediciones Culturales de Mendoza
- Videla de Riveiro. (s/f). *Literatura de Mendoza, Espacio, Historia, Sociedad*. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad

Nacional de Cuyo. Tomo I.

Wechsler. D. (1991). Paisaje, crítica e ideología. En AAVV. *Ciudad/Campo en las artes en Argentina y Latinoamérica*. (p. 342), Buenos Aires: CAIA, 3° Jornadas de Teoría e Historia de las Artes. Museo Nacional de Bellas Artes, 25-26 y 27 de septiembre.

Williams. R, (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

**LOS ARCHIVOS Y ARCHIVEROS FRENTE A  
PARADIGMAS EMERGENTES**

**Entrevista a Anna Szlejcher**

**THE ARCHIVES AND ARCHIVISTS FRONT TO  
EMERGING PARADIGMS**

**Interview with Anna Szlejcher**

**Roberto Lucas Andrada \***

**Fecha de publicación:** noviembre 2018

**Entrevistada:** Anna Szlejcher

**Entrevistador:** Roberto Lucas Andrada

**Formato:** digital

**Ubicación:** La Rioja - Argentina

**Idioma del documento:** español

**Revista:** Ágora UNLaR. vol 3, nro. 6

**Institución de origen:** Universidad Nacional de  
La Rioja

**ISSN:** 2545-6024

**Extensión:** 5 págs.

**Materias:** Archivología.

**Descriptores:** Archivología, ciencia, paradigma,  
tecnología, principios.

## RESUMEN

Anna Szlejcher es Profesora de Historia y Licenciada en Archivología de la Universidad Nacional de Córdoba. Fue Profesora Titular de dedicación exclusiva, por concurso, en la cátedra de “Gestión de Documentos” de la Escuela de Archivología de la misma universidad. Es Coordinadora de RIBEAU (Red Iberoamericana de Enseñanza Archivística), Comité Permanente de ALA (Asociación Latinoamericana de Archivos). Es Miembro Pleno del Steering Committee de ICA/SAE (Section for Archival Education and Training - Sección para la enseñanza de la Archivología y la formación de archiveros) del Consejo Internacional de Archivos Seleccionada por la University of British Columbia, como una de las cinco integrantes del CLAID team (Caribbean and Latin American InterPARES Dissemination), y Becaria de UNESCO, en su Programa de la “Memoria del Mundo”, para asistir a “InterPARES Project workshop”. Es Magister en Patrimonio Cultural Material, Administración, Conservación y Legislación. Autora del libro titulado “Protección del Patrimonio Documental en Argentina: la incidencia de la legislación sobre documentos electrónicos”. Ex Directora de la Escuela de Archivología de la Universidad Nacional de Córdoba. Fue Profesora del Centro Interamericano de Desarrollo de Archivos (CIDA) y en la Escuela Superior de Archivística de la ciudad de Paraná, Provincia de Entre Ríos. Tiene un gran número de cursos y conferencias dictadas en casi todas las provincias argentinas, como así también en Colombia, Brasil, Paraguay, Uruguay, Holanda, Polonia, EEUU, Japón y Malasia, además de una serie de publicaciones y otros antecedentes.

**Palabras clave:** archivología; ciencia; paradigma; tecnología; principios.

## ABSTRACT

Anna Szlejcher holds a BA of History Teaching and Archivology from the *Universidad Nacional de Córdoba*. She was the Professor of “Record Management” in the School of Archivology at the *Universidad Nacional de Córdoba*, a position in which she was appointed by competitive examination. She is the Coordinator of both. the Ibero-American Network of Archival Teaching (RIBEAU, as per the Spanish acronym,) Standing Committee in the Latin American Association of Archives (ALA). She is a Plenary Member at the Steering Committee of ICA/SAE (International Council on Archives, Section for Archival Education and Training.) She was appointed by the University of British Columbia as one of the five members of the CLAID team (Caribbean and Latin American InterPARES Dissemination.) She is an UNESCO alumnus for the “Memory of the World” Programme, which aims to assist the “InterPARES Project workshop”. She holds an MA of Material Cultural Heritage, Administration, Conservation and Legislation. She is the author of “*Protección del Patrimonio Documental en Argentina: la incidencia de la legislación sobre documentos electrónicos* (Protection of Documentary Heritage in Argentina: the impact of legislation on electronic documents.)” She was the Director of the School of Archivology at the *Universidad Nacional de Córdoba*. She was a Professor at both the Inter-American Center for the Development of Archives (CIDA) and the Superior School of Archives in the city of Paraná, Province of Entre Ríos. In addition to a series of publications and other academic certifications, she has a large number of courses and lectures delivered in almost all the Argentine provinces as well as in Colombia, Brazil, Paraguay, Uruguay, Holland, Poland, USA, Japan and Malaysia.

**Key words:** Archivology; science; paradigm; technology; principles.

**Anna Szlejcher (AS):** La Archivología, como ciencia ecuménica que es, se plantea de manera permanente nuevas formas y técnicas que permitan tratar adecuadamente los documentos. Su finalidad es brindar, de manera eficiente y ágil, la información que aquéllos contienen; por una parte, a la administración generadora para la toma de decisiones y a los investigadores y, por otra, a la cultura como una forma de preservar nuestra memoria histórica.

Reconocemos que estamos sufriendo fuertes alteraciones en los procedimientos y en las técnicas empleadas por la comunidad archivística internacional, impulsados fundamentalmente por la incorporación de una notable función, consistente en la acción gestora de una información cuyo soporte: el documento digital, está mediatizado.

**Roberto Lucas Andrada (RLA):** ¿Qué factores considera Ud. que están cambiando la concepción que se tiene de los archivos?

**AS:** Considerando que el nuevo paradigma deja atrás la visión de los documentos de archivo como objetos físicos estáticos y apunta a comprenderlos como conceptos virtuales dinámicos, deja de verlos como productos pasivos de las actividades humanas o administrativas y los considera como representantes activos en la formación de la memoria humana y organizacional; el rol de los archivos es fundamental como contenedores del patrimonio documental de una Nación.

En todos los casos, es necesario conciliar el carácter público de los archivos con el respeto a la vida privada de los ciudadanos y al secreto de la administración. Las nuevas tecnologías tienen ya una influencia significativa en el conjunto de los servicios de los archivos. En este sentido, se da una revalorización de la difusión cultural de los archivos para dar respuesta adecuada a las nuevas necesidades y demandas sociales, donde se ha operado un cambio en la concepción del usuario, debido a la evolución de la percepción que se tiene de aquellos que acuden a los archivos.

**RLA:** ¿Que principios archivísticos han revolucionado los conceptos tradicionales de archivología?

**AS:** Uno de ellos es el *principio de procedencia*, que ha sido reinterpretado desde la aparición de los documentos digitales; y no sólo con relación a la entidad productora, sino también a los procesos que causaron la producción del documento. Ahí reside el orden original, no en el orden físico. En verdad, el documento puede pertenecer a varias series virtuales.

El *principio de la valoración archivística* es, también, un tema central y el

elemento decisivo para el cual el trabajo de archivos exige una base científica. Otro *principio* es el de la *preservación de la autenticidad a largo plazo* en los documentos de archivo digitales.

Internet y las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) están generando profundos cambios en la forma en que individuos, comunidades, empresas, gobiernos y todo tipo de organizaciones se relacionan entre sí y con el mundo. En esa relación, un papel fundamental lo desempeña la preservación de la información a fin de garantizar el acceso y la transparencia de la gestión pública

Los documentos digitales enfrentan el reto de superar los inconvenientes de la vulnerabilidad y obsolescencia de los soportes y de los programas informáticos y, también, de la pérdida de datos. Para ello, la respuesta está en la implementación de una cadena de preservación.

Otro *principio* es el de la *regulación*, una consecuencia de las fuertes repercusiones que han tenido las nuevas tecnologías en el sector desde hace decenas de años. Se experimenta de modo generalizado la necesidad de establecer principios comunes y de enunciar reglas y procedimientos normalizados que permitan superar los obstáculos que impiden, todavía, el libre intercambio de informaciones, tanto entre los propios archivos como entre los archivos y los usuarios.

**RLA:** De acuerdo a su larga trayectoria como investigadora, ¿qué diagnóstico presentaría sobre los archivos en Argentina?

**AS:** En nuestro país, el problema básico lo constituye la carencia de una Ley de Archivos que establezca las normas generales para la organización, funcionamiento y administración del Sistema Nacional de Archivos.

Esta normativa archivística debería ser completada, a corto plazo, con la Reglamentación respectiva referida a la situación de los funcionarios, su preparación, acceso a los puestos y desempeño de los mismos, de manera que todas las operaciones que les competen (reunir, conservar, describir y administrar la documentación y su consulta), queden delimitadas de forma concreta.

Una vez sancionada la ley nacional, las normas del Sistema serían por cierto sólo para todos los archivos nacionales, en caso contrario estarían violando el régimen federal establecido en la Constitución; pero la cuestión se puede resolver por medio de convenios de adhesión de las provincias al Sistema Nacional de Archivos y, aún, establecer modificaciones de acuerdo a su propia realidad local.

Es pertinente señalar que el estímulo para aquellos logros proviene de algunas provincias argentinas que consiguieron, en los últimos treinta años, una moderna legislación, adelantándose así a la Nación.

**RLA:** ¿Cómo evolucionó la formación profesional de archiveros en Argentina y Latinoamérica?

**AS:** Las necesidades de formación de los futuros responsables de los archivos son cada vez más exigentes.

En la Argentina y en Latinoamérica, la formación profesional y técnica del personal que se desempeña en los archivos y su capacitación y perfeccionamiento es muy insuficiente. La principal deficiencia se debe a la ausencia y escasez de centros de enseñanza archivística sistemática. En la actualidad, los archiveros deben estar en constante aprendizaje de nuevas áreas del conocimiento. Asimismo, el número de profesionales archiveros es escaso. A la fecha sólo cuatro Universidades Nacionales imparten cursos de formación archivística en la República Argentina: la de Córdoba, la del Nordeste en la Provincia del Chaco, la de Buenos Aires y la de La Rioja; y una provincial, la Universidad Autónoma de Entre Ríos. A nivel de terciario no universitario: en las provincias de Buenos Aires y Santa Fe. En relación con la población profesionalmente activa, el porcentaje de archiveros como profesionales técnicos y académicos es muy pequeño, lo que incide en que se desdibuje su presencia.

Realidad que comparte el concierto de países latinoamericanos.

**RLA:** Por último, ¿qué le recomendaría a los futuros graduados de nuestras carreras de Archivología?

**AS:** El profesional de hoy es, necesariamente, un servidor del mundo, en razón de la comunicación ecuménica y porque de su saber depende la preservación y el acceso de la información.

Sin embargo, el porvenir de la profesión archivística se proyectaría de forma distinta a la que prevalece hasta ahora. La revolución que está ocurriendo en el modo de procesar la información puede modificar las propias funciones del archivero.

Michel Duchein sostiene: "Durante demasiado tiempo, los archiveros han trabajado en un marco estrechamente nacional, ligado a las tradiciones históricas, administrativas, culturales propias de cada país. Ahora cada uno puede aprovechar muchas experiencias de otros países, para repensar sus propios métodos, interrogarse sobre sus propios hábitos, a veces orientarse hacia nuevas iniciativas. Este es también uno de los cambios que se imponen

en la profesión de archivero... Pero una cosa es cierta: es que, bajo una forma u otra, la memoria será siempre necesaria, para las sociedades y para los hombres, y la conservación de esta memoria será siempre una función social primordial, se trate de papel, de película o de disco de ordenador. El archivero de mañana será sin duda muy diferente del de hoy, pero tranquilicémonos, habrá siempre archiveros y, como actualmente, continuarán preguntándose sobre su futuro”.

# Cuentos

**Yessika María Rengifo Castillo\***

\* La autora pertenece a la Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Colombia.  
(yessikarengifocastillo@hotmail.com)

## Recuérdame, Emily

**A**yer, fuimos al neurólogo. Los fuertes dolores de cabeza de Emily, anticipaban el infierno que serían nuestras vidas. Todo comenzó, aquella mañana de junio. Cuando Emily empezó olvidar cosas trascendentales de nosotros.

La fecha de nuestro matrimonio, el nombre de nuestro hijo Pedro Juan, sus avellanas, y el gusto por el cine independiente. Era como si todo se hubiese nublado en su extraordinaria memoria. No podía entender, que le sucedía. Si alguien recordaba todos los eventos de nuestra casa al pie de la letra, era Emily. En un principio, pensé que esa negación de su mente era causa del bebé que perdimos la noche en que se resbaló por las escaleras. Duramos dos años, buscando una hermanita para Pedro Juan. Pero nunca llegaría, Emily no quería saber nada de bebés, después de esa pérdida. No iba a presionarla, nunca lo hice y menos ahora. Me resigné, a que nuestro único hijo fuera Pedro Juan. Quizás, con el tiempo, su instinto de ser madre volvería.

Vaya que equivocado estaba...

La pérdida de memoria de Emily, no era por la pérdida de nuestro hijo. Emily era uno de los porcentajes de Alzheimer, que se presentan en la juventud. Desde ese diagnóstico médico, nuestra vida cambió. Emily no me reconocía, en ocasiones pensaba que era un ladrón. Y me echaba de su lado, a los gritos. Me trituraba el corazón, aunque era consciente, de los síntomas de su enfermedad. Pedro Juan sólo tenía seis años y no entendía por qué su madre lo trataba con indiferencia. Si había era la luz de sus ojos. El llanto angustiante del niño, ante aquel infierno que vivíamos me hizo que buscará ayuda psicológica, para que mi pequeño procesara los sucesos.

Una tarde descubrí que había vuelto a dibujar a la familia feliz. Eso me llenó, de alegría. Porque si mi niño tenía paz y felicidad, soportaría la tormenta.

Hoy llegué muy cansado del trabajo y mi pequeño estaba en casa de sus abuelos. Emily escribe las reseñas, para el diario donde trabaja. Trata de hacer las que más pueda, porque sabe que su lucidez no perdurará. Sugerí que renunciara a esa ocupación, pero se negó y dijo; que mientras tuviera vida y momentos de lucidez, escribiría, que para eso había nacido. Es cierto, para eso nació. Y no seré yo, quien rompa su sueño.

Cuando sintió mis pasos, suspendió la escritura, se acercó, y me besó. Me dijo; que hacía dos meses no la tocaba, y que el niño no estaba en casa. Podríamos tener una noche, como en nuestras épocas de estudiantes. No tenía muchas ganas, no porque no deseara, a mi esposa. Si no, porque temía la pérdida de su lucidez y la vuelta del rechazo.

Emily intuyó mis miedos, y se acercó. Me recordó todo lo que me amaba, dijo que era consciente de que la lucidez pronto se iría. Pero mientras estuviera, quería estar a mi lado. Los besos apasionados de ella, hicieron que mis deseos se incendiaran. Desabroché su vestido rosa, quité el listón negro de su cabello. Y cuando, quedó completamente desnuda. Pude apreciar que seguía igual de hermosa, que en nuestros años escolares. La seguía amando y más que ayer. No quería, que su ahora frágil mente, me la arrebatara.

Mi mujer se sorprendió, al ver que en este encuentro utilizaríamos, condones. Desde que nos casamos había dejado de hacerlo, y ella empezó a tomar pastillas anticonceptivas. Hasta que las había suspendió, hacía un año atrás. En la búsqueda de nuestra niñita, que nunca llegó.

Y con los medicamentos para el Alzheimer, las suspendió del todo. Esa noche, le explique a Emily que sabía que se encontraba en sus días fértiles, por eso estaba utilizando un preservativo. No podíamos ser inconscientes y embarazarnos en la situación que vivíamos. Mi esposa estuvo de acuerdo, y me dijo que si otra fuera nuestra situación; tendríamos otros dos hijos más.

Su respuesta alegró mi corazón, y también creó una tristeza profunda. Nunca tendríamos esos dos hijitos, solo sería Pedro Juan, la mayor representación de nuestro amor. Y no era, que no fuera feliz con mi chiquillo; pero en nuestros años universitarios, nuestro proyecto de vida era tener más de un hijo, porque los dos fuimos sido hijos únicos. Y comprendíamos, la soledad que podría experimentar Pedro Juan. Por eso, queríamos llenarlo de hermanos. Porque en algún momento partiríamos de este mundo, y ellos se acompañarían.

Nuestros gemidos se escucharon por toda la casa, y mi mujer se sentía tan feliz. No dejó decirme, que me amaba. Y el mejor día de su vida, había sido esa tarde de invierno en que nos conocimos. Desde ese día, había tenido el presentimiento que nuestras vidas estarían conectadas por un hilo rojo. Nunca había oído hablar de aquel hilo rojo, y ella me explicó, que no importa en qué lugar, se encuentren aquellas personas que están destinadas para encontrarse. Porque desde que nacen, un hilo rojo las conecta. Y nunca se rompe, siempre se extiende donde quiera que ellas estén. Y esa nuestra historia.

Cuando Emily terminó aquel relato, yo me aferré fuerte a ella. Y le dije; Emily en los días de oscuridad, prométeme que no borrarás de tú mente nuestra historia. Sus ojos miel se inundaron de lágrimas, y en medio de sollozos me dijo; te prometo, que no lo haré Juan Andrés.

No quería, que esa noche terminara. Contemple a mi mujer desnuda en medio del susurro de los colibrís, que arrullaban sus sueños. Se veía tan inocente, tan bella y tan frágil, ante esa terrible enfermedad. Fui el centinela, que aguardaba

el despertar de su pesadilla.

En la mañana, Emily sería otra y yo el taciturno guardián que decidió amarla en los días del arcoíris y la tormenta. Aquel hombre que sólo gritaba, ¡no me olvides, Emily!

### **No vio su rostro**

Los amores a primera vista no existían para ella. Hacía cuatro años, que Emiliano apagó toda posibilidad de éste. Sus continuos golpes, y malas palabras, la hacían pensar que una mujer de campo como ella; no podía aspirar a una vida, a un amor de verdad. Aquellas palabras la acompañarían durante el otoño del 2015, en Dinamarca. Nunca fue una apasionada por las redes sociales, manifestaba que era una pérdida de tiempo ante tantas maravillas, que ofrecía la calle.

Aquel otoño gris, no puedo dejar de contemplar a ese extraño que aparecía en la pantalla de su computadora. Quizás su rostro de niña, o los versos que escribía en noches de invierno, habían atraído aquel hombre. Con ese hombre hablarían durante seis años, sobre las situaciones sociales que atormentaban al mundo. Ese mundo tan frágil, que anhelaba soñadores como él, y ella. De esas conversaciones nació un amor sin final, ella lo amó como el más bello sol de las mañanas. Y él, que era, un artista reconocido en su país, la quiso como a las dulces estrellas de la noche. A pesar de tener una vida con Eloísa, que era una mujer encantadora.

Ella, jamás le reprochó que tuviese una vida aunque le dolía su ausencia. Sabía que cuando no era la banda, era Eloísa, era todo menos ella. Y así transcurrió el camino, entre ires y venires, hasta que ella decidió partir. No pudo soportar que él no estuviese a su lado, y que no llegaran los hijos que tanto anheló, nunca vio su rostro al despertar en su cama.

**Semblanza:** Yessika María Rengifo Castillo. Escritora colombiana. Docente, Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana, especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, y Magister en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Colombia. Desde niña ha sido una apasionada por los procesos de lecto-escritura, ha publicado para las revistas Infancias Imágenes, Plumilla Educativa, Interamericana De Investigación, Educación, Pedagogía, Escribanía, y Proyecto Sherezade. Ha participado en diferentes concursos nacionales e internacionales, de cuentos y poesías. Autora del poemario: Palabras en la distancia (2015), y los libros: El silencio y otras historias, y Luciana y algo más que contar, en el librototal.com. Ganadora del

I Concurso Internacional Literario de Minipoemas Recuerda, 2017 con la obra:  
No te recuerdo, Amanda.

**RESEÑA DE / REVIEW OF:  
ENTRE LOS JESUITAS DEL GRAN CHACO  
COMPILACIÓN DE JOAQUÍN CAMAÑO S. J. Y  
OTRAS FUENTES DOCUMENTALES DEL S. XVIII  
JOSÉ BRAUNSTEIN ET AL. (COMP.)**

**Adrián Mercado Reynoso\***

**Información General**

Fecha de publicación: noviembre 2018

Idioma: español

Soporte: digital

Revista: Ágora UNLaR vol. 3, nro. 6

Institución de origen: Universidad  
Nacional de La Rioja, Argentina

ISSN: 2545-6024

Extensión: 12 págs.

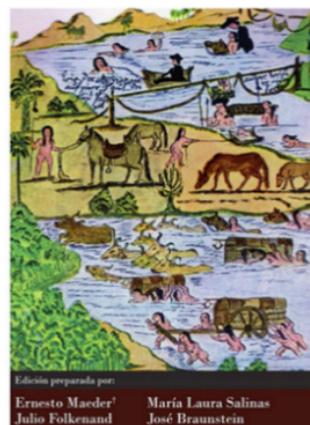
Materia: Historia

Descriptores: Reseña de Libros

Palabras clave: Jesuitas; "misiones";  
comunidad de saberes; mapas; siglo  
XVIII

**Entre los Jesuitas  
del Gran Chaco**

Compilación de Joaquín Camaño S. J.  
y otras fuentes documentales del S. XVIII



\* El autor pertenece a la Universidad Nacional de La Rioja, Argentina (mercadoreynoso@gmail.com)

## RESUMEN

En 2016 se ha publicado *Entre los jesuitas del Gran Chaco. Compilación de Joaquín Camaño S. J. y otras fuentes documentales del S. XVIII*, cuya autoría es una edición preparada por: Ernesto Maeder (†), María Laura Salinas, Julio Folkenand y José Braunstein, impreso por la Academia de Ciencias de Buenos Aires; y con 624 páginas que incluyen anexos y mapas. Cualquiera podría sospechar que es una transcripción de fuentes, anotación y estudios críticos, pero no es sólo eso. Es un *continuum* de tradición científica que interpela lo que el jesuita -nacido en La Rioja, llamado Joaquín Camaño y Bazán SJ († 1820)- escribió, más lo que difundió Guillermo Furlong Cardiff SJ († 1974) y que se reafirma con la producción de Ernesto Maeder († 2016), todos ellos abocados a una construcción colectiva del conocimiento sobre los pueblos, sus lenguas, sus historias, georreferenciadas en esta parte de Latinoamérica, la que se sitúa entre el sur del Amazonas y el norte de la Patagonia austral. En síntesis, un libro de fuentes de las “Misiones” del *Gran Chaco* y los más acabados y eruditos comentarios científicos puestos al común tanto para lectores especialistas, como aquellos que incursionan en la historización de la conformación de la comunidad de saberes.

**Palabras clave:** Jesuitas; “misiones”; comunidad de saberes; mapas; siglo XVIII

## ABSTRACT

*Entre los jesuitas del Gran Chaco. Compilación de Joaquín Camaño S. J. y otras fuentes documentales del S. XVIII*, whose authorship is an edition prepared by: Ernesto Maeder (†), María Laura Salinas, Julio Folkenand and José Braunstein, printed by the Buenos Aires Academy of Sciences, consisting 624 pages including annexes and maps, was published in 2018. Anyone could suspect that it is a transcription of sources, annotation and critical studies, but it is not only that. It is a continuum of scientific tradition that questions what the expelled jesuit, born in La Rioja, called Joaquín Camaño y Bazán SJ († 1820) wrote, in addition to what Guillermo Furlong Cardiff SJ († 1974) disseminated, which is reaffirmed in the production of Dr. Ernesto Maeder († 1820). All of the aforementioned committed to a collective construction of knowledge about peoples, their languages, their histories, georeferenced in this part of Latin America that lies between the southern Amazon and northern southern Patagonia. In synthesis, it is a book of sources of the “Missions” of the Gran Chaco and the most finished and erudite scientific commentaries presented for both, specialist readers, and those who incursion in the historization of the knowledge community.

**Key words:** Jesuits; “missions”; community of knowledge; maps; 18th century

## Introducción

La producción de Camaño se encontraba dispersa hasta la aparición de *Entre los jesuitas...* El equipo del Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI), pareciera poner en entredicho que los libros, y no sólo los artículos indexados, responden mejor al ritmo del conocimiento científico. El presente libro posee, además de notas al lector y la presentación de la obra, tres secciones muy bien diferenciadas y pedagógicamente bien establecidas para orientar al lector en el

mundo de las Misiones Paraguayas y su comunidad de saberes.

Puede considerarse que esa línea de conocimiento encarnó en tres científicos: Joaquín Camaño y Bazán, Guillermo Furlong y Ernesto Maeder. El primero, un pionero entre los científicos criollos –jesuita nacido en La Rioja en 1737, doctorado en la Universidad de Córdoba en 1753, a quien alcanzó en Chiquitos el decreto de expulsión en 1767, escribió y polemizó en Italia para ya en la segunda década del siglo XIX recalar en España, donde fallece en 1820– fue tan reconocido en la Europa de su época que Guillermo de Humboldt lo calificó como “el gran argentino” por su contribución a la lingüística y filología de Hervás; su mapa, de notable exactitud para la época, que ilustra, con su famosa carta geográfica, el “*Saggio sulla storia naturale della provincia del Gran Chaco, e sulle pratiche, e su’ costumi dei popoli che l’abitano, insieme con tre giornali di altrettanti viaggi fatti alle interne contrade di que’ barbari, composto dal signor abate Giuseppe Jolis...*”, editado en Faenza en 1787, no solo expresa una erudición notable que nos permite ubicar en el espacio al hombre colonial de nuestro país, sino también demuestra que para su época y con los escasos medios con que contaba, fue un cosmógrafo adelantado.

### **Los escritos**

Las casi primeras cien páginas ubican al lector -erudito o no- en el contexto de producción de los saberes donde se desarrollarán y facilitarán la lectura consiguiente. La Dra. María Laura Salinas en su sugestivo título “Misiones e historiadores” presenta un breve recorrido sobre la historiografía de las misiones jesuíticas que, afirma, ha superado ampliamente los embates y controversias (sobre todo con el iluminismo y el materialismo histórico) sin que menguara el interés por ellas. Entre los estilos narrativos eclesiales y monásticos que se generaron en el seno de la Iglesia Católica a lo largo de su historia “colonial”, la literatura jesuítica posee un carácter especial. En ella los informes regulares dependientes del orden jurisdiccional, las Cartas anuas y otros especiales como el puñado de compilaciones que se presentan en este *Entre los jesuitas...*, también pueden adoptar el carácter de eslabones en la cadena de edificación metódica y científica del conocimiento. El riojano Joaquín Camaño y Bazán es reubicado con esta publicación colectiva como una fuente muy importante para el conocimiento científico regional-mundial y hay que leerlo concienzudamente para entender el por qué. En ese sentido, y siguiendo la tradición expuesta Salinas valora que la documentación jesuítica llevó adelante un rol significativo en la historia de la ciencia que aporta narrativas descriptivas y una mirada original contribuyendo a resignificar los estudios que se realizan sobre los

campos actuales del saber académico. La escritura, personal e regulada, ha sido uno de los pilares de los seguidores de Loyola que, existencialmente, han producido el sentido de su vida-experiencia de servir al prójimo a través del misionar, y donde la ingente masa de documentos que están saliendo a la luz estimulan a abandonar las anteojerías enciclopédicas tan comunes o el lenguaje de síntesis de la posmodernidad.

Tal como lo manifiestan los autores, esta comunidad jesuítica ubicaba al saber, la *sapientia*, en un sitio especial, que, sumada a la extraordinaria condición de ser expulsados de sus dominios americanos, el *corpus* de la *societas iesu* se hizo más científica, más crítica y confrontativa de raciocinios más acordes a una racionalidad triunfante en el mundo europeo que pergeñaba una revolución burguesa. Faenza, en Italia, fue un lugar que ubicó a misioneros que de otro modo deberían estar dispersos por sus parroquias y encargos, y suministró una extraordinaria posibilidad de contar que el nuevo mundo era un conjunto de saberes populares, lingüísticos, étnicos, geográficos no comparables ni prelativos a los europeos. Acompañaba a esa estancia, la distancia, la necesidad de contar formas editadas e impresas, sin apasionamientos ni fábulas

Luego se presenta un artículo de José Braunstein denominado “Núcleos culturales del Indio Colonial del Gran Chaco: el digesto etnográfico de los expulsos de Faenza” pp.71-112. Este escrito tematiza el aporte etnográfico de los jesuitas expulsos reunido por Joaquín Camaño y su interpretación. Expone de manera sintética la discrepancia radical entre la onomástica y la sociología en las referencias históricas y contemporáneas sobre los indígenas, y los equívocos que ella produjo. De esta manera, las observaciones discordantes de cronistas misioneros y etnógrafos no son interpretadas como errores, sino que se ofrece una explicación de las contradicciones basada en la comprensión de la dinámica social de los chaqueños. El trabajo sigue un esquema tripartito: comienza exponiendo las clasificaciones étnicas de Camaño junto a las más notorias de la segunda mitad del XVIII; sigue con el señalamiento de las contradicciones y lagunas que muestran entre sí, con las clasificaciones anteriores, y con las que inducen en las interpretaciones posteriores; para mostrar, por fin, que muchas de esas contradicciones pueden comprenderse y superarse partiendo de los modelos de organización social que son hasta hoy generales en el área.

En la última parte de esta primera sección, “Fuentes documentales en la cartografía de Joaquín Camaño” (pp.71-112), Julio Folkenand destaca la formación científica del jesuita, sus inquietudes por la construcción de un conocimiento preciso de la geografía y el aporte realizado por este riojano a las conocidas obras de otros jesuitas que trascendieron por sus escritos.

Este trabajo permite revalorizar la figura de Camaño como la de uno de los eruditos del universo constituido por estudiosos y célebres jesuitas. Además, se ofrecen precisiones sobre los documentos que se transcriben en la segunda sección. La segunda sección del trabajo está conformada por una selección de los textos que ofrecen mayor interés etnográfico del legajo, ordenados según criterios de generalidad decreciente, geográficos y cronológicos. Cada una de las relaciones se presenta mediante una ficha técnica que tiene la finalidad de facilitar la lectura del documento: una imagen muestra la grafía del escritor y un recorte del famoso mapa de Camaño ilustra el escenario donde transcurre el relato; a continuación, se sintetizan los datos que poseemos sobre la autoría y los antecedentes editoriales del documento; de inmediato se reproduce una esquemática biografía del autor y, por fin, una breve síntesis del contenido del texto.

Acerca del legajo del Chaco de Camaño reproducido, como lo expresan los editores, se encontró en el archivo histórico de la Compañía de Jesús de Cataluña que conserva el legajo, que bajo el título *Misiones del Chaco-Mártires y Tonkin, nomenclatura ARX. HIST S. I. CATALUNYA AC/MI 02,10* fue dando a conocer el prolífico historiador Guillermo Furlong, S. J., en sus trabajos sobre las etnias que existían en el Gran Chaco a mediados del siglo XVIII, y sobre los misioneros jesuitas que llevaron adelante su evangelización y describieron su geografía. Si bien el contenido de este legajo nutrió al historiador jesuita para sus monografías sobre los Mocovíes de Santa Fe (Furlong, 1938a), Abipones del Chaco (1938b), Vilelas de Salta (Furlong, 1939) y Lules de Tucumán (Furlong, 1941), como asimismo para enriquecer sus biografías de Pedro Juan Andréu, José Jolís y Joaquín Camaño, hasta el presente no ha sido divulgado como un corpus documental al que puedan tener acceso los investigadores de diversas disciplinas que buscan información genuina de sus fojas o aproximarse a la labor etnográfica y valorar la cartográfica del jesuita riojano del Tucumán, quien fue el recopilador y primer estudioso de las relaciones que atesoró en el mencionado legajo. Furlong conoció este documento y copió gran parte de su contenido en el año 1924. De esa época es también su encuadernación, las anotaciones en su lomo y el índice un tanto inexacto en asignar la autoría de algunas relaciones. En definitiva, *Entre los Jesuitas...* se reproducen y transcriben 495 fojas en 4° de 120 x 220 ml, que contienen 16 escritos cuyos títulos y autores, en un encomiable esfuerzo de Furlong y el equipo de Maeder, de contrastar caligrafías y contenidos, son los siguientes:

1. Bárbaros diaguitas y calchaquies. Letra de Joaquín Camaño. En esta monografía Camaño glosa a Techo de su *Historia Provinciae Paraquaria*

- Societatis Iesu*. Las citas están en latín. Fs. 9 a 25.
2. Naciones del Chaco. Letra de Joaquín Camaño. Es un estudio sobre la etnografía chaqueña a partir de sus lucubraciones sobre la obra de Techo, Lozano, de los bosquejos y diarios de viaje de José Jolís y Roque Gorostiza, de una relación sobre los indios vilelas del P. Castro y de relatos orales de Juan Nicolás Araoz y José Sánchez Labrador. Fs. 25 a 40.
  3. Relación dirigida al Provincial José de Robles [sobre los indios Chunupíes] por el P. Antonio Moxi (fecha 13-VIII-1769) escrita a solicitud del Provincial de los jesuitas del Paraguay en los Estados pontificios. Autógrafo de Antonio Moxi. Fs. 41 a 54.
  4. Relación del pueblo de San José de Vilelas del P. Bernardo de Castro. Autógrafo de Bernardo Castro. Fs. 57 a 105.
  5. Relación sobre las misiones del Chaco del P. Pedro Juan Andreu. Autógrafo del P. Andreu. Fs. 109 a 117.
  6. Breve noticia de las tres entradas, que hizo el P. Roque Gorostiza al río Grande, dos de ellas solo, y la tercera con el P. José Jolis. Autógrafo de Roque Gorostiza. Texto incompleto. Fs. 119 a 126
  7. Apuntes para la Historia del Paraguay. Autógrafo de Pedro Juan Andreu. Fs. 127 a 176.
  8. Oscuro origen de la Nación Mocoví. Libro 1°. Autógrafo de Manuel Canelas: Fs. 177 a 310
  9. Del principio de la conversión de la nación Amocobit y establecimiento en Pueblo. Libro 2°. Autógrafo de Manuel Canelas. Fs. 313 a 347. Texto incompleto.
  10. Nuevas reducciones y población del Chaco. Es copia de letra de Camaño de una carta dirigida desde Corrientes a 25 de noviembre de 1788 del Arcediano Juárez a Dn. Gaspar Juárez, carta que comenzó a glosar Camaño e interrumpió en el folio 32 de este legajo y retomó a fojas 348 a 350 dándole el título mencionado.
  11. Relación de la fundación del pueblo de San Javier de los Mocobís. Autógrafo de Francisco Burgés. Dirigida a un venidero historiador de nuestra provincia... Fs. 353 a 374.
  12. Relación y noticias de algunas cosas tocantes a los indios y misioneros de ellos [Tobas y Mataguayos]. Autógrafo Román Arto. Fs. 377 a 392.
  13. Carta del P. Ramón Salat al P. José Sánchez Labrador. Autógrafo Ramón Salat, fechada en Faenza 23-VII-1769. Fs. 393 a 398.
  14. Aditamentos a dicha carta de Salat. Autógrafo de Camaño. Además de haberse valido Camaño de esta carta para tomar descripciones y reducirlas a escalas geográficas anota relatos orales del mismo Salat y redacta la campaña

llevada por este a los dominios de los chiriguanás. Fs. 393 a 408.

15. Pasaines y Atalalas sus cualidades. [Copia fragmentada de letra de Camaño de una Relación sobre estas parcialidades escrita por el P. José Jolis por encargo del provincial del Paraguay en los Estados pontificios P. José de Robles]. Autógrafo de Joaquín Camaño. Fs. 409 a 411.

16. Fragmento de una Relación sobre la labor de la Compañía de Jesús en el Paraguay escrita después de la expulsión. Probable autógrafo de José Guevara. Fs. 417 a 439.

17. Catálogo de los mártires de la Provincia del Paraguay. Autógrafo de Joaquín Camaño.

18. *Narratio declarans, quinam sit status Missionum Societatis Iesu in Regno Tunkini usque ad annum 1768*. Copia autógrafo de Joaquín Camaño de una Relación escrita y fechada en Roma 24 de julio de 1770 por el P. Onofrio Villani, procurador de las misiones orientales. Fs. 473-494.

Además, este libro posee los anexos donde se destacan *Noticia del Gran Chaco de Joaquín Camaño*; ubicación del documento: Archivo Romano de la Compañía de Jesús (ARSI) Paraquariae Historia t. 13: 103-108v, que ya había sido editado íntegramente (Furlong, 1931). Otro gran logro de esta publicación es la transcripción de las cartas que le escribía, en español, por cierto, a su primo, también riojano y residente en Roma. Obsérvese que la cocina del saber no solo era para un Camaño que se codeaba con los eruditos más importantes de la Emilia Romagna sino también de los familiares, a quienes consultaba sobre la cartografía (Fig. 1):

*«Mi amado Primo D. Juan Francisco Ocampo*

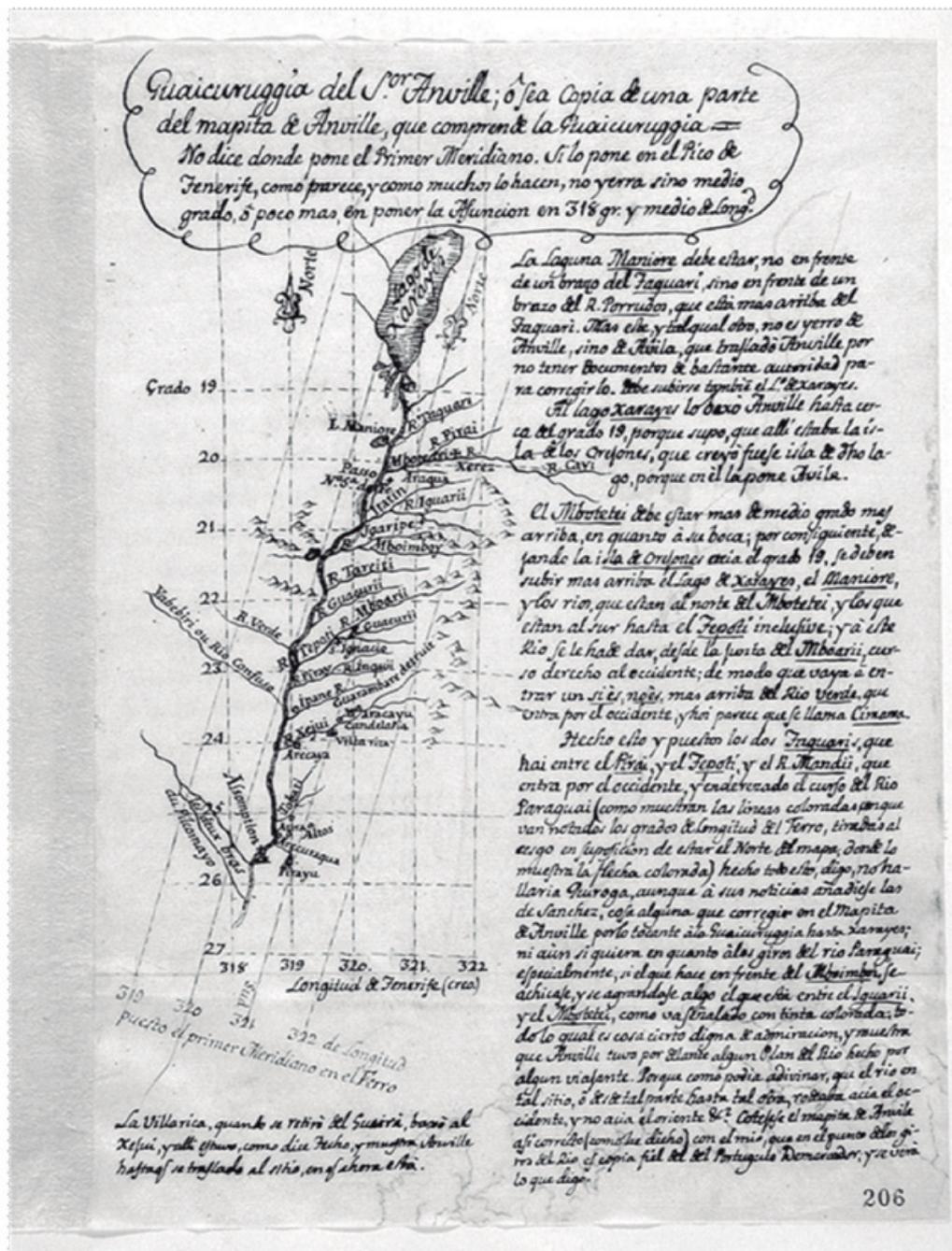
*Faenza y Abril 30 de 1785*

*Desde que leyó vmd mi última carta, estará ansioso de saber: ¿Por qué puse unidos los dos ríos Neguatequidi y Lotiqueguigui?(...)*

*... No le puse al dicho río el nombre Neguatequidi, por no mezclar nombre mbyá con guaranicos. Vale iterum.*

*Su afecto Primo*

*Joaqn Camaño » ( Braunstein, 2016, p. 453)*



**Figura 1:** Mapa de la Guaycurugia. ARSI. Paraq. Hist. T. 12a: 206. En carta de Camaño a Ortiz de Ocampo, Faenza 9-III-1785, en *Entre los jesuitas...* p.608.

Estas cartas son reproducidas en su totalidad de "Quattordini lettere originali del P. Joaquín Camaño, da Faenza, del 22 febbraio al 22 ottobre 1785 (l'ultima senza data), al suo cugino D. Juan Francisco Ocampo<sup>1</sup> a Roma, sull'idrografia del Paraguay. FF. Stacati nel 1929 del cod. Paraq. 12, restaurate e rilegate a parte". Este epistolario se conserva en el *Archivum Romanum Societatis Iesu (ARSI) Sección Paraquariae historia T. 12a de fs. 197 a 231v (pp.421-433).*

<sup>1</sup> Juan Francisco Ortiz de Ocampo nace en La Rioja del Tucumán el 21-IX-1729. Ingresa en La Compañía el 1-IX-1748 y emite su profesión del 4º voto el 22-V-1763. La expulsión lo sorprende en Paraná (Entre Ríos) y fallece en Roma 31-XII-1816. Cfr Fuentes documentales en la cartografía de Joaquín Camaño" por Julio Folkenand, en *Entre los Jesuitas...* p. 117, nota al pie nº 170.

Como dicen en la introducción a la transcripción, su contenido marca de su autor, la personalidad, la cual se traslada a los detalles y armonía de su trabajo geográfico.

Talvez el único elemento que este faltando en esta compilación de Joaquín Camaño sea las cartas de éste a Lorenzo de Herváz que se encuentran en la *Biblioteca Apostólica Vaticana sull' Archivo Hervás (MSS Vat. Lat 9801-3 y 9802)* y que han sido reproducida parcialmente por Upson Clark (1937) y referenciadas en la reciente tesis doctoral de V. Piciulo (2014).

Como lo dijo, de manera provocativa, recientemente G. Wilde (2014), “Le missioni gesuitiche del XIX secolo: storiografia di un fantasma”, la condición de intelectuales expulsos desaparece ante la evidencia material de comunidades de *Paraquarie*, que, no invalida su modo de producción “despótico comunitario”, según J. C. Garavaglia (1973), comunidades de dominados dirigidas por un blanco, el sacerdote-padre que aparece como organizador de la producción, de la reubicación del excedente económico fruto del trabajo indígena y de la comercialización externa. Es destacable el Mapa de Camaño en el libro de José Jolis, coincide con la ubicación garavagliana de dónde hubo este modo de producción.

“Este modo de producción subsidiario tuvo una gravitación decisiva en la extendida región que actualmente comprende la república del Paraguay, Santa fe, Chaco y Formosa, el estado brasileño de Paraná y los departamentos de Artigas, Salto, Paysandú, Rio Negro y Tacuarembó en la república Oriental del Uruguay” (Garavaglia, 1973, p.161).

Por último, los mapas aquí reproducidos que vienen a suplir los faltantes de la bellísima *Cartografía...* de G. Furlong (1936).

María Laura Salinas (2018), en una entrevista reciente, enfatiza

“Quem estuda o período colonial não pode abrir mão de ter entre suas fontes de consulta e pesquisa documentos produzidos pelos padres jesuítas. Mais do que relatos de ações em missões, focadas na conversão, esses registros vão relevando modos de vida tanto na américa espanhola quanto na portuguesa. “Os documentos jesuítas, os escritos produzidos não só pelos missionários, mas também pelos estudiosos da Companhia, são relevantes como fontes históricas que contribuem para os estudos do período colonial americano”

### **Consideraciones finales**

*Todos los Sanctos de la Nueva Rioxa* perteneció a la jurisdicción eclesial de la *Provinciae Paraquaria Societatis Iesu* y desde su Colegio se elaboraban periódicamente los informes de *Cartas Annuas*, otra gran fuente del saber

histórico. El Colegio, las estancias jesuíticas riojanas de Cuchiaco, Nonogasta, y las haciendas como La Saldilla (Giuliano, 2016) producción ganado, vino y tejas por parte de indígenas y esclavos, nos brindan el contexto comunitario y local, en el cual, los futuros expulsos se dedican a lo *aeseculum*; lo secular, lo banal, en contraposición a las cosas de Dios. El jesuítico Colegio Monserrat y Universidad de la vecina Córdoba formaba a la clase dominante tardo colonial y era remarcada su popularidad que conoció el método pedagógico, su *Ratio studiorum*. De allí, Joaquín Camaño es un intelectual orgánico a la Compañía (*Societatis Iesu*) y con esta impresión totalizadora de esta magna obra del riojano saca a luz lo que antes creíamos oscurantismo o meras descripciones auto elogiosas de la Orden, a lo que era, cuanto menos, la ciencia local en pañales (inicio de la historia documentada, de la ciencia antropología, lingüística, cartográfica, etc.). El trabajo reseñado intenta desmarcarse del monismo tomasino y del proceso de normalización que hizo de los jesuitas “*antropólogos avante le letree*” y enfatiza en la construcción del conocimiento crítico como el geográfico, lingüístico y etnohistórico. El peso de la fuente y los nuevos abordajes permiten ensayar como muy acertada la hipótesis de uno de los autores de esta edición, Julio Folkenand, quien afirma que Joaquín Camaño es uno de los primeros científicos argentinos, opinión que coincidimos, ampliándola para ser, además, el primer científico de La Rioja argentina. Esta obra ha puesto el acento en este riojano que intenta consensuar y persuadir a otros eruditos como Lorenzo Hervás y Panduro, a José Jolis o polemizar con Manuel de Lacunza, instándolos a abandonar el pensamiento apologético y utópico para que el saber, y su habla como instrumento de conocer hasta de Dios mismo, sea un constructo histórico relativamente autónomo del *spíritu santu* y donde recurrir para construir el pasado que necesariamente será común y será crítico, validado empírica, lingüística y gramaticalmente “*dei parecchi idiom*” e históricamente situado, vg. “*Deque Sirve afirmar cosas q’no se saben, ni pueden saberse en estado presente de las cosas, sino para embrollar la Historia?*” (Carta de J. Camaño a L. Hervas, “Faenza y Junio 6 de 784”)

Invito pues a leer este libro, porque brinda claridad interpretativa y los autores que nos orientan en Camaño poseen la capacidad de realizar nuevas preguntas a nuevas fuentes, no sólo para pensar la historicidad de la historia del siglo XVIII anterior/posterior/simultáneo al enciclopedismo francés. Lo claro es que estamos ante un libro que es una incitación a romper con la voracidad de las fronteras disciplinares (historia, geografía, etnografía, lingüística, cosmografía, religión, estética, sicología, pedagogía) y el peso de la acción homogeneizadora de las prácticas académicas y concluir que para ésta comunidad de saberes

que fueron los jesuitas americanos expulsos en Italia, el vector fue la ciencia, la ciencia humana, la ciencia de las humanidades.

### Referencias

- Braunstein, J. et al (comp.) (2016). *Entre Los Jesuitas del Gran Chaco. Compilación de Joaquín Camaño S. J. y Otras Fuentes Documentales del S. XVIII*. Bs. As.: Academia de Ciencias de Bs. As.
- Furlong SJ, G. (1931). Introducción. En Camaño y Bazán SJ, J. *Etnografía Rioplatense y Chaqueña. Revista de la Sociedad Amigos de la Arqueología*. V, 308-343.
- Furlong SJ, G. (1936). *Cartografía Jesuítica sobre el Río de la Plata (T I y II)*. Bs. As.: Instituto de Investigaciones Históricas N° LXXI.
- Furlong SJ, G. (1938a). *Entre los abipones del Chaco: según noticias de los misioneros jesuitas, Martín Dobrizhoffer, Domingo Muriel, José Brigniel, Joaquín Camaño, José Jolís, Pedro Juan Andreu, José Cardiel y Vicente Olcina*. Bs. As.: Talleres Gráficos San Pablo.
- Furlong SJ, G. (1938b) *Entre los Mocovíes de Santa Fe. Según las noticias de los misioneros jesuitas Joaquín Camaño, Manuel Canelas, Francisco Burgues, Román Arto, Antonio Bustillo y Florian Baucke*. Bs. As.: Sebastián Amorrortu e Hijos.
- Furlong SJ, G. (1939). *Entre los Vilelas de Salta. Según noticias de los misioneros jesuitas Bartolomé Castro, Joaquin Camaño, Antonio Moxi, Vicente Olcina, Alonso Sanchez, Roque Gorostiza, Jose Jolis, Antonio García, Tomas Borrego y Pedro Juan Andeu*. Bs. As.: Academia Literaria del Plata.
- Furlong SJ, G. (1941). *Entre los Lules de Tucumán*, Bs. As.: Talleres Gráficos San Pablo.
- Garavaglia, J. C. (1973). Un modo de producción subsidiario: la organización económica de las comunidades guaranizadas durante los siglos XVII-XVIII en la formación regional altoperuana-rioplatense". En C. Assadourian et al. *Modos de producción en América Latina*. (pp. 161-189) Córdoba: Siglo XXI.
- Giuliano, J. C. (2016). *Arqueología de la colonialidad. La dinámica social y las relaciones interétnicas coloniales plasmadas en la arquitectura y el paisaje arqueológico del sitio Estancia jesuítica 'La Saladilla', en La Rioja, Argentina* (Tesis de grado de Licenciatura en Historia con Orientación Arqueológica. UNLaR. La Rioja, Argentina
- Piciulo, V. S. (2014). *I Gesuiti americani espulsi in Italia e Joaquín Camaño (1767-1814)* (Tesis doctoral). Universidad de Bologna, Italia.

- Salina, M. L. (2018). Entrevista. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos. On Line*. XVIII (530). Disponible en: <http://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/530>
- Upson Clark. Ch. (1937). Jesuit letters to Hervás on american languages and customs. *Journal de la Société des Américanistes*, 29(1). Disponible en [https://www.persee.fr/doc/jsa\\_0037-9174\\_1937\\_num\\_29\\_1\\_1950](https://www.persee.fr/doc/jsa_0037-9174_1937_num_29_1_1950)
- Wilde, G. (noviembre de 2014). Le missioni gesuitiche del XIX secolo: storiografia di un fantasma. En P. A. Fabre (Presidencia), *Simposio "In unum corpus coalescerent" La Compagnia di Gesù dalla Soppressione (1773) alla Ricostituzione*. Pontificia Università Gregoriana, Roma.

# Pautas de Presentación para Autores

Los artículos enviados por los autores deben ser inéditos. El envío de un trabajo para su publicación supone la obligación del autor de no mandarlo, simultáneamente, a otra revista

Para enviar los artículos es conveniente registrarse en la web de la revista, en la pestaña "Login", desde este link: <https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/agoraunlar/login>  
Por cualquier inquietud, el mail de la revista es: [agoraunlar@gmail.com](mailto:agoraunlar@gmail.com)

Una vez enviado, el artículo es revisado por el Comité Editorial, para verificar el cumplimiento de las Pautas de Presentación, el mismo se reserva el derecho de realizar modificaciones menores de edición. Luego es evaluado por dos especialistas en el Área de Conocimiento. De cualquiera de estas instancias puede surgir la necesidad de devolver el artículo al autor para su corrección.

## 1- FORMATO DEL TEXTO

**Formato:** Documento Word. Tamaño de página A4, con 2,5 cm en los cuatro márgenes. Letra Arial 11, con interlineado doble, sin sangría y alineación izquierda  
Numeración consecutiva en la parte inferior central de la página

**Portada:** Título en español y en inglés

**Resumen:** hasta 250 palabras, en español y en inglés. (Arial 10, interlineado simple)

**Palabras clave:** Describen un contenido específico de una disciplina. Hasta cinco, en español y en inglés. (Arial 10, interlineado simple)

**Área del conocimiento:** El autor especifica el área del conocimiento

**Sección:** Especificar a qué sección va dirigido el trabajo, por ejemplo: Artículos de investigación o Revisión Teórica, Artículos de Tesis, Producción Artística, etc.

**Cuerpo del manuscrito:** Introducción, Metodología, Resultados y Discusión.

**Extensión (máxima)**

**Artículos de Investigación o Revisión Teórica:** 25 páginas

**Artículos de Tesis:** 20 páginas

**Producción Literaria:** 5 páginas por poema o texto narrativo

**Crítica Literaria:** 20 páginas

**Producción artística:** 10 páginas

**Reseña:** 5 páginas

**Entrevista:** 25 páginas

## 2- CITAS Y REFERENCIAS:

Siguen el estilo básico de las Normas APA 6ta. Ed.

### a. Citas

**Citas de menos de 40 palabras basadas en el autor:** Apellido (año) afirma: "cita" (p. xx).

**Citas de menos de 40 palabras basadas en el texto:** "cita" (Apellido, año, p. xx)

**Citas de más de 40 palabras basadas en el autor:**  
Apellido (año) afirma:

Texto de la cita con sangría de un punto y letra Arial 10, sin comillas. (p. xx)

### **Citas de más de 40 palabras basadas en el texto**

Texto de la cita con sangría de un punto y letra Arial 10, sin comillas. (Apellido, año, p. xx)

### **Paráfrasis basada en el autor**

Apellido (año) refiere que .....

### **Paráfrasis basada en el texto**

Texto de la cita (Apellido, año).

### **Citas en idioma distinto**

Por normas de Cortesía con Lector, si el artículo incluye citas en un idioma distinto al utilizado en el texto, el mismo presentará también su traducción.

## **b. Referencias**

Las Referencias se ubican al final, en orden alfabético y con sangría francesa

### **Libro**

Apellido, A. A. (año). Título en cursiva, Ciudad: Editorial.

Si el libro tiene varios autores, se separan por comas y el último se separa por la letra 'y'.

### **Capítulo de un libro**

Apellido, A. A., y Apellido, B. B. (año). Título del capítulo. En A. A. Apellido. (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial

El año de la primera edición de la obra deberá ir entre corchetes: Ejemplo: ([1984] 2004)

### **Artículo Científico**

Apellido, A. A., Apellido, B. B., y Apellido, C. C. (año). Título del artículo. Nombre de la revista, volumen(número), xx-xx (páginas, sin pp adelante).

### **Artículo de Revista Impresa**

Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. Nombre de la revista. Volumen(Número), xx-xx (páginas, sin pp adelante).

Artículo de Revista on line

Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. Nombre de la revista. Volumen(Número), xx-xx (páginas, sin pp adelante). Disponible en www.....

## **b.1. Referencias Especiales**

Diferenciar el tipo de material citado agregando un subtítulo en las referencias, por ejemplo: Partituras, Grabaciones, etc.

### **Partituras**

Apellido, inicial del nombre (Año). Título. Ciudad: Editorial

### **Grabaciones**

Apellido, inicial del nombre(Año). Título. Sello. Soporte.

Se pueden incluir: compositor, otros intérpretes, lugar

### **Pintura, escultura o fotografía**

a) Si se consultó la obra:

Apellido, inicial del nombre. Título de la obra. Fecha. Composición. Institución donde se encuentra la obra, ciudad.

Puede agregar la colección a la que pertenece o señalar si es una colección privada.

b) Si se consultó la foto de una obra:

Apellido, A. A. Título de la obra. Fecha. Composición. Institución donde se encuentra la obra, ciudad. En A. A. Apellido. (año) Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial

### **Catálogos de muestras**

Apellido, inicial del nombre. Año. Artista. Ciudad: Museo

### **Espectáculo en vivo** (Ópera, concierto, teatro, danza)

Título. Nombre y apellido del autor. Nombre y apellido del director, actor o intérprete.

Nombre del teatro o escenario, ciudad. Fecha. Tipo de espectáculo (ópera, concierto, teatro, danza).

Si la cita se refiere a una persona involucrada, se comienza la Referencia con el nombre de ésta

### **Citas de Cuentos o Poemas**

Siguen la misma composición que Capítulo de Libro

## **3- RECURSOS VISUALES**

Para destacar una palabra o una idea se utiliza cursiva; nunca comillas, subrayado o negrita.

Los neologismos o palabras en lengua extranjera se consignan en cursiva

El texto debe estar redactado utilizando un lenguaje respetuoso e incluyente

### **Niveles de títulos**

- Nivel 1: Arial 12. Centrado. Negrita

- Nivel 2: Alineación izquierda Negrita

- Nivel 3: Sangría de 5 puntos. Negrita. Con punto final

- Nivel 4: Sangría de 5 puntos Negrita cursiva. Con punto final

- Nivel 5: Sangría de 5 puntos. Cursiva con punto final

### **Notas al pie** (En lo posible, las mismas deben ser evitadas)

Extensión máxima: tres líneas. Se usarán, únicamente, para ampliar o agregar información.

### **Fragmentos del discurso del entrevistado o texto de fuentes primarias y secundarias**

Sangría de 1 punto. Identificación del entrevistado con las siglas correspondientes o identificación de la fuente. Fragmento en letra Arial 10, cursiva, sin comillas.

**Tablas y Cuadros:** Con interlineado sencillo. Numeración correlativa con números arábigos. Se hace referencia a ellas desde el texto (Tabla 1). Cada tabla tiene su propio título en la parte superior, del siguiente modo: la palabra tabla y su correspondiente número en negrita, el título con mayúscula inicial solamente y en cursiva. Ej: **Tabla 1.** Título

Si corresponde citar la Fuente, la misma se incorpora en la parte inferior.

**Figuras.** Las imágenes (fotografías, diagramas, gráficos, dibujos, etc.) se designan como Figura. Numeración correlativa con números arábigos y se referencian desde el texto (Figura 1). Cada Figura tiene su título en la parte inferior, así: la palabra Figura y su correspondiente número en negrita, el título con mayúscula inicial solamente y en cursiva. Ej: **Figura 1.** Título.

En archivos de imágenes (JPG, GIFF, etc.), de buena calidad. Cantidad: 6 por artículo. Si corresponde citar la Fuente, la misma se incorpora siguiendo al título, y entre paréntesis.

### **Pies de fotos | Epígrafes**

Estos se utilizan para obra artística o partitura del siguiente modo:

Obra artística:

**Figura 1.** *Título de la obra*, año entre paréntesis, nombre y apellido del autor.

**Partitura:**

**Figura 1.** *Título de la partitura*, año entre paréntesis, nombre y apellido del autor. Aclaraciones.

También podrá indicarse el tema o el contenido que se refleja en la partitura.

Toda situación no contemplada aquí, se resuelve en base al criterio de Cortesía con el Lector

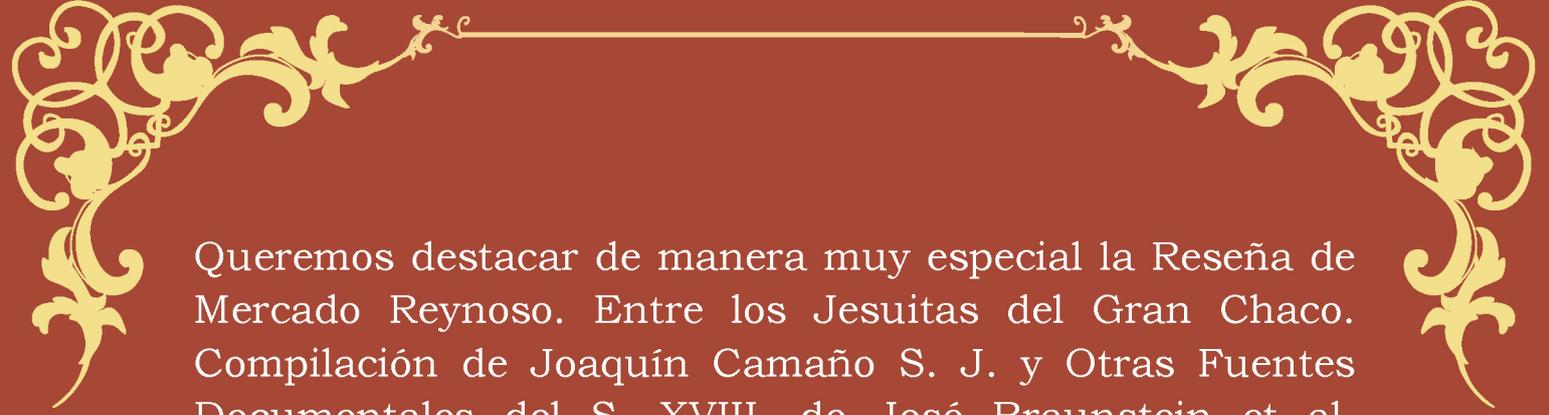
## **4- IMAGEN DE PORTADA**

VERTICAL TAMAÑO A4 (FOTOGRAFIAS,IMAGENES, ETC.)

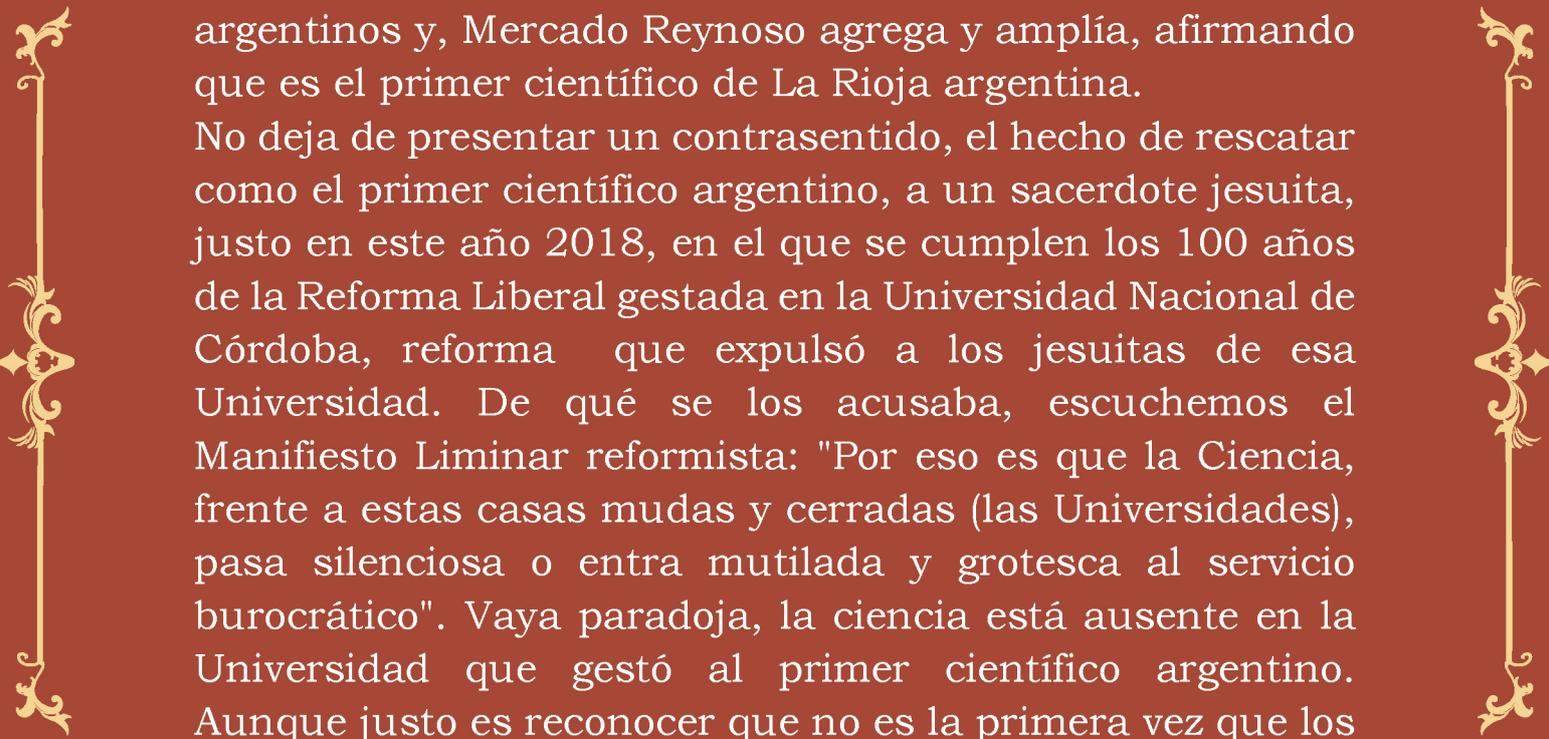
## **5- VIDEOS**

**FORMATO DE VIDEOS: MP4 O H264.**

*(El video no debe durar más de 1 minuto.)*



Queremos destacar de manera muy especial la Reseña de Mercado Reynoso. Entre los Jesuitas del Gran Chaco. Compilación de Joaquín Camaño S. J. y Otras Fuentes Documentales del S. XVIII, de José Braunstein et al. (comp.) trae a la actualidad la obra del sacerdote jesuita riojano, Joaquín Camaño y Bazán quien es considerado un cartógrafo, geógrafo, lingüista, publicista, filósofo y teólogo. En esta obra, Julio Folkenand, afirma además que Joaquín Camaño y Bazán es uno de los primeros científicos argentinos y, Mercado Reynoso agrega y amplía, afirmando que es el primer científico de La Rioja argentina.



No deja de presentar un contrasentido, el hecho de rescatar como el primer científico argentino, a un sacerdote jesuita, justo en este año 2018, en el que se cumplen los 100 años de la Reforma Liberal gestada en la Universidad Nacional de Córdoba, reforma que expulsó a los jesuitas de esa Universidad. De qué se los acusaba, escuchemos el Manifiesto Liminar reformista: "Por eso es que la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas (las Universidades), pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático". Vaya paradoja, la ciencia está ausente en la Universidad que gestó al primer científico argentino. Aunque justo es reconocer que no es la primera vez que los jesuitas son expulsados. Ya lo había hecho en el año 1767 el rey Carlos III, acusándolos esta vez, de haber sido los instigadores de los motines populares conocidos como Motín de Esquilache. En este, el pueblo se amotina en protesta por la carestía del pan y la prohibición del uso de algunas ropas tradicionales, sobre el fondo de una disputa de poder entre dos facciones de la Corte. Esta expulsión es vivida por nuestro primer científico riojano, quien debe refugiarse en Italia.

