

GESTANDO

SUMARIO

5	UNA REFLEXIÓN A PROPÓSITO DEL DESARROLLO SOCIO-ECONÓMICO Y LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
12	EVALUCIONES EMPLEANDO INSTRUMENTOS INTEGRADORES: UNA METODOLOGÍA INNOVADORA EN ÁLGEBRA APLICADA.
18	LA IMPORTANCIA DE IMPLEMENTAR PRÁCTICAS SITUADAS EN EDUCACIÓN
23	ANÁLISIS DEL RÉGIMEN DE TRIBUTACIÓN SOBRE LAS RENTAS DE FUENTE ARGENTINA OBTENIDAS POR SUJETOS NO RESIDENTES
29	LA EXPRESIÓN EN LOS INTÉRPRETES TEATRALES: UNA SALIDA HACIA ADENTRO.

| AUTORIDADES

Cr. Andrés Sabella

Rector UNER

Cr. Sebastián Pérez

Decano Facultad de Ciencias Económicas

Cra. María de Dios Milocco

Secretaria de Posgrados

Cr. Leonel Weisheim

Sec. Económico, Financiero y Administrativo

Cr. Nicolás Brunner

Secretario de Planificación y Gestión

Cr. Jonathan Acuña

Secretario Académico

Pablo Galarza

Secretario de Extensión y Bienestar

Revista Gestando es una publicación de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Entre Ríos con domicilio en calle Urquiza 552 de la ciudad de Paraná, Entre Ríos.

Teléfono: 0343-4222172

Contacto: gestando@fceco.uner.edu.ar | www.fceco.uner.edu.ar

Registro de propiedad intelectual ISSN 1852-6373

| STAFF

Responsable

Equipo de Comunicación Institucional - Facultad de Ciencias Económicas UNER
Cr. Nicolás Brunner - Secretario de Planificación y Gestión.

Comité Editorial

Mg. Claudio Coronel
Cra. Zunilda Almirón
Cr. Darío Schell
Cr. Sergio Granetto
Lic. Micaela Bevilaqua
Lic. Matías Romero

Corrección y adaptación de textos

Lic. Laura Scattini

Maquetación

Lic. Evelyn Ríos

Ilustraciones

Nicolás Almeira

Dibujo de tapa

Lic. Evelyn Ríos

EDITORIAL

El 2025 de Revista Gestando presenta una edición con preponderante presencia de reflexiones sobre experiencias áulicas y de innovación en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNER. Con el eje puesto en la sostenibilidad, la innovación en el aula, los artículos presentes en esta revista son reflejo del desafío cotidiano de la educación superior de excelencia, comprometida con el entorno y con la preparación de profesionales para el futuro.

Esta primera entrega del 2025 presenta escritos de diversa índole de nuestra comunidad académica. Inauguramos la edición con una reflexión propósito del desarrollo socio-económico y las ciencias sociales y humanidades, para aportar al debate vigente en la Argentina actual sobre la legitimidad de la inversión pública en estas disciplinas.

Continuamos con la implementación de evaluaciones empleando instrumentos integradores: una metodología innovadora en Álgebra Aplicada, y con reflexiones acerca de la importancia de implementar prácticas situadas en educación, con el título "Contextualizar para (acercarnos a) acertar".

Sobre las disciplinas de la Facultad de Ciencias Económicas, se publica el artículo "Análisis del Régimen De Tributación sobre las rentas de fuente argentina obtenidas por Sujetos no Residentes", actualizando en la temática sobre modificaciones en el sistema tributario argentino.

Así también, en el marco de la Especialización en Metodología de la Investigación, se publica el artículo "La expresión en los intérpretes teatrales: una salida hacia adentro", parte del Trabajo Final Integrador de esta Carrera de Posgrado de nuestra Facultad.

En términos institucionales, la Facultad presenta su escrito acerca de la instalación de su Estación Solar, apuesta de esta Institución a las Energías sustentables.

Contando con un formato completamente digital y compatible con su lectura en diversos dispositivos, esta revista se socializa una vez más con el objetivo de seguir cumpliendo con la divulgación del conocimiento situado, en territorio y de alto nivel.

Hasta el próximo número,

REVISTA GESTANDO.

Al formato digital que la Revista sostiene ya desde hace unos años, se suma en esta oportunidad un nuevo formato de lectura, que busca acompañar y mejorar la experiencia de lectura para llegar, así, a nuevas pantallas y lectores

Esperando que el 2023 termine alzando una copa, deseamos un feliz cierre de año y nos encontraremos en las páginas de un nuevo número en 2024.

Equipo GESTANDO.

Una reflexión a propósito del desarrollo socio-económico y las ciencias sociales y humanidades

Leandro Rodríguez | leandro.rodriguez@uner.edu.ar

Las ciencias sociales ayudan al hombre a resolver problemas prácticos de distinta naturaleza, pero también contribuyen a conformar la imagen del mundo que prevalece en una sociedad determinada. En esta forma, sustentan el sistema de dominación que ellas mismas legitiman

Celso Furtado (O CAPITALISMO GLOBAL)

Resumen

En el presente texto proponemos una reflexión sobre el rol de las ciencias sociales y las humanidades (CSyH) en el proceso de desarrollo y bienestar en el marco de las modernas sociedades capitalistas. El sentido es aportar al debate vigente en la Argentina actual sobre la legitimidad de la inversión pública en estas disciplinas, respecto de la productividad y/o utilidad de las mismas. Se trata de un tema relevante, que no puede descuidarse, en la medida que, como señala Theodore M. Porter (2008), en su momento, la "lucha por las ciencias sociales fue también una lucha por el poder en la sociedad". Ello sigue siendo válido, en especial en los países subdesarrollados como Argentina. En efecto, la renuncia a la consolidación de un complejo robusto de ciencias sociales y humanidades, además de la pérdida de bienestar que ello implica, es lisa y llanamente la renuncia a toda aspiración al progreso autónomo como proyecto nacional.

Introducción

En los últimos dos siglos y medio, desde la llamada "primera revolución industrial", la humanidad ha experimentado cambios radicales, inéditos y de gran envergadura, si se mira desde una perspectiva milenaria, de muy largo plazo. Por caso, según las estimaciones demográficas, en los setecientos cincuenta años que van desde inicios del siglo XI hasta mediados del siglo XVIII, la población mundial apenas logró poco más que duplicarse: pasó de alrededor de 323 millones de personas en torno al año 1000 a unas 753 millones en 1750. Pero desde esta última fecha hasta nuestros días,

en menos de tres centurias, la población mundial se multiplicó casi por 11: en 2023 se superaron las 8 mil millones de almas habitando el planeta (2023)¹.

Ello fue producto -en la interpretación que aquí sostenemos- de la consolidación y extensión del mercado capitalista desde fines del siglo XVIII, con sus incesantes oleadas de transformaciones tecnológicas y la consecuente emergencia del denominado crecimiento económico moderno, que logró superar la trampa maltusiana (expansión limitada por disponibilidad de alimentos), junto al surgimiento del estado-nación y el sistema interestatal, así como las respectivas sociedades de clases que correspondieron a estos cambios. El mundo relativamente estable de comunidades aldeanas, agrarias, rurales, escasamente vinculadas y dispersas -más allá de ciertos núcleos poblacionales y comerciales-, dio paso a sociedades dinámicas, masivas, heterogéneas, hiper-especializadas, interconectadas, diversas y urbanizadas.

Tales cambios crearon enormes oportunidades de mejora y bienestar para la humanidad, pero también engendraron nuevas problemáticas y desafíos inéditos. ¿Cómo ordenar y coordinar la convivencia en estas sociedades multitudinarias, dinámicas y multifacéticas?, ¿Cómo evitar el caos y administrar la conflictividad en entornos cambiantes? Lidar con esa complejidad y diversidad reclamaba -y reclama- un conocimiento más profundo y sistemático de la vida social en sus distintos planos. Es así que fueron emergiendo en ámbitos educativos e instituciones de investigación un conjunto de disciplinas (y subdisciplinas) especializadas en el estudio de la sociedad: las llamadas ciencias sociales y humanidades. Dichas disciplinas delimitaron campos de investigación y competencias de intervención (técnica y profesional), que a su vez las reforzaron y consolidaron. Por supuesto, gran parte de estos proyectos disciplinares abrevaron en tradiciones intelectuales de larga data y su institucionalización respondió también a intereses creados y rasgos idiosincráticos de cada región o país. Sin embargo, como fuere, lo cierto es que finalmente la institucionalización de las ciencias sociales y humanidades respondió a necesidades concretas y efectivas, y a ellas deben, en buena medida, su existencia y legitimación.

Pues bien, considerando ese marco, en el presente texto abordamos ciertos aspectos claves del rol que cumplen las ciencias sociales y humanidades (CSyH) en las sociedades contemporáneas. Se trata de una reflexión genérica sobre la utilidad de estas disciplinas como tales, desde la perspectiva del bienestar y el desarrollo (más

allá de los alcances particulares de cada rama del saber en este campo). Para ello, en primer lugar, presentamos cierta información empírica de países seleccionados que nos permita merituar fácticamente la importancia relativa que le asignan a estas ciencias en otros Estados; luego desarrollamos el rol concreto de estas disciplinas en el proceso de desarrollo; posteriormente explicamos por qué invertir en las mismas; y finalmente esbozamos una conclusión provisoria.

Antes de comenzar el derrotero del texto, cabe hacer una pequeña digresión conceptual:

hablamos de ciencias sociales, por un lado; y humanidades, por otro; ahora bien, ¿Cómo se diferencian estas dos grandes dimensiones? La distinción no es pacífica en la literatura, y no es este el espacio para abordarla. Debido a ello, optamos por una diferenciación denotativa: de acuerdo con la clasificación por áreas de investigación y desarrollo (Field of Research and Development, FORD por su sigla en inglés) de la OCDE, las ramas de las ciencias sociales son: Psicología y ciencias cognitivas; Economía y negocios; Educación; Sociología; Derecho; Ciencia política; Geografía social y económica; Medios de comunicación; y Otras ciencias sociales. Mientras las humanidades comprenden: Historia y arqueología; Lenguas y literatura; Filosofía, Ética y religión; Artes y Otras humanidades.

Las ciencias sociales y humanidades en Argentina: una mirada comparativa con países seleccionados

Las sociedades contemporáneas están pobladas de técnicos y profesionales de las "ciencias humanas". De una u otra manera convivimos con comunicadores, economistas, politólogos, educadores, sociólogos, psicólogos, historiadores, trabajadores sociales, licenciados en filosofía y otros especialistas. De hecho, en la mayoría de los países las ciencias sociales y humanidades representan entre el 45 y el 65% del total de egresados de nivel superior (pregrado, grado y posgrado) (UNESCO, datos online)². En Argentina, en promedio, estas disciplinas explican alrededor del 61% del total de egresados universitarios (incluye pregrado) -período 2018/2022- (UNESCO, datos online; MINCyT, 2023, pág. 127). Se trata de un porcentaje similar a países como Australia (60%) y Gran Bretaña (60,5%), pero bastante superior a otras naciones como Corea del Sur (42,4%) o

¹Our World in Data. Disponible en: <https://ourworldindata.org/grapher/population>

² La base de datos de la UNESCO (UIS.Stat) ofrece información estadística sobre educación y ciencia y tecnología para distintos países del mundo. Navegador disponible en: <https://databrowser.uis.unesco.org/>

Canadá (50,6%) (UNESCO, datos online). No obstante, como en Argentina contamos con una menor tasa bruta de graduados universitarios (en este caso de grado y maestría), la cantidad de profesionales de las ciencias sociales y humanidades respecto de la población también es menor que en esos últimos países³.

Estos profesionales y técnicos se forman en universidades e institutos que participan del sistema nacional de ciencia y tecnología en sentido amplio. Este sistema tiene a su cargo la investigación, producción y difusión del saber científico-técnico para incrementar el acervo de conocimientos, contribuir a mejorarlos niveles de bienestar social y garantizar la formación de técnicos y profesionales aptos para enfrentar los desafíos de la sociedad en la que viven, con sus rasgos idiosincráticos y su especificidad histórica.

En ese marco, se ha originado un cierto debate en la Argentina actual sobre la utilidad o productividad de la inversión de recursos públicos en ciencias sociales y humanidades. Frente a ello, una primera pregunta clave es: ¿invierte poco o mucho la Argentina en ciencias sociales y humanidades -CSyH-? En la siguiente tabla (Tabla N° 1) podemos encontrar una aproximación a esta cuestión. Se trata de la comparación con países muy diversos para los que existen datos disponibles en un año más o menos cercano (2021)⁴. En la primera columna se evidencia la inversión en investigación y desarrollo en ciencias sociales y humanidades por habitante en moneda comparable (paridad del poder adquisitivo - PPA)⁵. Argentina invierte apenas 27,4 dólares per cápita en estas ramas del saber, muy lejos de la inversión de Canadá, un estado rico, con alta densidad de recursos naturales; o de Corea del Sur, otro país de altos ingresos, industrializado y con una economía compleja y diversa. Asimismo, la Argentina también invierte menos en CSyH respecto de países de alto crecimiento (tomando el lapso 2011-2021), como Polonia o Turquía. No obstante, lo más preocupante del caso es que Argentina no sólo invierte menos por habitante, sino que el esfuerzo de inversión en CSyH respecto de la generación de riqueza (PBI) es menor a los países referidos. En efecto, de la Tabla N° 1 se desprende

3 Según la información de la citada base de datos de UNESCO, en promedio para el período 2018-2022, Argentina alcanzaba el 17% de Graduados en Educación Superior (grado 6 y 7). Ello está bastante lejos de países como Canadá (42,2%) o Reino Unido (51%). Se trata del número de graduados de programas terciarios (nivel ISCED 6 y 7) expresado como porcentaje de la población en edad teórica de graduación.

4 Si bien la información disponible no está actualizada (los últimos datos comparativos pertinentes son del año 2021), la información sobre ciencia y tecnología no suele cambiar tan abruptamente, puesto que depende de factores institucionales y estructurales arraigados en los marcos sociales.

5 Nos referimos al concepto de inversión y no de gasto, en razón de que entendemos que las erogaciones en I+D generan crecimiento (rendimiento) futuro, por lo cual no puede hablarse de un simple gasto.

que mientras el PBI por habitante de Argentina representa el 46% del canadiense y el 54% del coreano, el gasto en I+D en CSyH argentino apenas alcanza el 28% y 32% de esos países respectivamente. Lo propio podemos decir con los demás estados. En cuanto a la cantidad de investigadores cada 100.000 habitantes, la situación tampoco es favorable a la Argentina, aunque mejora relativamente (incluye becarios de investigación).

Tabla N° 1: Indicadores comparativos de inversión en CSyH

País	Inversión por habitante en Investigación y Desarrollo - CSyH - dólares PPA	Investigadores equivalente jornada completa CSyH - c/100.000 habitantes	PBI por habitante - dólares PPA	Índice de Complejidad Económica	Tasa acumulativa de crecimiento del PBI en términos constantes (PPA) 2011-2021
2021					
Argentina	USD 27,4	38	USD26.300	-0,54	-1,1%
Canadá(1)	USD 97,5	93	USD56.575	0,29	0,5%
República Checa	USD58,6	47	USD47.796	1,63	1,9%
Polonia(2)	USD58,9	59	USD41.060	0,78	3,7%
Corea del Sur	USD84,6	--	USD48.420	2,2	2,3%
Portugal(2)	USD88,6	105	USD38.658	0,37	0,7%
Turquía	USD63,8	39	USD31.338	0,23	3,9%

(1) Para el caso de cantidad de investigadores se partió del último dato efectivo y se ajustó la cantidad para el año 2021 en función de la tendencia determinada por el nivel de gasto relativo en csyh y el resto.

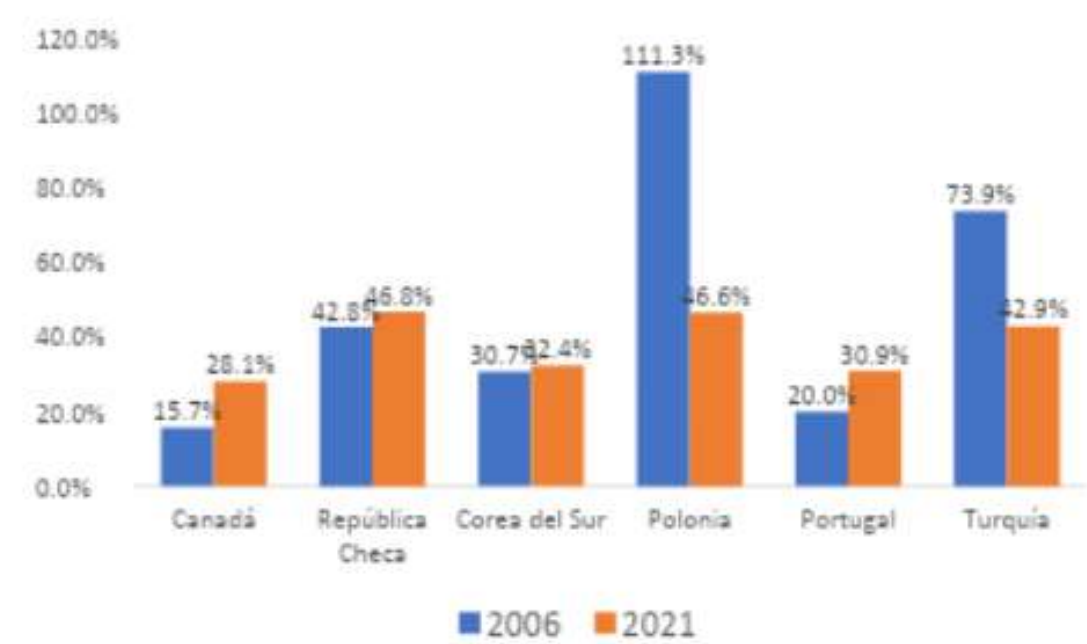
(2) UNESCO aclara que la definición del cómputo de la cantidad de investigadores en estos países es diferente. Fuente: Elaboración propia en base a datos online de UNESCO, OCDE, Banco Mundial y MINCyT. Véase los enlaces de las mismas al final del artículo6.

A su vez, en el gráfico a continuación (Gráfico N° 1), podemos advertir el devenir del esfuerzo en I+D en ciencias sociales y humanidades en Argentina, comparativo con el

6 En el caso de la Argentina, el porcentaje de inversión en I+D CSyH lo tomamos del informe OEI-UNESCO: Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos / Interamericanos (2023)

resto de los países considerados. Es de destacar el caso de Polonia. En 2006, Argentina invertía más en I+D de CSyH que Polonia, 15 años después apenas invierte el 46,6% de este país. Lo propio sucede con Turquía, la información evidencia que Argentina disminuyó fuertemente el nivel de gasto relativo respecto de ese país. No obstante, con las demás naciones consideradas Argentina logró una cierta mejora (aunque manteniéndose lejos de los valores de las mismas).

Gráfico N° 1: Inversión en I+D –CSyH Argentina en % de los países seleccionados



Fuente: Elaboración propia en base a datos online de OCDE y Banco Mundial. Véase los enlaces de las mismas al final del artículo.

El rol de las Ciencias Sociales y Humanidades (CSyH)

Estos ejemplos seleccionados de diversos países en función de la información disponible, nos permite abordar con mayor rigurosidad la pregunta sobre la utilidad o productividad de las CSyH. En efecto, podemos cuestionarnos: ¿Por qué estos países desarrollados o en desarrollo invierten en ciencias sociales y humanidades? Es improbable que Canadá, Corea del Sur, Polonia, Portugal, Turquía o República Checa deseen desperdiciar los

recursos. Se trata de naciones que, con sus propias características y problemáticas, han alcanzado o están logrando buenos resultados en materia de crecimiento y bienestar. Sin embargo, en proporción a su ingreso, invierten mucho más de lo que lo hace Argentina en CSyH. ¿Por qué?

La respuesta a esta pregunta es bastante más simple de lo que parece. Los países ricos invierten en ciencias sociales y humanidades porque éstas son necesarias y útiles al proceso de desarrollo en sentido amplio. Cumplen una función insustituible. ¿Cuál es esa función?

Para entender ello hay que volver al origen de las disciplinas y subdisciplinas que conforman las CSyH en tanto tales, de acuerdo a lo ya señalado en la introducción. En términos institucionales (como campos de saber específicos, programas de estudio y parte de universidades e institutos), el tronco central de las CSyH fue una creación del capitalismo occidental y el sistema interestatal a partir del siglo XIX. El régimen de El Capital transformó las antiguas comunidades rurales, agrarias, dispersas, relativamente estáticas y de escasa diversificación en sociedades dinámicas, multitudinarias, urbanas, diversas e hiper-especializadas. Era necesario entonces disponer de conocimientos para comprender, ordenar y gestionar estos fenómenos sociales emergentes: la estructuración del complejo de disciplinas y subdisciplinas que conforman la trama de las CSyH está ligado, en parte, a este rol. Como señala Ross (2008), las CSyH emergen de una "base triangular -la academia, el mercado y las instituciones políticas y sociales- (en: Porter & Rossthe, 2008, pág. 212).

En definitiva, estas sociedades modernas requerían respuestas que reclamaban nuevos conocimientos. El complejo de disciplinas que constituyeron las ciencias sociales y humanidades se formaron, en buena medida, para asumir ese papel. Cabe aquí citar algunos casos a simple modo de ejemplos (por supuesto, de ninguna manera taxativo ni ordenado en forma jerárquica):

Las contemporáneas sociedades multitudinarias y heterogéneas necesitan recoger y transmitir grandes



cantidades de información para sus decisiones (incluso cotidianas). Lograr que los mensajes lleguen y sean interpretados como se pretende resulta fundamental en este marco. Las ciencias de la comunicación aportan, a propósito de ello, conocimientos y estrategias que facilitan (e incluso posibilitan) esta tarea.

El ejercicio de las formas democráticas de gobierno, que importa libertades fundamentales (elegir y ser elegido) -parte constitutiva del bienestar como señaló el economista indio Amartya Sen-, exige la interpretación del electorado, la competencia electoral, la construcción de consensos y la legitimación de la autoridad. La ciencia política se ocupa, justamente, de interpretar y explicar tales estructuras, procedimientos y procesos políticos en clave de las relaciones de poder entre la autoridad y los individuos, los grupos y las organizaciones.

Las dinámicas sociales y económicas actuales tienden a crear ganadores y perdedores, provocan desplazamientos de estratos y grupos y lógicas de exclusión que tornan más conflictivo e incierto el entorno social. Es necesario comprender estos fenómenos y abordarlos rigurosamente. Los sociólogos y trabajadores sociales intervienen en estas áreas, aportando soluciones fundadas en teorías y evidencias (como las estrategias con las niñeces, la ancianidad, género y otros los grupos vulnerables).

Las economías mixtas modernas, con una fuerte participación estatal y una gran diversidad de actores en los mercados, requieren estructuras conceptuales que permitan gestionar esa complejidad y operar en marcos cambiantes. La ciencia económica produce conocimiento sobre la conducta de los agentes y las estrategias de acción en función de los objetivos de eficiencia, distribución y crecimiento. Aquí también juega un rol clave la ciencia política en la comprensión del funcionamiento del aparato estatal y su forma de gobernanza, así como las disciplinas vinculadas con la administración de empresas y de otras organizaciones.

Los modernos Estados nacionales necesitan construir una narrativa que articule y dote de sentido al pasado colectivo. La historiografía, al recuperar y reinterpretar el devenir de un pueblo -sus luchas, resistencias, logros y conflictos- ayuda a fortalecer la unidad nacional y la cohesión social. Su trabajo permite forjar identidades comunes basadas en la reflexión crítica y el respeto por los distintos actores que hicieron posible la historia de una nación.

Las modernas sociedades secularizadas y anónimas provocan tensiones y conflictos

psicológicos crecientes. La psicología ayuda a los seres humanos a mejorar el autoconocimiento y la autonomía, y a superar situaciones de crisis. Hoy en día se trata de un componente bastante frecuente de la vida social.

Por último (reiteramos que son apenas algunos ejemplos), las sociedades modernas necesitan llevar a cabo masivamente ese proceso de transmisión cultural -creativa- que es la educación. Para ello es preciso comprender cómo las personas aprenden, cómo abordar la diversidad de nuestro tiempo, qué condiciones deben producirse para que se despliegue efectivamente el acto pedagógico. La ciencia de la educación investiga y aporta conocimiento para intervenir en esta temática.

Vale decir, entonces, las disciplinas/subdisciplinas que conforman las ciencias sociales y humanas surgieron asociadas a necesidades específicas y aportaron (y aportan) conocimiento valioso y útil para facilitar y mejorar la vida en sociedad. Naturalmente, ello no significa que las CSyH puedan resolver o encauzar todos los problemas. Tal cosa sería un absurdo. Las CSyH estudian un objeto "rebelde", que se resiste a ser encorsetado y cristalizado: se trata de la conducta de seres libres, conscientes y creativos, que disponen de la potencia del cambio. Por tanto, el conocimiento y las estrategias de intervención son siempre provisionales. La sociedad es una totalidad en movimiento, que aprende, se transforma e imagina nuevos horizontes. De allí también la importancia de la actualización constante en términos conceptuales, epistemológicos y metodológicos de las CSyH.

Pero además de ello, en términos quizás de mayor profundidad, las CSyH contribuyen a conformar los imaginarios colectivos (horizontes de pensamiento), tensionar los límites de lo posible y fomentar la crítica de aquello que ha sido instituido (de allí que suelen ser incómodas para el poder, al menos en algunas expresiones).

¿Por qué invertir en CSyH?

Considerando entonces la utilidad y el rol sustantivo de las ciencias sociales y humanidades (CSyH), y dado que en general constituyen un bien público (gran parte del conocimiento que generan no puede ser fraccionado ni vendido para consumo exclusivo- bien no rival y no excluible), le cabe al Estado la responsabilidad de garantizarla continuidad y fortalecimiento de estas disciplinas y subdisciplinas. Ello sin perjuicio de que existen múltiples arreglos institucionales (en el sentido de la escuela francesa de la regulación) sobre el modo en que tal responsabilidad puede concretarse en cada país.

Por supuesto, es obvio que el financiamiento y la apuesta al desarrollo de las CSyH debe guardar un equilibrio, y se necesita racionalidad y eficiencia en su implementación. Ello como todos los grandes esfuerzos de la sociedad. También es importante examinar los resultados e impactos que producen estas actividades y su rol efectivo en cada caso. La evaluación y re-evaluación es un componente imprescindible en el proceso de fortalecimiento del rol de estas disciplinas en la sociedad. Es importante evitar la endogamia y la auto legitimación. No obstante, salvando estos aspectos, parece claro que en Argentina la inversión en CSyH es baja y necesita ampliarse sustantivamente. ¡Más considerando que tenemos científicos sociales de alto nivel y relativamente baratos!

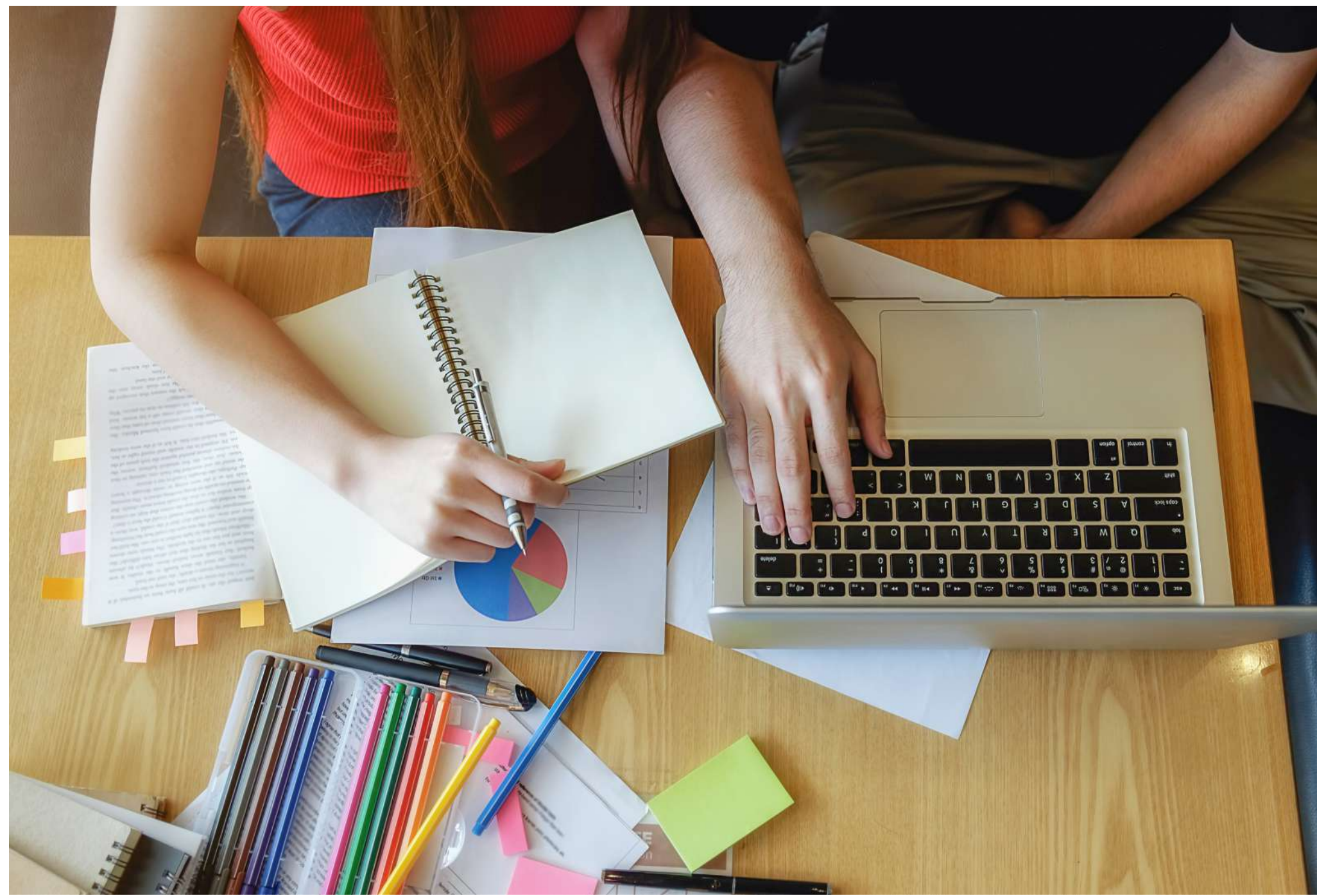
Conclusiones

Las ciencias sociales y las humanidades no son un producto de lujo ni un residuo ilustrado del pasado. Son una necesidad estratégica en cualquier sociedad nacional que aspire a comprenderse a sí misma, a resolver sus tensiones internas y a construir un futuro más justo y sostenible. Esto es que pretenda crear un proyecto nacional. Su utilidad es concreta: aportan diagnósticos rigurosos, herramientas de intervención, marcos normativos, conocimientos pedagógicos, estrategias comunicacionales, comprensión institucional y diseños de políticas públicas. Allí donde hay conflictos sociales, estancamiento, desigualdades persistentes o crisis de representación, las CSyH pueden y deben intervenir, siempre desde la reflexión crítica y el saber situado.

Pero además, pese a que esto frecuentemente incomoda a los poderes establecidos, las ciencias sociales y humanidades no sólo explican el mundo: también ayudan a transformarlo. Su potencial no se agota en la administración tecnocrática de la complejidad, sino que reside también en su capacidad de desnaturalizar lo instituido, cuestionar los relatos dominantes, visibilizar lo oculto y ampliar los márgenes de lo posible. Son disciplinas que tensionan las fronteras del sentido común, que abren grietas en los consensos hegemónicos, que permiten imaginar otros modos de vivir, de producir, de vincularse.

En un tiempo atravesado por la polarización, la incertidumbre y el riesgo de derivas autoritarias, las CSyH no sólo ofrecen instrumentos para la gobernabilidad democrática, la mejora del bienestar y el diseño de políticas inclusivas, sino que también nos recuerdan que toda sociedad es una construcción histórica -y por lo tanto, creativa-. Invertir en ciencias sociales y humanidades no solo permite un conocimiento tecno-productivo,

sino también constituye una apuesta por una ciudadanía crítica, por la ampliación de derechos, por la democracia sustantiva y por la dignidad humana. John Maynard Keynes decía, respecto de la ciencia económica, que los hombres prácticos que se creen libres son generalmente esclavos de algún economista muerto. Pues bien, descuidar las ciencias sociales y humanidades de nuestro país nos ubicará bajo la dependencia exclusiva de la producción de saberes en estos campos elaborados en los centros hegemónicos.



Fuentes de los datos

Theodore M. Porter & Dorothy Ross (2008) Cambridge History of Science, Volume 7, The Modern Social Sciences. Cambridge University Press.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD): <https://data-explorer.oecd.org/?lc=en&pg=0&snb=1&isAvailabilityDisabled=false>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO): <https://databrowser.uis.unesco.org/>

Banco Mundial: <https://data.worldbank.org/>

OEI (2023) EL ESTADO DE LA CIENCIA. Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos / Interamericanos. OEI-UNESCO.

Sobre el autor:

Leandro Rodríguez es docente e investigador de la Universidad Nacional de Entre Ríos.



Evaluciones emplneando Instrumentos integradores: una metodología innovadora en álgebra aplicada.

Marino Schneeberger | marino.schneeberger@uner.edu.ar

Marisa Battisti | marisa.battisti@uner.edu.ar

Mariana Blanco | mariana.blanco@uner.edu.ar

Melisa Fernández | melisa.fernandez@uner.edu.ar

Cecilia Lell | cecilia.lell@uner.edu.ar

María Virginia Rodríguez | virginia.rodriguez@uner.edu.ar

Introducción

Después de haber desarrollado proyectos de investigación vinculados a las metodologías de enseñanza, a las metodologías de evaluación y al diseño de instrumentos integradores, en el primer cuatrimestre del año académico en curso (2025), hemos implementado esta metodología de evaluación mediante instrumentos que integren la totalidad de los contenidos a evaluar a partir de enunciados disparadores, en el segundo parcial, con la finalidad de evaluar el impacto en el rendimiento de los estudiantes.

Para esto se destinó una clase, previa al parcial, con la finalidad de trabajar específicamente de esta forma, más allá de lo que habitualmente fue planteándose en el desarrollo de las clases, de manera tal que los estudiantes no se encuentren en el momento de realizar la evaluación con una situación diferente a lo que habían tenido que resolver en el primer parcial, sin estar debidamente entrenados para ello.

Se diseñó un instrumento que, a través de sus diferentes consignas, integró todos los temas del módulo de álgebra lineal, tales como vectores y matrices, sistemas de ecuaciones lineales, determinantes, matriz inversa y ecuaciones matriciales, tanto en sus aspectos teóricos fundamentales como en los prácticos, a través de las aplicaciones económicas que se plantearon. Solamente se evaluó con un problema separado el tema programación lineal, puesto que nos resultaba un tanto forzado pretender integrarlo a toda la primera parte. De todas maneras, queda pendiente pensar y encontrar el modo más natural de incorporarlo a la consigna general integrada.

El desempeño que tuvieron los estudiantes, tanto a nivel de comprensión e interpretación de las consignas, como así también a la solución satisfactoria de las distintas situaciones involucradas, fue superior al que habitualmente se detecta, lo que nos permitirá extender esta metodología a las instancias de evaluaciones finales.

Desarrollo

Al momento de pensar y plantear la consigna que se utilizó en la evaluación, se puso especial énfasis en la importancia que tiene la aplicación de los contenidos matemáticos en la modelización de diversas situaciones propias del campo de las ciencias económicas, mediante el planteo de problemas adecuados, cuya interpretación, análisis, resolución y posterior discusión de resultados, posibiliten a los estudiantes visualizar con la mayor claridad posible la pertinencia de los conceptos matemáticos que se han trabajado, del mismo modo que se trabajó durante el desarrollo de las clases.

Esto amerita, entonces, que se analicen y describan distintos tipos de modelos posibles de problemas, como así también la importancia que posee el problema en el aprendizaje y también en la evaluación, considerando las posibles formas de abordaje para su resolución.

Finalmente, atendiendo a estas consideraciones, se formuló un problema inicial, al que se le fueron realizando ajustes a medida que avanzaba la prueba, para emplearlo como instrumento de evaluación de todos los contenidos involucrados en el segundo parcial.

Durante muchos años se estableció una diferencia podría decirse taxonómica, entre lo que se entendía y consideraba como economía discursiva (aquella parte del razonamiento económico establecido mediante el lenguaje natural) y economía matemática (entendida como la otra parte del razonamiento económico que emplea el lenguaje y la lógica de la matemática en su desarrollo).

En pleno siglo XXI esta manera de enfocar la cuestión se encuentra claramente desfasada, dado que cualquiera que se dedica y practica la disciplina económica, no tiene otra alternativa que recurrir a la aplicación de herramientas matemáticas, aunque más no sea una simple representación gráfica o un modelo sencillo que le permita analizar la situación planteada de la manera más clara posible.

Un profesional del campo de las ciencias económicas que no maneje con cierta solvencia el lenguaje y las herramientas matemáticas adecuadas

- cuestión específica que se evaluó a través de este instrumento, incluyendo el uso de TIC- se verá relegado a consultar sólo una parte de la literatura existente en su campo.

Decididamente, en función de lo planteado en los párrafos anteriores, la formulación, el planteo, el análisis, la discusión, y, consecuentemente, la resolución de problemas,

empleando modelos matemáticos de diferente orden de complejidad, se constituyen entonces en un factor de aprendizaje decisivo a la hora de enseñar matemática y, por lo tanto, también a la hora de evaluar. Es por este motivo que la elección de los mismos debe ser una tarea minuciosa, de modo que los diferentes planteos permitan ir integrando, de manera secuenciada, los contenidos a medida que se los aborda.

En su trabajo *"Las matemáticas para la economía y la empresa y el desarrollo de competencias genéricas"*, las autoras Masero Moreno y Vázquez Cueto (2010), de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Sevilla, sostienen que

"Para mostrar la importancia de las Matemáticas en la Economía y la Empresa es necesario que las asignaturas que abordan su desarrollo incluyan el estudio y análisis de aplicaciones económicas simples. Su enseñanza manifiesta la utilidad de determinados conceptos matemáticos y permite el desarrollo de las habilidades asociadas a la capacidad de aplicar la teoría a la práctica junto a otras competencias genéricas como son la capacidad de síntesis y análisis o las habilidades de investigación" (p. 168).

Las autoras continúan afirmando que:

El actual sistema de enseñanza universitario supone un cambio en la concepción y desarrollo de la docencia al proponer que los alumnos desarrollen capacidades que hasta ahora no habían sido tenidas en cuenta en la planificación de la mayoría de las asignaturas, entre ellas las de contenido cuantitativo en los estudios de tipo económico-empresarial. Así, el desarrollo de las competencias específicas asociadas a cualquier asignatura se debe complementar con el desarrollo de competencias generales como son el manejo de la información y las Nuevas Tecnologías, la capacidad de trabajar en grupo, la gestión del tiempo, la toma de decisiones o la capacidad de crítica. Surge entonces la necesidad de experimentar e innovar con nuevas metodologías que promuevan un cambio orientado al aprendizaje por competencias. Esto supone investigar en nuevos recursos de enseñanza que propicien este objetivo y que, al mismo tiempo, motiven e impliquen al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Masero Moreno & Vázquez Cueto, 2010, p. 169)

Adhiriendo a todo lo expresado por las autoras mencionadas, estas consideraciones, a nuestro entender, deben ser aplicadas también en el momento de la evaluación, de modo tal de mostrar de manera explícita la coherencia entre las formas de enseñar y las

formas de evaluar.

Claramente, en este punto no puede ni debe dejar de destacarse el papel fundamental que las TIC, a través de diversos aplicativos de uso libre y gratuito al alcance tanto de docentes como de estudiantes, cumplen para este logro.

Con la formulación de una situación problemática debidamente formulada, se pretende que los estudiantes sean capaces, entre otras cuestiones, de:

- abordar el análisis de una situación propia del campo en el que se están formando.
- traducir matemáticamente un problema de naturaleza económica.
- seleccionar y aplicar las herramientas matemáticas adecuadas para resolverlo.
- interpretar los resultados matemáticos en términos económicos.

Además, se pretende que los alumnos puedan identificar y dar cuenta de las principales conceptualizaciones teóricas implicadas tanto en el planteo e interpretación del problema, como en la solución del mismo.

Por otra parte, se considera relevante en este punto del desarrollo, realizar algunas consideraciones acerca de los diferentes tipos de problemas posibles de formular, las formas de abordarlos con la finalidad de encontrar su solución, y la importancia que los mismos poseen para potenciar el aprendizaje significativo y contextualizado de los estudiantes.

A continuación, se hace referencia y se toma en consideración lo planteado en el trabajo *"La resolución de problemas en la enseñanza de la matemática"* de las autoras autoras Elisabetta y González Dieterich (2015), docentes de las facultades de Humanidades y de Recursos Naturales de la Universidad Nacional de Formosa.

Las mencionadas autoras plantean que existen investigaciones de especialistas que refieren al significado del problema y lo que conciben como resolución de problemas. Al efecto, Polya publicó tres libros sobre los aspectos generales acerca de la enseñanza de la resolución de problemas. En sus obras, el énfasis está puesto en clasificar los problemas matemáticos según se trate de aplicar un algoritmo, elegir uno entre varios, combinar algunos o elaborar uno nuevo. Para Polya, "resolver un problema significa poder salir de una dificultad, sortear un obstáculo, alcanzar una meta que no era "a priori" inmediatamente alcanzable" (citado en Elisabetta & González Dieterich, 2015, p.

2).

En uno de sus libros *Cómo plantear y resolver problemas*, el autor mencionado identifica cuatro pasos:

- Comprender el problema. (análisis del enunciado)
- Concebir un plan. (determinación de la vía de solución)
- Ejecución del plan. (ejecución de la vía de solución hallada)
- Examinar la solución obtenida. Visión retrospectiva. (control del resultado obtenido)

Se considera muy relevante lo que sostiene Espinoza González (2021), de la Universidad de Granada y profesor titular de la Universidad Nacional de Costa Rica, en su trabajo *La resolución y planteamiento de problemas como estrategia metodológica en clases de matemática*:

Se reconoce que la resolución de problemas es una estrategia metodológica que fomenta un aprendizaje significativo de los contenidos matemáticos. Además, promueve el desarrollo de habilidades, destrezas y diversas competencias matemáticas que le serán útiles a los estudiantes en su vida cotidiana. Esto porque se enfrentan a un problema que les plantea una serie de retos y dificultades; sin embargo, al resolverlo, con la ayuda del docente y el empleo de sus habilidades y conocimientos previos, logran asimilar nuevas habilidades, conocimientos y competencias. También concluimos que la preparación de este tipo de actividades no es tarea fácil, ya que requieren de la búsqueda y análisis de información previa que permita elaborar un problema con las características ya citadas y que además posea una intencionalidad didáctica, es decir, que el estudiante aprenda un conocimiento nuevo y que motive a los alumnos a resolverlo. De igual forma, el trabajo del docente no es sencillo y difiere al de una clase tradicional. Esto porque tiene que ser ágil en el manejo de los tiempos de clase, preparar con antelación todas las posibles soluciones del problema, poseer un conocimiento histórico matemático del concepto a enseñar, motivar a los estudiantes cuando no encuentran una estrategia para resolverlo y no contestar preguntas que lleven a resolver el problema inmediatamente. En este sentido se coincide con Mancera (2000), al considerar que, para implementar exitosamente la resolución de problemas, el docente requiere asimilar una serie de conceptos teóricos, así como adquirir la sensibilización necesaria para diseñar situaciones didácticas que

le brinden al estudiante la oportunidad de interactuar con el problema, el saber y los demás compañeros. De igual forma debe abstenerse de generar situaciones que tiendan a desequilibrar el proceso forzando la solución del problema. (citado en Espinoza González, 2021, p. 8)

Las cuestiones previamente citadas, sirvieron de apoyo y de sustento a la hora de elaborar situaciones problemáticas, en las que se visualice de manera explícita la importancia que la matemática posee para la modelación de situaciones específicas, en este caso que nos ocupa, del campo de las ciencias económicas, tanto para enseñar como para evaluar, que es particularmente lo que nos ocupa en el presente artículo.

A continuación, se presenta el instrumento que fue elaborado por la cátedra para evaluar los contenidos que formaron parte del segundo parcial, como asimismo los resultados alcanzados por los estudiantes, en el que puede notarse que un alto porcentaje de los mismos alcanzó la condición de promocional en la asignatura.

Cabe aclarar que la evaluación fue cargada en el aula virtual, como habitualmente venimos haciendo desde hace varios años, pero la totalidad de los estudiantes la resuelven en forma presencial, de manera simultánea, en aulas de la facultad a cargo de los docentes de la cátedra.

Problema Integrador

c) (2p) Los vectores columna de la matriz pertenecen a:

R
R2
R3
R4
ninguna de las dadas

Una empresa de alta tecnología fabrica diariamente tres tipos de computadoras en cuatro plantas según el siguiente detalle:

	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3
Planta 1 (P1)	10	5	20
Planta 2 (P2)	5	10	15
Planta 3 (P3)	15	20	10
Planta 4 (P4)	10	10	15

Suponiendo que M es la matriz que representa el proceso, responder:

a) (2p) La matriz M es de tamaño x

b) (2p) Los vectores fila de la matriz pertenecen a:

R
R2
R3
R4
ninguna de las dadas

e) (8p) Suponiendo que los precios de venta de cada tipo de computadora están dados por el vector $P = \begin{pmatrix} 200 \\ 300 \\ 500 \end{pmatrix}$ en miles de unidades monetarias, y los costos de la producción (también en miles de unidades monetarias) detallado en la M, en la Planta 2 es de , en la Planta 3 es de y en la Planta 4 es de .

f) (12p) Considerando solamente los datos de las plantas P1, P2 y P3, de la Matriz M y sabiendo que los gerentes de cada planta pretenden un ingreso total en miles de unidades monetarias de $I = \begin{pmatrix} 9350 \\ 8050 \\ 11150 \end{pmatrix}$ respectivamente, el sistema de ecuaciones lineales que debe resolverse para determinar los precios de venta x, y, z de cada tipo de computadoras es:

$$\begin{cases} 10x + 5y + 20z + 9350 = 0 \\ 5x + 10y + 15z + 8050 = 0 \\ 15x + 20y + 10z + 11150 = 0 \end{cases}$$
$$\begin{cases} 10x + 5y + 20z = -9350 \\ 5x + 10y + 15z = -8050 \\ 15x + 20y + 10z = -11150 \end{cases}$$
$$\begin{cases} 10x + 5y + 20z = 9350 \\ 5x + 10y + 15z = 8050 \\ 15x + 20y + 10z = 11150 \end{cases}$$
$$\begin{cases} 10x - 5y - 20z = 9350 \\ 5x - 10y - 15z = 8050 \\ 15x - 20y - 10z = 11150 \end{cases}$$

f.1)
f.2)
f.3)
f.4)
ninguna de las dadas

Lo que permite obtener $x = \text{}$, $y = \text{}$, $z = \text{}$ en miles de unidades monetarias.

g) (6p) El sistema resuelto es y .

h) (5p) El rango de una matriz es el número de filas o columnas cuando la matriz que el número de incógnitas.

Mayor
Igual
Menor
El distinto
menor

inferior
superior
ma es
menor

Rouché-Frobenius
Gauss
Ninguna es correcta
Gauss - Jordan

Las siguientes consignas deben resolverse íntegramente en papel:

j) (20p) Teniendo en cuenta las plantas P2, P3 y P4 de la Matriz M, escriba la ecuación matricial que le permita determinar los precios de venta de cada tipo de computadora si los ingresos por ventas pretendidos (en miles de unidades monetarias) son los dados por el vector $I = \begin{pmatrix} 8050 \\ 10950 \\ 9300 \end{pmatrix}$ y calcúlelos.

k) (6p) Defina Matriz Inversa y enuncie dos propiedades demostrando una de ellas.

l) (3p) Explique cual es la condición necesaria y cual la suficiente para que una matriz admita inversa. Justifique.

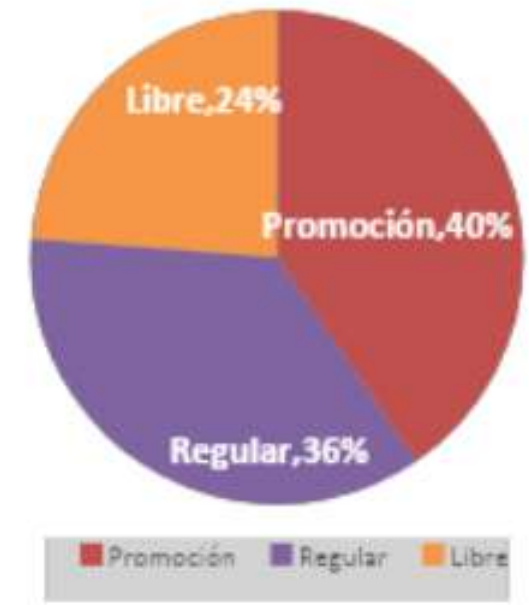
m) (6p) Enuncie tres propiedades de los determinantes.

(Desarrolle las consignas j, k, l y m íntegramente en papel, NO escriba nada en el siguiente espacio en blanco).

15

La implementación del instrumento integrador permitió evaluar de manera más holística los contenidos del módulo de álgebra lineal, propiciando un abordaje más significativo de los conceptos y su aplicación en contextos económicos. La gráfica circular expone de forma sintética los resultados obtenidos por los estudiantes, evidenciando un desempeño notablemente superior al observado en instancias previas, con un porcentaje significativo que alcanzó la condición de promoción directa. Este resultado refuerza la pertinencia de continuar profundizando en esta metodología de evaluación, que articula teoría y práctica desde una perspectiva contextualizada y competencial.

Resultados del Segundo Parcial de Álgebra Aplicada a las Ciencias Económicas – 1º Cuatrimestre 2025



Conclusiones

A la luz de los resultados presentados podemos afirmar que esta metodología de evaluación ha posibilitado que los estudiantes logren un mejor desempeño.

Es claro que debe continuarse en este proceso de manera sostenida, aproximando cada vez más, y de modo sistemático, la forma de abordaje de los diferentes contenidos al

momento de ser desarrollados en el aula, a esta metodología que será empleada luego a la hora de evaluar.

Consideramos que han sido fundamentales las clases, previas a la instancia del parcial, en las que se han realizado ensayos vinculados a esta modalidad, de manera tal que los estudiantes lleguen a la evaluación con cierto grado de entrenamiento para abordar la solución de los diferentes ítems involucrados en el instrumento.

Continúa siendo, claramente, un desafío permanente del equipo de cátedra, el continuar revisando, replanteando y repensando las formas más adecuadas para motivar a los estudiantes, contribuyendo de este modo a que logren mejores resultados.



Referencias bibliográficas

Espinoza González, J. (2021). La resolución y planteamiento de problemas como estrategia metodológica en clases de matemática. Universidad de Granada.

Elisabetta, E., & González Dieterich, M. (2015). La resolución de problemas en la enseñanza de la matemática (p. 2). Universidad Nacional de Formosa.

Masero Moreno, I., & Vázquez Cueto, M. J. (2010). Las matemáticas para la economía y la empresa y el desarrollo de competencias genéricas (pp. 168–177). En III Jornadas de Investigación e Innovación Docente. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Sevilla.

Autores

Lic. Marino Schneeberger. marino.schneeberger@uner.edu.ar. Profesor de Matemática y Física. Licenciado en Gestión Educativa. Profesor titular de Álgebra Aplicada a las Ciencias Económicas. Profesor titular de Cálculo II y de Matemática para Economistas. Facultad de Ciencias Económicas. UNER. Director de proyectos de investigación y de extensión en la misma facultad. Profesor Honorario de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Prof. Marisa Battisti. marisa.battisti@uner.edu.ar. Profesora de Matemática. Profesora adjunta ordinaria de Álgebra Aplicada a las Ciencias Económicas. Facultad de Ciencias Económicas. UNER. Integrante de proyectos de investigación y de extensión en la misma facultad.

Prof. Mariana Blanco. mariana.blanco@uner.edu.ar. Profesora de Matemática. Jefa de Trabajos Prácticos Ordinaria de Álgebra Aplicada a las Ciencias Económicas. Facultad de Ciencias Económicas. UNER. Integrante de proyectos de investigación y de extensión en la misma facultad.

Prof. Melisa Fernández. melisa.fernandez@uner.edu.ar. Profesora de Matemática. Magister en Docencia Universitaria (UNER). Jefa de Trabajos Prácticos Ordinaria de Álgebra Aplicada a las Ciencias Económicas. Facultad de Ciencias Económicas. UNER. Integrante de proyectos de investigación y de extensión en la misma facultad.

Prof. Cecilia Lell. cecilia.lell@uner.edu.ar. Profesora de Matemática. Jefa de Trabajos Prácticos

de Álgebra Aplicada a las Ciencias Económicas. Profesora adjunta ordinaria de Cálculo Aplicado. Facultad de Ciencias Económicas. UNER. Integrante de proyectos de investigación en la misma facultad.

Cra. María Virginia Rodríguez. virginia.rodriguez@uner.edu.ar. Contadora Pública Nacional egresada de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNER. Profesional adscripta a la cátedra durante los años 2018 a 2020. Jefa de Trabajos Prácticos de Álgebra Aplicada a las Ciencias Económicas. Integrante de proyectos de investigación en la misma facultad.

Contextualizar para (acercarnos a) acertar La importancia de implementar prácticas situadas en educación

Florencia M. Beltramino | florencia.beltramino@uner.edu.ar
Georgina A. Tandetzki | georgina.tandetski@uner.edu.ar

"Yo soy yo y mi circunstancia y, si no la salvo a ella, no me salvo yo"
 Ortega y Gasset (1914)

Desde los orígenes del ser humano hay vestigios que dan cuenta de procesos de enseñanza y aprendizaje. Podríamos decir que para las personas enseñar y aprender son tan inherentes a su condición como inevitables. Tanto es así, que, sin lugar a duda, tener un conocimiento para compartir sabiendo que puede ayudar a otros y deliberadamente decidir no hacerlo debe ser una de las peores formas de desamor que se puedan manifestar. Por el contrario, dedicarse a la docencia como profesión es un profundo acto de entrega a la vez que es un acto de fe en el futuro de la humanidad. Asimismo, por parte del aprendiente, decidir iniciar un proceso sistemático de formación es también un acto de confianza en la propia capacidad para la mejora continua y un voto de confianza en que tanto las instituciones educativas como los cuerpos docentes tendrán la mejor de las buenas intenciones para colaborar en su crecimiento personal. Podemos afirmar que entre enseñantes y aprendientes se sella un tácito contrato de confianza mutua, contrato que, seguramente, será renegociado en numerosas oportunidades a lo largo del proceso.

El proceso de enseñar y aprender no es lineal, estático, sencillo, predecible ni fácilmente medible. Lo que sí debería ser es contextualizado, situado. Esta afirmación que a priori parece obvia y sobre la cual la mayoría de los docentes parecemos estar de acuerdo, en la práctica institucional y áulica no siempre se contempla. Contextualizar, considerando la educación como un objeto social, situada en una cultura es, de hecho, una idea reciente en la historia de la humanidad. Hacia finales del milenio pasado, Jerome Bruner expresaba: "El aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de recursos culturales". (Bruner, 1996, p. 22)

Coexisten hoy en día, sin embargo, concepciones computacionales y culturales sobre la enseñanza. Las primeras van a prescindir del contexto porque entienden que se educa la mente. Desde una perspectiva innatista, el computacionalismo entiende que "cualquiera y todos los sistemas que procesan información tienen que estar gobernados por reglas" (Bruner, p. 23). En estos términos la inteligencia humana se compara

análogamente con la inteligencia artificial (IA). Siendo así, ¿Por qué los docentes y las instituciones educativas deberían complejizar el proceso de enseñanza y aprendizaje más allá de la sistematización de contenidos, propuestas de aplicación y formas de evaluar su aprehensión e implementación? Ejemplos actuales del computacionalismo son habituales en el ámbito empresarial donde se venden y compran cursos de formación o de gestión enlatados, que aseguran haber sido eficaces al otro lado del planeta. Siendo así, ¿Por qué no deberían funcionar también en la empresa que lo compra? En el ámbito educativo, con la popularidad que ha ganado la IA, se puede acceder a una amplia oferta de capacitaciones que promocionan su utilización en el aula con la promesa de simplificar y eficientizar la labor docente. En algunos casos, esas propuestas de capacitación son copiadas y pegadas de plataformas MOOC¹ y simplemente traducidas al idioma local para ser vendidas.

Con fundamentos científicos basados en las neurociencias, el computacionalismo omite contemplar la complejidad del ser humano. Desde esta posición innatista actual, se promocionan escenarios que podrían interpretarse como una suerte de gimnasios mentales. Ejemplo de esto son publicaciones que dan cuenta de ello con títulos de libros tales como *Entrena tu cerebro, test de Mensa* (Dedopulos, 2016); *Ágil Mente* (Bachrach, 2012); *Cómo entrenar tu cerebro, más rápido, más ágil y flexible* (López, 2014); *Entrenamiento neurocognitivo* (Campos, 2020) o, incluso ya en 1997 Sambrano publicó *Cerebro - Manual de uso: los mejores ejercicios para desarrollar la inteligencia*.

En un artículo publicado por José A. Fernández Bravo titulado "Neurociencias y Enseñanza de la Matemática - Prólogo de algunos retos educativos", el profesor en didáctica de la matemática expone:

"La matemática es una **actividad mental, independiente de la experiencia**. El matemático trabaja a partir de definiciones y axiomas y llega a verdades. No obstante, podemos interactuar con el mundo físico mediante el conocimiento que acumulamos por la actividad matemática. Esta interacción del conocimiento matemático con otras realidades, que se considera como un proceso de matematización, se puede producir mediante los siguientes, digamos, 'acoplamientos': adaptación, modelización o resurgimiento.

- **Adaptación:** el conocimiento matemático que se posee se aplica a la realidad objeto de estudio o contribuye a su desarrollo.
- **Modelización:** La matemática estudia la realidad, creando modelos a partir del conocimiento

matemático que se posee.

- **Resurgimiento:** El conocimiento matemático se reconoce en el comportamiento de realidades. [El énfasis fue agregado] (Fernández Bravo, 2010, p. 2)

Podemos inferir, si ponemos atención a las expresiones resaltadas, que el pedagogo de la Universidad Complutense de Madrid aparenta tener una concepción biologicista de la persona. La presenta como un ser que responde a estímulos y que acumula conocimientos. Pareciera estar posicionado dentro del modelo de conocimiento que Félix Temporetti denomina escalera ascendente, cuyas raíces se encuentran en el racionalismo, el empirismo y el positivismo, reflejando en cada peldaño una lógica mecanicista. La escalera ascendente manifiesta un método correcto, recomendado para transmitir y recibir conocimiento. Se constituye como una forma lineal, analógica, estructurada y acumulativa que se cristaliza a través de la fragmentación y secuenciación gradual de los contenidos. Éstos parten de lo simple a lo complejo, del todo a las partes, de lo próximo a lo lejano, teniendo su representación concreta en el texto impreso (Temporetti, 2014).

En el campo del lenguaje, la neurociencia es denominada neurolingüística (Lamendella, 1979; Peng, 1985). Los estudios neurolingüísticos al respecto empezaron a conocerse aproximadamente a partir de la década de los 80, momento histórico cuando la aparatología médica empezó a ganar complejidad y permitió realizar investigaciones cada vez más exhaustivas sobre el funcionamiento del cerebro. En un contexto mundial que ya no solo está globalizado sino fácilmente interconectado, el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) o segundas lenguas (L2) está sumamente vigente, específicamente el idioma inglés como lengua franca. No es sorprendente, por lo tanto, que la neurolingüística sea prolífera en publicaciones científicas y académicas. Incluso el estudiantado universitario de hoy entiende que aprender inglés en los estudios superiores es relevante. Así lo indicaron en el corriente ciclo lectivo los 118 ingresantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Entre Ríos que respondieron a una encuesta al respecto. Más de la mitad de ellos expresó que estudiar inglés es sumamente necesario para su carrera y futuro profesional. Los restantes expresaron que es necesario. Solo una de las personas encuestadas indicó que era poco necesario y ninguna que no lo era.

La neurolingüística aplicada, además de estar basada en información científica sobre cómo funciona el cerebro humano a la hora de aprender una o más lenguas, también ofrece recetas para estimular al máximo ese funcionamiento. Basándose en la

¹ Massive Open Online Courses [Cursos online masivos y abiertos].

neurociencia cognitiva y en experiencias áulicas realizadas en escuelas canadienses, Netten y Germain (2012) prescriben pasos para el desarrollo de la oralidad en una lengua extranjera. Los autores destacan la importancia de que los estudiantes desarrollen tanto las competencias implícitas (uso espontáneo de la lengua) junto con el conocimiento explícito (reglas gramaticales y vocabulario) de la L2. Para la incorporación de las primeras sugieren los siguientes pasos:

1. Modelado de parte del docente de oraciones auténticas que contengan un mensaje que debe ser comunicado: para ofrecer un modelo para responder;
2. Preguntas del docente a varios estudiantes con el fin de obtener respuestas adaptadas y personalizadas por los estudiantes: para que los estudiantes aprendan a construir una respuesta;
3. Preguntas de algunos estudiantes a otros aprendientes, basados en el modelo proporcionado oralmente por el docente, con respuestas personalizadas de forma adecuada por los estudiantes: para que aprendan a formular preguntas;
4. Preguntas simultáneas entre todos los estudiantes de a pares, por un breve período de tiempo, utilizando estructuras lingüísticas ya modeladas: para usar nuevas estructuras para comunicar un mensaje personal e interactuar;
5. Preguntas del docente a algunos estudiantes de forma individual sobre las respuestas que dieron sus compañeros en la interacción previa: para reutilizar las nuevas estructuras en una situación distinta, con algunos cambios limitados en las mismas;
6. Repetición de la interacción del paso 4, con un compañero diferente: para reutilizar las estructuras nuevamente, en una situación distinta lo que requiere cambios mínimos para comunicarse;
7. Repetición del paso 5, con preguntas relacionadas con las respuestas del compañero nuevo: para reutilizar las estructuras de nuevo con cambios mínimos para crear circuitos (memoria procedimental) que subyacen la habilidad de hablar. (pp. 94-95)

No debería sorprendernos que docentes de escuelas e institutos de educación superior se hayan volcado a la aplicación de la receta brindada por la neurociencia en las aulas de idioma extranjero. La escasez de tiempo para el dictado de clases, las limitaciones presupuestarias (Alzate Peralta, Martínez Pérez y Bernardes Carballo,

2023, p. 3) y las tendencias en materia de enseñanza han hecho que el paradigma neurocientífico haya tomado relevancia. Llombart (2020, p. 16) afirma que "hoy en día, se está incrementando la investigación neuroeducativa a través de estudios de Postgrado y Máster, cursos que encontramos en varias universidades del mundo, -entre las que se encuentra la prestigiosa Universidad de Harvard."

Si bien no es nuestra intención quitar validez a los descubrimientos científicos que las neurociencias han realizado, coincidimos con Llombart (2020) cuando expresa que hay "Una fascinación por el cerebro que viene desde la antigüedad pero que, en la actualidad, con exaltación e incluso obsesión, ha traspasado los límites académicos inmiscuyéndose en la vida diaria. Es la llamada neurocultura en la que el individuo queda reducido en esencia a su cerebro únicamente". (p. 15)

Entendemos que en ocasiones se pierde de vista que el estudiante es un ser social, complejo, parte de una cultura que constituye y lo constituye. En palabras de Bruner (1996):

"Por mucho que el individuo pueda parecer operar por su cuenta al llevar a cabo la búsqueda de significados, nadie puede hacerlo sin la ayuda de los sistemas simbólicos de la cultura. Es la cultura la que aporta los instrumentos para organizar y entender nuestros mundos en formas comunicables. (...) Entonces, aunque la propia cultura está hecha por el hombre, a la vez conforma y hace posible el funcionamiento de una mente distintivamente humana. En esta perspectiva, el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de recursos culturales". (pp. 21-22)

La concepción humanista, cultural de Bruner es asociada por Temporetti (2016) con una espiral recurrente. En contraposición con la escalera ascendente, la espiral recurrente no es lineal, secuencial ni acumulativa. Abraza el contexto, reconoce el impacto de la cultura, de la complejidad del ser humano que aprende y refleja una narrativa hipertextual y multimedial que hasta puede resultar desordenada y caótica.

Al principio de este trabajo, indicamos que visiones mecanicistas y culturales coexisten en la actualidad de la educación. Entendemos, sin embargo, que el problema no surge de esa convivencia sino más bien de las posturas que se ubican en un extremo u otro del continuo a la hora de planificar, diseñar, implementar y evaluar prácticas en ámbitos educativos.

Los anteriormente mencionados Netten y Germain (2012), si bien describen paso a paso métodos mediante los cuales aplican descubrimientos sobre el aprendizaje de LE/L2

a partir de estudios del cerebro humano, también dedican una importante parte de su publicación a situar las prácticas. Explican exhaustivamente los sistemas de enseñanza de francés como LE/L2 vigentes en Canadá en nivel primario y las características socioculturales del estudiantado. Enfatizan que para lograr la espontaneidad en la lengua meta y fomentar el desarrollo cognitivo es indispensable participar en interacciones sociales frecuentes con pares, en contextos significativos inmersos en un ambiente de confianza (p. 102). Asimismo, mencionan dentro de las limitaciones del estudio realizado problemáticas institucionales, necesidades del cuerpo docente y cuestiones familiares de los estudiantes. Sería reduccionista entender que su abordaje fue pura y exclusivamente desde la neurolingüística, sin atención al contexto o la cultura de las instituciones educativas y sus protagonistas.

Por el contrario, intervenciones basadas en teorías del desarrollo que se implementan en instituciones de nivel superior actuales en las que aún predominan concepciones positivistas y empiristas pueden ser desacertadas, ineficaces y hasta conflictivas. Las decisiones en materia de pedagogía, didáctica, investigación, extensión e



internacionalización del currículo deben estar cuidadosamente situadas. Las prácticas docentes descontextualizadas, en el mejor de los casos, podrán llegar a ser reconocidas como experiencias de innovación pedagógica limitada al aula si el cambio no parte de la institución donde se enmarcan.

Las instituciones de todos los niveles del sistema educativo nacional necesitan implementar y profundizar la innovación pedagógica. Garay (2009), en su conferencia El silencio de las pedagogías en las aulas, propone que la transformación comience en las instituciones comprometidas —que son centros para pensar, descubrir, reflexionar y crear— y que estas definan sus propias didácticas. En ellas, los docentes apasionados diseñarán en equipo proyectos que no solo estarán contextualizados en una didáctica universitaria, sino que también considerarán al estudiante como un agente activo, capaz de construir conocimiento desde su propia lógica y contexto, atravesado por las nuevas tecnologías, que modifican las formas de entender la realidad, de relacionarse con las autoridades, de enseñar y de aprender (Temporetti, 2002).

La educación, entendida como práctica humana, social, sostenida en relaciones asimétricas entre estudiantes y docentes, docentes e instituciones, instituciones y sociedad no puede negar ni desestimar las largas tradiciones lineales. Lo que sí puede y debe hacer es interpelarlas en un compromiso por atender la complejidad infinita de los múltiples participantes y las numerosas variables que se conjugan en el proceso de enseñar y aprender.

"La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo."
Paulo Freyre. Pedagogía del Oprimido (1968).

Bibliografía

Alzate Peralta, L., Martínez Pérez, O., & Bernardes Carballo, K. (2023). Reflexiones prospectivas de la investigación científica en la evaluación de la calidad en educación superior en el contexto latinoamericano. *Identidad Bolivariana*, 7(3), 28-40. <https://doi.org/10.37611/IB7ol328-40>

Bachrach, E. (2012) *Ágil Mente*. Sudamericana.

Bruner, J. (1996). Educación, puerta a la cultura. Editorial Visor.

Campos, V. (2020). Entrenamiento neurocognitivo. Editorial Neuroaprendizaje Infantil.

Dedopulos, T. (2016). Entrena tu cerebro, test de Mensa. Editorial Libsa.

Fernandez Bravo, J. A. F. (2010). Neurociencias y Enseñanza de la Matemática. Prólogo de algunos retos educativos. *Revista Iberoamericana de educación*, 51(3), 1-12.<https://rieoei.org/historico/expe/3128FdezBravo.pdf>

Garay, L. (2009, November, 4). El silencio de las pedagogías en las aulas [Presentación en conferencia]. 14º presentación de la Revista *Díálogos Pedagógicos*, 8(15), 149-169.

Ginestet, M., & Meschiany, T. (Coords.). (2016). Historia de la educación: Culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos. Universidad Nacional de La Plata. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/52231/Documento_completo___pdf-PDFA.pdf?sequence=3

Llombart, A. G. (2020). La neuroeducación aplicada a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: creencias y actitudes del profesorado de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delhi_2020/02_gineste.pdf

Netten, J., & Germain, C. (2012). A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach. *Neuroeducation*, 1(1), 85-114.

Temporetti, F. (2014). Entre la escalera ascendente y la espiral recurrente. *Revista del INDI de la Facultad de Humanidades de la UNL*.

Temporetti, F. (2002). La clase ha muerto; viva la clase!. In Menin, O. (Ed.) *Del Libro Pedagogía Universitaria*, (pp. 90-108).

Lamendella, J. T. (1979). *Neurolinguistics. Annual review of anthropology*, 373-391.

López, M. F. (2014). *Cómo entrenar tu cerebro, más rápido, más ágil y flexible*. Penguin Random House.

Peng, F. C. (1985). What is neurolinguistics? *Journal of Neurolinguistics*, 1(1), 7-30.

Sambrano, J. (1997). *Cerebro: manual de uso: los mejores ejercicios para desarrollar la inteligencia (Vol. 12)*. Editorial Alfa.

CV de las autoras

Florencia M. Beltramino es Doctorando en Educación. Profesora y Licenciada en Inglés, especialista en docencia mediada por tecnología. Es docente de lengua extranjera en la FCECO de la UNER.

Georgina A. Tandetski es Doctorando en Educación. Profesora, Traductora y Licenciada en Inglés. Es docente de lengua extranjera en la FCA de la UNER.

Análisis del régimen de tributación sobre las rentas de fuente argentina obtenidas por sujetos no residentes

María José Quinodoz* | mariajose.quinodoz@uner.edu.ar

Introducción

En el contexto de la globalización económica de los últimos años, Argentina ha incorporado una serie de modificaciones en su sistema tributario, tendientes a aumentar la recaudación fiscal, con especial énfasis sobre las operaciones efectuadas con el exterior, y dado como resultado una intensificación en los controles sobre las transacciones internacionales, con el objetivo de llevar a cabo la recaudación tributaria mediante la imposición de retenciones sobre los pagos que se realicen a los beneficiarios del exterior.

Sin embargo, la aplicación efectiva de este régimen ha sido objeto de controversias, especialmente en cuanto a la determinación de los porcentajes de retención, las exenciones contempladas, y las diferencias en la aplicación de los convenios de doble imposición celebrados por el país.

En este sentido, para gravar las rentas de fuente local o nacional que son obtenidas por beneficiarios del exterior, los fiscos pueden recurrir a las siguientes posibilidades técnicas: en primer lugar, pueden darle igual tratamiento que el otorgado a las ganancias obtenidas por los residentes; o, en segundo lugar, pueden optar por un tratamiento especial para asegurar la gravabilidad considerando características particulares de las rentas y/o beneficiarios. En general, los fiscos optan por la segunda opción, es decir, por otorgarle un tratamiento especial a los beneficiarios del exterior. Doctrinariamente, este tratamiento particular puede basarse en la siguiente metodología:

Métodos

- Base Imponible
- Renta Bruta
- Renta Neta
- Presunta
- Real
- Alícuota
- Única o General
- Diferencial

Además, de ello, los fiscos tienen dos maneras de efectivizar la recaudación tributaria sobre las rentas obtenidas por beneficiarios del exterior

Recaudación

Autodeterminación

Retención

La modalidad adoptada por la mayoría de los países -incluida la República Argentina- es a través de la Retención con carácter de pago único y definitivo del impuesto.

Por ello, en el Título V de la Ley N° 20.628 (t.o. 2019) -Ley de Impuesto a las Ganancias- se establece el Régimen de Tributación de los Beneficiarios del Exterior que obtengan rentas de fuente argentina, lo cual resulta crucial para el funcionamiento del sistema tributario argentino, ya que asegura la recaudación del impuesto sobre las rentas que fluyen fuera del país.

Sin embargo, el tema es complejo debido a las diversas interacciones entre las normativas locales, los tratados internacionales, las características de los beneficiarios no residentes y las interpretaciones que surgen de la aplicación práctica de la ley y las normas complementarias a ella, tales como decretos, resoluciones del fisco y convenios de doble imposición.

Por ello, el presente trabajo se enfocará en analizar los aspectos vinculados con el tratamiento particular que reciben los Beneficiarios del Exterior en el Sistema Tributario Argentino, vinculado con el Impuesto a las Ganancias.

Para ello, se partirá de un análisis de quiénes son los sujetos pasibles de retención y los sujetos obligados a retener, el momento en que debe realizarse la retención, qué características tiene la retención efectuada al Beneficiario del Exterior, qué alícuotas e importes están sujetos a imposición -con especial interés en las presunciones establecidas por el régimen-, las excepciones al régimen y jurisprudencia y doctrina al respecto.

Desarrollo

En la República Argentina, el régimen de beneficiarios del exterior está contemplado en el marco del Título V de la Ley de Impuesto a las Ganancias (LIG)-Ley N° 20.628 (t.o. 2019). En el mencionado Título, el legislador argentino estableció las pautas, condiciones

y disposiciones a utilizar para la determinación de las ganancias de los sujetos no residentes en el país que obtienen rentas consideradas de fuente argentina.

A continuación, se describen someramente los aspectos claves del Régimen de Beneficiarios del Exterior, basado en la LIG y en las normas complementarias, tales como la Resolución General (RG) N°739 del fisco que establece el mecanismo mediante el cual se efectiviza el cumplimiento de la tributación por parte de los sujetos no residentes que obtienen rentas de fuente argentina.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 102 de la LIG, cuando se paguen beneficios netos de cualquier categoría a beneficiarios del exterior, quien efectúe el dicho pago debe retener e ingresar a la Agencia de Recaudación y Control Aduanero (ARCA) el 35% de tales beneficios. La mencionada alícuota se aplicará, salvo prueba en contrario, sobre la ganancia neta presunta prevista por el artículo 104 de la misma ley.

Para el mismo cuerpo normativo, Beneficiario del Exterior es aquel sujeto que percibe sus ganancias en el extranjero, directamente o a través de cualquier intermediario o mandatario en el país, y a quien, percibiéndolos en el país, no acreditara residencia estable en el mismo. En este sentido, hay que destacar que se consideran Beneficiarios del Exterior a las personas o entidades que no tienen domicilio, residencia ni establecimiento permanente en Argentina, y por tal circunstancia cuando obtienen ganancias derivadas de actividades económicas realizadas en el país, están sujetas a una tributación diferenciada establecida en el Título V de la LIG, cuyos puntos relevantes son:

II.A Imposición sobre Ganancias de Fuente Argentina:

En último párrafo del artículo N°1 de la LIG, se establece que "Los no residentes tributan exclusivamente sobre sus ganancias de fuente argentina, conforme lo previsto en el Título V y normas complementarias de esta ley".

Sumado a ello, el quinto artículo de la LIG, nos define que "son ganancias de fuente argentina aquellas que provienen de bienes situados, colocados o utilizados económicamente en la República, de la realización en el territorio de la Nación de cualquier acto o actividad susceptible de producir beneficios, o de hechos ocurridos dentro del límite de la misma, sin tener en cuenta nacionalidad, domicilio o residencia del titular o de las partes que intervengan en las operaciones, ni el lugar de celebración de los contratos".

En virtud de esto es que el Título V de la LIG desarrolla un esquema especial de tributación que establece que los beneficiarios del exterior tributan por sus ganancias de fuente argentina, lo que implica que solo se gravan aquellos ingresos provenientes de actividades que se realicen dentro del territorio argentino o que tengan su origen en la República Argentina.

II.B Definición de Beneficiario del Exterior:

El artículo 102 del Título V de la LIG, en su último párrafo, establece que "se considerará beneficiario del exterior aquel que perciba sus ganancias en el extranjero directamente o a través de apoderados, agentes, representantes o cualquier otro mandatario en el país y a quien, percibiéndolos en el país, no acreditara residencia estable en el mismo".

Es decir, que para que configure el hecho imponible en cabeza de este sujeto, deben existir ganancias de fuente argentina que sean atribuibles al mismo.

Beneficiario del Exterior

Perciba rentas de Fuente Argentina

En el Extrajero

- Por sí
- A través de terceros

En el País

- Sin acreditar Residencia estable

II.B Tratamiento tributario aplicable

El Título V de la LIG establece que cuando se efectúan pagos de beneficios netos de cualquier naturaleza a Beneficiarios del Exterior por rentas de fuente argentina, quien abone las mismas debe realizar una retención en la fuente, con carácter de pago único y definitivo, equivalente al 35%.

El artículo 24 de la misma ley, define pago como aquel realizado en efectivo o en especie y aquellos casos en que estando disponibles los beneficios, se hayan acreditado en la cuenta del

titular, o con la autorización o conformidad expresa o tácita de este, se hayan reinvertido, acumulado, capitalizado, puesto en reserva o en un fondo de amortización o de seguro, cualquiera sea su denominación, o dispuesto de ellos en otra forma.

Adicionalmente, debe tenerse en cuenta lo que ha establecido el legislador en materia de presunción de renta según cada tipo de operación en particular y también debe considerarse que las alícuotas aplicables pueden variar dependiendo la naturaleza de las rentas.

Pero, ¿Qué significa que la retención que se realiza tiene el carácter de Pago Único y Definitivo?

El cumplimiento fiscal del régimen de beneficiarios del exterior requiere que el sujeto pagador actúe como agente de retención, es decir, que en cabeza suya recae la obligación de retener los fondos, confeccionar la correspondiente declaración jurada, transferir al fisco los fondos retenidos y entregar el certificado de retención correspondiente. Por ello, el carácter de definitivo implica que el Beneficiario del Exterior ha cumplido con el fisco argentino, no requiriéndosele ninguna inscripción en el tributo ni presentación de declaración jurada al respecto, salvo que deseen solicitar una devolución o ajuste del tributo abonado. Pero ello no impide que posteriormente ARCA pueda objetar o revocar el mencionado pago en virtud de sus facultades de Verificación y Fiscalización, y en su caso reclamar las diferencias que existan; pudiendo aplicar sanciones en caso de incumplimiento.

¿Y si existe imposibilidad de retención? El artículo 102 de la LIG, aclara que "en los casos en que exista imposibilidad de retener, los ingresos indicados estarán a cargo de la entidad pagadora, sin perjuicio de sus derechos para exigir el reintegro de parte de los beneficiarios".

II. C Excepciones y Exenciones del Régimen de Retención

En algunos casos, el legislador ha determinado que las ganancias obtenidas por beneficiarios del exterior pueden estar exentas o beneficiarse de tasas reducidas. Tal es el caso de los convenios para evitar la doble imposición (CDI) entre Argentina y el país de residencia del beneficiario del exterior, ya que permiten reducir la tasa impositiva efectiva o eliminar la retención en ciertas operaciones. Los mencionados convenios o acuerdos internacionales determinan cuál de los países firmantes tiene derecho o no de gravar ciertas rentas y en qué condiciones. Además, pueden contemplar la reducción



de las tasas de retención y/o mecanismos tendientes a evitar la doble tributación de las rentas.

Además de los mencionados CDI, puede haber algunas exenciones o reducciones específicas previstas en la propia ley para ciertos tipos de rentas o actividades.

Con respecto a las excepciones, los Dividendos gravados en el artículo 97 LIG; las utilidades obtenidas por los sujetos incluidos en los apartados 2, 3, 6 y 7 del inciso a) del artículo 53 LIG y las utilidades de los Establecimientos Permanentes del inciso b) del artículo 73 LIG, constituyen supuestos en los cuales se exceptúa de aplicar el Régimen retentivo bajo análisis.

Con la aprobación del Régimen de Incentivo a las Grandes Inversiones (RIGI) aprobado recientemente por la Ley N° 27.742, se estableció que "cuando los dividendos y utilidades se paguen a beneficiarios del exterior, corresponderá que quien los pague efectúe la pertinente retención y la ingrese a la AFIP, con carácter de pago único y definitivo. Sin embargo, si los mismos se distribuyan luego de transcurridos tres años desde el cierre del ejercicio fiscal en el que se realizaron las utilidades que los originaron, tales dividendos y utilidades quedarán alcanzados a una alícuota del CERO por ciento (0%). Debe tenerse

en cuenta que esto resultará aplicable únicamente a utilidades realizadas en ejercicios fiscales que cierran luego de transcurridos CUATRO (4) años contados desde la fecha de adhesión al RIGI".

Además, "con relación a otros pagos que pudieran realizarse a Beneficiarios del Exterior por fuera de los conceptos exentos, el decreto reglamentario aclara que la ganancia presunta será como máximo del 30% en todos los casos salvo que exista un tratamiento fiscal más favorable. Además, en el caso de que el impuesto fuera soportado económicamente por el Vehículo de Proyecto Único (es decir que exista grossing up), no serán de aplicación las normas de acrecentamiento previstas, debiendo aplicarse la alícuota efectiva sobre el valor de pago acordado".

II.D Presunciones de Rentas de Fuente Argentina.

La retención prevista en el artículo 102 LIG para determinar el impuesto correspondiente al Beneficiario del Exterior, se establece aplicando la tasa del 35% sobre la ganancia neta presumida según el tipo de ganancia de que se trate, salvo en los casos en los que la propia LIG establezca una forma distinta de determinación de la ganancia neta presunta. Estas presunciones son absolutas, es decir, tienen el carácter "juris et de jure" debido a que no admiten prueba en contrario.

En este sentido, para poder aplicar el Régimen establecido en el Título V de la LIG, debe tenerse en cuenta que existen normas específicas, normas generales y una norma residual para determinar cuál es la base imponible de la retención.

Determinación de la Ganancia Neta Sujeta a Retención

Norma Específica

- Artículos 10 a 15 LIG

Norma Residual

- Artículo 104 inciso i) LIG
- Ganancias de Capital
- Artículo 98 LIG

I.E Acrecentamiento de la Renta o *Grossing Up*.

En los casos en los cuales el pago del impuesto se encuentre a cargo de un tercero, se utiliza el mecanismo de acrecentamiento o Grossing Up para realizar el cálculo de la retención. Este mecanismo no es de aplicación para los casos de intereses por financiaciones obtenidas en el exterior destinadas a la industria, las explotaciones extractivas y las de producción primaria; y en el caso de que coexistan actividades en las cuales se pueden aplicar y otras en las que no, el Fisco ha manifestado que se debe atribuir por algún mecanismo el destino de las financiaciones, según cada caso en particular. Una vez realizada dicha atribución, no corresponderá efectuar el acrecentamiento en los casos de vinculación con la actividad industrial, extractiva y primaria.

En términos prácticos, la circunstancia de acrecentar el importe del beneficio, adicionándole el monto de la retención que el pagador local toma a su cargo, provoca un incremento de la tasa efectiva de retención aplicable sobre la renta. Para ello, y entendiendo que la Tasa Efectiva se obtiene del producto de la Alícuota por la Presunción de ganancia, deberá aplicarse la siguiente fórmula para obtener el acrecentamiento:

$$\text{Tasa Acrecentada} = \frac{\text{Tasa Efectiva} \times 100}{100 - \text{Tasa Efectiva}}$$

Conclusiones

El análisis del régimen aplicable a los Beneficiarios del Exterior en el Impuesto a las Ganancias pone en evidencia la complejidad que conlleva armonizar los principios de fuente, residencia y efectiva gravabilidad con las realidades dinámicas y cambiantes de los negocios en el contexto de globalización actual. En este sentido, en la normativa argentina, el legislador ha decidido simplificar la tributación para los Beneficiarios del Exterior y establecer un régimen de retención sobre base presunta para garantizar la recaudación y evitar que las rentas de fuente argentina en cabeza de sujetos no residentes fluyan fuera del territorio sin abonar el correspondiente tributo. Sin embargo, esto requiere que el Sujeto Pagador cumpla con su rol de agente de retención teniendo en cuenta no solamente la naturaleza del negocio y la LIG, sino también considerando los Convenios de Doble Imposición vigentes.

Este esquema fue diseñado en un contexto de economía tradicional o en la cual no estaban presentes los negocios ni servicios digitales de manera masiva, lo que ha puesto en crisis la noción clásica de fuente y ha dificultado muchas veces el encuadre de las operaciones sujetas a retención.



Bibliografía

Ley de Impuesto a las Ganancias N° 20628 (t.o. 2019)

Dictamen (DAT) Nro. 10/2007

Dictamen (DAT) Nro. 2/2006

Dictamen (DATJ-DGI) Nro. 105/1973

Dictamen (DATJ) Nro. 31/1976

ATCHABAHIAN Adolfo. “Rentas obtenidas por residentes en el exterior: tratamiento tributario en el país de la fuente”, en Revista Argentina de Derecho Tributario, Año 1, N° 1 (enero-marzo 2002), pág. 3.

CARMONA, Jorge A. y MÉNDEZ, Graciela M. (2009) Régimen de retención en el Impuesto a las Ganancias para los beneficiarios del exterior. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, La Ley.

CETERI, Jose Luis (2022). “Cuáles son los impuestos y las obligaciones que nacen en los pagos al exterior”. IPROFESIONAL. Buenos Aires.

FERNÁNDEZ Luis O. (2009) Las ganancias de fuente argentina obtenidas por beneficiarios no residentes. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, La Ley.

FERNÁNDEZ Oscar A. (2020) Impuesto a las ganancias. Beneficiarios del exterior. Régimen de Retención con carácter de pago único y definitivo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, FACPCE CEAT. Recuperado de: <https://www.facpce.org.ar/wp-content/uploads/2020/08/BENEFICIARIOS-DEL-EXTERIOR.pdf>

FERNANDEZ, Oscar A. (2020). “Impuesto a las Ganancias. Beneficiarios del exterior. Régimen de retención con carácter de pago único y definitivo”. FACPCE, CEAT. Buenos Aires.

GONZALEZ, Darío (1997) Estudio Comparado del Impuesto sobre la Renta de los Países Miembros del CIAT. Panamá: Secretaría Ejecutiva. Recuperado de: https://www.ciat.org/Biblioteca/DocumentosTecnicos/Espanol/estudio_comparado_impuesto_renta_dario_gonzalez.pdf

LAPENTA, Jorge y BECHER, Ariel (2009) Rentas de beneficiarios del exterior. Algunas

situaciones controvertidas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, La Ley.

MASTRAGOSTINO, Diego S. (2020). “Beneficiarios del exterior - Novedades en el régimen informativo de participaciones societarias”. Universidad del Salvador. Buenos Aires.

PERALTA, María Gabriela y RAJMILOVICH, Darío (2018). “Tratamiento en el Impuesto a las Ganancias de los servicios en la nube”. Abogados.com.ar. Buenos Aires.

CV de la autora

María José QUINODOZ es Contadora Pública (FCEco-UNER), Licenciada en Economía (FCEco-UNER), Magister en Derecho Tributario (Facultad de Derecho – Universidad AUSTRAL), estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales (UNER) y de la Especialización en Tributación y Procedimiento Tributario (FCEco-UNER), Especialista en Desarrollo Industrial Sustentable y Tecnología (FCEco-UNER), Especialista en Docencia Universitaria para Ciencias Económicas (FCE-UBA), y docente de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNER en asignaturas de Pre-Grado y Grado.

La expresión en los intérpretes teatrales: una salida hacia adentro.

Raúl Eusebi | raul_hector_eusebi@hotmail.com

**Este trabajo es producido en el marco de la Especialización en Metodología de la Investigación, Facultad de Ciencias Económicas UNER.*

*"La primera virtud del conocimiento es la capacidad de enfrentarse a lo que no es evidente".
Jacques Laca*

Introducción

El tema abordado es el lugar que ocupa la configuración de la subjetividad de los intérpretes teatrales en la génesis y emergencia de la expresión, para hacer posibles la teatralidad y el acontecimiento teatral.

En principio se apeló a las categorías teóricas expresión, configuración de la subjetividad, teatralidad y cuerpo, acontecimiento teatral y pedagogía teatral. Luego el análisis de datos fue sugiriendo otros conceptos como trayectorias de vida, creatividad, cuerpo, entre otras.

Se parte de un trabajo previo¹, retomando y profundizando sus hallazgos al incorporar nuevas herramientas y conceptualizaciones, desde una perspectiva de investigación cualitativa y mediante un diseño mixto.

Los resultados obtenidos muestran que la expresión en cada intérprete deviene de la configuración de su subjetividad en una trayectoria amplia de vida y formación impregnada por el contexto social, todo lo cual construye una manera singular de habitar la escena según la manera en que se habita a sí mismo como ser. Simultáneamente se pudo reflexionar sobre la pedagogía teatral, en tanto potenciadora de lo que cada intérprete trae como sujeto.

Desarrollo. Génesis de la situación motivadora

La situación problemática desde la cual se gesta el estudio, se fue constituyendo a partir de observaciones reiteradas de intérpretes que parecen trascender lo que, desde

¹ Eusebi, Raúl. (2.021). "La expresión, una salida hacia adentro." Testeo de herramientas metodológicas para estudiar la expresión en los intérpretes teatrales. Trabajo Final Integrador (TFI) de la Especialización en Metodología de la Investigación. UNER. En este trabajo se diseñó y testeó una metodología con herramientas aptas para develar el lugar que la expresión tiene en la teatralidad y por ende en la producción de acontecimientos teatrales.

la enseñanza de la disciplina teatro, puede concebirse como pautas, reglas, técnicas, recursos, etc.² Parecen trascenderlo porque en esa interpretación aparecen momentos únicos, “lo irrepetible”, que provocan la misteriosa³ emergencia de lo que se concibe como una forma de teatralidad, que convierte la acción dramática en un acontecimiento teatral.

Estos supuestos iniciales, a manera de indicios, cimentaron la investigación.

La expresión del intérprete en particular y de las personas en general implica hacer uso de sus recursos para expresar sensibilidades, de los cuales todos disponemos, aunque de diferente manera y ante diferentes situaciones o cosas, y puede estar vehiculizada u obstaculizada según sea la relación que el intérprete pueda establecer con la configuración de su propia subjetividad en el momento o ambiente donde la deba poner en juego.

Se sostiene que en el teatro el intérprete es, aunque junto a otras variables intervinientes en la escena, pieza fundamental e insoslayable del hecho teatral y vehículo para que el acontecimiento se haga presente, haciendo leudar la teatralidad. Es por ello que suponemos que el acontecimiento teatral sería posible desde una configuración de subjetividad, concebida a través de “marcas subjetivas” inscriptas en las trayectorias amplias de vida y formación, que actúan como pulsiones y constituyen la necesidad de expresión y su sustancia.

El teatro necesita de objetivos que conecten al intérprete, a través de sensorialidades, con zonas fértiles de su propia subjetividad. Éste es el rasgo más fuerte de la expresión singular. Por ende, quien enseña está ubicado en una complejidad que le demanda un rol más cercano a vehiculizar emergentes rizomáticos del intérprete, que a transmitir capacidades acumuladas. Esto es así dado que si el objetivo primordial es, como se dijo, propiciar acontecimientos teatrales, los circunstanciales de tiempo y de lugar, como así también el capital subjetivo del intérprete, condicionan la producción de ese algo único e irrepetible, haciendo que la experiencia histórica se vea interpelada.

Algunos interrogantes que dieron base al marco teórico

¿Cómo trabaja el intérprete en teatro? ¿Qué trae consigo de sí, del contexto y de los otros,

² Eusebi, Raúl (2.015) “El teatro no se enseña, pero se aprende”. Un estudio sobre la teatralidad en el acontecimiento teatral y sus vínculos con la trayectoria de vida y la subjetividad del actor”. Tesis de la carrera de Licenciatura en Teatro de la Facultad de Humanidades de la UNL.

³ Se dice “misteriosa” porque lo irrepetible no pudo ser enseñado, por su misma esencia de irrepetible, por un lado, y porque además los sujetos observados han sido tanto intérpretes que tienen formación en teatro, como intérpretes que nunca transitron por instancias formadoras, ni en la academia ni en la vida.

el intérprete cuando se expresa a través del teatro? ¿Qué es lo que sustancia el trabajo del artista en el teatro? Si conocemos sobre estos interrogantes, tal vez, podamos acercarnos a la posibilidad de profundizar sobre cómo se activa la expresión en el intérprete teatral.

Una respuesta posible a estas preguntas podría ser que el actor (intérprete teatral) es su cuerpo en el que habitan imágenes, experiencias, dolores, pasiones que lo configuran, es decir, es cuerpo constituido en una trayectoria. Cuerpo no entendido como “instrumento de” sino como un caleidoscopio atravesado de sexualidad, poder, represión, habilitaciones y supresiones, es decir que, según se active la manifestación de su entramado, leuda o no la teatralidad. Estas manifestaciones ¿de dónde surgen?, ¿qué las produce?

Pueden estar en el texto, pueden estar en percepciones audiovisuales -como por ejemplo la plástica del espacio, la iluminación, los colores, la música, entre otras- pero siempre parecería que es el sujeto quien articula y da sentido al hecho teatral. Por ello la teatralidad también puede leudar aún en ausencia de otros elementos, mientras esté presente el sujeto que la articula y le da sentido.

Dice Deleuze (1994) que el intérprete no es como un dios, sino como un contra-dios, pues dios y el actor se oponen por su lectura del tiempo, desde que lo que los hombres captan como pasado o futuro, el dios lo vive en su eterno presente.

El actor representa, pero lo que representa es siempre todavía futuro y ya pasado, mientras que su representación es impasible, y se divide, se desdobla sin romperse, sin actuar ni padecer. Hay, en este sentido, una paradoja del comediante: permanece en el instante, para interpretar algo que siempre se adelanta y se atrasa, se espera y se recuerda. Lo que interpreta nunca es un personaje: es un tema (el tema complejo o el sentido) constituido por los componentes del acontecimiento; singularidades comunicativas efectivamente liberadas de los límites de los individuos y de las personas.

Al ubicar al intérprete con estas “necesidades” y formas de “estar” en la disciplina teatral como consecuencia de ellas, adquiere un rol trascendental el vínculo entre su trayectoria de vida y las posibilidades de experimentar acontecimientos. Así lo expresa Ricardo Bartís (2003):

“Siempre he pensado que el teatro, la actuación, y la dirección no se eligen, sino más bien se padecen. El teatro es una pasión por la que uno es tomado, uno no lo elige por vocación. Se actúa por obligación, por necesidad. Se impone. Pero la niebla también convoca fantasmas y el teatro siempre está poblado de fantasmas: los propios, los ajenos, los de los actores, los de los actores que uno ha visto, los de las obras de teatro que uno ha visto y lo han conmovido, las situaciones teatrales que uno ha visto, y en las que ha reconocido lo teatral. (...) El teatro, sumatorias de escenas que se ignoran, que se hacen señas entre sí, que se desconocen.” (Bartís, 2003: 9)

En estas reflexiones podemos encontrar nuevos sentidos para la verdadera búsqueda que



emprende la persona cuando desea convertirse en intérprete del hecho teatral, que otras veces se advierten como sustitutos débiles y pueden ocasionar frustraciones en ese lugar de exposición, ya que "teatro" parece ser una palabra demasiado grande para definir las distintas motivaciones que acercan a las personas al mismo, teniendo en cuenta también el aporte de Alberto Ure (2003: 180) cuando expresa que "nosotros no necesitamos del teatro, sino que el teatro necesita de nosotros."

En esta complejidad que se pone en juego en el acontecimiento teatral -sujeto / cuerpo / trayectoria-, es necesario preguntarnos también acerca del proceso de formación del actor, ante la incertidumbre de la posibilidad o imposibilidad de enseñar y aprender teatro, sin abonar un juicio de valor sobre el rol académico en la disciplina, sino disparando una toma de conciencia de los objetivos de una pedagogía teatral.

Jerome Bruner (1997) nos aporta:

"Vivimos en un mar de relatos y como el pez que según el proverbio será el último en descubrir el agua, tenemos nuestras propias dificultades para entender en qué consiste nadar entre relatos. No es que carezcamos de competencia para crear nuestras explicaciones narrativas de la realidad; ni mucho menos. Si algo somos, es demasiado expertos. Nuestro problema, más bien, es obtener conciencia de lo que hacemos tan fácilmente." (Bruner, 1997:166)

Desde esta perspectiva, ¿cuáles podrían ser los elementos que intervienen en el proceso de formación del intérprete para canalizar su necesidad de expresión y potenciar su creatividad?

Estas reflexiones nos introducen en otro interrogante, ¿qué significa crear? Pues el teatro, como todo arte, es creación. Dice Scribano (2014) (cit. en Magallanes y otros. 2014:109) "(...) el crear está atravesado por tres cuestiones: el uso de los recursos, la situación de creación y la vida de los sujetos involucrados." Y agrega que nuestra creatividad y nuestros recursos tienen un origen social, su construcción es social, y esto está directamente relacionado con lo que ponemos dentro y fuera de la expresividad. Aquí también, entonces, se ponen en juego las trayectorias de vida, aunque Scribano no lo denomine así: "Marx decía: "el ojo hace al objeto, lo que el objeto hace al ojo". (...) no hay ojo que no sea social, y por lo tanto no hay destreza que no sea social". (Scribano (2014), citado en Magallanes y otras 2014: 111)

Según el autor, la idea de crear no significa hacer aparecer algo de la nada, sino hacer uso de los recursos que se tienen para poder expresar sensibilidades. La situación de la creación implica la biografía de los sujetos involucrados, las condiciones materiales de existencia y las valoraciones sociales del acto de crear.

Entonces "crear" tiene que ver con el enclasmiento, la sociogénesis de los recursos y la biografía, es decir con lo que hay de obturado/posibilitado en esa biografía. Dice el autor que en esas tramas del sentir están articulados los momentos que tendríamos que contarle a otro si quisiéramos dar paso a la intimidad, cuando hemos necesitado callar, hablar, gritar, llorar, pintar, bailar. Es decir que, para contar la historia de uno, hay que contar esos momentos.

En definitiva "crear" significa estar en sociabilidades, vivencialidades y sensibilidades particulares. Cuando uno crea está teniendo una experiencia sobre otras experiencias.

Ante esto podemos preguntarnos, en relación a la posibilidad o imposibilidad de enseñar y aprender teatro, si es posible transferir las experiencias de creatividad o solo se trataría

de potenciar su emergencia. Para responder es importante considerar que el sujeto dispone de la imaginación que se va construyendo colectiva y socialmente; y puede desde la formación brindársele la posibilidad de crear las condiciones para una, al decir del autor, "experiencia de las experiencias". "Ese acto de autonomía que es la creatividad, está vinculado a cómo el sujeto se inscribe en esa tradición; para construir el futuro hay que hacer pie en el pasado." (Scribano (2014), cit. en Magallanes y ots., 2014:114).

Es decir que lo expresivo también es un testimonio que conecta con lo que ha pasado y lo que vendrá, evidenciando que algo ha sucedido. En este sentido la expresividad es la huella (indicio) de esa autonomía que es la creatividad, y por lo tanto es una huella de identidad. Cuando creamos, somos autónomos, pero hay en esa creación individual, también una huella de la identidad colectiva.

Entonces expresar emociones creativamente es restituir a las sensaciones su rol de constructoras, mediadoras y organizadoras de nuestras experiencias e imágenes del mundo.

Con estos nuevos ingredientes, es posible retomar el cuestionamiento sobre cómo se hace presente en el intérprete lo que "es", lo que trae, lo singular, para convertir eso que "pasa" en la escena en un acontecimiento. A esta posibilidad de jerarquizar la escena a través de vehiculizar la singularidad del intérprete para producir un acontecimiento, leudando la acción dramática, también la incluimos dentro de las distintas acepciones del término "teatralidad" y podemos sostener en principio que, en la actualidad, solamente es registrable sensorialmente, de manera singular y depende estrechamente del capital subjetivo del artista.

Marco metodológico

Para la selección de casos se procuró contemplar la diversidad de intérpretes, en cuanto a trayectorias, experiencias, formación, género y edad. Para explorar de manera potente las condiciones de liberación y emergencia de la expresión.

Este recorrido posibilitó ver que en ese intérprete del que venimos hablando, subyace una trayectoria de vida, como hilo conductor y productor de "marcas subjetivas" que lo singularizan. Por ello resulta ineludible apelar a este concepto.

Bourdieu (1988) afirma que si se comprenden las diversas trayectorias reconstruidas

discursivamente (orales y gestuales), es posible "capturar" algo de los sentidos, los valores, las expectativas, las formas de concebir la realidad, a la sociedad y a "sí mismas". "Desde esta perspectiva, resulta conveniente recuperar el concepto de trayectoria vivida, entendida como la manera en que los individuos reconstruyen subjetivamente los acontecimientos ("marcas"), que ellos juzgan significativos de su biografía social" (Dubar, 1991:110).

El intento es dar cuenta de algunos trazos de un recorrido de vida y conocer el marco contextual en el que estas marcas subjetivas se produjeron y la relación de éstas con algunos aspectos que, como fuimos viendo, aportan teatralidad a un acontecimiento artístico.

¿Qué busca el intérprete? Transmitir estas emociones a través de situaciones que se ven reflejadas en la escena, y así producirá "lo que pasa", en determinadas coordenadas de tiempo y lugar. Es a esto a lo que llamamos "acontecimiento" que se produce en un espacio: "la escena", ya sea en un ensayo o en una función. La escena como la que "manda" en el teatro, la que nos dice y deja ver el grado de vínculo y organicidad entre el intérprete y la acción dramática, evidenciando las posibilidades de convertir a ésta en un "acontecimiento".

Las técnicas de recolección de datos fueron: entrevistas abiertas en profundidad, grupales e individuales, con aportes de imágenes de documentos, objetos, elementos y espacios significativos. Entrevistas semiestructuradas individuales. Cuestionarios autoadministrados a talleristas y estudiantes del profesorado de teatro de la FHAYCS de la UADER de la ciudad de Paraná, que sirvieron de base para el muestreo y selección de intérpretes convocados a otras técnicas como: Grupo de discusión y Entrevista actuada (Una actriz, un actor y el investigador).⁴

Hallazgos

En relación a las preguntas y objetivos de la investigación, se obtuvieron hallazgos que se construyeron en forma de categorías, a partir del análisis de los emergentes de todas las técnicas aplicadas.

⁴ Disponible en:
https://drive.google.com/file/d/1KBGZ2fWWbaxjL51NQXOrVAPxoBdHcmtA/view?usp=drive_link

Expresión y subjetividad en los intérpretes teatrales

Hablamos de la subjetividad como vehículo, como puente entre la trayectoria de vida del artista de la cual emana, y la escena, donde puede hacerse presente singularizándola y elevando el rango de la acción dramática al de un acontecimiento.

Para profundizar sobre este vínculo entre la emergencia de la expresión y el rol de la subjetividad como vehículo, fue necesario el acceso a una intimidad solo accesible mediante estrategias cualitativas, donde los instrumentos utilizados posibilitaran de manera potente explorar las condiciones de liberación y emergencia de la expresión.

Esto es, entre otras cuestiones, tener líneas de fuga para huir de lo que nos atrapa, hacer del mundo un mundo comunicante, eliminando lo que nos impide, y habitando un territorio donde “(...) ya no tenemos nada que esconder (lo que se esconde es siempre lo mismo, cuestiones de amor y de sexualidad). (Larrauri 2010:29)

Una tallerista manifiesta una mirada que podría expresar esta complejidad, al ser consultada sobre los motivos de su acercamiento:

“La forma más bella de conjurar la muerte. Porque el arte es lo único que escapa a lo utilitario”. (Norma⁵, licenciada en trabajo social, 75 años. Cuestionario autoadministrado a talleristas de teatro).

El primer acercamiento al teatro. Motivaciones, propuestas y objetivos. Su desarrollo en el tiempo

Cuando una persona siente curiosidad por la actuación, la forma más usual de acceder es a través de espacios no formales como los talleres de teatro, con distintos objetivos que van desde el entretenimiento hasta la formación y desde la necesidad de expresión hasta el acercamiento por asesoramiento de profesionales de la psicología para lograr desinhibiciones. Sebastián⁶, ejemplificando estas distintas miradas nos comparte:

(...) “participaba mucho también de los encuentros de teatro, en distintas ciudades. Tenían mucha fuerza. (...) compartir con otros grupos..., eso creo que le daba mucha vida al teatro (...) por lo menos cuando yo empecé, hacer teatro era medio raro. El que hacía teatro era un poco loco (...) estos espacios hoy han ganado mucho lugar. (...) yo trabajo mucho con niños, y hoy los padres los

5 Norma tiene 75 años, es Trabajadora Social jubilada, oriunda y residente en Paraná. Con estudios universitarios completos. Madre de 2 mujeres de 50 y 40 años. Hizo anteriormente escritura creativa con Arístides Vargas y talleres de teatro, talleres de expresión con Moffat, de títeres, de dramatización con Pavlovsky y de pintura al óleo con modelo en vivo y talleres en el Hospital de Salud Mental. Se inscribió a talleres de teatro porque siempre le interesó. Pensó que el teatro le podía dar creatividad y formación.

6 Sebastián tiene 44 años, es actor, casado, oriundo y residente en Paraná, con estudios terciarios completos y universitarios casi completos en el profesorado de teatro de la FHAYCS de la UADER. Estudió antes promotor socio cultural durante tres años y finalizó en el 2015. Es papá de 4 varones y trabaja como profesor de teatro en un taller para niños y haciendo animaciones de cumpleaños.

llevan a los talleres de teatro sin ningún tipo de prejuicio. (Sebastián, 44 años. Grupo de discusión).

Del teatro como hobby al teatro como trabajo, prejuicios y aperturas

Como se mencionó, además del acercamiento al teatro a través de talleres (espacios informales), en los últimos años el inicio del Profesorado de Teatro de la FHAYCS de la UADER, en 2008 en Gualeguaychú y en 2015 en Paraná, constituyeron variantes de arribo al teatro. En estos últimos espacios mencionados se encuentran los que decidieron estudiar teatro en un espacio formal universitario, vinculado a la docencia.

“Siempre quise ser profesor y me sorprendió cuando descubrí que se podía de teatro, algo a lo que me dedicaba. (...) Quería ingresar desde que estaba en 4to año del secundario, el primer año que salí de la escuela no pude por desaprobación familiar”. (Gabriel⁷, estudiante avanzado, 24 años. Cuestionario autoadministrado a estudiantes del Profesorado de Teatro).

Esta perspectiva y enfoque del ámbito pedagógico teatral, que conlleva ver al teatro como herramienta, se observa a partir del estudio de campo, junto a algunas percepciones que se evidencian y que a continuación se exponen.

En psicoanálisis, Lacan nos trae la idea de que algo que está forcluido⁸ u obstaculizado, cuando puede superar esa imposibilidad, sale con una fuerza vehiculizada por el deseo. La expresión en el teatro, puede ser el resultado de experimentar en la misma situación.

Actuar lo que uno es. Las “marcas” de las trayectorias de vida

A través de los datos obtenidos, se hizo visible la idea de que uno no se acerca al teatro por los mismos motivos por los que después lo necesita o termina adoptándolo como vehículo de expresión.

“creo que es todo lo contrario de lo que generalmente se piensa que es actuar, algo que uno no es. Justamente la actuación me parece que es lo que habilita a ser uno, consciente o inconscientemente, lo que es su esencia”. (Alicia/Actriz. Egresada del Profesorado de Teatro de la FHAYCS de la UADER. Un momento del grupo de discusión).

Conclusiones abiertas y posibles líneas de investigación

A través de los instrumentos diseñados fue posible acceder a distintos tipos de información relevante sobre las categorías constitutivas del problema de investigación, en relación

7 Gabriel tiene 24 años, es estudiante del profesorado de teatro de la FHAYCS de la UADER y docente comunitario. Soltero, oriundo y residente en Paraná. Se inscribió al profesorado de teatro porque pensó que podía ser una fuente laboral y darle una formación y creatividad.

8 Forclusión es un concepto elaborado por Jacques Lacan para designar el mecanismo específico que opera en la psicosis por el cual se produce el rechazo de un significante fundamental, expulsado del universo simbólico del sujeto.

aconocer y profundizar la expresión de los intérpretes teatrales y otras formas de potenciarla.

La expresión, es motivo fundamental de la búsqueda y necesidad del intérprete que emprende la actividad teatral. Una expresión que, como se pudo ver a través de los datos recogidos, puede estar habilitada u obstruida por la configuración de la subjetividad, construida y evidenciada en su trayectoria amplia de vida y formación. Haciéndose presente en la escena, con el objetivo de dotarla de teatralidad y cuerpo, entendida como una cualidad de lo teatral, permitiéndole elevar la acción dramática hacia una experiencia significativa convirtiéndola en un acontecimiento teatral. Categorías estas, que se reconocen centrales, como hemos sostenido anteriormente, para interpelarnos y reflexionar acerca de una pedagogía teatral.

El proceso transitado dejó en claro que, si bien es cierto en el teatro el acontecimiento se "hace presente" de manera intempestiva, parece evidenciarse que hay una condición en el intérprete que lo constituye en vehículo para que esto ocurra, que pertenece a su propio acervo y está inscripto en su subjetividad, concebida a través de las "marcas subjetivas" de su pasado. Así, la trayectoria de vida se encarna en un presente que en forma de "pulsión" hace presión y constituye su necesidad de expresión.

Todo esto es lo que dota de profunda singularidad al artista, y es donde podemos "capturar" algo de sus rasgos identitarios, desde la labor docente en teatro, apuntalando que el propio artista pueda convertirse en vehículo productor de acontecimientos.

Para potenciar esto tal vez deberíamos atender la propuesta de Deleuze (1994) para liberar la vida del lenguaje del ser y de los juicios trascendentes que se podría expresar en forma de tres acciones: borrarse, experimentar, hacer rizoma.



Bibliografía

Bartis, Ricardo (2003) Cancha con niebla, teatro perdido fragmentos. Atuel/teatro, Bs. Aires.

Bourdieu, Pierre. (1988). La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Editorial Taurus. Madrid.

Bruner, Jerome. (1997). La educación puerta de la cultura. Editorial Antonio Machado. Madrid.

Deleuze, Gilles. (1994). "Rizoma", de Gilles Deleuze y Felix Guattari. En Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Traducción de José Vázquez Pérez con la colaboración de Umbelina Larraceleta. PRE-TEXTOS. Valencia.

Dubar, Claude. (1991). La socialisation. Ed. Armand Colin. París.

Larraury, Maite. (2010). El deseo según Gilles Deleuze. Tandem. Valencia.

Scribano Adrián. (2014) "Interludio". Indagando sensibilidades: aproximaciones metodológicas desde la expresividad y la creatividad. Capítulo del libro "Expresividad, creatividad y disfrute". Magallanes, Gandía, Vergara. Editorial Estudios sociológicas editora. Universitas. Buenos Aires, Argentina.

Ure, Alberto (2003) Sacate La careta (Ensayos sobre teatro, política y cultura) Colección Biografías y documentos. Edición a cargo de María Moreno. Prologo Cristina Banegas. Grupo Editorial Norma.

Sobre el autor

Raúl Eusebi. Actor. Licenciado en Teatro. Profesor Universitario. Arquitecto y urbanista. Especialista y Magíster en Metodología de la Investigación. Docente de Actuación II, Seminario de la Práctica docente II y Práctica de la Dramaturgia del Profesorado de Teatro (FHAyCS-UADER) y de Metodología de la Investigación de las Licenciaturas en Psicología, Psicopedagogía y Fonoaudiología de la UCA sede Paraná. Coordinador de talleres en la disciplina teatral.