

# MIRADAS CRÍTICAS SOBRE LA CULTURA:

  
**CoRALIS**  
**V** Congreso Regional  
de Arte, Literatura  
y Sociedad



Alba Eterovich y María Teresa Sánchez  
Compiladoras



**educos**  
Editorial Universitaria  
Universidad Nacional del Comahue

**GiN** REUN  
Red de Editoriales  
de Universidades Nacionales  
de la Argentina



Departamento de Lengua,  
Literatura y Comunicación



# Congreso Regional de Arte, Literatura y Sociedad



Este libro presenta una selección de las ponencias discutidas en el V CoRALiS. Desde diferentes perspectivas críticas, estos trabajos indagan en las transformaciones culturales actuales a partir de los ejes:  
“Literatura y Sociedad”,  
“Arte, Educación Literaria y Artística” y  
“Educación, Comunicación y Cultura”.

MIRADAS CRÍTICAS SOBRE LA CULTURA:

**V CoRALiS**

Congreso Regional de Arte, Literatura y Sociedad



# MIRADAS CRÍTICAS SOBRE LA CULTURA:

## V CoRALiS

### Congreso Regional de Arte, Literatura y Sociedad

Compiladoras: Alba Eterovich y María Teresa Sánchez

Autores: Abel Combret, Adriana Goicochea, Alba Eterovich, Alejandra Awe, Alejo Eterovich, Analisa Castillo, Ariel Barbieri, Bárbara Mazzello, Carolina Fimpel, Cecilia Pichiñán, Cristina Cabral, Jessica D. Contrera, Laura Daniela Aguilar, Lorena López Frank, Magalí Ibañez, María Antonia Cuevas, María Claudia Sus, María Gabriela Rodríguez, María Inés Barilá, María Teresa Sánchez, Mariana Domínguez, Mariana Mara Roche, Mariela Montero, Mónica Pouso, Morela Irazusta, Natalia Arnaldo, Natalia Fiore, Natalia Pérez, Natalia Puertas, Patricio F. Mussarella, Rocío Martín, Rodrigo Guzmán Conejeros, Romina van den Heuvel, Sandra Guzmán Conejeros, Teresa Bedzent, Teresa Iuri, Valeria Ojeda Godoy, Valeria Silvana Relmuán, Verónica Sacristán y Yésica Moller.

**CiN REUN**

Red de Editoriales  
de Universidades Nacionales  
de la Argentina

**educo**

Editorial Universitaria  
Universidad Nacional del Comahue



**Miradas críticas sobre la cultura: V CoRALiS: Congreso Regional de Arte, Literatura y Sociedad** / María Teresa Sánchez ... [et al.]; Compilación de Alba Eterovich; María Teresa Sánchez. - 1a ed - Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-604-575-9

1. Literatura. 2. Sociedades. 3. Arte. I. Sánchez, María Teresa II. Eterovich, Alba, comp. III. Sánchez, María Teresa, comp.  
CDD 302.2

**Diseño de Tapa:** DG. Javier Cabrio

El **Consejo Editorial de la Universidad Nacional del Comahue**, en su sesión ordinaria de fecha 21 de mayo de 2021, avaló la publicación del libro **“Miradas críticas sobre la cultura: V Coralís - Congreso Regional de Arte, Literatura y Sociedad”**, de Alba Eterovich y María Teresa Sánchez (compiladoras), presentado por el Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue.

**Miembros académicos:** Dra. Adriana Caballero - Dra. Ana Pechén - Dr. Enrique Mases

**Presidente:** Mg. Gustavo Ferreyra

**Director Educo:** Lic. Enzo Canale

**Secretario:** Com. Soc. Jorge Subrini

**Disposición N° 034/21**

**Universidad Nacional del Comahue**

**Rector:** Gustavo Crisafulli

**Vicerrectora:** Adriana Caballero

**Secretario de Extensión:** Gustavo Ferreyra

**Editorial EDUCO**

**Director:** Enzo Dante Canale

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

©2021 – **EDUCO**- Editorial de la Universidad Nacional del Comahue Buenos Aires 1400 – (8300) Neuquén – Argentina

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin el permiso expreso de **EDUCO**.



**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE**

**Rector**

Lic. Gustavo Víctor CRISAFULLI

**Vicerrectora**

Dra. Adriana Catalina CABALLERO

**Secretario de Extensión Universitaria**

Mgter. Gustavo FERREYRA

**CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL ZONA ATLÁNTICA**

**Decano**

Mgter. Claudio MENNECOZZI

**Vicedecana**

Lic. Gabriela ASCHKAR

**Directora del Departamento de Lengua, Literatura y Comunicación**

Esp. Viviana SVENSSON

**Director del Centro de Estudios Literarios (CELI)**

Esp. Rodrigo GUZMÁN CONEJEROS





Departamento de Lengua,  
Literatura y Comunicación

**CELi**



Congreso Regional de Arte, Literatura y Sociedad

## CONGRESO REGIONAL DE ARTE, LITERATURA Y SOCIEDAD

### **Comité Académico:**

Dra. Adriana Goicochea

Mag. María José Bahamonde

Mag. Mónica Larrañaga

Mag. María Fernanda Sánchez

Mag. Ariel Barbieri

Dra. Patricia Weigandt

Dr. Javier Serrano

Mag. María Inés Barilá

Mag. Alba Eterovich

### **Coordinadores Generales:**

Esp. Rodrigo Guzmán Conejeros

Mag. María Teresa Sánchez

### **Editoras**

Mag. Alba Eterovich

Mag. María Teresa Sánchez

### **Fotógrafa**

Rebeca Rodríguez

## ÍNDICE

<b>Nota Preliminar</b> .....	10
------------------------------	----

### Literatura y Sociedad

1. Márgenes, bordes y cruces: entre la narrativa beat y la latinoamericana <i>María Teresa Sánchez y Alejandra Awe</i> .....	12
2. La crónica lemebeliana ¿Deconstrucción de un género literario? Aproximaciones a <i>Háblame de amores</i> <i>Cecilia Pichiñán</i> .....	19
3. Tradiciones. Entre la historia y la literatura: una lectura de <i>La literatura nazi en América y Estrella distante</i> de Roberto Bolaño <i>Patricio F. Mussarella</i> .....	24
6. Ciencia ficción, modo gótico y “realismo” en <i>Kryptonita</i> , de Leonardo Oyola <i>Rodrigo Guzmán Conejeros</i> .....	29
7. Cartografía del miedo <i>Adriana Goicochea</i> .....	37
9. Cuerpos poseídos en el espacio de la novela, en la fotografía y en el lenguaje de los medios <i>María Gabriela Rodríguez</i> .....	45
10. <i>La maestra rural</i> , los excesos propios del gótico en los escritores de post dictadura y la historia argentina reciente <i>Abel Combret</i> .....	53
11. <i>Hombre Cangrejo</i> : socavando las relaciones de poder. La lucha de representaciones en el conflicto del Dragado de General Cerri <i>Mariela Montero y Verónica Sacristán</i> .....	59

### Arte, Educación Literaria y Artística

12. Hací memoria. ¿No te acordás? Un aporte semiótico para pensar los rituales populares de la “Universidad de la calle” <i>Ariel Barbieri</i> .....	67
13. De-construyendo nuestro habitar <i>Mariana Mara Roche</i> .....	76
14. Relatoría de un ateneo sobre efectos de lectura y registro de escrituras de literatura gótica para escuelas primarias en Río Negro <i>Natalia Puertas, Mónica Pouso y Yésica Moller</i> .....	83

15. Literatura y educación sexual integral: *La chica pájaro* de Paula Bombara  
*Mariana Domínguez* ..... 93
16. La “EAPP” y el proyecto de la “Diplomatura superior universitaria en escritura poética y producción literaria”: el giro de los ámbitos académicos hacia la educación artístico-literaria y su impacto en la formación docente en Letras de la UNS  
*Natalia Fiore* ..... 99

### **Educación, Comunicación y Cultura**

17. “Trabajamos en una cooperativa, tenemos que estudiar para terminar el secundario”.  
 Relatos de experiencias educativas  
*María Inés Barilá* ..... 107
18. Nuevas formas de abordar las prácticas y de transitar  
 las experiencias educativas del nivel secundario  
*Teresa Iuri* ..... 114
19. Entre apuestas y olvidos: mediaciones relevantes para los “aprendientes”  
*María Claudia Sus y Teresa Iuri* ..... 122
20. Significaciones de las nuevas ofertas formativas de jóvenes y adultos  
 que transitan la educación secundaria.  
*Jessica D. Contrera y Natalia Pérez* ..... 130
21. Jóvenes, derechos vulnerados y vínculos afectivos  
*Sandra Guzmán Conejeros, Alba Eterovich y Alejo Eterovich* ..... 135
22. Representaciones juveniles en diarios nacionales:  
 el caso de la masacre en San Miguel del Monte  
*Natalia Arnaldo y Valeria Ojeda Godoy* ..... 142
23. La actualidad de los medios comunitarios, alternativos, populares y  
 de pueblos originarios en Río Negro. Resultados del  
 Relevamiento de Servicios de Comunicación Audiovisual (RICCAP)  
*Cristina Cabral y Valeria Silvana Relmuán* ..... 147
24. Repensando el taller como dispositivo para la recolección de datos: vincularidad y grupalidad  
*Analisa Castillo, Morela Irazusta y Bárbara Mazzello* ..... 157
25. La mediación social como posibilitadora del posicionamiento alumno aprendiente  
*Romina van den Heuvel, Magalí Ibañez, Lorena López Frank y Carolina Fimpel* ..... 163
26. La buena enseñanza en los relatos de jóvenes estudiantes  
*Teresa Bedzent, Rocío Martín, María Antonia Cuevas y Laura Daniela Aguilar* ..... 169

## Nota Preliminar

Entre el 17 y el 19 de octubre de 2019, se desarrolló el V Congreso Regional de Arte, Literatura y Sociedad, CORALIS, en la ciudad de Viedma, Río Negro, en el marco de la Feria del Libro Municipal. Fue organizado por el Centro de Estudios Literarios –CELI- en conjunto con el Departamento de Lengua, Literatura y Comunicación del CURZA, Universidad Nacional del Comahue. Desde su primera edición, en el año 2015, ha contado con el acompañamiento de diferentes instituciones, organismos y sindicatos de la comarca; tales como el Ministerio de Educación y Derechos Humanos y la Secretaría de Cultura de la provincia de Río Negro, los gremios docentes ADUNC (universitarios) y UNTER (provinciales), e instituciones educativas terciarias de la provincia de Río Negro y del Partido de Patagones, en la vecina provincia de Buenos Aires.

El CORALIS nace con el objetivo de potenciar la nueva carrera académica de la Licenciatura en Arte y Sociedad que nuestro Departamento ofrece como ciclo de complementación para graduados terciarios y universitarios de las áreas artísticas y de las Letras y por ello ha sido concebido como un espacio de intercambio y encuentro de producciones académicas y expresiones artísticas vinculadas con estudios sobre la cultura, el arte, la literatura y su relación con la sociedad y, en este sentido, ha reunido a productores artísticos y docentes de los niveles medio, terciario y universitario. Asimismo, se han destinados talleres a docentes de nivel medio y universitario por lo que se constituye en un espacio de capacitación docente accesible para la comarca, y talleres destinados a estudiantes de nivel medio, terciario y universitario, vinculados con los proyectos de investigación y de extensión de nuestro Departamento o dictados por académicos de otras universidades y escritores.

Respecto de la estructura del Congreso, a lo largo de su historia ha contado con la participación de académicos de reconocida trayectoria a nivel nacional, quienes han compartido sus investigaciones con nuestros investigadores, docentes y estudiantes; además de un público general interesado por los temas abordados. Contó con la exposición de ponencias, paneles, mesas redondas de docentes de nivel medio, terciario y universitario de la región, quienes presentaron sus producciones intelectuales y experiencias educativas.

Durante el año 2019, más de cien expositores compartieron sus ponencias y relatorías circunscritas a ocho ejes de trabajo: Literatura y Sociedad; Educación Literaria y Artística; Arte y Sociedad; Comunicación y Cultura; Cultura y Subjetividad; Antropología Sociocultural; Política, Legislación y Gestión Cultural; y Educación y Cultura en ámbitos formales y no formales.

La publicación de estas actas incluye algunas de las ponencias expuestas durante el congreso, las cuales indagan con pertinencia los ejes propuestos en el encuentro. La mayoría de las ponencias se refieren al eje de **Literatura y Sociedad** y tratan, por una parte, sobre las manifestaciones de la literatura gótica en el Río de la Plata en los escritores de la post dictadura y, por otra parte, anclan sus preocupaciones en las revisiones de las rupturas narrativas en escritores latinoamericanos de fines del siglo XX y principios del XXI.

Por otro lado, los trabajos de **Arte y Educación Literaria y Artística** reflexionan, desde una perspectiva semiótica, sobre intervenciones artísticas en ámbitos populares y dan cuenta de experiencias de lectura y

escritura en estudiantes de nivel primario y secundario, referidos a la Educación Sexual Integral, la literatura gótica y a la experiencia de la “EAPP” (Escuela Argentina de Producción Poética) respecto de la formación docente en Letras de la Universidad Nacional del Sur. Finalmente, un grupo de trabajos pertenecen al eje **Educación, Comunicación y Cultura**, en los que se destacan la preocupación por las trayectorias en la escuela secundaria, las experiencias, las propuestas y las mediaciones educativas, las representaciones juveniles; y un relevamiento de medios comunitarios.

Por último, los organizadores y editoras queremos expresar nuestro agradecimiento a las autoridades del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue y a los docentes, graduados y alumnos del Departamento de Lengua, Literatura y Comunicación que colaboraron para la realización del V Congreso y la publicación de este libro.

Rodrigo Guzmán Conejeros y María Teresa Sánchez  
Coordinadores Generales



Apertura del V CoRALis. Decano Mg. Claudio Mennecozi, Directora del Departamento de Lengua, Literatura y Comunicación Mg. Alba Eterovich y Coordinadores Generales María Teresa Sánchez y Rodrigo Guzmán Conejeros .



Congreso Regional  
de Arte, Literatura  
y Sociedad

2019



2018



2017

2016



2015

## Márgenes, bordes y cruces: entre la narrativa *beat* y la latinoamericana

**María Teresa SÁNCHEZ**

**Alejandra AWE LUCA**

CURZA - Universidad Nacional del Comahue.



Proyecto de Investigación 04/V0110: “Literatura Latinoamericana entre la tradición y la ruptura II”. (2018-2021)

Directora: María Teresa Sánchez

### RESUMEN

Este trabajo propone rastrear las similitudes entre a generación *beat* y tres escritores contemporáneos. Surge de la proximidad observada tanto en sus técnicas y operaciones cor y, en particular, en el espíritu de ruptura expresado en una proclama de contracultura. Se ti por un corpus reducido ya que el objetivo es poder mostrar una visión panorámica de advertidas. Para ello, tomaremos a Jack Kerouac y a William Burroughs, de la tradición es: Juan Villoro, Roberto Bolaño y Rodrigo Rey Rosa, por los latinoamericanos.

Márgenes, bordes y cruces: entre la narrativa *beat* y la latinoamericana es el título de esta ponencia que se propone revisar las características fundamentales de la literatura *beat* estadounidense con el fin de señalar algunas líneas de contacto con la tradición latinoamericana. Estas incursiones resultan de haber observado similitudes entre temas, recursos y tópicos en los escritores Jack Kerouac y William Burroughs y los latinoamericanos Roberto Bolaño, Juan Villoro y Rodrigo Rey Rosa. De tal forma, rescataremos, en primer lugar, algunas líneas fundamentales de lo *beat* y, posteriormente, señalaremos los contactos con los escritores latinoamericanos mencionados.

**Palabras clave:** Literatura *beat*; Literatura Latinoamericana; Tradiciones; Post vanguardias.

I do not presume to impose "story" "plot" "continuity"  
I am not an entertainer  
Burroughs

DÉJENLO TODO, NUEVAMENTE  
LÁNCENSE A LOS CAMINOS

Roberto Bolaño. *Primer manifiesto infrarrealista*

## En torno a los *beats*:

Los *Beats* surgieron como resistencia literaria al proponer una nueva manera de decir la palabra, liberada de los formalismos tradicionales, en especial, los académicos. Buscaron expresar el funcionamiento real del pensamiento sin la intervención de la razón, ajenos a toda preocupación estética y moral a partir de la improvisación, la prosa espontánea, el fluir de conciencia y la fragmentariedad del relato. Incursionaron en el tratamiento de temas tabú como sexo, homosexualidad, droga y delincuencia. En cuanto al lenguaje, fueron innovadores a la hora de legitimar estéticamente el habla popular y vulgar, excluida hasta el momento, de la tradición literaria.

William Burroughs llevó su voluntaria demolición del lenguaje a una ruptura innovadora de la sintaxis y de la semántica del texto. De hecho, la técnica del *cut-up* fue inaugurado por las propuestas dadaístas que hicieron del recorte azaroso de palabras, un ejercicio frecuente para desestabilizar el orden sintáctico establecido como norma y proponer nuevos sentidos, a partir de la intuición caótica y el libre flujo creativo. Tanto esa técnica como el *fold-in*<sup>1</sup> conforman singulares operaciones que se dirigen a resistir frente a la hegemonía cultural y a los sistemas de control inherentes en la sociedad.<sup>2</sup> La palabra se convierte en la esencia del control social, al punto de llegar a sostener que: "My general theory has been that the Word is literally a virus, and that it has not been recognised as such because it has achieved a state of relatively stable symbiosis with its human host [...] it is an organism with no internal function other than to replicate itself"<sup>3</sup> (Burroughs, 1986: 47). Usó la metáfora del virus para promover una crítica sofisticada de la sociedad y sus métodos de control. Así como la droga invade la personalidad infectándola para seguir propagándose en la sociedad, el lenguaje actúa como un virus altamente contagioso que invade las conciencias y se replica entre ellas orientándose en función de los intereses de un agente extraño. Por su influencia directa e inexorable sobre el sistema nervioso central, cuya compulsión es dar sentido a un mundo indomable, es el lenguaje una herramienta sofisticada de control para dominar. Consideraba que el control residía en quienes conocían el código fuente, es decir aquellos que lo codificaban y los que simplemente interactuaban como usuarios. La necesidad de atrapar y reconstruir la realidad a través del concepto es un proceso mecánico instalado en las neuronas. No existen percepciones inmediatas, sino noticias transmitidas por un mediador que marca la pauta y estipula un nuevo "principio de realidad" que se impone sobre cualquier tipo de experiencia viva. Ante esto, la propuesta de Burroughs era retorcer su sentido, romper la línea de control e introducir a través del montaje un mensaje de resistencia. El uso del *cut up* era una manera de desestabilizar ese control ya que se crea un nuevo código que transmite nuevas ideas y nuevas sensaciones y desarticula el uso habitual de las palabras. Su meta, decía, era "curarnos de nuestra adhesión a imágenes y sintaxis preformuladas, y ampliar nuestra gama de conciencia lingüística". (Moncada, 2015: 1).

También es notoria la tendencia a crear un lenguaje cargado de términos obscenos y a exponer situaciones escatológicas y pornográficas. De allí que escenas explícitas de sexo homosexual y prostitución masculina saturan las páginas de las novelas, convirtiéndolas en un escenario abrumador que movilice al lector y lo desplace a zonas subterráneas, como se puede observar en los siguientes ejemplos: "The Mugwump pulls the boy back onto his cock. The boy squirms, impaled like a speared fish"<sup>4</sup> (2005: 65). "Two Arab women with

<sup>1</sup> Técnica que consiste en tomar una página de un texto, doblarla por la mitad y colocarla sobre la mitad de otra página.

<sup>2</sup> Como lo atestiguan, por ejemplo, sus planteos sobre el poder de la palabra en el ejercicio del poder: "The word of course is one of the most powerful instruments of control as exercised by the newspaper and images as well, there are both words and images in newspapers... Now if you start cutting these up and rearranging them you are breaking down the control system". (Burroughs, 1989: 33).

<sup>3</sup> "Mi teoría es que la Palabra es literalmente un virus, y que no ha sido reconocida como tal porque ha adquirido un estado de simbiosis relativamente estable con su huésped humano... es un organismo que no tiene otra función que la de reproducirse". (La traducción es nuestra).

<sup>4</sup> El Chaquetero vuelve a metérsela en el culo. El chico se retuerce, empalado como un pez en el arpón. (Traducción de Martín Lendínez).



bestial faces have pulled the shorts off a little blond French boy. They are screwing him with red rubbercocks. The boy snarls, bites, kicks, collapses in tears as his cock rises and ejaculates<sup>5</sup>” (2005: 66). En “A.J.’s Annual Party” se describe una película pornográfica: “Wheeeeeeeee!” the boy yells, every muscle tense, his whole body straining to empty through his cock. She drinks his jissom which fills her mouth in great hot spurts (2005: 76).<sup>6</sup> Lo lleva al paroxismo en expresiones como “Whore staggers out through dust and shit and litter of dead kittens, carrying bales of aborted fetuses, broken condoms, bloody Kotex, shit wrapped in bright color comics<sup>7</sup>” (2005: 64). Precisamente todas las secreciones corporales se convierten en asquerosas al desbordar su canal de circulación; los orificios del cuerpo pueden entenderse como puntos especialmente vulnerables y toda materia expelida a través de ellos es materia marginal.

Por su parte, Kerouac privilegiaba la espontaneidad y la improvisación, dando a la oralidad un rol protagónico en su narrativa, introduciendo argot y expresiones idiomáticas; llegando a alterar la fonética o utilizar la cursiva mayúscula para marcar una determinada entonación. También son características sus usos frecuentes de onomatopeyas: “(and went hyawhyawhyawhyaw: alguien que se durmió (13) o las aliteraciones Wham: bam (9). O juegos con el lenguaje: *Desolation Angels*: “Whatdid I learnonGwaddawackamblack? I learned that I hate myself because by myself I am only myself and not even that and how monotonous it is to be monostonos—ponos—purt—pi tariant—horporpor” (68).

Sin embargo, nos interesa puntualizar la focalización en sujetos marginales, fundamentalmente, provenientes del mundo afroamericano o del jazz. El mundo de la música pasó de ser tematizado a ser textualizado si consideramos que la construcción contrapuntística del jazz fue trasladada a técnicas narrativas, como observamos en *On the Road*. La influencia de Charlie Parker, con su ritmo impetuoso y airado se traduce en una escritura que repite palabras similares, usa la aliteración, la combinación de oraciones largas y monosilábicas, onomatopeyas, entre otras. En resumen, entre los contrapuntos del jazz, Kerouac encontró una manera de expresar la contracultura en la narración de sus novelas.

### En torno a los latinoamericanos:

Tal vez la tendencia a construir universos narrativos como gestos de contracultura constituye uno de los primeros hitos para trazar, como nos hemos propuesto, las similitudes de la tradición *beat* con los exponentes latinoamericanos elegidos para esta ponencia: Roberto Bolaño, Juan Villoro y Rodrigo Rey Rosa.

Conscientes de que el panorama enunciado es por demás amplio, no hemos querido reducir los nombres de nuestros autores, con el fin de marcar una característica generalizada que si bien, en algunos casos, responde a las revisiones de rupturas ya iniciadas por las vanguardias latinoamericanas del XX, es notorio no sólo las declaraciones de sus afiliaciones sino, en particular, las similitudes de sus narrativas.

Comencemos por recomponer algunos lugares comunes: conforman un grupo generacional que siguiendo el tono de las proclamas de las vanguardias del veinte, escriben “contra” aunque esa entidad opositora no tenga límites precisos sí podemos decir que lo que se enfrentan a la tradición, lo establecido, el discurso dominante o lo que la tradición ignoró. En algunos casos, la parodización se vuelve homenaje como en el caso de Villoro con López Velarde o de Bolaño con los infrarraelistas. Rey Rosa traspasa las fronteras de su propia tradición guatemalteca inaugurando un gesto desconocido en las letras patrias cuando va tras las huellas de Paul Bauls. De todas maneras, replican lo que han hecho las vanguardias y las posvanguardias: rechazar lo establecido, lo momificado, desterrar toda verdad estética y, hundiéndose en el océano de las múltiples posibilidades del lenguaje, generar nuevas claves de lectura. Atacan las unidades sintácticas en sus mínimas y macro estructuras o diluyendo todo linde genérico o toda categoría de autor que es una tendencia general de los gestos de ruptura ya sea *beats*, estridentista o infrarraelista. Los manifiestos de estos últimos, enuncian esta contracultura redefiniendo paródicamente el concepto tradicional de cultura, declarándose opositores a un concepto de cultura que implica poder académico, editorial o, en términos bourdianos, obediencia a los catadores del gusto.

Si consideramos las técnicas de escritura, también advertimos que tanto en los manifiestos infrarraelistas como en los procedimientos narrativos de algunas de sus novelas, vemos reproducirse

---

<sup>5</sup>Dos mujeres árabes con cara de bestias le han bajado los pantalones a un francesito rubio. Se lo están cogiendo con pijas de goma roja. El chico gruñe, muerde, golpea, rompe a llorar cuando su pija se levanta y eyacula. (Traducción de Martín Lendínez).

<sup>6</sup>—¡Yyyyyyyyy! —grita el chico, los músculos tensos, el cuerpo entero tratando de vaciarse a través de la pija. La chica bebe el semen que le llena la boca a borbotones calientes. (Traducción de Martín Lendínez).

<sup>7</sup> Puta que se tambalea entre polvo y mierda y cagadas de gatitos muertos, llevando fardos de fetos abortados, condones rotos, paños higiénicos ensangrentados, mierda envuelta en tebeos de vivos colores. (Traducción de Martín Lendínez).

estrategias como el *cut up* y el *fold in*, en particular, en la recurrencia a una escritura rizomática o en la escritura automática de algunos textos de Rey Rosa que si bien es esa una operación deudora de los surrealistas, produce efectos similares a las técnicas *beat*.

La errancia, el vagabundeo, la vida azarosa de un Bolaño y un Rey Rosa, es decir, cierto perfil viajero ha llevado a que la crítica lo asociara con la generación *beat* más allá del extratexto porque también en sus novelas nos encontramos con protagonistas que se desplazan y que convierten al viaje en el motivo central del mundo narrado. El viaje se convierte, además, en una metaficción. Bolaño en *Los detectives salvajes* crea protagonistas cargados de elementos biográficos. En Bolaño, podemos rastrear la construcción de las vivencias mexicanas, los nombres de sus amigos presentados con otros nombres, pero identificables con personas de carne y hueso; espacios ficcionalizados que remiten a lugares emblemáticos del grupo infrarraelista en el que podemos reconocer una réplica de los estridentistas, sus viajes por diversos países llevando la consigna de la revolución. El escritor chileno ensambla viaje/ vida/ experiencia con experiencia de escritura. A la manera de Borges de quien siempre reconoce sus deudas, Bolaño incrusta sus diversos *yoes* en la escritura. La temática del viaje representa salir a buscar una experiencia que cambie la percepción del mundo.

El caso de Rey Rosa es, a nuestro juicio, particular ya que se aleja de los predecesores en relación con la errancia. Rey Rosa establece la diferencia con la tradición guatemalteca ya que su itinerancia no sólo generó nuevas modalidades de escritura, sino que también fue renovando los íconos de su literatura como una forma de internacionalización que deja atrás la tradición del exilio y el cosmopolitismo de las vanguardias. El contexto en el que se mueven y el texto que crean es el de lo postnacional; el nomadismo implica la revisión al interior de sus propias realidades nacionales que experimentan una contemporaneidad atravesada por las políticas globalizadoras.

Esta errancia define, en algún sentido, la narrativa de Rey Rosa, enmarcada en la literaria de la diáspora. En términos de C. Manzoni, la condición diaspórica de muchos autores, los convierte extranjeros aun en su propia tierra; va borrando los rastros culturales hasta terminar conformando nuevos territorios. Su literatura parece no tener residencia fija; la violencia urbana de la megalópolis neoyorquina se entrecruza, se intertextualiza en la violencia guatemalteca en los cuentos de *Ningún lugar sagrado*, por ejemplo. La diáspora se constituye como otra de las tendencias que contribuyen a borrar fronteras y diluir márgenes entre tradiciones nacionales.

La imagen de lo putrefacto, la convicción de que un virus infecta, degrada o ha degradado el pasado y que debe ser estirpado en el presente para que la sociedad pueda renovarse y que en el arte está la fuerza arremetedoras capaz de limpiar esa plaga está ya presente en los manifiestos del 20, con el grupo de Maples Arce, por ejemplo. Con esto quiero decir que la idea de un virus cultural, anterior a la nueva generación, no proviene exclusivamente de la tradición norteamericana. Sin embargo, consideramos un gesto afiliativo el grado de abyección con la que ese motivo ingresa en la novela latinoamericana. Por cierto, resultan significativas la recurrencia lo erótico, en ocasiones, en el límite con lo pornográfico que recuerda esa instancia tan frecuente a lo *beat* y que también nos habla de una degradación social. En Bolaño, además, podemos leer una estética del mal.

Por último, quisiéramos referirnos a *El testigo* de Juan Villoro. En especial, en la estrategia narrativa que toma el viaje como un modo de narrar el presente desde el testimonio de la historia. La experiencia pasada del protagonista y de los personajes con los que se encuentra, revisan el mundo de la producción literaria entre el parnaso literario del poeta López Velarde, las tiendas cristeras y la contemporaneidad mediática del libro. Las referencias a lo *beat*, en especial a Burroughs, fueron enunciadas en textos como *Efectos personales*, ficcionalizadas en otros como "Los amigos mexicanos" de *Los culpables*; sin embargo, consideramos que en Villoro reside una atmósfera *beat* en la recurrencia al motivo del viaje, a la subjetividad de sujetos marginales o degradados por efecto de condicionamientos socio- políticos que, de una u otra manera, buscan trastocar la insatisfacción vital.

Para concluir, el viaje, la tendencia a abyección, las diatribas a la cultura, la concepción de que el arte y la literatura protagonizan o pueden protagonizar un cambio son algunos de los hilos que conectan pasado y presente entre tradiciones disímiles que la contemporaneidad une revisando mitos, técnicas, estrategias, capaces de poner en escena los nuevos rumbos por los que transita la literatura en estas últimas décadas.

## Referencias:

Bolaño, Roberto. "Déjenlo todo, nuevamente. Primer manifiesto del movimiento infrarraelista", en *Revista INFRA* 1. 1977. (En línea). Disponible en: <http://www.infrarrealismo.com>. Consulta: 21/09/2009.

*Los detectives salvajes*. Barcelona: Anagrama. 1998.

- Burroughs, William. *Naked lunch: the restored text*. New York: Harper Perennial. 2005.
- Burroughs, W. *Expreso Nova*. Buenos Aires: Ediciones Minotauro. 1972.
- Deleuze, Gilles, Guattari, Felix. *Capitalisme et schizophrénie 2: Mille plateaux*. París. 1980.
- Kerouac, Jack. *On the road*. New York: The Viking Press. 1972
- Lydenberg R. *Word cultures: Radical theory and practice in William S. Burroughs' Fiction*, Urbana and Chicago: University of Illinois Press. 1987.
- Manzoni, Celina (ed.). *Roberto Bolaño: la escritura como tauromaquia*. Buenos Aires: Corregidor. 2002.
- (ed.). *La fugitiva contemporaneidad. Narrativa latinoamericana. 1990-2000*. Buenos Aires: Corregidor. 2003.
- Moncada, G. "El almuerzo desnudo, de William S. Burroughs" en: <http://www.otroangulo.info/libros/el-almuerzo-desnudo-de-william-s-burroughs/> [Consultado: 12-05-15]. Editorial OtroAngulo. 2015.
- Rey Rosa, Rodrigo. *Ningún lugar sagrado*. Barcelona: Seix Barral. 1998.
- Robinson, E. *Shift Linguals: Cut-up Narratives from William S. Burroughs to the Present*. New York: Editions Rodopi B.V. 2011.
- Ruisánchez, José Ramón y Zaala, Oswaldo. *Materias dispuestas: Juan Villoro ante la crítica*. Barcelona: Candaya. 2011.
- Villoro, Juan. *El testigo*. Barcelona: Anagrama. 2004
- Efectos personales*. Barcelona: Anagrama. 2000.
- Los culpables*. Barcelona: Anagrama. 2007
- Schwartz, Jorge. Schwartz, Jorge. "Introducción". *Las vanguardias latinoamericanas. Textos programáticos y críticos*. México: FCE. 2006.

## Conferencia Inaugural

“Narradores latinoamericanos. Desde la tradición: Miradas posibles hoy.”

Mgtr. **María Teresa Sánchez** Presenta Esp. Rodrigo Guzmán Conejeros



## La crónica lemebeliana ¿Deconstrucción de un género literario? Aproximaciones a *Háblame de amores*

**Cecilia PICHÍÑÁN**

CURZA - Universidad Nacional del Comahue.



Proyecto de Investigación 04/V0110: "Literatura latinoamericana entre la tradición y la ruptura II" (2018-2021)

Directora: María Teresa Sánchez

### RESUMEN

El objetivo de esta ponencia es abordar el libro *Háblame de amores* de Pedro Lemebel, con el fin de exhibir cómo la obra quiebra los principios estéticos de la crónica. Si bien el autor muestra la cruda realidad chilena y latinoamericana, como muchos de sus contemporáneos, sus crónicas producen una ruptura con lo convencional más profunda. Para sustentar este planteo se considerarán los aportes teóricos de José Amícola que define la crónica como un género literario marginal, que opera en el límite entre la pura referencialidad y la ficción, siempre encabalgada entre las fronteras del género, mediante las cuales el cronista imprime cierta opinión pública y expone su versión, su visión individual, la información e interpretación sobre el hecho que narra; como forma no canónica, arrojada siempre a los márgenes de la literatura, permite una salida del campo del arte y la alta cultura e instaura un modo de narrativizar la fugitiva realidad desde un lugar precario y huidizo. (Amícola, 2005: 157) En este recorrido de lectura se demostrará cómo Lemebel transgrede dicha concepción desde su narrativa, si bien se sirve de este género para relatar la ciudad moderna chilena, abarca temas más relevantes, más profundos, más reflexivos. Es decir, utiliza cabalmente la fugacidad, la velocidad, la diversidad de temas presentes en todas las crónicas urbanas -desde Martí en adelante-, pero instala un nuevo lenguaje que discurre entre las convenciones, ahucándolas y posibilita, de este modo, una lectura alternativa que se instala.

**Palabras clave:** Narración; Crónica; Lemebel; Ruptura.

## Introducción

Es importante tener presente que la crónica, como género literario, tiene una larga genealogía en la cultura y la literatura latinoamericanas. Su origen remite a la época de la colonia, con sus distintas versiones, sobre los hechos del descubrimiento, conquista y colonización. Su descendencia atraviesa varios siglos, con momentos fascinantes desde el de los viajeros, del siglo XVIII y XIX, hasta los intelectuales del siglo XIX y XX que escribían en periódicos. Hacia fines del siglo XX y principios del XXI, cobra un nuevo sentido, ante la aparición de nuevos sujetos colectivos, nuevas formas de producción cultural y movimientos sociales. (Amícola, 2005: 158) En ese contexto, ingresa Lemebel con sus crónicas, con una narrativa que se caracteriza por sus desplazamientos a todo rigor tradicional. La trama de sus crónicas desconcierta, atrapa y desestabiliza especialmente por el juego entre los géneros de la crónica periodística y la literaria, tendiendo a borrar los límites entre la ficción y la realidad. Podría decirse que la lógica de sus relatos es aquella donde los límites entre la ficción y la realidad se desdibujan, pero al mismo tiempo, visibilizan, imponen y denuncian lo oculto, empujándonos a la reivindicación de los sujetos excluidos y a la toma de conciencia ética, política y social. Este recurso escritural podría leerse como una estrategia deconstructiva, porque rompe lo establecido y genera un nuevo conocimiento, de la vida cotidiana, de la vida social, de un país con una democracia recién estrenada, mediante desfiguraciones, desviaciones y repeticiones<sup>8</sup>, es decir, construye como veremos en las citas textuales, parodia, metáforas, detalles, que cargan su cronocar de poesía para poner en primer plano temas y situaciones de los que, por lo general, se habla veladamente.

## Desarrollo

En principio, rastreamos en *Háblame de amores*, mediante los postulados de la 'deconstrucción', estos procedimientos que particularizan al autor. Recordemos que el término filosófico 'deconstrucción' fue utilizado por el filósofo postestructuralista Jacques Derrida, tanto para textos filosóficos como para textos literarios. Un término acuñado por Martín Heidegger, que Derrida reformula, sistematizado su uso y teorizado su práctica<sup>9</sup>, que luego Jonathan Culler analiza y sistematiza en su texto *Sobre la deconstrucción*, que tomaremos como pivote en esta lectura de la poética del autor chileno.

Esta corriente filosófica/literaria nos da la posibilidad de verificar en la textualidad los procedimientos y recursos propiamente lemebelianos que demostrarían la hipótesis del presente trabajo. Es un modo de leer que sostiene que las diferentes significaciones de un texto pueden ser descubiertas descomponiendo la estructura del lenguaje dentro del cual está redactado.<sup>10</sup> Es decir, nos dota de categorías como, por ejemplo, el signo que advierte que no hay significados definitivos que tengan la dinámica de la significación.<sup>11</sup> Lo mismo ocurre con la categoría de lo marginal, en estas narraciones lo marginal se centraliza y se vuelve una demanda, una interpelación que no permite mirar para otro lado.

Lemebel, desde una prosa poética conmovedora, estetiza una enfermedad mortal como el sida, o construye el detalle exhaustivo de una situación cotidiana que causa sufrimiento, por mencionar algunos aspectos de su narrativa, que nos revela un mundo otro que irrumpe y se instala. En este contexto, *Háblame de amores*, publicado por primera vez en 2013, nos ofrece un panorama de estas particularidades de sus relatos. El estereotipo de la urbe se modifica, la individualización de los sujetos marginales se destaca desde una mirada nueva.

En su crónica "Cacerozalo gay", afirma:

Fue emocionante sentir el tamboreo reiterado de la patota gay sumándose al pulso del descontento. Por ahí, una loca 'rubia de verdad', apenas tintineaba la platería de la abuela con una cucharita de plata. Por acá, dos lelas le daban al ollón como bombo de circo. Por allá, una coliza chistosa tocaba la campanilla del sidario" (Lemebel, 2013: 229-230).<sup>12</sup>

---

<sup>8</sup> Culler, Jonathan. *Sobre la deconstrucción*. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A., 1984.

<sup>9</sup> Culler, Jonathan. *Sobre la deconstrucción*. Ver Referencias.

<sup>10</sup> IDEM.

<sup>11</sup> IDEM.

<sup>12</sup> En adelante, todas las citas referidas a la obra de Lemebel corresponden a las referencias bibliográficas.

En este fragmento, se vislumbra cómo describe una manifestación como cualquier otra, pero de manera casi imperceptible introduce palabras de su ideario narrativo como “coliza” o “sidario”, que contextualizan una enfermedad, el sida que se cuela por los cuerpos travestidos como sin permiso. Esta invención de palabras visualiza de qué modo la crónica juega con la significación, alejándose de la obviedad y de la referencialidad pura, esto es posible a través de ‘desmontar’ un lenguaje que rehúye de lo tradicional. Detrás de un reclamo como cualquier otro, se funden las densas aguas de la ‘cultura mariposa’ y ello potencia la profundidad del reclamo. Sigue:

Alguna vieja facha, o escritor maricoide de derecha que todavía enlutan La cuadra, cerraban sus ventanas con evidente molestia [...] Las tiendecitas de decoración coliflai cerraron sus vitrinas con miedo ante la inesperada reacción política del vecindario rosa, ahora en la calle, ahora manifestándose sin miedo por una causa colectiva. Ya no era por las nupcias maricuecas, ni siquiera por el precio del condón, la tintura de pelo, la gasolina del auto sport o las máquinas del gimnasio (230).

El cronista parodiza la descripción del cacerolazo que es igual a todos pero no tanto, porque es gay y porque es gay desestabiliza, y cuando recurre al humor para burlarse de todo lo conocido, y parece banalizarlo, inmediatamente, lo impone, lo adjetiva, lo embellece, y además confirma que esa protesta gay está “sidada” o lo estará en el futuro cercano por la invasión de la enfermedad, que hipócritamente se ligaba con la condición homosexual y pobre. En este aspecto supera la noción de crónica, como lugar precario y huidizo útil para el cronista, porque si bien se sirve de su soporte, el modo en que narra permite una resignificación constante, confronta, subvierte<sup>13</sup> y en esa particularidad se deconstruyen las nociones naturalizadas sobre la pobreza, la homosexualidad, el travestismo, ligadas al estigma, a la negatividad, a la enfermedad.

En otras de sus crónicas, desde un sugestivo título, dice: “Cómo olvidar tu pelo”, contextualiza una situación cotidiana que al avanzar en el relato se vuelve una reflexión sobre el dolor, tanto físico como emocional, que produce el paso del tiempo, la vejez, la pérdida, a la que todos estamos expuestos, pero que en este caso se magnifica: “Y ahora que escucho esa canción de Leonardo Fabio recuerdo la cabellera sedosa que de adolescente cuidaba tanto. [...] Un día se te va a caer ese pelo que cuidas tanto, me dijo María, una amiga mapuche, acariciando su cascada de greñas azabaches”. (257). Casi como una premonición, de esa amiga ácida que nunca falta, comenzó el padecimiento:

Y como todo se va en la vida, el pelo es lo primero que se llevan las penas. Un día fue un mechón en el cepillo de marfil, al mes un manojito en la almohada de raso [...] La partitura se me fue abriendo como carretera de piojos. [...] Algunos amigos me aconsejaban: déjate así nomás, te ves intelectual. Pero cuando un hombre es calvo, dicen qué tipo más interesante. Cuando un homosexual es calvo, es un pelado maricón. (258).

Lenta y detalladamente relata el deterioro de su cabellera e incorpora un rótulo naturalizado sobre los homosexuales, por algo tan simple como quedarse calvo. Esta construcción del detalle muestra cómo quiebra los principios estéticos de la crónica definidos al inicio de este trabajo, ya que la profundidad de la narración invita a una reflexión detenida, no es la mera descripción.

Más adelante advierte:

Un día leí en un diario sobre los implantes. [...] Había dos maneras: la primera te sacaban almáigicos de la nuca y te los iban sembrando en la frente. No era muy seguro porque se caían al poco tiempo. A la otra cirugía la llamaban colgajos, y era una lonja de cuero cabelludo que te la cocían en la frente, pero te la dejaban conectada a un costado, lo que posibilitaba la irrigación sanguínea. Y soporté esa pesadilla soñando que tendría pelo para siempre. (258).

En esta etapa del relato, recurre a lo tragicómico como un modo sobrellevar lo inevitable del desenlace. Esa es una característica de su prosa, que nos devela un modo diferente de narrar la cotidianidad, de desviarnos de la norma, de producir una ruptura y crear algo nuevo. Continúa: “Después no quise regresar

---

<sup>13</sup> Culler, Jonathan. *Sobre la deconstrucción*. Ver Referencias.

más a esa clínica de mierda, porque en la operación me tiraron tanto del pellejo que la circulación se interrumpió en otras partes y me siguió raleando a pedazos". (258). El dolor se profundiza a medida que se acerca el final, a medida que el protagonista se acerca al verdadero final, la muerte de alguien amado:

Fui a comprarme un postizo que me cubría en parte [...] Era una pesadilla andar con ese guarén en la cabeza. [...] Hasta esa noche en que murió mi madre y lo tiré con rabia al basurero. [...] Desde ahí no me importó nunca más el pelo y si quiero tener una esponjosa cabellera negra y larga [...] me la compró en el barrio chino. (259).

Comedia y tragedia se fusionan para demostrar que nada es para siempre, ni el pelo, ni la vida, todo culmina en el algún momento y podemos reírnos de las pérdidas banales, cuando la pérdida de una madre nos recuerda lo verdaderamente importante.

## Conclusión

A modo de conclusión, confirmamos que el narrador rompe las convenciones con procedimientos narrativos innovadores, y dice algo nuevo que patentiza lo que se oculta adrede, aquello que avergüenza o incomoda. Pero no es sólo una mención, un registro propio del flâneur una visión individual del cronista, sino es darle nombre a una enfermedad que mata, en el caso del sida, que además mata a los *gay* pobres de Chile y Latinoamérica. Una enfermedad asociada con el estigma: adicto, homosexual, pobre, y que, en general, se prostituye. Por lo tanto, puede considerarse su prosa un procedimiento deconstructivo en sí misma, porque desde lo textual, toma a la travesti "sidada" de la "pobla" la saca del margen y la centraliza, la instala a la par de la loca rica del vecindario rosa. Burlándose, metaforiza a la muerte y estetiza al sida. Se sirve del humor, de la parodia, de la invención de palabras para producir las desviaciones y desfiguraciones que le posibilitan contar un mundo otro. La lectura de *Háblame de amores* nos permite descubrir los procedimientos y recursos narrativos utilizados por el cronista que han sido iluminados desde los postulados de la *deconstrucción* como modo de lectura alejado de prejuicios, de presuposiciones, evidenciando aquello que en otros textos está oculto. En estos relatos está a la vista, las crónicas lemebelianas tienen sus elementos como en relieve, a *prima facie* a la espera de un lector que quiera ser interpelado.

## Referencias:

Lemebel, Pedro. *Háblame de amores*. Buenos Aires: Corregidor. 2013.

Amícola José. *Un corte de género: Mito y Fantasía*. Buenos Aires: Biblos. 2011.

Culler, Jonathan. *Sobre la deconstrucción*. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.1984.



## Congreso Regional de Arte, Literatura y Sociedad



**Taller "Literatura Latinoamericana: narrar la ciudad"**  
Coordinan: Silvina Fazio, Patricio Mussarella y Natacha Prado (CU)



## Tradiciones. Entre la historia y la literatura: una lectura de *La literatura nazi en América* y *Estrella distante* de Roberto Bolaño

**Patricio Fernando MUSSARELLA**

CURZA - Universidad Nacional del Comahue.



Proyecto de Investigación 04/V0110:  
“Literatura latinoamericana entre la tradición y  
la ruptura II” (2018-2021)

Directora: María Teresa Sánchez

### RESUMEN

Este trabajo se inscribe en una serie de indagaciones acerca del tratamiento que recibe en los libros de Roberto Bolaño la cuestión de la continuidad del nazismo en las dictaduras latinoamericanas. En este caso, se analiza el personaje de Carlos Ramírez Hoffman/Wieder en las dos obras en las que aparece: *La literatura nazi en América* y *Estrella distante*, ya que advertimos en su representación una perspectiva desencantada de la militancia revolucionaria de la década del 70 en Latinoamérica. Para este análisis fueron valiosos los aportes de Daniuska González en lo relativo a la relación entre mal e historia en la narrativa de Bolaño, como así también los conceptos de Ignacio López Vicuña para pensar los vínculos entre terrorismo estatal y alta cultura. Además, se analiza la construcción del campo literario, en especial, en *La literatura nazi en América*.

**Palabras clave:** Estética del mal; Narrativa histórica; Campo literario.

### Introducción

En *La literatura nazi en América*, Bolaño da un paso más allá de Borges y sus sucesores (como Augusto Monterroso, a quien Bolaño menciona en el epígrafe, o Marcel Schwob) y construye narrativamente no sólo a un escritor y su obra, si no todo un campo intelectual. El de los nazis que, en América, producen literatura. Bolaño escribe las biografías de los autores, reseña o resume sus obras, inventa títulos, autores, editoriales, todo para crear una textura que es la de las biografías y la crítica literaria. Este gesto puede leerse como una puesta en cuestión de estos géneros, de la misma manera que un texto que tuviera la textura de un manual de historia pondría en cuestión a los manuales de historia. El libro viene a decir, entre otras cosas, que toda biografía o bibliografía (o, en el extremo, toda obra crítica o teórica acerca de la literatura) es ficcional. Es, en definitiva, problematizar los discursos no ficcionales acerca de la historia, en este caso de la historia de la literatura.

La lógica que sigue Bolaño aquí es la del mapa pensado por Borges. Este mapa va creciendo hasta cubrir todo el territorio representado, es decir, todo el universo. Si pensamos esta lógica en relación con el fractal, es lícito aventurar que la apuesta de Bolaño es producir un texto cuya densidad y textura nos haga imaginar fácilmente todo el universo ficcional que lo contiene. En el fragmento está el todo.

El personaje Carlos Ramírez Hoffman (también llamado Emilio Stevens) aparece por primera vez en *La literatura nazi en América*. En ese texto, Bolaño cuenta su historia esquemáticamente, según él mismo advierte en las primeras líneas, a manera de prólogo de *Estrella distante*: “En el último capítulo de mi novela *La literatura nazi en América* se narraba tal vez demasiado esquemáticamente (no pasaba de las veinte páginas)” (11). En su siguiente novela, *Estrella distante*, Bolaño amplía la historia de Hoffmann, llamándolo Carlos Wieder o Alberto Ruiz-Tagle. Este personaje es un arquetipo de lo que sería un artista nazi. Es miembro de la parapolicía del terrorismo estatal del Chile de los 70. Y también es poeta. Un buen poeta. Además de escribir versículos de la biblia en el cielo con el humo de su avioneta, se dedica a torturar, mutilar y asesinar personas. Y a fotografiar a estas personas o lo que queda de ellas. Podría decirse que su arte instrumenta los cuerpos, los transforma en materia cosificada cuyo único valor es el de medio artístico. Bolaño, como advierte Susana Ramírez:

[...] construye al asesino como una figura mítica, pues condensa en ella lo que el imaginario mediático concibe como el monstruo, a su vez derivado, en sus rasgos, de la tradición romántica literaria y religiosa (dado su carácter demoníaco). Frío, calculador, despiadado, y al mismo tiempo de gran capacidad de seducción y de engaño, el monstruo halla su cristalización y máxima difusión en el arte de masas, especialmente a través del cine. (Ramírez: 103).

Si ampliamos esta caracterización de Wieder, podemos afirmar que pertenece a la categoría de *serial killer*, uno de los monstruos preferidos del cine de la segunda mitad del siglo XX. No olvidemos que muchos de los *serial killers* de la realidad también producían arte con cuerpos cosificados. El caso de Ed Gein, cuyas artesanías hechas de cuerpos de mujeres todavía se exhiben en museos, es uno de los más conocidos.

En consonancia con esta condición de monstruo, Daniuska González caracteriza a Wieder como psicópata y se pregunta:

¿Cómo la poesía engendra a tal sujeto? Algo interesante, además, que contradice la interrogante: el psicópata ha elegido la poesía para realizarse, y ha logrado probar, según él, que el dolor, la tortura y el asesinato estructuran una poética, una forma de sublimidad; que, en estos, la violencia origina un lenguaje concertado con la palabra que metaforiza. (2010, 175).

Wieder opera en dos dimensiones: por un lado, desaparece a las personas y las tortura; por otro, produce arte. Escribe poesía convencional y asiste a talleres:

[..]cuando leíamos poemas era discreto y mesurado en su apreciación crítica, jamás defendía sus textos de nuestros ataques (solíamos ser demoledores) y nos escuchaba, cuando le hablábamos, con algo que hoy no me atrevería jamás a llamar atención pero que entonces nos lo parecía). (*Estrella Distante*, 12)<sup>14</sup>.

Escribe poesía de manera no convencional (sus versículos de biblia en latín escritos en el cielo con el humo de su avioneta). Y saca fotografías de cuerpos mutilados. Son las mismas personas que tortura y desaparece las que sirven de materia para sus fotografías. Tenemos entonces a un individuo que une su praxis artística a la terrorista. Hay una coherencia entre ambas, lo que se ve reflejado en el éxito:

Después de sus triunfos en la Antártida y en los cielos de tantas ciudades chilenas lo llamaron para que hiciera algo sonado en la capital, algo espectacular que demostrara al mundo que el nuevo régimen y el arte de vanguardia no estaban, ni mucho menos, reñidos. (*Estrella Distante*, 86).

Cabe aquí una observación: en esta caracterización de Wieder como psicópata o monstruo que realiza el narrador hay una dimensión ausente. Si bien están presentes los sectores de la sociedad que consumen el arte de Wieder (“altos oficiales y hombres de negocios” con sus familias, “generales y mujeres de generales e hijos de generales y altos mandos y autoridades militares, civiles, eclesiásticas y culturales”), no hay menciones

---

<sup>14</sup> En adelante, todas las citas de *Estrella distante* corresponden a la edición que figura en las Referencias.

al aparato represivo de los que Wieder sólo era un miembro más. Esta construcción refuerza cierta lógica de la excepción, en la que Wieder emergería como un caso aislado y no como una parte integral de una estrategia del terrorismo estatal.

Por otra parte, en los poemas que Wieder escribirá en el cielo, se advierte de parte de este último una subordinación del arte a la propaganda: “La muerte es amistad. / La muerte es Chile. / La muerte es responsabilidad. / La muerte es amor. / La muerte es crecimiento. / La muerte es comunión”. Con este poema, Wieder le da la bienvenida al genocidio perpetrado contra el pueblo chileno, poetizando la muerte al unirla a sustantivos con una fuerte carga positiva. Como afirma Ignacio López-Vicuña:

Wieder funciona como una especie de metáfora del fascismo, entendido éste como una imagen invertida del concepto de revolución de los jóvenes poetas izquierdistas. La voluntad revolucionaria de Wieder pone en escena los conceptos de violencia, destrucción y fundación de un nuevo orden, comunes a las vanguardias políticas y artísticas, pero transmutados en una pesadilla que prefigura la violencia militar de las dictaduras del cono sur y su creación de un nuevo orden económico, social y cultural. (2009, 5).

En resumen, se advierte en el personaje de Wieder una coherencia entre proyecto político (terrorista, en este caso) y praxis artística. Por el contrario, los militantes que asisten al taller de Stein tienen una relación menos concreta con la política. Dice Belano, el narrador de *Estrella distante*:

la lucha armada que nos iba a traer una nueva vida y una nueva época, pero que para la mayoría de nosotros era como un sueño o, más apropiadamente, como la llave que nos abriría la puerta de los sueños, los únicos por los cuales merecía la pena vivir. Y aunque vagamente sabíamos que los sueños a menudo se convierten en pesadillas, eso no nos importaba. (13).

La lucha armada es vista, en la cita seleccionada, como pesadilla, lo que pone en primer plano su irracionalidad. Esto evidencia un desencanto ante los ideales revolucionarios, que son vistos como incomprensibles para la gente que los sostenía. Es el caso del narrador, quien afirma: “yo tenía la sensación de ser el único preso que miraba el cielo. Probablemente era debido a que tenía diecinueve años”. Con respecto a la teoría marxista, declara Belano:

Nosotros hablábamos en argot o en una jerga marxista-mandrakista (la mayoría éramos miembros o simpatizantes del MIR o de partidos trotskistas, aunque alguno, creo, militaba en las Juventudes Socialistas o en el Partido Comunista o en uno de los partidos de izquierda católica). (*Estrella Distante*, 16).

La asociación del marxismo con el personaje del mago Mandrake es una manera de representar el poco espesor científico con el que los personajes de la novela se tomaban, según el narrador, las teorías que sustentaban la militancia revolucionaria. De esta manera, también las hermanas Garmendia, asistentes al taller de Juan Stein junto a Wieder y el narrador, tienen una mirada inocente acerca de los alcances del terrorismo de estado:

Las Garmendia no tenían miedo (no tenían por qué tenerlo, ellas sólo eran estudiantes y su vínculo con los entonces llamados «extremistas» se reducía a la amistad personal con algunos militantes, sobre todo de la Facultad de Sociología), pero se iban a Nacimiento porque Concepción se había vuelto imposible y porque siempre, lo admitieron, regresaban a la casa paterna cuando la «vida real» adquiría visos de cierta fealdad y cierta brutalidad profundamente desagradables. Entonces tienen que irse ya mismo, les dije, porque me parece que estamos entrando en el campeonato mundial de la fealdad y la brutalidad. Se rieron y me dijeron que me marchara. (*Estrella Distante*, 27).

En la extensa cita podemos advertir la perspectiva ingenua que las hermanas tienen acerca del golpe de estado, ingenuidad que las llevará a abrirle la puerta a Wieder e invitarlo a pasar, para finalmente ser asesinadas y fotografiadas por él.

Los personajes de Soto y Stein, coordinadores de los dos talleres rivales a los que asisten los personajes y el narrador de *Estrella distante* también pueden analizarse desde esta perspectiva. El primero, “un izquierdista pesimista”, tiene de todos modos que exiliarse, viaja a Europa y termina muriendo apuñalado por unos skinheads luego de interferir en el linchamiento de una mujer. Stein, en un periplo casi inverosímil, participa en diversas luchas armadas a lo largo del continente, hasta que “un buen día desaparece y esta vez es para siempre”. Uno de los personajes intenta buscar su tumba, infructuosamente. Dice Belano de Stein:

Aparecía y desaparecía como un fantasma en todos los lugares donde había pelea, en todos los lugares en donde los latinoamericanos, desesperados, generosos, enloquecidos, valientes, aborrecibles, destruían y reconstruían y volvían a destruir la realidad en un intento último abocado al fracaso. (*Estrella Distante*, 66).

Hay en esta apreciación una mirada desencantada, centrada en el fracaso de la lucha armada ante la desproporción de la contraofensiva del terrorismo estatal. Si bien la figura de Juan Stein es vista con admiración, la perspectiva acerca de la militancia revolucionaria del Chile de los 70 es la de la derrota total.

### **Conclusión:**

A modo de conclusión, podemos recordar que Borges planteó en el ensayo “El escritor argentino y la tradición” que la herencia de los escritores latinoamericanos es la tradición universal; que todo (los griegos, Shakespeare, Poe) es patrimonio de toda la humanidad y que esa es nuestra tradición latinoamericana. De ese modo, lo que Bolaño parece decir con personajes como Wieder es que los nazis también son parte de nuestra tradición, nuestra historia y nuestras literaturas latinoamericanas.

### **Referencias:**

Bolaño, Roberto. *La literatura nazi en América*. Barcelona: Anagrama. 2010. [1996].

Bolaño, Roberto. *Estrella distante*. Barcelona: Anagrama. 1996.

López-Vicuña, Ignacio. “Malestar en la literatura: escritura y barbarie en *Estrella distante* y *Nocturno de Chile* de Roberto Bolaño”. *Revista chilena de literatura*, número 75. Chile: Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. 2009.

González, Daniuska. “La concreción de la escritura bárbara: los sujetos del mal insustancial”. *La escritura bárbara. La narrativa de Roberto Bolaño*. Perú: Fondo Editorial Cultura. 2010.

Ramírez, Susana Florinda. “La memoria insatisfecha en *Estrella distante* de Roberto Bolaño”. *Estudios de Teoría Literaria. Revista digital: artes, letras y humanidades*. Facultad de Humanidades. UNMDP: 2015, 8: 101-113.



“Contorsiones de la literatura en el Siglo XXI: a propósito de la constelación web-tv”.

Dr. Germán Ledesma (UNCO- UNS- CONICET) Coordina: Esp. Rodrigo Guzmán Conejeros

# GERMÁN LEDESMA

DOCTOR, LICENCIADO Y PROFESOR EN LETRAS  
INVESTIGADOR DE LA UNS  
DOCENTE DE LA LIC. EN ARTE Y SOCIEDAD DEL CURZA



## Ciencia ficción, modo gótico y “realismo” en *Kryptonita*, de Leonardo Oyola

**Rodrigo GUZMÁN CONEJEROS**

CURZA - Universidad Nacional del Comahue.



Proyecto de Investigación 04/V100:  
“Derivaciones del modo gótico en la narrativa  
argentina de las generaciones de postdictadura”.  
(2018-2021)

Directora: Adriana Goicochea

### RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación “Derivaciones del modo gótico en las generaciones de posdictadura” (Universidad Nacional del Comahue) y tiene como propósito el estudio de la novela *Kryptonita* (2011), de Leonardo Oyola, en tanto narración que combina modos genéricos (Fowler) realistas y no realistas, provenientes tanto de la tradición literaria como del cómic norteamericano de superhéroes. En este sentido, la novela se referencia en lo real, en tanto se relacionan los eventos, ambientes y personajes con localizaciones, personajes y acontecimientos históricos de la Argentina en las décadas de 1990 y 2000; pero ello en combinación con los modos genéricos no realistas de la ciencia ficción y el gótico.

Sobre el particular, interesa indagar en las características que adopta la ciencia ficción en esta obra; en tanto “un recurso ficcional, no realista, basado en fenómenos no sobrenaturales” (Moreno 2009: 67) y que busca suscitar un efecto de extrañamiento y desautomatización en el lector, como resultado de una representación especulativa que simula no cuestionar el orden natural del mundo. Este modo genérico se combina –sin embargo– con el gótico en la obra, en tanto el personaje narrador es el único capaz de percibir la presencia de un demonio que habita una sala del hospital donde se suceden los hechos de la novela; lo que cuestiona el modo genérico de la ciencia ficción, a partir del cual orienta sus representaciones, pero al mismo tiempo se combina con él para suscitar otros efectos de extrañamiento en el lector.

**Palabras clave:** Narrativa de posdictadura; Realismo agrietado; Ciencia ficción; Modo gótico; Elseworld.

## La literatura argentina de la dictadura a la posdictadura

La dictadura militar argentina de 1976- 1983 fue un periodo histórico que estuvo marcado por la imposición de un discurso y un accionar social y político autoritario y omnímodo que, entre otros aspectos sociales y políticos ya conocidos y estudiados<sup>15</sup>, implicó la persecución de artistas e intelectuales, los cuales fueron presa del aparato represivo del Estado y que, en muchos casos, debieron pagar con su vida, con el exilio o con la cárcel la posibilidad de ejercer el derecho a la libertad de expresión propia de los sistemas republicanos.

En ese contexto, la literatura argentina produjo “un discurso literario opuesto a los discursos del autoritarismo” (Sarlo 2007: 327) proponiendo “un modelo formalmente opuesto: el de la pluralidad de sentidos y la perspectiva dialógica” (Sarlo 2007: 328), y que, en el plano estético, “se inscribe en el marco de la crisis de la representación realista” (Sarlo 2007: 329), en tanto “los narradores se ven enfrentados con la necesidad de crear nuevas formas de representación literaria para nombrar dicha experiencia devastadora, tanto a causa de la insuficiencia de los códigos existentes para presentar el horror vivido, como por la presencia de una censura férrea y brutal tendiente a depurar toda forma de denuncia o de protesta y así homogeneizar el discurso cultural” (Piña 1993: 122). Esta crisis de la representación realista continúa las líneas emprendidas en la literatura argentina desde la década del sesenta aunque “la desconfianza en los códigos narrativos se profundiza aún más en las dos décadas posteriores, alcanzando el nivel mismo de la representación y las condiciones de posibilidad de la escritura” (Piña 1993: 122- 123). Y si bien, como afirma de Diego, “no parece seguro afirmar que el impacto represivo sobre la experiencia haya tenido como consecuencia más visible la crisis del canon realista de representación” (De Diego 1996), lo cierto es que a partir del periodo de la dictadura militar “la controversia sobre el ‘realismo’ continúa en el centro del debate” (De Diego 1996) literario nacional.

Respecto de lo anterior, Elsa Drucaroff (2007 y 2011) entiende que la producción literaria de la posdictadura se caracteriza por un cuestionamiento de las modalidades tradicionales de la estética realista, practicándose en cambio diversas modalidades escriturarias que buscaron renovar la mirada hacia lo real, sin que ello implicara una vuelta al realismo, sino la exploración o combinación con modos diversos de representación: el neofantástico, el policial, la ciencia ficción y el gótico; entre otros géneros no realistas. En este sentido, entiende que se trata de “un *no realismo* con grietas realistas, o de un *realismo agrietado* [pues] en diferentes grados, en la escritura siempre hay algo que contradice las certezas del realismo” (Drucaroff 2007).

Esta nueva narrativa ya no responde a la censura dictatorial sino a la búsqueda de sentido “en una Argentina que se cae a pedazos” (Drucaroff 2007) y que, tras la dictadura, ha vivido una sucesión de crisis económicas, sociales y políticas; de tal manera que el sentido social ya no parece ser contenido en las palabras, y por ello la certeza del realismo -“hay mundo afuera de las palabras, y ellas sirven para comprenderlo, incluso transformarlo” (Drucaroff 2007)- ya no parece ser parte de esta nueva literatura. En este sentido, Drucaroff afirma que “en general, los nuevos pueden jugar con lo fantástico o con lo referencial, con la ciencia ficción o con la historia reciente, con el presente mediático; en todos los casos el realismo no les alcanza. Tienden a sospechar de lo que existe, a percibir la compañía de un mundo malogrado al que no se le pudo nunca dar sepultura” (Drucaroff 2007). Este mundo es el que ha sido heredado por la dictadura, un mundo que -parece decirnos esta narrativa- la realidad argentina no ha podido o sabido superar.

## Kryptonita: un *elseworld*<sup>16</sup> marginal

---

<sup>15</sup> Puede consultarse al respecto *Cuadernos hispanoamericanos*, (517- 519), dedicado a “La cultura argentina de la dictadura a la democracia”.

<sup>16</sup> El procedimiento narrativo que se aplica en la novela es la instauración de un mundo paralelo, que es propio de DC Comics, compañía norteamericana editora de revistas de superhéroes, y así el escritor explica en una entrevista que la novela surge “de un concepto del mundo del cómic: el *elseworld*. Se parte de una premisa en la que a un personaje conocido se lo traslada a otro escenario o tiempo modificando así su universo y también su historia. El *elseworld* por excelencia es “Hijo rojo” en el que la nave que trae a un Superman bebé en lugar de caer en EE.UU. aterriza en la Unión Soviética. Mi novela plantea tácitamente qué hubiera ocurrido si el último sobreviviente del planeta Kryptón se criara en La Matanza” (Amaya, 2012).



La obra de Leonardo Oyola se enmarca con precisión en la modalidad estética que caracteriza Drucaroff, en tanto en sus libros explora aspectos densos de lo real situado en el margen del conurbano bonaerense, lo cual implica tanto una referencialidad geográfica como histórica y social, junto al ejercicio de una escritura que explora diversas formas de representación alejadas del realismo. En este sentido, el autor manifiesta que “no tolero escribir la realidad tal cual” (Canal á 2021), y ello permite comprender porqué su obra narrativa explora lo real combinando componentes realistas con modos genéricos no realistas provenientes tanto de la tradición literaria como de otras expresiones artísticas no literarias propias de la cultura popular; entre las que se destacan el cómic, el cine y los programas televisivos, tanto en su referencia o citación, como en la asimilación o manipulación de sus códigos narrativos o de sus postulados fundamentales acerca del funcionamiento del mundo.

De tal modo, la novela que nos ocupa apela a procedimientos narrativos propios del cómic de superhéroes en combinación con la ciencia ficción con el fin de postular un espacio ficcional que se identifica con localizaciones marginales del conurbano bonaerense pero que es habitado por delincuentes organizados que muestran caracteres y poderes asimilables a los superhéroes del cómic norteamericano, enfrentados a sus correspondientes supervillanos. Sin embargo, esta postulación no realista se combina en la novela con la presencia de abundantes referencias nominalistas, sociológicas, antropológicas e históricas que buscan identificar el espacio ficcional con localizaciones y personajes marginales del conurbano bonaerense durante las décadas de 1990 y 2000; y por ello los escenarios coinciden nominalmente con localizaciones del mundo empírico mientras los personajes sufren los avatares de acontecimientos históricos trascendentales; tales como la crisis social de 2001 o se vinculan con fenómenos de la industria cultural, como la televisión, la música y los recitales masivos.

La novela narra la irrupción de esta banda con súper poderes en un hospital del conurbano para salvar a su jefe, Nafta Súper, de un pedazo de vidrio verde de botella de cerveza marca *Heineken*, que alude al mineral ficticio que da título a la novela, y que fuera infligido por “el pelado”, líder de una banda rival y cuya caracterización alude a Lex Luthor. De esta manera, la obra plantea la instauración de un mundo paralelo que parte de la premisa, en palabras del propio autor, de “qué hubiera ocurrido si el último sobreviviente del planeta Kryptón se criara en La Matanza” (Amaya 2012). Pero no solo Súperman se ha transformado en una versión marginal pues su banda se corresponde con una versión marginal de los Súperamigos: “Superman, Batman, la Mujer Maravilla, Linterna Verde, la Chica Halcón y el Detective Marciano” (Amaya 2012). En este sentido, Yema (2012: 123) afirma que “*Kryptonita* pareciera haber surgido como respuesta a la pregunta ‘¿Qué hubiese sucedido si los superhéroes de la liga de la justicia hubiesen nacido en el conurbano bonaerense?’ La respuesta es, aparentemente, muy sencilla: ‘Serían delincuentes’.

Estos personajes poseen súper poderes que utilizan para cometer delitos violentos y para enfrentarse a otras bandas rivales. Sin embargo, en la mayoría de los personajes no se enfatiza en estos poderes sino en su historia común de desigualdad e injusticia social; es decir, “su entorno, su mundo lleno de carencias, de calles de tierra, de muertes evitables [...] o de las dificultades para acceder a una adecuada atención médica” (Yema 2012: 124). En este sentido,

La vida de los personajes da cuenta de la representación de una serie de rasgos culturales que —labor de los científicos sociales mediante— se ha instalado, de algún modo, como propia de los sectores excluidos: la vida percibida como instante durante el cual se tensan el vitalismo y la fatalidad; los cuerpos que consumen y también se sumen en el ávido ejercicio de la sexualidad; la cumbia de pasillo y su cadencia frenética, sus mutaciones y su seducción de la industria cultural; el aguante como el mayor bien simbólico de la hinchada; la villa abroquelada en bandas pero también solidaria; la devoción religiosa que materializa lo trascendente en la experiencia cotidiana; el filón lumpen capturado en el slang (Jostic 2014: 43).

La injusticia es también propia del espacio donde se desarrollan los acontecimientos de la novela, y comparte con los personajes su condición de marginalidad pues el hospital recibe habitualmente a las víctimas de la pobreza y de la violencia de las villas cercanas y allí ejercen profesionales de origen social marginal o que, sin serlo, se encuentran en esta condición por cuestiones de índole personal. Y, al respecto, es significativo que la novela se inicie con una escena sobre un delincuente menor de edad que llega mal herido al hospital y que no es atendido debidamente, y por ello muere, por orden de un policía al médico que lo atendió. Este profesional es un “nochero”, quien cubre guardias de varios médicos de manera ilegal y que cobra un

porcentaje de sus sueldos a cambio de hacerse cargo de sus tareas, y que es secuestrado por esta banda para que atendiera a su jefe, tarea en la que es auxiliado por una enfermera habitante de la villa.

## La ciencia ficción

En *Kryptonita*, el mundo ficcional del cómic se combina con componentes realistas, siendo ello posible porque la novela apela al género de la ciencia ficción para orientar sus representaciones, en tanto el género busca suscitar un efecto de extrañamiento y desautomatización en el lector que Moreno (2009) denomina “catarsis cognitiva del lector modelo”, y que surge como resultado de una representación especulativa que simula no cuestionar el orden natural del mundo, en tanto “el lector debe reconocer perfectamente que el mundo desarrollado no es el suyo [...] pero su plausibilidad materialista le provoca una desautomatización que le lleva a cuestionarse su entorno y a sí mismo” (Moreno 2013: 407).

Al respecto, el investigador define la ciencia ficción como “un recurso ficcional, no realista, basado en fenómenos no sobrenaturales” (Moreno 2009: 67), pero que se adecua al orden del mundo propuesto en la obra; y que incluye el elemento nuevo, o “novum”, en el que cada obra de ciencia ficción basa su especulación y, en este sentido, *Kryptonita* postula su mundo como un *elseworld* de la Liga de la Justicia de los cómics norteamericanos, pero en el marco de la injusticia que sufren los personajes marginales del conurbano bonaerense. De esta manera el no cuestionamiento del orden del mundo es, sin embargo, engañoso en el caso de la ciencia ficción; en tanto Moreno indica que esa plausibilidad materialista se funda en la adecuación de los hechos al mundo creado por la misma obra en tanto proposición realizativa (Austin) pues “la ciencia ficción no describe, no intenta hacerse pasar por la realidad, no se ‘identifica’ con ella, sino que la imita con fines estéticos y, con ello, crea toda una realidad; realiza una acción equivalente a ‘jurar’ o ‘apostar’” (Moreno 2009: 76)

Sin embargo, la distancia y choque entre los códigos propuestos por la obra para postular un universo autónomo y los que definen las coordenadas con las que interpretamos lo real y llamamos *realidad*, produce el efecto de extrañamiento en el lector que le revela tanto la inconsistencia de los códigos que sirven para interpretar lo real como la ingenuidad de los seres humanos respecto de la fe en dichos códigos. De esta manera, la verosimilitud de la obra de ciencia ficción se sustenta en la adecuación a un sistema de leyes “naturales” que lo son, sin embargo, solo en esa obra en particular, a partir de *novum* que el autor selecciona para diseñar el mundo representado en la obra. Dichas leyes no son enunciadas en la novela pero se suponen como condición necesaria e imprescindible para suponer que los fenómenos del mundo representados son plausibles, lo cual permite comprenderlas como “cuasinaturales”; en el sentido que las enuncia Borges en ensayos donde aborda la problemática de la verosimilitud en la literatura no realista inglesa y norteamericana de fines del siglo XIX<sup>17</sup>. De esta manera, *Kryptonita* representa lo real apelando a la ilusión verista, propia del realismo, pero que se combina con el modo genérico de la ciencia ficción, para producir un efecto de extrañamiento en el lector.

## La irrupción gótica

Sin embargo, la disquisición que hemos realizado acerca de la ciencia ficción no permitiría explicar, en principio, la presencia de un personaje con característica sobrenaturales: un demonio que aparece en el hospital, ante el médico; luego de que su huésped humano muriera (un gitano al que su novia, también gitana, envuelve en un círculo mágico dibujado con una piedra en el piso) y apareciera en primera instancia como un desconocido:

---

<sup>17</sup>En este sentido, Borges, en ensayos como “El arte narrativo y la magia” (1932), “La penúltima versión de la realidad” (1928) y “La postulación de la realidad” (1931); entre otros, postula que los argumentos fabulosos sostienen su verosimilitud en la creencia del lector en la palabra del autor y que dicha fe se sostiene en el dar por supuesto, de modo no enfático, la existencia de lo fabuloso a través de técnicas como su mención y enlace con ambientes y seres propios del mundo cotidiano del lector, o que pertenecen a lo considerado real en el sistema representacional con el que el lector decodifica la narración. Cfr. Arán (2000).

Las luces pestañearon. Primero, la saliva y sangre que había escupido se prendieron fuego. Después, el tipo se incendió de cuerpo completo -hasta la sombra estaba en llamas- y unos segundos más tarde se apagó solo. Y de sus cenizas apareció largando un humo negro un diablo de piel amarilla vestido con una capa celeste. En el primer movimiento que hizo quiso avanzar hacia mí para ponerme sus garras encima, pero notó en el piso el dibujo que había hecho la gitana. Y se enojó mostrando su furia en los dientes.

- Un círculo como prisión ha trazado una mano astuta -rugió bronca y de los ojos le salieron llamas antes de desaparecer. Primero él. Después sus ojos (Oyola 2015: 29).

Esta aparición se vincula con la tradición de la literatura gótica, desde sus orígenes en el *Castillo de Otranto*, de Walpole, con la presencia de seres sobrenaturales como monstruos y demonios que amenazan la integridad de los personajes mediante la manifestación de poderes destructivos y que se orientan a producir miedo en los personajes y lectores, en las formas del horror y el terror. En este sentido, Botting explica que

A través de sus presentaciones de lo sobrenatural, incidentes sensacionales y aterradores, imaginados o no, el Gótico produjo efectos emocionales en sus lectores y desarrolló al mismo tiempo una respuesta apropiada, racional o propiciada. Excitando e informando a un tiempo a los lectores, heló su sangre, satisfizo sus impulsos supersticiosos y alimentó apetitos no cultivados por los eventos maravillosos y extraños” (Botting 1996).

En la novela, la aparición demoníaca suscita el miedo en el personaje pero su actitud racionalista y su formación científica hace que entienda el fenómeno como una alteración de su salud mental: “Esa criatura, ese bicho, se me apareció un par de veces más en este último tiempo. Pero no me volvió a hablar. Sigue atrapado en el mismo lugar. A veces creo que si no le doy la mayor importancia al diablo de piel amarilla es porque como médico yo sé muy bien que no tengo religión, tengo ansiedad” (Oyola 2015: 29-30).

Sin embargo, la sucesión de acontecimientos extraordinarios aunque no sobrenaturales que manifiestan los personajes con súper poderes, hace que el médico evolucione en su actitud gnoseológica y, sobre el desenlace de la novela, termine aceptando y normalizando la presencia del demonio pues, ante sus amenazas simplemente manifiesta “le di la espalda” (193) sin manifestar miedo hacia él sino, más bien, hacia la situación de violencia incipiente que se desataba en esos momentos en el hospital cuando la policía amenazaba irrumpir violentamente para cazar a la banda. De esta manera, el modo de la ciencia ficción permite que el demonio termine siendo aceptado como real y ello se vincularía, asimismo, con el hecho de que dicho personaje también forma parte del universo de súper héroes de DC cómics que son el origen del resto de personajes extraordinarios pues, como explica Yema : “La muerte del muchacho convoca al consultorio a un demonio amarillo, el Demonio Etrigan (aunque nunca es llamado por su nombre). Este personaje poco conocido, excepto para los lectores de cómics, permanecerá allí durante toda la obra, como un recordatorio de la injusticia cometida” (Yema 2012: 123).

## Conclusiones

Los escritores de la posdictadura continúan en la senda del debate inaugurado durante la década de 1970 por la literatura argentina, respecto de la insuficiencia de la estética realista para dar cuenta de lo real. En esta senda, la novela que nos ocupa implica un acercamiento a lo real apelando al modo genérico de la ciencia ficción, aunque con la salvedad de que el procedimiento narrativo fundamental procede tanto de los cómics de superhéroes norteamericanos como de su transposición cinematográfica, y ello implica una búsqueda estética que abreva en la cultura popular masiva.

En este sentido, la dedicatoria, que superficialmente puede ser leída como un mensaje personal, encierra en verdad una clave de lectura que ubica al lector en el universo de Superman, pero aludiendo al actor que lo caracterizó en las exitosas películas norteamericanas (*Superman I, II, III y IV*)<sup>18</sup> de las décadas de 1970 y 1980: “Ésta es para mi mamá. Porque, como Christopher Reeve, me hizo creer que podíamos volar” (Oyola

---

<sup>18</sup> Véase Erreguerena (2007). El arte de tapa y diagramación de la edición original también alude de modo más o menos explícito al personaje.

2015: 7). Asimismo, el segundo epígrafe<sup>19</sup> es extraído de una película norteamericana del género Western que trata sobre una banda de forajidos que son emboscados en un pueblo por un grupo de caza recompensas que les tienden una trampa, pero que finalmente logra escapar, por lo que anticipa un aspecto de la trama y el desenlace de la novela, además de que la pandilla misma, a pesar del título, es menos salvaje que el grupo que la persigue<sup>20</sup> (en el caso de la novela, la policía).

De esta cultura popular, Oyola extrae un “hacer creer”; es decir, un verosímil de la ficción que permite la aceptación de lo fabuloso en el mismo nivel de credibilidad que los datos densos acerca del conurbano bonaerense que permiten situar los acontecimientos de la novela en la realidad argentina contemporánea y, al respecto, la declaración de uno de esos personajes fabulosos al médico y la enfermera resulta demostrativa de esa actitud: “-Cuéntela como quieran. Que somos dioses, que somos hombres, que somos buenos, que somos malos... Pero que se entienda que no somos fantasía. Que somos realidad. Y aunque busquen copiarnos nosotros no andamos en pose porque somos los originales. Somos auténticos, *man*. Doña: nosotros somos de verdad” (Oyola 2015: 209).

De esta manera, *Kryptonita* puede dialogar con el realismo, referenciándose en hechos de la realidad empírica, pero puede al mismo tiempo cuestionar esa misma realidad al postular su propio mundo, el cual es tan injusto como el nuestro pero, a diferencia de él, postula la existencia de una particular Liga de la Justicia, que lucha por la justicia enfrentándose al sistema social que los oprime. Y puede realizar esta postulación porque sostiene su verosimilitud, la verdad intrínseca del texto, en una aceptación y negación simultáneas de lo que se considera la “realidad”.

## Referencias:

Amaya, Sol. “Entrevista a Leonardo Oyola, autor de *Kryptonita*”, en *Crónicas del crimen. Historias que se escriben con sangre*. Disponible en <http://blogs.lanacion.com.ar/cronicas-del-crimen/sin-categoria/entrevista-a-leonardo-oyola-autor-de-kryptonita/> 2012.

Arán, Pampa Olga. “La rigurosa magia del fantástico borgeano”. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en [http://www.ucm.es/info/especulo/numero15/fan\\_borg.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero15/fan_borg.html) . 2000.

Botting, Fred, “Introducción”. Botting, F. *Gothic*. London: Routledge. 1996. Traducción especial de Elina Montes. Consulta en línea en <http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/catedras/litinglesa/sitio/gotico.pdf>

De Diego, José Luis. “Potsdamer Platz. Experiencia y narración en el caso argentino: 1976-1983”. *Orbis Tertius*. Facultad de Humanidades. UNLP: 1996, 1: 171-184.

Canal á. Programa *Booktubers*. Capítulo “LEO OYOLA, escritor y hoy Booktuber”, emitido el 18 de marzo de 2021. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=yFJHp2fdvgE&t=1200s>

Drucaroff, Elsa. “Fantasmas en carne viva: narrativa argentina joven.” *Boletín de reseñas bibliográficas* 9/10. Instituto de Literatura Hispanoamericana. UBA.: 2007, 9/10: 1-17.

-----*Los prisioneros de la torre. Política, relatos y jóvenes en la postdictadura*. Buenos Aires: Emecé. 2011.

Erreguerena, Josefa. “El poder y el cine ‘Superman, el supersímbolo del poder’”. *Razón y Palabra*. [Primera Revista Electrónica en Latinoamérica especializada en Comunicación. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey]. Monterrey, México: 2007, 59.

<sup>19</sup> “*Todos queremos volver a ser chicos*. LA PANDILLA SALVAJE. Sam Peckinpah, E. E. U. U., 1969” (Oyola 2015: 9).

<sup>20</sup> Véase, Urrutia (2009).

Jostic, Sonia, "Nuevamente, la ficción del margen no es una ficción al margen. Apuntes para una versión recargada". *Gamma*: 2014. pp. 39-60.

Moreno, Fernando Ángel. "Sobre la naturaleza ficcional de la ciencia ficción: aportaciones teóricas para su estudio". *Revista de Literatura Hispanoamericana* No. 59, Julio-Diciembre, 2009: 65 – 91.

-----"La crítica de la realidad. rasgos dominantes de un subgénero narrativo de la ciencia ficción". Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2013. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-critica-de-la-realidad-rasgos-dominantes-de-un-subgenero-narrativo-de-la-ciencia-ficcion/>

Oyola, Leandro. *Kryptonita*. Buenos Aires, Mondadori. 2015.

Piña, Cristina. "La narrativa argentina en los años setenta y ochenta". *Cuadernos hispanoamericanos*: 1993, 517-518: 121-138

Sarlo, Beatriz. "Política, ideología y figuración literaria". *Escritos sobre literatura argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI. 2007, pp. 327-355.

Urrutia, Carolina (2009). "La pandilla salvaje", *laFuga, Revista de Estudios de Cine*, número 9. [Fecha de consulta: 2021-03-27] Disponible en: <http://2016.lafuga.cl/la-pandilla-salvaje/355>

Yema, Sihuén, "Kryptonita: un Superman argentino entre Patoruzú y Afanancio". Oyola, Leandro (2011): *Kryptonita*. Buenos Aires, Mondadori, pp. 217". *El toledo de Astier*. Año 3, Nro. 5, octubre de 2012, pp 121- 125.



**17 a 19 h Sala Mayor**  
Conversaciones con Juan Solá y su obra - Coralís - Público general  
Coordina: María José Bahamonde  
**19 h Inauguración oficial 10ma. Fiesta Municipal del Libro**



Congreso Regional de Arte, Literatura y Sociedad



## Cartografía del miedo

### Adriana GOICOCHEA

CURZA - Universidad Nacional del Comahue.



Proyecto de Investigación 04/V100:  
“Derivaciones del modo gótico en la narrativa  
argentina de las generaciones de  
postdictadura”. (2018-2021)

Directora: Adriana Goicochea

### RESUMEN

Este trabajo se propone trazar un mapa de lectura a partir del interrogante ¿Cómo opera la ficción hoy para construir el miedo? Una pregunta que surge de las investigaciones sobre el gótico que permitieron poner el foco en una característica que le es esencial: el énfasis en las emociones circunscriptas a dos tipos de miedos el horror y el terror, lo que deja un espacio vacante para la investigación acerca de la construcción cultural del miedo. En busca de respuesta se plantea como herramienta metodológica el trazado de una cartografía que aun cuando podría ocuparse de la obra de los autores que forman parte de la generación de postdictadura, en este caso se circunscribe a la narrativa de Mariana Enríquez. Es de esperar que sea el inicio de una lectura que de cuenta de cómo la ficción descubre el modo humano de habitar el presente.

**Palabras clave:** Miedo; Gótico; Narrativa argentina.

### 1- Acerca del miedo

El Proyecto de Investigación localizado en el CURZA que se viene desarrollando desde el año 2013 ha seguido un trayecto en el que se analizaron las derivaciones del modo gótico en las obras de autores canónicos, y también en las de las últimas décadas pertenecientes a la llamada generación de postdictadura (Drucaroff:2012) con las que se construyó una red de lecturas con sentido que nunca perdió de vista un aspecto esencial que es el efecto *ominoso*, el horror y el terror<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Desde el año 2013 se han localizado en el CURZA-UNCO dos proyectos de investigación consecutivos “Las ramificaciones el modo gótico en la literatura rioplatense” que finalizó en el año 2016. Se le dio continuidad en el proyecto titulado

Resulta difícil determinar las razones de la persistencia del gusto por el gótico en la escritura y en las lecturas actuales y también lo es comprender por qué ha atravesado generaciones, por lo que la noción de estructura de sentimiento de Raymond Williams<sup>22</sup> resultó muy adecuada para explicar la supervivencia del gótico, habida cuenta de que un antecedente que define la ficción gótica y se puede considerar fue la primera explicación del gusto por la lectura de estas novelas, se encuentra en un ensayo de 1773, de Anna Letitia Aikin, quien afirma que "...no es solo una narrativa de terror sino también en algún sentido y a su manera un poco experimental. Está particularmente interesado en explotar las emociones, tanto profundizando en los sentimientos y pensamientos de los protagonistas como interpelando al lector que se identifica con ello." (Ellis: 2000, 9)

De modo que el foco está puesto en considerar al gótico un modo cuya característica esencial es el énfasis en las emociones circunscriptas a dos tipos de miedos el horror y el terror. Y, justamente aquí es donde aún queda un espacio vacante para la investigación que surge de la pregunta acerca de la construcción cultural del miedo.

Como consecuencia nos preguntamos siguiendo a Iuri Lotman (2008) *¿Quién no tiene miedo?* El miedo nos hace esencialmente humanos. El miedo es una emoción personal y psicológica. Pero, no siempre es tan solo personal y psicológica porque cuando vivimos una catástrofe el miedo se transforma en trauma y entonces se desplaza de lo personal a lo social y por lo tanto afecta nuestras conductas. Por ejemplo, en los pequeños pueblos la gente no cierra la puerta con llave, sin embargo, nosotros sí lo hacemos. La inseguridad es la catástrofe que ha provocado en nosotros un miedo del orden de lo social y de lo cultural porque guía nuestros actos cotidianos.

Entonces, la cuestión es interrogarnos acerca de ¿A qué le tenemos miedo? ¿Por qué? ¿Siempre hemos tenido miedo a los mismos fenómenos o cambiamos según las circunstancias y latitudes nuestros temores? ¿Puede ser que un mismo fenómeno provoque distintas emociones según la época, el lugar, las circunstancias?

Ahora, bien, aun cuando tengamos respuesta para tantos interrogantes, la cuestión central sería ¿Por qué es importante el miedo? Lotman respondería que en el miedo se expresa el vínculo con el otro, con el ajeno, con el extraño, con el margen. Pero, el otro es también una construcción cultural que irrumpe en lo cotidiano y modifica el sistema, de allí la dinámica de las culturas (2008: 8) Asimismo, el miedo es un arma de dominación y también ha sido un instrumento pedagógico que tiene su mejor expresión en los cuentos infantiles.

El miedo crea un enemigo como un colectivo peligroso que tiene ciertas características. Generalmente se trata de una minoría, y habitualmente del diferente al resto de la comunidad. Pensar el miedo como emoción social significa inscribirlo necesariamente en una *diferencia* cultural. porque como bien dice Silvia Barei "Las cosas y las personas no provocan miedo de por sí, necesitan devenir-miedo y lo devienen al ser percibidas de una determinada manera por un grupo de sujetos."<sup>23</sup>

Este planteo que señala tan claramente el plano simbólico nos conduce a la pregunta ¿Cómo opera la ficción hoy para construir el miedo?

En primer lugar, diremos que asistimos a una explosión (Barei; 2016,165) que es del orden cultural: la violencia género, con diversas modalidades que se manifiestan en distintos lenguajes y discursos, pero no por ello pierde espesor e impacto, y podría identificarse con un hecho puntual que la materializa para que no quede ni en el plano privado ni en la abstracción teórica: la marcha *Ni una menos* como el fenómeno social y

---

"Derivaciones del modo gótico en la narrativa argentina de las generaciones de postdictadura", el que se halla aún en proceso de desarrollo. La producción crítica sobre el tema se encuentra en la publicación *Exceso y transgresión. Migraciones del modo gótico*. Viedma: Etiqueta Negra, 2016 que constituye el producto final de la primera etapa de la investigación. Mientras que, con el objetivo de ampliar el campo de recepción incluyendo destinatarios particularmente interesados en la temática, los docentes de nivel secundario, se publicó a fines del 2018 el libro *Senderos del modo gótico: Un manual* Viedma, Etiqueta Negra, 2018. Disponible en [https://issuu.com/etiquetanegracontenidoscultura/docs/manual\\_g\\_tico](https://issuu.com/etiquetanegracontenidoscultura/docs/manual_g_tico)

<sup>22</sup> R. Williams habla de "sentir", de dar con "significados y valores tal como son vividos y sentidos activamente", pero su preocupación central es la naturaleza de la relación entre los "modos que animan a los sujetos actuantes" y "las formaciones culturales y sociales" (1997:155).

<sup>23</sup> En Barei, Silvia *Semióticas del miedo*. Pág. 5 (Inédito).



colectivo que le dio visibilidad a una práctica que existió siempre, pero que se recluyó en el ámbito privado y se silenció.<sup>24</sup> Por otra parte, la violencia de género es un fenómeno que pone en evidencia cómo nuestra cultura construye al otro diferente, minoría, subalterno, representado en este caso en la mujer. La antropóloga Rita Segato explica el fenómeno cuando dice que es el Patriarcado el que sustenta nuestros actos y sobre el que se apoya la violencia estructural de la sociedad una violencia que se ha canalizado en las minorías y por ende en las mujeres. La novedad es que habla de la "violencia expresiva" en los crímenes de género. Formulación que la condujo a interpretar los asesinatos de mujeres en Ciudad Juárez como violencia que ve en el cuerpo femenino un tapiz sobre el cual escribir un mensaje. ¿Qué mensaje se transmite en estos crímenes que, ahora, parecen no tener límite doméstico, sino que acontecen en medio de un bar, un jardín de infantes o la calle misma? Su respuesta es que se trata de una "pedagogía de la crueldad" vinculada a una intensificación de la "violencia mediática" contra las mujeres.

Esta brevísima síntesis del pensamiento de la antropóloga nos ha dado una explicación y un panorama de la situación que nos ayuda a comprender el fenómeno como explosión social y política, pero será el arte el que registre el impacto cultural. Es en la semiosfera donde se acusa el mayor registro de la violencia de género. Un ejemplo plausible es la proyección en marzo del 2017 del documental de Lourdes Portillo "*Señorita extraviada*"<sup>25</sup> filmado en el 2001 que investiga lo que en un tiempo se consideró el problema principal de los derechos humanos en México: el asesinato y la desaparición de cientos de mujeres y niñas en la ciudad fronteriza, de Ciudad Juárez, asolada por la violencia en 1993<sup>26</sup>

Nora Domínguez hace referencia también la muestra fotográfica *El fin de la apariencia* de la fotógrafa Rosana Simonassi<sup>27</sup> que entre el 7 de octubre y 13 de noviembre de 2016 se exhibió en el MACBA en Buenos Aires y que reunía casos de mujeres anónimas que habían adquirido impacto mediático y que Simonassi refuncionaliza estética y políticamente mediante el uso de su propio cuerpo autorretratado en cada escena.<sup>28</sup>

En cuanto a la literatura, solo a modo de ejemplo, nos centraremos en dos obras de Mariana Enríquez, "*Los peligros de fumar en la cama*" (2009) y "*Las cosas que perdimos en el fuego*" (2016) Son textos que no pueden ser leídos por fuera de los hechos que han captado a la escena pública<sup>29</sup> Sin duda, el más explícito en este sentido es el último, porque tematiza el femicidio y en particular la quema de mujeres, aunque en el primero ya se fundan las bases de la performatividad de género y de la precariedad, dos categorías teóricas que planteara J Butler y que sirven de guía para ingresar al análisis de estas obras.

Por un lado, Butler examina lo que considera algo esencial y es "... la relación quiásmica que existe entre las formas de la performatividad lingüística y las formas de la performatividad corporal" (16) para sostener la importancia de las alianzas colectivas, las reuniones y asambleas que por el propio acto de reunirse implican perseverancia y resistencia. Por otro lado, y en sintonía con el pensamiento de Rita Segato plantea que asistimos a la precarización de la vida de las personas en un mundo neoliberal en el que a ciertos sectores de la población se los considera desechables

La narrativa de Mariana Enríquez, considerada una autora representativa de la llamada segunda generación de post-dictadura (Drucaroff: 2012), están atravesados por un nuevo sentido de la muerte y del cuerpo, por un nuevo modo de concebir lo humano. Un modo que no es ajeno a una realidad que discursos

---

<sup>24</sup> Se realizaron tres marchas, la primera en el 2015 y la última el 3 de junio del 2017.

<sup>25</sup> Ver <https://www.youtube.com/watch?v=84NbsvUfAuw>

<sup>26</sup> Ver Fregoso Rosa Linda "Una retrospectiva crítica de la obra cinematográfica de Lourde Portillo" En: Comunicación y Medios. Instituto de la Comunicación e Imagen. Universidad de Chile: 2011, 24: pp. 148-170 ISSN 0719-1529 Disponible en <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-UnaRetrospectivaCriticaDeLaObraCinematograficaDeLo-5242688.pdf>

<sup>27</sup> Ver <https://www.pressreader.com/> Una instalación fotográfica que reúne en su totalidad y en nuevo formato de presentación, la serie *Reconstrucciones* iniciada en el año 2012. Decidida una vez más a presentar al público escenas que reconstruyen lo innombrable, la fotógrafa y artista Rosana Simonassi actúa su propia muerte, usando su *self* como doble de cuerpo para abordar dos temas centrales: la violencia y lo remanente

<sup>28</sup> Domínguez, Nora. "Entre lo singular y lo colectivo". *CELEHIS* [Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas]. Mar del Plata: 2018, 36: 36.

<sup>29</sup> Asistimos a una explosión que es del orden social y cultural: la violencia de género. y podría identificarse con un hecho puntual que la materializa para que no quede ni en el plano privado ni en la abstracción teórica: la marcha *Ni una menos* como el fenómeno social y colectivo que le dio visibilidad a una práctica que es histórica. (La tercera marcha se realizó el 3 de junio del 2017)

mediáticos recrean y repiten a diario, que tampoco desconoce al discurso histórico, pero sobre todo que no puede eludir un imaginario social en el que aún resuenan y se resignifican. Responde a un componente generacional, asociado a un factor temporal, pero también a un trauma. En sus relatos la pregunta sobre la participación de la ficción en la construcción cultural del miedo encuentra su eco y nos habilita a trazar una cartografía<sup>30</sup>

## 2-El mapa de una lectura posible

El relato *Las cosas que perdimos en el fuego* es el que ha tenido mayor repercusión justamente porque opera sobre una comunidad sensibilizada y consciente de que la ficción se vuelve sobre una catástrofe que está en la agenda política y mediática, pero para develar otras aristas del problema, y para ello lo hace desde la experiencia de ese otro, mujer para ubicarlo en otro plano: no individual sino colectivo, no privado, sino público, no víctima sino sobreviviente activa.

La fuerza de la narración se halla en el enunciado “Las mujeres empezaron a quemarse”, cuya explicación tiene una pesada carga cultural. Dice el personaje: “-Las quemas las hacen los hombres chiquita. Siempre nos quemaron. Ahora nos quemamos nosotras. Pero no nos vamos a morir vamos a mostrar nuestras cicatrices” (192).

Si bien la quema de mujeres es la forma de femicidio que marca nuestro tiempo, sin embargo, como bien dice Lotman los textos tienen memoria, por eso la *caza de brujas* está allí en su sustrato, pero con marcadas diferencias. El miedo a las brujas estaba basado en una creencia que creaba la amenaza, mientras que en la muerte de mujeres y en la desaparición o la trata los hechos concretos son los que provocan el miedo en la sociedad, porque son además parte de un estado de precariedad que ha ido creciendo con el neoliberalismo y que tiene un nombre: inseguridad.

Silvia Federici señala que el propósito de las persecuciones, de las torturas y la muerte en la hoguera frente al público, era “crear un espacio ...donde los rebeldes potenciales se sintieran tan paralizados por el miedo, que aceptaran cualquier cosa con tal de no tener que enfrentarse a la terrible experiencia de aquellos que eran golpeados y humillados públicamente” (2018:357).

Por su parte, y a propósito de este mismo tema Rita Segato señala una diferencia: la caza de brujas: estaba instalada en el espacio público y colectivo mientras que los femicidios se localizan en una delgada cornisa entre lo privado y lo público

En el relato de Mariana Enríquez, la creación de lo abyecto como torsión de la cotidianeidad, provoca el horror y el asco, Cabe entonces preguntarnos, en qué lugar nos deja como espectadores. Allí, el relato plantea su tesis: la precarización de la vida de las mujeres tiene un responsable evidente, los varones, pero el acto monstruoso se expande y alcanza a quienes viéndolo en ese rostro quemado retiran la mirada.

Sin embargo, la ficción con sus estrategias plantea una salida, la misma que Judith Butler anticipara, al referirse a la importancia de la acción conjunta.

No es este un dato menor si atendemos al planteo de Segato acerca de concebir y diseñar *contra-pedagogías* de la crueldad capaces de trabajar la conciencia de que solamente un mundo vincular y comunitario pone límites a la cosificación de la vida. y que la experiencia histórica de las mujeres podrá sentar el ejemplo de otra forma de pensar y actuar colectivamente.

Como anticipáramos, también en la obra *Los peligros de fumar en la cama* es posible leer la construcción del miedo. Los relatos están atravesados por la presencia de lo abyecto, que trae a la superficie del texto: el excremento, el olor, los cuerpos que se desintegran porque la carne se pudre y se llena de gusanos, y también los tabúes ancestrales que gobiernan el pensamiento occidental: la antropofagia, el incesto y la

---

<sup>30</sup> Una cartografía es una lectura del presente basada en la teoría y marcada por la política. Una aproximación cartográfica cumple la función de proporcionar tanto herramientas interpretativas como alternativas teóricas creativas. En este sentido, responde a dos exigencias primordiales, a saber, dar cuenta de la propia localización tanto en términos espaciales (dimensión geopolítica o ecológica) como temporales (dimensión histórica o genealógica) y proporcionar figuraciones alternativas o esquemas de representación para esas mismas localizaciones en términos de poder en su sentido restrictivo y también potenciador. (Braidotti:2002).

maldición del mendigo. Todos ellos fueron tabúes que actuaron como factores de control social que tienen origen en el capitalismo, la moral burguesa y las supersticiones alentadas por la religión.<sup>31</sup>

Es en lo abyecto donde aparece la descarnada realidad de los vínculos humanos, y de los sentimientos más oscuros del sujeto, como la ira, el deseo de venganza, la envidia, Todos se gestan a partir de una emoción común: el miedo, que es provocado por el otro diferente, desconocido y que a su vez gesta esos cuerpos desechables de los que habla Butler.

Es el caso del cuento *El carrito*, en el que la tranquilidad del domingo y de la cotidianidad del barrio se ve alterada. Un cuerpo extraño, pobre, viejo y “negro” ha vulnerado sus fronteras. El asco que provoca la descripción del “villero” defecando, el excremento y el olor es proporcional a la reacción violenta de los hombres que lo expulsan del lugar, no sin que la madre del narrador intervenga para defenderlo. El hombre/mendigo y el carrito que obligan a dejar, encarnan en la creencia popular la maldición que a partir de ese momento transforma el espacio en un lugar donde nadie entra ni sale. Los habitantes están atrapados primero en el barrio que sufre todo tipo de males: robos, saqueos, desocupación, hasta que convierte a sus miembros en indigentes, en ese otro que es rechazado por otros sectores de la ciudad; luego se encierran en sus casas para proteger la escasa comida. Finalmente, lo que los aísla son sus propios miedos, el miedo de unos a otros. El final sugiere al lector que el miedo ha desnaturalizado lo humano porque se convierten en caníbales.

En síntesis, dos conceptos que aporta el psicoanálisis, lo abyecto y el tabú, sirven para demostrar la tesis del relato: todos somos alguna vez el otro y el miedo al otro puede marcar la diferencia entre lo humano y lo inhumano.

Otro rasgo relevante de su escritura en estos cuentos es que la performatividad de género se exhibe a través de las relaciones de poder y dominación, relaciones planteadas en el exceso y en la inversión: son mujeres las que por complicidad o por formar parte de un colectivo plantean un mundo al revés. Así por ejemplo en *Carne* Julieta y Mariela, las Espinosas, son dos jóvenes fanáticas del cantante Espina que viven en Mataderos. Cuando este se suicida cortándose con una *gillette*, en un rito satánico desentierran el cadáver y se lo comen. “con devoción y asco” El texto parece decir que el fanatismo y el misticismo tienen sus consecuencias, la necrofilia y la antropofagia que han sido consideradas a su vez muestras del costado siniestro de una sociedad cuando se deshumaniza.

Para la psicología, el canibalismo se describe como el resultado de impulsos agresivos orales no controlados, un acto antisocial originado por el deseo de dominación. Las mujeres se comen al hombre que las domina para reproducir en otros miles su supervivencia. El texto recurre a lo siniestro, al tabú para mostrar como la dominación del varón se propaga a través de las mujeres en complicidad primero y en lo colectivo después.

Otro texto que se inscribe en la misma línea porque aborda una cuestión muy presente en el espacio público es *Chicos que faltan* un relato que se inicia como realista por los hechos y por los lugares mencionados. La fuente de la información es verosímil pues se trata de un archivo que guarda la memoria de todos los chicos y chicas desaparecidos, a cargo de Mechi, y un periodista investigador del camino de la trata de blanca, que lo consulta, Pedro. La denuncia se lee en la descripción de las chicas desaparecidas: mujeres, jóvenes, pobres, que viven en hacinamiento con familias numerosas y madres solas, algunas embarazadas. Dos casos se destacan, uno por su belleza, Vanadis, que aparece muerta en un video envuelta en una bolsa arrastrada por “hombres panzones”, denuncia de la trata y explotación de mujeres; la otra Victoria, de clase media alta, ejemplo de que el género es aún más determinante que la clase. Todos cuerpos desechables, evidencia de la “rapiña” del sistema capitalista diría Segato, y de la “pedagogía de la crueldad” que determina la masculinidad.

Hasta aquí nos enfrentamos a un texto que bien podría pertenecer a la crónica periodística, y sin duda de ella provienen, pero la ficción opera con su propia lógica que no es ni la de la historia, ni la de la filosofía, ni tampoco la de la crónica periodística, entonces se permite modificar el mundo humano. El miedo a la desaparición de las personas por la trata, a la muerte por la violencia social, forma parte de una cotidianidad e impunidad que señala la existencia de esos cuerpos desechables para los que no hay crimen ni castigo. Pero, cuando los chicos y chicas muertos y desaparecidos según el archivo de la memoria, empiezan a aparecer, caminan por la ciudad, se instalan en las plazas, invaden los barrios, no solo ingresa al texto el elemento

---

<sup>31</sup> Silvia Federici refiere la importancia del capitalismo como el verdadero motor de la caza de brujas. (2016: 279).

fantástico sino también su tesis: los desaparecidos están aquí no se van nunca, no pertenecen al archivo de la memoria, sino que viven en el espacio social, son ausentes presentes que participan en la construcción cultural de nuestros miedos y de nuestra vida cotidiana

### 3-Lecturas renovadas.

La pregunta central que dio origen a nuestra búsqueda es ¿Cómo opera la ficción hoy para construir el miedo?

En los relatos de ambas antologías leemos una tesis: el miedo construye al otro, el miedo participa en la construcción del mundo, el miedo guía nuestras acciones, y sobre todo el miedo nos une en complicidad para no ver, no hablar, no denunciar. Si tuviésemos que ponerles un título común a todos sus cuentos podríamos enunciarlo parafraseando a Frederik Jameson como *la cárcel del miedo*. Pero también leemos en estos textos, particularmente cuando de cuestiones de género se trata, una práctica de resistencia que lleva lo singular, lo personal a lo colectivo y público. Y justamente en el caso de la violencia de género la literatura ha hecho su aporte porque ha puesto blanco sobre negro, y nos ha dicho que no se trata de mujeres, sino de hombres y mujeres, que no se trata de clases sociales sino de cuerpos que importan más que otros, nos ha dicho que hace falta comprender que no se trata de lo privado sino de lo público y colectivo. Tal vez sea esta última consigna la de mayor peso, porque es el camino para modificar modos de habitar el mundo enquistados en nuestra cultura. Si bien los textos de Enríquez exhiben su tesis, algunas de las cuales fuimos desplegando en el proceso de este trabajo, no obstante, los interrogantes que guiaron el análisis tienen respuestas provisionarias que invitan a seguir pensando.

### Referencias:

Barei, Silvia *Pensar el miedo. Mitos, arte y política*. UNC (Inédito).

*Semiótica del miedo*. UNC (Inédito).

*Culturas en conflicto*. Córdoba: Ferreira Ed. UNC. Cap. 8, 2012

(ed) *Iuri Lotman in memoriam*. Córdoba: Facultad de Lengua . Universidad de Córdoba. 2014.

Botting, Fred. *Gothic*. Routledge. 1995.

Braidotti, Rosi. *Metamorfosis Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal. 2002.

Butler, Judith *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Buenos Aires: Paidós, 2017.

Domínguez, Nora. "Entre lo singular y lo colectivo". *CELEHIS* [Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas]. Mar del Plata: 2018, 36: 36.

*De dónde vienen los niños. Maternidad y escritura en la cultura argentina*. Colección Ensayos Críticos Rosario: Beatriz Viterbo. 2007..

Ellis, Markman. *The history of gothic fiction*. Edinburgh University Press. 2000.

Enríquez, Mariana. *Las cosas que perdimos en el fuego*. Buenos Aires: Anagrama. 2016.

*Los peligros de fumar en la cama*. Buenos Aires: Anagrama. 2016.

Federici, Silvia. *Calibán y la bruja Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón. 2016.

Fernández, Ana María. *La mujer de la ilusión*. Buenos Aires: Paidós. 1993.

Jackson, Rosemary. *Fantasy. Literatura y subversión*. Trad. de Laura Cilento de Literature of Subversion. London: Methuen & Co. 1981.

Lotman, Iuri "Caza de brujas. La semiótica del miedo". *Revista de Occidente*. Madrid: 2008, 329: 10-33.

*La semiosfera III*. Valencia: Ed. Fronesis-Cátedra. 1996.

*Cultura y explosión*. Barcelona: Ed. Gedisa.1999.

Masschelein, Anneleen *The Unconcept: The freudian uncanny in late twentieth century theory*. Albany: State University of New York. 2011.

Molloy, Silvia. "La cuestión del género: propuestas olvidadas y desafíos críticos". *Revista Iberoamericana* 2000, LXVI: 815-819. University of Pittsburgh.

Segato, Rita. *Las estructuras elementales de la violencia Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Prometeo. 2010.

*La guerra contra las mujeres*. Buenos Aires: Prometeo. 2018.

*La pedagogía de la crueldad*. Entrevista por Verónica Gago, *Página 12* viernes 29 de mayo 2015  
Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-9737-2015-05-29.html>

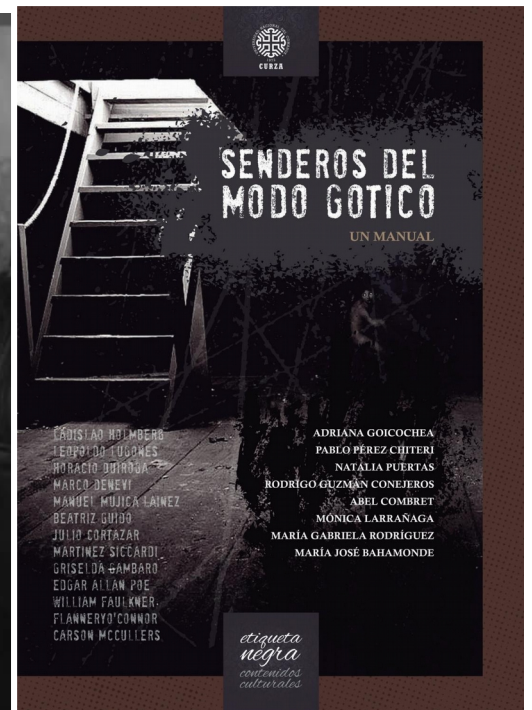
Trías, Eugenio. *Lo bello y lo siniestro*. Buenos Aires: Ariel. 1982.



Presentación del libro: “Senderos del modo gótico: un manual” y Revista de Educación Literaria: “Dar a leer”

**Mesa Redonda: Educación literaria.**

Valeria Donatto, María José Troglia, Pablo Pérez y Patricio Mussarella. Coordina Dra. Adriana Goicochea



## Cuerpos poseídos en el espacio de la novela, en la fotografía y en el lenguaje de los medios

**María Gabriela RODRÍGUEZ**

CURZA - Universidad Nacional del Comahue.



Proyecto de Investigación 04/V100: “Derivaciones del modo gótico en la narrativa argentina de las generaciones de postdictadura”. (2018-2021)

Directora: Adriana Goicochea

### RESUMEN

José Finol va a estudiar el lenguaje del cuerpo en la cultura y para ello va a pensar “que el cuerpo en sí mismo y en el conjunto de sus relaciones, constituye una suerte de corposfera, integrante, ella misma, de la semiosfera que Lotman definiría como continuum ocupado por formaciones semióticas de diversos tipos y que se hallan en diversos niveles de organización”. (Finol 2015: 41). Nuestro análisis se va a centrar en la novela *Las poseídas* de Betina González en diálogo con la fotografía de Zaida González y en la narrativa de los medios de comunicación para ver cómo se representa el cuerpo de la mujer en la segunda década de este siglo. Nos vamos a preguntar sobre cómo esta cultura construye las subjetividades, las identidades, las emociones a partir del cuerpo.

**Palabras clave:** Cuerpo; Cultura; Lenguajes.

### Introducción

“El cuerpo, todo y en todo momento, incluso a su pesar, significa”  
José E. Finol

El cuerpo puede considerarse como un sistema de signos sujetos a ser interpretados y decodificados. Es decir, a partir de él podemos leer un espacio de la cultura. Para realizar dicha lectura la noción de semiosfera de Yuri Lotman como un continuum ocupado por formaciones semióticas de diversos tipos y que se hallan en diferentes niveles de organización nos ha resultado esclarecedora. A su vez José Finol va a estudiar el lenguaje del cuerpo en la cultura y para ello va a pensar “que el cuerpo en sí mismo y en el conjunto de sus relaciones, constituye una suerte de corposfera, integrante, ella misma, de la semiosfera (...) (41)”.

Para tal fin nos centramos en la novela *Las poseídas* de Betina González en diálogo con la fotografía de Zaida González y en la narrativa de los medios de comunicación para ver cómo se representa el cuerpo de la mujer en la segunda década de este siglo. Nos vamos a preguntar sobre cómo esta cultura construye las subjetividades, las identidades, las emociones a partir del cuerpo.

### Desarrollo:

*Las poseídas* de Betina González (2012) es una novela de cuerpos que adolecen, se desdoblaron, padecen, desean, son cuerpos poseídos. Hablar de mujeres poseídas, es decir que están dominadas por algo, un espíritu, un demonio nos ubica en la tradición de las novelas góticas donde muchas veces sus personajes principales son mujeres que se encuentran apoderadas por un fantasma o bien bajo el estado de la locura que se vivencia en los cuerpos. También nos lleva a Francia al caso de las endemoniadas de Loudun es probablemente el más famoso caso de posesión diabólica colectiva que se conoce. Tuvo lugar en 1634 en la ciudad francesa de Loudun. Afectó a las monjas ursulinas del convento de la localidad, supuestamente hechizadas por el padre Urbain Grandier, quien fue acusado de brujería, de acuerdo con el testimonio de las endemoniadas, y condenado a morir en la hoguera. Acá lo terrible fue que las monjas se corrieron de su lugar sagrado y coquetearon con lo prohibido, la lujuria se desató en sus cuerpos ante la presencia de un padre muy atractivo.

La portada del libro presenta la foto de tres jóvenes estudiantes a las que no se les ve la cara, son cuerpos iguales, son poseídas a las que no se les ve el rostro, pareciera que ser jóvenes es estar poseído por la mirada de los otros, por los mandatos y no poseerse a sí mismo. En la foto se pone el foco en las piernas de las chicas que llevan uniformes prolijos y cuidados, la imagen responde a un modelo contemporáneo de belleza, piernas firmes y delgadas y depiladas.

Los personajes centrales de la novela son Felisa, recién llegada de Londres y López, la narradora. Estas jóvenes se encuentran atravesando varios cambios que vivencian y reflejan a través del cuerpo y por lo cual son juzgadas y ubicadas en algún estereotipo o son las chicas “recatadas del colegio de monjas” o son las expulsadas del colegio por (...) guarrras, drogadictas o madres solteras o putas o esquizofrénicas” .

La narradora va recuperando frases moralistas que les dirigen a las estudiantes con la intención de prevenir acciones improcedentes y para que no se dejen llevar por sus deseos, por ejemplo : “No hay que quemar etapas, sentenciaba la hermana Patricia, cerrando un poco los ojos todavía jóvenes a pesar de la teología” ( ..) “Esa imagen, que seguramente para ella sugería un reguero de pólvora con su llama hambrienta de cuerpos y vergas asesinas , una llama que a su paso dejaba futuros carbonizados, niñas desfloradas y valls de lágrimas trocados en podredumbre, comulgaba con frases de invaluable sabiduría popular (como esa de la copa medio llena o medio vacía) (...)” (15-16)

Otras frases: “No hay puerta demasiado pequeña para la tentación” (76) “La semilla contiene ya el secreto de la flor”; “Hay virginidades de larga inteligencia” (19)”; “En el pecado se lleva la penitencia” (6). Estas expresiones que se las repetían constantemente dan cuenta del temor de los adultos a que las jóvenes experimenten el deseo carnal, descubran sus cuerpos y tienen una carga moral que busca aleccionar.

La novela presenta tópicos propios de la adolescencia como el sexo y la represión, éstos son potenciados en este colegio que se ubica en un edificio antiguo con muchos secretos, con varios pisos, un sinfín de pasillos y un lugar, al que recurren las poseídas para conversar, que son los baños del quinto piso, una parte del colegio abandonada, donde ronda el fantasma de la monja Marcelina, cuya historia, conocida como la leyenda de la virgen de los retretes, había pasado de generación en generación hasta convertirse en una marca de identidad de las clarisas que cuestionaban el orden del colegio, el sometimiento, las mentiras. Marcelina encarna la transgresión dado que le habían prohibido decir que a ella la virgen se le aparecía en el baño dado que “no era un sitio apropiado para las cosas del señor”. Otra hermana que es considerada un demonio por violar las normas del catolicismo es Silvia, ya que abandonó los hábitos y escapó por amor.

El carácter subversivo del gótico se puede dilucidar en lo que respecta a la representación del deseo y la locura femenina como estados que cuestionan las conductas racionales y morales de acuerdo con el deber ser, en la presencia de cuerpos jóvenes que discuten los mandatos. Asimismo, se cuestiona la educación católica que se asienta en la prohibición del placer, del goce y que sólo les enseña a controlar las pasiones y a tapar el cuerpo.



Marcelina fue silenciada a través de la tortura y finalmente terminó muerta y Silvia “Huyó en camisón y sin moraleja” (81) , va a decir una de las chicas : “aunque la hermana Patricia se encargó de incentivar el rumor de que la relación entre Silvia y Ricardo era absolutamente casta, que la monja confundida entre el deseo carnal y sus votos había optado por largas conversaciones con el arquitecto en las que tomados de la mano, se habían limitado a implorar juntos que fuera el Cielo el que iluminara el camino a seguir, todas preferían concentrarse en el deseo carnal y la decena de rincones auspiciosos que el templo le ofrecía” (79-80).

No hay lugar para los cuerpos con deseos carnales y terrenales en las instituciones disciplinares donde las doctrinas dicen esto debe ser así, pero no les explican el por qué. Entonces las jóvenes son vistas como locas, desatadas. Ellas no hacen caso y salen a explorar dado que están en la búsqueda de la sexualidad, de las sensaciones.

Mujeres y cuerpos son elementos del gótico y es en este modo que la narradora encuentra el espacio para representar la etapa de la adolescencia y la búsqueda de posesión de sí mismo en el marco de una sociedad moralista y controladora de los cuerpos.

### La mujer y sus cuerpos representados en los medios

En el marco de esta semiósfera nos preguntamos cómo aparece representado el cuerpo de la mujer en los medios masivos de comunicación escritos (diarios, revistas). Por un lado, podemos ver que en la gráfica, publicidad de diferentes productos etc, sigue dominando la imagen de una mujer de rasgos armónicos, cuerpos delgados, blancos y felices, y casi castos ya sea para vender autos, cosmética o productos de limpieza.



Por otro lado, ante el aumento en Argentina desde 2010 de la visibilidad de mujeres víctimas de femicidios, muchas quemadas en manos de una pareja que las consideraba su propiedad, las crónicas periodísticas se pueblan de nombres, de registros de casos, de seguimientos más o menos estereotipados, de fotografías hasta que la noticia deja de ofrecer las ganancias que el medio que las cubre espera. Los cuerpos son homogeneizados, muchas veces se culpa a la víctima. En página 12 Mariana Carbajal escribe una nota que titula “La culpa de las víctimas”:

Las muertes de las mendocinas Marina Menegazzo y María José Coni, mientras estaban de vacaciones en Ecuador, remite a los femicidios de las turistas francesas en Salta, ocurridos a

mediados de 2011. Tras la consternación por el hallazgo de los cuerpos de las dos amigas en la zona del balneario de Montañita, con signos de haber sido asesinadas, surgieron en redes sociales y en los comentarios de los portales de noticias los peores prejuicios y lugares comunes que revictimizan a las víctimas o a su entorno familiar: que la culpa es de los padres que las dejaron viajar por Latinoamérica solas, o de ellas mismas, por hacer dedo después de haberse quedado sin dinero. Marina y María José eran ya mayores de edad. ¿Otra vez las víctimas son culpables de las agresiones que sufren?

En los medios hegemónicos predomina una mirada que aprueba un cuerpo de mujer que responde a un único estándar de belleza, cuerpos delgados, trabajados, blancos y “pulidos”. Y cuándo se trata de contar la violencia ejercida sobre la mujer, la mayoría de las veces se la revictimiza y se la piensa desde un discurso que tiene una lógica patriarcal.

## Cuerpos/fotografía

“De la obra de arte viene una sacudida que derrumba al espectador”  
Byung-Chul Han

Por último, observamos otro lenguaje en la semiosfera y es la fotografía como una forma de resistencia en sus propios contextos. Como es el caso de la artista Zaida González. Sus fotos ponen en primer plano cuerpos que no son estereotipados, cuerpos semidesnudos en poses sugerentes, referencias religiosas, animales, máscaras. En muchas de sus fotos encontramos mujeres que muestran el cuerpo sin tapujos, conscientes de su sensualidad, independiente de lo que socialmente se imponga como bello y aceptable. Al definir su estética, la artista dice que se propuso hacer una antítesis a la estética publicitaria que muestra un mundo perfecto, ordenado, luminoso, con gente armónica y bella en un mundo feliz.

La muestra llamada “Recuérdame al morir con mi último latido” del 2010 se centra en fotografía de fetos o bebés recién nacidos deformes retomando el ritual del angélico donde se fotografiaba a los niños muertos. Toma cierta distancia con el ritual inicial para representar escenas que parodian el ideal de belleza, orden, salud y armonía, entre otras cuestiones.

En “Guagüita y sus muñecos” (Figura 1) aparece un bebé, vestido en una cuna, junto a él hay dos muñecas y, delante de ellos, un ciervo de juguete mirando a la cámara. La escena es inquietante, en cuanto combina otros elementos ajenos al ritual: los juguetes. No obstante, no son cualquier juguete, sino que un par de muñecas un tanto tétricas por su expresión —una de ellas mira al muerto mientras que la otra pareciera estar observando a la cámara con sus ojos amarillos, como si tuvieran vida—, y un ciervo de peluche. La foto genera una atmósfera terrorífica y poco representativa del mundo infantil, y poco adecuada para una escena mortuoria que, supuestamente debiera ser angelical.



Fig. 1: “Guagüita y sus muñecos”

En “Giovanni y yo” (Figura 2) aparece la propia fotógrafa disfrazada de monja junto a un cura y tienen entre sus manos a su bebé que tiene dos cabezas. El cura tiene la mano izquierda levantada con los dedos índice y mayor levantados en posición de bendición. A los pies aparece un juguete de goma con forma de serpiente, asociada a la tentación y al mal e indicando el pecado según el cristianismo. Los colores de la imagen, los gestos faciales de los personajes y el juguete de plástico marcan un carácter irónico a la obra, donde se puede leer una crítica a la institución religiosa que niega el deseo y sentencia la pasión.



Fig. 2: “Giovanni y yo”

Zaida González en dicha muestra, imita la estética de las estampitas religiosas para parodiar los dogmas cristianos y a su vez los cánones de belleza hegemónico que rechazan lo considerado feo, viejo, arrugado, deforme; exhibe aquello que a la mirada de la norma, es considerado como repulsivo, indecente y en su lugar lo presenta como una posibilidad de derrumbar cánones, prejuicios, hermetismos. En palabras de la misma artista en su sitio web: “Busco recrear modelos religiosos y sociales, con una mirada actual, de una miseria nacional. Donde prima lo material antes que lo espiritual. No aceptamos lo diferente, lo llamado “feo”. Estamos bombardeados de imágenes clichés que no nos representan, y en muchas personas, ejercen influencias devastadoras, negando una identidad auténtica. Aceptar lo diferente, tanto físico como intelectual, es algo que debemos trabajar, considerar, enfrentar y ayudar a que no se interponga la discriminación, de cualquier clase” (2010).

Otro aspecto que se observa en sus fotos es la presencia de lo monstruoso en tanto muestran cuerpos deformes. Lo monstruoso, en cuanto concepto, aparece en contraposición a dicha norma u orden instaurado. José Miguel Cortés, teórico del arte, lo explica del modo siguiente: “Manifestaciones de todo aquello que está reprimido por los esquemas de la cultura dominante. Serían las huellas de lo no dicho y no mostrado de la cultura, todo aquello que ha sido silenciado, hecho invisible. Lo monstruoso hace que salga a la luz lo que se quiere ocultar o negar [...] problematiza las categorías culturales, en tanto que muestra lo que la sociedad reprime” (1997:19). De ese modo, lo monstruoso trasciende los esquemas culturalmente aceptados, materializados en el orden-norma del cotidiano. Por ende, la monstruosidad es el caos que va más allá de la naturaleza y la razón; “anuncia la fragilidad del orden en que vivimos, un orden que se puede quebrar en cualquier momento” (Cortés. 1997: 21-22). En ese sentido, los fetos, los cuerpos deformes, los cuerpos disidentes representarían una anti-norma enmarcándose dentro del ámbito de la monstruosidad o alteridad amenazante. Héctor Santiesteban dice que cuando el hombre expresa, lee o produce monstruos se busca a sí mismo y, por medio de su pulsión de nombrarlo, decide plasmar sus oscuridades, sus deseos más atroces. Asimismo, va a decir Adriana Boria “pensamos entonces al monstruo/lo monstruoso como una manera de indagar los efectos productivos de las normas”.

En otra muestra titulada “El juicio final. El tarot trans” (2018) sus fotos emulan cartas de tarot con una diversidad de cuerpos para festejar la disidencia, cuestionar la uniformidad y la discriminación. (Figuras 3, 4, 5 y 6 ).-



Fig. 3: “El mago”



Fig. 4: “La justicia”



Fig. 5: “El carro”



Fig. 6: “La muerte”

Los cuerpos que no cumplen con el estándar de belleza y normalidad son representados y festejados en la fotografía de González, un albino, un joven con síndrome de *down*, un trans, una mujer mayor con su cuerpo desnudo, etc. Los cuerpos excluidos o que escapan de los parámetros concebidos de “normalidad” y que no tienen lugar en la sociedad de la transparencia que describe Byung Chul Han donde “Lo pulido, pulcro e impecable es la seña de la identidad de la época actual” aparecen representados a través de la fotografía para propiciar la inclusión de la diversidad y para cuestionar la cultura de la discriminación y de la belleza transparente y uniforme.

### Conclusión:

En el marco de este espacio semiótico y de interconexión de sus formaciones podemos señalar que el cuerpo en tanto pensado como corpoesfera da cuenta de que en el marco de los medios dominantes se muestra un cuerpo deseable que es canónico y que es el arte el que va mostrar lo que se quiere ocultar de los cuerpos, la diferencia, lo monstruoso, lo deforme, lo otro, lo desechable.

## Referencias:

Boria, Adriana y otros. *Prácticas Teóricas 2*. Córdoba. CEA UNC. 2016.

Carbajal, Mariana. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-293481-2016-02-29.html>.

Castañeda Hernández, María del Carmen. *El cuerpo textualizado, el texto corporizado* Disponible en: <https://www.esritores.org/recursos-para-esritores/colaboraciones/14745-el-cuerpo-textualizado-el-texto-corporizado>.

Cortés, José Miguel. *Orden y caos: un estudio cultural sobre lo monstruoso en las artes*. Barcelona: Anagrama.1997.

Finol, Enrique *La corpoesfera. Antrosemiótica de las cartografías del cuerpo*. Quito: Ed. CIESPAL. 2015.

González, Betina. *Las poseídas*. Buenos Aires. Tusquets. 2013.



**Taller** “Parece real: ¿es gótico?”  
Coordinan: Pablo Pérez Chiteri y Abel Combret.



## *La maestra rural,* los excesos propios del gótico en los escritores de post dictadura y la historia argentina reciente

**Abel COMBRET**

CURZA - Universidad Nacional del Comahue.



Proyecto de Investigación 04/V100:  
“Derivaciones del modo gótico en la narrativa  
argentina de las generaciones de postdictadura”.  
(2018-2021)

Directora: Adriana Goicochea

### RESUMEN

*La maestra rural* es la primera novela de Luciano Lamberti (Córdoba, 1978), luego de haber transitado otros géneros como la poesía, el cuento y la *nouvelle*. Se trata de una novela coral, con dieciocho personajes, que por medio de sus testimonios dan forma a una historia apocalíptica y conspirativa. En el presente trabajo, nos proponemos analizar esta obra como parte de una tradición de excesos que es profundamente argentina vinculándola, de esta manera, al modo gótico, entendiendo a éste fundamentalmente como una escritura del exceso (Booting, 1996). Por otra parte, enmarcada en el surgimiento de una nueva narrativa argentina – NNA- (Drucaroff), creemos interesante reparar en la posibilidad de leer la historia argentina reciente como una rama de lo fantástico (Rosemary Jackson) en la medida en que esta novela ofrece una nueva mirada, a partir de una distorsión, de algunos momentos de nuestra historia.

**Palabras clave:** Modo Gótico; Nueva Narrativa Argentina; Exceso.

### Introducción

*La maestra rural* es la primera novela de Luciano Lamberti (Córdoba, 1978), luego de haber transitado otros géneros como la poesía, el cuento y la *nouvelle*. Se trata de una novela coral, con dieciocho personajes, que por medio de sus testimonios dan forma a una historia que, anclada en conspiraciones, terminará siendo apocalíptica. La trama gira en torno a Angélica Gólik, una desconocida poeta, cuya vida no pareciera, en principio, condecirse con la poesía que escribe.

La ficción se construye principalmente a partir de dos testimonios que son, al mismo tiempo, los únicos que se repiten a lo largo del libro: el diario personal de Angélica, y el de Santiago, un joven estudiante

de Letras aspirante a poeta - autor de una serie de “poemas malísimos” (Lamberti 2016)-, quien sobrevive malamente a costa de escribir tesis y monografías a otros estudiantes.

A partir de una serie de misteriosas casualidades, Santiago se encuentra con los libros de Angélica y descubre en ella a una escritora que se devela como genial ante sus ojos de aspirante a poeta. Se lanza, entonces, en su búsqueda a fin de develar el misterio y de escribir su tesis de grado, lo cual finalmente hace – lo primero, no lo segundo -, descubriendo una verdad inquietante y ominosa que cambiará para siempre el destino de la humanidad.

En el presente trabajo me propongo analizar esta obra como parte de una tradición de excesos que es profundamente argentina, vinculándola, de esta manera, al modo gótico, entendiendo a éste como una escritura del exceso (Booting 1996), que aparece en la aterradora oscuridad que atormenta la racionalidad y moralidad del siglo XVIII pero que perdura hasta nuestros días y que, podemos acordar, ha constituido una interesante genealogía en el Río de la Plata, “donde la presencia de lo específicamente ‘gótico’ es con frecuencia perceptible.” (Cortázar 1975).

Por otra parte, aunque relacionado con lo anterior, y enmarcando la obra en el surgimiento de una nueva narrativa argentina – NNA- (Drucaroff 2011), creo interesante reparar en una de las posibilidades que habilitan varias de las ficciones contemporáneas: me refiero a leer la historia argentina reciente como una rama de lo fantástico (en términos de Rosemary Jackson, 1986). En este sentido, *La maestra rural* ofrece una nueva mirada, a partir de una distorsión, de algunos momentos cruciales de nuestra historia.

## Desarrollo

Quizá la mayor enseñanza de Borges, apunta Ricardo Piglia (2014), sea la certeza de que la ficción no depende solo de quien la construye sino también de quien la lee. No todo es ficción – sigue Piglia- (Borges no es Derrida, no es Paul de Man), pero todo puede ser leído como ficción. Esta capacidad de creer en el poder de la ficción es el aspecto borgeano que me interesa traer aquí.

Entonces, como si siguiera esta premisa de Borges, Lamberti lee algunos hechos de la historia argentina reciente como literatura fantástica. Es decir, convierte a la Historia en ficción a partir de un desplazamiento, de un error deliberado. La pregunta que surge, entonces, es ¿por qué? Arriesgamos que la misma fe que Borges tenía en la ficción, Lamberti la deposita especialmente en “lo fantástico”: “La literatura fue fantástica para mí desde que empecé a leer. Recién cuando entré a la facultad empecé con escritores más realistas, como (Juan José) Saer o (William) Faulkner. De cualquier forma, ninguno de ellos hace una transcripción de la realidad: la deforman, más bien, bajo su lente, y eso los vuelve imprescindibles.”<sup>32</sup>

Para él lo fantástico es capaz de dar cuenta de la realidad de una manera profunda. Al respecto, Félix Bruzzone, otro escritor de la denominada NNA, entrevistado por el propio Lamberti, declara: “A mí me interesa mucho la cuestión de cómo los géneros, o los procedimientos (los géneros son procedimientos) ayudan a construir lo real desde otro lado. El realismo si no se vuelve muy poco atractivo, muy baja línea, no permite ver más allá de la ética de ese narrador”.<sup>33</sup>

Ese procedimiento del que habla Bruzzone, esa construcción de lo real desde otro lado, ese desplazamiento deliberado, no es nuevo en Literatura. En este sentido, podríamos pensar, por ejemplo, en el Esperpento, ese modo literario creado por Valle Inclán en las primeras décadas del siglo XX que él mismo definió en *Luces de bohemia*: “Los héroes clásicos reflejados en los espejos cóncavos dan el Esperpento. El sentido trágico de la vida española sólo puede darse con una estética sistemáticamente deformada. [...] Las imágenes más bellas en un espejo cóncavo son absurdas. [...] La deformación deja de serlo cuando está sujeta a una matemática perfecta. Mi estética actual es transformar con matemática de espejo cóncavo las normas clásicas”. (Valle Inclán 2009: 146).

---

<sup>32</sup> Entrevista completa disponible en

<https://www.elciudadanoweb.com/la-maestra-rural-de-luciano-lamberti-una-experiencia-perturbadora/>

<sup>33</sup> Entrevista completa disponible en

<https://www.eternacadencia.com.ar/blog/contenidos-originales/entrevistas/item/felix-bruzzone-narrar-lo-que-pasa-ahora-cruzado-por-la-historia.html>



Este modo de ver la realidad se empleó en toda su obra a partir de entonces, por lo que el esperpento se constituyó en una poética, es decir, en una forma de crear.

Además, aunque la distorsión de la realidad para dar cuenta de ella viene de antaño y ni siquiera es exclusiva de la literatura (podemos pensar en Francisco de Goya, *Fuendetodos*, España, 1746; o en Santiago Caruso, Quilmes, Argentina, 1982), sí debemos decir que tiene una interesante permanencia en los trabajos de escritores y escritoras de postdictadura. En este sentido, me interesa sumar los nombres de Mariana Komiseroff, Leonardo Oyola, Dolores Reyes, Samantha Schwebelin, Juan Diego Icardona, Federico Falco y el mencionado Félix Bruzzone, sólo por citar algunos ejemplos.

Muchos de los sucesos narrados en *La maestra rural* aportan una mirada deformada de algunos momentos de la historia argentina, como los sueños científicos del peronismo, encarnados en una vacuna que permite el rejuvenecimiento de uno de los personajes, la década del 70 o la Guerra de Malvinas. El tono utilizado, la “modulación” en términos de Drucaroff, es muy diferente al utilizado por escritores y escritoras de generaciones anteriores. En este sentido, Lamberti evita de manera tajante cualquier atisbo de seriedad o solemnidad:

Mi padre desapareció el 3 de enero del año 1971 – cuenta Mariana, uno de los personajes de la novela. (...) Yo misma me acostumbré a no tener padre. Si alguien me preguntaba, respondía: Es una larga historia. Y si ese alguien, un chico con el que estaba saliendo, insistía con la pregunta, la respuesta era más o menos siempre la misma:

- Desapareció
- ¿En la dictadura?
- No, no, mucho antes. Principios de los setenta.
- Pero era militante.
- No, qué va a ser. Era lector de *La Nación*. (Lamberti 2016: 126)

Lamberti se desplaza, entonces, y explora esos temas desde otro ángulo. Como si, por medio de la ficción, también se propusiera desmontar algunos de los mitos y construcciones sociales que se han mantenido a lo largo de nuestra historia.

Uno de los mitos que, a mi juicio, Lamberti intenta desarmar, una doxa que a fuerza de repetición y permanencia se ha tomado como episteme, es la idea de la necesidad de unidad como pilar de crecimiento, superación y éxito.

Desde la obra más emblemática y, seguramente, más influyente de la literatura argentina: “Los hermanos sean unidos / porque esa es la ley primera / tengan unión verdadera / en cualquier tiempo que sea / porque si entre ellos pelean / los devoran los de ajuera.” (Hernández 2008: 229), atravesando los hechos más importantes del siglo XX - el mundial de fútbol masculino de 1978, la Guerra de Malvinas en 1982: “Todos los argentinos de acuerdo en todo, las Malvinas son argentinas –dijo la locutora (...) El pueblo, unido, jamás será vencido, rugía la multitud” (Lamberti 2016:158) -, hasta llegar a “la grieta” como el mayor mal del siglo XXI, la ausencia de unidad nacional aparece como una constante para explicar los tropiezos y fracasos de nuestro país, sean éstos sociales, culturales, económicos o deportivos.

El procedimiento utilizado para desarmar esas creencias es, como ya apuntamos, la distorsión, el desvío, la exageración. Una estética deformada y deformadora que introduce lo extraño como parte intrínseca de la realidad.

A veces, lo extraño no necesariamente implica un misterio – una estrategia que ya había funcionado como una de las claves poéticas del realismo mágico -; otras, como en la novela aquí analizada, el misterio apenas se mantiene. Prácticamente no hay un interés en él como motor narrativo, en la medida en que casi desde el inicio mismo se observa la opción por lo explícito en detrimento de lo sutil:

Yo estaba intentando dormirme – recuerda el sobrino de Angélica -. Escuchaba la respiración de mi primo para dormirme, como algunos oyen un ventilador o cualquier otro ruido mecánico. Habrán sido las doce, la una de la madrugada. Entonces la respiración cambió. Fue como si él hubiera cambiado, ahí en lo oscuro. No respiraba como una persona. Respiraba como algo más grande que una persona. Y tuve mi ya clásico fruncimiento de culo. (Lamberti 2016: 71)

Al respecto (no del fruncimiento de culo sino de la opción por lo explícito), dice Lamberti: “Hay un momento en que la novela pasa a ser una de esas películas de clase B de ciencia ficción, donde el monstruo se muestra tal cual es, y no hay nada de sutileza ahí. Hasta ese momento se había sugerido, pero ahí se acabó la sugerencia, y eso me gusta.”<sup>34</sup>

Los vínculos con el cine de clase B de ciencia ficción nos remite también a una tradición literaria norteamericana que llega hasta Stephen King, quien aparece como faro de algunos de los escritores y escritoras de la NNA (como es el caso de Mariana Enríquez y el propio Lamberti) y que, en el caso de nuestro escritor, se cristaliza en su reciente novela *La masacre de Kruguer*.

La filiación de Lamberti con esta parte de la literatura norteamericana se observa desde el inicio mismo de *La maestra rural*, en la elección de los dos epígrafes que dan comienzo a la obra y que corresponden a Emily Dickinson y a Robert Frost, autores norteamericanos que en su época fueron subestimados y criticados por los “guardianes del buen gusto”<sup>35</sup> y relegados, de esta manera, del campo literario norteamericano.

Casi como un homenaje a esa tradición, el protagonista – y, junto a él, el lector- arranca el velo que cubre lo real y descubre una “verdad” ominosa, amenazante e irremediable. Luego de una entrevista con Angélica con el fin de desentrañar el misterio de una creación literaria genial y su consecuente desilusión al encontrarse con una ex maestra rural, ama de casa, ya viuda, madre sobreprotectora de un hijo idiota y desconocedora absoluta del campo literario (desconocedora incluso de la idea de campo literario), Santiago vuelve furtivamente a la casa de Angélica en busca de develar el secreto:

Mi mano, como si no fuera mi mano, como si tomara sus propias decisiones, movió el picaporte y empujó la puerta, y el horror se reveló ante mis ojos y grité y perdí el contacto con la realidad y me hice pis encima y retrocedí y caí al piso y grité otra vez.

Ellos me miraron. Angélica, Victoria, el hijo. Detuvieron lo que estaban haciendo y me miraron. Jeremías ya no era él. Lo reconocí por el equipo de gimnasia, hecho un bollo en el piso, porque había abandonado para ese momento su forma humana. Angélica sentada en la cama, desnuda, tenía un tentáculo entrándole por la boca. Eran oscuros, negros y húmedos, los tentáculos. Salían de la cabeza y espalda de Jeremías. Me recordaron a las anguilas. Unos animales negros, ciegos y asquerosos que vivían en el barro podrido. (Lamberti 2016: 244).

Señala Rosemary Jackson que el fantástico toma lo real y lo quiebra, implica una exageración o distorsión, implica siempre una ruptura del orden reconocido, una irrupción de lo inadmisibles dentro de la inmutable legalidad de todos los días. Lo fantástico problematiza la visión (¿Es posible confiar en el ojo que ve?) y el lenguaje (¿Es posible confiar en el yo que habla y registra?); es todo lo que no se puede decir a través de formas realistas. En esa perturbación de las leyes de la representación artística y las reproducciones de lo “real”, encontramos, en definitiva, su función subversiva.

Otro aporte que nos importa de Rosemary Jackson es la idea de que lo fantástico es un modo que asume formas genéricas diferentes. En este sentido, podríamos afirmar también que *La maestra rural* es una suerte de novela policial, aunque se encuentren ausentes tanto el crimen como el clásico detective.

En este sentido, debemos recordar que hay una transición, según Piglia (2014), entre los modos gótico y policial que pone en evidencia el paso de un universo arcaico y sombrío al universo de la pura razón. De esta manera, el policial clásico pondría en una dimensión interpretativa y racional la serie de hechos extraordinarios y asombrosos que eran insumos del gótico.

Un aspecto interesante es que en la narrativa de las generaciones de postdictadura, en general, y en *La maestra rural*, en particular, entendemos que ambos universos se funden. La memoria de esta generación, señala Drucaroff (2016), está marcada por los efectos de un acontecimiento traumático que no vivió o que vivió

---

<sup>34</sup> Entrevista completa disponible en

<https://www.elciudadanoweb.com/la-maestra-rural-de-luciano-lamberti-una-experiencia-perturbadora/>

<sup>35</sup> Frase utilizada por Adriana Goicochea al referirse a la popularidad de la novela gótica en el siglo XVIII y la consecuente superación de la “barrera” impuesta por autores como Walter Scott y Lord Byron.

en un periodo en el que no tenía formada su conciencia cívica. Una de las consecuencias de ese hecho es el quiebre radical, respecto de la literatura anterior, de buena parte de las propuestas. En estos escritores y escritoras se ha logrado una modulación que, como ya ha sido señalado, evita la seriedad y el dramatismo de la literatura anterior, aun cuando relata algo tremendo. El tono utilizado suele oscilar entre lo neutro, lo socarrón o directamente lo sarcástico (Drucaroff 2016: 25-26).

### **Conclusión:**

Aunque la socarronería y sus gestos afines, que constituyen el principio constructivo de la NNA, ya habían aparecido en la obra de escritores anteriores, es este nuevo tiempo el que les da la posibilidad de ser leídos y valorados. Así, *La maestra rural* recoge el guante del exceso, de enorme tradición en nuestras Letras, y lo pone al servicio de una relectura de la realidad. De esta manera, la novela de Lamberti se erige en un eslabón fundamental para dotar de legitimidad estética a estos procedimientos, los cuales se han vuelto no sólo conscientes sino, además, apreciados.

### **Referencias:**

Drucaroff, Elsa. *Los prisioneros de la torre*. Buenos Aires: Emecé. 2011.

“¿Qué cambió y qué continuó en la narrativa argentina desde *Los prisioneros de la torre*?” *EL matadero* 10. 2016. pp. 23 – 40.

Hernández, José. *Martín Fierro*. Buenos Aires: Eudeba. 2008.

Jackson, Rosemary. *Fantasy: literatura y subversión*. Buenos Aires: Catálogos Editora. 1986.

Lamberti, Luciano. *La maestra rural*. Buenos Aires: Literatura Random House. 2016.

*La masacre de Kruguer*. Buenos Aires: Literatura Random House. 2019.

Piglia, Ricardo. *El último lector*. Buenos Aires: Debolsillo. 2014.

Valle Inclán, Ramón. *Lucas de bohemia*. Buenos Aires: Dunken. 2009.



**Presentación:**

“Victoria Ocampo: cronista *outsider*”.

Presenta su libro la Dra. **María Celia Vázquez** (UNS) junto a la Mgtr. Mónica Larrañaga (UNCo)



## *Hombre Cangrejo: socavando las relaciones de poder. La lucha de representaciones en el conflicto del Dragado de Gral. Cerri*

**Mariela MONTERO**  
**Verónica SACRISTÁN**

Universidad Nacional del Sur.



### **RESUMEN**

El presente trabajo parte del análisis de lo acontecido en 2011, en la ciudad de Bahía Blanca, con relación al conflicto del Dragado de Gral. Cerri. La disparidad de posturas entre los diferentes actores involucrados puede ser comprendida a partir del concepto de “lucha de representaciones” de Roger Chartier, en el que la “ciudad-puerto” adquiere un modo de construirse e “imponerse” que se encuentra en las antípodas de la “ciudad-mar” o la “ciudad-ría”. En este complejo entramado de representaciones en pugna surge la historieta *Hombre Cangrejo*, que proponemos leer e interpretar en el marco de una estética relacional de acuerdo a cómo la definen Nicolas Bourriaud y Ludmila Ferrari. Se analiza la historieta desde diversos ejes. Entre ellos se tiene en cuenta la tradición del género de ciencia ficción y su “marginalidad” respecto del canon literario, pero no del escolar.

**Palabras clave:** Lucha de representaciones; Estética relacional; Historieta..

### **“Nacimiento”**

Cuando en mayo de 2011 el intendente de la ciudad de Bahía Blanca, Cristian Breitenstein, anunció el Plan de Desarrollo Costero Portuario Recreativo, el acento de su discurso estaba puesto en la realización del dragado desde Ingeniero White a Cerri y la instalación en ese sitio de una planta regasificadora de YPF. Como se expresa en la revista EcoDías, nada se decía sobre el impacto ambiental que dicho Plan habría de tener sobre los humedales y las aves migratorias (2011: 3).

Ante estas “omisiones” por parte de las autoridades, numerosas voces comenzaron a alzarse para alertar acerca de las consecuencias de este megaproyecto y del peligro que significaba esta obra para la población de cangrejales, principal alimento de la gaviota cangrejera, especie amenazada y que nidifica en un 90 por ciento solo en el estuario de Bahía Blanca.

En el marco de ese conflicto surge una lucha de representaciones asociadas, en la que la “ciudad-puerto” adquiere un modo de construirse e “imponerse” que se encuentra en las antípodas de la “ciudad-mar” o la “ciudad-ría”.

De esta forma se inició un movimiento de organización y protesta que nucleó a habitantes de Cerri, personas provenientes del campo de la investigación universitaria, asociaciones conservacionistas como Tellus, guardaparques de la reserva natural Bahía Blanca, Bahía Falsa, Bahía Verde, y personas procedentes de la rama artística como la Murga del Barro y el artista plástico Francisco Felkar. Bajo su orientación, se realizaron una serie de murales, banderas, una gaviota cangrejera de grandes dimensiones que participó e intervino en el marco de protestas, manifestaciones, marchas y murgas (Murga del Barro). Un complejo entramado, desde el cual se fue gestando la historia del *Hombre Cangrejo*. Es por eso que podemos decir que, aunque la historieta en particular tiene un autor que la creó (Francisco Felkar, artista plástico y un vecino más de Gral. Daniel Cerri), se puede incluir en una compleja red que genera una auténtica estética relacional. Estética que creemos continúa en un trabajo de difusión de la historieta en diferentes ámbitos, entre ellos charlas en instituciones educativas.

### ¿Arte relacional?

Nicolás Bourriaud entiende el arte relacional como “un arte que tomaría como horizonte teórico la esfera de las interacciones humanas y su contexto social, más que la afirmación de un espacio simbólico autónomo y privado” (2008: 13). Es decir que la obra de arte se presenta como una “duración” que invita a experimentar y que genera una “sociabilidad específica” contrapuesta al “ritmo” que “impone la vida cotidiana” (Bourriaud 2008: 14-16).

En la medida en que el arte contemporáneo desarrolla un arte relacional y plantea un cuestionamiento de cómo se dan los intercambios en las relaciones humanas en el contexto del capitalismo tardío, puede ser considerado un arte político (Bourriaud 2008: 15).

Si bien su análisis permite comprender algunos puntos centrales del arte contemporáneo, su mirada tiene una impronta eurocéntrica. En cambio, la artista visual e investigadora Ludmila Ferrari destaca la radicalidad del arte relacional latinoamericano porque pone el “acento en el componente comunitario, público y contestatario que supera los alcances del placer estético por la forma” y agrega con relación al espacio museístico:

Adicionalmente, el componente comunitario trabaja directamente sobre la noción de autor como exponente y creador de la obra. El poder de la producción de verdad está fraccionado entre los diferentes miembros de los proyectos, sean estos artistas o no (...) La pulsión de lo relacional está en socavar las relaciones y las representaciones ya establecidas entre la cultura y el poder (“Arte relacional”).

### Arte relacional en la lucha contra el dragado

En el testimonio de la Dra. en Biología María Julia Piovan sobre su experiencia en las movilizaciones del “No al dragado” se desprende que la noción de autoría en esta experiencia estética se vivió de forma colectiva, donde cada quien aportaba desde sus saberes y posibilidades. A su vez, señala que el espacio donde se desarrolló pasó a ser en el barrio, en las paredes que ofrecieron algunos vecinos. Todos estos aspectos marcan, como bien señala Ferrari que “al desplazar el arte de sus lugares convencionales, surge la posibilidad de una práctica artística liminar que anide en los intersticios de la imaginación colectiva de lo político, en la práctica creativa de lo comunitario” (“En la grieta: práctica artística en comunidad”).

La *producción de verdad* que menciona Ferrari está estrechamente vinculada con el intercambio que se dio en todo el proceso, si entendemos, como lo plantea Bourriaud, la obra de arte como una “duración por experimentar” (2008: 14). En este sentido, el testimonio de Piovan también es importante para comprender cómo, en ese intercambio, la experiencia estética está intrínsecamente ligada con la concientización y la producción de nuevas representaciones que socaven “las relaciones entre cultura y poder”: “Como soy bióloga aporté con mi conocimiento de la zona, hicimos actividades de concientización sobre la flora y la fauna del

lugar, sobre la importancia de conocer y conservar ese ambiente”. De esta manera, cada participante de la realización de los murales y de las movilizaciones se involucró aportando sus saberes específicos y fue en este marco en el que se fue gestando el “nacimiento” del *Hombre Cangrejo*.

*Hombre Cangrejo* es una historieta guionada e ilustrada por Francisco Felkar y consta de tres números: Nacimiento, Sacrificio e Inmortal. La primera parte se inicia con un texto que resume el conflicto del dragado, los intereses corporativos y las movilizaciones de vecinos, científicos y personas comprometidas con el cuidado del medio ambiente. En ese contexto comienza esta historieta de ciencia ficción creada, en la que un biólogo, llamado Sergio Delbarro, se convertirá en un hombre cangrejo y, en la última entrega de esta trilogía, la bioquímica Elen Lafquen se transformará en una delfín franciscana, ambos con poderes especiales asociados a las características propias de estos animales.

Tanto la estética de los murales como la de la historieta guardan similitudes: aparece representada la fauna del estuario, predominan los contrastes en los claroscuros y las consignas de las paredes se presentan dentro de globos de texto propios del lenguaje del cómic.

También los murales y *Hombre Cangrejo* comparten el mismo propósito didáctico buscando concientizar a la comunidad. Para esto en los murales, además de lo visual, suele haber mensajes breves dirigidos a los vecinos, como es el caso del que señalaba “Vecinos! Digamos sí a la vida y no al dragado”. Estos mismos mensajes, cuyo vocativo son los vecinos, resultan intercalados en el desarrollo de la historieta y pueden funcionar de un modo autónomo y escindible de la trama argumental de la historia. En *Hombre Cangrejo Nacimiento*, por ejemplo, se presenta una marcha encabezada por una pancarta en la que se puede leer “La salud de la ría es nuestra salud” que continúa el vínculo con los movimientos asociados a su gestación. A continuación, luego del enfrentamiento policial, Sergio expresa: “¡Vecinos! ¡Soy el resultado de la degradación de la ría! ¡Y no debemos permitir que esto continúe! (...)” (Felkar 2014: 26). Siguiendo esta línea se continúan las numerosas exhortaciones hacia los que habitamos la ciudad de Bahía Blanca a lo largo de las historietas.

## La lucha de representaciones

Desde los grupos ambientalistas y movimientos artísticos-sociales-políticos surge la representación ciudad-ría y la hacen circular de nuevos modos. Producto del trabajo colectivo surgen las gaviotas cangrejeeras para ser utilizadas como esculturas en las marchas, los murales ubicados en Cerri y Bahía Blanca que muestran a estas aves y también flamencos, y las banderas con imágenes. Estas representaciones buscan enfatizar la importancia de conocer e informarse acerca de la flora y la fauna tan diversa que conformaban la ría y los humedales, de valorar la calidad de vida por sobre un supuesto rédito económico para la zona y de unirse diferentes grupos sociales para fortalecer la lucha.

Esta representación se construye a “contrapelo”, un conjunto de voces que surgen “de abajo” y encuentra una manera de expresión “relacional”, recurriendo a géneros “marginales” para ser escuchadas. Se opone a la representación de la ciudad-puerto elaborada desde el sector privado y que se ha consolidado mediante los medios de comunicación hegemónicos principalmente a través de los auspicios y publicidades de programas televisivos y radiales por parte de empresas pertenecientes al polo industrial, así como sus “auspicios culturales”.

Se presentan así, dos modos de construcción y conformación de la ciudad de Bahía Blanca radicalmente antagónicos, en constante tensión.

Ambas luchas de representaciones resultan claramente visibles en el *Hombre Cangrejo*. Chartier plantea la “comprensión de las luchas entre las clases (pero también entre los sexos, las razas, las confesiones, etc.) como luchas de representación, que ponen en conflicto las imágenes que los grupos o poderes creen dar de sí mismos, y las que, contra su voluntad, les son impuestas por sus competidores” (1990: 44).

Ya desde el prólogo “Zona protegida” de la primera entrega de la historieta se presentan, en párrafos diferentes, los distintos actores detrás de cada representación. En un caso son los “poderosos intereses económicos que trabajan desde las sombras”, “la corporación que administra y explota el puerto local”, junto con “la complicidad de buena parte de la clase política y empresarial y de los medios masivos de

comunicación”. Por el otro lado, “las voces críticas” representadas por “los científicos, instituciones especializadas y organizaciones no gubernamentales y políticas junto con un número creciente de vecinos sensibles a los problemas socioambientales. Entre ellos los habitantes del pueblo de General Cerri” (Felkar 2014: 2).

A su vez, “desenmascara” el modo en que cada grupo construye esas representaciones encontradas/en tensión de la ciudad. En el prólogo a la segunda parte, “Zona de resistencia”, se profundiza cómo funcionan esos “medios masivos de comunicación” para imponer su modelo de manera verticalista a través del “principal diario de la ciudad ‘La Nueva Nación’ y sus canales radiales y televisivos” (Felkar 2016: 2). Y cómo “los defensores del ambiente” se organizan para participar de una audiencia pública y difunden su idea de ciudad, que se construye simétricamente y “desde abajo”, “instalando el tema gracias a muchas actividades públicas que incluyeron desde marchas por las calles, charlas de divulgación científica en diferentes instituciones, recolección de miles de firmas de apoyo y hasta creativas e irónicas intervenciones artísticas como: murales, murgas, canciones, banderas, videos, fotografías y hasta una escultura con forma de gaviota” (Felkar 2016: 2).

Incluso, esta representación se va desarrollando a través de un complejo juego visual y polifónico. En la parte 2, se van sucediendo las viñetas, entremezclándose voces y rostros de los distintos participantes de una asamblea vecinal en la biblioteca de Gral. Daniel Cerri. En esta reunión la palabra circula horizontalmente sin distinciones jerárquicas. Unas páginas más adelante encontramos una viñeta que abarca toda la carilla en la que presenciamos una marcha donde nuevamente las voces, por medio de los carteles, y caras individualizadas de los vecinos se visibilizan. No es una masa anónima la que conforma este grupo. Son varios los momentos donde se muestra el trabajo colectivo para defender una idea de ciudad, como por ejemplo el abrazo simbólico de la ría, otras asambleas y marchas céntricas.

La otra mirada se construye a través de los medios masivos de comunicación y en *Hombre Cangrejo Nacimiento* está presente cuando el protagonista derriba un patrullero para detener el ataque de la policía enviada por el gobierno que reprimía. La historieta “lo deja hablar” y los medios de comunicación lo silencian, subvirtiendo la relación víctima-victimario por medio de la imagen del hombre cangrejo con un titular que nos lleva a asociarlo con la causa del caos y la violencia, y la policía es la que resulta herida. Se pone en evidencia el recorte ideológico del canal televisivo si analizamos la secuencia de las dos viñetas precedentes. En la primera aparece la represión de la movilización, en medio, el superhéroe denunciando a los grupos de poder que ejercen violencia y en los laterales, un camarógrafo y un fotógrafo registrando todo. En la segunda, hay un plano entero del hombre cangrejo donde aún se escucha su voz. Y finalmente hay un acercamiento en un primer plano recortado por los medios de comunicación, en el que se resignifica su imagen silenciándolo.

A continuación, conectado por una serie de cableados por “el medio”, se nos presenta por primera vez a un grupo de máquinas cadavéricas que se atribuye haber “regido la ciudad” por décadas a partir de la construcción de un “relato redentor y patriótico” (Felkar 2014: 27). Es la representación visual que Francisco Felkar realiza de los “poderosos intereses económicos que trabajan desde las sombras” (Felkar 2014: 2).

Felkar se apropia del lenguaje que el oponente utiliza para denominar al grupo con el cual se identifica con la finalidad de mostrar su “mecanismo” perverso de funcionamiento y desarticularlo. A su vez, en el prólogo “Zona de resistencia” aparecen titulares de los medios de comunicación que denominan al hombre cangrejo como “ecoterrorista” y lo consideran como “líder de un movimiento ambiental extremista” (Felkar 2016: 2).

Otros elementos importantes en la estructura de la historieta y que intervienen en esta lucha de representaciones son los dos mapas de la ría y el estuario de Bahía Blanca, la fotografía del cangrejo cavador y el poster de Hombre Cangrejo que aparecen en la trilogía. Estos materiales irrumpen con información verídica acerca de las ubicaciones geográficas de los espacios donde transcurre la acción de la ficción y aportan datos sobre la flora y la fauna y la existencia de una ordenanza para su protección. De esta manera, estos elementos “embarran” la ciudad-puerto en el contexto de la lucha de representaciones.



## Luces y sombras

La lucha de representaciones desde lo visual se materializa en la elección del blanco y negro y sus correspondientes posibilidades expresivas, y en los ángulos utilizados en momentos claves de la historia.

En *Hombre Cangrejo* la oscuridad asociada con el mal está presente en los rostros de quienes se encargan de reprimir en las calles, en quienes se encuentran en la base submarina de la gestión tramando sus planes siniestros, en las “máquinas cadavéricas” que actúan en “las sombras”, en el Cangroide, en los cangrejos gigantes y, por momentos, en el mismo Hombre Cangrejo que es “el resultado del maltrato que le causamos a la naturaleza” (Felkar 2014: 21).

Asimismo, es importante observar cómo el héroe es representado desde el blanco y negro con una predominancia de uno u otro color de acuerdo a las circunstancias dramáticas. Cuando Hombre Cangrejo se enfrenta al Cangroide, este último es completamente negro, mientras que el héroe aparece con rasgos muy luminosos que resaltan su humanidad y vínculo con la naturaleza frente a la automatización de su oponente. Sin embargo, cuando en el capítulo “El otro”, de *Hombre Cangrejo Inmortal*, la ría le dice a Sergio que la oscuridad la invade a través de los gases mortales, el héroe es “poseído” por lo contaminante que habita en él. En esta escena en la que defiende a los manifestantes de la represión que están sufriendo, Hombre Cangrejo es invadido por la ira, por “el otro” que existe en él, y comienza a enfrentar la violencia con un contraataque. Y en la viñeta final esa dualidad aparece ilustrada a través de la sombra de un cangrejo que proyecta el cuerpo humano de Sergio Delbarro.

Con respecto a la utilización del contrapicado, que reproduce lo que la mirada ve en un ángulo de abajo hacia arriba, este es el predilecto para introducir en la historia diferentes amenazas como el complejo de fábricas contaminantes. Esta clase de ángulo le confiere monumentalidad a aquello que está ilustrando y, en este caso, lo que magnifica es su peligro. Por otro lado, la mayoría de las imágenes de Hombre Cangrejo/Sergio son desde un ángulo normal o picado y tienden a acentuar la humanidad y pequeñez del personaje.

En conclusión, el lenguaje propio de la ilustración también permite rastrear la lucha entre el “progreso” y la armonía con la naturaleza que se plantea desde la historia escrita. El “desequilibrio” entre el blanco y negro, y las proporciones magnificadas de determinadas representaciones se asocian con los estragos que están haciendo en la ciudad la contaminación y el avance técnico a costa de la vida.

## Tradición/Traición

*El Eternauta* marcó un camino en la historieta argentina en el modo de hacer ciencia ficción donde aparecen personajes que reflejan el habla local y donde los escenarios en los que se sitúa la acción remiten a un contexto efectivamente existente y familiar para el público lector local.

Inscribiéndose en esa tradición, el *Hombre Cangrejo* centra su historia en el ámbito del estuario de la ciudad de Bahía Blanca. Trascendiendo la propuesta de Oesterheld resulta casi imposible escindir el contexto geográfico, así como tampoco histórico (político-económico) de la ficción que se construye en la historieta. Tal es así que la “metamorfosis” que sufre el héroe lo interconecta con el estuario de manera tan estrecha que sería inconcebible trasladar los sucesos que se narran a otro lugar geográfico, ya que deberíamos cambiar incluso, su protagonista principal. De este modo, el motivo de la “identidad encubierta”, recurrente en el género, se construye a través de la propia naturaleza genética del Hombre Cangrejo y su transformación.

Por otra parte, una designación de las “máquinas cadavéricas” que aparecen conectadas por cables es la misma que Oesterheld utilizó para denominar a los “ellos” en *El Eternauta*. Ambos tienen en común ejercer el control de la ciudad a través del ocultamiento ante la sociedad y sus “súbditos”.

Por último, en el prólogo de 1957 de *El Eternauta* Oesterheld propuso: “El único héroe válido es el héroe “en grupo”, nunca el héroe individual, el héroe solo” (Chinelli 2007: 13). Siguiendo esta línea Felkar

también construye un héroe colectivo donde cada integrante se sacrifica por un bien en común: “La ría es de todos. ¿Dejaremos que también se apropien de esta parte?” (Felkar 2016: 22).

### **Propósito didáctico en las profundidades de ¿una obra relacional?**

La intención didáctica va mucho más allá y se profundiza ampliamente en las historietas. Recorren la obra el uso de terminología proveniente del campo científico cuyo objetivo podría ser el de concientizar a los lectores de los complejos procesos biológicos implicados en el estuario. Además, otro recurso llamativo en el género historieta y que aparece aquí son las notas al pie que buscan explicitar o definir conceptos científicos mencionados en la historia.

A su vez, Felkar explica que “en cada libro Sergio Delbarro descubre características del cangrejo cavador que puede usar en el momento que lo necesite”. De manera similar, la mutación de Elen en una delfín franciscana también se describe atendiendo a las características propias de este cetáceo.

La historieta se desprende y continúa el vínculo con otros actores que integraron el movimiento contra el Dragado, entre ellos los biólogos, que contribuyeron compartiendo y difundiendo sus conocimientos específicos e investigaciones.

La irrupción de la fotografía del cangrejo cavador con la referencia a su nombre científico en el centro de la historieta, junto a un mapa de la zona, como una suerte de gesto Brechtiano, obliga al espectador/lector a detener la mirada, pausar el recorrido por un momento y preguntarse: “¿Qué es eso? ¿Qué sucede?” Emula el mismo efecto que provocaba la irrupción de la fauna del estuario en las marchas por el centro, como señala Emilice Heredia Chaz, y requieren un espectador activo que se apropie también de la obra (2012: ).

El modo de gestarse del *Hombre Cangrejo* y su posibilidad de circulación nos permite, prácticamente nos exige, que se incentive el intercambio. Por eso, si bien la obra posee un autor, su apuesta involucra a un número de participantes que excede al artista. Este proyecto va más allá en cuanto a la relación autor-lector-espectador, buscando construir “relaciones posibles con la comunidad”, incluyéndolo como parte activa y posibilitando, por tanto, una obra de arte que realmente genere un “intersticio social”.

La relación obra-público entonces, se modifica ya que Francisco ha compartido su proceso de construcción, invitando en sus charlas a la curiosidad y el intercambio con los interesados y especialmente con los alumnos, quienes luego se acercan para interactuar con el “esqueleto” de cangrejo, compartir dudas, experiencias y conocimientos del estuario y del género literario que trabaja. Así como también nuevas versiones de superhéroes pertenecientes a la naturaleza que se “metamorfosean” o continuaciones alternativas de la historia.

Un momento/una instancia de intercambio, que lejos de “objetualizar” el proceso, se presenta como no acabado. De hecho, la distancia que media entre la elaboración y publicación de cada parte de la historieta hace que todos estos encuentros y charlas en los cuales las presenta funcione como un espacio de reflexión y retroalimentación, toda una experiencia que se va “incorporando” a las continuaciones.

Esta noción de práctica artística nos lleva a explorar por espacios de reflexión “impensados pero conceptualmente fecundos (...)” en donde se pone en juego “lo inédito”. Y por otro lado, a repensar la noción de artista como “liminal”, es decir, “que migre entre la centralidad y la marginalidad, que habite las grietas entre lo nombrado y lo desconocido, e interroge sus posiciones de enunciación (Ferrari 2014: 31).

### **Conclusión**

“Esta Nekrópolis no es Bahía Blanca.  
¿Dónde vive Bahía Blanca?”

La historieta es un eslabón que se suma a los movimientos de protesta que surgieron contra el Dragado y para concientizar sobre la importancia del estuario, en esa tensión constante que continúa latente/presente entre la hegemónica ciudad-puerto y la “emergente” ciudad-mar.

Si bien el arte relacional es efímero, la historieta queda como documento/manifiesto que continúa “actuando” en la sociedad y potenciando aquel complejo entramado que surgió en oposición al Dragado. Podemos pensarlo como una producción artística con una fuerte impronta política, tomando “(...) lo político como la interpelación de estructuras sociales de poder y significado y la consecuente reformulación o creación de formas diferentes y resistentes de socialización (...). En el caso de las prácticas artísticas en comunidad, la exigencia de lo político va más allá del “tema” de la obra; implica -mínimamente- la interpelación del discurso artístico, la problematización de la noción de autor y el paso de control sobre la producción de significados desde el artista hacia la comunidad.” (Ferrari 2014: 32). Aspectos todos presentes en la obra analizada ya que la temática y el género de la obra (historieta de ciencia ficción) se construyen desde el margen y que, como el movimiento del que surge, habilita a que diversos actores (vecinos, biólogos, artistas, alumnos y docentes...) intervengan para seguir pensando, reflexionando, conociendo y concientizando(se) sobre el estuario de Bahía Blanca y su relación con el Puerto y Polo Industrial a través de visitas, charlas, lecturas y producciones que imaginan nuevas historias para ese lugar. *Hombre Cangrejo* resulta, según palabras de Felkar, “un nexo entre la ciudad y el cangrejal (...). Es la síntesis, que también es como un anhelo de que volvamos a mirar nuestro patrimonio natural, de que volvamos a conectarnos con la tierra” (Videos Para Todos, “Francisco Felkar”).

## Referencias:

- Bourriaud, Nicolas. *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora. 2008.
- Chartier, Roger. “La historia cultural redefinida”. *Punto de Vista*: 1990, 39: 43-48.
- Chinelli, Mariano. *50/30. 50 años con El Eternauta. 30 años sin Oesterheld*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2007.
- Felkar, Francisco. *Hombre Cangrejo: Nacimiento*. General Daniel Cerri-Bahía Blanca: el autor. 2014.
- Felkar, Francisco. *Hombre Cangrejo: Sacrificio*. General Daniel Cerri: el autor. 2016.
- Felkar, Francisco. *Hombre Cangrejo: Inmortal*. General Daniel Cerri: el autor. 2017.
- Felkar, Francisco. Entrevista por Facebook. 20 de abril de 2019.
- Ferrari, Ludmila. “Arte relacional”. *Proyecto: Diccionario del pensamiento alternativo II*.(S.F.) <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=189&fbclid=IwAR2eqS48WI874yy-DTMfgE8FaukqP5WSUpp0vWdaNt05m9f0pTJxh8ij->. Consultado el 18 marzo 2019.
- Ferrari, Ludmila. *En la grieta: práctica artística en comunidad*. 2014. <https://www.javeriana.edu.co/editorial/libros/grieta>. Consultado el 18 marzo 2019.
- Heredia Chaz, Emilce. “The sea in the city. Art and politics in environmental conflicts”. *Third Text*, (en prensa) (Versión en español).2012.
- Oesterheld, Héctor Germán y Solano López, Francisco. *El Eternauta*, Buenos Aires: Diario Clarín. 2004.
- Videos Para Todos. *Francisco Felkar*. *Youtube*. 8 oct 2016. Web. 18 marzo 2019.
- “Vuelan las gaviotas”. *EcoDías*. 12 junio 2011. <http://www.ecodias.com.ar/sites/default/files/pdf-edicion-impresa/368%20color.pdf> Consultado el 18 marzo 2019.

## Congreso Regional de Arte, Literatura y Sociedad



“Actividades performáticas: Acción poética” | Juan Montelpare y Ariel Barbieri



## Hacé memoria. ¿No te acordás? Un aporte semiótico para pensar los rituales populares de la “Universidad de la calle”

**Ariel BARBIERI**

CURZA - Universidad Nacional del Comahue.  
Sede Atlántica -Universidad Nacional de Río Negro.



### RESUMEN

El presente trabajo propone el encuentro entre dos recorridos disímiles y complementarios para poder abordar, desde mirada semiótica, el territorio complejo en el cual se intersectan la memoria, lo popular y el arte contemporáneo. En este sentido, es un trabajo exploratorio que surge de indagaciones previas en las cuales se han revisado distintos desarrollos elaborados por Rodolfo Kusch y Juan Magariños de Morentin al momento de pensar lo popular y su correlato con el territorio y nuestra experiencia estética, en tanto se entiende que para pensar nuestra forma de habitar es determinante reflexionar acerca de los lenguajes artísticos (y su combinación) que tenemos disponibles en un momento dado de una determinada sociedad. A su vez, y a partir de la fórmula rituales de la percepción recuperada por Hernán Ulm, poner en juego el supuesto a partir del cual pensar al campo de lo sensible como un espacio de disputa política, en donde se expresan los diversos agenciamientos que articulan nuestras identidades, entre los cuales están los discursos y comportamientos populares, los cuales, pese a no ser considerados en determinados espacios académicos para pensar nuestros aprendizajes, son considerados en este trabajo determinantes para nuestra supervivencia e importantes mediadores para la construcción de otros mundos semióticos posibles.

**Palabras clave:** Monumentos; Memorias; Historias.

### Un posible inicio

En un trabajo que terminé de escribir titulado “No monumentos: artefactos populares”, desarrollo en uno de sus apartados “La imaginación popular como ruptura”, una fundamentación acerca del proceso necesario para la construcción de artefactos estéticos populares situados en un territorio concreto que permitan recuperar otras historias y memorias, resultado de un conjunto de saberes no sistematizados aprendidos sin nuestro consentimiento a partir de nuestro habitar, de nuestra estar en la calle, o en esa gran aula de aprendizaje que Juan Magariños de Morentín, recuperando un conocido oxímoron popular argentino, denomina la “universidad de la calle”.

Esta propuesta de escritura, que se desarrolla a partir del encuentro de la reflexión que realiza Juan Magariños en este proyecto de investigación publicado en los cuadernos de la UNJU Nro. 39 y algunos conceptos que en distintos momentos de su recorrido elaboró Rodolfo Kusch para pensar desde la antropología filosófica cuáles son las formas de saber que deberíamos recuperar para poder pensar de manera situada desde nuestro territorio (y qué tipo de pensamiento se desprende de esta singular propuesta), es susceptible de ser analizada a partir de la fórmula rituales de la percepción en tanto, entiendo, la disputa por la construcción epistemológica y estética de determinados rituales de la percepción está en el centro de la producción política de lo sensible en nuestro territorio y de las categorías que producen las condiciones y establecen las reglas para la producción de estéticas que resistan ciertos procesos industriales de producción de nuestra subjetividad, a partir de establecer nuevos suelos desde los cuales ensanchar nuestro campo sensible.

“Sólo en la medida en que creemos en la fuerza performativa de las reglas es que pertenecemos a la comunidad sensible que el propio proceso produce” afirma Ulm en el texto en el que justamente define a los rituales de la percepción (2016). Si esto es así, entonces algunas de las preguntas iniciales para establecer un primer diálogo entre estos dos recorridos distintos podrían ser las siguientes: ¿en qué medida las reglas para la producción de rituales de la percepción, y con ello de nuestro campo sensible son sólo el resultado de aquellas categorías heredadas de ciertos desarrollos de la filosofía occidental en América Latina?, ¿podríamos modificar esas reglas si ampliamos las categorías y con ellas nuestro campo perceptual?, ¿podemos cambiar las categorías a partir de una reconceptualización o solo podemos hacerlo, desarrollarlo, a partir de un hacer que surja de un estar, de los comportamientos, de una semiótica indicial?, ¿o de estudiar lo popular como una performance?

Rodolfo Kusch, en *El pensamiento indígena y popular*, encuentra un vínculo genealógico entre el pensar indígena y el pensamiento popular o de la doxa. Entiende que algo de aquellas formas del filosofar indígena sobreviven en lo popular. Por lo tanto, deberíamos encontrar, siguiendo su propuesta, en qué medida esas formas de lo popular negadas por el pensamiento académico y occidental del ser alguien, pueden ser el lugar a partir del cual establecer un nuevo sustrato que permita un filosofar situado.

Es importante aclarar que Rodolfo Kusch no busca con esta indagación la recuperación de una esencia del pensamiento americano ya que asume que todo pensar en este territorio es un pensar mestizo; además, porque entiende que habitar un territorio, habitar una cultura es a la vez habitar un lenguaje en tanto aquellas categorías del lenguaje desarrollan posibles aciertos para fundar moradas de sentido.

Ahora bien, si seguimos este razonamiento, pueden existir otros saberes no tan valorados (es más, menospreciados y marginales) que generen performativamente otras posibles comunidades sensibles. Esos saberes, sin embargo, no nacen en la palabra sino, semióticamente y según la propuesta de Magariños, en los cuerpos que conocen y aprenden a sobrevivir en la calle a partir del encuentro con otros cuerpos. Cuerpos que se proponen signo, indicio, y que habitan la coyuntura del estar aprendiendo del estar con otros cuerpos la sintaxis de la calle, la semántica de lo popular, la pragmática de la supervivencia (Magariños, 2011).

Herman Parret, en su libro *Semiótica y Pragmática*, establece que para pensar el campo de la semiótica es necesario tener en cuenta las tres ramas que la constituyen: la sintaxis, la semántica y la pragmática. Destaca a su vez que no todos los modelos o sistemas semióticos que pretenden explicar el proceso de significación humana poseen estas tres ramas y fundamentalmente (y aquí se detiene en el grupo de autores que desarrollan una semiología a partir de una concepción diádica del signo, Saussure/Hemslév) es significativa la ausencia de una pragmática, en tanto capacidad de comunicabilidad de los signos en algunos casos (Parret, 1993).

Si entendemos, como propone Parret, que la semiótica o semiosis se realiza plenamente en tanto su capacidad pragmática para comunicar algo a alguien en alguna forma o relación (aquí esta definición parte de un modelo claramente peirceano del signo) entonces podemos conjeturar que la función pragmática de los enunciados ocupa un lugar central al momento de la construcción de significación e, hipótesis en desarrollo, de nuestro campo sensible.

En este sentido, y a partir de estos posibles diálogos que se pretenden establecer, este trabajo seguirá a modo exploratorio esta división de la semiótica propuesta por Parret para pensar cómo se produce en el estar de los cuerpos un tipo de campo sensible a partir del cual ensanchar el suelo de nuestra percepción y producción estético-semiótica.

## La sintaxis de la calle

Para poder pensar lo que ocurre en la calle, cómo ocurre, qué orden tiene y a qué sistema semiótico puede responder aquello que acontece, es importante precisar que esta sintaxis indicial posee, como toda semiótica particular, una serie de unidades mínimas y de reglas de combinatoria por contextualización (Magariños, 1998) que, pese a lo esquemático, pueden transformarse en una interesante guía para pensar el lenguaje urbano de los cuerpos, en tanto, por un lado, límites y alcances de sus posibles articulaciones; por otro, en vínculo directo con la singular manera de habitar que en nuestro territorio, según el planteo desarrollado por Rodolfo Kusch, hemos desarrollado en nuestro pensar mestizo (1979).

En este sentido, un primer punto que entiendo puede aportar al debate de los rituales de la percepción en nuestro territorio y en el cruce con otras estéticas populares quizás tenga que ver con estas dos cuestiones recién enunciadas.

En su proyecto de investigación “La Universidad de la calle”, Magariños desarrolla una serie de preguntas para poder ordenar este sistema de relaciones indiciales que se suceden en la calle. Sostiene a su vez que el aprendizaje de estos vínculos y signos no son el resultado de una educación sistemática, sino de aquello que sabemos y que hemos incorporado sin nuestro consentimiento explícito en el estar con otros en tanto ese estar tiene una finalidad que es el sobrevivir (2011).

En este sentido, propone el juego con este oxímoron ya que entiende la importancia de estos aprendizajes que median en la comprensión del mundo y sin los cuales es compleja la supervivencia.

Sus preguntas ordenan una manera de establecer una mirada sintáctica acerca de estas prácticas, revisando el vínculo entre lo indicial y lo simbólico (proponiendo la hipótesis de que quizás sea lo simbólico una emergencia que dice aquello que los cuerpos actúan) para de esta manera establecer el valor de este encuentro de formas.

## La semántica popular

Ahora bien: ¿cómo adquiere significado una práctica en la calle y de qué manera produce las condiciones para un aprendizaje, en tanto ritual de la percepción popular? ¿En qué medida un comportamiento significa? ¿Por qué podemos afirmar que los comportamientos de la calle pueden visibilizar otras condiciones de posibilidad para pensar otros agenciamientos posibles?

Resulta interesante inicialmente, para pensar estas preguntas, recuperar la diferencia que propone Magariños entre comportamiento semiotizado y signo comportamental:

EL COMPORTAMIENTO SEMIOTIZADO es un fenómeno social cuyo significado le es atribuido DESDE UN (OTRO) DETERMINADO DISCURSO SOCIAL. Aquí el comportamiento es el referente de otro discurso.

Por el contrario, el SIGNO COMPORTAMENTAL o, lo que es lo mismo, el COMPORTAMIENTO COMO SIGNO es un fenómeno social, CON NATURALEZA DE DISCURSO, que LE ATRIBUYE SIGNIFICADO A OTRO determinado fenómeno social.

Así que, al hablar del SIGNIFICADO DEL COMPORTAMIENTO HUMANO tenemos que diferenciar, especificando si nos referimos AL SIGNIFICADO que los discursos vigentes LE ATRIBUYEN A DETERMINADO COMPORTAMIENTO, en un determinado momento de una determinada sociedad; o si nos referimos AL SIGNIFICADO que comportamiento humano en estudio LE ATRIBUYE A OTRO FENÓMENO DIFERENTE, en un determinado momento de una determinada sociedad. Los dos aspectos son importantes y constituyen dos problemas diferentes.

Es conveniente aclarar, para poder pensar este desarrollo, que no se concibe desde esta perspectiva semiótica la posibilidad de una semántica sin una sintaxis, en tanto entendemos a esta última como la condición necesaria para que, a partir de la relación entre la combinatoria de formas, una determinada textualidad pueda producir unos determinados valores sintácticos que al ser atribuidos a un determinado recorte de lo social permitan su identidad como fenómeno y por ende como signo.

Esta aclaración es importante para pensar los comportamientos como signos, en tanto permite observar su vínculo sintáctico en relación a dos categorías a partir de las cuales revisar la atribución del valor pero también la producción de sentido: el cotexto (contexto inmediato, en el interior del sistema) y contexto (contexto amplio y su vínculo con otros sistemas).

En este sentido, podemos conjeturar que para pensar una semántica de los comportamientos que aprendemos en la universidad de la calle (y a partir de los cuales se producen determinadas condiciones para percibir -en la medida en que esos comportamientos son prácticas sociales que, como comentábamos antes, pueden ser analizadas desde las perspectivas de los estudios de la performance) puede ser oportuno lograr establecer determinadas regularidades para alcanzar una primera clasificación a partir de la cual sistematizar los distintos contextos inmediatos y amplios, y su combinación, para categorizar determinadas articulaciones posibles desde las cuales, por ejemplo, poder describir las condiciones materiales y simbólicas de los rituales de la percepción que emergen a partir del aprendizaje de la universidad de la calle.

Para pensar en clave de rituales de la percepción es conveniente recuperar los comentarios al proyecto de La universidad de la calle en donde Magariños desarrolla a modo tentativo tres formas de atribución de eficacia para la clasificación

de determinado comportamiento o signo comportamental al momento de asignar valor a un determinado recorte:

- signo comportamental con TRANSPOSICIÓN de eficacia (de carácter no exclusiva pero sí predominantemente MÁGICO): vincular determinada clase de comportamiento con el efecto que alcanzará otros comportamientos sin vinculación preestablecida: lo que va a "salir mal" por haber pasado por debajo de una escalera; conservar el trabajo por haber participado en determinada ceremonia;
- signo comportamental con ASEGURAMIENTO de eficacia (de carácter no exclusiva pero sí predominantemente PROTOCOLIZADO): actuar conforme a normas de convivencia (costumbres de mesa); actuar de modo eficaz para el resultado de ese mismo comportamiento (trámites burocráticos); actuar de modo eficaz para el resultado de otro diferente comportamiento (entrevista con el médico/curandero);
- signo comportamental con ASIGNACIÓN de eficacia (de carácter no exclusiva pero sí predominantemente CONVENCIONAL): la boda (civil o religiosa) como constitutiva del matrimonio; la obtención de un título universitario para la legalización de determinadas prácticas profesionales; etc.

Entiendo que esta clasificación tentativa de atribución de eficacia tiene directa relación con la comunicabilidad de los rituales de la percepción y no tanto con la propuesta que desde el arte contemporáneo en tanto ruptura, se puede realizar para, por ejemplo, poder desviar esta eficacia y así provocar otras líneas de fuga a partir de las cuales ampliar nuestras formas perceptuales y sus posibles articulaciones al momento de proyectar estética y semióticamente el mundo que habitamos (cotexto y contexto).

Sin embargo, pueden ser ordenadores para pensar posibles transformaciones y/o articulaciones que permitan pensar el campo sensible que pueden proponer determinadas prácticas populares.

## **La pragmática de la supervivencia**

En este sentido, considero que para poder pensar a la imaginación popular como ruptura y propuesta a la vez de, podríamos afirmar, rituales otros de la percepción, es necesario poder recuperar cierto recorrido



que se inicia en los comportamientos y se ordena para su comunicación en las metáforas y discursos populares que logran hacer evidente esa otra forma de habitar que se desarrolla en esa pragmática de la supervivencia que supone el aprendizaje en la universidad de la calle.

Para conceptualizar la semiótica indicial, Magariños destaca distintas singularidades que la diferencian de otras semióticas particulares como la icónica o la simbólica. En primer lugar, la apertura de la función de integración para la producción de sentido (a diferencia de la sustitución que se da en la articulación icónica o simbólica); en segundo lugar, el tipo de figura retórica que describe este proceso: ya no es la metáfora sino la metonimia.

En su libro *Hacia una semiótica indicial* Magariños en el séptimo apartado describe una de sus particularidades:

El segundo tema es, conceptualmente, bastante complejo. Se refiere a cierta asistematicidad que pareciera manifestarse en el criterio seguido por Peirce para su construcción del índice, frente al criterio, más coherente e inambiguo, seguido para caracterizar al ícono y al símbolo. Mientras estos últimos se identifican por adquirir su específica calidad representativa (su calidad de signo) situándose o apareciendo "en lugar de", en el caso del índice, éste pareciera identificarse por adquirir su específica calidad representativa (su calidad de signo) según las características de su asociación física con otro u otros signos, o sea, por su capacidad y sus características de contextualización, o sea, situándose o apareciendo "en una conexión dinámica" con el objeto al que representa. Cuando se estudian los signos, la operación semiótica que se plantea como general es la de sustitución; o sea, se trataría de una dinámica de metáfora (representa porque está en lugar de). Por otra parte, cuando se estudian los contextos, la operación semiótica que se plantea como general es la de integración, o sea, se trataría de una dinámica de metonimia (representa porque es parte de). Pero, en el caso del índice la operación semiótica que, según Peirce, lo caracteriza, en cuanto signo, es la de integración (en un contexto más amplio), o sea, su identificación como signo respondería a la dinámica de la metonimia (representa por ser una parte de). (Magariños, 2007).

Si es posible pensar a la metonimia como la figura retórica que describe la integración de los signos comportamentales que se aprenden con otros en el mero estar en la calle, esta operación de articulación sintáctica de integración puede ser eficaz en la asignación de un valor que permita la producción de uno o varios sentidos, en la medida que establezca una relación entre el índice y aquello por lo cual el índice está en tanto relación; relación que es espacial, contextual y por contigüidad y que puede ser pensada en vínculo directo con el primero de los tres tipos de eficacia que describiéramos más arriba: la transposición.

Si esto es así, los signos comportamentales que se aprenden en la calle pueden transponer su eficacia y de esta manera atribuir valor a aquello a lo cual refieren a partir de establecer un tipo de vínculo metonímico que al integrar atribuya ciertos valores por fuera del protocolo y la convención, y en un sentido mágico permitir la emergencia de discursos y rituales populares en los cuales lograr asir algo que no es recuperado habitualmente desde el discurso académico para pensar nuestro mapa de lo sensible en otras experiencias de nuestro habitar.

En definitiva, cuando pretendemos estudiar el mundo, lo que estudiamos es la forma conforme a la cual el discurso social, que se nos permite percibir, nos permite percibir ese mundo. Ese discurso social mediador está constituido por el conjunto de los textos construidos con símbolos, con imágenes y con objetos y comportamientos y reconstruidos, siempre desde una contemporaneidad, como la actualización de los discursos sociales históricos que han logrado quedar memorizados, como la propagación de los discursos sociales actuales que han logrado hacerse perceptibles, y como la exhibición de los comportamientos sociales que han logrado hacerse mostrables.

Y digo esto para poder establecer un espacio al margen de todo ello, constituido por otros conocimientos aparentemente innecesarios o incluso vergonzantes y, en cuanto tales, excluidos de la memoria consciente, ocultados a la percepción e indemostrables y donde se es testigo de otro panorama que es el resultado de otra historia; espacio donde se sitúan los contenidos cognitivos de la universidad de la calle, evadidos de la dorada cárcel de la pedagogía, pero igualmente mediadores en la construcción de otro mundo. (Magariños, 2011).

## Performance popular como una pragmática de lo sensible

En el comienzo del trabajo mencionaba a Rodolfo Kusch y su desarrollo desde la antropología filosófica. Y aquí vamos a recuperarlo en tanto sus categorías permiten profundizar lo que se viene proponiendo.

En su vasta obra publicada de manera completa en el año 2000 por la Fundación Ross, Rodolfo Kusch aborda desde distintos recorridos el vínculo entre el pensar y las categorías con las cuales lo hacemos en un territorio específico: América.

Esta reflexión que podríamos ubicar dentro de lo que hoy se denominan estudios decoloniales, ofrece la complejidad de intentar precisar un tipo de pensar posible que emerge en nuestro territorio a partir del vínculo entre aquello que había antes de la conquista y del genocidio, y el lenguaje impuesto, en ese momento histórico, en el cual se articulan de manera mestiza distintas cosmovisiones de los pueblos originarios que, además según el planteo kuscheano, se reactualizan en la cultura popular en tanto la convención y el protocolo, lo académico y determinada racionalidad occidental moderna, no han logrado sobredeterminar.

En este sentido, en *Esbozo de una antropología filosófica americana* (1978), Kusch reflexiona acerca de lo que implica el ser y el estar en nuestro territorio a partir de establecer y precisar algunos alcances etimológicos de estos verbos. Esta distinción, producto de la singularidad de nuestra lengua castellana, propone una significación para el ser (estar sentado y estático) y para el estar (estar parado y dispuesto a la marcha) distinta a la de otras lenguas en las cuales no puede pensarse esto de esa manera.

El ser, quieto y sentado, el estar, erguido y dispuesto a moverse, le permiten a Kusch proponer una inversión en nuestra actitud para pensarnos desde este territorio, ya que según su propuesta el estar precede al ser que en última instancia es una emergencia provisoria de ese estar que se mueve en una temporalidad preontológica.

Según la propuesta kuscheana, podemos afirmar que pensamiento en nuestro territorio es un pensar situado que tiene peso, que gravita, y que de manera centrífuga parte de un estar y se dirige a las posibilidades de distintos seres que se irán reactualizando temporal y espacialmente.

Este pensar gravitacional, que hace pie en un territorio específico, se contrapone con el tipo de pensamiento centrípeto en el cual la búsqueda del ser, gira sobre sí mismo buscando un centro, un origen que no encuentra.

Así, se constituye una manera de habitar un lenguaje, una forma de decir un territorio, en donde estar siempre es un estar con otros, un nosotros. Un sujeto colectivo y plural que puede darse a partir de la condición de posibilidad que permite el estar siendo, en tanto movimiento del estar al ser; inversión existencial y epistemológica del pensar y del vivir, en donde el saber no es un resultado sino una estrategia para vivir, a partir de un estar y de un habitar con otros.

De alguna manera, para Rodolfo Kusch la negación de ese ser es condición de la existencia en América, negación de eso que se nos impone como ajeno a partir de la cual logramos la afirmación de nuestro estar. Deconstitución originaria en tanto condición de posibilidad de existir y habitar un territorio concreto, una cultura. Cultura que es un poblar de signos y símbolos para lograr un domicilio existencial.

En este sentido, se puede establecer un puente entre el concepto de rituales de la percepción propuesto por Ulm, aquel que describiéramos como la universidad de la calle desarrollado por Magariños y también el de estar o estar siendo de Rodolfo Kusch, y enunciar una primera hipótesis en la cual se abra el espacio para poder pensar esta propuesta experimental:

Si el territorio de lo sensible puede ser analizado a partir de la fórmula rituales de la percepción para de esta manera, dar cuenta de los “procesos por los cuales la unidad perceptiva es construida en el interior de diferentes agenciamientos sociales” y que, en esta misma línea un “agenciamiento se expresa por medio de un juego de fuerzas que disputa aquello que consideramos lo perceptible” como afirma Hernán Ulm, podemos conjeturar que en el aprendizaje que desarrollamos en la calle, en el cual los comportamientos son signos que articulamos contextualmente a partir de la operación de integración, se pueden visibilizar y poner en valor

otras unidades perceptivas que no han sido tomadas en consideración en tanto saber, aunque sí, en ciertas prácticas estéticas que las han recuperado a partir de su traducción en refranes, metáforas y/ discursos populares, como propone Juan Magariños en distintos desarrollos sobre la universidad de la calle.

### **¿Estar siendo como territorio de la sensibilidad en movimiento? ¿Rituales de la percepción como aciertos fundantes, como símbolos abiertos?**

Para pensar este punto me voy a detener en el proceso de transposición propio de uno de los tipos de eficacia que describíramos más arriba.

Si bien Magariños lo denomina mágico, no pretende con esto establecer algún tipo de valoración particular, sino destacar qué tipo de operación es la que se pone en juego en este caso: una asociación que transpone (de manera eficaz) los valores de una determinada articulación de elementos y reglas de una semiótica indicial a un determinado fenómeno que se constituye como tal en tanto existe ese lenguaje de los cuerpos que lo nombran o definen.

Ahora bien, si sostenemos que es la operación de transposición una posibilidad para poder explicar cómo el lenguaje de los cuerpos que se articula en la calle puede ser eficaz para atribuir un valor a algo tan distinto a sí mismo sin un arreglo a los protocolos y a las convenciones que reglan la economía del movimiento, podemos afirmar que estos procesos abren lo simbólico y lo vuelven dinámico en tanto logran “desmarcarse” de las categorías con las cuales son regladas nuestras prácticas.

Las reglas no escritas de la supervivencia de la calle que todos parecemos conocer son el marco para que emerjan movimientos que establecen ciertas posibilidades para nuestro habitar por fuera de aquella escolarización de los rituales que aprendimos en la educación sistemática inicial en nuestros primeros años de vida (Magariños 2011, Blázquez, 2012). Marco que, y aquí puede existir una diferencia importante con esta propuesta de Magariños de la cual partimos, en tanto el carácter dinámico de estos signos en proceso estarían abriendo el territorio de lo sensible a una estética operatoria (Ongaro, 2008) que toma distancia de las clasificaciones para abrir una ruptura en la gramática que pueda nombrar aquello que no podemos decir. Marco que es la condición para la emergencia de los refranes; refranes que pueden abrir nuevas posibilidades para la producción de obra, de artificaciones y de saberes en el arte contemporáneo. Marco que puede ser también un encuadre para lo que aquí venimos proponiendo y que, a modo de cierre de una propuesta que recién se está abriendo para pensar otras posibilidades para los rituales de la percepción (y a los fines de poder concluir este inicio) permite ordenar una primera idea procesual que entiendo se desprende de estas primeras articulaciones para establecer un probable recorrido explicativo y productivo:

Podemos conjeturar que el comportamiento nace, como comentamos, de ese estar. Estar que puede ser preontológico (de acuerdo con el planteo kuscheano) pero no presemiótico ya que si bien no hay un ser, sí puede existir un signo que nombre esa instancia como un hacer desde la disposición a la marcha, al movimiento. Ese hacer sin nombrar pero que conocemos en tanto experiencia de un saber que aprendemos en el estar y que ya es signo, permite la emergencia de otros posibles seres.

En este sentido, el proceso semiótico podría ser el siguiente: partimos de los comportamientos (estar), que podemos ordenar a partir de las metáforas que nos brindan los discursos y refranes populares (una posibilidad de ser), para su puesta en obra en un territorio en el cual emerjan otras historias y memorias (estar siendo).

Uno de esos seres son los comportamientos y discursos populares en tanto saberes que le dan forma a los aprendizajes para la vida: los refranes, las proyecciones metafóricas que se crean en la calle, en el hacer, en el habitar un territorio.

Otro de los posibles seres, y que pueden proponer un movimiento para este proceso de recuperación de los saberes de la universidad de la calle, es la puesta en obra de estos discursos y comportamientos para intentar nombrar de forma transitoria nuestro estar y, de esta manera, una nueva articulación de la historia y la memoria, en tanto la imaginación se consolida como una operación posible para la emergencias de nuevos moldes simbólicos y, conjetura de conjeturas, de otros rituales de la percepción.

## Referencias:

Barbieri, Ariel. "Diálogos para una estética de la deconstrucción. Monumentos, antimonumentos y dispositivos de recuerdos, memorias y prácticas". *Question/Cuestión* Universidad Nacional de La Plata:2018, 1:2-15.

Kusch, Rodolfo. *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Buenos Aires: Editorial Castañeda. 1978.

----- *Anotaciones para una estética de lo americano*. Rosario: Fundación Ross. 2000 [1958].

----- *El pensamiento indígena y popular en América*. Rosario: Fundación Ross. 2000 [1970].

----- *Geocultura del hombre americano*. Rosario: Fundación Ross. 2000 [1976].

Magariños de Morentín, Juan *Semiótica de los bordes*. Buenos Aires: Editorial Comunic-arte. 2008.

----- "La producción de conocimiento en la universidad de la calle (Un proyecto de investigación)". Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. Jujuy: 2011, 1: 19-31.

----- "Relación entre la historia de la humanidad y la historia de los sistemas semióticos". *Actas del X Congreso Mundial de Semiótica*. España: La Coruña. 2010.

Ongaro Haelterman, Claudio. *Ética y Est-ética pensados desde América Latina*. Buenos Aires: Editorial Tecknè.2008.

----- *Est-ética latinoamericana y conciencias escindidas*. Buenos Aires: Editorial MRECIC. 2010.

----- *Identidad e Integración latinoamericana. Un planteo ético y estético*. Buenos Aires: Editorial MRECIC. 2009.

Ulm, Hernán y Martoni, Alex. "Rituales de la percepción. Vilém Flusser, por una filosofía de los gestos". *Cuadernos del Sur*. Universidad Nacional del Sur: 2016, 45: 59-78.

## “Conversación”

“Actividades performáticas: Acción poética”

**Juan Montelpare** y **Lic. Ariel Barbieri** (UNCo UNRN)



**JUAN**  
**MONTELPARE**

Artista Multidisciplinario. Curador, Egresado de la EAAB.  
Profundizó sus estudios en el IS de Artes de La Habana, Cuba.  
Ganó dos veces la beca clínica del Fondo Nacional



## De-construyendo nuestro habitar

**Mariana Mara ROCHE**

CURZA - Universidad Nacional del Comahue.



PROIN 04/V099. "Las prácticas educativas. Abordaje desde las experiencias y significaciones de jóvenes y adultos" PI 04/V099-4. "Jóvenes en territorio: un abordaje desde la educación popular" (2017-2021)

Directora: Alba Eterovich

PICT-2019-02093 - P.BID

### RESUMEN

El trabajo presenta el proyecto de una intervención artística en Viedma-Patagones que se enmarca en la materia Arte y Espacio Público de la Licenciatura en Arte y Sociedad del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue. En este sentido, la propuesta es una obra de intervención sonora a partir de la cual se recupera el indicio del sonido del malón. La reproducción del mismo se llevará a cabo en un espacio paradigmático, un *no-lugar*, al decir de Marc Augé, como son los supermercados "La Anónima". Esta acción permitirá abordar el arte y su proyección como construcción de saber, en tanto este arte activista desarrolla en el mismo gesto un análisis de nuestro habitar desde un conocimiento situado. En esta línea, los aportes de Rodolfo Kusch serán esclarecedores: asimismo, algunos conceptos desarrollados por Peirce, desde el campo de la semiótica contribuyen a entender el mundo de los signos. Por último, este proyecto se ubica dentro de la *experiencia ontopática* que Juan Magariños de Morentín propone en su trabajo "La construcción de la historia y de los sistemas semióticos". En este sentido, la emoción será el hilo conductor para generar un nuevo saber sobre una problemática central en el campo del arte: nuestra identidad.

**Palabras clave:** Arte activista; Deconstrucción; Identidad.

## Introducción

El trabajo aborda un proyecto de intervención artística en la comarca Viedma-Patagones en el marco de la materia Arte y Espacio Público de la Licenciatura en Arte y Sociedad de la Universidad Nacional del Comahue. La propuesta consiste en realizar la reproducción del sonido del malón, característico de los pueblos originarios en los supermercados “La Anónima”. Este espacio, encierra en sus orígenes el problema de la identidad nacional. Los dueños de esta gran industria formaron su imperio a costa de la negación y muerte de los pueblos que habitaban estas tierras. Partimos de entender al arte como un espacio de ruptura, de provocación y de hacer evidente lo obvio, normal y cotidiano.

En este sentido, las conceptualizaciones de Paloma Blanco [et al.] permitirán pensar el modo de llevar adelante este proyecto. Uno de los tipos es el arte activista que pondrá foco en el sonido como medio para enunciar lo no dicho. En esta línea, los aportes de Rodolfo Kusch son esclarecedores. Considera que debemos analizar nuestro habitar desde categorías propias, no ajenas y que debe ser un conocimiento situado. Asimismo, los conceptos de Pierce, desde la semiótica, nos posibilitarán entender cómo conocemos el mundo a partir de los signos. En relación a esta propuesta, los lineamientos que brinda Claudio Ongaro Haelterman nos permitirán ahondar aún más en este aspecto, en relación con lo que conocemos del mundo depende de una cultura y un momento histórico particular. El proyecto se ubica dentro de la experiencia ontopática que aborda Juan Magariños de Morentín, ya que la emoción será el hilo conductor para generar un nuevo conocimiento alejado del que ofreció la cultura dominante. Además, haber elegido el espacio de los supermercados para poner en escena esta operación estética tiene su correlación con la categoría de *no-lugar* que postula Marc Augé. Junto a la noción de *heterotopía* de Michel Foucault podremos entender que los supermercados oxigenan la vida social porque son un punto de encuentro, pero borran las individualidades.

En primer lugar, la Patagonia fue el foco del conflicto entre la civilización y la barbarie. Adquirió su identidad a partir de enfrentamientos, batallas y asesinatos. En este caso, la contextualización histórica permite enmarcar y comenzar a analizar lo que ocurre específicamente en Viedma-Patagones.

La Comarca adquirió esos tintes bélicos que aún quedan guardados en la memoria colectiva. Actualmente, la disputa por el poder sigue haciéndose presente de diversas maneras. Tal es el caso de la familia Menéndez y Braun, dueños de los supermercados “La Anónima”, quienes a fines del siglo XIX llevaron a cabo una matanza indiscriminada contra la comunidad selk'nam u ona<sup>36</sup> en el sur argentino por el simple hecho de ser un obstáculo para su crecimiento económico. La sociedad en general conoce lo que se significó la “Batalla del 7 de marzo” en alusión a que el 7 de Marzo de 1827 se libró una batalla en Carmen de Patagones, donde el pueblo defendió sus tierras de la invasión brasileña. Sin embargo, desconocen este otro acontecimiento.

El Estado argentino durante la década de 1880 y 1890 concedió grandes extensiones de tierras a terratenientes y empresas explotadoras. Es por esto que en 1908 se fundó “La Sociedad Anónima Exportadora e Importadora de la Patagonia”, actualmente conocida como “La Anónima”, por la sociedad Braun-Menéndez. Esta familia fue una de las “beneficiadas” para llevar adelante la ocupación ganadera en la Patagonia. La mentalidad de la época no contemplaba la inclusión de las culturas originarias al paradigma de “progreso” y “civilización”. De este modo, sucedió que para 1894 todos los lugares históricamente ocupados por los selk'nam estaban en manos de los nuevos comerciantes. La consecuencia fue el destierro, la aniquilación y la muerte. Se calcula que para 1880 cuando comenzó la ocupación éstos conformaban una población de 3500 a 4000 personas. En 1966 se considera que murió Lola Kiepja, la última persona que vivió en la comunidad selk'nam.

En este sentido, podemos conjeturar que esta situación tan aberrante y trágica no es conocida y se mantiene en el anonimato por el mismo hecho de efectuarse por “La Anónima”. Es decir, el nombre de la gran empresa económica nos invita a analizar que la elección quizás no es azarosa, por el contrario, deciden vivir en el anonimato. Podemos conjeturar que el anonimato continúa hasta hoy en día porque, hasta el momento, nunca fueron juzgados por el asesinato de los selk'nam. En definitiva, la muerte formó parte del negocio que

---

<sup>36</sup> El pueblo selk'nam es originario de la Isla Grande de Tierra del Fuego, tanto del lado ocupado por el Estado argentino como del chileno. Según informantes indígenas, el nombre significa “clan de la rama separada”. Eran llamados “Onas” por otros pueblos originarios de la isla, que significa “Hombres de a pie” o “Gente del Norte” en lengua yamana. Esta denominación también fue utilizada por europeos y criollos.

acrecentaba el poderío económico y tanto los selk'nam como otros pueblos originarios masacrados tenían derecho a vivir.

Estas directrices invitan a pensarnos como clientes de "La Anónima" en el que somos parte de ese sistema anónimo junto a los empleados que nos atienden. Nadie tiene identidad en ese engranaje donde lo único que importa es el dinero. El slogan utilizado, "La Anónima aprecio por usted", nos invita a reflexionar: ¿El *aprecio* dónde se efectúa?

### Proyecto "El Grito"

A pesar de que mucho se ha dicho del binomio civilización-barbarie, podemos seguir analizando su significación en un espacio tan cotidiano como lo es un supermercado. El arte posibilitará hacer visible que los supermercados "La Anónima" lograron su crecimiento económico a partir de la muerte y la violencia.

El proyecto artístico consistirá en la reproducción del sonido del malón y de los gritos de los indígenas a través de los parlantes y de los televisores de las 161 sucursales que forman parte de "La Anónima". Las publicidades y los slogans utilizados se verán interrumpidos por un nuevo sonido. En los televisores se proyectará un fondo rojo en alusión a la sangre de los aborígenes. Nos ocuparemos de que el sonido sea perturbador. Serán reproducidos en pleno mediodía en todos los supermercados. El objetivo es llegar a la mayor cantidad posible de "espectadores". Durante media hora de-construiremos el discurso de este comercio. El sonido será grabado previamente. Le pediremos a algunos integrantes de los pueblos originarios, que aún permanecen en esta zona, que nos "presten" su voz por unos minutos. Luego, editaremos estos sonidos para lograr un solo audio en el que se escuchen 4000 gritos en total, uno tras otro, en alusión a cada persona que murió. Así, haremos significativo el sentido de comunidad.

Esta intervención se realizará una sola vez y el día elegido es el 21 de junio que se celebra el nuevo año de los pueblos originarios del hemisferio sur. El "We Xipantu" o "Nquillatún" (término mapuche que significa "año nuevo" o "salida del nuevo Sol") es el día propicio porque a partir de enunciar lo oculto se abre paso a un nuevo comienzo. Romperemos con el mundo impuesto para dar espacio a lo genuino que caracteriza a nuestra tierra. Será una reproducción sincronizada, es decir, al mismo tiempo. Esta acción servirá para manifestar que los seres que habitaban la Patagonia, aquellos que quisieron desterrar, siguen vigentes. Es un grito cultural que está vivo y late en la Comarca. Intentaremos hacer visible que habitamos un espacio en donde hubo un pasado de los pueblos originarios. Nosotros fuimos llamados a vivir aquí, pero este suelo les pertenece, por historia y por vínculo con la tierra, a las culturas originarias. Además, se pondrá una cámara fija en la entrada de cada una de las anónimas para realizar un registro fílmico de las repercusiones que genera esta propuesta en la sociedad y en los clientes de "La Anónima".

En principio, esta propuesta se aproxima al arte activista en la medida en que cobra significado a través de su proceso de realización y recepción. En este sentido, adopta una forma temporal en el que el proceso de creación es tan importante como su manifestación visual y física. En segundo lugar, se caracteriza por tener lugar en "emplazamientos públicos" y no desarrollarse en ámbitos habituales del mundo del arte. En tercer lugar, como práctica, toma forma de intervención temporal. En cuarto lugar, empleamos técnicas de los medios publicitarios "con el fin de enviar mensajes que subviertan las intenciones usuales de estas formas comerciales" (Blanco, 2001: 62). Elaboramos una práctica cultural colaborativa que se convierte en participación pública porque consideramos sumamente importante incluir a la comunidad en el proceso. El arte nos permite abrir poéticamente otros campos de saber. Generaremos la interpelación social. Abriremos conjeturas o hipótesis acerca de nuestra historia reciente.

Las prácticas del artista se estructuran desde lo privado a lo público. Suzanne Lacy ofrece un esquema sobre las posiciones que puede tomar un artista (experimentador, informador, analista o activista). Nos ocuparemos de los dos primeros porque es la posición que abordamos en esta propuesta artística. Optamos por estas porque: "En los dos primeros modos de trabajo, experimentar e informar, observamos un énfasis en las capacidades intuitivas, receptivas, experimentadoras y observadoras del artista" (Ibíd.: 17). En este caso, elaboramos un proyecto a partir del análisis y la investigación. Teorizamos sobre ello pero no intervenimos. Los encargados de efectuar este proyecto artístico podrán ser un grupo de intervención urbana que esté interesado en la propuesta.



En este proyecto, el público tiene un rol importante porque tendrán una experiencia directa, son espectadores y partícipes por el hecho de estar presentes en las instalaciones de los supermercados. De esta forma, se configuran como el *público inmediato*, indispensable para que la intervención cumpla con su propósito. (Blanco, 2001: 24).

## Arte como resistencia

En este sentido, la ejecución de las etnias aborígenes pareciera ser un secreto guardado y la propuesta artística lo viene a destapar. El arte permitirá ejercer la resistencia a partir de hacer presente lo tenebroso, lo indecible y lo oculto. En consecuencia, provocará la reflexión en los habitantes. Estos analizarán que asumir que algo es indecible se debe a que lo que conocemos es solo un fragmento de lo que sucede en realidad.

Para que el genocidio no sea invisible utilizaremos al arte como mecanismo de resistencia. Así, la opresión cometida saldrá a la luz. Haremos un rescate consciente de una costumbre ancestral aborígen como es el grito de guerra del malón y los golpes de la mano dados en la boca. El malón es definido por los diccionarios como la *“irrupción o ataque inesperado de indígenas”* (RAE). De la misma forma será la irrupción en los supermercados *“La Anónima”*. Se reproducirá un sonido desaforado que anunciará lo oculto porque será un grito cargado de sentido.

*“La Anónima”* por el hecho de ser un supermercado queda dentro de la categoría que Marc Augé denominó como *no-lugares* porque es un lugar de paso, no es un lugar para quedarse. Entre ese espacio y los que transitan por allí la relación es de transitoriedad. En los no-lugares se vacía la individualidad. En este sentido, la intervención artística apunta a tomar conciencia del lugar que habitamos y transitamos. Los supermercados borran todo tipo de individualidad al igual que *“borraron”* la comunidad selk'nam.

Esta idea de punto de encuentro en un supermercado, que pareciera no ser tal, se relaciona con la propuesta de lugares de emplazamientos que propone Michel Foucault. El emplazamiento *“se define por las relaciones de proximidad entre puntos o elementos”* (Foucault, 1984: 1). Adentrándonos en los análisis de Foucault, podemos establecer que en todas las sucursales de *“La Anónima”* muchas personas se cruzan y se encuentran. Pero, esta red de relaciones funciona en un espacio heterotópico que supone *“siempre un sistema de apertura y uno de cierre que, a la vez, las aíslan y las vuelven penetrables”* (Ibíd.: 4). En todos los emplazamientos heterotópicos las personas creen penetrar pero, *“por el mismo hecho de entrar, son excluidos”* (Ibíd.: 6). Esta expresión va de la mano con la individualización que propone Augé de los no-lugares. Es decir, el supermercado es un lugar en el que transitan múltiples personas diariamente pero no se establece entre ellas ningún tipo de conexión, solo comparten el hecho de ocupar un lugar en el mismo tiempo.

Los monopolios del poder necesitan mecanismos de control para *“proteger”* y *“resguardar”* su espacio. En este caso, pretendemos romper con esas barreras a partir de hacer un uso contrario de los medios de comunicación, como lo son los televisores que muestran ofertas de los productos del día, videos musicales o partidos de fútbol. Proponemos saltar esa barrera ideológica para instaurar otra, la de la cultura de los pueblos originarios. Se reproducirá el sonido en los parlantes de los supermercados y la imagen de un fondo rojo (fijo, no en movimiento) en los televisores. La atención estará dada en el sonido. En consecuencia, nos alejamos de la industria para pasar al saber cultural.

Lograremos este propósito a partir de hackear dichos instrumentos. Los supermercados resguardan sus fronteras con personal de seguridad, puertas eléctricas y varias cámaras que controlan quiénes entran y salen del negocio. Mediante la intervención tecnológica esto se verá transgredido.

Por lo tanto, la obra artística se configura como una práctica de resistencia que motiva un nuevo discurso, rompe la gramática de los que poseen el poder. Recuperando los aportes de Rodolfo Kusch, podemos decir que en el arte *“se vuelve a traducir en formas o signos comprensibles aquello que socialmente fue excluido o relegado como algo tenebroso frente a la inteligencia social [...] Lo vital es lo tenebroso frente a lo social”* (1958: 783). De esta forma, el arte en tanto saber, no belleza, es un hacer que permite pensarnos y conocernos. La forma de lograrlo, según Kusch, es ubicarnos en un territorio situado, concreto y analizar el habitar a partir de nuestras categorías, no de modelos prestados. Tenemos que mirarnos con signos propios, no ajenos. El territorio que habitamos nos propone un arte bifronte, entre la luz y lo tenebroso.

De esta manera, queremos conectar a la comunidad con lo sensible porque es lo que

interpela y transforma la forma de percibir el mundo. En palabras de Kusch: “Lo indígena representa ya no sólo una solución estética sino también sociológica para nuestro existir ciudadano, en América, puesto que roza una involución de lo humano hacia el fondo nutritivo” (1958: 800).

De este modo, lo inconfesado es lo no signado. En relación a la propuesta semiótica de Charles Sanders Peirce, conocemos el mundo a partir de una experiencia semiótica que no es real. Nuestro conocimiento está dado por los signos que nos son transmitidos a través de la cultura o la época socio histórica de la que somos parte. Somos resultado de la proyección de otros signos. Según Peirce, conocemos los objetos a partir de sus cualidades, que son las que lo definen. Luego, lo conocemos de forma simbólica. En esta teoría del conocimiento, el arte transforma ese vínculo, instaura la ruptura entre cualidad y símbolo. Nuestra intervención artística pretende esa acción para poder realizar cambios en la percepción de la sociedad en torno a las culturas originarias que forman parte de nuestra identidad. El sonido de los gritos del malón pondrá en evidencia cómo los discursos ejercen poder sobre nosotros. En consecuencia, daremos espacio al silencio a partir de, precisamente, el ruido.

En la misma línea de Kusch, Claudio Ongaro Haelterman entiende que el arte “Es la manera de contener la vida no vivida, siendo aquí donde se actualiza en signos, todo lo excluido y desplazado de la vida misma, que no pudo, o no se le permitió salir a la luz” (2016: 212). Nuestra operación artística se corresponde con esta definición. Creamos un vínculo entre lo no-dicho y lo no signado. La sociedad, el público e, inclusive, el artista mismo se verán transformados en esta estética operatoria. Por lo tanto, según nuestra concepción artística este proyecto permitirá reconstruir los lazos como comunidad. En medio de la trama del lenguaje lo “tenebroso” saldrá a la luz. Comenzará a ser visto, escuchado, es decir, adquirirá presencia. Será una revelación que yace en lo más profundo y será puesta en escena en esta intervención artística porque “entre silencio y silencio se asoma la auténtica integridad, aquella de lo verdadero *real* que apenas alcanzamos a vivir” (Ibíd.: 214).

Por lo tanto, en la huella artística generaremos aprendizaje, no desde lo racional sino desde la emoción. Sensibilizaremos al público a partir de romper el lenguaje cotidiano porque consideramos que para comprender el mundo no alcanza el aspecto intelectual sino que hace falta lo emotivo. Según Juan Juan Magariños de Morentín nuestra propuesta correspondería a una creación ontopática. La ontopatía explica la comprensión del mundo a partir de la constatación emocional y del sentimiento para la configuración de un nuevo lenguaje que no es el convencional. En este sentido, en la propuesta artística no explicaremos el porqué del grito dentro del supermercado. El arte es un catalizador de emociones colectivas que genera la emoción compartida con el otro.

## **Conclusión:**

En conclusión, esta es la forma que elegimos para reivindicar los valores culturales originarios de nuestra Comarca. Partimos de un arte activista que adquiere significado a través de su proceso de realización y recepción en el que el público es una parte fundamental. Son los que se emocionarán y aprenderán a partir de ese sentimiento. La sociedad será partícipe de esta propuesta por el hecho mismo de estar presentes en los supermercados “La Anónima”. El objetivo es hacer presente lo genuino que forma parte de nuestra identidad y del territorio que habitamos día a día. Nuestro espacio estaba habitado por pueblos originarios, no era un vacío ni un desierto. Los selk'nam fueron una de las tantas comunidades masacradas porque no eran funcionales al nuevo modelo agroeconómico de Argentina. Sus muertes quedaron silenciadas y el arte nos permitirá darles voz desde el grito. Aquella costumbre tan exasperante provocará romper con el discurso del poder. Proponemos la contrarrepresentación desde el arte que será enunciada en los supermercados por el hecho mismo de que allí se sigue “borrando” todo tipo de individualidad social. De esta forma, el arte en tanto saber, no belleza, es un hacer que permite pensarnos y conocernos por fuera del pensamiento hegemónico.

## **Referencias:**

Augé, Marc. *Los «no lugares» espacios del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad*. Ed. Gedisa. España. 2000.

Blanco, Paloma [et al.]. *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Ed. Universidad de Salamanca. España. 2001.

de Certeau, Michel. "Tercera parte: Prácticas de espacio" (103-141). *La invención de lo cotidiano, 1. Artes de hacer*. Ed. Universidad Iberoamericana de México. Ciudad de México. 2000.

Foucault, Michel. *De los espacios otros "Des espaces autres"*: Paris: *Cercle des études architecturales*. Traducción al español por Luis Gayo Pérez Bueno, en *Revista Astrágalo*, N° 7, septiembre de 1997: 83-91

Kusch, Rodolfo. "Anotaciones para una estética de lo americano". *Revista Identidad*. Buenos Aires. 1958.

Magariños de Morentín, Juan. "Relación entre la Historia de la Humanidad y la Historia de los Sistemas Semióticos" en Couto Cantero, P., Enríquez Veloso, G., Passeri, A. y Paz Gago, J. M. (ed.) *Culture of Communication/Communication of Culture. Culture de la Communication/Communication de la Culture. Cultura de la Comunicación/Comunicación de la Cultura. Proceedings of the 10th World Congress of the International Association for Semiotic Studies*. IASS Universidade da Coruña, Coruña. 2012: 18-32.

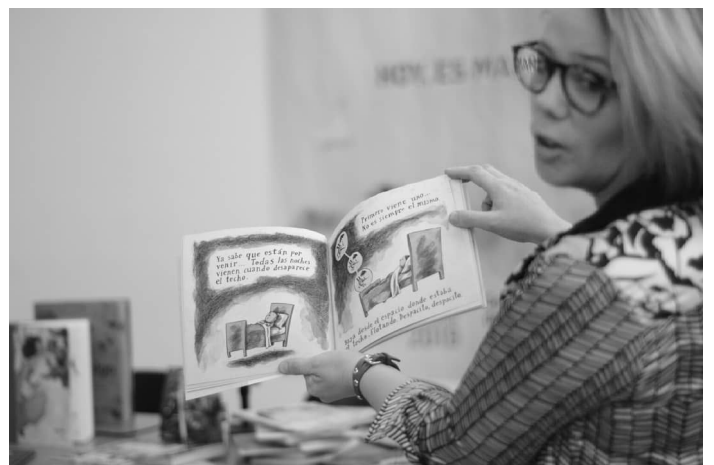
"La producción de conocimiento en la universidad de la calle" (Un Proyecto de Investigación). *CUADERNOS FHyCS-UNJu*. Jujuy. 2010: 39:19-31.

Ongaro Haelterman, Claudio. "Estética latinoamericana en el pensamiento de Rodolfo Kusch. Proyecciones y perspectivas de un arte como variable de lo Real" en Tasat, José Alejandro y Pérez, Juan Pablo (coord.) *Arte, estética, literatura y teatro en Rodolfo Kusch*. Ediciones del CCC-Eduntref. Buenos Aires. 2016.

Sennett, Richard. "Individualismo urbano" y "Cuerpos cívicos". *Carne y Piedra: el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Ed. Alianza: Madrid. 1997: 338-375/378-397.

### “Libro álbum”

Coordinan: Cinthia Ubeda y Yesica Moller



## Relatoría de un ateneo sobre efectos de lectura y registro de escrituras de literatura gótica para escuelas primarias en Río Negro

**Natalia PUERTAS**

**Mónica POUSO**

**Yésica MOLLER**

CURZA - Universidad Nacional del Comahue.



Proyecto de Investigación 04/V100:  
“Derivaciones del modo gótico en la narrativa argentina de las generaciones de postdictadura”.  
(2018-2021)

Directora: Adriana Goicochea

### RESUMEN

La presente ponencia se propone compartir la experiencia del Ateneo de lectura sobre literatura gótica para escuelas primarias de Río Negro que se llamó “El gótico en la literatura infanto-juvenil para escuelas primarias: efecto de lectura, registro de escritura” y que se dictó en el Centro Cultural Nro 2 de Viedma. Los destinatarios fueron docentes de nivel primario de diferentes escuelas de la localidad. En él se abordó las proyecciones del modo gótico en audiovisuales, libros-álbum y la importancia de escenificar la lectura para contar historias góticas. Las reflexiones se focalizaron en tres interrogantes:

1. ¿Qué otros saberes se ponen en juego en la lectura cuando el gótico se vuelve teatral?
2. ¿Qué problemas aparecen cuando la literatura gótica dialoga con los audiovisuales?

El objetivo se centró en reflexionar sobre el gusto que tienen los niños por el terror y las representaciones de sus miedos. La metodología fue a través de un Ateneo. Consistió en poner en práctica lecturas y miradas sobre el tema que luego fueron seleccionadas para diseñar trayectos de lectura para llevar al aula. Una vez finalizada la experiencia, los docentes compartieron los resultados.

Se aclara que esta forma de trabajo fue prevista por la Dirección de Educación Física, Artística, Deportes, Cultura y Clubes escolares del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro a través del Programa “Extensión Cultural: para la promoción de literatura Regional”<sup>37</sup>. En este marco se firmó un convenio entre el MEyDDHH RN y el CURZA a través del Proyecto de Investigación V100 “Derivaciones del modo gótico en la narrativa argentina de las generaciones posdictadura” del cuál formamos parte. De esta manera, teníamos tres

<sup>37</sup> Actualmente el área artística lleva adelante numerosos ateneos -situados a lo largo de toda la provincia sobre diferentes temas. Su preocupación es generar espacios de circulación de vivencias con el arte de producción en Río Negro en diálogo abierto y continuo con los docentes y estudiantes. La triangulación propuesta se ancla en: capacitación permanente – transferencias didácticas – evaluaciones.

objetivos: por un lado, la promoción de literatura de Río Negro; por otro lado, generar secuencias didácticas como punto de partida para pensar y generar la práctica docente y, por último, trabajar el modo gótico.

La ponencia se organizará en tres partes. La primera consistirá en una breve y resumida exposición sobre la planificación de los encuentros; la segunda, en la exposición de los resultados y la tercera, una lectura posible de lo que se produjo durante el ateneo.

**Palabras clave:** Gótico; Literatura; Efecto de lectura; Ateneo

## Primera Parte: Propuesta Didáctica

El Ateneo se planificó en tres encuentros de tres horas con tres semanas de por medio aproximadamente. Cada uno de ellos se organizó en cuatro momentos: el primero de anclaje y devolución de las lecturas; el segundo de exposición por parte de las docentes; el tercero de lectura y escritura literaria y el cuarto de puesta en común y socialización de resultados.

### Primer encuentro

El primer encuentro se trabajó con el visionado de tres audiovisuales: *Berenice*, un cuento de Edgar Allan Poe, narrado por Alberto Laiseca; *Frankenweennie, la muerte de Sparki* un cortometraje de Tim Burton y *The Ring* un corto de Gore Verbinski. El objetivo fue trabajar con las emociones como unos de los elementos cautivadores de lectura. A partir de ello se realizó una aproximación a los conocimientos previos por medio del impacto de la recepción de los símbolos que ofrecen estos dispositivos por su alto valor condensatorio de sentidos. A su vez se expusieron las características del modo gótico y su relación con el cine como fenómeno de revitalización del género, como por ejemplo el caso de *Frankenstein* o *Drácula*.

El segundo momento se desarrolló en lectura grupal. Se leyó, se discutió y se reflexionó sobre el efecto de lo siniestro, el valor del monstruo y la construcción del locus en diferentes cuentos con la particularidad de ofrecer literatura de Río Negro en relación con el canon literario que se trabaja en las escuelas. De esta manera se dio a leer el “El Nido” cuento del libro *Malditos Animales* del escritor rionegrino, Pablo Tolosa en relación con *El dragón* de Ray Bradbury; luego “*El monstruo, el Horrible y la máquina de hacer hechizos*” de Pablo Bernasconi y dos cuentos de Fabiana Soria de su libro *El banquete de los Monstruos: “Laberintos” y “Catálogos”*. En dichas lecturas lo que más se resaltó fueron las materializaciones del monstruo, como por ejemplo su aspecto, olor y color, dando cuenta que el primer impacto de la expectación es sobre la imagen del cuerpo. Por otra parte, en relación con la construcción de lo siniestro, la recepción se focalizó en cómo se construye el espacio y cómo se perciben los miedos: “La simultaneidad de tiempos produce un desconcierto por las realidades paralelas”; “la exagerada descripción del espacio produce inseguridad”; “el miedo a no ser aceptado, es siniestro”; “El miedo definitivamente es a la soledad”<sup>38</sup>.

El tercer momento fue de escritura literaria y se fundó en la premisa de producir microcuentos de temática gótica anclados en el locus. Para ello se les repartió tarjetas con nombres de espacios característicos del género como por ejemplo: Ataúd, Castillo, Sótano, Iglesia, entre otros. Luego se les entregó palabras con espacios de Viedma y Patagones y las producciones variaron en algunos relatos que trajeron sobre historias conocidas, como por ejemplo en relación con “La plaza de las ánimas”; “El castillo Landalde”; “El pescadero”; “El centro cultural”. Al respecto, los propios docentes evaluaron muy positivamente trabajar este punto a partir de los espacios de la propia escuela que ellos mismos condensan de valor con relatos de terror<sup>39</sup>.

En el cuarto momento se organizó la puesta en común y la mayoría de las intervenciones de los docentes tuvieron que ver con poner en valor el modo gótico con otros lenguajes culturales como por ejemplo los videojuegos, las series, la música y demás consumos culturales que expresan los niños y adolescentes.

### Segundo encuentro

En la primera parte se expuso la devolución de los docentes del encuentro anterior. Al respecto de la reflexión que hicimos sobre el encuentro anterior “¿Cómo leímos el gótico?”, los docentes se sorprendieron de sus propias lecturas que fueron por medio de las emociones y los sentimientos; de las condiciones de lo

---

<sup>38</sup> Las citas textuales fueron extraídas del material de lectura que se produjo en clase.

<sup>39</sup> Las citas indirectas y paráfrasis se recopilaron de las notas que se tomaron por parte del observador no participante.

humano y a partir de otros gustos culturales.

En el segundo momento se expuso sobre el Neogótico y el valor del vampiro. Para acompañar se visionó el cortometraje *Vincent* de Tim Burton. En el tercer momento se expuso sobre libros-álbum y se trabajó con dos libros significativos: *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak, relato que se considera el primer libro álbum y *Lo que hay antes de que haya algo* de Liniers para observar el exceso y la transgresión, características del modo gótico. En esta línea, algunas de las reflexiones que resaltaron los docentes fueron que “con la imaginación que tienen los niños sobre la diferencia”; que “el color negro está cargado de representaciones” y que “la multiplicación de monstruos genera potencia”.

Por último, en el cuarto momento se compartió la escenificación del gótico. Para ello organizamos un escenario dentro del espacio áulico. Pusimos una mecedora, un espejo, fotografías, indumentaria, cofres con dientes y un muñeco con velas encendidas. Todo ello, acompañado de libros con el objetivo que se vivencie la lectura en un espacio teatral. La repercusión de esta elección fue significativa sobre todo porque predispuso y motivó posteriormente la creación de sus propios relatos góticos. En este sentido se observó que hacer tangibles las emociones y subjetividades por medio de elementos cotidianos asociados al modo gótico ayudó a evidenciar el efecto de lectura en el registro de la escritura, tal cual fue el objetivo del ateneo.

### Tercer encuentro

En el tercer encuentro compartimos los resultados y luego, se expuso sobre el valor de las leyendas. En cuanto a este tema se mencionó el trabajo de investigación *La Patagonia tiene luces* del prof. Rionegrino Juan Raúl Ritner. El libro es el resultado de una recopilación de relatos orales sobre la Patagonia, recogidos especialmente en el norte neuquino. Se seleccionó leyendas de diferentes representaciones del *Diablo* y el relato especialmente de un fantasma en una escuela. Sobre esta lectura, una docente se refirió sobre los efectos que se producen cuando se cuentan historias de fantasmas y como aumenta la atención si estas leyendas urbanas están relacionadas a la escuela o el barrio de los niños. Además, contó que la ronda de lectura relacionada con estos temas que vivenció en el aula fue una de las formas que los niños encontraron para salir de los vínculos de la violencia. Esa experiencia en el Ateneo enriqueció las reflexiones y generó una conversación sobre “la magia de contar historias de los abuelos” o experiencias con el miedo. Se concluyó que construir la memoria de los espacios a partir de los fantasmas produce diálogos con la literatura que generan creación, escucha y respeto porque la ficción toma otra dimensión para construir realidades.

En el segundo momento se abordó la relación entre los monstruos y los miedos a través de obras de arte de autores reconocidos como Antonio Berni, Wilfredo Lam, Gorey, Liniers, Carvaccio, Carlsson, Bernasconi, Allen y otros. Aunque también se analizó una producción de escultura y grabado de una egresada de la Escuela de Arte Alcides Biagetti. Alguna de las consignas que se trabajaron al respecto fueron ¿Qué nos perturba y que nos cautiva de un monstruo? ¿Cuáles son los miedos actuales de los niños? ¿Por qué crees que a los niños les sigue gustando el terror y vivenciar el miedo? ¿Qué nuevas angustias nos enfrenta con los miedos primitivos? Sobre la recepción de las obras se pudo observar que fueron de gran impacto y profundización sobre el tema, ya que amplió la variedad de posibilidades de acercamiento al modo gótico. En esta oportunidad pudimos evidenciar que los miedos de los niños tienen relación con la intimidad y con los recuerdos. Por otra parte, el taller evidenció un interés y una búsqueda de expresarlo, dibujarlo, de representarlo de alguna manera. Los miedos en los niños, según la recepción de las lecturas, son un punto de conversación entre su vida cotidiana y la literatura.

## **Segunda Parte:**

### **Producción de lecturas de los docentes durante el ateneo.**

### **Registro de lectura y de escritura del ateneo.**

#### Registro de lectura: ¿Cómo leímos el gótico?

- Por medio de las emociones;
- Por medio de los sentidos que despiertan los símbolos del universo gótico;
- Leímos desde su impacto que siempre es transgresor y nos interpela como humanos;
- La literatura puesta en relación con otros gustos culturales que dan cuenta de nuevos espacios de reflexión que construyen un espacio literario.

#### Dispositivos audiovisuales

## **Berenice**

La emoción como el elemento cautivador de la lectura: Terror – Tensión – Traslación – Asco – Curiosidad

Símbolo de los dientes

- Es una parte del cuerpo que se vuelve un objeto íntimo de sexualidad (Desnudez –lujuria – placer- belleza)
- Es la materialización del deseo que se vuelve obsesión (mujer preciada –obsesión por lo prohibido-Deseo)
- Un lugar del cuerpo que despierta (atracción- atrocidad - malicia – posesión- apropiación)
- Una dimensión de la vida: los muertos (Una muerta que vive en él)

Impacto del mito del eterno retorno: la muerta que vive

- Miedo, escalofrío, miedo a la muerte
- Miedo a lo desconocido
- Miedo a lo que parece irreal o imposible
- Miedo a la propia muerte (a la resurrección)
- Miedo aterrador a la ultratumba.
- Un alma que está en la mente del otro, que no descansa en paz
- La muerte como objeto de deseo
- No hay límite entre la vida y la muerte porque trasciende

### **La literatura gótica se vuelve teatral. Entre la literatura y la oralidad.**

Los lenguajes teatrales que intervienen: iluminación – voces – los espacios escénicos– los sonidos-la música- gestos – lo no verbal – lo verbal

Los recursos para contar: las repeticiones, los recursos corporales- tono de voz – la mirada –efectos sonoros como los ecos – pausas al hablar- la risa sarcástica con sentido subvertido- el humo de cigarrillo – los gestos – el sentido nervioso- los silencios- El grito.

### **a) *Frankeennie, la muerte de Sparky***

La emoción como el elemento cautivador de la lectura: Ternura – Tristeza y Apego – negación a la muerte – alegría – Amor-sensibilidad –ansiedad – amor a la vida

Símbolo del perro vivo y el perro muerto:

- La fidelidad y amistad del perro - un integrante más de la familia – Amor. Tiene dos sentidos – antes y después de la muerte (compañero al principio y extraño y temido luego)
- Algo imposible
- Monstruo – lo feo - lo diferente
- Lo que no se quiere perder
- Aceptación de lo distinto
- Buscar la aprobación de los demás

#### **Impacto del monstruo**

- El monstruo es aquel que vuelve de la muerte
- Rechazo y persecución a lo feo y a lo diferente, a lo que es extraño, raro. Esto muestra la no aceptación de los demás.
- El terror que causa lo desconocido
- Lo exagerado del perro
- Rompe con los estereotipos
- Da enojo, miedo y el trato hacia él es despectivo.

#### **Disney Gótico: elementos que construyen el terror. Entre la literatura y el cine.**

- El escenario del cementerio
- El parque abandonado
- El escondite
- La tormenta y los rayos
- El fuego – la noche – los gritos
- La tecnología, los artefactos, el experimento y la electricidad
- El correr del tiempo

### **Registro de escritura**



### ¿Cómo escribimos el gótico?

Los microrrelatos se escribieron a partir del espacio como aquel elemento que potencia la expansión de los sentidos culturales que proyecta la literatura.

Microrrelatos:

Espacio TREN

*El túnel*

Estaba sentada en el tren con la respiración agitada a punto de ingresar al túnel, oscuro, frío, sin fin y cuando vi su final, era yo.

Espacio ACANTILADO

*La muerte espera*

Los cuervos oscuros, ojos grandes, esperando al acecho en el acantilado con la frialdad de la noche.

Espacio ATAÚD

*EL regreso*

Era una noche de tormenta,  
yo abrazada a ti...  
y mi ataúd vacío.

Espacio EL ESPEJO

*El sonido*

Sombrío. Pálido, arruinado por el paso del tiempo, allí se encontraba en el desván ese viejo espejo crujiendo como si tuviera vida.

Espacio EL BOSQUE

La niebla cubría el bosque. Su mirada se perdía en aquel cuerpo ya sin vida. Lo miraba. Lo había mirado tanto que los cuerpos se acercaban.  
Esa noche dormiría por fin tranquila.

Espacio EL CASTILLO

*Desaparición en el castillo*

En el castillo se encuentra ella con una enfermedad contagiosa como la lepra. Voy a verla, no la encuentro.

Espacio CASA

*Mi casa*

Estaba parada en el umbral de mi casa.  
Mi casa estaba abandonada, descascarada y sola.  
Tomé coraje para entrar pero no pude...ya estoy muerta.

Espacio CASA

*La casa monstruosa*

Era una tarde de frío y lluvia y los niños estaban jugando en la casa de enfrente cuando vieron entrar a un fantasma por la ventana. De golpe desperté. Era un sueño y observé mis manos, las uñas largas y sucias. Y me crearon una situación del pasado, la casa de mi infancia.

Espacio CEMENTERIO

Cementerio, oscuro lugar para convertirlo en mi hogar. Su epitafio final decía: "aquí ya se murió".

Espacio CUADRO

*Sin salida*

Era una tarde fría y gris. Agustina seguía pensando en el cuadro. Esa imagen no la podía sacar de su cabeza, había salido a caminar para olvidarlo y en cada paso lo recordaba cada vez más.  
Ese marco no la dejaba pensar, no sabía cómo salir. Nunca lo haría, era parte de eso que no quería

recordar.

Espacio CUADRO

Siempre está mirándome aunque cambia de lugar, yo sé que está mirándome, me lo dijeron los huéspedes, desde ese momento observo ese cuadro en la pared o en otra.

Espacio HOSPITAL – palabra: GARRAS

*Terror en el hospital*

Me desperté sudando en la cama fría del hospital. Unas garras enormes me impedían mover los pies  
¿Será verdad lo que vi?

Espacio PASILLO

*Temor infinito*

Mientras soñaba por la noche sentí que un pasillo oscuro e infinito me llamaba sin parar ¿Será la muerte que viene por mí?

Espacio EL ESPEJO

*Todo O...*

Mi cuerpo vibró; me esfumaba, desaparecía, el mal me llevaba...

El espejo me devolvió a la realidad ...nada.

Espacio IGLESIA

*Las puertas de la iglesia*

Era imposible creer que en ese inmenso frío y amplio lugar, las puertas de la iglesia atraían a voces de almas en penas, como si las mismas quisieran demostrar el regreso hacia la luz nuevamente.

Espacio CASTILLO

*Castillo de mi alma*

Detrás de la espesa bruma se asoma el castillo tenebroso. Las almas oscuras habitan en él y la mía también.

**c) Registro de escritura: Respuesta de los niños que los docentes llevaron al ateneo.**

- 1) ¿Cómo ven a los vampiros y los monstruos?
- 2) ¿Cuáles son los miedos antiguos y los actuales?
- 3) ¿Les gusta el terror? ¿Cómo se vivencia el miedo?

- El miedo a la oscuridad
- El miedo asociado a una experiencia que marca el cuerpo que genera recuerdo que se actualiza en la lectura.
- El miedo se asocia al bien y al mal
- El miedo tiene un valor ostensivo
- El miedo en la intimidad
- El miedo se genera en la soledad

Los monstruos son feos – los veo como hombres con colmillos y con una capa – los monstruos y los vampiros son seres que por afuera son tenebrosos pero que pueden tener por dentro tienen un corazón bueno – los veo malos y raros por sus colmillos y sus acciones – los veo como una bestia misteriosa, fascinante y aterradora y los querés conocer porque te dan curiosidad – los monstruos tienen un pasado oscuro y son impresionantes.

El miedo actual son las arañas: se debe a que una araña me picó a los 4 años y desde ese día les tengo terror – son feos, malos, verdes y negros – los vampiros son pálidos, tienen temperatura baja y tienen un poder sobrehumano – los vampiros son personas que quieren hacer daño a aquellas personas que no son así y a los monstruos son personas malas que asustan – mis miedos antiguos es a las mariposas y los actuales a los muñecos, payasos, arañas y oscuridad pero ahora ya no le tengo miedo a las mariposas porque sé que no hacen nada malo.

Le tengo miedo al campo de noche – miedo a la oscuridad y estar sin luz – los miedos actuales son que cuando voy al baño siento que alguien mirándome – los miedos más antiguos en a la oscuridad y a los policías y los actuales es ir al baño con las luces apagadas – tengo miedo de ver a mi tío -

Me gustan las películas de terror – porque es fantástico y extraordinario – me gusta porque siento miedo y a la misma vez no –no me gusta porque cuando todos están durmiendo escucho ruiditos - no me gusta el terror.

### Relatorías por parte de los docentes

La mayor parte de los docentes realizaron una autoevaluación en sus relatorías que incluían un posicionamiento reflexivo y crítico sobre su práctica. En esta instancia algunos adujeron que “el género gótico” no es un género que se trabaje en primaria y que por esta razón se asumieron asombrados y sorprendidos con la devolución de los niños. En segundo lugar, las reflexiones tuvieron que ver con cómo se posicionaron como lectores ante los textos y recordaban el impacto en su recepción cuando eran niños. Con esto se observa que la lectura se ubica como una experiencia de conocimiento sobre el mundo y que porta el saber de la memoria colectiva que se va construyendo en comunidad.

Respecto al espacio que se les otorgó a la voz de los niños en las secuencias llevadas al aula se destaca que la mayoría de las relatorías partieron de sus intereses, buscaron la indagación de sus gustos y propiciaron el intercambio de hipótesis y emociones en torno a lo literario. A partir de esta elección se materializa un posicionamiento de la educación literaria anclado en una antropología de la lectura, esto quiere decir que el otro como sujeto del aprendizaje se vuelve un sujeto de la acción crítica y un sujeto de diálogo intercultural, otorgando un valor a la horizontalidad y la libre expresión de opiniones en el aula. De esta forma, el arte como objeto de estudio se vuelve operativo y dinámico porque se propone como productor de imaginarios que ayudan a trabajar los prejuicios y la convivencia de las instituciones.

Por otra parte, se puntualiza que casi todos los trabajos que se presentaron focalizan como práctica didáctica central a la oralidad. Esta particularidad es realmente innovadora, ya que en el campo de la didáctica de la literatura son muy pocas las contribuciones respecto a esta práctica. El género gótico propicia este acercamiento porque en las memorias de las familias se encuentran los relatos fantásticos. Resulta de gran impacto este punto de la devolución.

Otros de los puntos innovadores de las relatorías tuvieron que ver en “tomar” lo que se ofreció en el ateneo que fue “abordar la literatura desde la indagación de las emociones”. Esta perspectiva profundiza la investigación ARTE – VIDA y la potencia filosófica que se vuelca en los efectos de la literatura. Por ejemplo, proponer secuencias para abordar los monstruos ayuda a trabajar las identidades, los prejuicios y las representaciones de los otros, valores educativos fundamentales para lograr un aula inclusiva. Aquí la literatura materializa la imaginación y ayuda a combatir situaciones de maltrato y egoísmo.

A continuación se elige la siguiente devolución para ejemplificar sobre las devoluciones que se realizaron a los docentes:

**CONTENIDO:** se observa que se propone un cruce de lenguajes a partir de una triangulación muy innovadora: literatura, música y teatro desde el *kamishibai*, teatro de papel. Por otra parte, uno de los puntos fundamentales es que se trabajó en pareja pedagógica, experiencia educativa significativa porque se debe evidenciar el diálogo entre las disciplinas, cuestión que se observa a partir de la metodología propuesta. A su vez, se destaca que el objetivo fue “estimular la imaginación” a partir de la escucha atenta, el tiempo de espera, la creatividad y la coordinación grupal y para ello se pensó en “dibujar estos miedos”. Materializar las emociones muestra que el arte tiene el poder de repercutir en el orden de lo sensible. Los niños “dibujaron tormentas, otros sombras y fantasmas”; “un payaso”.

**TRABAJO DE CAMPO:** el trabajo se destaca por el enfoque multisensorial y el dinamismo para llevar adelante la secuencia. También resulta innovador que se proponga la oralidad como punto de partida para la literatura en diálogo con la música con el objetivo de lograr “una banda monstruosa” a partir de los sonidos que cada niño inventó de su propio monstruo. La elección evidencia una apropiación del contenido del Ateneo y una indagación de la propia práctica como un espacio de investigación y reflexión.

**OTROS:** se evalúa como superadora la secuencia porque propone desde la subjetividad, la diversidad y la inclusión un trabajo con niños con discapacidad. En palabras de los docentes: “las producciones son muy distintas porque dan cuenta de la singularidad de cada niño”. Por último, la relatoría expone una autoevaluación reflexiva, motivadora de la operatividad de las tareas. Esta particularidad focaliza una

antropología de la práctica, ya que la escuela tiene un saber que hay que escuchar y desde allí se construye conocimiento. El posicionamiento marca una ética de trabajo que es necesario poner en valor.

### **Tercera Parte: ¿Qué otros saberes se ponen en juego en la lectura cuando el gótico se vuelve teatral?**

Uno de los interrogantes más particulares del ateneo fue la relevancia que tuvo la manera de potenciar el modo gótico que es su dimensión de teatralidad. Comenzamos a pensar en esta idea cuando receptionamos las lecturas del cuento de *Berenice* de Edgar Alan Poe contado por Alberto Laiseca. Allí, había un especial interés en la construcción del terror que tenía que ver en el cómo se contaba el cuento. Es decir, en los recursos teatrales que se utilizaban para generar el ambiente del cuento. Por ejemplo: la iluminación, los diferentes tonos de las voces; los sonidos; la música; los gestos en balance con lo verbal. Como se observa, esta devolución nos acercó a la idea de pensar en la importancia de la escenificación del terror. A su vez, los comentarios rondaron sobre los recursos para contar el cuento: las repeticiones, los recursos corporales; la mirada; los efectos sonoros como los ecos – pausas al hablar- la risa sarcástica con sentido subvertido- el humo de cigarrillo – el sentido nervioso- los silencios y por último el recurso del grito.

Estas primeras aproximaciones que llevaron los docentes también tuvieron que ver con las asociaciones más comunes que tenían sobre la palabra “gótico”: color negro, vestimenta de cuero y charol, música con guitarras eléctricas, maquillaje característico. Nuevamente aparece un sentido de teatralidad que se reconoce fácilmente. Motivadas por esta inquietud, decidimos montar un escenario gótico en el espacio áulico a partir de la resignificación de elementos cotidianos como un espejo o una fotografía para predisponernos al encuentro con la literatura. Luego de las conversaciones con los docentes, evidenciamos que la acción de leer, escuchar, mirar, contar o escribir relatos de miedo presupone sumar recursos para incursionar en las emociones y que se vuelve un saber propio género.

#### **¿Qué problemas aparecen cuando la literatura gótica dialoga con los audiovisuales?**

A partir de una lectura semiótica anclada en el valor de los símbolos pudimos observar que el conocimiento de autores universales y los llamados “clásicos” se vehiculiza por las películas o simplemente por las escenas que como marca Susan Sontang “nos prefiguran una tradición que se reactualiza en cada nueva escena”.

Esta conclusión inicia el diálogo entre la literatura y el cine. Nos apoyamos en un concepto de Cortázar cuando asegura que “La pantalla presenta a lo gótico en su forma más cruda a partir de los decorados, los tópicos, las atmósferas y los trucos ... considero que no hay distanciamiento que nos salve del espanto, de la participación de lo que allí sucede... El cine que presenta el gótico es una maravillosa máquina del tiempo que nos sumerge en el horror” (86). El cine hizo masivo el gótico y fundó a partir del primer monstruo moderno, el género por excelencia cinematográfico según Sontang, la Ciencia Ficción. Así se explica que los asistentes reconocieran el personaje de Drácula y asociaron muchas palabras a él y lo recordarán con las características de diferentes escenas cinematográficas. Remarcando que con este concepto se deja atrás la vieja idea de “adaptación” que implicaba una relación de verticalidad entre los textos.

Por lo tanto, se estableció un diálogo entre los dos lenguajes para reflexionar sobre los efectos en el espectador. Así, por ejemplo, el monstruo, los cuerpos acechados, la noche y sus vicisitudes, y la investigación de un misterio fueron los tópicos fundamentales que daban cuenta del interrogante que nos planteamos.

### **Conclusión:**

A modo de síntesis podemos concluir que la experiencia pedagógica recurrió a la expresión individual y personal de los sentimientos ante lo terrorífico, y a habilitar una comunicación horizontal sobre los contenidos que la relación literatura y audiovisuales. Las conclusiones brindaron un interesante insumo para la investigación acerca de las derivaciones del modo gótico y su supervivencia en la actualidad porque pone en valor que compartir una experiencia de la lectura nos asombra y desde esta proyección producimos conocimiento sobre nosotros mismos.

Para finalizar, evaluamos que los encuentros pensados como ateneos se vuelven un insumo para la práctica, para pensar la propia disciplina, para revisar las planificaciones y especialmente conocer sobre la recepción de nuestro objeto de estudio en niños y adolescentes.

## Referencias:

- Angenot, Marc. *Interdiscursividades. De Hegemonías y Disidencias*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. 1998.
- Amícola, José. *La batalla de los géneros. Novela gótica vs. Novela de educación*. Rosario: Beatriz Viterbo. 2003.
- Cortázar, J. "Notas sobre lo gótico en el Río de la Plata". *Obra Crítica/3*. Edición de Saúl Sosnowsky. Buenos Aires: Alfaguara. 1975.
- Freud, S. *Obras Completas. Lo ominoso*. Vol. XVII. 2a ed. Buenos Aires: Amorrortu. 1992. [1919].
- Goicochea, Adriana (ed.). *Exceso y transgresión Migraciones del modo gótico*. Ed. Etiqueta Negra. Viedma. 2016.
- Ciafardo, M.; Belinche, D. "Los estereotipos: un problema de la educación artística. Los artistas son de Piscis". *Revista Internacional de Arte y Diseño La Puerta*. [Dirección de Publicaciones y Posgrado de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata]: 2008, 3: 42-53.
- Martine, J. *La interpretación de la imagen: entre memoria, estereotipo y seducción*. Barcelona: Paidós. 2003.
- Solé, R. *La lógica de los monstruos: ¿Hay alternativas a la naturaleza tal como la conocemos?* Buenos Aires: Tusquets S.A. 2016.
- Sontang, S. "La imaginación del desastre" en *Contra la interpretación*. Trad. Horacio Vázquez R. Madrid: Alfaguara. 1996.

## Material Audiovisual

- Burton, T. (1982) *Vincent*. {Archivo de Video} Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ZH3R5ntFK3c>
- (1984) *Frankenweenie*. {Archivo de Video} Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=V5Gzbo3TkS0>
- Laiseca, A. (1835- 2009) *Berenice*. {Archivo de Video} Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=2JdHNT82f8k>
- Phelan, N (2011) *Un cuento antes de dormir*. {Archivo de Video} Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=KiCF8Goiv0c>
- Verbinski, G (2002) *The Ring*. {Archivo de Video} Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=S2CFb2T8so4>

## Material literario

- Sendak, M. *Donde viven los monstruos*. España: Harper Collins. 2012.
- Siri, R. *Lo que hay antes de que haya algo*. Buenos Aires: Pequeño Editor. 2007.
- Rithner, J y otros. "El diablo" "Un fantasma en una escuela" en *La Patagonia tiene luces: leyendas y creencias patagónicas*. Argentina: Manuscritos Editorial. 2004.
- Bradbury, R. "Dragón" en *El hombre ilustrado*. Argentina: Minotauro. 2012.
- Bernasconi, P. *El brujo, el horrible y el libro rojo de los hechizos*. Buenos Aires: Sudamericana. 2010.
- Tolosa, P. "El nido" en *Malditos Animales*. Río Negro: Fondo Editorial Rionegrino. 2010.
- Soria, F. "El laberinto" y "Decálogo" en *El banquete de Monstruos*. Río Negro: La Tejedora Editorial UNRN. 2018.
- Monterroso, A. "El dinosaurio" en *La oveja Negra y demás fábulas*. Barcelona: Editorial Anagrama. 1998.
- Cortázar, J. "Soneto Gótico" Edición digital a partir de *Cuadernos Hispanoamericanos*, núm. 364-366 (octubre-diciembre 1980), pp. 1-6. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/soneto-gotico/>

## Imágenes de obras:

- Allen, Toby (2013). *Anxiety* de la Serie de obras ilustradas *Real Monsters*.
- Becú, Juan (2012). *Monstruos y diamantes II*.
- Berni, Antonio (1930-1932). Serie *Los monstruos de Berni*.
- Cabral, Gustavo Ciruelo (2018). *Dragonland*.
- Gorey, Edward (2011). *El huésped dudoso*.
- Rodríguez, Elsa (2018). *Cuando mueren los apegos nace la libertad, Dientes de leche, A mis hijos*.



“Comunicar mejor. Estrategias para dar la batalla cultural” **San Spiga.**

Presenta Tatiana Rulli

## LITERATURA Y EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL: *LA CHICA PÁJARO* DE PAULA BOMBARA

**Mariana DOMÍNGUEZ**

IFDC SAO y CET N°32, Ministerio de Educación y  
Derechos Humanos de Río Negro.



### RESUMEN

En el presente trabajo me propongo compartir una experiencia de educación literaria llevada a cabo en un 2° año de escuela secundaria técnica rionegrina, en la materia Lengua y Literatura. A lo largo del segundo trimestre y a través de múltiples actividades, abordamos la novela *La chica pájaro* de Paula Bombara, en jornadas compartidas de lectura y análisis. El propósito de las actividades consistió en la puesta en valor de la novela en tanto texto literario, atravesada también por la violencia de género en el noviazgo como tema, todo esto fundamentado en la concepción de la Literatura como trabajo estético con el lenguaje que permite que una sociedad se imagine y represente a sí misma, y en el abordaje integral de la sexualidad desde una perspectiva de género y enfoque de los derechos humanos. Esta narrativa pedagógica presenta la primera planificación de la unidad didáctica, su posterior puesta en práctica y una reflexión final sobre los aciertos, las posibles revisiones y todos los caminos abiertos que dejaron la lectura y el análisis de la novela. Además, a modo de cierre, me refiero a la conversación llevada a cabo en el V CORALIS.

**Palabras clave:** Novela; Violencia de género; Educación Sexual Integral; Escuela secundaria.

### Introducción

En el presente trabajo me propongo compartir una experiencia de enseñanza llevada a cabo en un 2° año de escuela secundaria técnica rionegrina, en el segundo trimestre de la materia Lengua y Literatura. Seleccione esta experiencia porque considero que vale la pena su registro, y es justamente esto lo que dispara su textualización (Sardi 2017: 3). Tal como explica Valeria Sardi, narrar las prácticas deviene un dispositivo que permite transformar la realidad (...) e “imaginar otros modos de intervenir didácticamente, de aprender, de enseñar contemplando la complejidad de los contextos contemporáneos” (2017: 13). Además, es también

un modo de historizar, de entender los procesos sociopolíticos, culturales e históricos que atraviesan nuestro hacer como modo de evitar los esencialismos y reduccionismos y, a partir de

allí, poder tener una comprensión más cabal de las experiencias en terreno, sobre todo teniendo en cuenta el contexto latinoamericano actual y los desafíos del presente (Sardi 2017: 13).

En este caso, a lo largo de un trimestre y a través de múltiples actividades, abordamos la novela *La chica pájaro* de Paula Bombara, en jornadas compartidas de lectura y análisis. La lectura colectiva y en voz alta fue propuesta porque ofrece la oportunidad de discutir y crear e interpretar sentido con otros/as, en pos de la “construcción global de la obra” (Colomer 1991: 24). Además, el trabajo apuntó al desarrollo de las competencias literarias de los/as estudiantes, aspecto que también se fortalece con la lectura colectiva, tal como explica Teresa Colomer:

La anticipación de los diversos elementos narrativos, la selección de indicios relevantes, la integración de la información sobre las nuevas acciones y conductas de los personajes y, sobre todo, el análisis del propio autocontrol sobre la coherencia interpretativa hallan en la lectura integral colectiva un espacio privilegiado para el aprendizaje interactivo de las estrategias de lectura, estrategias que el lector podrá trasladar posteriormente a otras obras de lectura individual (1991: 24-25).

Todo texto literario implica un trabajo estético con el lenguaje, por lo que es imprescindible que en la materia Lengua y Literatura formemos a los/as alumnos/as como lectores/as capaces de “destejer” los entramados del texto, aumentando así su “saber leer literario” (Colomer 1991: 28). Desde esta perspectiva, considero importante que los textos literarios, aun cuando generen análisis y discusiones en torno de temas relacionados con la formación ciudadana, no sean seleccionados y abordados de manera reduccionista y meramente moralizante, fenómeno denominado por María Adelia Díaz Röner como “literatura traicionada” (citado en Leiza y Duarte 2008: 6). Por el contrario, es primordial que la selección y el abordaje de los textos literarios se encuentren fundamentados en su valor en tanto objetos artísticos y culturales representativos de una sociedad determinada, reconociendo la autonomía del discurso literario.

En la novela *La chica pájaro*, el trabajo con el lenguaje es complejo y la interacción entre los personajes construye el relato constantemente. Las redes que se tejen no solo enlazan palabras y sentidos, sino que además envuelven a mujeres de distintas generaciones en una gran telaraña resistente y sonora. Es por esto que el abordaje de esta novela fue también pensado a la luz de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150, entendiendo que trabajar la sexualidad desde un enfoque integral implica comprenderla como un aspecto central que nos acompaña a lo largo de toda nuestra vida y que abarca factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales. Además, la integralidad también nos compromete a que la Educación Sexual atraviese todas las materias, actos escolares, prácticas institucionales, etc.

Desde esta concepción de la sexualidad, y en concordancia con lo que establecen los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, la novela fue seleccionada también porque aborda un tema crucial para los/as adolescentes: el amor. *La chica pájaro* construye múltiples historias de amor con diversas relaciones de poder entre sus participantes, permitiendo “descubrir y explorar una diversidad de ‘MUNDOS’ afectivos, de relaciones y vínculos interpersonales complejos, que den lugar a la expresión de emociones y sentimientos” (Lineamientos Curriculares para la ESI 2008: 37). Justamente, tal como explican María Elena Leiza y María Dolores Duarte, los textos literarios constituyen siempre una “construcción de sentidos en su origen” y un “campo de generación de sentidos para los lectores, sentidos que exceden lo puramente textual, sentidos que le ayudan a leer el mundo/los mundos, no solo para conocerlos, sino para modificarlos” (Leiza y Duarte 2008: 10).

Por último, la selección de esta novela responde también a las demandas del Diseño Curricular de Lengua y Literatura para 2° año, ya que el texto permite –dada su complejidad– abordar las características del género novela, las construcciones paratextuales en el soporte libro, la identificación de distintos tipos de narradores y la caracterización de personajes estáticos, dinámicos, planos y rotundos.

## **Narración de la experiencia**

En primer lugar, la actividad introductoria tenía como objetivo establecer una conexión entre los contenidos del primer trimestre y los del segundo. Es por esto que solicité a los/as estudiantes que escribieran un texto expositivo que respondiera a la pregunta “¿Qué es el amor?”. En la introducción debían definir el fenómeno del amor, en un párrafo siguiente clasificar diferentes tipos de amor y brindar ejemplos que los



ilustren, en otro describir el amor de pareja, y en otro explicar y ejemplificar cómo se demuestra el amor en nuestra cultura, para finalmente –en la conclusión– destacar la importancia de este fenómeno.

La principal inquietud que surgió durante la elaboración de este texto y también durante su corrección fue la dificultad para hablar del amor con la mayor objetividad posible, especialmente al momento de escribir la conclusión. Por otro lado, a medida que leía los textos me encontraba con algunas afirmaciones que me preocupaban, como por ejemplo: “el amor lo puede todo”, “por amor se hace cualquier cosa”, “el amor de madre es el más fuerte”, “la familia te ama para siempre”, “el amor se demuestra con regalos, en las redes sociales, con celos y detalles románticos”, “el amor es importante para formar una familia”, “el amor es necesario para tener hijos”, etc. Aunque en un primer momento había pensado en analizarlas inmediatamente, decidí tomarlas como insumo para la actividad de cierre, tras finalizar la lectura de la novela.

Luego de esta primera actividad, teníamos que comenzar a leer la novela. Entre todos/as analizamos los recursos paratextuales icónicos y verbales y la información que estos aportaban. Algunas preguntas orientadoras fueron: ¿Qué información aporta cada una de las partes? ¿Qué sensaciones nos genera la imagen de tapa? ¿Sobre qué pensamos que se trata la novela? ¿Por qué? ¿Conocemos algún texto de la misma autora<sup>40</sup>? ¿Eso nos lleva a tener ganas de leer esta novela o no? ¿Conocemos algún texto de la misma colección<sup>41</sup>? ¿Eso nos lleva a tener ganas de leer esta novela o no? ¿Qué relaciones podemos imaginar entre los personajes? ¿Comprariamos esta novela si la encontráramos en una librería? ¿Por qué? El objetivo de esta primera actividad fue situar la novela en su contexto de producción, pero además que los/as estudiantes pudieran arriesgar sus primeras hipótesis de lectura.

Posteriormente, comenzamos con la lectura compartida y en voz alta, para que entre todos/as pudiéramos ir interrumpiendo espontáneamente y comentando el texto. Además, retomando la idea de que formar lectores/as de literatura implica, entre otras tareas, invitarlos/as a arriesgar constantemente hipótesis de lectura a partir de los datos ya obtenidos en texto, frente a las distintas interrupciones nos preguntábamos: ¿Qué pasará después? Estas preguntas no solo generaban discusiones sumamente interesantes, sino que además permitían reconocer cómo interpretaban lo leído y –de ser necesario– llamar su atención sobre determinados fragmentos del texto o explicar lo no comprendido.

Al finalizar el capítulo 9, el narrador omnisciente cuenta:

Leonor, que tiene tantos ojos como una araña, ve el rostro serio en la chica y, tras esa seriedad, desconfianza. La chica se sabe mirada. Eso punza en el cuerpo de la mujer, quien, cada vez, se pregunta con más fuerza  
qué pasa allí arriba,  
qué pasa dentro de ese cuerpo que danza.

Qué le pasó a esa chica (Bombara 2015: 32).

Llegados/as a esta instancia, los/as estudiantes debían continuar la narración de la novela imaginando y respondiendo a la pregunta: “¿Qué le pasó a esa chica?”. Algunos/as de ellos/as, lectores/as ansiosos/as, ya habían leído la totalidad del texto por su cuenta, por lo que mucho no tenían para arriesgar, pero el resto produjo hipótesis muy interesantes y diversas, y que mayormente apuntaban al género policial negro: se estaba escapando de la mafia, había robado una tela y la estaban buscando, estaba huyendo de un circo del que había robado su tela, etc. Nuevamente, las hipótesis permitieron reconocer cómo estaban interpretando lo leído y –de ser necesario– llamar su atención sobre determinados fragmentos del texto o explicar lo no comprendido.

Después de esta actividad, seguimos leyendo y empezamos a analizar entre todos/as las distintas tipografías que íbamos encontrando (impresión o cursiva, según cuál fuera la voz narrativa). A medida que leíamos en voz alta, a los/as chicos/as les molestaba que la voz de la narradora protagonista repitiera todo el tiempo la muletilla “¿viste?”. Sin embargo, fue a partir de esta observación que pudieron reconocer que algunas voces narradoras representaban la oralidad, y por eso se permitían repetir, equivocarse, ir y venir en el discurso. Reconocer las voces narradoras nos permitió abordar teóricamente los distintos tipos de narradores, dando ejemplos entre todos/as tomados de otras novelas que habíamos leído. Por otro lado, también fuimos trabajando los distintos tipos de personajes, cómo era su personalidad, si cambiaban o no, cómo se relacionaban entre ellos/as y con cuáles nos identificábamos más y menos como lectores/as. Tal como

---

<sup>40</sup> Algunos/as estudiantes habían leído la novela *El mar y la serpiente* en primer año.

<sup>41</sup> Algunos/as estudiantes habían leído en primer año la novela *El equipo de los sueños* de Sergio Olguín, también perteneciente a la colección Zona libre.

mencionara anteriormente, el objetivo primordial de esta propuesta de educación literaria era el de formar a los/as estudiantes como lectores/as capaces de “destejer” los entramados del texto, aumentando así su “saber leer literario” (Colomer 1991: 28): esta actividad de conocer y reconocer narradores y personajes les permitirá sin dudas aproximarse a otros textos en el futuro, teniendo en cuenta desde qué puntos de vista las voces narrativas y los/as actores/as del relato construyen una historia.

Posteriormente, leímos entre todos/as el final de la novela:

“Y la luz en las ventanas  
y el gato que se deja acariciar  
y su rostro de niña en una foto  
y la voz de su hermana en el aire  
y eso que siente.  
Que sí, por fin, es felicidad” (Bombara 2015: 171).

La pregunta que nos hicimos entonces fue: ¿Qué implica esa organización escalonada de la escritura? Al esbozar las distintas respuestas, los/as estudiantes pudieron establecer relaciones con otros fragmentos de escritura escalonada, para intentar establecer primeras conclusiones. Nuevamente, se hacía presente en la novela la relación entre la lengua escrita y la oralidad.

Posteriormente, indiqué a los/as estudiantes que debían escribir un texto narrativo en primera persona desde la perspectiva de alguno de los personajes contando: ¿Cómo llegó Mara a la felicidad? La mayoría de ellos/as prefirió escribir desde la perspectiva de un/a narrador/a omnisciente; solo algunas chicas eligieron narrar con la voz de Mara, la protagonista.

La mayoría de las producciones apuntaban a la fortaleza de Mara, y a cómo ella no solo se protegía a sí misma, sino también a su mamá, quien se queda con su marido violento por miedo a huir. Muchos/as también resaltaban la importancia de la participación de Leonor y Darío, quienes habían ayudado a Mara para que se animara a escapar de Maxi y denunciarlo. Por otro lado, constantemente aparecía la metáfora del pájaro, que en un principio estuvo como encerrado en una jaula, luego intentó escapar, su patita fue herida por Maxi y, finalmente, consiguió volar. También algunos/as estudiantes se desilusionaron porque la novela no tenía el típico final feliz: cuando Mara y Darío se despiden, no se besan ni se dicen que se aman, solo saben que pueden contar el/la uno/a con el/la otro/a.

Finalmente, la última actividad propuesta consistió en volver sobre las propias afirmaciones, luego de haber compartido la historia de Mara/Alma. La intencionalidad de esta actividad era que los/as estudiantes desnaturalizaran sus propias concepciones sobre el amor, en pos de pensar en relaciones amorosas sanas y libres. Nos pusimos todos/as en ronda y empecé a leer fragmentos textuales extraídos de sus textos expositivos, sin decir a quiénes pertenecían. Los/as estudiantes manifestaban horrorizados/as que de ninguna manera podrían haber escrito eso, y muchos/as de ellos/as no estaban en condiciones de defender o justificar lo que habían afirmado al iniciar el trimestre, e incluso se pronunciaban en contra. Lo más interesante de esta instancia fue que no solo cuestionaron sus propias ideas sobre el amor o sus relaciones de noviazgo, sino que además se animaron a problematizar las relaciones afectivas al interior de sus familias, y pudieron reconocer que mucho de lo que decían sobre el amor respondía a costumbres y construcciones culturales. Retomando lo establecido por Leiza y Duarte, podemos afirmar que construir sentidos a partir de un texto literario permite no solo conocerlos, sino también modificarlos (Leiza y Duarte 2008: 10).

## **Conversación en el V CORALIS**

Esta narrativa pedagógica fue presentada bajo el eje Educación Literaria y Artística en el V Congreso Regional de Arte, Literatura y Sociedad, en el Centro Universitario Regional Zona Atlántica en 2019. Por la riqueza de la conversación que se generó al finalizar las exposiciones, vale la pena destacar una cuestión que fue planteada como tema sobre el que seguir pensando y discutiendo: el valor y la autonomía de la literatura infantil y juvenil.

Tal como explican Leiza y Duarte, la literatura infantil (y –agregamos– juvenil) “elige alejarse de fines extraliterarios; ni la psicología, ni la pedagogía, ni la didáctica delinearán [...] los textos para los chicos” (Leiza y Duarte 2008: 8). Al respecto, los/as docentes presentes acordamos sobre la importancia de valorar este tipo de literatura, pensada para un público en particular, al menos como “puerta de entrada” para otros textos, pero –especialmente– teniendo en cuenta su valor en tanto texto literario.

En este caso en particular, la novela *La chica pájaro* de Paula Bombara no solo es excelente por su calidad artística, sino también porque nos permite pensar y discutir con adolescentes sobre las maneras que tenemos de construir amor: todo esto desde el aula de Lengua y Literatura.

### Referencias:

Bombara, Paula. *La chica pájaro*. Buenos Aires: Norma. 2015.

Colomer, Teresa. "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria". *Comunicación, Lenguaje y Educación* [Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid]: 1991, 9: 21-31.

Leiza, María Elena y Duarte, María Dolores. "Posibilidades de un espacio cultural: la literatura infantil y juvenil". Clase 12 de la *Diplomatura superior en Lectura, Escritura y Educación* [Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]: 2008.

*Ley Nacional de Educación Sexual Integral* N° 26.150. 2006.

*Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Ministerio de Educación de la Nación. 2008.

Sardi, Valeria. "Escribir la práctica, inscribir la experiencia". *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación* [Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo]: 2017, 2: 1-14.

## Mesa Redonda “El arte en ser sujeto”

Patricia Weigandt, Ytati Valle, Gabriel Pavelka y Mabel Luna



## La “EAPP” y el proyecto de la “Diplomatura Superior Universitaria en Escritura Poética y Producción Literaria”: el giro de los ámbitos académicos hacia la educación artístico-literaria y su impacto en la formación docente en Letras UNS

**Natalia Silvina FIORE**

UNS - Universidad Nacional del Sur.



Docente del Profesorado en Letras.  
Departamento de Humanidades

### RESUMEN

“Si quiero hacer cine, hago la carrera de cine; si quiero escribir ¿a dónde voy? ¿a un taller literario, únicamente?”. Este interrogante que Carlos Gamerro planteaba en el 2001 respecto de la carrera de Letras en la UBA comienza a encontrar respuesta en ámbitos académicos de nuestro país: en la reciente creación de la “Licenciatura en Artes de la Escritura” (UNA), primera carrera de Argentina en ofrecer formación académica de grado, pública y gratuita para escritores, en la consolidada “Maestría en Escritura Creativa” (UNTREF), cuyo propósito es que los participantes desarrollen la escritura de textos originales en algunos de los géneros principales de la actividad literaria contemporánea y, también, en el caso puntual que nos proponemos indagar: la emergencia de un proyecto de extensión (2015) en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur denominado la “EAPP” (Escuela Argentina de Producción Poética) y su correlato institucional en el proyecto de la “Diplomatura superior universitaria en escritura poética y producción literaria” (2018).

A través de esta indagación nos interesa considerar si asistimos a un cambio de paradigma académico respecto de la producción artística en torno a la escritura literaria, para luego abordar cómo este giro de los ámbitos académicos hacia la educación artístico-literaria puede constituir un aporte crítico a la formación de docentes en Letras de la UNS, en relación a los espacios tradicionales de intervención: el aula de las escuelas de Nivel Secundario.

**Palabras clave:** Literatura; Escritura; Formación docente; Taller.

### Introducción

En el año 2001, el escritor y docente universitario Carlos Gamerro planteaba respecto de las carreras de Letras en la Universidad de Buenos Aires (UBA) un interrogante que es significativo recuperar al momento de pensar el giro actual de los ámbitos académicos hacia la educación artístico-literaria: “Si quiero hacer cine, hago la carrera de cine; si quiero escribir ¿a dónde voy? ¿a un taller literario, únicamente?” (Página 12, 2001:5)

Hoy, casi dos décadas después, existen en nuestro país al menos dos espacios institucionales universitarios que dan respuesta a esa demanda: por un lado, la “Licenciatura en Artes de la Escritura” (UNA, 2016), primera carrera de Argentina en ofrecer formación académica de grado, pública y gratuita para escritores; por otro lado, la ya consolidada “Maestría en Escritura Creativa” (UNTREF, 2013) cuyo propósito es que los participantes desarrollen la escritura de textos originales en algunos de los géneros principales de la actividad literaria contemporánea. En palabras de Félix Bruzzone, quien es docente del Taller de la UNA: “Hoy, en Argentina, alguien puede decir quiero escribir literatura y encontrar una instancia universitaria para eso. Hasta hace poco, estabas obligado a estudiar otra cosa” (2018). Por ejemplo, las carreras de Letras.

Este nuevo estado de situación favorece, por un lado, a quienes aspiran a formarse únicamente como escritores/as ya que pueden hacerlo en las universidades y, por otro lado, a quienes aspiran a formarse como profesores y/o investigadores, dado que ahora quienes elijan las carreras de Letras pueden hacerlo con un sentido mayor de pertenencia, en tanto el grado de especificidad de la formación universitaria que esperan se ajusta en mayor medida a sus expectativas y deseos. Sin embargo, esto no resuelve uno de los problemas de larga data en las carreras de Letras, que Gamerro señala con lucidez: el cuestionamiento acerca de si se puede formar un buen/a crítico/a, un buen/a investigador/a, un buen/a profesor/a de literatura sin pasar por la práctica de escribir ficción, poesía y/o ensayo.

En ese sentido, este trabajo se propone considerar que, si existe un cambio de paradigma académico respecto de la producción artística en torno a la escritura, el giro de los ámbitos universitarios hacia la educación artístico-literaria puede constituir un aporte crítico a la formación de docentes en Letras, en relación a los espacios tradicionales de intervención: el aula de las escuelas de Nivel Secundario.

Para reflexionar sobre esta problemática se recorta el caso puntual de un proyecto de extensión desarrollado durante el período 2015-2017, denominado la “EAPP” (Escuela Argentina de Producción Poética), en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur y su correlato institucional, el denominado proyecto de la “Diplomatura superior universitaria en escritura poética y producción literaria” (2018).

## Las prácticas de escritura en las carreras de Letras

Si consideramos, siguiendo a Gamerro, que en los profesorado y licenciaturas en Letras no han existido materias que enseñen a escribir poesía ni ficción, ni ensayo, ni periodismo; ni tampoco son mayoritarias las materias que enseñen a leer el sentido artesanal de la técnica literaria (como leen los escritores), queda en evidencia que no están, ni han estado allí para formar escritores o poetas, pese a que como señala Gamerro, el ambiente de esas carreras es uno de los más estimulantes para un escritor. Ahora, dado el estado de cosas, es decir, que ya existen en Argentina carreras universitarias que forman escritores/as ¿cuál es el sentido de que en la formación de licenciados/as y profesores/as en Letras existan espacios de prácticas de escritura?

En principio porque, aun después de veinte años, el interrogante acerca de si se puede formar un buen/a crítico/a, un buen/a investigador/a, un buen/a profesor/a de literatura sin pasar por la práctica de escribir ficción, poesía y/o ensayo, sigue siendo pertinente y relevante en la actualidad.

En esa línea de debate se inscriben las reflexiones del poeta y profesor universitario Sergio Raimondi, quien en una entrevista realizada en el marco de una investigación sobre formación docente, en el año 2011, señala: “hay una falencia... que es que, en general, la tendencia mayor en la formación del estudiante de Letras, es que no creo que existan materias en las que efectivamente se ponga en escena la práctica de la escritura como un problema.” Y hace una salvedad: “ofrecer alguna instancia a modo de taller de lo que sea, donde se perciba y analice en términos de teoría, pero también en términos de práctica la escritura como experimentación con la lengua sería un aporte a la formación pero no necesariamente un taller de escritura artística, no le pondría ese mote, porque iría por otro lado.”

Raimondi (2011) hace esta salvedad porque considera que:

en cierto sentido la experiencia de lo literario no es necesariamente narrativa, poética puede ser crítica también [y continúa], una escritura como la de Barthes

en el siglo XX está mostrando que la experiencia de lo literario tranquilamente puede provenir del mundo crítico, lo que hay es un escritor, Barthes es un escritor sí, es teórico es crítico pero es un escritor, hay una experiencia de la lengua que no necesariamente remite a lo literario en términos específicos, o más artísticos... Benjamin, son experiencias de la lengua.

Haciendo lugar a esta salvedad es significativo revisar las relaciones entre lectura y escritura ya que, como afirma el poeta y docente universitario Omar Chauvié (2011), cuando escribís “el modo de reflexión con el que te aproximás a la literatura te abre la cabeza para leer otras cosas de un modo inédito.” Es decir, si te proponés escribir un cuento, dice Chauvié, “en ese compromiso que tenés con hacerlo vas a descubrir algo, vas a empezar a reflexionar muy distinto respecto de la literatura porque aparecen categorías de reflexión que no estaban previstas, que te ponen en otro lugar a vos como lector luego.”

Es que de algún modo, como afirma Gamarro (2001), respecto de la escritura literaria hay algo insustituible en la experiencia; por ejemplo: “si un docente además de leer a Quevedo y a Góngora intenta al menos escribir sonetos estará más capacitado para entender, y explicar, las sutilezas de estos autores que alguien que apenas haya leído sus obras completas.” (5).

A ese núcleo apunta Raimondi (2011) cuando señala que “se lee distinto desde una conciencia de escritura porque escribir también es una forma de pensar, una forma de analizar; [y remarca] escribir es una forma de leer, en la escritura hay formas de lectura.” En ese sentido para pensar la escritura dentro de la formación docente en Letras sugiere partir, en principio de “un tipo de lectura que tenga a la escritura como una parte”.

Es allí donde sería conveniente empezar a indagar las potencialidades formativas que puede tener para las y los estudiantes del Profesorado en Letras contar con instancias individuales y grupales de prácticas de escritura en relación con las lecturas. Más aún, si atendemos a una de las significativas propuestas que señala Gustavo Bombini (2008) para la enseñanza de la literatura en el Nivel Secundario: darle centralidad a las prácticas de lectura y escritura en tanto “la experiencia de escribir literatura, textos de ficción a partir de consignas pertinentes, es sin duda una posibilidad intransferible en términos del trabajo con la materialidad del lenguaje. Quien escribe ficción toma decisiones en varios niveles que involucran aspectos lingüísticos y culturales, que recuperan lecturas previas y decisiones de escritura tomadas anteriormente.” (144) Incluso, como señala Maite Alvarado (1998), “la práctica de la escritura de ficción no solo desarrolla la competencia lingüística de los chicos y su imaginación, sino también su conocimiento del mundo, su enciclopedia (en términos de Umberto Eco).” (48).

## **Docencia y talleres de escritura**

La posición de Gamarro frente a lo que la UBA ofrecía a sus estudiantes y graduados en el 2001, puede ser considerada de alguna manera precursora del giro actual de los ámbitos académicos hacia la educación artístico-literaria, ya que hace casi dos décadas afirmaba que “es en las aulas de las carreras de Letras y no apenas en los pasillos, en donde las universidades pueden promover y fortalecer la práctica de la literatura” (*Página 12*, 2001:5). En ese sentido proyectó una carrera de Letras del siglo XXI con una formación constituida por tres pilares: “un área académica, donde enseñen y se formen profesores e investigadores; un área de políticas culturales y editoriales, a cargo de editores, periodistas y funcionarios de la cultura; y un área creativa, donde enseñen escritores y poetas. Los alumnos harán inicialmente un poco de todo, y luego elegirán su camino. De la tercera nadie saldrá con el título de escritor o poeta pero sí de coordinador de talleres (que debiera ser imprescindible para profesores secundarios)” (*Página 12*, 2001:5).

Esta sola mención que destaca la relación imprescindible entre docencia secundaria y coordinación de talleres de escritura no es casual ni menor, en tanto se entrelaza con el tercer pilar que Gamarro menciona para la formación en Letras: el área creativa. Y esa relación aparece explícita porque en nuestro país existe, desde la década del '80, una larga tradición de talleres de escritura, que pusieron en el centro de la escena de la escuela de Nivel Secundario la invención como modo alternativo de enseñar y aprender la lengua y la literatura. Me refiero al abordaje de la literatura desde la producción que impulsó Maite Alvarado (1998) para renovar las prácticas de enseñanza en la escuela. Partiendo de la noción de *inventio*, que toma de la Retórica

Antigua y, siguiendo la Gramática de la fantasía de Gianni Rodari, la investigadora explica que “la capacidad de narrar se adquiere muy tempranamente, pero la capacidad de urdir ficciones lleva un tiempo más largo. Para inventar una buena historia, así como para escribir un buen texto informativo, hace falta un buen aprendizaje.” (46) Por lo tanto, concluye, “el arte de inventar historias tiene su gramática, y esta sí puede ser objeto de enseñanza y aprendizaje escolar, a través de la lectura y la escritura de textos de ficción.” (47).

Desde esa perspectiva puede leerse la propuesta del poeta y docente Mario Ortiz en torno a la formación docente en Letras y la escritura:

quizás habría que pensar en los profesorados la instancia de escritura creativa. No quizá para que salgan escritores sino para que experimenten en carne propia lo que implica escribir. Porque eso mismo es lo que después van a hacer con sus alumnos. Tener una práctica de escritura sin lugar dudas enriquece a un profesor, puede ser una cosa muy provechosa. Por ejemplo, si yo estoy dando literatura policial y les planteo un ejercicio para que escriban un cuento policial uno con un poco de práctica literaria puedo decirle cómo hacerlo. Y si uno tiene un capital de lectura y de lectura crítica puede enriquecerlo mucho más todo eso. (2011).

De esa manera, Ortiz no solo recupera esa experiencia de talleres de escritura que en la actualidad sigue vigente y provocando nuevos sentidos y aprendizajes, tanto en las escuelas de Nivel Primario como de Nivel Secundario, sino que habilita un interrogante respecto de la formación docente:

uno se plantea si uno no le exige a los pibes cosas que uno no ha hecho nunca. Vamos a escribir un cuento, bueno ¿alguna vez escribiste algo? No porque el profesor tenga que ser escritor. Del mismo modo que no se le puede exigir a los alumnos que sean escritores tampoco se le puede pedir al profesor que salga escritor. Al profesor lo que hay que pedirle es que sea competente, no que sea escritor, pero que tenga una práctica de ejercicio literario creo que lo puede enriquecer para ver las producciones de sus propios pibes. (2011).

A partir de estas reflexiones emerge el interrogante acerca de ¿cuál es el lugar de la lectura y la escritura en la formación de profesores de literatura? (Bombini, 2008). Dado que, si concebimos estas prácticas como un saber hacer que solo se aprende en la práctica y que requiere una formación específica nos debemos la discusión acerca de cuál es el ámbito en el que se va a ofrecer esa formación. Sobre ello siguen existiendo posicionamientos radicalmente opuestos: hay quienes siguen repitiendo a las y los estudiantes que “si eligieron la carrera de Letras porque les gusta escribir, váyanse a un taller literario”, obligando a los futuros docentes a formarse en ámbitos de educación no formal y a partir de sus experiencias e intereses personales; y, hay quienes le otorgan a la práctica de la escritura el estatus de un saber experiencial propio del oficio docente, ofreciendo la posibilidad de discutir y profundizar en los modos de combinar la formación académica con la experimentación literaria reconociendo, como afirma Raimondi (2011), que “sigue siendo un tema a estudiar, a planificar, a imaginar y a inventar” al interior de las universidades y en relación con las instituciones escolares.

### **La EAPP y la “Diplomatura superior universitaria en escritura poética y producción literaria”: un aporte crítico a la formación de docentes en Letras**

Es a partir de las reflexiones propuestas que me interesa analizar el caso puntual del proyecto de extensión (2015-2017) denominado “Escuela Argentina de Producción Poética” (EAPP) del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur y su correlato institucional, denominado proyecto de la “Diplomatura superior universitaria en escritura poética y producción literaria” (2018), concibiendo ambos proyectos como parte del giro actual de los ámbitos académicos hacia la educación artístico-literaria.

El proyecto de extensión denominado EAPP se configuró como un espacio de formación y producción en torno a la escritura literaria, a través de talleres, seminarios y clínicas orientados a la literatura en general pero especialmente a la poesía ya que, de acuerdo con el diagnóstico realizado por su director y demás integrantes,



se registra “desde hace algunos años en Bahía Blanca, un creciente interés por la lectura y la producción poética” (2015:4).

La EAPP ofreció a los estudiantes del Profesorado en Letras la posibilidad de realizar prácticas que no forman parte de los recorridos académicos habituales, en tanto las y los estudiantes que participaron funcionaron a posteriori como agentes multiplicadores en la articulación de talleres de escritura destinados a ámbitos escolares y bibliotecas barriales. Es que uno de los objetivos de la EAPP fue reafirmar a las instituciones educativas como espacios adecuados para ejercer el derecho a la lectura y la creación, no solo por reconocer la importancia de incentivar el interés por la escritura creativa en tanto derecho cultural sino también porque se asume que la escritura creativa funciona como un complemento de las asignaturas vinculadas a la lengua y la literatura del Nivel Secundario.

De esta manera, desde la EAPP se abordó la problemática de la escritura literaria vinculando esta experiencia con la formación de un/a profesor/a en Letras y sus posibles articulaciones con la educación formal y no formal.

Considero que uno de los interrogantes que dejó abierto este proyecto de extensión es ¿si es posible abordar en las universidades la lectura y el estudio de los textos literarios como una actividad no escindida de las prácticas de escritura? Para orientar alguna respuesta es valioso recuperar las dificultades señaladas por Mario Ortiz como docente universitario de las carreras en Letras de la UNS: “a veces se arman los programas de tal modo que los espacios de escritura creativa quedan más relegados. Hay determinados temas que se abordan que tienen una densidad tal, que a veces se hace difícil hacer un ejercicio literario.” (2011) Por otra parte, traer la voz de Omar Chauvié que, como responsable y coordinador de la “Diplomatura”, señala que la misma “se organiza fundamentalmente en talleres y clínicas, porque esto permite y habilita el trabajo más cerrado en los textos y un proceso de trabajo con lo inmanente, es decir, de este modo se puede producir un tipo de conocimiento a partir de la práctica que dentro de las materias disciplinares de la carrera de Letras -las literaturas o las teorías literarias-, es algo difícil de contemplar en tanto tienen un nivel de exposición teórica muy alto.” (2018).

Otra de las mayores dificultades reside en algo que ya señalaba Gamarro en el 2001: “que los estudiantes de Letras, además de practicar la escritura, tengan la oportunidad de tener a escritores de maestros.” En el caso de esta “Diplomatura” esa cuestión ha sido abordada de manera satisfactoria, dado que la mayor parte de los docentes que están a cargo de los espacios son escritores/as y docentes, o están vinculados/as al ámbito de la cultura y el arte desde hace varios años.

Ahora ¿qué puede aportar la “Diplomatura superior universitaria en escritura poética y producción literaria” a la formación de profesores/as en Letras?

En principio, cabe destacar que este proyecto se sustenta en la experiencia de la EAPP y los saberes construidos<sup>42</sup> a lo largo de esos tres años en el Departamento de Humanidades de la U.N.S y en relación con diversas instituciones educativas y bibliotecas populares de la ciudad de Bahía Blanca. En segundo lugar, reconocer que los destinatarios de la “Diplomatura” son las y los egresadas/os de cualquier carrera de grado de universidades nacionales<sup>43</sup>. Esta cuestión es relevante dado que la Diplomatura propone dos trayectos posibles: “el Trayecto I” y/o el “Trayecto II”<sup>44</sup>.

El Trayecto I plantea un recorrido para aquellos alumnos interesados específicamente en los procesos creativos, es decir, formarse como escritores/as. El Trayecto II está dirigido a los interesados en los aspectos editoriales, prácticas docentes y las posibilidades de desarrollo en espacios áulicos de la creación poética: editor y coordinador de talleres de escritura en las escuelas secundarias, es decir, el proyecto reconoce de

---

<sup>42</sup> Entre las actividades más destacadas se editaron libros de poesía y se organizaron una serie de talleres en escuelas y bibliotecas populares.

<sup>43</sup> Espacios curriculares de la Diplomatura: Taller de producción poética. Taller de producción de narrativa. Taller de producción de edición y gestión cultural. Taller de producción de ensayo y crítica. Clínica de escritura I y Clínica de escritura II. Taller de escritura creativa en contextos educativos formales y no formales. Literatura infantil y procesos creativos. Taller de traducción y producción poética. Seminario de Poéticas Tecnológicas y Literaturas Expandidas. Seminario de Poéticas no occidentales.

<sup>44</sup> El trazado final de dicho recorrido es decisión de cada estudiante, de acuerdo con sus necesidades e intereses.

manera explícita como posibles destinatarios de la “Diplomatura” a quienes elijan trabajar o trabajen en instituciones escolares.

Por otra parte, si analizamos algunos de los objetivos y ciertas dimensiones del perfil del egresado de la “Diplomatura” podemos observar cómo este proyecto sintetiza aspectos sumamente relevantes respecto del giro actual de los ámbitos académicos hacia la educación artístico-literaria y cómo, a su vez, resignifica las potencialidades formativas que las prácticas de escritura literaria pueden ofrecer a los profesores/as en Letras para sus intervenciones en espacios áulicos de enseñanza de la lengua y la literatura.

Veamos algunos de ellos antes de pasar a las conclusiones:

Objetivos: ofrecer una instancia de desarrollo personal y profesional vinculada a la escritura creativa; ofrecer herramientas teóricas y prácticas que permitan comprender los procesos de producción de la escritura creativa; ofrecer marcos teóricos y estrategias de intervención creativa en el campo de la educación, el arte y la cultura; promover en el Departamento de Humanidades y en distintas instituciones educativas, prácticas de escritura poética integradas a la tarea pedagógica.

Perfil del egresado: coordinar la planificación, organización y concreción de talleres en contextos educativos con distinto grado de formalidad; brindar a las instituciones educativas asesoramiento sobre la producción y dirección de prácticas de escritura vinculadas con saberes disciplinares; realizar intervenciones en espacios de gestión cultural y editorial.

## Conclusiones

A modo de conclusión un nuevo interrogante. ¿Cómo construir entre docentes, estudiantes y graduados espacios para estudiar, investigar, planificar, imaginar e inventar diversos modos de incorporar las prácticas de escritura a la carrera de Profesorado en Letras?

Para empezar, propongo atender a ciertas problemáticas que pueden ofrecer intersticios para habitar las aulas y los pasillos de las universidades como espacios potenciales de encuentro y de construcción colectiva de nuevos interrogantes en torno a los modos en que el giro de los ámbitos académicos hacia la educación artístico-literaria puede impactar positivamente en la formación docente en lengua y literatura.

En primer lugar, considerar la importancia de socializar la escritura literaria, en tanto derecho a la cultura, a través de dinámicas de taller que promuevan un trabajo horizontal y que pongan en el centro de la escena la producción y la experimentación con la lengua, como experiencia inédita en relación con la literatura.

En segundo lugar, atender a la necesidad de poner en escena la escritura como problema, abordando la lectura y el estudio de los textos literarios como una actividad no escindida de las prácticas de escritura, con el objetivo de fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje literario y la formación de lectores que puedan leer la técnica artesanal de los escritores.

En tercer lugar, otorgar a la coordinación de “talleres de escritura” el estatus de un aprendizaje experiencial sobre el oficio docente, en tanto se trata de un saber hacer que solo se aprende en la práctica y que requiere una formación específica dentro del ámbito académico; y, en tanto, el taller de escritura es una de las estrategias más utilizadas en la docencia secundaria para enseñar lengua y literatura.

En cuarto lugar, promover el valor de fomentar dispositivos de creación literaria e incorporar en todo acto educativo el derecho a la lectura y a la creación, en tanto se lee distinto desde una conciencia de escritura, porque escribir es una forma de pensar, una forma de leer y en la escritura hay formas de lectura.

Por último, destacar lo pertinente e ineludible que resulta para un/a docente en Letras el desarrollo de prácticas de escritura personales en función de enriquecer la lectura y el análisis que pueda hacer de las producciones literarias de sus propios estudiantes, potenciando así los alcances que adquiere la escritura y la imaginación dentro del espacio escolar cuando se trabaja con un abordaje a la literatura desde la producción. Más aún si consideramos la práctica de la escritura como un derecho cultural que pueden y deben ejercer las y los niñas/os y jóvenes en la escuela y en la sociedad en tanto sabemos, como afirma Kieran Egan (1999), que “cuánta más poderosa y vívida sea la imaginación, más se hallan los hechos en combinaciones nuevas y,

asumen nuevas coloraciones emocionales cuando recurrimos a ellos para concebir posibilidades, mundos posibles.” (28)

### Referencias:

Alvarado, Maite, “Escritura e invención en la escuela”. *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2013, pp. 31-80.

Bombini, Gustavo. “Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria” en Lomas, Carlos (coord.) *Textos literarios y contextos escolares: la escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Graó: Editorial Barcelona. 2008, pp. 135-147.

Chauvié, Omar. Proyecto de extensión universitaria “Escuela de poesía. Acción cultural comunitaria”. Departamento de Humanidades. UNS. 2017.

Chauvié, Omar y otros. Proyecto de “Diplomatura superior universitaria en escritura poética y producción literaria”. Departamento de Humanidades. UNS. 2018.

Egan, Kieran. *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Editorial Amorrortu. 1999.

Gamero, Carlos. “El poder de crear” en *Página 12*, 18 de marzo de 2001, 2001. p. 5

Ruiz, Bibiana. “Aprendiendo a escribirlo todo. El sueño de ser escritor y cómo lograrlo”, *Revista Ñ*, Literatura, Clarín, 20 de julio de 2018.



Etnografía con niñas,  
niños y jóvenes:

co-producción, coetaneidad  
intersubjetividad

Diana Milstein - CIS-IDES/CONICET

“Etnografía con niñas, niños y jóvenes: co-producción, coetaneidad e intersubjetividad”.

Dra. **Diana Milstein** Presentan: Mgtr. María Inés Barilá y Mgtr. Claudio Mennecozzi

**DIANA  
MILSTEIN**



**Profesora, investigadora. Doctora en Antropología Social.**  
Autora de LA ESCUELA EN EL CUERPO, entre otros.

## “Trabajamos en una cooperativa, tenemos que estudiar para terminar el secundario”. Relatos de experiencias educativas.

**María Inés BARILÁ**

CURZA - Universidad Nacional del Comahue.



PROIN 04/V099. “Las prácticas educativas. Abordaje desde las experiencias y significaciones de jóvenes y adultos”. Proyecto de Investigación 04/V099-1. “Jóvenes y adultos. Diversos modos de transitar y significar las experiencias educativas en el nivel medio” (2017-2021)

Directora: María Inés Barilá

### RESUMEN

Este trabajo surge del Proyecto de Investigación (04/V099-1) *Jóvenes y adultos. Diversos modos de transitar y significar las experiencias educativas en el nivel medio*, en el marco del Programa de Investigación: *Las prácticas educativas. Abordaje desde las experiencias y significaciones de jóvenes y adultos*, que se desarrolla en el CURZA-UNCo., período 2017-2020. Los jóvenes y adultos que transitan por el nivel secundario poseen un bagaje escolar previo, recorridos con los que cuentan y que le dan sentido y significación a sus haceres y decires, configurando sus experiencias educativas. Pensar en cómo se construyó esta experiencia, supone otorgar relevancia a la palabra de los sujetos, sujetos que más allá de los condicionantes estructurales propios del sistema educativo, logran construir e implementar lógicas de acción, reconfigurándose en este mismo proceso tanto aquellos elementos que hacen al sistema escolar, como sus experiencias educativas y su subjetividad. Algunas preguntas que guían el trabajo de recopilación y análisis de los relatos se refieren a ¿Qué características poseen los jóvenes y adultos que transitan por la educación secundaria? ¿Cómo se construyen las relaciones generacionales? ¿Qué posibilidades de aprendizaje despliegan y/o construyen? ¿Cómo indagar sus experiencias educativas? ¿Qué incidencia poseen en sus experiencias las propuestas educativas inclusivas? ¿Qué categorías teóricas y qué estrategias de investigación son necesarias construir y re-pensar para su estudio? Se trabaja con un marco metodológico de carácter cualitativo porque se considera que éste enfoque es el que mejor permite conocer los sentidos, apreciaciones y significados que los sujetos construyen en relación con sus aprendizajes escolares. En este trabajo, se presentan resultados preliminares de una indagación cualitativa centrada en la reconstrucción de las experiencias educativas de hombres y mujeres trabajan en una cooperativa y estudian.

**Palabras clave:** Experiencias educativas; Relatos; Jóvenes y adultos; Subjetividad; Educación secundaria

## **Introducción: 1. Puntuaciones metodológicas**

Los escenarios socio-histórico-culturales actuales se complejizan por diversos factores entre los que podemos mencionar la devastación política, económica y cultural que provoca el neoliberalismo e inciden cuando se intenta comprender los sentidos que las estudiantes y los estudiantes que concurren a ámbitos de educación de jóvenes y adultos en la Comarca Viedma-Patagones le asignan a las cuestiones educativas y a los saberes que provienen de sus propias experiencias sociales, y a aquellos que las propuestas educativas les propone en el contexto actual.

La investigación en curso se constituye desde un marco metodológico de carácter cualitativo que posibilita, a través de la realización de entrevistas en profundidad, reconstruir los recorridos socioeducativos de las y los estudiantes seleccionadas para éste estudio; específicamente se pretende recuperar sus testimonios y relatos y las formas por las que representan los acontecimientos a partir de su propia experiencia.

Las experiencias de jóvenes y adultos estudiantes no se encuentran previamente construidas, mediante el diálogo y la narración van re-elaborando sus propias prácticas, expresando sus emociones y descubriendo conexiones de sentido.

Investigar las experiencias de aprendizaje, supone reconocer que se trabaja con sujetos y con sus vivencias; es una actividad que requiere de un trabajo de sensibilidad, empatía y capacidad para escuchar; el lenguaje es el vínculo que se establece con el investigador, son las palabras de cada una de las partes las que se ponen en juego. Se orienta a visibilizar experiencias singulares, a pensarlas en su hacer, a explorar su sentido. Como señalan Contreras y Pérez de Lara (2010), “[la investigación] busca aquel saber que ilumina el hacer, esto es, que vuelve sobre la experiencia para ganar experiencia” (p. 22)

Las experiencias no se construyen en el vacío, tienen lugar en los contextos en los que participan las personas y sólo pueden comprenderse si se los reconoce.

## **2. Referencias educativas y laborales**

La Educación de Jóvenes y Adultos (EJyA) ha cobrado una mayor visibilidad y ha vuelto a ser objeto de atención de las políticas educativas estatales, de agencias multilaterales de asistencia técnica y financiera, y de instituciones académicas; dada la creciente presión social por la acreditación de saberes y conocimientos socialmente necesarios para permanecer o ingresar al mercado de trabajo o para integrarse como ciudadano a la sociedad.

La EJyA es un campo que posee una vasta tradición de investigaciones -sean sistemáticas o producto de preocupaciones político-partidarias y/o en el marco de las políticas públicas- y un innumerable conjunto de materiales documentales a los que recurrir como fuentes para inferir las preocupaciones condensadas de una época determinada respecto de esta temática. Las perspectivas también son numerosas, con enfoques variados de acuerdo con las posiciones adoptadas por los sujetos que interrogan a los materiales producidos en la problemática de la educación de jóvenes y adultos (Brusilovsky 2006).

En la Comarca Viedma (RN) - Patagones (Bs. As.) hay diferentes propuestas educativas: las escuelas medias nocturnas (CENS), la Escuela Secundaria para Jóvenes en Viedma, el Bachillerato para Adultos en Patagones hoy CENS N° 452, el Plan FinEs2 en Viedma y Patagones, con diferente modalidad de implementación, entre otras.

Para este escrito se seleccionaron relatos de dos estudiantes: Matilde de 45 años y Juan de 58 años que asisten al CENS N° 452 en Carmen de Patagones. Junto con otros compañeros, diez en total, cursan 1er año y pertenecen a la Cooperativa Manos de mi Barrio, del Programa Nacional “Hacemos Futuro”.

En febrero de 2018 se unificaron los programas Argentina Trabaja, Ellas Hacen (actual Hacemos Futuro Juntas) y Desde el Barrio bajo el nombre de Hacemos Futuro. La reformulación de los programas busca que todos los participantes cumplan con tres contraprestaciones: actualización de datos, terminalidad educativa y formación integral.

Hacemos Futuro fomenta el desarrollo de las personas para que tengan más oportunidades de insertarse en el mundo del trabajo. El programa les brinda herramientas para que los participantes puedan capacitarse y mejorar sus condiciones de empleabilidad. Entre los requisitos para formar parte del Programa tienen que estudiar el secundario y realizar cursos:

*“Empecé a trabajar, y en la Cooperativa es obligación estudiar y hacer un curso para poder presentarte, esos cursos y el trabajo también pertenecen a Nación, entonces como nos pagan en una Cooperativa, tenemos que trabajar y estudiar, y terminar el secundario. Es obligatorio que lo terminemos entonces está muy buena la propuesta” (Matilde).*

*“Entrevistadora: ¿Y tienen la obligación de estudiar?”*

*Entrevistado: Sí, porque si no nos sacan del sistema. Hay compañeros que no cumplen acá, y bueno chau... Yo estoy haciendo un Curso de Riego de Agua, hoy entré a las 2 de la tarde y salí a las 5, pasé por casa, me cambié y vengo para acá [se refiere a la escuela]. El viernes también tengo el Curso pero ahí no tengo clases. Ahora terminamos el curso y el gobierno nos exige seguir haciendo cursos; nosotros tenemos el curso de alumbador, podador, ahora de riego y vamos hacer un curso de tapicero” (Juan).*

### 3. Experiencias y aprendizajes

El reconocimiento de la complejidad, la polisemia y la ambigüedad del concepto de experiencia plantea la necesidad de explicitar cómo se entiende para no dar por supuesto su significado. Se concibe a la experiencia desde los abordajes que priorizan las vivencias y los sentidos y que reconocen la capacidad de los sujetos de re-construir significados, ya sea a través de ponerlos en acción o de narrar su experiencia, es decir, que se colocan desde la dimensión subjetiva (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos 2015).

En el equipo de investigación se indaga y analiza a los y las estudiantes como *sujetos de la experiencia*, es decir, contruidos en y a través de las mismas, de las vivencias que otorgan contenido y de los sentidos que las organizan. Desde esta posición,

(...) no son sólo sujetos de opinión, de aprendizaje, de socialización; son producto de sus experiencias. El *sujeto de la experiencia* siempre existe en y a través de sus participaciones en contextos sociales de práctica y es activo el papel que realiza tanto para apropiarse de lo que le es exterior, como de internalizarlo/transformarlo/recrearlo a partir de su subjetividad pautada culturalmente (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos 2015:6).

Aprendizaje etimológicamente remite a *acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa; tiempo que se emplea en el aprendizaje, entre otras acepciones*. Aprender, de origen latín significa *‘adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia’; ‘hay que aprender de los propios errores’; ‘concebir algo por meras apariencias, o con poco fundamento’; ‘fijar algo en la memoria’*.

Esta definición se centra por un lado, en el sujeto que aprende, como una actividad individual y, por el otro, como si el conocimiento fuera algo que viene de afuera y que hay que adquirir de forma memorística o por apariencias.

De éste acuerdo social, legitimado como una categoría a ser compartida, se pueden re-significar algunos puntos de esa definición, retomar el concepto de experiencia; el que supone etimológicamente: *‘Hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo’; ‘Práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo’*, definición que invita a pensar siempre una relación con otro y en éste punto tensionar que el aprender nunca es en soledad y que siempre supone un encuentro con otros.

Freire (1997) sostiene que la alfabetización y toda tarea de educar es auténticamente humanista en la medida en que la persona pueda integrarse a su realidad nacional, le pierda el miedo a la libertad y pueda crear un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y de solidaridad en el contexto de la relación educador-educando y educando-educador, porque los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo.

En *Cartas a quien pretende enseñar* Freire (2008) dice que:

(...) el aprender no existe sin el enseñar, que ambos se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores (p. 45).

En el transcurso de los encuentros Matilde y Juan relatan sus experiencias de aprendizaje

*“Y nosotros venimos a estudiar te diría con gusto, yo tengo 58 años y me costó primer año un montón, calculá que hacía años que no agarraba la lapicera, las cuentas, los números. Me costó, pero gracias a Dios salí adelante.*

*Entrevistadora: ¿Y acá en la escuela cómo te sentiste después de tantos años?*

*Entrevistado: Yo tenía miedo, miedo en el sentido del trato con un mayor, tampoco la iba a hacer muy larga, sino me gustaba me iba. ¡Qué sé yo con qué me iba a encontrar!, calculá que hace 40 años que no iba a la escuela.*

*Entrevistadora: ¿Y te está costando estudiar o no?*

*Entrevistado: Ahora ya tanto no, pero te cuesta un poco porque acá hay que leer, los módulos, pero una vez que empecé a leer no tanto; incluso tengo a las pibas [se refiere a las hijas] que me ayudan mucho” (Juan).*

*“(...) los profesores acá te ayudan muchísimo, son comprensivos; las profesoras, las maestras, el Gabinete, directivos todos son muy comprensivos, donde vos no entiendas ellos están ahí explicando y eso es buenísimo, te alientan cada día más que vos vengas a la escuela. Yo soy una de las que no falta nunca, ¿podés creer que no faltó nunca a la escuela?, me gusta porque me copé, me gustó muchísimo” (Matilde).*

Para que alguien aprenda es necesario un encuentro, entre alguien que habite su experiencia de enseñar que conlleva una experiencia de aprender, experiencias que generan condiciones para que pase por el cuerpo, conmueva, posibilite que ese otro extraño a él le genere inquietudes, lo interpele, le posibilite al enseñante revisar sus posiciones e involucrarse con la curiosidad del/la alumno/a, como dice Freire, para que luego esa transmisión de saberes genere condiciones para la experiencia de aprendizaje en jóvenes y adultos. La praxis freireana parte de la realidad que rodea al educando, para que éste pueda ir construyendo una mirada crítica sobre la misma.

Philippe Merieu (2003) afirma que:

Si se reconoce el carácter irreductible de la decisión de aprender, si se acepta que los aprendizajes son aquello por medio de lo cual un sujeto se construye, se supera, modifica o contradice las expectativas de los demás respecto a él, es imperativo que la educación escape al mito de la fabricación. Es más: si se considera que los aprendizajes son aquello por medio de lo cual un ser se re-posesiona de los interrogantes fundacionales de la cultura para acceder a las respuestas elaboradas por sus predecesores y atreverse a dar las suyas (...). Es un movimiento, un acompañar, un “acto” nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo (p. 6).

Es posible suponer que estos estudiantes cuando encuentran una institución, una propuesta educativa donde se sienten alojadas en su condición de alumnos-adultos, transcurrir la escolaridad les permite inscribir un sentido del yo ligado al esfuerzo y la realización personal. Estas cuestiones subjetivas se imponen, se disipan los temores iniciales y posibilitan el tránsito por la educación secundaria con vivencias de bienestar y satisfacción por los logros obtenidos, producto de la propia voluntad y de la existencia de otros/as con capacidad de alojar y acompañar.

*“Entrevistado: Yo estoy haciendo un Curso de Riego de Agua, hoy entré a las 2 de la tarde y salí a las 5, pasé por casa, me cambié y vengo para acá. El viernes también tengo el Curso pero ahí no tengo clases. Ahora terminamos el curso y el gobierno nos exige seguir haciendo cursos; nosotros tenemos el curso de alumbrador, podador, ahora de riego y vamos hacer un curso de tapicero.*

*Entrevistadora: ¿O sea que tienen que seguir haciendo cursos?*



*Entrevistado: Sí, sí hasta que terminemos la secundaria. Y los chicos que terminaron la secundaria, en la Cooperativa hay tres o cuatro, esos también tienen que seguir haciendo cursos, es una condición que tenemos” (Juan).*

#### **4. Los ‘apoyos’ en la propuesta educativa**

Además de iniciar los estudios secundarios, permanecer constituye un desafío. Las y los estudiantes dan cuenta del establecimiento de puentes con los docentes y de lazos con los/as compañeros/as.

*“Entrevistadora: ¿Y qué cosas aprendiste acá?*

*Entrevistada: Lo que más me costaba, lo que nunca había aprendido (...) porque yo soy de no agarrar un libro nunca, nunca me gustó agarrar libros. Aprender a leer bien, que ellos te entiendan ¿viste?, te dicen ‘no te apures’, ellos mismos te decían ‘lee a tu manera, pero tranquilo’, y está bueno. Antes me ponía más nerviosa y ahora es como que ya le agarré la mano, leo si tengo que leer y me río sola. Pero bueno. Me costó también Matemática, muchísimo, restas también, me sigue costando pero bueno. Lo bueno es que los profesores están ahí y ellos te ayudan, te explican, te vuelven a explicar si no entendés, y así. Son muy comprensivos con nosotros (...) Será porque nosotros somos grandes, a los chicos también los ayudan pero ¿viste que por ahí los chicos son medios rebeldes?, pero también los ayudan muchísimo y eso es lo bueno. Yo no puedo decir nada, es muy buena la escuela y también cómo nos tratan, todo” (Matilde).*

*“Entrevistado: Cuando empecé tenía miedo. Pensaba cómo me iban a tratar, sin embargo me llevé una sorpresa grande, las profesoras, los profesores son excelentes con el trato humano, yo quedé encantado, por eso sigo.*

*Entrevistadora: ¿Acá entre los compañeros se ayudan a estudiar?*

*Entrevistado: Sí, también, en ese sentido somos muy compañeros todos, vamos ayudándonos unos a otros. Con la escuela estoy muy contento, la verdad que he aprendido mucho. Muchas veces uno dice para qué vas a estudiar si trabajas. Cuando yo trabajé en la empresa de colectivos no tenía tiempo porque trabaja 12 hs. Uno dice ¿por qué no habré estudiado?, ahí se te cae la ficha, no lo digo solo yo, sino muchos compañeros míos grandes dicen ¿por qué no habré estudiado?, pero bueno pasan cosas en la vida, y nunca es tarde” (Juan).*

Es importante señalar el espacio de encuentro intergeneracional en que se han convertido las instituciones y propuestas educativas de la modalidad de adultos. Cuestión que no sólo interpela la pedagogía del adulto, en palabras de Brusilovsky y Cabrera (2005), sino también, a los propios sujetos que allí se encuentran y que constituye un campo de exploración pendiente.

El objetivo central del trabajo pedagógico es la construcción de un “clima” que contribuya a la permanencia de los alumnos en la escuela por la satisfacción que hallan en las relaciones personales. Los valores centrales son solidaridad, afecto y atención a los estudiantes como individuos. A veces se explicita que se trata de relación entre iguales: adultos que mantienen un vínculo de afecto con reciprocidad (Brusilovsky y Cabrera 2005:284).

Una cuestión recurrente es que para alcanzar la interpelación y la permanencia en las instituciones educativas -la escuela- no basta únicamente con su gratuidad, sino que también son necesarias la existencia de tramas familiares, sociales, culturales, solidarias que ofrezcan diversos marcos de contención para que un tipo particular de subjetividades puedan afrontar los conflictos que se les presenta en su relación con lo institucional educativo. Esto último es un eje que atraviesa tanto a jóvenes como a adultos, aquí se conjugan los destiempos que han sufrido estos sectores en su relación historizada con la escuela (Martínez 2015).

#### **5. Reflexiones finales**

El análisis del panorama educativo da cuenta de la relevancia actual de potenciar políticas, estudios, debates y demandas sociales apuntadas al fortalecimiento de la educación secundaria de jóvenes y adultos, como ámbito de garantía del derecho a la educación. Se trata de advertir y resolver la emergencia de procesos de “inclusión excluyente” (Gentili, 2011) producidos en el marco de una expansión de la escolaridad combinada con la profundización de la segmentación de las oportunidades educativas, que plasma, en el presente, en la cristalización de circuitos desiguales según el sector social de origen de los y las estudiantes.

La llegada de nuevos sectores sociales ha contribuido a desestabilizar los acuerdos previos sobre este nivel educativo, y enfrenta a los gobiernos y a las escuelas con los límites de las tradiciones pedagógicas y de la organización institucional (Martínez 2015).

Es así como el nivel secundario sigue buscando soluciones para sus problemas de antigua data, al tiempo que debe asumir los nuevos desafíos de la obligatoriedad. La expansión de la educación secundaria ha producido una diversificación del público que asiste a las escuelas que, con el trasfondo de las transformaciones socio-culturales más amplias, cuestiona las funciones selectivas originales del nivel y plantea nuevos desafíos.

Es posible interrogarse, de manera más específica, por lo siguiente: ¿de qué manera la biografía de alumnos/as estructura el vínculo que establecen con las cuestiones educativas en un sentido amplio?; ¿cómo son los saberes y las experiencias que reconocen en la familia, en el trabajo, en el grupo de amigos/as?; ¿cuáles son los rasgos de sus subjetividades formadas en las propuestas educativas por las que transitan? Se trata de una apuesta a reflexionar por el sentido de las experiencias y los saberes que se configuran en diversos ámbitos sociales que, en ocasiones, antagonizan y/o complementan con aquellas propuestas que surgen de las institucionalidades educativas.

## Referencias

Brusilovsky, Silvia. *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: Novedades Educativas. 2006.

Brusilovsky, Silvia y Cabrera, María Eugenia. "Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones". *Convergencia* [Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca. México]: 2005, 12: 277-311.

Contreras D., José y Nuria Pérez de Lara (comps.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata. 2010.

Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI. 1997.

Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI. 2008.

Gentili, Pablo. *Marchas y contramarchas, en Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI editores. 2011.

Guzmán Gómez, Carlota y Saucedo Ramos, Claudia Lucy. "Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes". *Revista mexicana de investigación educativa*: 2015, 20:1019-1054.

Martínez, Darío. "Saberes, experiencias y subjetividades de la educación de jóvenes y adultos en la ciudad de La Plata. Un abordaje desde la perspectiva de comunicación/ educación". *Tesis para optar por el título de Doctor en Comunicación*. UNLP. 2015

Meirieu, Philippe. *Frankenstein Educador*. Barcelona: Alertes SA, 2003.

**“Una piedrita y la punta de un zapato:  
: contar cuentos con títeres, objetos y canciones”**

**Dra. Marta Negrín**

UNS - UNTDF



## Nuevas formas de abordar las prácticas y de transitar las experiencias educativas del nivel secundario

**Teresa IURI**

CURZA - Universidad Nacional del Comahue.



PROIN 04/V099. "Las prácticas educativas. Abordaje desde las experiencias y significaciones de jóvenes y adultos" Proyecto de Investigación 04/V099-1. "Jóvenes y adultos. Diversos modos de transitar y significar las experiencias educativas en el nivel medio" (2017-2021)

Directora: María Inés Barilá

### RESUMEN

El nuevo siglo, registra un amplio debate en materia de políticas educativas, tanto en América Latina, en general, como en la Argentina en particular. El Estado Argentino tomó la decisión y uno de los conceptos clave de la nueva orientación de las políticas es el reconocimiento de la educación como un derecho personal y social. Y la responsabilidad de garantizar una educación pública, obligatoria, gratuita, inclusiva y de calidad.

A ello se sumaron otros reclamos como: la demanda de expansión de la matrícula y acceso a los distintos niveles y en particular la obligatoriedad de la enseñanza secundaria y de la educación de jóvenes y adultos (EDJyA) para el nivel.

A fines del año 2015, la matrícula de jóvenes y adultos con que contaba la Dirección de Educación de Adultos bonaerense (DEA) rondaba los 170 mil alumnos; en diciembre de 2018, el ciclo lectivo concluyó con 490 mil estudiantes de diversas edades.

Desde 2008 se ampliaron la cantidad de propuestas educativas de tres a ocho. El propósito de este trabajo es registrar los avances registrados por el Plan FinEs 2 en la provincia de Buenos Aires, particularmente en Carmen de Patagones, así como los desafíos que aún están pendientes de realización. Los insumos para la realización de este trabajo fueron: análisis de documentación oficial y periodística, estudios de otros investigadores y entrevistas en profundidad, realizadas a jóvenes y adultos que optaron por inscribirse en los diferentes lugares, donde se desarrollaba este Plan. Se realizaron 20 entrevistas en profundidad.

**Palabras clave:** Nuevas formas; Experiencias educativas; Secundario.

## Introducción

El nuevo siglo, registra un amplio debate en materia de políticas educativas en el que el Estado y sus políticas se pusieron en el centro del mismo, tanto en América Latina, en general, como en la Argentina en particular. El Estado argentino tomó la decisión y uno de los conceptos clave de la nueva orientación de las políticas es el reconocimiento de la educación como un derecho personal y social. Y la responsabilidad de garantizar una educación pública, obligatoria, gratuita, inclusiva y de calidad.

A ello se sumaron otros reclamos como: la demanda de expansión de la matrícula y acceso a los distintos niveles y en particular la obligatoriedad de la enseñanza secundaria y la educación de jóvenes y adultos (EDJyA) para el nivel.

Reconocer la diversidad cultural y expandir los contextos en que los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen lugar, fue otro de los requerimientos.

En el caso particular del nivel secundario, en el año 2006 se sancionó su obligatoriedad a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Automáticamente casi 6.000.000 de jóvenes y adultos quedaron en incumplimiento de la obligatoriedad. De ahí que se hizo necesaria la implementación de políticas sociales que favorecieran la inclusión.

Significó un profundo desafío concretar este derecho porque fue necesario modificar los formatos tradicionales de la escuela secundaria para dar cabida a estos nuevos estudiantes, algunos de los cuales reclamaban el acceso, otros la permanencia, otros la recurrencia o reingreso y todos la terminalidad de los estudios de nivel secundario.

En un escenario de grandes transformaciones e incertidumbre del panorama político-económico mundial, y las complejas relaciones entre Estado y Sistema Educativo a nivel nacional, ante la intervención de otros actores, se hace necesario reflexionar entonces sobre las dinámicas, que se fueron dando en el nivel secundario, en especial en la educación de jóvenes y adultos, en los aspectos didáctico-pedagógicos.

A fines del año 2015, la matrícula de jóvenes y adultos con que contaba la Dirección de Educación de Adultos (DEA) bonaerense rondaba los 170 mil alumnos; tres años después, en diciembre de 2018, el ciclo lectivo concluyó un año de trabajo en donde 490 mil estudiantes de diversas edades continuaron sus estudios en el marco de las propuestas educativas que ofrece esta Dirección. Según el Censo de 2010, había 3.200.000 adultos en la provincia de Buenos Aires que no habían terminado sus estudios: a 1.500.000 les faltaba la primaria, y a 1.700.000 la secundaria. Desde 2008 se ampliaron la cantidad de propuestas educativas de tres a ocho, entre las que están la educación a distancia vía web o con módulos impresos, que está funcionando en las áreas rurales de la provincia. Las tres que ya existían eran: primaria para adultos, CENS y FinEs trayecto secundario. A partir de 2015 le sumaron FinEs deudores de materias, secundaria con oficios, secundaria con formación profesional y CEBAS (secundario como CENS orientados en salud). En ese año los adultos inscriptos para estudiar el secundario eran 174.870. Hoy, cuatro años después, son 645.204 en toda la provincia. Los datos son de la Dirección General de Cultura y Educación. (Rosario 2019 Diario La Nación Sec. Sociedad Educación). El propósito de este trabajo es registrar los avances registrados por el Plan FinEs 2 en la provincia de Buenos Aires, particularmente en Carmen de Patagones, así como los desafíos que aún están pendientes de realización. Los insumos para la realización de este trabajo fueron análisis de documentación oficial y periodística, estudios de otros investigadores y entrevistas en profundidad, realizadas a jóvenes y adultos que optaron por inscribirse en los diferentes lugares, donde se desarrollaba este Plan. Se realizaron 20 entrevistas en profundidad.

## El PLAN FinEs 2

El Plan FinEs 2 es un programa basado en mecanismos de adaptación curricular, para que personas jóvenes y adultas finalicen sus estudios secundarios. Se articuló entre el Ministerio de Desarrollo Social y el Ministerio de Educación de la Nación, y la Dirección General de cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, a través de la Dirección de Educación de Adultos.

Desde la Modalidad, se sostenía la necesidad de no infantilizar las propuestas didáctico-pedagógicas dirigidas a jóvenes y adultos, y de flexibilizar la coacción que ejercía el formato de la escolarización. Si bien, superar estos aspectos, solo se había logrado en algunos períodos, se rescataron experiencias anteriores y se

valorizaron prácticas propias de los maestros de adultos, igualmente se llevó a cabo un Plan: La formación Docente de FinEs 2, “De la reflexión sobre la práctica docente hacia la transformación de la realidad” (García et al. 2019: 24).

Otro aspecto importante que se consideró fue cambiar el lugar, para llevarlo cerca de los potenciales estudiantes, en sus barrios, y en diferentes horarios.

Estas prácticas pueden desarrollarse en diferentes movimientos e instituciones (desde las organizaciones piqueteras hasta un centro vecinal de fomento, instituciones religiosas o sindicales) y se orienta a la promoción cultural de los individuos (en tanto sujeto de derechos y deberes) y al intercambio intergeneracional y la cohesión social. En estas coordenadas ubicamos el FinEs, en tanto política de inclusión para jóvenes y adultos (Villa 2019: 31).

Desde los aspectos pedagógicos y didácticos: se optó por una *pedagogía territorial*, en el sentido de establecer propuestas pedagógicas horizontales y situadas, reconociendo “identidades en relación con poner en valor el lugar el territorio”, la comunidad en la que viven los estudiantes; y una *didáctica integrada*, “una didáctica dialéctica que se propone superar la tradicional fragmentación surgida de la división del conocimiento ...para organizar las situaciones de enseñanza en torno a problemas comunes cuya resolución implica el diálogo entre cuerpos de saberes y de estos con la realidad social/ territorial” (Villa 2019: 34- 37).

Un detalle de los diversos servicios educativos de la Modalidad, se puede extraer del “Informe Nacional sobre el desarrollo del aprendizaje y de la educación de adultos” del año 2008.

Todos los actores, allí citados forman parte del sistema educativo- que no es sinónimo de sistema escolar- e integran, a partir de diferentes necesidades y demandas, las oportunidades educativas que ofrece la Modalidad en el país.

En esta realidad tan amplia, heterogénea y compleja resulta difícil ubicar el proyecto educativo que analizamos, como formal, no formal, informal. Porque el campo de lo educativo fuera de lo escolar parece tener un menor status. Pero ello no ha sido un obstáculo, quizás por el contrario “ha facilitado el desarrollo de prácticas educativas novedosas, emergentes, contrahegemónicas, que rescatan otros lenguajes y otras localizaciones para producir acontecimientos educativos” (Villa 2019: 28).

A nivel nacional, el 3 de abril de 2019, se llamó a la inscripción para el Plan FinEs, con teléfonos de todas las jurisdicciones educativas, el anuncio indicaba:

“Si tenés más de 18 años y querés rendir materias que adeudas o terminar tus estudios primarios / secundarios. El plan FinEs te permite hacerlo en forma semipresencial, en la sede más cercana a tu domicilio y en el horario que más te conviene. GRATUITO”.

## **El PLAN FinEs 2 en Carmen de Patagones**

El modelo del FinEs 2 Se realiza con transferencia de fondos nacionales a las provincias. En la provincia de Buenos Aires el plan funciona en el marco de una original combinación entre el Estado y la sociedad civil.

En Carmen de Patagones, funcionaron en 4 Centros, con diferente cantidad de Comisiones según las épocas.

El 7 de julio de 2015 se informaba que 27 alumnos culminaban sus estudios secundarios mediante el plan de finalización escolar para jóvenes y adultos -Plan Fines-, en Carmen de Patagones. Seguidamente se precisó que “Patagones tiene más de veinte comisiones del PLAN FinEs, y el Estado Municipal participa en la ayuda de espacios públicos para que los alumnos puedan cursar sus estudios”. El Estado Municipal estaba presente tanto con el aporte de comisiones de fomento, bibliotecas y escuelas para posibilitar el dictado de clases. Además se aportaban recursos como material didáctico y útiles escolares.

El 3 junio de 2017, con respecto PLAN FiNes 2, se anunciaba que pensado para adultos mayores de 18 años funcionaba en varias sedes y en distintos horarios:

- en el CIC en Enanitos Traviesos de Villa Lynch, de 14.00 a 17.30.hs.
- en el Lorito de Villa del Carmen, de 15.00 a 18.30 hs.
- en el NAC de Villa Morando, en Escuela 11, de 18.00 a 21.30 hs.

- en Barrio Bicentenario, Escuela 14, de 18.00 a 21.30 hs.

En fecha 5 marzo de 2019, La Agencia Uno – daba cuenta que durante la emisión del programa “La Revista”, referentes maragatas de educación para adultos, informaron sobre las distintas ofertas disponibles de educación formal para adultos, de cara al inicio del ciclo lectivo. Los cursos se dictarían en el CENS 452, que funciona en la Escuela N° 3 (Buenos Aires y Juan de la Piedra); junto con las secciones fuera de sede, que funcionan en la Escuela N° 11 donde está la orientación en Gestión y Administración. Además en la primaria 14 Bo. Bicentenario, donde está la orientación Sociales y en el CIC en “Enanitos traviesos” de Villa Lynch; Los interesados, debían ser mayores de 18 años que no hubieran culminado sus estudios secundarios.

Respecto del PLAN FinEs Deudores informaron que está destinado a los estudiantes que egresaron de la secundaria y adeudaban materias que no pudieron rendir hasta el momento. Por tanto, ellos sólo deben cursar esas materias que adeudan, y el título lo tramita la propia escuela donde oportunamente egresaron del nivel secundario.

Por último, informaron que el CENS 452, abre una nueva oferta que es el secundario con oficio. Comienza este primer año, con una orientación en Turismo y Servicios. Respecto del secundario a distancia, las docentes explicaron que el mismo “se rinde por módulo; se va a las clases de consulta que son los días sábados; se cursan de a tres materias; y son en total 28 módulos. Sólo los exámenes son presenciales”.

Otra oferta educativa orientada a adultos, son los cursos de formación profesional, donde se brindan una serie de cursos, con salida laboral. Estos funcionan en la vieja estación de ferrocarril de Patagones – sobre calle Juan de la Piedra -, y los contenidos que se dictan son: curso de electricista; tapicería; electricidad del automotor; ceremonial y protocolo; y relaciones públicas.

## **Análisis de entrevistas**

El Plan FinEs2, de alguna manera tensiona el modelo de educación al que llamamos “formato escolar”, lo problematiza y nos permite una mirada más amplia hacia otras posibilidades de formas educativas más flexibles.

Se organiza por comisiones de alumnos. Algunos alumnos hacen completo el secundario (los tres años) y después algunos se van sumando porque es por cuatrimestres. En el primer cuatrimestre son cinco materias y en el segundo otras cinco más. A mitad de año se pueden anotar aquellos que deben materias o que dejaron el secundario y se les da la posibilidad para que terminen ahí. Son dos veces por semana, pero los que empiezan primer año son tres veces por semana de cursado. En cuanto a los oficios, que son optativos, se cursan tres veces a la semana las clases, y dos días hay taller. Los oficios son: Operador socio-comunitario y Recreación de Grupo, al terminar el secundario pueden lograr cinco certificados por los oficios. Algunos de los jóvenes tienen el Plan ProGresar, y la mayoría de los inscriptos trabajan.

Algunas de las características pedagógica-didácticas que le dan a este espacio educativo una singularidad propia, que pudimos extraer desde las voces de los protagonistas fueron:

- los sujetos concurren a educarse voluntariamente
- los estudiantes asumen un posicionamiento diferente, frente a la enseñanza-aprendizaje y están más motivados
- se sostiene el trabajo en grupo y el intercambio generacional
- los contenidos son percibidos como más significativos y se ligan con prácticas sociales
- los contenidos y su organización son reconocidos como más fáciles de entender
- los estudiantes sienten que son escuchados aportan sus conocimientos, sus experiencias.
- perciben que los docentes son más pacientes que en la escuela común y explican todas las veces que sea necesario.
- consideran que el FinEs es una oportunidad de terminar una escolaridad que por diversas causas, algunas personales y otras de la propia escuela secundaria no pudieron concretar

- valoran la posibilidad de adecuar los horarios escolares a los de trabajo, y familiares.
- hay acuerdos de funcionamiento institucional
- las evaluaciones son integradoras de 2 o más materias y sobre una problemática globalizada
- las cosas que se aprenden ayudan a desarrollar la capacidad de actuar ante situaciones de desigualdad, de pérdida de sentido personal y social de la vida
- la inserción en el barrio y la disponibilidad de diversos horarios favorece la concurrencia
- la deserción y el abandono temporario siguen siendo problemas irresueltos
- cosas para mejorar en el Plan

*"Seguramente debe haber. Yo lo que tengo... no sé, yo me sentí re bien y no le encuentro alguna falla o algo que... no sé, seguramente algo que... no en lo físico, sino que hayan lugares como... una sala que tenga computadora"... "Tuvimos que hacer informática, lo teórico lo hacíamos acá y lo práctico lo teníamos que ir a hacer a otro lugar, a un cyber" (Entrev. 8, 47 años El Lorito)*

### **A modo de conclusión: avances y desafíos**

Las Comisiones se integran con grupos de diferentes edades. Los grupos son muy heterogéneos, en cuanto a las edades (oscilan entre 18/62 años). En cuanto al modo en que los estudiantes se acercan al plan FinEs 2, algunos se enteraron de su existencia por su participación en organizaciones políticas, mientras que otros lo hicieron por redes familiares "me avisó mi prima", o vecinales "me comentó una señora que había empezado a venir y la encontré... charlando así en el colectivo" y/o porque les entregaron volantes o vieron carteles y avisos en el barrio.

La asistencia se torna difícil por cuestiones, laborales o familiares "los jóvenes vienen y van"; los que mantienen una buena asistencia y se reconocen como constantes son los adultos entre 8 y 10 alumnos, en general. Hay quejas de los adultos hacia los más jóvenes: "se ponen a molestar", "a hacer chistes", "no se concentran en estudiar" y "están con el celular", y por eso a veces "no entienden lo que se les explica", porque "se dispersan mucho". Pero igual expresan que se llevan bien. El abandono y la deserción son problemas aún irresueltos.

La informática es muy difícil de aprender porque no hay computadoras disponibles. El profesor tiene que dar todo manualmente, y a veces las cosas que él no llega a explicar de lo que es una computadora, los programas que tiene, "las funciones... es muy difícil de entender".

Desde esta aproximación política pedagógica al PLAN FinEs 2, en Carmen de Patagones, desde la voz de los jóvenes y adultos que participan en el mismo, podemos reconocerlo como una política educativa inclusiva y en tanto significó en todo el país una incorporación masiva de jóvenes y adultos para iniciar, reiniciar, reingresar e intentar terminar el nivel secundario. La inserción en los barrios, y en horarios diferenciados, articulando las trayectorias educación-trabajo favorece ese desarrollo inclusivo.

Una nueva interpelación a las propuestas curriculares instituidas, y desde una pedagogía territorial y didáctica integrada, generaron propuestas educativas más innovadoras. Trabajo intercátedras, problemáticas globalizadas con presencia en la comunidad: *adiciones, deserción escolar* entre otras. La evaluación se empieza a concebir como parte de la enseñanza, a no ser asimilada a un proceso de medición de aprendizajes, sino a procesos progresivos de apropiación de conocimientos. Se enfatiza la evaluación formativa. Aún cuando hay diferencias que dependen del estilo de los profesores.

El trabajo en grupos fue estimulado, generando debates y discusiones que permitieron recuperar los saberes previos de los jóvenes y adultos, fruto de sus experiencias de vida y de trabajo, fomentar el disenso en un marco de respeto, y proponer hipótesis de soluciones a futuro.

No surgen relatos de experiencias de participación e integración en proyectos pedagógicos que incidan en trabajos comunitarios, o en trabajar por un cambio social.



Tampoco se mencionan las Tutorías previstas por el Plan, para reforzar a quienes por algún motivo estaban en peligro de discontinuar el trayecto, aunque sabemos que las mismas no fueron aplicadas de igual manera en todos los distritos (García (coord.) et al. 2019).

Los “Oficios”, son 6 en total, aunque son optativos - se certifican hasta 5 - son muy valorados por todos los estudiantes. Tratan de hacerlos todos, porque les abren más posibilidades laborales. Según los oficios se trabajan casos de temas de actualidad con el marco legal correspondiente.

La capacitación de los docentes para nivel secundario en el Programa “*De la reflexión sobre la práctica docente hacia la transformación de la realidad*”, centrado en la perspectiva político pedagógica del plan, en el trabajo de reflexión y planificación didáctica y estimulando espacios para que los docentes promovieran procesos de investigación de su propia práctica, son aspectos destacables del programa. Aún cuando desconocemos el alcance real que tuvo en Patagones. Por todo esto, los estudiantes apuestan por la continuidad del FinEs 2, debido a las oportunidades que brinda.

No obstante los aspectos positivos rescatados del PLAN FinEs 2, y los desafíos pendientes que fue necesario compartir, debemos considerar que su implementación dio lugar a evaluaciones y apreciaciones totalmente controvertidas. Algunas con fundamentos sólidos y otras extraídas al azar de los medios de prensa.

En algunos casos por rechazo a la Educación Popular y sus marcos teóricos basados en la Pedagogía de Paulo Freire; otras críticas lo ligan con un simple modelo de intervención política; alguna organización gremial docente la centra como una propuesta cuya intención es político-estadística de mejoramiento de los indicadores educativos de la población; otras la cuestionan porque entraría en competencia con otros modelos vigentes; y otros por que la forma de implementación podría generar un circuito de educación secundaria de baja calidad.

La Ley Nacional de Educación propone “los lineamientos de política educativa más progresista de América Latina, la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires más aún” (Sánchez 2019: 14). Su participación fue decisiva en la implementación del Plan FinEs y FinEs 2, y lo coloca como un proceso en compromiso con la educación del pueblo y con los trabajadores.

El 23 de octubre de 2010, se anunció, en un salón desbordado de cooperativistas y se inició el camino, refiere (Vilta 2019: 18), “de la construcción de la política de mayor inclusión social y educativa para jóvenes y adultos que se registra en las últimas décadas de la vida democrática en nuestro país y en América Latina.” En la Provincia de Bs As, se popularizó a través del FinEs 2. Por su parte, (Feijoo et al. 2018) han sostenido:

Es importante reconocer que estas observaciones permiten considerar al plan como una de las innovaciones recientes más importantes en materia de diseño de políticas educativas que, por lo tanto, merece ser consolidado y difundido en nuestro medio y en la región latinoamericana cuyos países confrontan desafíos similares en materia de finalización del nivel secundario y brecha en los logros educativos de la población joven y adulta. Se recuperaría así el rol de referente que tuvo nuestro país en América Latina en materia de innovaciones educativas y que alcanzó momentos de tan alto impacto como el de la reforma universitaria en la segunda década del siglo XX ( UNIPE 2018 : 74.)

Aún cuando se reconoce la necesidad de los necesarios ajustes en el Plan FinEs 2, en tanto efectivamente se encuentra en el medio de la educación popular y los modelos institucionales. Se impone pensar sobre una mejor estructura de sustentación. Cuidar asimismo, que la institucionalización no lo aleje de la relación directa y necesaria con el contexto comunitario que es uno de sus rasgos más destacados. Por otra parte resta todavía construir una pedagogía de adultos en que la participación del sujeto en su propia educación sea fundamental, y al mismo tiempo estimular la transformación social y democratización nacional y territorial

## Referencias:

Alumnos obtuvieron su título secundario a través del PLAN FINES Recuperado en <https://www.patagonesdiario.com.ar/.../patagones-alumnos-obtuvieron-titulo-secunda...17/07/2015> Acceso 23 de junio de 2019.

Buenos Aires Provincia. Educación. Recuperado en <http://abc.gob.ar/desafios-de-la-educacion-de-adultos-2019>. 22 de febrero de 2019. Acceso 10 de julio de 2019.

García, Daniel Alejandro (coord.) et al *Didáctica y pedagogía de la Educación Secundaria de jóvenes y adultos. Prácticas de Educación Popular en el sistema educativo formal*. Buenos Aires: Noveduc. 2019.

Investigación evaluativa del plan FinEs 2 - Argentina.gob.ar ... Recuperado en [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_fines\\_web\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_fines_web_0.pdf)

El Plan FinEs constituye una respuesta formulada desde arriba a. Acceso 25 de junio de 2019.

ComarcaHoy . Patagones: Abren inscripción de PLAN FINES II para ... -3/06/2017.Recuperado en [comarcahoy.com.ar/.../patagones-abren-inscripcion-de-plan-fines2-para-terminar-la-s...](http://comarcahoy.com.ar/.../patagones-abren-inscripcion-de-plan-fines2-para-terminar-la-s...) Acceso 23 de junio de 2019.

Sánchez, Mary “El legado de una lucha que no claudica” en García, Daniel Alejandro (coord.) et al *Didáctica y pedagogía de la Educación Secundaria de jóvenes y adultos. Prácticas de Educación Popular en el sistema educativo formal*. Buenos Aires: Noveduc Prólogo I: 2019. pp. 11-16.

Secretaría de Evaluación Educativa. Ministerio de educación. Presidencia de la Nación. Equipo responsable de Unipe Directora María del Carmen Feijoó. “*Investigación evaluativa del plan FinEs 2*”. Informe final enero de 2018. Serie de documentos de investigación 2. Recuperado en [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_fines.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_fines.pdf). Acceso 10 de julio de 2019.

#### Trabajos y empleos.

Se encuentra abierta la inscripción del PLAN FINES 2019. Ya te ...Recuperado en <https://trabajosyempleosargentina.com.ar/.../2019-termina-la-primaria-o-la-secundaria...3> de abril de 2019 .Acceso 27 de junio de 2019.

Villa, Alicia Inés “ FinEs 2: Una Pedagogía Social, Una Pedagogía del Territorio, Una Didáctica Integrada”, en García, Daniel Alejandro (coord.) et al *Didáctica y pedagogía de la Educación Secundaria de jóvenes y adultos. Prácticas de Educación Popular en el sistema educativo formal*. Buenos Aires: Noveduc .Capítulo I, 2019. pp. 27-38.

Vilta, Silvia “Cuando Argentina Trabaja, Enseña y Aprende”, en García, Daniel Alejandro (coord.) et al *Didáctica y pedagogía de la Educación Secundaria de jóvenes y adultos. Prácticas de Educación Popular en el sistema educativo formal*. Buenos Aires: Noveduc Prólogo II, 2019. pp. 17-20.



## Taller: Memorias de la Escuela 8 de Patagones

**Prof. Montserrat Gayone  
(UNCo UNS) y equipo**

## Entre apuestas y olvidos: mediaciones relevantes para los aprendientes

**María Claudia SUS**

**Teresa IURI**

CURZA - Universidad Nacional del Comahue.



PROIN 04/V099. "Las prácticas educativas. Abordaje desde las experiencias y significaciones de jóvenes y adultos". Proyecto de Investigación 04/V099-2. "Mediaciones que facilitan el posicionamiento alumno: un abordaje desde las significaciones de los jóvenes" (2017-2021)

Directora: María Claudia Sus

### RESUMEN

El propósito de este trabajo es dar cuenta de avances en el desarrollo de la investigación "Mediaciones que facilitan el posicionamiento alumno: un abordaje desde las significaciones de los jóvenes", y que refieren a las mediaciones sociales y didácticas que facilitan el posicionamiento aprendiente desde la voz de los que aprenden.

La técnica utilizada fueron relatos biográficos de los participantes en su paso por el nivel secundario y centrada en aquellas situaciones de orden didáctico-pedagógico o socio-relacional que creen facilitaron el aprendizaje, más allá del contenido disciplinar particular de que se tratase.

A partir de los relatos obtenidos, se realizó un análisis a la luz de las categorías teóricas que veníamos trabajando y profundizando en distintas instancias del desarrollo del proyecto. La mediación pedagógica refiere al conjunto de acciones, recursos y materiales didácticos que se utilizan en el proceso educativo para facilitar la enseñanza y el aprendizaje. Y están cargadas de significado y portan una enorme potencial para el logro del aprendizaje. Se constituyen a su vez como mediadores del funcionamiento cognitivo del estudiante.

En función de los objetivos planteados y desde los relatos sobre las experiencias que respecto a las buenas clases y sus mediaciones en el nivel secundario, narran los ingresantes

a las carreras que se dictan en el CURZA años 2018 y 2019, se explicitan las primeras aproximaciones que a manera de conclusiones provisionarias se elaboraron. Intentamos resignificar las experiencias puestas en juego por los estudiantes e identificar las variables facilitadoras del aprendizaje y apropiación del conocimiento.

**Palabras clave:** Mediaciones relevantes; Resignificar experiencias; Estudiantes secundarios.

## Introducción

El propósito de este trabajo es dar cuenta de avances en el desarrollo de la investigación “Mediaciones que facilitan el posicionamiento alumno: un abordaje desde las significaciones de los jóvenes” Código: V 099/2: Directora María Claudia Sús, Asesora Teresa Iuri y que refieren a las mediaciones sociales y didácticas que facilitan el posicionamiento aprendiente desde la voz de los que aprenden.

La técnica utilizada fueron relatos biográficos de los participantes en su paso por el nivel secundario y centrada en aquellas situaciones de orden didáctico-pedagógico o socio-relacional que creen facilitaron el aprendizaje, más allá del contenido disciplinar particular de que se tratase.

A partir de los relatos obtenidos, se realizó un análisis a la luz de las categorías teóricas que veníamos trabajando y profundizando otras en distintas instancias del desarrollo del proyecto

En función de los objetivos planteados y desde los relatos sobre las experiencias que respecto a las buenas clases y sus mediaciones en el nivel secundario, narran los ingresantes a las carreras que se dictan en el CURZA, años 2018 y 2019, se explicitan las primeras aproximaciones que a manera de conclusiones provisionarias se elaboraron.

Intentamos resignificar las experiencias puestas en juego por los estudiantes en relación a las mediaciones sociales e identificar las variables facilitadoras del aprendizaje y apropiación del conocimiento.

## Consideraciones Básicas

Tratamos de responder muchas de las preguntas en torno a ¿Qué hacer en la escuela secundaria frente a muchos adolescentes y jóvenes que no le encuentran sentido, que sienten perder el tiempo? ¿Cómo encontrar la forma para poder alojarlos en otras dinámicas que favorezcan aprendizajes significativos? ¿Qué ofrecen las clases para el desarrollo de procesos de aprendizaje? ¿Qué reclaman de sus docentes los estudiantes?

Este trabajo intentará construir un acercamiento al tema/problema de las nuevas subjetividades que pueblan nuestras aulas, pero que se constituyen significativamente distintas a las nuestras, al alumno que nosotros fuimos y por ello les debemos otra oferta educativa.

Los jóvenes expresan el des-ordenamiento de la cultura (Barbero 2002); vienen a representar los miedos de los adultos frente a los cambios de época (Dussel 2007). Como sostiene (Linares 2007), los jóvenes que hoy asisten a la escuela secundaria constituyen la primera generación nacida en la era de la comunicación masiva, del mercado, de la espectacularización de la vida a través de los medios. De alguna manera estas nuevas formas de operar tendrán impacto en la dinámica de la escuela y en la relación de estos jóvenes con los docentes que han crecido y se han formado en otro paradigma. “Subjetividades que pertenecen más a la sociedad de la información o a la sociedad de control (Deleuze 1991) que a la sociedad disciplinaria (Foucault 1975. 2008)” (Sús y Iuri 2018: 1). Foucault situó las sociedades disciplinarias en los siglos XVIII y XIX y su pleno desarrollo en el siglo XX; estas sociedades como espacio de encierro, en que los individuos transitan por diversos espacios cerrados, son tema del pasado. (Deleuze 1991) expresa que estamos frente a una crisis de los lugares de encierro, escuela, prisión, hospital, fábrica, familia. “Control”, expresa, es el nombre que Burroughs, Williams Seward propone para designar el nuevo monstruo. Las formas de control al aire libre reemplazan a las viejas disciplinas en espacios cerrados (hospital de día, centro de día, libertad vigilada, pulsera electrónica, asistencia/escuela domiciliaria, estudio y trabajo en línea), entre otras. “Los encierros son *moldes*, módulos distintos, pero los controles son *modulaciones* como un molde autodeformante...”, cuyos efectos desconocemos. Aún, “no sabemos cual de esas formas es más dura o más tolerable, ya que tanto las liberaciones como las sumisiones han de ser afrontadas en cada una de ellas a su modo” (Deleuze 1991: 2). En las sociedades disciplinarias, se pasa de unos espacios a otro, pero en las sociedades de control, nunca se

termina nada: de la fábrica se pasó a la empresa, de la escuela a la formación permanente, del examen a la evaluación continua, a la capacitación en servicio, al salario al mérito, al trabajo, las tareas y evaluaciones en línea; todas son parte de la modulación. Hoy coexisten ambas sociedades en un periodo de transición.

Dadas estas condiciones de época actuales –fluidez, contingencia, impensables, inconsistentes- queda atrás la escuela “molde” y la imagen a la que asistimos hoy es más bien a la escuela “nodo”, que “es simplemente un punto de conexión”, y “ni mala, ni buena, es lo que hay” (Dustchazky 2005:97). Se plantea transformarla en “modulante”. ¿De qué hablamos cuando decimos producción de subjetividades? De las formas en que las sociedades arman y reproducen las condiciones de habitabilidad. La mirada de la escuela como un *nodo* o escuela *modulante* o escuela *situación*, habla del lugar en el que las nuevas subjetividades pueden habitar las escuelas. Aunque será allí el desafío de todos los educadores buscar construir sentidos, recrear experiencias que no vienen dadas, sino armar tramas –redes-conexiones- a partir de las singularidades de los sujetos y las situaciones “en todo caso el común va a ser lo que seamos capaces de armar ahí juntos.” (op.cit., 98)

Entendemos que las instituciones educativas y los docentes, deben tomar nota de las nuevas realidades en las que los jóvenes están insertos y transformar sus dispositivos y mediadores, en especial aquellos que regulan las relaciones de autoridad entre profesores, directivos y alumnos, las que organizan el orden y la convivencia y aquellas que estructuran los procesos de enseñanza y formación dentro del aula, así como considerar aquello que reclaman/ denuncian los estudiantes.

Quienes están cerca de los estudiantes de nivel secundario observan que en muchas ocasiones se reitera la queja que alude a situaciones en las que se restringen las posibilidades de ser y estar en la institución educativa, cercenando en algunas ocasiones el derecho de aprender, también podemos detectar otras prácticas, vínculos, actos, mediaciones, que posibilitan la emergencia de aprendizajes y un cambio en el posicionamiento de ambos actores del encuentro pedagógico-didáctico.

Frente a ello nos preguntamos: ¿Qué sucede entonces para que algunos estudiantes se sientan ajenos a la situación de enseñanza, mientras otros se sienten alojados y logran situarse como aprendientes? ¿Qué es lo singular de estas instituciones y sus actores que hace circular algo del orden del deseo, posibilitando nuevos posicionamientos del sujeto frente a sus aprendizajes?

## Análisis de los Relatos

Pareciera, como sostiene la especialista en trabajo con jóvenes y adolescentes (Kantor 2015) que no es el mero estar allí lo que opera como condición de posibilidad, sino la forma en que se despliega esa presencia y los significados que adquiere. La forma en que el docente transmite su saber y la relación que con él establece, *pasión*, parece ser importante para que el estudiante se involucre.

*...ella sabía cómo explicarnos, le ponía pasión a lo que hacía, además de explicarnos bien, hacía que a sus alumnos les interesara el tema del que hablaba. Rel. 115. 19 años.*

*... eran clases que me encantaban la profesora era muy buena, explicaba muy bien, era simpática y sobre todo ponía pasión en lo que le gustaba y te transmitía lo mismo; todos los miércoles aprendía algo distinto y gracias a eso me empezó a gustar todo lo que tiene que ver con lo social. Rel. 95. 17 años.*

*Lo que más me ayudó a aprender fue su pasión con la filosofía y como daba ejemplos de la vida cotidiana; y además de que se preocupaba y acercaba a sus alumnos si no entendían y les aclaraba las dudas. Rel. 88. 18 años*

En esa presencia que el docente debe tener según estos estudiantes, la paciencia, la comunicación, el acercamiento, el debate, la participación, parecen ser condiciones importantes y de posibilidad para constituir una relación productiva en términos de aprendizaje.

*...pero ella con paciencia me volvía a explicar. Sus clases eran super dinámicas siempre venía con buena onda y podíamos sacarnos todas nuestras dudas. Rel. 92. 18 años.*

*Nos tenía mucha paciencia, y no tenía problema en explicarnos las veces que sea necesario... Y las formas de comunicarme con el docente, era acercarme a su escritorio y sacarme las dudas que me habían quedado, y él con la buena predisposición me explicaba sin ningún problema. Rel.94. 30 años.*

*Tenía mucha paciencia y pasión a la hora de explicar lo que hacía que toda la clase haga silencio y lo escuche, cosa que con otros profesores no pasaba. Lo fundamental para sus clases era la comunicación, ya que solo dictaba unos minutos y después debatimos el resto de la clase sobre los temas que nos planteaba, todos participábamos Rel.120. 19 años.*

Y cuando el docente siente que su saber es importante y tiene la paciencia suficiente para tratar que sus estudiantes se apropien de él, el respeto y el cariño surge entre las partes.

*Siempre hubo mucho respeto desde las dos partes, tal que cuando ella explicaba todos escuchábamos. Al revoltoso del grupo hacía que le interese el tema y pueda entenderlo. Tenía distintas maneras de llegar a cada uno de sus alumnos. Compartíamos risas, mates, pero a la hora de trabajar no había quejas. Las considero buenas clases porque en todo momento había comunicación, predisposición, respeto y mucha pasión de su parte Rel.92.18 años.*

*...al comenzar con la clase, todos los integrantes del curso hacían silencio. aparte de quererlo, le tenían mucho respeto; nadie tocaba el celular, ni gritaba, y pedían permiso para salir del curso, sin necesidad de escaparse. Él aconsejaba a sus alumnos de forma cariñosa. sin dudar, fue mi mejor profesor. Rel. 109. 19 años.*

El consejo, parece alojar lo singular de cada estudiante; es rescatado como una característica relevante en un docente que deje huella, que imprime marcas y humanice la relación docente alumno. Los hace sentir importantes para el docente, sentir que hay alguien que lo aloja en el espacio del aula generando nuevas formas de relacionarse. Si bien no se pierde la asimetría de la relación, esta no se tiñe de desvalorización o indiferencia, se sostiene en una interacción cara a cara personalizada.

*La profesora me llamó y me dijo que me daba la oportunidad de hacer alguno de los puntos que me faltaban para poder aprobar, a lo que yo me negué diciendo que no, porque no iba a poder, no me iba a salir bien. Ella al escuchar esto, me hizo sentarme y me dijo que al menos lo intente, que si yo iba por todo el tiempo diciendo por la vida que no iba a poder, realmente nunca iba a poder, que es cuestión de actitud y que cambie mis pensamientos, así mis resultados cambiaban, que cambie mi vibras negativas por vibras positivas. Rel. 120. 17 años*

Y no puede quedar por fuera en este marco el tema de la confianza

*Lo importante era la confianza que te daba el profesor para expresarte Rel.103.19*

*...además transmitía mucha confianza y contaba cosas de su vida de cómo llegó a ser el profesorado y a mi me marcó mucho eso, gracias a esa persona elegí esta carrera. Rel.110 18 años*

*... nos brindaba contención y mucha atención, sus clases no eran nada estructuradas, también nos brindaba confianza, como que se salía en parte del papel-rol, de profesor y como que se ponía a la "altura" del alumno cosa que me hacía sentir más comprendido. Rel. 110. 18 años.*

Desde el punto de vista de las mediaciones sociales pareciera que generar estructuras vinculares de sostén desde el reconocimiento del otro como sujeto, favorece la construcción de subjetividad que habilita nuevas formas de ser alumno, y en ello la ayuda y la calidez que el docente ponga en juego es importante.

*Pienso que la base de toda relación es la comunicación, como el profe llega al alumno y es la base de captar su atención, teniendo en cuenta el tono... Las palabras y expresiones... gestos como acercarse al alumno y hacerlo sentirse comprendido. Rel.101. 20 años*

Para que el alumno pueda poner en juego distintas estrategias de aprendizaje, es necesario primero que se sienta seguro y alojado, es decir que algo de la mediación social se establezca y en estos casos parece estar asegurado.

Parafraseando a la profesora e investigadora (Bixio 2015), el éxito o fracaso del alumno en el aprendizaje de cualquier material no sólo dependerá de las estrategias o tareas que él realice para aprenderlo (memorización, representación, utilización, etc., tareas que son mediadoras entre el sujeto que aprende y el material a aprender), es necesario, también, que la instancia de mediación social áulica se haya instalado y albergue al alumno/aprendiente, facilitando los procesos de mediación instrumental que le permita aprender

## Entre Apuestas y Olvidos

“La Pedagogía es la fascinación por el crecimiento del otro”, expresa (van Manen 1998: 29). Muestra cómo los procesos de enseñanza, requieren *tacto y sensibilidad pedagógica*. A menudo los adolescentes creen que los adultos no los entendemos o lo que es peor, que no intentamos comprenderlos. Y es posible que en parte sea cierto.

Desde la voz de los adolescentes y jóvenes ¿Éstas serían las apuestas para una Institución y unos docentes que enseñen cuidando a los adolescentes y jóvenes de hoy? ¿Qué otras estrategias o mediaciones facilitarían la tarea de enseñar y aprender? ¿De qué nos estamos olvidando?

## Apuestas: ¿A qué hay que apostar con los adolescentes?

A una educación integral que atienda a las posibilidades sociales, intelectuales, afectivas, físicas, éticas, estéticas.

A escuchar la voz de los jóvenes como sujetos de derecho.

A que se habiliten espacios de participación con igualdad de posibilidades que favorezcan procesos de reconocimiento, autoestima y autonomía.

A orientar y acompañar a construir su proyecto de vida.

A propuestas de trabajos complementarios con otras instituciones educativas y de la comunidad relacionadas, con ciudadanía, cultura, trabajo, salud.

A proporcionar a los adolescentes un entorno seguro, su casa, la escuela, su barrio, su ciudad, un lugar para habitarlo, porque ofrece *hospitalidad*- lo contrario de *hostilidad*- y *empatía*. La cuestión de la relación con el otro, el extranjero, el diferente que data de tiempos muy antiguos y allí la hospitalidad era una ley compartida.

A recuperar narrativas de los propios adolescentes

## Olvidos : ¿De qué cosas nos estamos olvidando?

Que muchas cosas que se dicen de los adolescentes y jóvenes de hoy, no tienen fundamentos serios.

Que estos adolescentes nos traen reminiscencias de nuestra adolescencia, que fue en otro tiempo y lugar, con otra responsabilidad, y surgen juicios desvalorizantes hacia ellos.

Que el paradigma de la cultura tutelar, debe dar lugar al paradigma de la protección de derechos.

Que es importante permitir a los adolescentes hacer sus experiencias. Ellos deben ser conscientes de que son capaces de hacer buenas cosas fuera de la mirada de los padres y profesores.

Que los adolescentes tienen menos respeto por esta sociedad que evidentemente tal como es, no les gusta.

Que en definitiva los cambios en los adolescentes responden a cambios sociales, y ellos de alguna manera son su espejo.



## Conclusiones:

Hablar de adolescentes y jóvenes es hablar de rebeldía, amores, desalientos, dudas, temores, impotencia, ansiedad, estados de confusión, de desconcierto, pero también de proyectos, de futuro en un contexto social en crisis, de ahí la necesidad de acompañamiento.

Entrar al aula, es tener presente las características del grupo. Algunos vienen obligados y no tienen ningún interés en estar allí; otros han estado trabajando a medio tiempo; algunos han tenido malas experiencias en sus casas; varios habrán trasnochado, y sin embargo han logrado venir a la escuela y están allí sentados. No es suficiente cuánto el profesor haya preparado su clase y cuán importante crea que es su asignatura, importa cómo instalar una situación interactiva con ellos, auténtica y de relación personal. (van Manen 1998), llama a esta capacidad de acción consciente, tacto, *tacto y sensibilidad pedagógica*.

El punto de partida que debe ofrecer la escuela es *la hospitalidad*, en términos de (Derrida 2000) que habla de una ley incondicional de la hospitalidad ilimitada, pero también de una hospitalidad dentro de las leyes y de lo jurídico, en el orden de los derechos y de los deberes tradicionales. Entre ambas se da el lugar de la responsabilidad. Es "la hospitalidad circunscripta por el derecho y el deber", condicional y jurídico-política (Derrida 2000: 135). La hospitalidad absoluta operaría sobre la condición jurídico-política, deconstruyéndola, poseyéndola por momentos, pero posibilitando su continua deconstrucción, imposibilitando que se cierre sobre sí misma.

No obstante la *hospitalidad pura* consiste en acoger al arribante antes de ponerle condiciones, antes de saber y de pedirle o preguntarle lo que sea, ya sea un nombre o unos papeles de identidad, -y de trayectoria diríamos nosotros-. También supone que nos dirijamos a él, singularmente, que nos acerquemos, lo llamemos y le reconozcamos un nombre propio. Es decirles estás "en casa" (Derrida 1997), y toda una ética para ambos se decide ahí. La palabra hospitalidad, traduce y reproduce otras dos: atención y acogida. Atención a la palabra y acogida del rostro.

La experiencia compartida, por otra parte, se relaciona con dignificar la subjetividad del otro y transformar la incertidumbre. Resignificar las experiencias puestas en juego por los estudiantes en torno a los modos de vincularse y constituirse como alumnos al interior de la escuela secundaria constituye el primer paso para que pueda poner en juego distintas estrategias de aprendizaje porque es necesario primero que se sientan seguros y alojados, es decir que algo de la mediación social se establezca para poder comenzar a involucrarse en el proceso de transmisión. De esta manera el aprendizaje será posible sobre la base de la mediación social producida por la interacción docente alumno, mediadas a su vez, por las estrategias didácticas que implementa el docente y por las interacciones de este con sus pares; todo ello en un marco aúlico donde el docente se relacione con el saber desde una posición que lo justifique, lo valore y lo ponga a disposición con pasión y con paciencia, apostando a que el aprendizaje es posible, generando un ambiente de confianza, calidez y apoyo.

La "ética posmoderna" sugiere Ouaknin es la "ética de la caricia": "La mano que acaricia siempre se mantiene abierta, nunca se cierra para asir" (cit. en Byron 2011: 6).

Tal vez tengamos que pensar, cómo habitar una escuela que no es la que era, y en un mundo que está siendo diferente.

## Referencias:

Barbero, Martín. "Jóvenes: comunicación e identidad". *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*, Madrid, OEI, Nº 0, Disponible en, [www.oei.es/pensariberoamerica](http://www.oei.es/pensariberoamerica). 2002.

Bauman, Zygmunt. *Ética Posmoderna*. Buenos Aires: Siglo XXI. 2004.

Bixio, Cecilia. *¿Chicos aburridos? El problema de la motivación en el aula*. Santa Fe. Argentina: Homo Sapiens ediciones. 2006.

Byron, Rabe. "La visión ética de la posmodernidad planteada por Zigmunt Bauman". Disponible en *Ética posmoderna (resumen)* - Slideshare <https://es.slideshare.net/byronrabe/resumen-tica-posmoderna>. 2011.

- Deleuze, Gilles *Posdata sobre las Sociedades de Control*. Christian Ferrer (comp.) *El Lenguaje literario* 7° 2. Ed. Norman. Montevideo. Disponible en [www.fundacion.uocra.org](http://www.fundacion.uocra.org) › documentos › recursos › artículos › Posdata-s. 1991.
- Derrida, Jacques y Dufourmantelle. Anne. *La hospitalidad*. Buenos Aires: Edic. De la Flor. 2000.
- Derrida, Jacques. “El principio de hospitalidad” *Le Monde*, 2 de diciembre de 1997. Entrevista realizada por Dominique Dhombres. Trad. de Cristina de ...Disponible en <https://redaprenderycambiar.com.ar> › derrida › textos › hospitalidad\_princ...
- Duschastzky, Silvia. “Hilos artesanales en la composición social”. *Diálogos Pedagógicos*. III, 6: 2005: 89 -102.
- Dussel, Inés et al. *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Santillana. 2007.
- Foucault, Michael. *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI. 2008.
- Iuri, Teresa, Barilá, María Inés y Sús, María Claudia. “Abandonar la experiencia o reelaborarla... Prácticas y Experiencias en aulas de las escuelas medias nocturnas”. Vilma Pruzzo (comp.) *Didáctica General. Investigación empírica y discusiones teóricas*. 2014. Cap. 6 págs. 131- 166. 1ª. ed. – Presidente Derqui: AMAX ediciones, ISBN 978-987-45384-4-4. En <http://papelenlanube.com/portal/libros/didactica-general/#p=22>
- Iuri, Teresa y Sus, María Claudia. “Enseñar en la nocturna, nuevos desafíos y estrategias: experiencias de aprendizaje mediado”. *Módulo de capacitación docente*. ISSN 2451-7941. 2015
- Linares, María Cristina. “Llegar a ser alumno”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Subsecretaría de Calidad y Equidad. Programa de Capacitación Multimedial. Argentina. Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/96086>. 2007.
- Kantor, Débora. *Tiempo de Fragua. La responsabilidad de educar adolescentes y jóvenes*. Paraná: Editorial Fundación la Hendija, 2015.
- Van Manen, Max. *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona España: Ed. Paidós Educador.1998.
- Sús, Marís Claudia y Iuri, Teresa. *Mediaciones Educativas que facilitan el Aprendizaje*. ISSN 2618 -477X Serie Monográfica. 2018.



“Taller literario  
para narradores”

coordina **Juan Solá.**

Presenta María José Bahamonde



## Significaciones de las nuevas ofertas formativas de jóvenes y adultos: transitando la educación secundaria

**Jessica Daniela CONTRERA**

**Natalia PEREZ**

CURZA - Universidad Nacional del Comahue.



PROIN 04/V099. "Las prácticas educativas. Abordaje desde las experiencias y significaciones de jóvenes y adultos" . Proyecto de Investigación 04/V099-1. "Jóvenes y adultos. Diversos modos de transitar y significar las experiencias educativas en el nivel medio" (2017-2021)

Directora: María Inés Barilá

### RESUMEN

La presente ponencia se inscribe en el marco del Programa de Investigación: "*Las prácticas educativas. Abordaje desde las experiencias y significaciones de jóvenes y adultos*" y en el PI "*Jóvenes y adultos. Diversos modos de transitar y significar las experiencias educativas en el nivel medio*". Directora María Inés Barilá. Asesora. Teresa Iuri.

Este trabajo, se propone como objetivo central, recuperar los sentidos que tanto jóvenes como adultos con diversas trayectorias le otorgan a la Educación secundaria. Este análisis nos permitirá a su vez, indagar respecto de las nuevas ofertas educativas formativas y las significaciones que los estudiantes le asignan.

Para cumplir con tal fin, nos proponemos realizar una primera aproximación al análisis de entrevistas realizadas a estudiantes que asisten a dispositivos escolares como el Plan FinEs y Escuela secundaria para jóvenes.

**Palabras clave:** Jóvenes y adultos; Educación secundaria; Nuevas ofertas formativas.

### Introducción

Hacia fines del siglo XIX y principios del XX se puede situar el proceso de institucionalización de la escuela media en Argentina, y hacia fines de los '70 se advierte un crecimiento sostenido en el nivel, destacándose un aumento de los logros educativos de los jóvenes y al mismo tiempo, la pérdida de relevancia del título secundario en el mercado del trabajo.

Por otra parte, los primeros años del siglo XXI en Argentina, la educación de jóvenes y adultos es un tema que cobra centralidad al ser reconocida como una modalidad a la que acceden personas cuyos derechos a la educación han sido vulnerados, y el Estado, como garante y responsable, es quien debe generar propuestas viables y acordes a las necesidades educativas de estos sujetos. Es así que a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206, se establece la obligatoriedad de la educación secundaria, y la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos adquiere visibilidad y complejidad. El Art. 46 establece que:

*La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida (LEN N° 26.206. Art. 46).*

De esta manera, se observa que en los últimos años la modalidad “*ha vuelto a ser objeto de atención de las políticas educativas estatales, de agencias multilaterales de asistencia técnica y financiera, y de instituciones académicas; dada la creciente presión social por la acreditación de saberes y conocimientos socialmente necesarios para permanecer o ingresar al mercado de trabajo o para integrarse como ciudadano a la sociedad*” (Proyecto de Investigación “*Jóvenes y adultos. Diversos modos de transitar y significar las experiencias educativas en el nivel medio. Directora María Inés Barilá. Asesora. Teresa Iuri*).

Las trayectorias educativas de los estudiantes de la modalidad está caracterizada por ser intermitentes, heterogéneas, en donde coexisten múltiples significados acerca de la experiencia escolar, expectativas y demandas particulares, proyectos de vida y saberes diversos. En ella ingresan trabajadores que no han completado ni finalizado sus estudios de nivel secundario y que tienen la posibilidad de volver a la escuela. A esto se le suma el acceso de población joven en paso directo desde su expulsión de la escuela secundaria adolescente. Es decir que si bien es posible dar cuenta que un número importante de jóvenes y adultos acceden al nivel medio, no todos logran completarlo.

En otras palabras, podemos dar cuenta de que una particularidad de la modalidad tiene que ver con que los jóvenes y adultos que transitan por el nivel medio poseen un bagaje escolar previo, que le dan sentido y significación a sus haceres y decires, configurando sus experiencias educativas.

En diversas entrevistas realizadas a estudiantes de escuelas para jóvenes y/o de quienes asisten al Plan Fines, al ser consultados respecto de sus experiencias educativas en la secundaria diurna refieren a que:

*“(...) yo tenía 14 años cuando inicié la secundaria, empecé en lo que es la Escuela 91 ahora, antes era el normal integrado, nosotros teníamos las tareas, es decir las materias activas en la mañana y las pasivas en la tarde, por ejemplo Cocina, todo eso de tarde. (luego) rendir para entrar a la Administración Pública, rendí para entrar a Recursos Naturales, que en ese momento dependía del Ministerio de Asuntos Agrarios, y gané, así que dejé definitivamente la escuela, me puse a trabajar como Categoría Cadete D. Y luego volví intentar terminar el secundario hace 16, 17 años atrás, en el colegio de las 1016, el CENS 17 y me iba bárbaro. Y me marido me dijo, vos tenés 6 hijos ahora - porque eran míos no de él (risas) - y yo tengo que salir a juntar el mango y vos tenés que cuidar a los chicos, así que tuve que abandonar (...) Hasta que éste año una compañera me dice: “mirá voy a terminar el secundario” y le digo: “a mí me encantaría”, porque es uno de los objetivos que tengo yo en la vida ahora que me jubilé y tengo todo el tiempo voy a terminar el secundario. . (Entrevista N° 9 - Plan fines)*

*“Hice el primario como todos, el secundario, Polimodal en ese momento y cuando hice... Polimodal era 1°, 2° y 3°. Hice segundo, pasé a tercero pero en tercero no pude continuar, tuve que dejar el colegio (...) Porque tenía que trabajar, y de ahí ya nunca más volví al colegio” (Entrevista N° 12 Plan fines)*

*“Antes fui a la secundaria en San Luis y repetí dos veces. Después me vine para acá y fui a la Escuela Industrial, no me gustó la escuela, o sea cómo trabajaban y eso, entonces me vine para esta escuela” (escuela para jóvenes Entrevista N° 13)*

Como puede advertirse, se trata de estudiantes con trayectorias educativas disímiles, estudiantes que no han podido continuar ni concluir sus estudios en la escuela secundaria diurna, siendo el factor principal de dicha situación, la necesidad de salir a trabajar. Así mismo, refieren a que la propuesta que el dispositivo escolar diurno ofrece, no resultaba facilitador/favorecedor en términos de acceso al conocimiento. Al respecto, María Inés Barilá (2014) sostiene que “los sentidos que los jóvenes otorgan a sus trayectorias escolares previas a la ‘nocturna’, para la mayoría los contextos educativos no generaron procesos de aprendizaje y participación social, por el contrario contribuyeron a originar discriminación y segregación en sus historias escolares”

Sin embargo, la opción de finalizar sus estudios está presente en sus relatos, ya sea como una posibilidad de integración social, finalizar sus estudios para acceder a un mejor puesto de trabajo, y son estas nuevas ofertas educativas las que mejor se adaptan para cumplir con tal fin. Al respecto, sostienen:

*“Te da la posibilidad de terminar, viniendo dos veces por semana” (Entrevista N° 12)*

*Nosotros trabajamos con módulos que nos proveen los profesores, los módulos lo que nos exigen es presentismo, cuando nos pasamos del 50% nos podemos llevar la materia, pero cuando nos van a tomar las evaluaciones finales trabajamos por módulos así que tenemos la accesibilidad de los horarios, es el horario en el que los chicos van a la escuela, de las 14 hs a las 18 hs., por ejemplo las que son mamá pueden salir antes, retiran los hijos y vuelven a clase. (Entrevista N° 9)*

Adquieren una nueva forma de relacionarse con el saber, a partir de la resignificación de entramados subjetivos en donde las trayectorias educativas signadas por el fracaso y alejamientos, cobran otro sentido y se convierten en instancias que los habilita a configurar nuevos trayectos posibles, a partir de la posibilidad de comenzar a sentirse alojados en un espacio diferente. En este punto, cobra relevancia el papel/lugar que los docentes cumplen, en tanto se convierten en mediadores en esas instancias educativas, son los encargados de realizar la transmisión de los saberes a los alumnos, sujetos capaces de provocar efectos educativos y de sostenerlos.

Al respecto, algunos/as estudiantes sostienen que:

*Yo en el FinEs me amigué con la Matemática, antes no me gustaba, pero fue por el profesor, es divino, yo digo que tenemos unos profesores que son divinos, espectaculares seres humanos, tienen toda la paciencia son personas especiales, (...) yo tengo 62 años, hay compañeras que tienen 20 años. Y otras que tienen 30, otras 50 o sea tienen un popurrí de edades, de experiencias y ellos se tienen que ajustar a tener la paciencia para poder enseñar, yo le pregunto 10 veces si no entiendo y él 10 veces me explica” (Entrevista N° 9).*

*(...) es que acá constantemente los profesores te ayudan a seguir adelante, en la otra era si vos querés copias si no tenías ganas no, acá los docentes te ayudan, te alientan, te dicen ‘dale que vos podes, dale yo te espero mañana y te ayudo a seguir’, en cambio en otras escuelas no te dan el apoyo, hay personas que tienen problemas en la casa, o están mal y por ahí te entienden, si vos venís todos los días y un día venís y estás mal ellos te entienden, te dicen ‘bueno está bien yo se que vos trabajaste’, te entienden en ese sentido, pero en otras escuelas no” (Entrevista N° 22. Escuela para jóvenes)*

A partir de sus dichos, pueden reconocerse características distintivas en los/as docentes que los reciben, sujetos que alojan, que ayudan, que adecuan las estrategias que utilizan en sus clases en función de las particularidades de los sujetos con los que cotidianamente se encuentran, cuestiones que en otras escuelas no encontraban.

En este punto, se sostiene la necesidad que poder construir un vínculo sobre la base de saberes socialmente válidos y en estrecha articulación con los saberes con los que ellos/as cuentan, que les permita a los estudiantes realizar una lectura de la realidad en la que se encuentran insertos, de su cotidianeidad, para ponerla en cuestión, tensionarla. Apostar a la construcción de un sujeto crítico de esa realidad, posibilidad que estará dada a partir de propiciar que los sujetos del aprendizaje se generen preguntas, a partir de la curiosidad y a su vez, deseo de saber.

La posibilidad de preguntar/se es lo que los convoca a aprender, y si se encuentran con alguien que contesta todo, es probable que deje de preguntar y el proceso de aprendizaje se detendrá. Se trata que los/as docentes puedan “(...) causar el interés del sujeto. Pero él primero tiene que estar interesado, motivado, causado, es el propio agente de la educación” (Tizio, H. 2005. P. 175) y es allí donde emergerá el propio deseo del docente abriendo caminos a sus estudiantes, posibilitando que tomen el saber, lo transformen y lo hagan propio.

Silvia Brusilovsky (2006) sostiene que la educación para jóvenes y adultos “debe ser una práctica social destinada al desarrollo de la autonomía intelectual”(p. 3) a poner en circulación componentes teóricos, conceptuales propicios para el análisis y comprensión de la realidad que permitan el logro de un aprendizaje crítico, un espacio de creación cuya base y horizonte se base en un aprendizaje de relaciones sociales democráticas, que se ofrezcan experiencias que contribuyan a que las personas adquieran capacidad para

desarticular relaciones de desigualdad naturalizadas y configurar, en diversos espacios de su vida, condiciones de carácter igualitario, solidario.

Finalizar su educación se convierte en “un desafío para mí y un ejemplo para mis hijos, para mis ascendientes y mis nietos. Para enseñarles que no importa la edad, que uno puede, si uno se lo propone lo puede lograr (...) Así que yo soy feliz, es una contribución a mi felicidad estar ahí estudiando, me hace sentir joven” (Entrevista N° 9), la escuela sigue siendo aquel lugar en el que pueden relacionarse con otros sujetos (docentes - estudiantes), un lugar de integración social en donde se posibilita re-pensar sus relaciones entre educación y trabajo de una manera diferente, con características diferentes.

### **Conclusión:**

Se reconoce a la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos/as como el ámbito de formación y producción de conocimiento que en Argentina es un campo que requiere aún mucha exploración, es por eso que en este trabajo, nos propusimos realizar un pequeño aporte, siendo nuestra intención recuperar los sentidos que tanto jóvenes como adultos con diversas trayectorias le otorgan a la Educación secundaria. En un nivel de mayor especificidad, nos interesó indagar respecto de las nuevas ofertas educativas formativas (Plan FinEs, Escuela Secundaria para Jóvenes) y las significaciones que los estudiantes le asignan a estas propuestas cuya finalidad es, de alguna manera, garantizar el derecho a la Educación de todos los ciudadanos, derecho humano que no caduca con la edad.

Realizamos una primera aproximación a una respuesta, a partir del análisis de entrevistas realizadas a estudiantes que asisten a dispositivos escolares como el Plan FinEs y Escuela secundaria para jóvenes realizadas en la localidad de Carmen de Patagones y Viedma. Esta nos permitió dar cuenta en este artículo, el lugar que los estudiantes que transitan algunas de las mencionadas propuestas formativas, lugares en donde no solo se sienten alojados por los/as docentes, sino también por sus propios compañeros; se reconocen sus saberes previos y se articulan con los transmitidos en los espacios áulicos. En otras palabras, más allá de reconocer las facilidades propias que los dispositivo proponen en relación a horarios, modalidades de organización, reconocen la importancia de lograr un sentido de pertenencia.

### **Referencias:**

Barilá, María Inés. “Jóvenes en la escuela nocturna: nuevos desafíos”. Ponencias I Encuentro Internacional de Educación Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Humanas. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (Consultada en <http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/258>) 2014.

Brusilovsky, Silvia. *Educación escolar de adultos (una identidad en construcción)*. Edición Noveduc. 2006.

*Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Art. 46. Sancionada y promulgada en el año 2006. Impreso y formato digital.

Tizio, Hebe. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía social y del Psicoanálisis*. Edición Barcelona: Gedisa, 2005.

# Instalación: “NO MIRES A OTRO LADO” de Efervescer Sur

Amado Marina, Liz Feliciano, Valdes Gladys, Sofía Serrati, Abril Mazziotti, Agostina Acheritobehere.  
(EAAB)





## Jóvenes, derechos vulnerados y vínculos afectivos

**Sandra GUZMÁN CONEJEROS**

**Alba ETEROVICH**

**Alejo ETEROVICH**

CURZA - Universidad Nacional del Comahue



PROIN 04/V099. “Las prácticas educativas. Abordaje desde las experiencias y significaciones de jóvenes y adultos” PI 04/V099-4. “Jóvenes en territorio: un abordaje desde la educación popular” (2017-2021)

Directora: Alba Eterovich

### RESUMEN

La presente ponencia expone las principales líneas teóricas de un proyecto de indagación en relación a los vínculos afectivos de jóvenes en condición de vulneración de derechos y se enmarca en el Proyecto de Investigación: “Jóvenes en territorio: un abordaje desde la educación popular que integra el PROIN 099, del CURZA-UNCo 2017-2020. Para esta búsqueda de producir conocimiento sobre la modalidad de vinculación de las, los y les jóvenes se abordaran los espacios y las actividades que propone el Programa Preventivo Promocional ECOS, perteneciente a la SENAF de la Provincia de Río Negro, los modos de habitarlos y las experiencias vividas. El abordaje teórico en el que se viene trabajando es complejo, se enmarca en los debates actuales, y se propone superar reduccionismos y posiciones hegemónicas, adultocentrismos y androcentrismos. A partir del trabajo de campo desarrollado, se conoce la propuesta del Programa ECOS, que a través de sus agentes y de sus diversas actividades expresivas-recreativas, convoca a las, los y les jóvenes a habitar encuentros que potencian modos de ser y de hacer, desarrollan un sentido de pertenencia y pueden generar la apropiación de su territorio. Esto busca fortalecer el deseo de sostener una escolaridad, buscar un trabajo, modificar sus vínculos -primarios y/o secundarios-, desplegar su creatividad, buscar espacios saludables y alejarlos de vínculos que facilitan consumos problemáticos de sustancias. La propuesta se inscribe dentro de una metodología cualitativa, de tipo exploratoria.

**Palabras clave:** Jóvenes; Vínculos, Vulnerabilidades.

## Introducción

La presente ponencia expone las principales líneas teóricas para indagar los vínculos afectivos de jóvenes en condición de vulneración de derechos y se enmarca en el Proyecto de Investigación: “Jóvenes en territorio: un abordaje desde la educación popular que integra el PROIN 099, del CURZA-UNCo 2017-2020. Para esta búsqueda de producir conocimiento sobre la modalidad de vinculación de las, los y les jóvenes se abordaran los espacios y las actividades que propone el Programa Preventivo Promocional ECOS, perteneciente a la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia de la Provincia de Río Negro, los modos de habitarlos y las experiencias vividas.

Se reconoce que existen numerosos modos de ser joven, depende de las diversas modalidades de producción socio-cultural-económico-política en las que se inscribe. Ser joven hoy es una experiencia desigual según el sector socioeconómico al que pertenezca<sup>45</sup>, y, por esto, adquiere relevancia profundizar en la tensión entre la producción de discursos que los nombran, sus intensidades, cristalizaciones, aperturas y la de sus propios protagonistas. Numerosos trabajos de investigación actuales de nuestro país señalan que la sociedad actual, regida por el mercado que reafirma lógicas y operatorias hegemónicas, promueve discursos estigmatizantes para quienes portan las marcas de ser joven y pobre. Hay miles de jóvenes que se encuentran expuestos a la deriva de una violencia que reproduce un estado de vulneración, una condición de posibilidad de ser herido, dañado, un estado de desamparo. Cuando alguien joven entra en conflicto con la ley, el poder suele imponerse sin piedad. Actualmente se concentra un intenso maltrato en las juventudes vulnerables.

Transitar la juventud es un momento vital clave donde se pone en juego la inclusión o la exclusión al mundo social. Poder incluirse depende de múltiples factores pudiendo destacarse los vaivenes del mundo del mercado y la clase social de pertenencia junto a los sucesos que le acontezcan. El interés por conocer cuáles son las condiciones que producen a las personas jóvenes, a través de los relatos de sus trayectorias de vida y, con ello, sus recorridos vinculares familiares-sociales, permite escuchar el despliegue de sus discursos y leer los imperativos sociales actuales, las condiciones materiales que producen modos de estar con otros en sus territorios, de visibilizar sus capacidades y recursos, como sus condiciones de existencia dentro de un escenario cada vez más excluyente. A través de la recuperación de sus biografías, se da voz a los afectos, lo familiar, lo transgeneracional, lo significativo, lo otro, los modos de presencia, los tejidos producidos, sus tensiones, como así, su inclusión al Dispositivo ECOS y sus efectos, que permitirá acercarse al universo simbólico, creativo, potencial, ideológico como sus padecimientos, necesidades, sueños, aprendizajes y deseos: lo producido.

El dispositivo ECOS se inscribe en el marco de una política pública, desde la perspectiva de derechos. Conocer sus prácticas permitirá dilucidar lo que se impone de acuerdo a los posicionamientos éticos-políticos-ideológicos y si ello produce nuevos modos de estar en los jóvenes. El interés está dado en los modos de producción vincular, en sus configuraciones. Del estado del Arte se desprende que, desde la perspectiva vincular y sobre las trayectorias vitales vinculares de jóvenes vulnerables incluidos en dispositivos en el marco de la promoción de derechos, ha sido escasamente abordado. El conocimiento construido en otras investigaciones sobre este eje responde a otros enfoques epistemológicos, en torno a interrogantes alejados de los modos de producción de las trayectorias vitales-vinculares.

Al ECOS “Ceferino”, concurren jóvenes que viven en el barrio del mismo nombre, Ceferino, y que comprenden varios sectores: Paterno (Barrio de casas amplias construidas por el Banco Hipotecario), 20 de junio (Barrio de monoblock FONAVI), y 1016 viviendas (Barrio de dúplex y monoblock FONAVI) y se ubican dentro del ejido urbano. La mayoría de los jóvenes que asisten pertenecen a este último sector, que fue construido con el anuncio del traslado de la Capital Federal por el presidente Raul Alfonsín, para albergar a los trabajadores destinados a tareas del polirubro manual. Finalmente, ante el fracaso de esa idea, las viviendas fueron destinadas a familias clase media-baja, en muchos casos, inmigrantes del interior de la provincia, principalmente de la Línea Sur. El programa ECOS es una política pública creada para acompañar a niñas y jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad, cuyos derechos se encuentran interpelados por las vivencias cotidianas tanto familiares como sociales.

---

<sup>45</sup> Cfr. SELENER, Graciela. Pensando en la adolescencia, hoy: la clínica desde una perspectiva vincular psicoanalítica. In *Proceedings of the 1th Simpósio Internacional do Adolescente*, 2005, São Paulo (SP, Brazil) [online]. 2005 [cited 05 April 2019]. Available from: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000082005000100028&lng=en&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000082005000100028&lng=en&nrm=iso)>

## Apuntes del marco teórico

Los nuevos modos de presentación de las adolescencias y las juventudes, las infancias, las configuraciones familiares, son una invitación para pensar en clave de época. La profunda desigualdad social e inequidad en la distribución de la riqueza, es una construcción socio-histórica. El ocultamiento, la exclusión, la segregación y la inferiorización de la alteridad del otro implica un trabajo de des y re-construcción, que legitiman históricas desigualdades sociales.

Los tiempos actuales han devenido en mutaciones en los modos relacionales, coexisten modelos que tensionan los modelos sociales instituidos. Ana María Fernández (2016:13) expresa que en el inicio del siglo XXI coexisten prácticas sociales tradicionales junto a aquellas novedosas que se corren de lo posible y hacen borde.

Ignacio Lewkowicz (2003:26) afirma que en este momento histórico hay un Estado destituido, donde no se asegura una recomposición de sus lógicas. Hay un devenir caótico, incapaz de articular simbólicamente el conjunto de las situaciones, y, por ende, el paisaje actual es de inundación de fragmentos.

Se presenta una lógica agotada, desvanecida en su consistencia integral. Así, el mercado expande su dominio, desarrolla una operatoria cuya dinámica es el devenir no reglado que produce efectos en la subjetividad: desgarró, fragmentación, desligadura pues su temporalidad es la velocidad, la sustitución, la inmediatez. Por esto, la perplejidad es la marca distintiva de la actualidad donde se han perdido los parámetros que permitían leer las crisis.

También en la actualidad logran persistir algunos dispositivos productores de sentido. Para Lewkowicz (2003:9), la principal tarea consiste en transformar las fragmentaciones que el mercado produce, en situaciones habitables, interrumpiendo su eficacia desgarradora al albergar otra temporalidad, suspendiendo situacionalmente las operaciones de la subjetividad dominante. El autor sostiene que la lógica de los lugares y las funciones, explica el desvanecimiento de la consistencia integral de los viejos dispositivos pero no alcanza para explicar las nuevas formas de hacer familia, los nuevos modos vinculares.

Hoy se presenta una crisis del modelo familiar nuclear, como consecuencia de la crisis del patriarcado. Mariana Cantarelli (2016) expresa que se ponen en cuestión los fundamentos en los que se instituyó el patriarcado: la autoridad, subordinación y la dependencia. Esto trae como consecuencia una crisis de los vínculos verticales, la figura paterna queda desdibujada.

También, Sonia Kleiman (2015:14-31) postula que estos cambios en las relaciones humanas implican la mutación en las condiciones de subjetividad; el tránsito hacia un cambio de época donde los modos de vida sociales y culturales demandan reinventar claves de lectura de la parentalidad, filiación, infancias, adolescencias. Además señala (s/d:1) las migraciones que se vienen produciendo en los campos disciplinares. Desde Descartes hasta la actualidad, la ontología y la metafísica, están colisionando con las ideas de azar, complejidad, subjetividad en devenir. Cae el pensamiento basado en binomios sujeto-objeto. Mundo interno-externo. Realidad psíquica-realidad externa. Desde estos binomios se instituyó pensar el vínculo como una relación o como un sumar individualidades de una estructura, donde cada componente ocupa un lugar, significado por estratificaciones y jerarquías donde el pater/familia cumple la función de ordenador. Desde esta lógica dominante se excluye la diferencia, la alteridad, se imposibilita simbolizar lo acontece como nuevo.

Explica Ana María Fernández (2016:27-44), que se destierra la diferencia porque históricamente se ha significado como inferioridad y, por tanto, legitimado la discriminación hacia lo diverso, lo femenino, lo múltiple, lo mestizo pues lo semejante viene asociado a lo masculino, y a la adultez que se imponen universalmente. Así, la diferencia queda ligada al valor de inferioridad, creando mitos en el imaginario social, alrededor de lo masculino, lo femenino, lo adulto, lo joven, las infancias, que en cada tiempo histórico, van otorgando sentido a las prácticas y discursos. Así, los modos de pensamientos son producción de época. En la modernidad se impuso un principio de ordenamiento universal, que produjo exclusión, segregación, jerarquización, inferioridad frente a la alteridad, lo otro, lo diferente. Su majestad "lo mismo" queda entronizado, es figura, eje de toda medida. Lo otro es segregación, al margen, desde las sombras. Lo diferente entonces, es negativo, falso, inferior. Transformar estas lógicas que ocultan las diferencias, implica un trabajo de des y re-construcción.

Inspirada en la obra de Deleuze, María Laura Mendez (2011:17) plantea una ontología de la diferencia y explica que si existe es porque difiere, lo que existe es un movimiento incesante del diferir y la relación entre dos o más diferencias es puesta por el estado de tensión dada por la potencia. La diferencia se designa como organización múltiple de las formas de relación de sus elementos en el presente y lo que actúa como diferenciante es la intensidad. Esta idea supone que no existe unidad superior, ni jerarquía, ni centros, sino

conexiones sin orden preexistente. Lo que existe es una multiplicidad de heterogeneidad conectada, es un rizoma, una cartografía singular, una creación intempestiva que no empieza ni acaba, continúa interminablemente ya que implica líneas segmentadas, territorializadas, organizadas y, a la vez, por líneas de desterritorialización que escapan remitiendo unas a otras. Es nómada y se disemina en superficies inmanentes. Es una multiplicidad que no tiene sujeto ni objeto sino únicamente determinaciones, tamaños, dimensiones que no pueden aumentar sin que cambie, las leyes de combinación aumentan con la multiplicidad.

El devenir como apertura requiere disponibilidad. Jullien Francois, (2013:10) plantea la disponibilidad como renunciamiento de todo dominio, concibiendo al hombre como hueco en el sentido de una abstención que se abre a todas las posibilidades, en un justo medio. Es una disposición interior que se abre a la diversidad.

En este sentido, María Laura Mendez (2011:179), tomando el pensamiento de Simondon (filósofo del siglo XX) explica cómo los individuos son por las diversas relaciones que los hacen posible, son composiciones. Por tanto el ser o lo existente, no es ni estable ni en equilibrio, está en devenir, como potencia de diversidad de transformaciones posibles.

Lo novedoso irrumpe y sacude lo establecido, en la lógica de conexión se da una lucha entre una inercia conservadora y la fuerza de esa nueva verdad, señala Julio Moreno (2002:91-116). La emergencia de lo inadmisibile genera obstáculos de apertura a lo desconocido, lo que insiste en irrumpir es perturbador porque su presencia exige al psiquismo una pausa, difícil para el psiquismo, siendo inconsistente al querer comprenderlo. Los efectos de los vínculos exceden a los códigos y signos del campo de las representaciones. Es lo "ajeno del otro", que produce efectos en mí, siendo el vínculo el determinante de los sujetos que están vinculados. El encuentro entre las personas produce en cada uno efectos diferentes, hay un puro presente. La idea de encuentro entre los cuerpos produce efectos, de doble captura, cada acción le roba algo a la otra, de manera que compone algo diferente. La ajenidad engendra, abre a la incertidumbre que expande la capacidad creativa.

El vínculo es producto de los acoplamientos yuxtapuestos de operatorias: la que asocia representaciones y la que conecta ajenidades, ambas aportarán continentes espaciales (Moreno:2014:175). La conexión destotaliza las pretensiones hegemónicas de la asociación, y ésta pone límite a la dispersión propia del aporte conectivo, sin embargo entre ambas no hay linealidad ni complementariedad. Su existencia simultánea es fuente de abundancia y de infinitas posibilidades. La conexión se establece instantáneamente con lo ajeno del otro, pone en juego los elementos específicamente excluidos.

En *Crítica y Clínica*, Deleuze (1996:3-4) expresa que es el devenir lo que sustenta el trayecto, como así las intensidades por el afecto sustentan el movimiento, lo importante son los desplazamientos. Las constelaciones afectivas constituyen un mapa<sup>46</sup> de intensidades. El autor dialoga con la obra de Spinoza, fundador de una ontológica del ser y sus modos de vida, postula el salto de pensamientos y de creencias de la trascendencia a la inmanencia. En este salto se reconoce el poder del cuerpo como potencia en su capacidad de afectar otros cuerpos. Entre los cuerpos hay una potencialidad infinita que se expresa a través de intensidades o pasiones. Son dos los registros afectivos: uno de tristeza y otro de alegrías. Son dos las tonalidades afectivas: la tristeza disminuye la potencia y la alegría aumenta la potencia. Si se descompone una relación o la totalidad de las relaciones de una persona se afecta de tristeza. Si las relaciones entre los cuerpos componen, esa relación afecta en pasiones alegres. Se es un grado de potencia, una intensidad y se vive en función de los encuentros imprevisibles entre los cuerpos. Se es composición de composición de relaciones al infinito. Esto es, una relación existe entre dos individuos y es constitutiva de un tercer individuo. Son siempre a la vez entre individuos y constituyen un tercero. Cuando las relaciones componen se "inventa ese tercer individuo del cual el otro y yo mismo no seremos más que partes, sub-individuos" (2008:237)

En el campo de lo inmanente, la potencialidad infinita es expresada a través de las intensidades del ser o de los modos del ser. El ser, en tanto manera, se expresa a través de un ritmo con velocidad y lentitud: de reposo y aceleración, de descanso y movimiento. Para Badiou (2002:114-118), la inmanencia es un plegamiento de afuera que crea la interioridad de un sí mismo, esta interioridad que es un resultado. El sujeto es un espacio funcional de lo vivido. Nada se parece a nada, todo diverge, el ser se piensa como una apertura, el afuera envuelve un adentro, es el pliegue del ser. El pliegue como límite, determina un límite común para dos subregiones. Que haya pliegue del afuera significa ontológicamente que crea un adentro, este sujeto como "espacio del adentro" es inseparable del afuera, coexistiendo con el espacio del afuera sobre la línea del pliegue. El pliegue convierte todo pensamiento en un trazo inmanente de lo que ya está ahí. Así la filósofa

---

<sup>46</sup> El mapa no reproduce un inconsciente cerrado sobre sí mismo, lo construye. Contribuye a la conexión de los campos. El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones (Deleuze y Guattari: 1980).

María Alejandra Tortorelli (s/d:1) piensa el estar ahí de un cuerpo, de una forma, un borde en diferido de la forma, un borde que bordea y a la vez que desborda, no se puede tocar sin ser tocado a la vez, perpetuo diferimiento sin apropiación posible.

En este sentido, el enfoque vincular (Puget,2015:11) incluye la presentación y los efectos del presente: dependen del hoy y de la situación creada. La presentación implica hablar entre dos o más presentes. Puget (2009:125) expresa que la particularidad de cada encuentro produce efecto de imposición, dado que el otro dotado de alteridad, al imponerla, descoloca la posición identitaria. El trabajo vincular perturba al dar lugar a la alteridad produciendo resistencia, conlleva crear y volver a crear diferencia. La presencia traerá como efecto una marca que instituye el vínculo. Produce una interrupción, una desorganización que da acceso a una nueva organización. Por efecto de presencia se produce una zona de encuentro y se arma en función de las percepción que las presencias ocasionan.

Para Kleiman (2016:1-8) el encuentro es entre los cuerpos, dado por una experiencia, por presentación de las presencias, lo corporal se da por co-producción, por lo que acontece “entre”, por lo que se produce en situación, en la multiplicidad de experiencia, desde lo que sucede entre los que las habitan. En cada situación se inaugura lo vincular corporal. Un cuerpo es todo lo que lo compone, es habitante de escena con otros, entre otros. Lo corporal desde los vínculos, es pensado, en ex-posición. El cuerpo expuesto es un cuerpo que necesariamente hospeda a otros cuerpos o los rechaza. Lo que sucede entre ambos los constituye y a su vez los destituye como sí mismo. Los cuerpos van deviniendo en esa producción. Esa producción que los hace otro. La intervención devendrá de las afectaciones mutuas, afectar en el sentido de producir perturbación, alteración. Hay cuerpo- experiencia, en con-tacto con otros cuerpos. Lo que pueden los cuerpos está relacionado con la idea de potencia productiva que impulsa a la acción, que pone los cuerpos en acción.

Denise Najmanovich (2011:41-97) piensa lo vincular como producción y emergencia dado por las interacciones. Toda experiencia está mediada por el cuerpo entendido como vivencial- multidimensional- es límite fundante y una trama constitutiva de un territorio autónomo y a la vez ligado inextricablemente al entorno, con el que vive en permanente intercambio.

Desde esta perspectiva la corporalidad se define como sistema autónomo, con límites semipermeables, una sensibilidad diferencial y en constante intercambio con el entorno. Se está enredado en una red fluente de relaciones que implica un compromiso con una dinámica de transformación en co-evaluación con el ambiente. La corporalidad determina un campo de afectación y la clase de interacciones y de transformaciones posibles. Un mundo co-creado en interacción con el ambiente. Un mundo que convoca a ser experiencia interactiva con eso que está afuera pero no separado.

Se deviene sujeto -en cambio, transformación- en y a través del juego social. Esta perspectiva centrada en la dinámica vincular parte de una concepción interactiva: es dinámica, multidimensional y compleja. El sujeto no es, “adviene”, “deviene”, en y por los intercambios sociales en los que participa.

El sujeto sólo adviene en la trama relacional de su sociedad. Las propiedades ya no están en las cosas sino “entre” las cosas, en el intercambio. Desde la perspectiva de la complejidad solo podemos preguntarnos por las condiciones de emergencia, por los factores coproductores que se relacionan con la aparición de la novedad. Así la subjetividad, comprendida desde los sistemas abiertos, es entendida como un devenir estructurante.

Graciela Selener (2016:152-159) expresa que las diversas prácticas de la sociedad contemporánea ponen condiciones a la producción de subjetividad adolescente, a su devenir permanente. Devenir de producción con otro, en situación. La transformación psíquica en el adolescente no está determinada por el origen, sino que se juega en una multiplicidad dada por los distintos vínculos que se establecen a lo largo de la vida, por lo familiar y lo histórico-social junto a otros puntos de partida subjetivantes.

La familia con sus características actuales, sigue siendo un importante agente de subjetivación, y junto a otros agentes no familiares, como la banda, los pares y las amistades, generan procesos de identificación muy importantes donde se comparten códigos, intereses, posibilidades de reconocimiento y se intensifica el vínculo. Por otro lado, la tecnología tiene un marcado poder en la producción de subjetividades y constituye herramientas para vincularse.

## **A modo de coda**

Este es un trabajo en proceso del que se ha compartido un fragmento de los principales aportes que conforman el marco teórico. En este trabajo y en el ingreso al ECOS se tiene presente que los preconceptos y suposiciones acerca de cómo debe ser una institución impiden leer una situación, ver lo que hay o aquello que

puede haber. El desafío es acompañarse para ver lo que hay y cuáles son las disponibilidades. Pues pensar la subjetividad en su contexto social implica la creación y la expansión de un estilo dialógico en la producción de conocimiento, en su transmisión y en su validación.

En la modernidad el Estado producía subjetividad: la del ciudadano. Para forjar un ciudadano se necesita de un niño. Para el Estado supone de un niño la inocencia y la fragilidad que requieren amparo (por la fragilidad) y educación (por la inocencia). El paradigma de "lo que es" es lo que fluye y no lo que se consolida. En un medio fluido, cualquier conexión tiene que ser muy cuidada, no se sostiene en instituciones sino en operaciones, exige un trabajo permanente de cuidado de los vínculos. En la era de la fluidez parece haber chicos frágiles con adultos frágiles, no chicos frágiles con instituciones de amparo y con esas fragilidades se trabaja tramando consistencias, tramando cohesiones. El espacio ECOS está sostenido por distintos habitantes -actores quienes cumplen funciones y roles sostenidas desde distintas formaciones, perspectivas y expectativas, en nombre de una práctica comunitaria. Aportar a la salud mental es valorar las prácticas compartidas es construir un nosotros como comunidad de pensamiento. La operación es el pasaje del "hacer por otros" al "hacer con otros" y requiere desacelerar, marcar tiempos y espacios, construir pausas. La pregunta no se basa en si se salva a la comunidad, sino de leer, mirar, constituir comunidad con la mirada, con la intervención. Si en el espacio comunitario del ECOS Ceferino está la disponibilidad para: ¿la tarea subjetivante de hacer de los fragmentos situaciones habitables? ¿convertir los procedimientos heredados en estrategias para producir ligaduras? ¿Producir consistencias, imponiendo restricción a la destitución, buscando la reinención de una consistencia en otra clave, siendo fiel a un recorrido subjetivo?

## Referencias:

- Badiou, Alan, 2002, *El clamor del Ser*, Manantial, Buenos Aires.
- Deleuze, Gilles, 2008, *En medio de Spinoza*, editorial Cactus, Buenos Aires.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix, 1980, *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia. Introducción rizoma*, Les Editions De Minuit, Paris.
- Deleuze, Gilles, 1996, *Crítica y clínica*. Editorial Anagrama. Barcelona.
- Fernandez, Ana María, 2016, *La mujer de la ilusión: pactos y contrato entre hombres y mujeres*, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Julliens, Francois, 2013, *Cinco conceptos propuestos al Psicoanálisis*, Editorial El Cuenco De Plata, Buenos Aires.
- Lewkowicz, Ignacio, 2003, *del fragmento a la situación: notas sobre la subjetividad contemporánea*, Editorial Altamira, Buenos Aires.
- Mendez, María Laura, 2011, *Procesos de subjetivación: ensayos entre antropología y educación*, Editorial Fundación Hendija, Paraná.
- Moreno, Julio, 2014, *La infancia y sus bordes: un desafío para el psicoanálisis*, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- 2002, *Ser Humano: la inconsistencia, los vínculos, la crianza*, Editorial del Zorzal, Buenos Aires.
- Puget, Janine, 2009, *Teoría de la técnica: qué, cómo, cuándo, dónde, por qué, una clínica de pareja, de familia y de grupo*, [pepsic.bvsalud.org/scielo](http://pepsic.bvsalud.org/scielo)
- 2015, *Subjetivación discontinua y psicoanálisis*, Lugar Editorial, Buenos Aires.
- Tortorelli, María Alejandra, s/d, *Ahí: Borde* <https://www.rodulfos.com/ahi-borde-por-maria-alejandra-tortorelli/>
- Kleiman, Sonia, comp. 2015, *Familias con niños y adolescentes: consultas, dispositivos*, Delhospital Ediciones, Buenos Aires.
- Kleiman, Sonia, s/d, *Pensar lo vincular desde los vínculos*, [academia.edu/32332463](http://academia.edu/32332463).
- Kleiman, Sonia, 2016, *lo que pueden los cuerpos*, en Actas Congreso Federación Psicoanalítica de América Latina, Septiembre 13 al 17 de 2016 Cartagena, Colombia. <http://www.fepal.org/wp-content/uploads/299-esp.pdf> FEPAL 299-esp.PDF.
- Najmanovich, Denise. 2011. *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*. Ed. Biblos. Buenos Aires.
- Selener, Graciela. 2016. *Diálogos en construcción. Espacio de pensamiento vincular*. Delhospital Ediciones. Buenos Aires

# Mesa redonda

## Educación artística

Participaron: Mariana Georgetti,  
Betina Reggiani (EEAB),  
Mariana Scale (ARE),  
Yésica Moller (EEAB- UNCo) y  
Alba Eterovich (UNCo)



## Representaciones juveniles en diarios nacionales: el caso masacre en San Miguel del Monte

**Natalia ARNALDO**

**Valeria Silvana OJEDA GODOY**

CURZA - Universidad Nacional del Comahue.



PROIN 04/V099. “Las prácticas educativas. Abordaje desde las experiencias y significaciones de jóvenes y adultos”. Proyecto de Investigación 04/V099-4. Proyecto de Investigación 04/V099-4. “Jóvenes en territorio: un abordaje desde la educación popular” (2017-2021).

Directora: Alba Eterovich

### RESUMEN

En esta ponencia proponemos realizar algunas reflexiones que surgen del análisis del eje: comunicación/educación y juventudes. La propuesta es analizar, por un lado, que se dice de los jóvenes del barrio Ceferino en los medios locales de comunicación (Diario Noticias de la Costa, Diario Al día y Diario Río Negro). Y, por otro lado, el abordaje y la relevancia de la noticia de la muerte de los jóvenes en San Miguel del Monte, provincia de Buenos Aires, en la primera semana desde el 19 al 26 de Mayo, en dos diarios nacionales Clarín y Página 12. Nos interesa conocer los itinerarios juveniles, en los que se despliega la subjetividad de los jóvenes, y que nos permite conocer las particularidades, los indicios, las huellas que revelan los distintos modos de transitar y significar las experiencias educativas por parte de los jóvenes. Para esto, realizamos una aproximación al concepto de juventudes con el aporte de los autores que forman parte de nuestro marco teórico en el Proyecto de Investigación.

La ponencia se enmarca dentro del Proyecto de Investigación denominado “Jóvenes en Territorio: un abordaje desde la educación popular” V4.O99.VI dirigido por Alba Eterovich, que integra el Programa de Investigación V4.099, desarrollado en el Centro Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue (CURZA-UNCo); el cual tiene por objetivo construir conocimiento sobre los itinerarios juveniles escolares, laborales y de salud de los jóvenes.

**Palabras clave:** Juventudes; Representaciones; Relatos; Noticias.

### Introducción

En esta ponencia se expondrán algunas reflexiones que surgen del análisis del eje: comunicación/educación y juventudes. La propuesta es analizar, por un lado, que se dice de los jóvenes del barrio Ceferino en los medios locales de comunicación (Diario Noticias de la Costa, Diario Al día y Diario Río



Negro), por otro lado, el abordaje y la relevancia de la noticia de la muerte de los jóvenes en San Miguel del Monte, provincia de Buenos Aires, en la primer semana desde el 19 al 26 de Mayo, en dos diarios nacionales Clarín y Página 12. Esta ponencia forma parte del Proyecto de Investigación: Jóvenes en territorio. Un abordaje desde la educación popular, el cual tiene por objetivo construir conocimiento sobre los itinerarios juveniles escolares, laborales y de salud de los jóvenes.

Nos interesa conocer los itinerarios juveniles, en los que se despliega la subjetividad de los jóvenes, y que nos permite conocer las particularidades, los indicios, las huellas que revelan los distintos modos de transitar y significar las experiencias educativas por parte de los jóvenes.

## **Desarrollo:**

Nombrar a los jóvenes hoy implica entender la imposibilidad de abarcar el concepto de juventud desde un solo campo. Se puede situar a la juventud como configurando un territorio que no es especificable ni delimitable con trazos rígidos.

La juventud entendida como el tiempo de 'moratoria social' para la futura preparación del ciudadano y trabajador es producido en la escuela (Urresti, 2000; Margulis y Urresti, 1996), donde se define un modo de ser joven. Duschatzky y Corea (2003) señalan que la transformación en la cultura estudiantil se debe a un declive de la eficacia simbólica del dispositivo escolar. Kessler (2001) señala la incidencia en la 'experiencia escolar' juvenil de esta desinstitucionalización, según sea el sector social, la escuela y la calidad de educación. La escuela ya no es el ámbito exclusivo de constitución de identidades especialmente en los sectores populares, señalan TentiFanfani, 2003; Mack, 2000; Mekler, 1997, Elbaum, 1998.

Nombrar a los jóvenes hoy implica entender la imposibilidad de abarcar el concepto de juventud desde un solo campo. Se puede situar a la juventud como configurando un territorio que no es especificable ni delimitable con trazos rígidos.

Investigar cuáles son las representaciones que los medios construyen acerca de las juventudes resulta importante si entendemos que estas representaciones pueden influir en las causas del desencuentro de sentidos que convergen en las situaciones educativas escolares actuales.

Me interesaba pensar las juventudes desde diferentes enfoques vinculados a la comunicación. Florencia Saintout (2006), plantea que los medios no crean ni representan la realidad: contribuyen a su existencia, modelando sentidos preexistentes a sus representaciones con mayor o menor influencia. Esta representación se da de tres modos según la autora: los exitosos, los desinteresados y los peligrosos.

El estudio de los medios nos ayuda porque "se interpreta que las miradas hegemónicas sobre la juventud latinoamericana responden a los modelos jurídico y represivo del poder" (Chaves, 2010: 26). Y cómo marcan, influyen e inciden esos discursos de invisibilización y/o estigmatización sobre los jóvenes.

Partimos entendiendo a lo juvenil como un proceso de construcción subjetiva, que se produce en relación a una trama compleja de procesos políticos, culturales, simbólicos y materiales. Entendemos que la exposición y la visibilización de los jóvenes en los medios determinan en la sociedad una estigmatización de los mismos.

En este sentido, Rossana Reguillo Cruz (2010) señala "Los jóvenes han sido convertidos en relato expiatorio y en el "enemigo" del orden social; en gran medida por la acción de los medios de comunicación, que han venido satanizando a los jóvenes, pero no a los jóvenes como categoría social (que no existe) sino a ciertos jóvenes, a los jóvenes pobres en concreto".

El trabajo consistió en dos etapas. Primero nos preguntamos la representación de los jóvenes en los periódicos locales y luego, frente a los hechos ocurridos en San Miguel del Monte, nos surgió un interés por pensar cómo son representados esos jóvenes.

Para acercarnos a la concepción de jóvenes que expresan los medios locales y regionales realizamos un análisis de tres diarios en torno a cómo describen a los jóvenes del barrio Ceferino en ellos. La actividad consistía en observar qué concepción de juventud se halla inmersa en los diarios Noticias de la Costa, Río Negro, y Al Día. Así, se llevó a cabo una búsqueda de veinticuatro noticias, ocho noticias de cada diario publicadas entre noviembre-diciembre de 2016 hasta agosto- septiembre de 2017 y luego, se realizó un cuadro de cada uno con datos primordiales para el análisis posterior. Estos datos fueron: fecha, título de la noticia, si

estaba o no en la portada, si tenía foto, el contenido, en qué sección del diario se encontraba, sustantivos y adjetivos con los que se nombraba a los jóvenes y los comentarios de las noticias.

Coincidimos en el planteo de Florencia Saintout (2006), los medios no crean ni representan la realidad: contribuyen a su existencia, modelando sentidos preexistentes a sus representaciones con mayor o menor influencia.

Dentro de la sociedad surgen formas de representar a la juventud que varían según los diferentes discursos. Así, ¿las concepciones varían en cada diario? o ¿los diarios parecen presentar una concepción, aunque no de manera explícita, sobre los jóvenes?. Partiendo de esta descripción, que realizan de los jóvenes, logramos relacionarlos con los tres modos de nombrar a los mismos que plantea Saintout: los exitosos, los desinteresados y los peligrosos. Pudimos notar en los diarios analizados dos de estos modos, los exitosos que son aquellos que aparecen como víctimas de los peligrosos, los que van a la escuela, los que no se juntan en la esquina, los que no andan de noche, etc. Y los peligrosos que son aquellos que realizan los actos delictivos, los que salen de noche, los que se juntan en la esquina, que no están en la escuela ni en sus casas, al decir de estos diarios, los menores, los chorros, los delincuentes pero no definidos como “jóvenes”. Estos últimos son los que predominan en la mayoría de los periódicos. Como, por ejemplo:

“...uno de los **ladrones** agredió brutalmente al joven...”

“...cuando aparecieron dos **sujetos** –ambos menores de edad- e increparon a la pareja de amigos para robarles...”

“...se pudo arrestar al **malhechor**...”

“...el **malviviente** quedó demorado...”

En todos los diarios analizados, los jóvenes aparecen en noticias, generalmente, sobre delitos o conflictos sociales y casi siempre se referían a personas del género masculino. Este efecto de “invisibilización” de los jóvenes en los diarios consideramos que merece ser estudiado posteriormente. Los enunciados compartidos nos remiten a la clasificación de los jóvenes como “peligrosos”. Sólo surgen algunas noticias que hablen o comenten la participación de ellos en otras actividades. También hay que destacar lo importante que es la opinión del diario en relación con ellos y cómo influye en los lectores porque, según Saintout, los medios ocupan un lugar privilegiado en la construcción del sentido social, es decir, producen sentido pero la información se presenta con la forma de interés que sostienen, siendo o no funcional a ellos.

De esta manera, los discursos que giran en torno a los jóvenes son producciones situadas, en el tiempo y espacio, jamás son inmutables, y responden a la negociación de todos los actores involucrados.

La relación que realizamos entre los diarios y los textos trabajados nos proporcionó una tipología/caracterización de los jóvenes a partir de los medios de comunicación. Según Mariana Chaves “se interpreta que las miradas hegemónicas sobre la juventud latinoamericana responden a los modelos jurídico y represivo del poder” (Chaves, 2010: 26). Y cómo marcan, influyen e inciden esos discursos de invisibilización y/o estigmatización sobre los jóvenes.

En cuenta a la trágica noticia de los y la jóvenes en San Miguel del Monte fue relevante en los medios nacionales por muchos días. Tanto en los diarios nacionales Clarín, Página 12 como en el regional Río Negro, en los primeros tres días de ocurrido el hecho, publicaron información similar con escasos detalles. Luego, se fueron construyendo y publicando distintas versiones de lo ocurrido.

En Página 12, la noticia fue tapa por tres días mientras avanzaba la investigación. Se destaca la diversidad de fuentes consultadas en las noticias: testigos, vecinos de la Ciudad, padres de las víctimas, abogados, la intendenta. Va adquiriendo centralidad el reclamo de justicia. Se denuncia el accionar de los efectivos policiales: “Esta vez, en San Miguel del Monte, la mentira para encubrir un nuevo caso de gatillo fácil tuvo patas cortas”(diario- 4) “fue una masacre” (diario- 2). En la nota se describe “Dolor, angustia, desconsuelo y tristeza fueron las sensaciones que dominaron ayer la plaza Adolfo Alsina, en San Miguel del Monte” (diario-1). Las familias describen a los jóvenes fallecidos “Danilo era un chico bueno, jugaba a la pelota, a los autitos, iba a la escuela. No robaba, no tomaba alcohol, no se drogaba”(papá de Danilo-2). En estas descripciones los alejan de lo que Florencia Saintout describe en su tipología de las juventudes actuales como “peligrosas” y “se van construyendo relatos e imágenes en torno a la centralidad de unos jóvenes que, se dice,

no tienen nada que perder y por lo tanto son incontrolablemente peligrosos para el resto de la sociedad". En este sentido señala Gabriela Diker, "algunos niños y niñas, adolescentes y jóvenes, se vuelven infancia o adolescencia, mientras que otros se vuelven menores, delincuentes, marginales, excluidos, vulnerables, pobres. (...) Algunos merecen habitar el tranquilizador y simplificado mundo de los conceptos, y otros, el finamente reticulado mundo de las etiquetas". (G. Diker, 2004: 9).

Por otro lado, en el diario Clarín, la noticia fue tapa un solo día. Hay una noticia por día vinculada a este hecho en los días 23, 24 y 25 de mayo y ninguna en los días 20, 21 y 22. Sus fuentes principales son "la justicia", "los investigadores", "los efectivos policiales" y, en los días analizados, en ningún momento dan lugar a la voz de los vecinos, familiares de la víctimas, abogados, etc.

¿Qué sucede con esa estigmatización? ¿Qué sucede con el planteo de "eran buenos", "no se lo merecían"? Si lo vemos así, ¿quienes se lo merecen? ¿los malos? Y ¿quiénes son los malos?. Partiendo de esta mirada, partiendo de esta distinción, que muestran los diarios podemos coincidir con el planteo de Saintout que realiza de los jóvenes: los exitosos, los desinteresados y los peligrosos. Pudimos notar en los diarios analizados dos de estos modos, los exitosos que son aquellos que aparecen como víctimas de los peligrosos, los buenos, los que van a la escuela y les va bien, los que no se juntan en la esquina, los que no andan de noche o los que andan pero autorizados por sus padres, etc. Y los peligrosos que son aquellos que realizan los actos delictivos, los que salen de noche, los que se juntan en la esquina, que no están en la escuela ni en sus casas, los malos, es decir, los menores, los chorros, los delincuentes pero no definidos como "jóvenes".

Al comparar la cobertura se evidencia que la relevancia otorgada al hecho por cada diario es muy distinta. Tanto por la cantidad de notas, la jerarquización de las noticias, fotos, manera de relatar los hechos, fuentes que utilizan, etc. Las fuentes consultadas difieren. Mientras Página 12 publica la palabra de amigos, familiares directos, vecinos, abogados, funcionarios, etc. Clarín plantea la centralidad institucional "para la justicia..."(diario- 5), "hay quienes sospechan"(diario), "las dudas son muchas sobre lo que pasó la madrugada del martes sobre la ruta 3" (diario- 4). Otra diferencia significativa es que Página 12 destaca las acciones llevadas a cabo por la comunidad, mostrando la sensibilidad, compromiso, el pedido de justicia por parte de familiares, vecinos, etc: "Lo que quiero es justicia" (mamá de Camila- 3), "Se va a acabar/ se va a acabar/ esa costumbre de matar" (los vecinos-6), "El corazón me decía que mi hijo podía estar ahí. Yo pensaba 'Gonzalo, Dios mío, este guacho que no viene. Lo voy a matar cuando llegue'" (Mamá- 2). Mientras que Clarín sólo refiere a las derivaciones políticas e institucionales de un sector de la policía sin tener en cuenta la voz de la sociedad.

Para finalizar a partir de esta comparación señalamos que ambos diarios abordan la construcción de la noticia desde encuadres diferentes, lo que supone diferentes producciones de sentido y, en consecuencia, posicionamientos políticos.

## **Conclusión:**

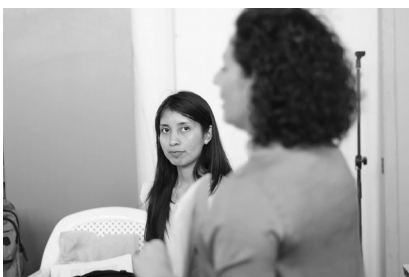
A modo de conclusión, hemos observado en ambas etapas cómo los medios de comunicación (en este caso, los diarios mencionados tanto locales como nacionales) influyen en la construcción de estereotipos respecto de los jóvenes, como los estigmatiza, los nombra, los representa, etc. La representación varía según el lugar que integran estos jóvenes dentro de la sociedad. En los diarios locales se los muestra como aquellos jóvenes "peligrosos" por vivir en los barrios periféricos, por no estar en sus casas, por no ir al colegio, etc. y en los diarios nacionales a los jóvenes de la tragedia se los representa como los "exitosos" porque eran "buenos" e iban al colegio, no estaban en la esquina sin autorización de sus padre, etc. La estigmatización es un factor importante dentro de la sociedad, y también, las fuentes que utiliza cada diario es una herramienta que influyen en la mirada y construcción particular de cada diario como así en la construcción mediática de los jóvenes.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

- Bourdieu, Pierre. "La juventud no es más que una palabra", en *Sociología y Cultura*, Grijalbo México. 1990
- Chaves Mariana. *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la Juventud urbana*. Ed. Espacio. Buenos Aires – 2010
- Reguillo, Rossana. *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Norma, Buenos Aires. 2000

**“Políticas públicas de comunicación: Investigación de la RICCAP  
(Red Interuniversitaria de Comunicación, Comunitaria, Alternativa y Popular)”**

**Presentación Mgtr. Cristina Cabral y Valeria Relmuán**



## La actualidad de los medios comunitarios, alternativos, populares y de pueblos originarios en Río Negro. Resultados del Relevamiento de Servicios de Comunicación Audiovisual (RICCAP)

### **Cristina CABRAL**

CURZA - Universidad Nacional del Comahue.  
Sede Atlántica- Universidad Nacional de Río Negro.  
Red Interuniversitaria de Comunicación Comunitaria, Alternativa y Popular.

### **Valeria Silvana RELMUÁN**

CURZA - Universidad Nacional del Comahue.  
Red Interuniversitaria de Comunicación Comunitaria, Alternativa y Popular.



PI 04/V118: “Visibilidad y participación juvenil en medios escolares y comunitarios de Río Negro” (2020-2023)  
Directora: Sandra Poliszuk

### **RESUMEN**

En el siguiente informe se presenta un primer resultado del Relevamiento de servicios de comunicación audiovisual comunitarios, populares, alternativos, cooperativos y de pueblos originarios. Dicho trabajo fue realizado por la Red Interuniversitaria de Comunicación Comunitaria, Alternativa y Popular (RICCAP) durante los meses de septiembre de 2018 hasta abril de 2019. Se tuvo como objetivo dar cuenta de la existencia y de las principales características de esas radios y televisoras, busca construir una base empírica que sirva para el diseño de políticas que permitan fortalecer y visibilizar al sector. Para ello se consideró importante tener en cuenta el contexto político argentino actual, en el que las transformaciones en el plano normativo, político, económico y tecnológico inciden en las condiciones de sostenimiento y continuidad de las emisoras sin fines de lucro, así como en sus posibilidades de crecimiento. El trabajo se focalizará por un lado, en exhibir brevemente los resultados a nivel federal, y por otro se presentarán algunos datos obtenidos en la zona Patagónica haciendo mayor hincapié sobre la provincia de Río Negro. La importancia de considerar esta provincia radica en las diversas características que presentan las emisoras distribuidas por toda la región: comunitarios, alternativos, populares, pueblos originarios; el nacimiento y permanencia de medios a través de los años; y el surgimiento de medios como Wall Kintun y Entv que han marcado un logro a nivel nacional.

**Palabras clave:** Medios comunitarios, Alternativos, Populares y de Pueblos Originarios.

## Introducción

Este informe es parte de las presentaciones que realizamos en distintos puntos del país del primer relevamiento nacional de radios y televisoras comunitarias, populares, alternativas, cooperativas y de pueblos originarios. Dicho trabajo fue realizado por la Red Interuniversitaria de Comunicación Comunitaria, Alternativa y Popular (RICCAP) durante los meses de septiembre de 2018 hasta abril de 2019. Además de exhibir los resultados a nivel federal, se hará una presentación de los datos obtenidos en la provincia de Río Negro para luego hacer una comparación con las demás provincias de la zona Patagónica.

Este trabajo tuvo como objetivo dar cuenta de la existencia y de las características principales de esas radios y televisoras, busca construir una base empírica que sirva para el diseño de políticas que permitan fortalecer y visibilizar al sector. El objetivo se actualiza en el contexto político argentino actual, en el que las transformaciones en el plano normativo, político, económico y tecnológico inciden en las condiciones de sostenimiento y continuidad de las emisoras sin fines de lucro, así como en sus posibilidades de crecimiento. En particular, desde diciembre de 2015 el gobierno nacional avanzó en iniciativas y decisiones que tendieron a profundizar la concentración de las comunicaciones en nuestro país, revirtiendo el proceso iniciado con el debate, la sanción y la paulatina aplicación de la ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual (LSCA). La gubernamentalización de los órganos de aplicación de la LSCA, la modificación y parálisis del Consejo Federal de Comunicaciones, el incumplimiento de las disposiciones legales destinadas a fortalecer la sostenibilidad del sector (FOMECA), la suba de tarifas de los servicios públicos, la criminalización de periodistas movilizados y el cierre o decomiso de medios sin fines de lucro son las medidas que han afectado de manera más directamente al sector. Este panorama se complementa con el inédito proceso de concentración de las comunicaciones expresado en la megafusión Telecom-Cablevisión y en la flexibilización de los límites a la concentración mediática; el vaciamiento de la agencia de noticias, la radio y la televisión públicas, como así también la empresa ARSAT y de las políticas de desarrollo de la Televisión Digital Abierta; la derogación de aspectos centrales de la Ley 26.736 que en 2011 había establecido un marco regulatorio para la fabricación, comercialización y distribución del principal insumo de los medios gráficos; el disciplinamiento de medios no oficialistas a través del manejo de la publicidad oficial y el cierre de medios y el despido de periodistas. Es por ello que el reconocimiento del sector sin fines de lucro, así como sus condiciones legales, técnicas y de sostenibilidad, cobra un nuevo sentido en esta coyuntura.

Destacamos el carácter colectivo, colaborativo y federal a través del cual se llevó adelante este relevamiento. Trabajaron de manera conjunta y articulada investigadoras e investigadores de once universidades nacionales: Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional de Chilecito (UNDeC), Universidad Nacional del Comahue (UNCo), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), Universidad Nacional de Salta (UNSA) y Universidad Nacional de Tucumán (UNT), organizados en siete equipos de investigación bajo una coordinación.

Este carácter colaborativo nos exigió poner en común y consensuar fundamentos teórico-políticos y las decisiones metodológicas que impregnaron todo el proceso de trabajo para garantizar coherencia, sistematicidad y rigurosidad en cada una de las etapas de la indagación. La investigación, coordinada federalmente, abarcó la definición de los propósitos del relevamiento, sus alcances y sus dimensiones de análisis; la construcción de un primer directorio de emisoras a relevar a partir de la consulta y el cruce de fuentes secundarias; la elaboración de las herramientas a utilizar durante el relevamiento; la realización del trabajo de campo- desplegado por 59 investigadoras/es y estudiantes de grado avanzados de las distintas unidades académicas- y sus sistematización a partir de la construcción de una base de datos; y el

procesamiento y análisis de los datos construidos para la elaboración del presente informe. CRistina Cabral, profesora de ambas universidades en Viedma (UNCo y UNRN) y yo, Valeria Relmuán, fuimos las encargadas de relevar los medios de las provincias de Río Negro, Neuquén, La Pampa y Chubut,

La lógica de trabajo descrita no sólo fue la condición de posibilidad que nos permitió cumplir los objetivos propuestos en un contexto de ajuste del sistema científico de nuestro país sino que, fundamentalmente, significó poner en práctica un modo de producción de conocimiento colectivo, horizontal, de debates fructíferos y cruces de trayectorias, experiencias y vínculos. Se trata de un modo de hacer que reivindicamos y que confronta la dinámica individualista y fragmentaria a la que muchas veces tiende la producción de conocimiento desde los espacios académicos.

Asimismo, este relevamiento se realizó sin contar con financiamiento que garantizara su realización, ni con el reconocimiento por parte del sistema científico nacional como proyecto de alcance federal. Ante estas dificultades iniciales, la estrategia desplegada fue la de generar, articular y potenciar presentaciones parciales de este proyecto en diferentes universidades nacionales -que brindaron fondos y acreditaciones también parciales- y en otros organismos nacionales e internacionales que colaboraron con el financiamiento de la tarea realizada. Pero sobre todo, este relevamiento fue sostenido por la decisión y el tiempo de trabajo no remunerado que el conjunto de investigadores e investigadoras decidieron aportar para la construcción de un tipo de conocimiento que consideramos necesario y estratégico.

A su vez queremos destacar que el proceso de investigación se hizo en diálogo con las organizaciones y redes del sector de medios sin fines de lucro. Tanto los objetivos del trabajo como la incorporación de dimensiones relevantes fueron puestos en común, debatidos y acordados con las distintas redes del sector comunitario en diferentes instancias: Foro Argentino de Radios Comunitarias (FARCO), la Asociación Mundial de Radios Comunitarias- Argentina (AMARC-Arg), la Coordinadora Nacional de Televisoras Alternativas (CONTA), la Red de Radios Rurales, la Red Colmena, entre las articulaciones más significativas. Esto ha sido de este modo porque entendemos que las radios y televisoras que nos ocupan no son meramente un “objeto de estudio”, sino el principal actor de este proceso. Esta investigación parte de una preocupación teórica y política por fortalecer a los medios comunitarios, por producir conocimiento capaz de aportar al posicionamiento del sector en el debate sobre políticas públicas de comunicación en nuestro país.

## **1. Proceso metodológico**

La coordinación general del proyecto estuvo a cargo de un equipo de diversas universidades nacionales conformado por: Ana Muller (UNSA), Claudia Villamayor (UNLP y UNQ), Dolores Guichandut (UNDAV), Eva Fontdevilla (UNT), Larisa Kejval (UBA y UNDAV), Magdalena Doyle (UNDeC y UNC), María Cristina Cabral (UNCo y UNRN), Martín Iglesias (UNQ), Patricia Fasano (UNER), Ricardo Sandoval (UNLP), Susana M. Morales (UNC) y Valeria Mihanovich (UNC).

En primer lugar, se construyó un directorio que recopiló y sistematizó diversas bases de datos, dispersas y fragmentarias, sobre medios alternativos, populares, comunitarios, cooperativos e indígenas de Argentina. Para ello se cruzaron bases provistas por organismos públicos, redes del sector, organizaciones sociales que trabajan en pos del fortalecimiento de la comunicación comunitaria y equipos de distintas universidades públicas de nuestro país:

- a) Registros de la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual. b) Registros de la Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA) y del Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM).
- c) Base de datos de la Red de Radios Rurales.
- d) Listado de asociadas al Foro Argentino de Radios Comunitarias (FARCO). e) Listado de asociadas a la Asociación Mundial de Radios Comunitarias-Argentina (AMARC-Arg).
- f) Relevamiento del Centro de Producciones Radiofónicas (CRP).
- g) Cartografía de radios elaborada Radio por Radio.

h) Registros sistematizados por el Instituto de Cultura Popular (INCUPO) i) Base de datos de televisoras cooperativas elaborado por el equipo de investigación dirigido por Daniela Montaje (UNC).

j) Registros sistematizados por el Área de Comunicación Comunitaria de la UNER. k) Directorio de medios de La Rioja y de Pueblos Originarios elaborado por Magdalena Doyle (UNC y UNDeC).

l) Directorios de medios elaborados por los equipos de investigación dirigidos por Claudia Villamayor (UNLP y UNQ).

Paralelamente a la elaboración de este Directorio se diseñó la herramienta a utilizar durante el relevamiento: un cuestionario de 71 preguntas organizadas de acuerdo a las siguientes dimensiones: identificación de la emisora, datos de contacto, características técnicas, características legales, características organizacionales, acceso a políticas públicas/sostenibilidad y producción de contenidos. Como señalamos líneas atrás, este cuestionario recibió los aportes de las redes de medios del sector.

Para la realización del trabajo de campo se construyeron 7 equipos de trabajo. Este modo de organización permitió un abordaje federal durante el relevamiento. Cada uno de estos equipos fue el responsable del contacto y de la aplicación del cuestionario de una porción de las emisoras del directorio sistematizado. Previamente a la realización del relevamiento propiamente dicho, se diseñó un manual explicativo sobre el cuestionario, producido por Susana M. Morales (UNC) y Patricia Fasano (UNER) y se capacitó a quienes lo aplicaron. La Defensoría del Público acompañó este proceso de investigación desde su Dirección de Capacitación y Promoción.

El proceso de aplicación de los cuestionarios se realizó entre noviembre de 2018 y febrero de 2019, a través de distintas estrategias: algunas emisoras fueron relevadas de manera telefónica; otras, de manera presencial. El 22% de las emisoras fueron relevadas de manera presencial y el 78% de manera telefónica.

Una vez controladas las encuestas, cada equipo de trabajo cargó la información en una base de datos común. Asimismo, toda la nueva información sobre los datos de identificación y contacto de las emisoras fue incorporada al Directorio de Medios Comunitarios, Populares, Alternativos, Cooperativos e Indígenas para su actualización.

Para ajustar la coordinación de este trabajo articulado federal, que inició con la elaboración del proyecto en noviembre de 2017 y que finaliza durante la segunda mitad del 2019 a partir de puesta en circulación del presente informe, el equipo coordinador mantuvo un constante contacto virtual y realizó cuatro reuniones presenciales.

## **1. Datos Técnicos**

El directorio de Medios Comunitarios, Populares, Alternativos, Cooperativos e Indígenas cuenta con información actualizadas de 467 medios. En ese directorio está volcada la información básica sobre la ubicación, la frecuencia de transmisión y los contactos de estos medios.

La base de datos producto del relevamiento es de 346 medios. Ese es el número de casos que fueron contactados y a los que se aplicó total o parcialmente el cuestionario. Luego, para el procesamiento final se consideró que los casos debían cumplir con los siguientes criterios:

1- Haber transmitido hasta el 31 de agosto de 2017 (emisoras activas) 2- Cumplimiento de al menos 2 de 4 criterios que desde la perspectiva del colectivo de investigación, permitirían considerar que se trata de un medio comunitario, popular, alternativo, cooperativo o indígena, tales como:

a) La autopercepción como medio comunitario/popular/alternativo/cooperativo/indígena/ o de pueblo originario.

b) la auto percepción como proyecto sin fines de lucro.

c) Tener personería jurídica (constituida o en trámite) sin fines de lucro o de pueblo originario. O bien, considerarse un colectivo que decide no gestionar la persona jurídica.

d) Pertener a una red de medios que nuclea al sector.

El informe que sigue se realiza sobre una base de 290 medios considerados activos y pertenecientes al sector de medios comunitarios, populares, alternativos, cooperativos y de pueblos originarios.



En cuanto a la zona patagónica, las emisoras de radios y televisoras fueron relevadas por la Universidad del Comahue y la Universidad de Río Negro. Las provincias tomadas fueron: Chubut, Río Negro, Neuquén, y además parte de La Pampa. El equipo de la zona patagónica fue conformado por María Cristina Cabral (UNCOMA-UNRN) y Valeria Silvana Relmuan (UNCOMA) ambas de la ciudad de Viedma.

## 2. Datos generales

Se realizaron encuestas en su gran mayoría de manera telefónica, por las grandes distancias que presentaban las ciudades, pueblos y parajes, a excepción de dos emisoras ubicadas en Viedma, las cuales fueron entrevistadas de manera presencial. De los 60 medios de la lista que disponíamos, 58 fueron encuestados. La cantidad de medios por provincia dio con un total de:

Río Negro: 17

Chubut: 9

Neuquén: 15

La Pampa: 10



Zona Patagónica:	
Río Negro	17
Chubut	9
Neuquén	17
Santa Cruz	0
La Pampa	8 (*se incluyó como parte de nuestra zona)

Algunas de las características a destacar de los medios de comunicación que encontramos en nuestra región son: en Chubut las emisoras son radios relacionadas con fundaciones y escuelas, además de comunidades indígenas. En La Pampa, existen varias emisoras vinculadas a sindicatos o a Cooperativas, tanto en radio como en Tv, sólo una es de pueblo originario. En Neuquén hay mayor cantidad de radios de Pueblos Originarios que en el resto de la región. Por otra parte, en provincia de Río Negro nos encontramos con emisoras de radios y televisoras, que serían las siguientes:

<b>RADIOS</b>	<b>LOCALIDADES</b>
Encuentro	Viedma
Eco Taiñ Mapu	Allen
Mural	Cipolletti
Hueney	Pilcaniyeu
El Arroyón	Cinco Saltos
Autónoma Piuké	S. C. de Bariloche

Conexión Bariloche	S. C. de Bariloche
Del Barrio	S. C. de Bariloche
Gente de Radio	S. C. de Bariloche
Los Coihues	S. C de Bariloche
Alas	El Bolsón
La Negra	El Bolsón
Las Huaytekas	El Bolsón
Toki (*no está activa)	El Bolsón
Alas	El Bolsón
Confluencia	Cipoletti

Respecto a la cantidad de televisoras, encontramos las siguientes:

<b>TELEVISORAS</b>	<b>LOCALIDADES</b>
EnTv	Viedma
Canal Alto Bariloche (ABTV)	Bariloche
Wall Kintun	Bariloche
La Comarca Tv	El Bolsón

Como vemos, los medios se encuentran ubicados en diversas regiones de Río Negro. Ellos presentan diversidad de características, comunitaria y popular, así como de pueblos originarios. Sin embargo, podemos agregar que si bien contamos actualmente con esta lista de medios de la provincia, estimamos que no son los únicos medios existentes y activos, como ocurrió con FM Confluencia de Cipolletti, -decomisada hace un par de semanas en septiembre de 2019- que no fue considerada en el relevamiento ya que no poseíamos datos en el momento del trabajo. A pesar de ello, este medio formaría parte de los medios comunitarios por presentar características acordes al relevamiento.

Hubo un caso excepcional de una radio que sumamos a la lista, se trató de FM Hueney, que funciona en la Escuela N°41 de Pilcaniyeu. Si bien es una radio escolar, es considerada por el pueblo y por quienes conforman la radio, como una radio de tipo comunitaria, y a su vez forma parte de la red FARCO; por esos motivos estaba incorporada en el directorio.

Por otra parte, el nacimiento de las emisoras de radio que corresponden a Río Negro, abarcan desde los siguientes años:

Periodo de 1983 a 1989: Desde la recuperación de la democracia hasta la asunción de C. Menem a la presidencia.	Alas (1987) Del Barrio (1987) Gente de Radio(1988)
Periodo de 1990 a 2001: Años de despliegue de políticas neoliberales en Argentina hasta la crisis sociopolítica cultural de 2001.	Encuentro (1990) Hueney (2000)
Periodo de 2002 a 2007 Período caracterizado por la post-crisis de 2001, la asunción de N. Kirchner y un gobierno que adopta un nuevo posicionamiento respecto al sistema mediático. En éste período se trabaja el anteproyecto de LSCA (2009)	Mural (2003) Eco (2005)
Periodo de 2008 a 2015 Años de debate, sanción y aplicación de la LSCA. Los medios comunitarios y populares serán legalizados y fomentados desde el estado. En 2015 concluye el gobierno de Cristina Fernández. Período en el que surge la mayor cantidad de las radios comunitarias de la Provincia.	El Arroyón (2009) Confluencia (2009) Wall Kintun Tv(2012) Conexión Bariloche (2013) Los Coihues ( 2013) Canal Alto Bariloche (2015) La Comarca Tv (2015) Entv en Canal 5 (analógico)
Periodo de 2016 a 2018 Presidencia de M. Macri. Regresividad de derechos en diversas esferas sociales. Finaliza en 2018, momento en que se decide hacer la investigación.	EnTv -TDA (2017)

En este cuadro, se ubican los años de nacimiento de las emisoras y sus respectivos contextos sociales, así como las políticas llevadas a cabo que impactan a través de los años de buena o mala manera en el desarrollo, nacimiento y continuidad de los medios. De este modo vemos que en 1983 y 2008-2015 hay un auge de crecimiento en emisoras, mientras que en 2016 a 2018 solo nace una emisora, en este caso se trata de Entv.

Por otra parte, en la provincia de Río Negro- y en el resto de la Patagonia- durante el tiempo de relevamiento se destaca que la mayoría de las emisoras se ubican en lugares alejados de las ciudades principales. En algunos casos, las distancias acarrearán dificultades como la poca participación y/o presencia de

personas en las radios, debido a la falta de transportes que los pueda trasladar. A causa de esto tampoco se puede convocar fácilmente a estudiantes universitarios o terciarios para que colaboren con las emisoras como se ha intentado en algunas situaciones, ya que no tienen continuidad.

En cuanto a la situación legal de las emisoras, en Río Negro son pocas las radios y televisoras que han obtenido licencia por AFSCA o ENACOM. Por un lado existen medios que sí cuentan con algún tipo de reconocimiento aunque son precarios, y por otro, existen medios que no cuentan con reconocimiento porque no han logrado tramitar los formularios para la legalización. Esto se debe a las dificultades para completar formularios - sobretodo en personas de mayor edad que trabajan en las radios pero no comprenden los pasos a seguir que se les solicita-. Otras dificultades que se señalaron fueron la burocracia del trámite que generaba demoras e inconvenientes o por la distancia geográfica, entre otras.

Respecto a la publicidad oficial, existen algunas experiencias de radios que han obtenido publicidad de los municipios, de la provincia y de nación pero la gran mayoría nunca tuvo publicidad estatal.

La cantidad de personas que participan en las emisoras regularmente (o una vez por semana) oscila de 2 a 18 personas; quienes están en la parte de gestión (cotidiana) es de alrededor de 2 a 3 personas. La mayor cantidad de personas que participan en las emisoras no reciben un cobro por su tarea, y de las que sí tienen una remuneración en algunos casos es por una beca o subsidio municipal.

La sostenibilidad económica de las emisoras radiales se da de diferentes maneras. Existen distintas estrategias para recaudar dinero como la de realizar eventos para la recaudación de fondos, venta de publicidad, cuotas de aportantes, venta de productos. Varias emisoras manifestaron la dificultad en el cobro de concursos ganados por proyectos FOMECAS (Fondos para el Fomento de Medios Comunitarios).

En cuanto a la relación de radios y universidades, existen algunas experiencias de trabajo en conjunto, especialmente cuando comparten las mismas zonas geográficas, es decir, la misma ciudad. Sin embargo, en el resto de los lugares no hay una presencia de dicho vínculo.

En cuanto al servicio de internet en la provincia, se puede decir que si bien hay emisoras que cuentan con banda ancha, no todas pueden acceder a este servicio, o es deficitario. Las razones son por falta de recursos económicos o porque no hay buena señal en el lugar donde se ubica la emisora. Esta situación se repite en otras provincias de la zona patagónica, sobre todo cuando se trata de pueblos o parajes alejados de la ciudad.

Otro aspecto a destacar en la región es la conformación de la Red Enfoques, que agrupa a emisoras comunitarias del norte de la Patagonia, nacida luego de la desaparición de Santiago Maldonado como forma de fortalecer la palabra de las comunidades en la defensa del territorio.

Para el caso de las televisoras, cabe mencionar que la provincia de Río Negro a diferencia de otras provincias a nivel nacional, cuenta con el surgimiento de Entv, que nace a partir de radio Encuentro ubicada en la ciudad de Viedma. De este modo se ha convertido en el único canal de televisión abierta (TDA) del país que pertenece a una organización social gestionada por una radio comunitaria que permanece activa desde hace 30 años. Otra situación particular que también merece atención en nuestra provincia es la creación del canal Wall Kintun de la ciudad de San Carlos de Bariloche, siendo el primer canal de pueblos originarios que obtuvo una licencia para transmitir. De este modo ambas televisoras se destacan como casos emblemáticos en Argentina por ser los únicos medios con tales características en nuestro país.

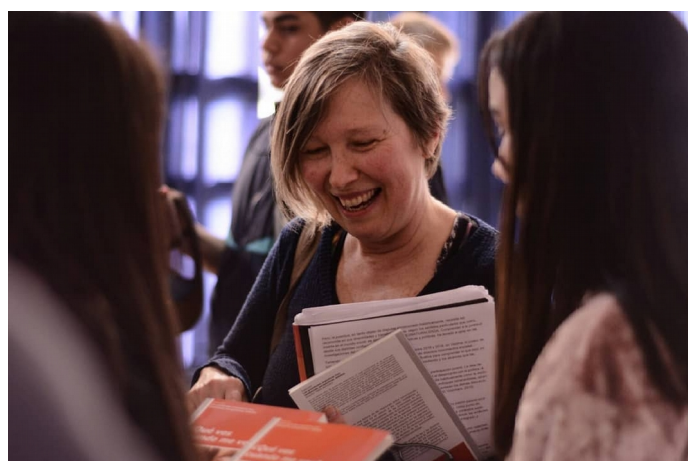
## **Conclusión:**

La elaboración de este trabajo nos ha permitido conocer la realidad actual que atraviesan los medios de comunicación comunitarios, alternativos, populares, cooperativos y de pueblos originarios en nuestro país. Tener en cuenta la importancia y la presencia de las políticas públicas que se requieren para el funcionamiento de estos medios audiovisuales, nos permitirá reflexionar y pensar cuán fundamentales son para fortalecer la comunicación democrática en nuestra sociedad. Estos medios, unidos a las radios escolares y de Institutos de Formación Docente; a la producción audiovisual en las escuelas y en las universidades, conforman un escenario a potenciar desde las políticas públicas provinciales. Reconocer los logros de los medios que han resistido desde hace 30 años hasta la actualidad, así como los nacimientos de nuevos medios, en el caso de nuestra provincia,

demuestra la lucha de quienes apostaron y continúan apostando por el ejercicio al derecho a la comunicación que merecemos como ciudadanos.

## Referencias

Relevamiento nacional disponible en  
<https://www.dropbox.com/s/32upc001rqptim0/RICCAP-Informe%20Final.pdf?dl=0>



**Presentaciones de libros**

**VIERNES 18**

**Sala Biagetti**

**17.30 h Sandra Poliszuk**  
¿Qué ves cuando me ves?  
Juventudes, narrativas mediáticas y agendas de la participación juvenil.  
Bs As. Grupo Editor Universitario.  
2019. En el marco de CORALIS

Depto de Lengua y Comunicación

Depto. de Estudios Políticos

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE

**CoRALIS**

**¿Qué ves cuando me ves?**

Juventudes, narrativas mediáticas y agendas de la participación juvenil

**Sandra Poliszuk**

Grupo Editor Universitario

**10<sup>ma</sup> Feria Municipal del Libro**  
1999 - 2020

## Repensando el taller como dispositivo para la recolección de datos: vincularidad y grupalidad

**Analisa CASTILLO**  
**Morela IRAZUSTA**  
**Bárbara MAZZELLO**

CURZA - Universidad Nacional del Comahue.



PROIN 04/V099. “Las prácticas educativas. Abordaje desde las experiencias y significaciones de jóvenes y adultos”. Proyecto de Investigación 04/V099-1. “Jóvenes y adultos. Diversos modos de transitar y significar las experiencias educativas en el nivel medio” (2017-2021).

Directora: María Inés Barilá

### RESUMEN

El presente trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación (04/V099) “Jóvenes y adultos. Diversos modos de transitar y significar las experiencias educativas en el nivel medio”, dirigido por la Mgtr. María Inés Barilá. El proyecto plantea construir conocimiento acerca de los diversos modos que poseen los y las jóvenes y adultos para transitar y significar sus experiencias educativas en el nivel medio; desde una metodología cualitativa de corte etnográfico para conocer los sentidos, apreciaciones y significados que los y las jóvenes y adultos construyen con relación a sus experiencias educativas. Entre las estrategias seleccionadas para abordar el estudio se encuentra el taller como dispositivo de “recolección de datos”. En este trabajo, nos centraremos en dicha técnica pensada como un dispositivo apropiado para la aproximación de los datos necesarios para abordar la construcción de aprendizajes que realizan los y las jóvenes y adultos en las experiencias educativas, considerando dimensiones de vincularidad y grupalidad.

**Palabras clave:** Taller; Dispositivo de recolección de datos; Vincularidad; Grupalidad..

### Introducción

El presente trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación (04/V099) “Jóvenes y adultos. Diversos modos de transitar y significar las experiencias educativas en el nivel medio”, dirigido por la Mgtr.

María Inés Barilá. El proyecto plantea construir conocimiento acerca de los diversos modos que poseen los jóvenes y adultos para transitar y significar sus experiencias educativas en el nivel medio. La aproximación a esas experiencias se realiza desde el paradigma cualitativo, con una metodología de corte etnográfico y a través del taller, construido como técnica de recolección de datos, que permite acercarnos a los sentidos, apreciaciones y significados que los y las jóvenes y adultos construyen con relación a sus experiencias educativas.

En este escrito, nos centraremos en esta técnica como un dispositivo apropiado para adentrarnos en las creencias, valores y perspectivas que cada una/o de nuestras/os informantes relata y considera las resignificaciones, a través del tiempo, que atraviesan la construcción de sus aprendizajes en sus experiencias educativas. Además, estas consideran las dimensiones de vincularidad y grupalidad; en otras palabras, "(...) aprender su lenguaje y costumbres con todos los matices" (Woods, P. 1993:18)

El dispositivo del taller, como una técnica de recolección de datos, supone una reflexión teórica y dialógica, en función de la construcción del objeto de estudio, de las necesidades grupales y de las mismas investigadoras / coordinadoras. Las decisiones metodológicas y teóricas que se toman en la construcción de un proyecto de investigación no se realizan de forma acrítica, sino que conllevan una reflexión epistemológica y metodológica constante.

Iniciamos el trabajo con la elaboración de una breve reseña en torno al taller como dispositivo de recolección de datos, como forma de aproximarnos al concepto de aprendizaje de jóvenes y adultos, pero específicamente de jóvenes que transitan una determinada experiencia escolar, para luego reflexionar en torno al lugar de las investigadoras y la relevancia de la vincularidad y grupalidad en el proceso de investigación.

## **El taller como medio para aproximarnos al concepto de aprendizaje de los jóvenes**

Cano (2012) sostiene que el taller es un dispositivo de trabajo con grupos, limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida (p. 13)

Pensar el taller de esta manera, nos aproxima al planteo de Ghiso (1999), quien siguiendo las reflexiones de Foucault y Deleuze considera al taller como un dispositivo para hacer ver, hablar, recuperar, recrear, para hacer análisis- o sea hacer visible e invisible elementos, relaciones y saberes-, para hacer deconstrucciones y construcciones. Asimismo, lo reconoce como un medio de recolección de datos y análisis de información.

En este sentido, la concepción del taller como un medio de recolección de datos supone concebir al proceso de investigación como dialógico, de búsqueda de conocimiento y de creación que exige que los propios sujetos vayan descubriendo en el encadenamiento de temas significativos, la interpretación de los problemas que los atraviesan (Freire, en Ghiso, 1997).

El diálogo es el ámbito de encuentro donde las personas, en este caso jóvenes estudiantes, se potencian para la tarea común de saber y actuar, es la fuente de poder desde su eventual carga de criticidad y realidad contenidas en la experiencia, las interacciones, los lenguajes y las palabras. La práctica dialógica tiene la potencia y la capacidad de reinención, reconocimiento y conocimiento. En este sentido, es una actitud y una praxis que se opone al autoritarismo, la intolerancia, la masificación, porque tiende a superar los fundamentalismos y generar la posibilidad de reconocer los campos de acuerdos y desacuerdos, de equilibrios y de conflictos entre semejantes/diferentes. (Ghiso, 1997: 6). Entendido de esta forma, como práctica social -el diálogo- es intencionado, interesado, y generado desde opciones, es el nicho de interacción en el que se otorgan significado y se descubren los sentidos de las prácticas, los deseos, las aspiraciones, los sueños, las esperanzas y la historia, al posibilitar el intercambio de discursos y de conversaciones críticas cargadas de realidad y de posibilidad. (Óp. Cit.).

¿Cómo generar esa intención de diálogo en un curso de escuela secundaria con jóvenes?, ¿cómo crear las condiciones para la interacción y la circulación de saberes en torno al aprendizaje que construyen los y las



jóvenes en el contexto escolar? ¿Cómo encontrarnos con los y las jóvenes? ¿Cómo crear las condiciones para la generación de una práctica dialógica en una institución escolar, “atravesados/as” -ellos/as y nosotras- por discursos escolares y académicos?

## **El lugar de las investigadoras y la relevancia de la vincularidad y grupalidad**

El encuentro entre la intencionalidad de quienes investigan/coordinan y las necesidades del grupo instala la posibilidad del diálogo. De este modo, se considera aquello que el grupo necesita y no se trata de una mera imposición ni de la reproducción de valores hegemónicos de la recolección de datos.

Pensar en este diálogo, desde la implicancia de quienes coordinan este dispositivo, inaugura una dimensión de vincularidad dentro del campo de lo grupal. Que confronta con la pregunta por la posición epistemológica, política, ética y estética: ¿Quién fija las reglas? ¿Desde qué paradigma? ¿Con qué intereses? ¿Con relación a qué sujetos? ¿Para quién será visible lo que se puede ver? ¿Quién se beneficiará de los productos del hacer?

Preguntas que nos acompañan, interpelan, tensionan, cuestionan en el momento del ‘armado’, ‘planificación’, ‘construcción’ de las actividades y propuestas para cada taller, como así también durante y *a posteriori* de su realización, con la convicción que el taller posibilita recuperar las experiencias de los y las jóvenes en relación con los aprendizajes, desde una perspectiva constructiva- dialógica y enfoque socio-crítico en el que se cuestione la dominación de quien investiga ya que el dispositivo atraviesa el saber, el lenguaje pero sobre todo fisura o fortalece la autoridad -el poder- del y la investigador/a y fractura o constituye subjetividades o grupos recreando sus emociones, comprensiones, imaginarios, recuerdos y acciones (Ghiso, 1997:3)

Siguiendo a Ghiso (1997) sostenemos:

desde una perspectiva socio-crítica y humanista que el taller como dispositivo de investigación permite fisurar la autoridad dominante del investigador, democratizándolo y constituyéndolo en sujeto de conocimiento y acción capaz de verse y ver al que los ve, beneficiándose con la apropiación de los “productos” de la investigación. Por consiguiente, el dispositivo deberá contemplar las pautas que entretejan las líneas o los componentes en un orden ético, estético y político que favorezcan la equidad y las relaciones democráticas de poder-saber que es lo mismo que decir: que todos/as puedan verse y ver lo que hacen visible (p..143)

Para nosotras resulta de gran interés esta técnica, constituida como dispositivo, superadora de preocupaciones puramente técnica e instrumentales, ya que los ejes de ética y estética, promueven cierta certidumbre de la relación que se establece entre saber-poder en ciertos procesos de investigación.

Esto permite considerar la posibilidad de que quien investiga, bien puede hacerlo mediante la coordinación de un taller, con el objetivo claro de instalar: el diálogo entre la propuesta y las necesidades, coordinadas ya mencionadas. No obstante, tomando aportes de Algava (2012) nos preguntamos, reflexionamos en torno al lugar del facilitador, coordinador, investigador, según sus palabras es no es sólo aquel que facilita sino que:

también entra en juego al incluir una variedad de caminos alternativos para el hacer, y esta tarea conlleva una evaluación continua, que permita en todo caso, recomenzar por nuevas sendas si el camino elegido no nos conduce al objetivo (p. 40).

El objetivo de generar condiciones para una práctica dialógica, que invite y nos invite a encontrarnos grupalmente a partir de una reconstrucción y resignificación de lo que nos convoca a nosotras el aprendizaje, pero sin desoir lo que surge como emergencia, porque de experiencias de aprendizajes hablamos y se habla constantemente.

Este mismo autor, rescata al taller como un :

‘poner en juego’ los vínculos para construir algo nuevo [...] coordinador/a y participantes se disponen a dar el salto al vacío e implicarse. Esta implicación supone una calidad del vínculo entre sí, y con el objeto a

aprehender o explorar. La construcción colectiva y la cooperación son claves para estos vínculos (Algava, 2012: 40).

La implicación y lo vincular nos aproxima a la noción de Hospitalidad, Derrida (1968) la concibe como un gesto mutuo en el que se acogen y modifican mutuamente quienes participan. Así, se trata de un proceso en el que hay diferencia circulando, hay producción "entre", hay corrimiento de los lugares asignados (nominales y cristalizados: coordinadoras y participantes, investigadoras y estudiantes) con la posibilidad de una hospitalidad y un arribar sujetos vinculares, en un intento de resignificación del proceso de investigación. Lo arribante brinda un movimiento en el conjunto, una nueva inscripción que funciona a modo de suplementariedad. Se trata de concebir al proceso, como se mencionó anteriormente, a partir del encuentro, siempre contextualizado y abierto al pensar críticamente. Nos interesa entonces el aprendizaje entre adultos y jóvenes, como movimiento instituyente, en el que el saber sea compartido y problematizado.

## Reflexiones finales

El taller como dispositivo de recolección de datos en la investigación, asume la complejidad social, subjetiva, vincular y contextual de los y las jóvenes y adultos /as al construir sus aprendizajes en las diversas experiencias educativas.

Skliar y Tellez (2008) cuestionan y reflexionan en torno a la 'tarea de educar', tarea que se formaliza en las instituciones escolares como una ficción que involucra la creencia de que el buen y la buena profesor /a transmite un discurso claro, riguroso con un saber sin fisuras. Ficción que se sostiene o se cree sostener en las instituciones escolares, porque genera cierta certeza de autoridad, ¿autoridad frente o para los /as estudiantes? ¿Autoridad como imposibilidad de mostrar que no se puede saber todo? ¿Autoridad como semblante del ser /hacer docente? preguntas que invitan, vuelven una y otra vez a tensionar la función de la escuela, cuestionamiento que impulsa a repensar esa finalidad que no es más que el sostenimiento (en algunos casos) del supuesto fundacional.

¿Por qué retomar la tarea de educar? Porque sostenemos que para aprender son necesarios/as otros/as, precisamos de otros, los y las humanos/as requerimos de otros, ¿pero en qué términos?

Los autores nos invitan a pensar y ejercer de otro modo el acto de educar, sosteniendo que el sujeto que *aprende* es un sujeto lanzado a la aventura de pensar, decir, hacer y sentir de otro modo (p.142). En este punto, es necesario sostener el desasosiego que provoca ejercer el pensar como gesto que nos arroja fuera de aquello que se nos ha vuelto familiar enfrentándonos a lo desconocido (Óp. Cit.).

Ese desasosiego forma parte de la práctica dialógica, que entiende que no hay detentadores de saber, que el saber y el conocimiento circula, que esos saberes, conocimientos se aprenden en un vínculo que se atreva no sólo a visibilizar sino a cuestionar la relación saber - poder constitutiva de la educación.

En este sentido, nos obstinamos con el trabajo en taller, con sus avatares, sus aciertos, desaciertos, encuentros, desencuentros, pero con la convicción de que poner a circular la palabra (varias veces resistente porque creemos no es lo habitual) nos acerca a ellos / ellas estudiantes y a nosotras al encuentro con una misma y con otros y otras, en un proceso de investigación.

## REFERENCIAS:

Algava, Mariano. "Taller". *Taller de coordinación de actividades lúdico*. Web: <http://tallercoordinaciondeactividadesludica.blogspot.com/2012/05/taller.html>. 2012.

Cano, Agustín. "La metodología de taller en los procesos de educación popular". *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (2), 22-51. Web: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas). 2012

Derrida Jaques. "La Différance". *Conferencia pronunciada en la Sociedad Francesa de Filosofía*. 1968 Web: [https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/escritos/conferencias.htm./](https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/escritos/conferencias.htm/)

Ghiso Alfredo. (1999) "Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* [Universidad de Colima. Colima, México] Vol. V, núm. 9, junio, 1999, pp. 141-153.

Skliar, Carlos y Téllez, Magaldy. "Cap. 5. Comunidad y alteridad: el ritmo ético-político del acto de educar", en Skliar, C. y Téllez, M. *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc. 2008.

Woods, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Ed. Paidós. Bs. As. 1993.

**Taller de Idioma y Cultura Mapuche “Taiñ Zungün, Taiñ Admonguen”**

Abierto. Hermelinda Tripailaf, Osvaldo Alonso, Nancy Osses. Valeria D’angelo, Mercedes Juares, Ariel Hernandez y equipo



## La mediación social como posibilitadora del posicionamiento alumno aprendiz

**Romina VAN DEN HEUVEL**

**Magalí IBAÑEZ**

**Lorena Karina LÓPEZ FRANK**

**Carolina FIMPEL**

CURZA - Universidad Nacional del Comahue.



PROIN 04/V099. “Las prácticas educativas. Abordaje desde las experiencias y significaciones de jóvenes y adultos”. Proyecto de Investigación 04/V099-2. “Mediaciones que facilitan el posicionamiento alumno: un abordaje desde las significaciones de los jóvenes” (2017-2021).

Directora: Claudia Sus

### RESUMEN

El presente trabajo aborda algunos de los primeros resultados del análisis de relatos biográficos de los alumnos ingresantes del CURZA en el año 2019, trabajados en uno de los talleres del curso de ingreso, donde se indagó sobre el posicionamiento de los alumnos como aprendientes y el recuerdo de una “buena clase” de su transcurso por el nivel secundario.

La primera aproximación a los relatos intentó identificar qué tipos de mediaciones mencionan los alumnos en lo que ellos consideran una buena clase. Para ello, se trabajó siguiendo los postulados de Feuerstein, quien retoma la concepción vigotskiana de sujeto mediador y de proceso de mediación para desarrollar sus teorías y propuestas prácticas. Concibe al mediador como la persona que, al relacionarse con otra u otras, propicia el paso del sujeto que aprende de un estado inicial de no saber, a otro superior de saber. Dentro de las mediaciones, identifica tres tipos en el terreno educativo: semiótica, pedagógica y tecnológica.

De la lectura de los relatos, surge como dato elocuente la ausencia de la mediación tecnológica en las clases que los alumnos consideran significativas y entienden como “buenas clases” de su trayectoria en la escuela secundaria. Es por ello que en este trabajo se abordan algunas reflexiones en torno a los siguientes interrogantes: ¿Qué lugar ocupan las mediaciones tecnológicas en la construcción del posicionamiento alumno-aprendiente (Fernández, 2000)? ¿Cuál es el lugar de la mediación tecnológica en la configuración de una “buena clase”? ¿Qué lugar juega el docente en la inclusión de tecnologías? ¿Qué efecto produce la mediación tecnológica en los vínculos docente-alumno, alumno-alumno y en el aprendizaje?

**Palabras clave:** Aprendizaje; Enseñanza; Mediación; Tecnología.

## Introducción

La presente ponencia pretende compartir algunos resultados del trabajo de campo que se está realizando actualmente en el marco del Proyecto de Investigación “Mediaciones que facilitan el posicionamiento alumno: un abordaje desde las significaciones de los jóvenes” dirigido por la Mg. María Claudia Sus, que indaga desde las significaciones de los jóvenes acerca de: ¿Cómo se constituyen alumnos/aprendientes en las nuevas situaciones educativas? ¿Qué lugar juega el docente como facilitador de las nuevas experiencias educativas? ¿Cómo se establece y sostiene la mediación necesaria para aprender? ¿una o varias?.

Dentro del trabajo de campo se están analizando, por un lado, relatos construidos por estudiantes ingresantes del CURZA en el año 2018 correspondientes a todas las carreras e ingresantes de las carreras Licenciatura y Profesorado en Psicopedagogía en el corriente año, y por otro, entrevistas a jóvenes que se encuentran finalizando sus estudios significativos, tanto en sus relatos como en las entrevistas, aquellos aprendizajes que fueron posibilitados por el vínculo y las particularidades de las personas que ocupaban el rol secundarios, en escuelas secundarias comunes (actualmente ESRN), técnicas y nocturnas.

A partir de un primer análisis se observa lo que los estudiantes mencionan como docente. Nos interrogamos entonces acerca del lugar que ocupa la mediación social (Vigotzky, 1979) como posibilitadora del posicionamiento aprendiente (Fernández, 2000).

Este tipo de mediación aparece con reiterada frecuencia y es destacada en relación con otros tipos de mediaciones, siendo valorada como posibilitadora de experiencias que auspiciaron aprendizajes significativos.

## ¿Cómo la mediación social posibilita el posicionamiento del aprendiente?

Para responder a esta pregunta, partimos de algunas definiciones sobre mediaciones. El término mediación, en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, retoma conceptualizaciones provenientes de la psicología del desarrollo, de la pedagogía y de la didáctica. Vigotsky (1979) toma de Hegel el concepto de mediación, considerándolo como un componente que permite explicar el tipo de relación entre un adulto que sabe y puede realizar una tarea y otro sujeto que requiere de ayuda para hacerlo.

De acuerdo con los desarrollos vigotskianos podemos mencionar dos tipos fundamentales: la mediación social y la mediación instrumental. La primera refiere, precisamente, la mediación interpersonal, entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva y que posibilita que la segunda mediación tenga lugar, es decir, el uso de distintos símbolos, instrumentos, recursos y herramientas para representar y apropiarse del objeto a conocer. La mediación (Feuerstein, 1980; Coll y otros, 2007) entonces siempre la encontramos relacionada a la tarea docente o persona que enseñe, como facilitador del aprendizaje.

Siguiendo esta línea, Cecilia Bixio (2000) señala que el docente utiliza en su accionar diario en el aula, diferentes recursos que le permiten acercar los contenidos escolares a las posibilidades de comprensión y aprendizaje por parte de los alumnos. Para ello, se vale de los dos tipos de mediaciones: instrumental (configurada por los instrumentos que utiliza), y social (a partir de las interacciones y ayudas que produce y brinda a sus alumnos). Dentro del campo educativo la enseñanza misma es entendida como una mediación.

En esta oportunidad nuestro eje de análisis está puesto en la mediación social, que es significada por los jóvenes como:

“Ella se involucró conmigo preguntándome qué me gustaba o cosas así para encontrar la forma que yo entendiera” (Relato 82).

“Reconocer nuestro esfuerzo nos daba lugar a que haya unos mates de por medio, siempre y cuando respetando a los demás, charlas inclusive con el mismo profesor con el que se había formado una linda confianza y amistad. A la hora de las tareas o consignas era bueno cuando el profesor le dedicaba el tiempo a cada alumno, con paciencia y esfuerzo se preocupaba por el aprendizaje de cada uno” (Relato 22).

Cabe destacar, que si bien el alumno ocupa una posición objetiva por el lugar que tiene dentro del espacio escolar, desde el que se relaciona con otros y con el conocimiento, en el marco de la investigación nos interesa de qué manera lo ocupa y cómo lo significa, qué sentidos le otorga a lo que hace y a los lazos que establece en ese hacer, es decir cómo se posiciona subjetivamente en la situación de aprender. En términos de Alicia Fernández, esta posición de alumno aprendiente conlleva la interrelación entre sentir y pensar, es un proceso intrasubjetivo pero que acontece en la intersubjetividad (Fernández, 2000). Así sostiene: “Los términos enseñante y aprendiente, no son equivalentes a alumno y profesor. Estos últimos hace referencia a lugares objetivos en un dispositivo pedagógico, mientras que los primeros indican un modo subjetivo de situarse” (Fernández, 2010, p. 59).

En este sentido, entendemos al posicionamiento subjetivo como la forma en que un sujeto habita una posición establecida o construye una nueva posición; esta forma de colocarse proporciona un punto de vista a partir del cual los sujetos pueden hacer una lectura del mundo, sentir y transformar la realidad. Entonces nos preguntamos ¿Qué mediaciones facilitan o propician la construcción de esta posición que les permite a los alumnos aprender?

Desde estas consideraciones, para que el alumno pueda poner en juego distintas estrategias de aprendizaje, es necesario primero que se sienta alojado, es decir que algo de la mediación social se establezca para que las mediaciones instrumentales ocupen un lugar facilitador en sus aprendizajes.

La mediación del docente resulta imprescindible para facilitar que el alumno pueda posicionarse aprendiente, para que pueda involucrarse con la tarea de aprender. Atendiendo a los aportes de Alicia Fernández (2000), un docente se ubica en posición enseñante cuando enseña a otros propiciando espacios que habilitan experiencias que tengan en cuenta las modalidades del sujeto aprendiente (tiempos, intereses, gustos, habilidades, estructuras cognitivas, modos de acercarse al objeto a conocer, modos de expresarse, de relacionarse con los otros y consigo mismo, etc.), permitiéndoles a este último ser sujeto autor y protagonista del proceso de aprendizaje.

“La Profesora D. tuvo mucha paciencia en explicarme todo de 0 y con su ayuda se me hizo más fácil comprender los temas y ponerme al día de lo que mis compañeros hacían” (Relato 55)

“El profesor de historia que se tomaba el tiempo de su descanso para ayudarte al igual que el maestro de matemática que “soportaba” de una manera a todo el grupo y nos explicaba con constancia hasta que lo comprendíamos” (Relato 20).

“El profesor lo explicaba animado, con ganas de enseñar, gracias a ese día he seguido economía y no dejaba de querer aprender más de la materia... Gracias al entusiasmo del profesor logre saber lo que más me gusta estudiar” (Relato 10).

“Nos brinda contención y mucha atención, sus clases no eran nada estructuradas, también nos brindaba confianza, como que se salía en parte del papel-rol, de profesor y como que se ponía a la “altura” del alumno cosa que me hacía sentir más comprendido” (Relato 101).

Así, siguiendo a la autora, para que el aprendizaje sea posible, se deben propiciar y generar espacios “entre”. Entre sujetos (intersubjetivos), entre las posiciones enseñantes-aprendiente (inter e intrasubjetivos), entre el deseo y el conocimiento, entre lo que se sabe y lo no sabido, entre otros.

El sujeto aprendiente es entendido como “aquella articulación que va armando el sujeto cognoscente y el sujeto deseante, sobre el organismo heredado, construyendo un cuerpo, siempre en interacción con otro (conocimiento, cultura...) y con otros (padres, maestros, medios de comunicación)” (2000, p. 63) “En su construcción participa el modo cómo los enseñantes hayan conseguido reconocer y querer al niño como sujeto aprendiente” (96).

Podría pensarse la posición enseñante como mediación social en tanto, el sujeto que ocupa ese lugar de enseñar a otro, propicie esos “espacios entre” que se construyen como lugares de producción y lugares transicionales, es decir, es un espacio de producción de diferencias (Fernández, 2002).

“Recuerdo muy grabado que ella se acercó a mí, se arrodilló y me explicó como jamás en todo el año lo había hecho. Y yo al estar preparada entendía cada palabra que decía y juntas, con el esfuerzo y dedicación de ambas y la buena voluntad pude aprobar la materia” (Relato 56).

“Una buena clase fue cuando volví a retomar los estudios (después de 4 años); ese día se comenzaba a cursar la clase de matemáticas y yo no recordaba cómo dividir... Ese día me fui muy contenta porque me ayudó a acordarme como se dividía, las reglas de 3 simple entre otros ejercicios. Eso me motivó a seguir estudiando los 2 años que me quedaban para poder terminar el secundario.” (Relato 53).

“Tenía una forma de explicar tremendamente llamativa para mí. Era profesor de historia y contaba las historias con suspenso, hacía pausas y le agregaba diálogos a los personajes...captaba nuestra atención...tenía su gracia...logró hacernos entender las cosas, mediante la comedia, la paciencia y la forma en la que se ingenio para explicar” (Relato 108).

“Estuvimos alrededor de 2 meses sin poder avanzar en otro contenido. La frustración de los compañeros, junto conmigo, era absoluta, recuerdo que la profesora buscó...estrategias para que por fin aprendiéramos y podamos explicar y aplicar cálculos combinados...por fin entendimos y pudimos resolver...sin ayuda de nadie; la felicidad nos inundaba a todos...” (Relato 87).

“Por lo general, voy a taller y hay un profe de taller que siempre me ayudaba mucho y me aconsejaba y lo que necesitaba podía ir a preguntarle a él. Se jubiló... diciéndonos lo que fue para él estar ahí, conocernos a nosotros, llevarse con nosotros, fue un gran jefe de taller para mí, va, fue uno de los que más me apoyó en todo” (Entrevista T.)

Asimismo, elementos como la pasión, las ganas, el amor, resultan imprescindibles al momento de pensar en mediación social, y especialmente en la posibilidad de posicionamientos aprendientes.

“Tenía una pasión por enseñar que transmitía ese amor a sus alumnos. Esa materia era muy esperada por el curso. Él llegaba con su simpatía y siempre con alguna broma... Aparte de todo esto, aconsejaba a sus alumnos de forma cariñosa. Sin dudar, fue mi mejor profesor” (Relato 109).

“Lo que más me ayudó a aprender fue su pasión con la filosofía y como daba ejemplos con la vida cotidiana” (Relato 88).

En palabras de Fernández: “Entre el enseñante y el aprendiente se abre un campo de diferencias donde se sitúa el placer de aprender. El enseñante entrega algo, pero para poder apropiarse de aquello, el aprendiente necesita inventarlo de nuevo. Experiencia de alegría, que se facilita o perturba, según como se coloque el enseñante” (Fernández, 2009, p. 35). En este sentido, la escuela, lugar de encuentros entre estudiantes y docentes, y de emergencia de posicionamientos aprendientes, puede posibilitar el aprender en la medida en que haya enseñantes que disfruten del aprender, del jugar con las ideas y las palabras, con el sentido del humor, con las preguntas de sus alumnos (Fernández, 2009, p. 45).

### **A modo de cierre...**

Desde estas consideraciones para que el alumno pueda poner en juego distintas estrategias de aprendizaje, es necesario primero que se sienta seguro y alojado, es decir que algo de la mediación social se establezca. En términos vigotskyanos, el aprendizaje sería posible sobre la base de la mediación social producida por la interacción docente alumno, mediadas a su vez, por las estrategias didácticas que implementa el docente y por las interacciones de este con sus pares.



Esta mediación resulta clave entonces para que la mediación instrumental tenga lugar en la construcción del posicionamiento aprendiente. Es así que en los decires de los jóvenes aparecen valoradas como significativas aquellas experiencias en donde el otro, docente, a partir de su *predisposición, paciencia, interés, respeto, tiempo*, propició espacios para que el aprendizaje tuviera lugar y quedaron registradas en estos jóvenes como *“recuerdos que son importantes en mi vida”* (relato 62). Sostienen que a partir de esos vínculos comprendieron *“que la alegría y el aprendizaje secundario pueden ir de la mano* (relato 44), *“convirtiendo una simple asignatura en una clase indispensable para mi y a la cual asistió todo el año, casi sin falta y con demasiada ilusión”* (Relato 47.)

*“Lo recuerdo solo porque este profesor realizaba las clases de forma muy divertida.”* (Relato 33).

*“Quizás es lo único que puedo recordar porque admiraba y admiro mucho su capacidad de transmitir lo mucho que sabe, transmitir todo con mucho humor y alegría”* (Relato 49).

Para Alicia Fernández la posición aprendiente siempre se construye en relación. En sus decires se identifican elementos relacionados con las intervenciones del profesor respecto al plano relacional, asociadas a la paciencia, al respeto y a las actitudes de cuidado y posibilidad que los adultos proporcionan a los estudiantes desde un vínculo interpersonal.

El alumno se siente importante para el docente, siente que hay alguien que lo aloja en el espacio del aula generando nuevas formas de relacionarse. Si bien no se pierde la asimetría de la relación esta no se tiñe de desvalorización o indiferencia, se sostiene en una interacción cara a cara personalizada, donde se reconocen la singularidad y las diferencias necesarias para la construcción de autorías de pensamiento (Fernández, 2000).

Atendiendo a lo anterior, el aprendizaje es posible en la medida en que hay un sujeto que aprende, que es sujeto autor (posición enseñante, posición aprendiente), la construcción de un espacio "entre" (espacio de producción de diferencias), un sujeto que enseña, que también es sujeto autor (posición enseñante, posición aprendiente) y que reconoce y quiere al otro como aprendiente y un objeto por conocer, el cual da sentido a la relación y es reinventado y recreado por cada sujeto en su posicionamiento aprendiente. *“seguramente, dice Alicia Fernández, esa creación de espacios “entre”, solo sea “factible si algo de invención puede producirse allí”* (2010, p. 157).

## REFERENCIAS

Bixio, Cecilia. *“Las estrategias didácticas y el proceso de mediación”*. En: *Enseñar a aprender*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. 2000.

Coll, César; Onrubia Goñi, Javier; Mauri Majós, Teresa. *Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes.* *Anuario de Psicología / The UB Journal of psychology* [en línea] 2007. Vol. 38 Núm. 3, p. 377-400. <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/76571> Consultado: 03-09-16

Fernández, Alicia. *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. 2002.

----- *Psicopedagogía en psicodrama*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. 2009

----- *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. 2010.

Feuerstein, Reuven. *Experiencia de aprendizaje mediado*. Israel: Siglo Cero. 1986.

Vigotsky, Lev. *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Barcelona: Crítica. 1979.



**MARTA  
NEGRÍN**

**PROFESORA Y NARRADORA ORAL ESCÉNICA.**  
Directora Académica de la  
Especialización en Enseñanza de la lengua y la literatura (UNTDF)  
Profesora de "Didáctica de la lengua y la literatura" (UNS)

**“A viva voz y  
con todo el cuerpo:  
lectura en voz alta y  
narración oral en  
en la escuela”**

## La buena enseñanza en los relatos de jóvenes estudiantes

**Teresa BEDZENT**

**Rocío Mariángel MARTÍN**

**María Antonia CUEVAS**

**Laura Daniela AGUILAR**

CURZA - Universidad Nacional del Comahue.



PROIN 04/V099. “Las prácticas educativas. Abordaje desde las experiencias y significaciones de jóvenes y adultos”. Proyecto de Investigación 04/V099-2. “Mediaciones que facilitan el posicionamiento alumno: un abordaje desde las significaciones de los jóvenes” (2017-2021).

Directora: Claudia Sus

### RESUMEN

La presente ponencia surge en el marco del PI “Mediaciones que facilitan el posicionamiento alumno: un abordaje desde las significaciones de los jóvenes” y presenta un avance del análisis de los relatos obtenidos en un taller que, como parte del trabajo de campo, se realizó con ingresantes a la carrera Licenciatura en Psicopedagogía del CURZA en 2019. En ese espacio, quienes participaron, escribieron el relato de un recuerdo, de la vivencia personal de una buena clase rescatada de su paso por el nivel secundario. El abordaje se enmarca en teorizaciones postvigoskianas de sujeto mediador y de procesos de mediación. La intención es conocer cómo se desarrolla una buena clase del nivel secundario desde la perspectiva de los estudiantes ingresantes universitarios para analizar los componentes de esa clase y las valoraciones que hacen de ella. De ese modo, se abordan las conceptualizaciones de una buena enseñanza y las mediaciones pedagógicas que propician el aprendizaje. En los relatos analizados se observa que los estudiantes destacan en sus experiencias áulicas al docente en un lugar sumamente relevante por su saber y modalidad de enseñar, por la mediación social y pedagógica que desempeña y por recurrir a otras mediaciones que promueven tanto el interés por la asignatura como el aprendizaje de los contenidos de la misma, en el marco de un clima de trabajo de confianza y respeto.

**Palabras clave:** Aprendizaje; Clase; Enseñanza; Mediación

## Introducción

La presente ponencia surge en el marco del PI “Mediaciones que facilitan el posicionamiento alumno: un abordaje desde las significaciones de los jóvenes” desde el que, como parte del trabajo de campo, se realizó un taller con ingresantes a la carrera Licenciatura en Psicopedagogía del CURZA durante el “Curso de Ingreso 2019”; en ese espacio, se les pidió que escribieran un relato a partir del recuerdo de una vivencia personal que les permitiera rescatar una buena clase en su tránsito por la escuela secundaria.

Fundamentamos el requerimiento de la escritura de un relato en el valor que cobran los ‘pequeños relatos’ como vía de acceso a las experiencias singulares que los involucran. Es en lo que seleccionan para contar y el modo en que lo hacen, que nos proveen el material para acceder a las significaciones que le otorgan los jóvenes a lo que para ellos fue una buena clase y así indagar en esas producciones qué características presenta la enseñanza, qué mediaciones acontecen posibilitando el aprendizaje.

Actualmente analizamos los relatos individuales, luego de realizar el análisis de las producciones grupales obtenidas mediante grupos de discusión y presentadas en el momento del plenario del taller. El análisis de los tópicos, argumentos y explicaciones de cada grupo como unidad (Pérez Sánchez y Viquez Calderón, 2009) fue presentado en otra ponencia (Martín, Aguilar, Bedzent, 2019)

Este estudio se enmarca en las teorizaciones postvigotkianas de sujeto mediador y de procesos de mediación. Nuestra intención es conocer cómo se desarrolla una buena clase desde la perspectiva de los estudiantes ingresantes durante el transcurso del nivel secundario para poder analizar sus elementos. De ese modo, nos detendremos en las conceptualizaciones de una buena enseñanza y las mediaciones pedagógicas que propician el aprendizaje.

En los relatos que analizamos observamos que los estudiantes destacan en sus experiencias áulicas al docente en un lugar sumamente relevante por la mediación social que desempeña y por recurrir a otras mediaciones que promueven tanto el interés por la asignatura como el aprendizaje de los contenidos de la misma, en el marco de un clima de trabajo de confianza y respeto.

## Algunas Referencias Teóricas:

Para Feuerstein (1986), partiendo de la concepción vigotkiana de sujeto mediador y de proceso de mediación, el aprendizaje sería posible sobre la base de la mediación social producida por la interacción docente-alumno, mediada a su vez, por las estrategias didácticas que implementa el docente y por las interacciones que despliegan los estudiantes con sus pares. Implica una modificación del sujeto de aprendizaje, para lo cual el docente debe trabajar, intervenir en ese proceso de aprendizaje y favorecer que se produzcan cambios estructurales en cuanto a la dirección del desarrollo cognitivo. De esta manera, el mediador propicia el paso del sujeto que aprende de un estado inicial de no saber a otro superior de saber.

Siguiendo el modelo del aprendizaje mediado, desarrollado por Feuerstein, la responsabilidad primordial del profesor mediador es potenciar el aprendizaje del estudiante y para ello debe cumplir ciertos requisitos al mediar (Feuerstein, 1986; Ferreiro, 2001) entre el alumno y el contenido de enseñanza:

La **reciprocidad**, es decir una relación actividad/comunicación en la que mediador y alumno participan activamente; la **intencionalidad**, que implica tener claro el objetivo y el modo de lograrlo. En tercer lugar, señala **el significado**, es decir, que el alumno le encuentre sentido a la tarea, ligado a la trascendencia que permita ir más allá del aquí y el ahora para crear un sistema de necesidades actualizado que oriente a acciones posteriores. Por último, el **sentimiento de capacidad o autoestima**, es decir, despertar en los alumnos el sentir que son capaces y que el esfuerzo vale la pena (Ferreiro y Vizoso, 2008).

Vemos que las condiciones para mediar no difieren de los quehaceres de una buena enseñanza. Según Litwin (1998) la buena enseñanza se relaciona con:

la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que los docentes abordan múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresan en el

tratamiento de los contenidos, el particular recorte de los mismos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase [...], el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. [Se evidencia] una clara intención de enseñar, de favorecer procesos de construcción del conocimiento (94).

En un sentido amplio, según Coll (1988) la enseñanza, entendida como actividad intencional y planificada para el logro de aprendizajes, es en sí misma una mediación. En ese mismo sentido, Marabotto (2005, cit. en Álvarez 2008), considera al docente como mediador entre el sujeto que construye y el objeto del conocimiento ya que es necesario que algo de lo social esté presente para que el aprendizaje tenga lugar y una vez ubicado en ese espacio cobren más sentido las mediaciones instrumentales. Por ello, se considera que la mediación social aparece como condición para otras posibles mediaciones.

Las diversas concepciones acerca del concepto de mediación refieren al lugar que el docente ocupa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ubicándolo como un mediador que posibilitará, mediante las herramientas y estrategias que seleccione para sus clases, que el alumno se acerque y se apropie de los objetos de conocimiento, habilitando así mismo, la progresiva construcción autónoma de conocimientos.

De esta manera, ubicamos en un lugar central al docente por las decisiones que toma respecto de los propósitos que se fije, las planificaciones que realice, las actividades que piense y proponga a sus alumnos para que estos logren aprendizajes.

El análisis de las producciones nos permite adelantar que una buena clase tiene al docente en un lugar sumamente relevante por su saber y modalidad de enseñar, por la mediación social y pedagógica que desempeña y por recurrir a otras mediaciones que promueven tanto el interés por la asignatura como el aprendizaje de los contenidos de la misma, en el marco de un clima de trabajo de confianza y respeto.

## **El buen clima áulico como condición para habitar el aula**

Los estudiantes mencionan "el clima" y "el ambiente" agradable en la clase aludiendo a que se sienten a gusto estando en ella y siendo partícipes de la actividad que en ella se desarrolla. El siguiente fragmento describe la buena clase generada por "un buen clima" de trabajo áulico que se lo atribuye a la docente, quien posibilitó la participación activa y la expresión de los estudiantes dando lugar al debate de manera respetuosa de las opiniones de todos.

"Ella tenía la capacidad de generar **un clima súper distendido**, donde nadie tenía vergüenza de expresar sus pensamientos, y tampoco había temor a equivocarse. Eso era la base de una buena clase porque nos predisponía de una manera súper positiva a recibir nuevos conocimientos y a debatir entre todos." (nº 76-A.N.)

Otro joven destaca la comunicación, la transmisión de conocimientos

"...un profesor que explicaba muy bien y **generaba un ambiente buenísimo** de trabajo con todos mis compañeros ya que todos entendíamos muy bien" (nº 104-A.A.E.)

"**(el ambiente que le daban a la clase**, la confianza y el respeto, además de todo lo que aprendimos fue algo que marcó mi forma de aprender la matemática" (nº 71- U.M.)

"Se podía debatir, te daba el lugar y la confianza de expresar tus ideas." (nº 117- A)

Estas expresiones vinculan el buen clima por la mediación social que está presente en las relaciones y el docente es quien da lugar a que el estudiante se sienta reconocido, a que vea valorados sus pensamientos y reflexiones. La participación del estudiante está facilitada si se siente respetado.

Lo que define el clima educativo es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan (Cornejo y Redondo, 2001). El "clima escolar" alude tanto a las interacciones de los sujetos como a la tarea que los convoca y por la cual participan e interactúan.

Las relaciones interpersonales cobran importancia en estos tiempos en los que "la desregulación de las relaciones pedagógicas debilita el rol en beneficio de la relación [...] De hecho, cada docente tiene que

construir su manera de hacer su clase, su manera de `motivar` a los alumnos `motivándose` él mismo. Ya no hay públicos cautivos, los maestros tienen que producir su audiencia todos los días [...] (Dubet y Martuccelli, 2000: 258, 211). La expresión "producir audiencia" alude a la necesidad de tener "seguidores" en la clase, es decir, estudiantes que sostengan el interés por lo que acontece como también por los contenidos que se desarrollan.

Abramowski (2000) esclarece la acepción que tiene en el espacio escolar el término interés: "Cuando hablamos de un alumno interesado generalmente nos referimos a aquel que está atento por lo que sucede en el aula, que le importan los contenidos desarrollados, que está atraído por la forma en que el docente da la clase. Un alumno interesado es aquel que participa, hace preguntas, toma parte de la clase (...)"(p.41) Esta acepción aparece vinculada a la atención; el alumno interesado es aquel que está atento por lo que sucede en la clase. Su interés y su atención están dirigidos a la actividad que se desarrolla en el aula.

Los relatos nos presentan algunas pistas acerca de qué despierta el interés por la clase:

"Nunca eran iguales sus clases, había mucho contenido y eso **hacía que de curiosidad seguir escuchando**. [...] era satisfactorio ir a sus clases y aprender/entender su contenido." (nº 117- A).

"Particularmente la materia a mí siempre me gustó, pero me gustaba aún más porque **sabía llamar mi atención**, nos hacía leer textos, trabajos en grupo [...] siempre que salía de sus clases, salía pensando en el contenido dado [...]no solo aprendía en la escuela sino que en mi casa también [...] sus clases no eran nada estructuradas" (nº 101-C.V.)

"[...] **explicaba todo con los Simpsons**" (nº 104- A.A.E.)

"Las clases [eran] muy dinámicas, daba ejemplos aunque no sé cómo lo hacía pero los relacionaba con la vida cotidiana, **lograba que nos interesara** lo que nos estaba enseñando" (nº 72- L.G.).

En estos relatos los estudiantes expresan que el interés lo genera el docente que lo promueve a partir de un currículo flexible y en las propuestas que va realizando a los estudiantes, estos valoran positivamente las clases variadas o que presentan alguna novedad, como también el empleo de ejemplos interesantes y acordes a los intereses de los jóvenes (como la serie animada "Los Simpson").

## La pasión por enseñar

Otra característica que destaca es la pasión por enseñar de los docentes que se manifiesta en la importancia que le otorgan tanto a un campo del conocimiento como a transmitirlo a los estudiantes. Según Masschelein y Simons:

[...] el profesor no sólo es alguien entendido en algo, sino que se preocupa y se involucra activamente en ello (...) alguien apasionado por la asignatura, inspirado por su trabajo y por el material. El suyo es un entusiasmo que se revela en actos pequeños y en gestos precisos, que son expresiones de su conocimiento, pero que también son expresiones de su implicación en el oficio [...] (2014: 72).

Los estudiantes expresan:

"La materia que más me llamaba la atención era Historia pero por la forma de explicar que tenía el profesor. **Le ponía muchas ganas y pasión a lo que daba** en su clase. Sus clases eran muy entretenidas, no costaba entender o aprender el contenido" (nº 117- A).

"[...] me encantó cómo encaró la materia y **la pasión que le ponía** [...]" (nº 77- L.G.).

Según Day la enseñanza apasionada influye en "la capacidad de los alumnos para entusiasmarse con el aprendizaje" y favorece a "elevar su mirada más allá de lo inmediato" (2006: 149).

"El profesor de historia dedicaba mucho tiempo a su profesión y a la comprensión que los alumnos [...]" **en él se notaba la pasión** con la que ejercía su trabajo y su forma de transmitirnos con facilidad la información que quería hacernos llegar." (nº 75- T.S.).

En palabras de Day "Estar apasionado por enseñar no consiste sólo en manifestar entusiasmo, sino también en llevarlo a la práctica de manera inteligente, fundada en principios y orientada por unos valores [...].

La pasión se relaciona con el entusiasmo, la preocupación, el compromiso y la esperanza, que son características clave de la eficacia en la enseñanza” (2006: 28).

La pasión se convertiría en una herramienta promotora de los aprendizajes, porque un alumno que percibe esa pasión se sentiría contagiado y habilitado para acceder al conocimiento. Asimismo, la pasión sería también el motor que moviliza al docente en su tarea -compleja y desafiante- permitiéndole buscar alternativas para superar las adversidades del aula.

Además, otro aspecto que se destaca en los relatos es **la función de guía y apoyo** en el aprendizaje, que denota la efectiva ocupación del docente por la comprensión de los contenidos, dedicando tiempo a la explicación y tutoría.

Un estudiante expresa que si bien el docente no buscaba “agradar”, le reconoce su dedicación respecto de la tarea de enseñanza: Él es un buen profesor, siempre estaba dispuesto a ayudarnos en lo que necesitáramos, más allá de que siempre andaba con un mal genio. Además de darnos clases a la mañana, nos daba tutoría a la tarde” (nº100-B.L.).

Asimismo, hacen mención al esfuerzo del docente para comprender las dificultades que los alumnos hallan en relación con la materia: “la base de toda relación es la comunicación, como el profe llega al alumno y es la base de captar su atención, teniendo en cuenta el tono... Las palabras y expresiones... gestos como acercarse al alumno y hacerlo sentir comprendido” (nº101- C.V.)

Aquí el estudiante entiende que los “gestos” del docente aportan a la comunicación y, específicamente, al vínculo educativo. Este recorte también se enlaza con el apartado anterior sobre el clima educativo: desde las explicaciones y organización de la clase hasta detalles como los gestos que forman parte de la comunicación y generan un clima áulico propicio para la enseñanza. Extraemos que los jóvenes valoran positivamente tener un espacio de expresión sin ser juzgados ni sancionados, donde puedan expresarse distintos puntos de vista.

La actividad del debate es valorada en reiteradas ocasiones en varios relatos: “el profesor se sentía uno más en el aula y hacía participar a los alumnos invitándolos a compartir sus ideas, así **se formaba un debate entre compañeros** donde por momentos intervenía el profesor para aclarar algunas ideas o corregirlas. Lo importante era la confianza que te daba el profesor para expresarte” (nº103-T.G.).

Otra estudiante expresa: “Las clases de problemáticas complejas me gustaban mucho, porque **se debatían distintos temas** (...) no nos juzgaba si nos equivocábamos (lo que en otras materias sí solía pasar)” (nº116- R.R.)

Las referencias al debate dan cuenta de prácticas áulicas donde se facilitan las interacciones y donde los docentes no consideran el debate como una pérdida de tiempo en su clase, quizá porque tengan en cuenta que mediante el debate propician no sólo las interacciones sino la expresión oral, la argumentación y que el estudiante elabore su propia visión.

## Consideraciones finales

A partir del análisis de los relatos observamos que los estudiantes, por un lado, valoran el desarrollo de los contenidos por parte de los docentes. Por otro lado, reconocen y evalúan también como positivo que esa transmisión de los saberes se realice con pasión. En otras palabras, rescatan la exposición y la explicación del docente en la medida que son necesarias para el desarrollo de algunas clases, pero disfrutaban cuando se les otorga un lugar más activo como estudiantes en su aprendizaje corriéndolos del lugar de receptores de las exposiciones del docente. También, destacan a los docentes que logran transmitir en sus clases la pasión por enseñar.

Afirmamos, nuevamente, la importancia de dar lugar a los relatos para indagar los modos singulares en que los jóvenes perciben la realidad del aula. Consideramos que es una herramienta esencial y valiosa que aporta mucho material a la investigación, sobre todo si consideramos a la enseñanza como práctica social

compleja, una construcción donde participan varios actores y no sólo el docente, aunque en él recae la responsabilidad de guiar los procesos de construcción de los conocimientos.

En los recuerdos de la escuela secundaria de estos ingresantes a la Universidad están los docentes que asumieron la enseñanza con compromiso. Los estudiantes destacan en las “buenas clases” a los profesores que no relegaron los contenidos, se esmeraron por hacerlos atractivos intentando relacionarlos con los saberes e intereses de los jóvenes.

Además de las cualidades de un buen docente ligadas a su saber y a su forma de transmisión, reconocen a quienes generaron un buen clima de trabajo en el aula posibilitando la participación del estudiante y la implicación en el propio aprendizaje. Mientras tanto, otros jóvenes evocan a docentes apasionados por su materia, que lograron dejar su impronta en los aprendizajes y tener un lugar en la memoria de sus estudiantes.

Este análisis parcial nos deja a nosotras, actoras de la institución universitaria que comienzan a transitar estos jóvenes, la tarea de seguir pensando cómo desarrollar clases haciendo uso de distintas estrategias, creando situaciones auténticas y activas, participativas, con la intencionalidad de promover aprendizajes significativos.

## REFERENCIAS:

Abramowski, Ana. “Caer desinteresado”. E. Antelo y A. L. Abramowski *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*. Rosario: Homo Sapiens, 2000, pp. 21-45.

Álvarez, Miriam. “La mediación didáctica. Aprender sobre la enseñanza”. 2008. Web: <http://sujetosyalfabetizaciones.blogspot.com.ar/2007/12/la-mediacion-didctica-aprender-sobre-la.html> 02 sept. 2016.

Coll, Cesar. “Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo”. *Infancia y aprendizaje*. 1988, 41: 131-142.

Cornejo, Rodrigo y Redondo, Jesús María “El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana”. *Última Década*: 2001, 15. Web: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501501>

Day, Christopher. *Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Nancea, 2006.

Dubet, François y Martuccelli, Danilo. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada, 1998.

Ferreiro, Ramón. “La mediación pedagógica: Exigencia clave en la escuela del Siglo XXI”. *Educación*, 2001, 83: 42-46.

Ferreiro, Ramón y Vizoso, Elisabet. “Una Condición Necesaria en el Empleo de las TICs en el Salón de Clases: La Mediación Pedagógica”. *Revista Posgrado y Sociedad Sistema de Estudios de Posgrado*. Universidad Estatal a Distancia [Costa Rica] 2008, 8, (2), 72-88.

Feuerstein, Reuven. *Experiencia de aprendizaje mediado*. Madrid: Siglo Cero, 1986, 106: 28-32.

Litwin, Edith. “La investigación didáctica en un debate contemporáneo”. Baquero, Ricardo [el.al.]. *Debates constructivistas*. Bs.As.: Aique, 1998.

Martín, Rocío; Aguilar, Laura y Bedzent, Teresa. “La mediación social como condición para el aprendizaje”. VI Jornadas de Psicopedagogía del Comahue. Actas [en línea]



<https://web.curza.uncoma.edu.ar/publicaciones/acta/vi-jornadas-de-psicopedagogia-del-comahue>. ISSN 2545-6288. 2019.

Masschelein, Jan J. y Simons, Maarten. *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.

Pérez Sánchez, Rolando y Víquez Calderón, David. "Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales". *Actualidades en Psicología*. 23-24, 2009-2010: 87-101.

## Concierto Ensamble de Cuerdas del Atlántico Sur

Orquesta Filarmónica de Río Negro

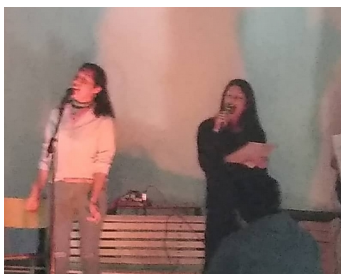
Dirección Martín Fraile



Foto ilustrativa. Fuente: <https://rionegro.gov.ar/?contID=67971>

### Recital literario con música e imágenes: “Encuentro con las palabras”

Estudiantes del Prof. en Lengua y Comunicación Oral y Escrita y Lic. Arte y Sociedad





Se agradece la colaboración del equipo de la Revista Pilquén y de la comunidad universitaria por acompañar esta propuesta.

*¡Gracias!*